

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



2

2014

Часть VI

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (61) / 2014

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.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Кайнова Галина Анатольевна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

На обложке изображен выдающийся русский мореплаватель и ученый Иван Федорович Крузенштерн (1770–1846).

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Рахмонова В.К.

Модель обеспечения преемственности профессиональных знаний, навыков и умений в системе профессионального и высшего образования..... 847

Ребко Э.М.

Особенности преподавания безопасности жизнедеятельности в педагогических вузах... 850

Рулева С.Г., Сергалиева Д.Д., Айрумян Г.С.

Особенности работы по развитию творческих способностей на уроках русского языка в начальных классах..... 852

Станкевич П.В., Макарова Л.П., Соловьёв А.В., Бахтин Ю.К.

Роль медико-валеологической подготовки в формировании здорового образа жизни студентов педагогического вуза..... 854

Сухоруков Д.В., Бойков А.Е.

Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики... 857

Тангиров Х.Э., Абдусаломов Т.Т.

Об использовании электронных средств обучения в процессе организации учебной деятельности школьников..... 860

Телитченко Л.В., Красникова Т.И.

Устное народное творчество как фактор социального и духовного развития личности ребенка 864

Трофименко Ю.В., Джепа Ю.В.

Проектирование учебной деятельности младших школьников в процессе обучения решению задач на движение..... 867

Удод Н.М.

Значение художественной культуры и народного искусства для творческой активности личности в художественном образовании 871

Утепова А.К.

Главные направления в приобщении к актерскому искусству 874

Фоминых М.В.

Применение проблемно-модельного тренинга в теоретико-практическом занятии по теории и методике преподавания иностранного языка 877

Шагисултанова Ю.Н.

Разработка и использование рабочей тетради в преподавании дисциплины «Строительная механика»..... 879

Шапран Ю.П.

Формирование профессиональной мотивации студентов-биологов педагогического университета..... 882

Шегаева А.В.

Влияние игр на учебно-воспитательный процесс младших школьников..... 886

Шумков А.Ю.

Познавательная и творческая активность студентов 888

Юлик О.А.

Технология развития критического мышления в формировании коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку..... 890

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Мальгин В.Е., Храмикова Е.К.

Факультативный курс «Плавание» в общеобразовательной школе 893

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Вознесенская А.П.**
Русская интеллигенция как субкультура 896
- Коряков П.В.**
Идея невидимой брани в доникейском богословии 903
- Кривошея Т.А.**
К вопросу об актуальных подходах в теории и практике эстетического воспитания: парадигма присутствия 906
- Могилевская Г.И.**
Киберпространство как актуальное поле смеховой культуры современного массового человека 909
- Хадисова К.В.**
Глобализация как противоречивый социально-культурный процесс 912

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- Красулина С.В., Анулин Ю.Е.**
Научно-исследовательская работа и реставрация иконы «Преображение Господне» 915
- Наимов С.Т.**
Искусство миниатюры от средневековья до наших дней 918

ФИЛОЛОГИЯ

- Ахмади М., Аббасиан М.**
Глагол «жить» с разными приставками и их значение в персидском языке 921
- Байрамова А.И.**
Следы древних тюркских слов в топонимах на территории Иреванского ханства 926
- Биль О.Н.**
Образ космоса в русском национальном сознании 931
- Вализадех Х.**
Сопоставительный анализ пассивных конструкций в русском и персидском языках 933
- Волкова Е.В.**
Языковая игра как лексико-стилистический прием 941
- Жуков А.С.**
О некоторых структурных особенностях новостных медиатекстов 943
- Кондратьева Л.П.**
Уровневая дифференциация на уроках литературы — путь к творчеству, знаниям, сотрудничеству 946

- Крикунова Я.В.**
Н.А. Некрасов и Ф.И. Тютчев (история двух циклов) 949
- Молчанова М.Г.**
Символизм в повести И. А. Бунина «Деревня» 953
- Пономаренко Е.А.**
Этический портрет врача в произведениях русских писателей-медиков: культурно-исторический аспект 956
- Проскурина З.А.**
Типы полисемии именных дериватов первой ступени словообразовательного гнезда с вершиной играть 959
- Тлеубергенова Р.Р.**
Сквозные образы в лирике Ивана Бунина 961
- Убушаева Б.В.**
Понятия «язык» «родной», «русский», «калмыцкий» в языковом сознании жителей Калмыкии (по данным анкетирования) 963
- Усмонов Г.М.**
Studying the works of Abdurauf Fitrat's: particular approaches and thoughts of uzbek and foreign scholars 966
- Филотенкова Е.А.**
Проблема интертекстуальности в романах «Черный принц» А. Мердок, «Гертруда и Клавдий» Д. Апдайк и «Шум и ярость» У. Фолкнера 967
- Хасанов Э.Р.**
О проблеме изучения многозначных глаголов современного русского языка в узбекской школе 970
- Ялтырь В.Д.**
К вопросу об анализе поэтических переводов (продолжение) 972

ФИЛОСОФИЯ

- Виноградова И.В.**
Личность в центре философского дискурса ... 975
- Зубов В.А.**
Мужчина и женщина в XXI столетии: кросскультурная пастишность 978
- Колмакова М.В.**
Лев Николаевич Митрохин: работы «за подписью» 982
- Котухов А.Н.**
Диалектика ценностных оснований образовательной деятельности вузов силовых органов государства 986

Рахматуллин Р.Ю.

Фридрих Ницше как основатель философии жизни..... 990

Мастихина А.Л., Толмачева А.В.

Перспективы оснащения высших учебных заведений инновационными приборами для сенсорного анализа 994

ПРОЧЕЕ

Мастихина А.Л., Толмачева А.В.

Необходимые перемены в практике студентов на современном этапе реформ кластеризации системы образования 993

ПЕДАГОГИКА

Модель обеспечения преемственности профессиональных знаний, навыков и умений в системе профессионального и высшего образования

Рахмонова Васида Каюмжоновна, старший научный сотрудник-соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (г. Ташкент, Узбекистан)

Коренные преобразования, осуществляемые в Республике Узбекистан создали благоприятные условия для формирования отвечающей мировым требованиям системы непрерывного образования на основе выбора своеобразного пути социально-экономического развития общества, принятия Национальной программы по подготовке кадров. Национальная программа по подготовке кадров служит обеспечению преемственности и непрерывности всех ступеней образования. В частности, на основе Национальной программы по подготовке кадров создаются и поэтапно внедряются в процесс обучения государственные образовательные стандарты и учебные программы общеспециальных дисциплин, преподаваемых в средних специальных, профессиональных и высших образовательных учреждениях. Однако наблюдается недостаточная обеспеченность в процессе подготовки специалиста преемственности содержания профессионального и высшего образования, дублирования и разрывы, не соответствие цели, методов, форм и средств обучения. Указанные недостатки, возникают в результате не обеспеченности последовательности в деятельности педагогических кадров, мастеров обучения и общественных организаций образовательных учреждений, недостаточности уровня их педагогической и профессиональной компетенции, не разработанности. Научно-методических основ диагностирования качества образования на основе его преемственности и непрерывности, отсутствием единой системы оценки в профессиональном и высшем образовании, и определяют необходимость модернизации процесса непрерывного и преемственного обучения специалистов в процессе профессионального и высшего образования, образовательных стандартов и учебных программ общеспециальных дисциплин, в том числе и по направлению технология машиностроения.

Обеспечение преемственности профессиональных знаний, навыков и умений в системе профессионального и высшего образования становится актуальным требованием времени. Система непрерывного образования ставит перед собой конкретную задачу, состоящую в пре-

емственном развитии профессиональных знаний, умений и навыков будущих специалистов, и решения задач непрерывного профессионального и высшего образования в соответствии с данной целью.

Для реализации образовательных целей направления образования Технология машиностроения была разработана модель, обеспечивающая преемственность профессиональных знаний, навыков и умений в процессе среднего специального, профессионального и высшего образования

В толковых словарях понятие «**модель**» трактуется как: 1) образец какого-либо продукта или производства; 2) уменьшенное отражение или схема определенного предмета; 3) тип или центр конструкции; 4) схема определенного явления или физического объекта.

Модель обеспечения преемственности профессиональных знаний, умений и навыков в системе профессионального и высшего образования включает в основном функциональные, структурные, результативные задачи преемственности.

В состав *функциональных задач* модели входят: образовательные, воспитательные, развивающие, задачи социального стимулирования и гармонизации.

Образовательная задача состоит преемственное овладение специалистами профессиональных знаний, умений и навыков на каждом этапе профессионального и высшего образования.

Воспитательная задача — разъяснение будущим специалистам взаимосвязей между обществом, человеком и природой, преемственное и непрерывное развитие в них навыков хранения материальных и нравственных богатств, норм морали и культуры общения.

Развивающая задача состоит в последовательном формировании у специалистов теоретических профессиональных знаний, умения самостоятельно мыслить и принимать решения, высказывания своих суждений и мнений.

Социальная задача заключается в формировании опыта совместной деятельности, коммуникативных навыков и культуры общения будущих специалистов.

Стимулирующая задача заключается в воздействии посредством удовлетворения различных потребностей и мотивов специалистов на их трудовую или учебную деятельность.

Задача гармонизации — это обеспечение последовательности, системности и цельности процесса формирования личности в результате реализации сближения, гармонии мотивационных, содержательных, методических и организационных компонентов профессионального и высшего образования.

Целью профессионального и высшего образования является формирование у будущих специалистов не только навыков выполнения определенной работы, профессиональных навыков и умений, но и навыков самостоятельного решения различных жизненных и профессиональных вопросов, мышления по актуальным профессиональным проблемам. Поэтому важной проблемой сегодняшнего дня является преемственность мотивационных, содержательных, методических и организационных компонентов профессионального и высшего образования по направлению технология машиностроения. Данные компоненты составляют вторую — **структурную часть** модели.

Мотивационные компоненты: познавательные мотивы, творческие мотивы и нравственные мотивы. Важным фактором является непрерывное развитие познавательного интереса будущих специалистов в направлении профессионального и высшего образования Технология машиностроения.

Познавательные мотивы проявляются в интересе будущих специалистов овладевать профессиональными знаниями, потребности в изучении нового в социально-экономических отношениях, в жизни.

Творческие мотивы находят свое отражение в повышении интереса и потребности будущих специалистов находить выходы из сложных проблемных ситуаций, мыслить в рамках актуальных профессиональных проблем, выражать свою точку зрения, овладевать новыми способами и видами деятельности.

Нравственные мотивы — это стремление будущих специалистов овладевать профессиональными качествами как трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, высокой нравственной и профессиональной культурой.

Содержательный компонент в системе непрерывности проявляется в обеспечении пропорциональности целей и задач профессионального и высшего образования. В реализации содержательной преемственности в профессиональном и высшем образовании большое значение приобретает профессиональная подготовка будущих специалистов учреждений профессионального среднего специального образования.

Результаты исследований показывают недостаточность уровня профессиональных знаний, умений и навыков выпускников учреждений профессионального образования для преемственного развития в системе высшего образования. Причиной тому необходимость про-

должения обучения в системе высшего образования при недостаточности формирования начальных профессиональных знаний (понятий, представлений), навыков и умений в профессиональных образовательных учреждениях. Наблюдается неправильное распределение времени на подробное разъяснение тем, наличие дублирования и не обеспеченность межпредметной и внутрипредметной преемственности.

Имеют место повторы (дублирование) в учебных программах и научной литературе, предназначенной для профессионального и высшего образовательного учреждения, что понижает интерес обучаемых не только к предмету, но и к профессии. Поэтому нужно:

- пересмотреть содержание знаний, умений и навыков, которыми специалист должен овладеть в системе профессионального и высшего образования с точки зрения их последовательного и преемственного развития;

- обеспечить систематизацию, обобщение и углубление предоставляемой будущим специалистам в системе профессионального образования знаний, умений и навыков в процессе высшего образования;

- обеспечить отсутствие не уместного дублирования определенных тем в программах, их соответствие виду образования, взаимную пропорциональность теоретической и практической части программ;

- обеспечить изучение тем во взаимосвязи, т. е. с опорой не только на пройденные, но и темы, которые предстоит изучать.

Не отвечает требованиям и пропорциональность (соотнесенность) цели, методов, форм и средств обучения в системе профессионального и высшего образования.

В системе преемственности **методический компонент** состоит в раскрытии особенностей и возможности преемственного представления знаний, умений и навыков как между видами образования, так и внутри каждого вида образования, применении на каждом этапе образования форм, методов и средств, инновационных технологий организации учебной деятельности обучаемого. Здесь предусматривается использование преподавателями соответствующих педагогическим, психологическим и возрастным особенностям будущих специалистов, обеспечивающий плавный, преемственный переход к последующему этапу образования методических средств.

В результате проведения различных соревнований, конференций и олимпиад среди будущих специалистов обеих ступеней образования, написания ими рефератов, связанных с социально-экономическими новостями, событиями из жизни страны повышается интерес к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Использование проблемного обучения, развивающих и эвристических педагогических технологий приводит к применению будущими специалистами для творческого решения профессиональных проблем, решения вопросов, самостоятельного поиска новой информации, решения различных задач ранее усвоенных знаний и умений.

Составляющий вторую часть модели **организационный компонент** отражает деятельность коллектива (преподавателей) образовательного учреждения. Где важным является особое внимание обеспечению организационно-педагогических условий образования, учет преподавателем различий в развитии для полного раскрытия будущими специалистами своих возможностей, владение преподавателем системой педагогического диагностирования, изменение в процессе занятий отношений преподавателя и обучаемых, создание дружеской, творческой атмосферы.

Третью часть модели составляет **результативная задача**, в которую мы включили когнитивный, деятельностно-практический, и компонент сформированности у будущих специалистов профессиональных качеств и культуры.

Когнитивный компонент характеризуется преемственным усвоением будущими специалистами системы профессиональных знаний.

Деятельностно-практический компонент характеризуется сформированностью у будущих специалистов следующих навыков и умений в результате правильно организованного с точки зрения преемственности профессионального образования.

Навыки: правильное понимание социально-экономических процессов, происходящих в стране, высказывание своего мнения, активное участие в данных процессах и отвечать за свои поступки; умение видеть проблемы, находить их решения; принимать обоснованное решение, понимание последствий принимаемого решения, и принятие на себя ответственности за них; самостоятельное мышление, умение излагать свое мнение перед большинством; планирование и контроль над своей деятельностью; подготовка к организации своего дела, послушание законам; уверенность в себе, стремление найти свое место в обществе, улучшить свою; работать в группе; объективная самооценка; уважение мнения другого.

Умения: организация практических занятий; практическое применение таблиц, графиков и математической модели; анализ и исследование полученных результатов; критическое мышление; управление проектами; публичное выступление и участие в различных конференциях, другие практические умения.

Одной из задач, стоящих перед системой образования является формирование конкурентоспособной личности, способной решать общественные и личные проблемы самостоятельно и результативно.

Важной проблемой является совершенствование профессиональных качеств и культуры специалистов. Поэтому, в третью часть модели был включен **компонент сформированности у будущих специалистов профессиональных качеств и культуры**. В результате правильно организованного с точки зрения преемственности профессионального образования у будущих специалистов формируются такие качества, как трудолюбие, бережливость, правдивость, правильность, честность, щедрость, предприимчивость, планирование, личная ответственность, дисциплинированность, совестливость, целеустремленность. Учащиеся овладевают культурой общения, культурой управления, и т. п. составляющими общую культуру специалиста.

Значит, для обеспечения преемственности профессиональных знаний, умений и навыков в системе профессионального и высшего образования необходимы:

- сопоставительное изучение, анализ и обобщение стандартов, учебных программ, учебных планов и учебников среднего специального профессионального и высшего образования;

- обеспечение интегративного продолжения преподавания различных учебных предметов, формирования профессиональных знаний, умений и навыков начиная с профессионального колледжа;

- обновление профессионального образования, т. е. разработка системы профессиональных знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть будущие специалисты на каждом этапе непрерывного и преемственного профессионального образования, формирование их не отдельно, а на основе системного подхода, направленностью на единую цель, и обеспечение между ними функциональной связи и преемственности;

- разработка научно-обоснованных подходов к созданию образовательных стандартов и программ непрерывного и преемственного профессионального образования;

- разработка технологий, служащих обеспечению преемственности профессиональных знаний, умений и навыков в системе профессионального и высшего образования.

В заключение можно отметить, что педагогическая модель обеспечения преемственности профессиональных знаний, умений и навыков в системе профессионального и высшего образования по направлению технология машиностроения служит повышению качества и эффективности образовательного процесса, и является важным фактором в развитии профессиональной компетенции будущих специалистов.

Особенности преподавания безопасности жизнедеятельности в педагогических вузах

Ребко Эльвира Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Рассмотрены особенности преподавания безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе. Проанализированы основные направления преподавания безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, преподавание безопасности жизнедеятельности, подготовка бакалавра образования, высшее профессиональное образование.

Несмотря на положительные изменения последнего десятилетия, ситуация в области безопасности жизни и деятельности человека остается нестабильной. Ежедневно в мире происходят сотни чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера. Результатом данных ЧС становятся человеческие жертвы, нарушения экологического равновесия, ущерб природой среде и инфраструктуре, существенные материальные потери [2].

Идея преподавания основ безопасности жизнедеятельности в 1991 году послужила началом развития новой, самостоятельной образовательной области научных знаний Безопасность жизнедеятельности. Сегодня «безопасность» — является не только ключевой составляющей жизнедеятельности каждого человека, но и важным направлением подготовки будущего педагога, обладающего качествами личности безопасного типа поведения.

Современная система вузовского образования претерпевает серьезные концептуальные преобразования, что приводит, в частности, к существенному изменению характера преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Сокращается количество аудиторных занятий, увеличивается удельный вес самостоятельной работы, которой в трудоемкости учебной дисциплины отводится существенное место. По мнению, Е. П. Суворовой, «изменяется и характер взаимодействия студента и преподавателя. Роль преподавателя состоит не столько в трансляции знаний, как это было прежде, сколько в организации и руководстве самостоятельной работы обучаемого, в контроле качества ее выполнения, коррекции ее процесса и результата».

Новый стандарт образования — дает достаточно большую свободу, но для администрации вузов, факультетов и каждого конкретного преподавателя данная свобода, в первую очередь — ответственность. Если раньше, дидактические единицы четко определяли тематическое содержание курса «Безопасность жизнедеятельности», то сегодня содержание определяется компетентностями и конкретным результатом. Поэтому важно спроектировать содержание курса таким образом, чтоб студент смог охватить максимальный спектр знаний о современных опасностях и угрозах, а вместе с этим и постичь способы противодействия им.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению Педагогическое образование определяет требования к уровню подготовки выпускников педагогического вуза и задачи, которые должен уметь решать будущий учитель. Также в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы изложены компетенции, формирование которых позволит выпускникам педагогических вузов решать следующие задачи в области обеспечения безопасности жизнедеятельности:

- готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);
- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога, сотрудничества (ОК-3);
- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);
- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);
- готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7) [4].

Факультет безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена активно совершенствует практику преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности». Данная дисциплина включена в список обязательных для изучения на всех факультетах университета, осуществляющих подготовку бакалавров по направлению Педагогическое образование и входит в базовый компонент. Главные направления совершенствования преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» соответствуют Программе стратегического развития Герценовского университета на 2011–2015 гг.:

1. *Разработка дополнительных образовательных программ по БЖД, благодаря которым, студент*

имеет возможность более глубоко изучить то или иное природное, техногенное, социальное опасное явление, а вместе с этим познакомиться с традиционными, новыми и передовыми способами защиты человека от существующих опасностей и угроз.

2. Развитие дистанционной поддержки образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности, широкое использование активных и интерактивных форм, удаленных заданий, в том числе для самостоятельной работы. В настоящее время, при поддержке Ресурсно-информационного отдела РГПУ им. А. И. Герцена, на факультете разработано три дистанционных курса. Настоящие курсы размещены на базе платформы Moodle (Moodle.herzen.spb.ru), «студенты-герценовцы» при желании могут свободно освоить каждый из них на абсолютно бесплатной основе.

3. Дополнительная учебно-методическая и научно-исследовательская подготовка преподавателей. Общеизвестно, что «безопасность» является одной из важнейших категорий современной жизнедеятельности [3]. Следовательно, преподаватель педагогического вуза должен выполнить двойную задачу: формировать у студента «личность безопасного типа поведения» и одновременно, научить его (студента) формировать «личность безопасного типа поведения» у своих будущих учащихся. При этом, совершенно не важно учителем какого предмета в будущем будет студент, т. к. «безопасный тип поведения» — это формат жизни, который должен стать нормой.

4. Привлечение специалистов в области безопасности жизнедеятельности. Сегодня нельзя говорить о безопасности категориями прошлого века — чрезвычайные ситуации требуют от человека действий — слаженных, конкретных и правильных. Привлечение к образовательному процессу практических работников образования и сфер безопасности жизнедея-

тельности (МЧС, МВД, НАК и др.) неуклонно приводит к повышению интереса и, как следствие, качества получаемых знаний и сопутствующих им умений.

5. Разработка и создание учебной литературы нового поколения — литературы соответствующей современной законодательной базе РФ и международных сообществ, направленной как на теоретическое, так и практическое освоение курса, в том числе электронных учебников.

6. Разработка новых подходов к самостоятельной работе студентов (в том числе в дистанционном формате). Сегодня можно констатировать, что трудности студентов связаны со слабой подготовкой к выполнению самостоятельных работ, низкой мотивацией, недостатком навыка работы с литературой, отсутствием интереса к выполняемой работе, нечеткими критериями оценки качества самостоятельной работы. Часто виды самостоятельной работы становятся однообразными и не обеспечивают в полной мере овладение умением решать профессиональные задачи, особенно «научить» действиям при ЧС различного характера.

7. Непрерывное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в области безопасности жизнедеятельности. Количество угроз и опасностей в современном мире неуклонно растет и, чем стремительнее будет развиваться наука и общество, тем больше потенциальных опасностей и угроз будет возникать.

В заключении, необходимо отметить, что качество высшего профессионального образования напрямую зависит от качества профессорско-преподавательского состава. Сегодня, важно искать новые способы непрерывного повышения квалификации преподавателя на разных уровнях, развивать систему дистанционной поддержки читаемых курсов.

Литература:

1. Подготовка бакалавров образования в области антитеррористической деятельности — Станкевич П. В., Ребко Э. М. / Практическое использование программ поведения человека в кризисных ситуациях в системе образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования Северо-западного федерального округа. Российской Федерации: труды научно-практического семинара. — СПб.: Изд-во Политехнического университета. 2012. — 76 с.
2. Система подготовки будущих учителей ОБЖ в области социальной безопасности — Ребко Э. М. / Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2013. № 162. С. 156–162.
3. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. Утверждена указом Президента РФ № 537 от 02.05.2009 г.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 46.

Особенности работы по развитию творческих способностей на уроках русского языка в начальных классах

Рулева Светлана Геннадьевна, учитель начальных классов
МКОШИ № 2 (г. Астрахань)

Сергалиева Динара Даулетовна, учитель начальных классов, магистрант
МКОШИ № 2 (г. Астрахань), Астраханский государственный университет

Айрумян Гаянэ Сергеевна, ведущий методист, педагог дополнительного образования, магистрант
Областной методический центр народной культуры, Астраханский государственный университет

Уже давно учёные пытались разгадать загадку творчества. Первыми объектами изучения были люди науки и искусства. Анализировались их дневники, письма, высказывания. Большинство авторов великих изобретений выделяли две стадии творческого процесса: первая стадия — длительные размышления над изучаемыми фактами и явлениями; вторая стадия — короткое озарение и интуитивно принятые решения. Изобретение — это 99 % пота и 1 % вдохновения» [2, 25]

Во второй половине нашего века исследования творческого мышления стали расширяться. Были составлены первые диагностические задания, выявляющие уровень развития творчества детей и подростков. Разрабатывались первые учебные программы формирования творческих способностей.

Что же такое творческое мышление? Одним из первых попытался сформулировать ответ на данный вопрос Дж. Гилфорд [3, 37]. Он считал, что «творчество» мышления связана с доминированием в нём четырёх способностей:

1. Оригинальность, нетривиальность, необычность, высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремиться найти своё собственное, отличное от других решение.

2. Систематическая гибкость, т. е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

3. Образная адаптивная гибкость, т. е. способность изменить восприятие объекта т. е., чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

4. Семантическая спонтанная гибкость, то есть, способность продуцировать разнообразные идеи в неопределённой ситуации, и в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Психологические исследования, посвящённые вопросам деятельности и творчества, весьма многочисленны, следует отметить, что в последние годы учёные не только изучают психологические закономерности деятельности и творческих процессов, в частности, но и пытаются найти эффективные способы активизации этих явлений.

Человеческая деятельность, или, что является синонимом, сознательная деятельность, — это такая форма

взаимосвязи человека со средой, в которой человек осуществляет сознательно поставленную цель. В зависимости от того, какие потребности в данный момент реализуются, деятельность приобретает ту или иную специфику.

Так что же такое творчество?

«Творчество, — деятельность, порождающая нечто новое, никогда ранее не бывшее».

«Творчество, — это духовная деятельность, результатом которой является созидание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры». [5, 5]

Таким образом, творчество — это создание на основе того, что есть, того, чего ещё не было. При этом уровень творчества считается тем более высоким, чем большей оригинальностью характеризуется творческий результат.

Самое главное в творчестве — это его новизна, и следовательно, у нас нет эталона, по которому можно оценить его продукт. В реальности история свидетельствует о том, что чем оригинальнее продукт творчества и чем шире последствия его применения, тем более вероятно, что он будет оценен современниками как зло. По-настоящему значительное творение — будь то идея, произведение искусства или научное открытие, — скорее всего, будет считаться ошибочным, плохим или глупым. Позднее оно может казаться чем-то очевидным, само собой разумеющимся. И как правило, спустя много лет оно получает окончательную оценку как творческий вклад. Кажется ясным, что ни один из современников не может правильно оценивать продукт творчества в то время, когда он создавался, и это утверждение тем справедливее, чем больше новизна этого творения.

Также бесполезно изучать цели индивида, учащегося в творческом процессе. Многие, возможно большинство, творений и открытий, которые, как оказалось, имеют большую социальную значимость, имели в своей основе скорее стремление удовлетворить личный интерес, чем социальную значимость. Наряду с этим история знает немало печальных примеров, когда появление некоторых творений приводило к трагедии. Нужно признать тот факт, что человек творит в первую очередь потому, что это его удовлетворяет, потому, что он чувствует в этом самоактуализацию.

В современной психологии существует две точки зрения на творчество.

1) Всякое мышление является творческим (нетворческого мышления нет).

2) Наиболее распространенного определение творческого мышления основано на характеристике его продукта.

У детей способности к творчеству складываются постепенно, проходя несколько стадий развития. Эти стадии протекают последовательно: прежде чем быть готовым к следующей стадии, ребёнок обязательно должен овладеть качествами, формирующимися на предшествующих.

Л. Толстой придерживался мнения, если ученик в школе не научится сам ничего творить. То и в жизни всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений. [4,7]

Попробуем ответить на вопрос: в какой мере креативность применима к возрасту младших школьников? Совместимо ли творчество с обучением, особенно — начальным? Мы считаем, что творчество доступно детям, более того: оно оживляет познавательный процесс, активизирует познающую личность и формирует её. Если иметь в виду уроки русского языка и чтения, то творчество детей возможно и при восприятии читаемых художественных произведений. При их выразительном чтении, пересказе, особенно — драматизации; в различных видах изложения и сочинения, в языковых играх, в составлении словарей, в моделировании явлений языка.

В творчестве осуществляется самовыражение, самораскрытие личности ребёнка, которая характеризуется высоким накалом положительных эмоций, мобилизацией всех необходимых знаний, усвоенных ранее. Для формирования креативности, по мнению Львова М. Р., необходима система. Творчество надо развивать на различных занятиях, но родной язык всегда был и остаётся главным предметом в начальной школе, ему принадлежит решающая роль. Это инструмент познания, мышления, развития, он обладает богатыми возможностями творческого обогащения. [5,8]

Детское творчество неисчерпаемо. Его питательная среда — порыв к добру и к красоте, а ещё чувство тайны, которую очень хочется разгадать. Опыт развития творческих способностей прослеживается в деятельности Л. Толстого. Написание сочинений в Яснополянской школе до сих пор привлекает внимание педагогов своей высокохудожественностью.

Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи. Это явление изучали как у нас в стране (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, Т. И. Ушакова и др.), так и за границей (К. И. Штерны, Ч. Болдуин и др.)

К. И. Чуковский подчёркивал творческую силу ребёнка, его поразительную чуткость к языку, которые являются особенно ярко именно в процессе словотворчества. Н. А. Рыбников поражаюсь богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством: он говорил о словотворчестве детей, как о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребёнка».

Словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди. Ни одно «новое» детское слово нельзя считать абсолютно оригинальным — в словаре ребёнка обязательно есть образец, по которому это слово и построено. Таким образом, усвоение речевых шаблонов и здесь является основой. Использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует законам языка и грамматически всегда правильно — только сочетания неожиданны. В этом отношении правы те, кто подчёркивает тонкое чувство языка у детей.

Итак, словотворчество на определённом этапе развития детской речи представляет собой закономерное явление и выражает недостаточное овладение разнообразием грамматических форм родного языка; в основе его лежат те же принципы работы мозга, что и в основе прямого усвоения того словесного материала, который мы сознательно даём нашим детям.

В наши дни развитие речи детей, в том числе и обучению сочинениям, в школе уделяется известное внимание. Появилось немало статей брошюр, освещающих опыт учителей. И всё же часто образовательный и воспитательный эффект от проведённой работы снижается из-за недостатков в методике развития творческих способностей младших школьников. [3, 28].

Таким образом, в современной науке характеризуя творчество, мы говорим о новом взгляде на вещи, с различного рода новыми идеями и это связано с нестандартным мышлением, которые для своего нуждается в таланте. Именно этот вид мышления связан с творческими функциями. Кроме того, подбирая задания творческого характера на этапах развития различного вида мышления (наглядно — образное, причинное, эвристическое), следует руководствоваться следующими принципами (научности, систематичности, индивидуального подхода) и методами (словесными, практическими, наглядными).

Большую роль в развитии творчества мышления играет включение в структуру урока продуктивных заданий. Которые являются одним из основных условий формирования у младших школьников таких процессов мыслительной деятельности, как выдвижение новых целей, планирование, нестандартный анализ, сравнение, контроль и оценка.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М.,

2. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М.: Просвещение, 1984
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей СПб., 1999.
4. Лук А. Н. Теоретические основы выявления творческих способностей. М., 1991.
5. Львова Ю. Л. Развивать дар творчества. Киев, 1987.

Роль медико-валеологической подготовки в формировании здорового образа жизни студентов педагогического вуза

Станкевич Пётр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой;
Макарова Людмила Павловна, доктор медицинских наук, профессор;
Соловьёв Александр Владимирович, профессор;
Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент
Российский государственный университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье показаны возможность и необходимость сохранения и улучшения здоровья студентов в период обучения в вузе. При этом важная роль отводится педагогам, которые непосредственно решают задачи формирования здоровой личности. Именно на них возлагается ответственность за жизнь и здоровье обучающихся. Становление здорового образа жизни студентов педагогического вуза имеет свои особенности, так как имеет место двойная трансляция компетентности здоровьесбережения, которая осуществляется, с одной стороны, путем повышения медико-валеологической грамотности студентов — будущих педагогов, созданием благоприятных условий для их жизни, учебы и труда; с другой стороны, в последующем — путем обучения ими школьников.

Ключевые слова: студенты, образование, адаптация, воспитание, методики, мотивация, здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии.

The role of the medical-valeology training in the healthy lifestyle promoting of the pedagogical university students

P. V. Stankevich, L. P. Makarova, A. V. Solovyov, Y. K. Bahtin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Russia, Saint-Petersburg

The article shows the possibility and necessity of preserving and improving of the health of the students during their studies at the university. Herewith important role is given for teachers that directly solve the tasks of a healthy personality. It is they who are responsible for the life and health of students. Healthy lifestyle promoting of university students has its own characteristics, as a double broadcast of the healthsafing competence occurs there, which is carried out, on the one hand, by increasing medicine-valeology literacy of the future teachers, by the creation of favorable conditions for their life, learning and labor, on the other hand, by their teaching for schoolchildren in the future.

Key words: students, education, adaptation, training, technique, motivation, health, healthy lifestyles, healthsafing technologies.

Охрана здоровья учащейся молодежи, представляющей собой основной резерв пополнения трудовых ресурсов страны, является важнейшей государственной задачей. От состояния здоровья молодежи зависит и здоровье последующих поколений. В высшие учебные заведения поступает молодежь, состояние здоровья которой оставляет желать лучшего. В последние годы отмечается рост заболеваемости детей и подростков, ухудшение состояния здоровья школьников [4] и студентов за период обучения.

Поступив в вуз, студент оказывается в новых социальных и психофизиологических условиях, а нередко —

и в новой климатической среде. Адаптация к комплексу факторов, специфичных для вуза, представляет собой сложный многоуровневый социально-психофизиологический процесс, сопровождающийся значительным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма студентов. Постоянное умственное и психоэмоциональное напряжение, а также нарушения режима труда, отдыха и питания могут привести к развитию целого ряда заболеваний.

Среди факторов, влияющих на здоровье, наибольший удельный вес занимает образ жизни. Здоровый образ

жизни (ЗОЖ) обеспечивает биологический потенциал жизнедеятельности организма, создает предпосылки для гармоничного развития личности, содействует проявлению высокого уровня социальной активности и творческого отношения к учебной деятельности.

В рамках традиционной системы образования забота о здоровье обучающихся считается прерогативой медицинских учреждений, однако, работа медицинского персонала ориентирована на лечение и профилактику заболеваний, а не на формирование здоровья и здорового образа жизни. Образовательный процесс является приоритетной сферой жизнедеятельности молодежи. В связи с этим возникает необходимость создания педагогических условий для сохранения здоровья всех участников образовательного процесса.

Создание благоприятных условий для учебы, труда, быта, способствующих обеспечению безопасности и сохранению здоровья обучающихся, следует отнести к важнейшим задачам образовательных учреждений [3]. Необходимость формирования здорового образа жизни через образовательный процесс привела к созданию различных педагогических технологий, ориентированных на здоровьесбережение (например, обеспечение психологии здоровья, сохранение здоровья участников образовательного процесса, здоровьесбережение детей в социальной сфере, использование физических упражнений, формирование культуры здоровья, обеспечение информационных и психологических аспектов защиты здоровья, профилактика аддиктивного поведения и другие).

Применение здоровьесберегающих технологий в педагогическом ВУЗе предполагает комплексный подход, направленный, с одной стороны, на подготовку молодежи к становлению устойчивого здорового образа жизни, с другой — на подготовку специалистов, владеющих здоровьесберегающими технологиями для работы в различных социальных сферах и институтах.

Одним из основных и естественных способов воспитания здорового образа жизни обучающихся является формирование его через преподаваемые предметы, такие как возрастная анатомия, физиология и гигиена, основы здорового образа жизни, валеология. При изучении данных предметов студенты приобретают знания, которые не только помогают им самим вести здоровый образ жизни, но и необходимы для их дальнейшей профессиональной деятельности. Специфика педагогического вуза диктует необходимость студентам — будущим учителям — знать анатомию-физиологические особенности учащихся различного возраста с целью разработки адекватных каждому возрастному периоду методов обучения и воспитания. Преподавание студентам педагогического вуза основ учения о здоровье человека, о методах его формирования, укрепления и сохранения позволит будущему педагогу активно применять в учебно-воспитательном процессе оздоравливающие методы и здоровьесберегающие технологии обучения. Становление умений и освоение практических навыков по гигиене детей и подростков

составляет основу медико-гигиенических технологий здоровьесберегающей педагогики (физиолого-гигиеническая оценка рациона питания, условий обучения, организации образовательного процесса и т. д.).

Центральным звеном в системе валеологического образования школьников является формирование валеологической грамотности на уроках ОБЖ, биологии, физической культуры и других. Учащиеся получают знания, осваивают необходимые навыки. Главная педагогическая задача — воспитание отношения к своему здоровью и к здоровью окружающих людей как к важнейшей человеческой ценности, а также разработка основных компонентов и факторов здорового образа жизни и методологии их внедрения в повседневную практику. Общая задача образования школьников состоит в создании у занимающихся мотивации здорового образа жизни и выработки индивидуального способа валеологически обоснованного поведения. Мотивационный фон создаётся с помощью использования валеологического самоанализа, где целью является учить быть здоровым душой и телом, стремиться к самосовершенствованию. С помощью валеологического самоанализа учитель помогает детям развивать индивидуальные способности, знания, умения и навыки, необходимые для укрепления здоровья; способствует появлению желания учиться самостоятельно, находить резервы здоровья в себе самом в любых жизненных условиях. С помощью самоанализа педагог помогает раскрыть индивидуальные наклонности и особенности каждого ребёнка и направить его на путь самосовершенствования. Методика валеологического самоанализа позволяет построить субъективную модель своего здоровья.

Задания имеют рефлексивное значение для формирования валеологической грамотности, способствуют внесению изменений в свой образ жизни. Известно, что установка на здоровье (здоровый образ жизни) не появляется у человека сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия. Валеологический самоанализ способен актуализировать у занимающихся базовые потребности в саморазвитии, с физической точки зрения, самопознании и самосовершенствовании; тем самым побудить детей к формированию своего здоровья собственными силами.

Большое значение как в школе, так и в вузе, имеет использование интерактивных методов обучения (анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, проблемные лекции, ситуационные задачи и др.). Поскольку при формировании здорового образа жизни обучающихся центральным вопросом является становление его мотивации, которое базируется на двух важных принципах: возрастном (воспитание мотивации здоровья необходимо начинать с раннего детства) и деятельностном (мотив здоровья следует создавать через оздоровительную деятельность — путём упражнений, регулярно повторяющихся), важно владеть методом контроля состояния организма на основе обратной связи ответных реакций на положительные и отрицательные воздействия. Это позволит студентам

воочию убеждаться, к чему приводит неправильный, и что даёт правильный образ жизни. Эффективна самостоятельная работа студентов по всестороннему развитию резервных возможностей своего организма.

На факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена была разработана концепция преподавания медико-валеологических дисциплин [1], предусматривающая определенную последовательность и преемственность их изучения с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В соответствии с ФГОС ВПО I поколения студентами специалитета изучались медико-биологические дисциплины, бакалавриата — основы валеологии. ФГОС ВПО II поколения предусматривал изучение студентами на первом курсе учебной дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», на последующих курсах — учебных дисциплин «Основы здорового образа жизни», «Валеология», «Основы медицинских знаний», «Медицина катастроф». В соответствии с ФГОС ВПО III поколения учебная дисциплина «Основы медико-валеологических знаний» входит в вариативную часть профессионального цикла и включает следующие курсы: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена человека», «Основы медицинских знаний», «Основы здорового образа жизни», «Медицина катастроф», «Социальная медицина».

Создание педагогических условий становления здорового образа жизни студентов осуществляется главным

образом путем разработки различных учебных программ, ориентированных на сохранение здоровья. Программы включают не только аудиторные занятия, но и проведение мероприятий, содействующих формированию у участников образовательного процесса общекультурных и профессиональных ценностей и компетенций в области применения здоровьесберегающих технологий в различных социальных средах, направленных на формирование культуры здоровья, создание оптимальных условий обучения и труда, использование физических упражнений, профилактику девиаций [4, 6], а также современные психологические средства воздействия на личность [2, 5]. Значимы просветительские и физкультурно-оздоровительные мероприятия, организация волонтерских групп из числа обучающихся по пропаганде здорового образа жизни, привлечение к научным исследованиям по вопросам здорового образа жизни.

Таким образом, повышение знаний студентов о здоровье и факторах, влияющих на него, формирование их ценностного отношения к здоровью, здорового поведения, и в целом улучшение образа жизни помогут им сохранить и даже улучшить здоровье за период обучения в вузе. Эффективное взаимодействие профессорско-преподавательского состава с обучающимися, а также использование самими студентами имеющегося опыта применения технологий здоровьесбережения в будущей профессиональной деятельности способствует сохранению здоровья всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Бахтин Ю. К., Соломин В. П., Макарова Л. П., Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. 2012. № 6. — с. 372–374.
2. Буйнов Л. Г., Соломин В. П., Станкевич П. В. Способ оптимизации интеллектуальной деятельности обучающихся: Патент на изобретение RUS 2489179 от 14.05.2012.
3. Макарова Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. — С. 242.
4. Макарова Л. П., Соловьев А. В., Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. 2013. № 12. — С. 494–496.
5. Плахов Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. — С. 90–96.
6. Станкевич П. В., Макарова Л. П., Матусевич М. С. Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений) // Молодой ученый. 2013. № 10. — с. 534–536.

Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики

Сухоруков Дмитрий Вячеславович, заведующий лабораторией;

Бойков Александр Евгеньевич, аспирант кафедры социальной безопасности

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Статья посвящена причинам формирования аддиктивного поведения, взаимосвязи и взаимодействию биологических, психосоциальных и средовых факторов при формировании данного негативного феномена, а так же роли и значению образовательной среды, как средства профилактики зависимых форм поведения среди учащейся молодежи.

Ключевые слова: аддикция; зависимые формы поведения; образовательная модель профилактики аддиктивного поведения.

Термин аддикция пришел из английского языка (addiction — англ., склонность, пагубная привычка, зависимость), который, в свою очередь, был заимствован из латыни. За последние годы этот термин изменил свое значение. Первоначально он использовался исключительно для описания поведения людей, зависимых от химических веществ, таких как кофеин, никотин, алкоголь, наркотики. Дальнейшие исследования определили более широкий взгляд на аддикцию как на специфическое поведение, в формировании которого участвуют как социальные условия, так и психологические и физиологические особенности человека. Так же следует отметить, что наряду с термином «аддикция» используются сочетания «аддиктивное поведение», «аддиктивное состояние», «зависимость». В отечественной литературе, аддиктивное поведение чаще означает, ситуацию, когда болезнь как таковая, еще не сформировалась, а имеет место нарушение поведения, при отсутствии физической и индивидуальной психологической зависимости.

В общефилософском понимании профилактика (от греческого «prophylaktikos» — предохранительный) есть предупреждение возникновения какого-либо процесса, явления или действия. В общенаучной трактовке, как отмечает профессор Л.Г. Буйнов «профилактика — это совокупность мероприятий, направленных на охрану здоровья, предупреждение возникновения и распространения болезней человека, на улучшение физического развития населения, сохранение трудоспособности и обеспечение долголетия» [1; 3]. Применительно к процессу формирования аддикций, как подчеркивает М.С. Матусевич «профилактика понимается как комплекс социальных, медико-биологических и образовательных мероприятий, направленных на выявление причин и условий, способствующих возникновению аддикции, на предупреждение развития и ликвидацию негативных личностных, социальных и медицинских последствий аддикции» [4].

Обобщив зарубежные и отечественные исследования данного феномена, можно выделить два основных направления научного поиска, отличающиеся взглядом на причины формирования аддиктивного поведения.

Первое направление можно условно назвать психобиологическим. Его представители отводят главную роль в формировании аддиктивного поведения генетическим и психическим факторам и сосредотачивают свои усилия на реализации методов медицинской и психологической профилактики, в основном уделяя внимание коррекционной работе. В рамках данного направления можно выделить целый ряд теорий.

Так, с позиции психоанализа (З.Фрейд) аддиктивное поведение есть подчинение принципу удовольствия, которому не могут противостоять слабые «Эго» и «Супер-эго». Супер-эго — это дополнительная система контроля внутри самого человека, в разумном развитии которой З. Фрейд видел способ предупреждения отклонений в поведении личности. Оно формируется на основе механизма идентификации — дети учатся поведению в соответствии со своим полом и нормами, демонстрируемыми значимыми для них людьми. При потере контроля над поведением, он восстанавливается на основе приобретенного инсайта, выбора путей решения проблемы и их реализации, приводящей к замене зависимого поступка альтернативным выбором. Исходя из этого, основой профилактики зависимого поведения является трансформация бессознательного сознательным, то есть усиление Эго, чтобы поведение человека основывалось не на требованиях инстинктов, а на требованиях реальности.

Психосоциальная теория (Э. Эриксон, Б Ньюман) видит в появлении аддиктивного поведения результат неразрешенного конфликта зависимости автономности, с которым ребенок впервые сталкивается еще в раннем детстве.

Согласно позициям адлеровской школы, аддиктивное поведение можно объяснить стремлением человека преодолеть комплекс неполноценности, вызывающий желание «бегства от жизни». А. Адлер первым обратил внимание на феномен неполноценности как источник самосовершенствования. В его преодолении человек на протяжении всей жизни формирует свой индивидуальный стиль поведения. В данном отношении аддикция проявляется стилем

жизни, не отвечающим общественным нормам. Адлер полагал, что все жизненные проблемы имеют социальный характер, а способности человека считал социально обусловленными и предназначенными для использования в жизни общества. Предупреждение развития нежелательных жизненных стилей он видел в психологической и обучающей работе с родителями и с учителями, в обучении диагностике проявлений небольших ошибок в прототипе и их исправлению. Коррекция более трудных случаев относится к компетенции психолога, работающего в системе образования.

Схожую теорию выдвигает Э. Берн, рассматривая аддикцию с точки зрения трансактного анализа и выделяя в качестве причины аддиктивного поведения результат развития принципа «я хочу» наравне с избеганием ответственности. Осознание своего жизненного неэффективного сценария, выработка нового сценария, ведущего к эффективности и успеху, могут быть методами психологического консультирования подростков на основе трансактного анализа. Включение подростков в просоциальную группу — это средство предупреждения развития нежелательного сценария на основе усвоения в группе эффективных трансакций, позволяющих решать жизненные проблемы с учетом не только своих интересов, но и интересов других людей, общества в целом.

Альберт Эллис, являясь сторонником когнитивной бихевиоральной психологической концепции, считает, что аддиктивное поведение — это результат иррациональных убеждений. Очень часто люди не проявляют настойчивости в выражении своих мыслей, убеждений и чувств лишь потому, что уверены в отсутствии у них подобного права и права проявлять достоинство. Это иррациональное базовое убеждение, приводящее к эмоциональным расстройствам. Такой способ мышления ведет к пассивному, подражательному поведению, что само по себе, может представлять опасность для детей и подростков в ситуации негативного влияния социума. По мнению Эллиса, процесс профилактики включает решение следующих задач: выявление убеждений, являющихся причиной отсутствия настойчивости в выражении своих мыслей и чувств; «атака» иррациональных убеждений; формирование конструктивной позиции и рациональных убеждений; формирование нового комплекса убеждений, ведущих к активному поведению; тренировка нового поведения; его применение в ситуациях, вызывающих тревожность.

Второе направление можно назвать социально-средовым. Оно связано с рассмотрением социальных причин аддиктивного поведения, исходя из чего, основными методами профилактической работы являются методы изменения сферы жизнедеятельности субъекта.

Социально-средовая теория, построенная на трансакционной модели превенции А.Д. Самероффа, рассматривает поведение человека в качестве результата его взаимодействия со средой. Ученый исходит из предположения, что риск аддиктивных расстройств может быть

вызван не только характеристиками индивида, имеющего те или иные предпосылки таких расстройств, и характеристиками воздействующей на него среды, но и специфическими комбинациями индивидуальных и средовых характеристик. В таком случае проявляющаяся дестабилизация взаимоотношений личности и среды ведет к психосоциальным расстройствам и может проявляться в виде аддиктивного поведения.

На основе данной теории Г. Паттерсон выстраивает модель антисоциального поведения, отмечая повышение несогласованности между личностью и социумом в подростковом возрасте, реализующуюся через протестное поведение как основной способ взаимодействия со средой. Главным методом преодоления этого антисоциального поведения является формирование адаптивных копинг-стратегий, обусловленных теорией превентивных буферов, основанной на выявлении и включении в среду позитивных факторов, которые способствуют снижению чувствительности к стрессу и развитию адаптивного поведения.

На идее социальной обусловленности аддикции А. Бандура разрабатывает теорию социального научения, согласно которой личность человека меняется под воздействием требований социальной среды, в результате чего человек учится определенным формам поведения. В контексте данной теории профилактика осуществляется через социально ориентированные воздействия, направленные на предотвращение действия значимых факторов негативного социального давления. В таком случае профилактика аддикций предполагает использование следующих методов: формирование устойчивости к социальному давлению; психологические «прививки» против негативного информационного воздействия; информирование о влиянии со стороны родителей и других взрослых.

Следует отметить, что особую значимость профилактики аддиктивного поведения приобретает именно в подростковом возрасте. Во-первых, это нелегкий кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. Во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики аддикции. Это такие качества, как стремление к развитию и самопознанию, интерес к своей личности и ее потенциалам, способность к самонаблюдению. Важными особенностями этого периода являются появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции: делают попытки в самоопределении. Вот почему так важна роль школы, которая является основным институтом социализации подрастающего поколения, в вопросах профилактики различных форм зависимого поведения.

Одними из наиболее эффективных методов профилактики аддиктивного поведения является использования

здоровьесберегающих технологий, которые по мнению Л. И. Сыромятниковой «направлены на формирование у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни, любви к окружающему миру» [13]. В этом контексте профессор Л. Г. Буйнов пишет: «здоровьесбережение есть неотъемлемая часть школьной образовательной практики, следовательно, оно должно реализоваться с использованием методик и технологий, направленных на коррекцию того или иного компонента индивидуального здоровья» [2].

Образовательная модель профилактики должна строиться на учебно-воспитательных методах деятельности специалистов образовательных учреждений, направленных на формирование у детей и молодежи знаний о социальных и психологических последствиях аддикций. При этом профилактика аддиктивного поведения в широком смысле имеет отношение к избеганию проблем, связанных с возникновением и развитием зависимости. В этом аспекте перспективным направлением является использование методов коррекции функционального состояния школьников. Л.А. Сорокиной разработаны три группы методов, направленные на коррекцию функционального состояния школьников, что играет одну из решающих ролей в профилактике зависимого поведения,

как отражения нарушения физиологических процессов в организме [6; 9]. Так, использование психофизиологических методов коррекции в образовательной модели профилактики должно быть направлено на оптимизацию деятельности центральной нервной системы, психоэмоциональных на баланс эмоционального настроя и психологических процессов, а дидактических на формирование образовательных результатов в области здоровьесбережения [5; 7; 8].

Так же стоит отметить эффективность использования в образовательной модели профилактики аддиктивного поведения способов повышения умственной работоспособности, как катализатора интегративного качества личности, способствующего адекватному восприятию реальности и отказу от деструктивного поведения. Наиболее перспективными методиками нам кажутся разработанные группой авторов под руководством профессора Л.Г. Буйнова [10; 11; 12].

В заключение хочется отметить актуальность комплексного подхода к реализации программ профилактики аддиктивного поведения, где учитывается многоаспектность процесса развития ученика, как в соматическом, так и психологическом компоненте. Этот факт требует от педагога внимательности и использования методик адекватных современной социальной ситуации и психосоматическому статусу учащегося.

Литература:

1. Буйнов Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л.Г. Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр.242.
2. Буйнов Л.Г. СтатокINETическая устойчивость и подходы к ее фармакологической коррекции [Текст]: / Л.Г. Буйнов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии, Санкт-Петербург, 2002 год, том 1, № 2, стр. 27–50.
3. Буйнов Л.Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 4. с. 16–17.
4. Матусевич М.С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования // М.С. Матусевич, А.П. Новожилова // Молодой ученый. 2012. № 8. с. 360–364.
5. Сорокина Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст] / Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
6. Сорокина Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]: / Л.А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
7. Сорокина Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]: / Л.А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А.И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
8. Сорокина Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]: / Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.
9. Сорокина Л.А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. № 2. с. 29–32.
10. Сорокина Л.А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Сорокина Л.А. и др. RUS 2435617 23.03.2010

11. Сорокина Л.А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/ Л.Г. Буйнов, Сорокина Л.А. и др. RUS 2437689 04.06.2010
12. Сорокина Л.А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Сорокина Л.А. RUS 2453346 27.04.2010
13. Сыромятникова Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования [Текст] / А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 375–377.

Об использовании электронных средств обучения в процессе организации учебной деятельности школьников

Тангиров Хуррам Эргашевич, преподаватель;
Абдусаломов Толиб Турабоевич, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В данной работе рассмотрены вопросы внедрения электронных средств обучения в учебном процессе образовательных учреждений как основных компонента информатизации образования.

Современные тенденции развития общества, переход к рыночной экономике предполагают использование человеком многовариантной методологии познания и деятельности, осознания объективности наличия многовариантных решений на любом уровне их обоснования и реализации на основе гуманистически ориентированного, прогностически направленного, инновационного мышления и деятельности. Для этого требуется существенное усиление ориентации профессионального образования на формирование человека как личности, способной действовать в режиме постоянного повышения степени самоактуализации, опережения на этой основе существующих условий своей жизнедеятельности, экономики и производства.

Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования — процесс совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий.

Информатизация выступает как основной механизм реализации новой образовательной парадигмы, как новое качество системы образования, как средство реализации функции прогнозирования образовательной системы, системной связи науки и образования.

Информатизация образования, обусловленная глобальными изменениями и, в первую очередь, зарождением и развитием информационного общества, позволяет решить главную задачу — повышение качества образования на основе использования современных информационных и коммуникационных технологий. Формирование в образовательном процессе умений работы с электронными средствами обработки и передачи информации способствует удовлетворению информационной потребности, развитию творческого и интеллектуального потенциала

обучающихся и адекватному использованию информационных ресурсов в различных сферах человеческой деятельности. Это обеспечивает подготовку субъектов образовательного процесса к жизнедеятельности в условиях информационного общества, когда более половины рабочих мест предполагает использование компьютеров и Internet.

Информатизация образования характеризуется применением компьютерно-ориентированных методических систем на разных стадиях обучения в высших, средне специальных и общеобразовательных учебных заведениях, использованием обучающих информационных технологий, являющихся, в свою очередь, процессуальной составляющей компьютерно-ориентированных образовательных систем. Опираясь на исследования [4], под информатизацией образования будем понимать процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания, принципиально новые, востребованные современным обществом образовательные результаты. В этом определении актуализируется проблема разработки теории и обоснования практики обучения в информационной среде при реализации психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

В качестве недостатков информатизации образования Галкин Д. В. выделяет проблему, названную автором, проблемой «эрозии знаний». Ученый подчеркивает, что доступность и обилие в информационной среде «полуфабрикатов» знаний приводит к «разрыву между знанием и опытом познания». «Опыт познания, заложенный в классической процедуре реферирования (работа с текстом, реконструкция содержания), сведен в данном случае на нет: тексты не были прочитаны и главные мысли само-

стоятельно не выделялись» [2]. Это предъявляет соответствующие требования к мультимедиа, обеспечивающим минимизацию негативных последствий от применения мультимедиа средств (рассеивание внимания, недостаточная интерактивность, информационная перегрузка, нарушение эргономических требований и др.) [3]. Для выделения основной проблемы современной педагогической науки в контексте информатизации образования значимым представляется замечание Л. С. Выготского о том, что включение нового средства в деятельности человека, перестраивает структуру этой деятельности, позволяет исключить ряд процессов, «работу которых теперь выполняет новый инструмент, вызывает к жизни ряд новых функций, связанных с использованием данного инструмента и управления им» [1]. Возникает необходимость трансформации содержания, методов и организационных форм учебной работы в условиях информатизации образования. Если в педагогическую систему в качестве технического средства обучения вводится компьютер, то все другие элементы педагогической системы должны быть в такой степени подстроены под него, чтобы получилась качественно новая совершенная педагогическая технология, вычерпывающая дидактические возможности компьютера.

Ряд ученых, исследующих педагогические проблемы «виртуального образования» на основе использования информационных технологий, отмечают необходимость конкретизации понятийно-категориального аппарата и разработки теории и методики обучения в современных *информационных средах* [1, 4].

В рамках новой теории обучения необходимо определить содержательные изменения элементов традиционной педагогической системы (цель обучения, содержание формы и средства обучения, субъекты образовательного процесса) и общедидактических принципов. Настоящий этап развития теории обучения в условиях информатизации образования естественно определить, по Б. С. Гершунскому, как первый этап становления, который осуществляется «эмпирико-индуктивным» путем. Педагогическая деятельность на этом этапе позволяет наблюдать, систематизировать, накапливать и описывать педагогические факты для их дальнейшего объяснения, осмысления, выявления закономерностей, построения гипотез и теоретических концепций.

Педагогический аспект проблемы информатизации образования заключается в необходимости обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения воспитания.

Формирование новых образовательных моделей, адекватно использующих закономерности информатизации, на основе изменения содержания образования с ориентацией на развивающие, опережающие методики обучения и индивидуализированное образование, необходимо ориентировать на сохранение ценности образования как про-

цесса развития умений, способностей и свойств личности обучаемых в условиях внедрения современных информационных технологий.

Введение средств новых информационных и коммуникационных технологий в традиционную модель обучения с передачей компьютеру части функций педагога (функции контроля или тренинга) не приводит к перестройке этой модели, поскольку компьютер при этом реализует не сколько свои специфические функции, сколько функции преподавателя. Более того, внедрение средств информационной и коммуникационных технологии в традиционную модель обучения на школе может усугубить ее негативные стороны — еще более формализуется учебный процесс, уменьшая степень общения между учителями и учениками, а также между учениками, то есть усиливается социальная изоляция.

Средства новых информационных и коммуникационных технологий обучения окажут принципиальное воздействие на процесс обучения в том случае, если эти технологии будут включены в новую (соответствующую их возможностям) модель обучения и будут реализовывать свои специфические функции.

Адекватной основой проектирования новых информационных технологий обучения, — как отмечает Э. Т. Селиванова, — выступает психологический принцип деятельности и педагогический принцип «выращивания» [6]. В соответствии с первым принципом развитие обучаемого основывается на активном присвоении им определенных способов деятельности или средств общения. Процесс обучения в этом случае выступает как организация присвоения обучаемыми тех или иных форм коммуникации и способов деятельности. «Выращивание» личности обучаемого происходит в условиях организации его самоопределения в учении, при осознании обучаемым характера усваиваемой деятельности.

Указанные принципы наиболее адекватно и полно отражены в личностно-ориентированной модели обучения. Современные подходы к личностно-ориентированной модели обучения позволяют рассматривать ее как модель обучения, которая ориентирована на обучаемого как на основную ценность всего образовательного процесса. Основная цель личностно-ориентированного образования — содействовать развитию обучаемого как личности, формировать у него способности в самообразовании, самоопределении с осознанием личной ответственности, способствовать удовлетворению познавательных и духовных потребностей обучаемых, развития их интеллекта. Знания, умения, навыки в этой модели рассматриваются не как цель, а как средство развития личности. Преподаватель здесь становится носителем нового педагогического мышления и принципов педагогики сотрудничества.

С. В. Панюкова, развивая концепцию реализации личности — ориентированного обучения при использовании средств новых информационных технологий [5] делает вывод, что ряд дидактических принципов этого об-

учения не может быть реализован в учебном процессе без средств информационных и коммуникационных технологий. Ею сформулированы «требования к личностно-ориентированному обучению в условиях использования информационных — коммуникационных технологий»; индивидуализация и дифференциация обучения; доступность к необходимой информации; объективный контроль знаний; обеспечение условий, способствующих саморазвитию и самоуправлению.

Электронные средства обучения позволяют устранить негативное отношение к учебе — пассивность обучаемых, связанную с непониманием пройденного или пропущенного материала. Образовательное электронное издание способно влиять на мотивацию ученика, представляя ему возможность попробовать свои силы, поставив перед ним интересную задачу и давая оценку решению без негативной оценки педагога. Это способствует формированию положительного отношения к учебе, развитию познавательной активности ученика.

Важное значение имеют электронные средства обучения для эффективной реализации такого факта активизации познавательной деятельности как индивидуализация обучения. Это обусловлено возможностью для обучаемого выбирать на компьютере индивидуальный темп изучения материала, решения задач, определяемый спецификой индивидуальных способностей каждого обучаемого.

Индивидуализация обучения может быть реализована и за счет дифференциации содержания предъявленного учебного материала, задач. Это обусловлено с установлением исходного уровня обученности учеников — выявление знаний и умений, которые предшествуют новым, определение уровня сформированности общеучебных умений (систематизация, классификация, обобщение и др.).

В этом случае электронное средство **обучения** выполняет рутинные операции по предъявлению заданий, выбору заданий, обработка результатов, последующее дифференцирование обучаемых.

К обязательным компонентам организации интерактивного режима работы относится наличие диалога, дружественный интерфейс. Чем выше уровень коммуникативности обучающего средства, тем эффективнее реализуются условия индивидуального подхода к обучению, активного решения учебных задач учеником.

Особую роль в развитии самостоятельной деятельности обучаемого имеет, на наш взгляд, интерактивная форма работы с электронным средством обучения. Диалог активно вовлекает обучаемых в учебный процесс, стимулирует и создает условия для самостоятельной работы.

Применение электронных средств обучения в образовательных учреждениях создает условия для организации такой формы учебного процесса, при которой обучаемые получают возможность постоянного самоконтроля и самооценки своей деятельности. Это, с одной стороны, служит средством мотивации, и, с другой, — обеспечивает возможность результативной самостоятельной учебной

работы, направляемой оценками компьютера. Для педагога компьютер также обеспечивает самые широкие возможности контроля деятельности обучаемых. Один из недостатков традиционной методики обучения состоит в том, что педагог часто не имеет возможность контролировать постоянно или несвоевременное может знать о ходе усвоения сообщаемых знаний (нет внутренней обратной связи и слабая внешняя связь). Компьютер зафиксировывает ошибку и определит ее характер, вовремя устранит причину, обусловившую ее появление.

По своему методическому назначению электронные средства обучения можно подразделить на следующие виды:

1) *Обучающие программные средства*, методическое назначение которых — сообщение суммы знаний и навыков учебной и практической деятельности и обеспечение необходимого уровня усвоения, устанавливаемого обратной связью, реализуемой средствами программы;

2) *Программные средства (системы) — тренажёры*, предназначенные для отработки умений, навыков учебной деятельности, осуществления самоподготовки. Они обычно используются при повторении или закреплении ранее пройденного материала;

3) Программы, предназначенные для контроля уровня овладения **учебным** материалом, — *контролирующие программные средства*;

4) *Информационно-поисковые, информационно-справочные программные средства*, предоставляющие возможность выбора и вывода необходимой пользователю информации. Их методическое назначение — формирование умений и навыков по систематизации информации;

5) *Имитационные программные средства*, предоставляющие определенный аспект реальности для изучения его основных структурных или функциональных характеристик с помощью некоторого ограниченного числа параметров;

6) *Моделирующие программные средства* произвольной композиции, предоставляющие в распоряжение обучаемого основные элементы и типы функций для моделирования определенной реальности. Они предназначены для создания модели объекта, явления, процесса или ситуации с целью их изучения, исследования;

7) *Демонстрационные программные средства*, обеспечивающие наглядное представление учебного материала, визуализацию изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами;

8) *Учебно-игровые программные средства*, предназначенные для «проигрывания» учебных ситуаций (например, с целью формирования умений принимать оптимальное решение или выработки оптимальной стратегии действия);

9) *Досуговые программные средства*, используемые для организации деятельности обучаемых во внеклассной, внешкольной работе, имеющие целью развитие внимания, реакции, памяти и т. д.

В настоящее время электронные средства обучения отличаются многообразием форм реализации, которые обусловлены как спецификой учебных предметов, так и возможностями современных компьютерных технологий. Современные электронные средства обучения могут быть представлены в виде: виртуальных лабораторий, лабораторных практикумов; компьютерных тренажеров; тестирующих и контролирующих программ; игровых обучающих программ; программно-методических комплексов; электронных учебников, текстовый, графический и мультимедийный материал которых снабжен системой гиперссылок; предметно-ориентированных сред (микромиров, имитационно-моделирующих программ); наборов мультимедийных ресурсов; справочников и энциклопедий; информационно-поисковых систем, учебных баз данных; интеллектуальных обучающих систем.

Приведенный перечень не может являться исчерпывающим, поскольку в связи с развитием компьютерных технологий проектирования и создания программных продуктов появляются новые виды электронные средства обучения и формы их реализации.

Электронные средства обучения, используемые в образовательном процессе, должны соответствовать общедидактическим требованиям: научности, доступности, проблемности, наглядности, системности и последовательности предъявления материала сознательности обучения, самостоятельности и активности деятельности, прочности усвоения знаний, единства образовательных, развивающих и воспитательных функций.

Из числа эргономических требований к электронным средствам обучения, которые основываются на учёте возрастных особенностей учащихся, целесообразно выделить требование, связанное с обеспечением гуманного отношения к ученику, организации в электронных средствах обучения интуитивно понятного интерфейса и простоты навигации, свободной последовательности и темпа работы (кроме работы с контрольными тестовыми заданиями, где время работы строго регламентируется).

Необходимо отметить значение использования информационно-коммуникационных технологий для формирования информационной культуры учащихся, поскольку только при работе со средствами информационно-коммуникационных технологий учащиеся могут приобрести умения и навыки, необходимые для жизни в информационном обществе, что и предполагает воспитание информационной культуры.

Наиболее существенные с позиции дидактических принципов, методические цели обучения школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий следующие:

1) Развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества через: развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером; развитие творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной де-

ятельности; формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации.

2) Реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества: подготовка обучаемых средствами информационно-коммуникационных технологий к самостоятельной познавательной деятельности.

3) Мотивация общеобразовательного процесса: повышение качества и эффективности процесса обучения за счет использования информационно-коммуникационных технологий в урочной и внеурочной деятельности.

Исходя из этого, нами разработан электронные средства обучения, так называемый электронный учебно-методический комплекс по курсу «Алгебра» общеобразовательной школы. Это в свою очередь позволяет ученикам овладеть большим знанием по сравнению с учебником. Использование электронных средств обучения на уроках математики в школе расширяет возможности учителя в устранении пробелов в знаниях у отстающих учащихся. А также учителя могут найти для себя множество удобных возможностей (тесты, анимации, календарные планы, программы) в электронном учебно-методическом комплексе. Это считается методическим пособием не только для учеников, а и для учителей. Хотим, отметить, что пользование электронных средств обучения развивает в учениках творческое мышление, повышает их интерес к алгебре, а также позволяет увеличению наглядности в ходе урока. А это служит для повышения качества и производительности образования в целом.

Использование электронных средств обучения позволит эффективно реализовать информационную среду в процессе организации учебной деятельности и обеспечить: внедрение в процесс профессиональной работы преподавателя наряду с традиционными дидактическими материалами современные электронные средства и информационные педагогические технологии; создание электронных баз знаний, отвечающих профессиональному образовательному уровню и потребностям обучающихся и обеспечивающих реализацию разнообразных сценариев работы с профессиональными информационными ресурсами; применение согласованной системы логических, гностических методов профессионального обучения; реализацию основных педагогических и психологических теорий личностно-ориентированного, развивающего, информационного, проблемного обучения; создание посредством информационных и коммуникационных технологий педагогических условий для самостоятельной активной учебной деятельности, особенно в дистанционной форме обучения; открытость электронной методической системы посредством коммуникаций в компьютерных сетях, предоставляя удаленный доступ к начальной и профессиональной образовательной информации по любой специальности; преемственность традиционной дидактики с современными педагогическими инновациями, вызванными активным внедрением электронных средств обучения.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — С. 387.
2. Галкин Д. В. «Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели практической педагогики // Гуманитарная информатика. — 2010. Вып.3. — [Электронный ресурс]: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/gal2.html>.
3. Гафурова Н. В. Риски информатизации общества в контексте социализации подрастающего поколения // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы 5-й Всероссийской научной конференции, посвященной 75-летию КГПУ им. В. П. Астафьева. — Красноярск: КГПУ, 2007.
4. Осипова С. И., Гафурова Н. В. О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 1. — С. 117–124.
5. Панюкова С. В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. — М.: Прогресс, 1998, — 43 с.
6. Селиванова Э. Т. Методика обучения основам компьютерного моделирования в педагогическом вузе и школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Новосибирск, 2000, — 27 с.
7. Тангиров Х. Э. Методические особенности использования электронных учебных комплексов на уроке математики в школе // Молодой ученый. — Чита: — 2012. — № 5 (40). — С. 510–514.
8. Хаитова Н. Ф., Тангиров Х. Э. Использование электронных средств обучения при изучении курса «Алгебра» // Молодой ученый. Ежемесячный научный журнал. — Россия, Чита: — 2013. — № 4 (51). — С. 34–38.

Устное народное творчество как фактор социального и духовного развития личности ребенка

Телитченко Людмила Владимировна, почетный работник общего образования, воспитатель;

Красникова Татьяна Ивановна, воспитатель

МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 42 «Березка» (г. Белгород)

Устное народное творчество ведет свое начало от глубокой древности, когда люди не умели писать, поэтому естественно, ему была присуща устная форма выражения. Искусство слова отражало действительность через художественные образы, показывало наиболее типичное, осмысливая и обобщая реальные жизненные факты в жизни народа. В народе испокон веков вырабатывался свой, самобытный нравственный уклад, своя духовная культура, множество обычаев и традиций, которые проявлялись в отношении к природе, в устном народном творчестве, в удивительных народных ремеслах, в красоте одежды, в добрых обычаях хорошего тона и правилах приличия.

Устное народное творчество в научной литературе именуется русским фольклором, русской устной народностью, русским народным творчеством [5, с. 3]. Значение фольклора как культурного наследия и вместе с тем современного народного творчества велико, как материала, важного для изучения философии народа, его истории и искусства, как средства воспитания подрастающего поколения. Многие исследователи фольклора выделяют его как особый вид информации, его специфика как народного словесного искусства, его основные функции в народном быту и роль в народной культуре [3, с. 10]. Фольклор — это устное поэтическое творчество широких народных масс писал в Ю. М. Соколов [8, с. 6]. Н. И. Кравцов дал следующее определение народ-

ного творчества: «Фольклор — особый синтетический вид искусства, соединяющий в себе искусство слова, музыки и исполнения, проявляющийся по-разному в разных жанрах» [4, с. 11].

В народном творчестве (фольклоре) существуют различные жанры, это: песенные, прозаические, драматические жанры. К первым относятся былины, исторические песни, баллады, лирические песни. Многообразны прозаические жанры: сказки, предания, легенды, былинки и бывальщины, пословицы, поговорки, скороговорки. К драматическим жанрам, помимо народных пьес, кукольных представлений, относятся многочисленные игры, хороводы.

Особенную важность приобретает устное народное творчество для воспитания подрастающего поколения. Из всего жанрового многообразия фольклора, особенно хочется отметить детский фольклор, который предназначен, прежде всего, для детей, и используется ими в повседневной жизни, начиная с рождения, с первых дней жизни. Детский фольклор обширная область устного народного поэтического творчества. Это целый мир — яркий, радостный, наполненный жизненной силой и красотой. Первое знакомство ребенка с народной поэзией начинается с малых фольклорных форм: пестушек, потешек, прибауток, считалок, скороговорок, песенок-небылиц. И хотя они состоят из нескольких строк незатейливых по

содержанию и простых по форме, однако, таят в себе немалые жанровые богатства.

Образцы устного народного творчества выступают как фактор социального и духовного развития личности ребенка. Многие видные педагоги указывают на воспитательное значение устного народного творчества для дошкольников и рекомендуют использовать его в своей работе [9, с. 136]. Фольклор способствует не только формированию эмоционально положительного отношения к миру как к чуду, но и развитию познавательных процессов у дошкольников, решает целый комплекс взаимосвязанных задач нравственного, умственного, эстетического, трудового, патриотического воспитания. [1, с. 221].

«Это — первые и блестящие попытки русской народной педагогики, — писал К. Д. Ушинский, — и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа». Не случайно К. Д. Ушинский подчеркивал, что «... воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным». Он ввел в русскую педагогическую литературу термин «народная педагогика», видя в фольклорных произведениях национальную самобытность народа, богатый материал для воспитания любви к Родине [6; с. 314]. Еще К. Д. Ушинский отметил: «Народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития» [10, с. 22].

Академик Г. Н. Волков так охарактеризовал народную педагогику: «Без памяти нет традиций, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности». [2, с. 25].

Русский педагог К. Д. Ушинский считал, что первый воспитатель — это народ, а народные сказки — первые и блестящие попытки создания народной педагогики. [10, с. 59].

Во все времена и у всех народов основной целью воспитания являлась забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими поколениями.

У каждого народа свои сказки, и все они передают от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружбу, взаимопомощь, трудолюбие. Точно также как песни матери, сказки открывают ребенку в мир в окно, эмоционально окрашивают настоящее, вселяют надежду и веру в добро, которое несут нам сказочные герои: Василиса прекрасная, Илья Муромец, Иван Царевич. Сказки волнуют, увлекают ребенка, заставляют его плакать и смеяться, показывают ему, что народ считает самым важным богатством трудолюбие, дружбу, взаимопомощь. Слушая сказку, ребенок начинает любить то, что любить его народ, и ненавидеть то, что ненавидит народ. Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогиче-

скую ценность сказок. Также в русской педагогике встречаются мысли о сказках не только как воспитательном и образовательном материале, но и как педагогическом средстве, методе. Раскрывая значение сказки как педагогического средства, признаются мысли, что, если детям повторять хоть тысячу раз одну и ту же нравственную сентенцию, она для них все же останется мертвой буквой; но если же рассказать им сказку, проникнутую той же самой мыслью, — ребенок будет взволнован и потрясен ею. [7, с. 96].

На ранних этапах истории человечества люди не только заботились о поддержании своего существования, но и стремились сохранить свой род, свое племя. Все, что способствовало воспитанию сильного, ловкого, смышленного и здорового человека, стало содержанием сказок, загадок, былин, потешек, которые учат безопасному поведению в быту, на природе.

Лиза — подлиза

упала с карниза.

Поделом этой Лизе —

не сиди на карнизе.

Шел по берегу петух.

Подскальзнулся — в речку плюх.

Будет знать петух, что впредь

Надо под ноги смотреть.

Следующие пословицы учат избежать или предвидеть опасные ситуации:

Вороний глаз — ягода не про нас. Береги нос в большой мороз. В лес босиком — от змейки бегом. Не вся ягода, что красна, съедобна. Не дразни собаку, так не укусит.

Малые фольклорные жанры могут широко использоваться в работе с дошкольниками как прием, побуждающий их к приобретению знаний при знакомстве с новым материалом (Например, в математике: предмет, явление, число.), как прием, обостряющий наблюдательность при закреплении знаний, как игровой (занимательный) материал, отвечающий возрастным потребностям детей.

При знакомстве детей с числом и цифрой шесть можно предложить разучить скороговорку «Шесть мышат в камыше шуршат», вспомнить, какое слово в тексте связано с данным числом, какая цифра соответствует этому числу, назвать его соседей.

Интересные возможности представляет воспитателю работа со считалками. Считалки можно использовать с целью закрепления умения вести счет в прямом и обратном порядке, а также развития временных представлений и т. д.

Раз, два, три, четыре,

Пять, шесть, семь

Восемь, девять, десять-

Выплывает белый месяц.

Кто до месяца дойдет.

Тот и прятаться пойдет.

Девять, восемь семь шесть,

Пять, четыре, три, два, один,

*В прятки мы играть хотим.
Надо только нам узнать,
Кто из нас пойдет искать*

В процессе решения задач закрепляются навыки счета, а также представления о форме, цвете, величине и т. д. Кроме того, дети начинают понимать, что считать можно любые предметы.

*Возле леса на опушке.
Трое их живут в избушке.
Там три стула и три кружки,
Три кровати, три подушки.
Угадайте без подсказки:
Кто герои этой сказки?*

Велико значение детского фольклора в экологическом воспитании дошкольников.

В потешках и песенках оживают явления природы («Ночь пришла, темноту привела», «Солнышко-ведрышко», «обогрело телят, ягнят и еще маленьких ребят», «на небе появилась радуга-дуга «высока и туга»), действуют животные (кисонька-мурысонька, курочка-рябушечка, сорока-белобока и многие другие персонажи). Описание их не только поэтично, но и образно: курочка-рябушечка идет на реку за водичкой — цыпляток поить; кисонька-мурысонька едет на мельницу, чтобы испечь прянички; т.д. Персонажи трудолюбивы, ласковы и заботливы: собачка не лает, чтобы деток не пугать, а котик качает люлечку, баюкает младенца.

Использование всех доступных детям жанров русского фольклора в развитии, воспитании и обучении младших дошкольников позволяет детям приобретать необходимые умения и навыки для использования их в речевом общении.

Через устное народное творчество ребенок не только овладевает родным языком, но и, осваивая его красоту, лаконичность приобщается к культуре своего народа, получает первые впечатления о ней. Народ — непревзойденный учитель речи детей. Ни в каких других произве-

дениях, кроме народных, мы не найдем такого идеального расположения труднопроизносимых звуков, такого удивительно продуманного сведения рядом слов, едва отличающихся друг от друга по звучанию.

Например:

«Был бык тупогуб,
тупогубенький бычок,
у быка бела губа
была тупа»
«Сшит колпак не по-колпаковски,
надо его переколпаковать,
кто его переколпакует,
тому полколпака гороху».

Фольклор влияет на оздоровление организма ребенка в целом, например, потешки «Сорока-ворона», «Куй, куй, молоток, подкуй чеботок», доставляют радость и помогают детям самостоятельно делать массаж кистей рук и ступней, а также воздействовать на биологически активные точки, расположенные на кистях рук и стопах ног.

Ряд потешек можно использовать для развития мелкой моторики кистей и пальцев рук (например, «Пальчик-мальчик», «Игра в прятки», «Коза» «Дружные ребятки»)

Таким образом, приобщение ребёнка к народной культуре следует начинать с раннего детства. Фольклор является уникальным средством для передачи народной мудрости и воспитания детей на начальном этапе их развития. Детское творчество основано на подражании, которое служит важным фактором социального и духовного развития ребенка, его речи. Нравственная чистота и притягательность народных идеалов, воплотившихся во многих героях сказок и былин, народная мудрость пословиц и поговорок, увлекательность загадок, веселый юмор в большинстве произведений устного творчества русского народа — всё это открывает путь к сердцу и уму ребенка.

Литература:

1. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. — М.: Просвещение, 1988. — с. 336
2. Виноградова Н. Ф. Воспитателю о работе с семьей. — М.: Просвещение, 1989. — с. 188
3. История дошкольной педагогики в России — сост. Н. Б. Мгелидзе и др. — М.: Просвещение, 1987. — с. 432
4. Кравцов Н. И. Проблемы теории фольклора. — В кн.: Проблемы фольклора. — М.: Издательство «Наука», 1975..Мельников М. Н. Русский детский фольклор. — М.: Просвещение, 1987. — с. 239
5. Орлова Н. Использование пословиц и поговорок в работе с детьми // Дошк. воспитание.-1984.-№ 4.-с. 8—11.18.
6. Русские былины как средство приобщения детей шести лет к устному народному творчеству и истории России // все для Детского сада. @ Сайт Иванищина Алексея ivalex@vistcom.ru.
7. Русское народное поэтическое творчество. Пособие для вузов. Под общей редакцией профессора П. Г. Богатырева. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956 — с. 405
8. Соколов Ю. М. Русский фольклор. — М., 1941. — с. 212
9. Сухомлинский В. Н. Сердце отдаю детям, Киев — 1994. — с. 121
10. Ушинский К. Д. Избр. печ. соч. — М., 1974. — м. 2. — с. 314.

Проектирование учебной деятельности младших школьников в процессе обучения решению задач на движение

Трофименко Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Джепа Юлия Валерьевна, студент

Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова (Ростовская обл.)

Текстовые задачи в математическом образовании младших школьников играют огромную роль. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития школьника, глубины освоения им учебного материала. Поэтому перед учителем начальной школы стоит главная задача — научить учащихся решать арифметические задачи [6, с. 94], в том числе, задачи на движение. Решение этого типа задач связано с использованием таких понятий, как абстракция, аналогия, гипотеза и др. Моделирование рассматривается как основной метод обучения. Главная особенность метода моделирования состоит в том, что это метод опосредованного познания предмета с помощью объектов-заместителей. Модель выступает и используется в процессе обучения как своеобразный *инструмент познания*, с помощью которого исследуется и изучается тот или иной объект, который изучается посредством его моделирования. *Модель определяется нами как некий объект (система), исследование которого служит средством получения новых знаний о другом объекте (оригинале)*. Проектирование в школе современных, так называемых, проблемных методов обучения имитируется как процесс обучения, так и как путь научного познания. Поэтому моделирование в школе может использоваться как вид проектирования учебной деятельности, и как прием обучения в разных методических системах. Когда учитель ставит цель наглядно показать учащимся движение тел в противоположном направлении, он использует модель — заместитель реальной ситуации, чертеж отрезка прямой линии, по которой движутся тела, и направление их движения. В этом случае совершенно очевидно моделирование используется как вид проектирования учебной деятельности учащихся. Когда учитель говорит: «Представим себе (предположим)...», то моделирование используется как способ познания, при котором имеются:

- 1) субъект познания (учащиеся);
- 2) объект познания (ситуация, отраженная в тексте задачи);
- 3) модель, опосредствующая отношения познающего субъекта и познаваемого объекта.

Таким образом, поскольку моделирование служит способом, а модель средством познания, то учитель, таким образом, проектирует учебную деятельность младших школьников, а учащиеся под руководством учителя пользуются и тем и другим в процессе получения новых знаний. Это означает, что моделирование может успешно применяться и как вид проектирования учебной деятельности,

и как способ алгоритмизации учебной деятельности учащихся.

Мы будем рассматривать такие «модели», которые являются инструментами получения новых знаний. Разграничивая моделирование процесса познания и моделирование задачи как таковой, *под моделированием (проектированием) учебной деятельности в процессе познания понимаем построение, изучение и применение моделей в процессе обучения решению текстовых задач* [5, с. 17].

Существующие программы обучения математике, учебники «Математика» для начальной школы содержат такой вид знаково-символической деятельности, как кодирование, схематизация, моделирование. Программой так же предусмотрена выработка умений учащихся отобразить некоторое явление, свойство по определенным правилам, умений сделать схему, чертеж и, наконец, умения моделировать в процессе решения разного рода математических задач, то есть переводить ситуацию, отраженную в задаче, на язык математических символов, схем, графических чертежей, арифметических действий.

Обучая решению задач на движение, учитель демонстрирует сначала готовые модели; постепенно под руководством учителя учащиеся переходят к построению разного рода моделей (овладевают приемами моделирования). Такие действия учителя являются приемом проектирования учебной деятельности учащихся, используя для этой цели модель как способ познания.

Подготовка учащихся к решению задач на движение с использованием приема моделирования начинается во втором классе. Сначала демонстрируются готовые модели, отражающие виды движения. Решая задачу: «Длина аллеи 70 м. Два мальчика одновременно пошли навстречу друг другу с разных концов аллеи. Один прошел до встречи 22 м. Сколько метров прошел до встречи другой мальчик?», учащиеся по рисунку учебника [1, с. 53] производят:

- анализ данной модели (рис. 1).
- выделяют смысловые части системы элементов данных в задаче и их отношений, которые изображены с помощью знаково-символических средств;
- приходят к выводу, что мальчики: 1) вышли из разных пунктов и идут навстречу друг другу; 2) один мальчик прошел до места встречи 22 м (другой — до момента встречи прошел большее расстояние, чем первый. Это визуально определяется по чертежу); 3) расстояние между пунктами 70 м; 4) требуется определить, какое расстояние, прошел второй мальчик.

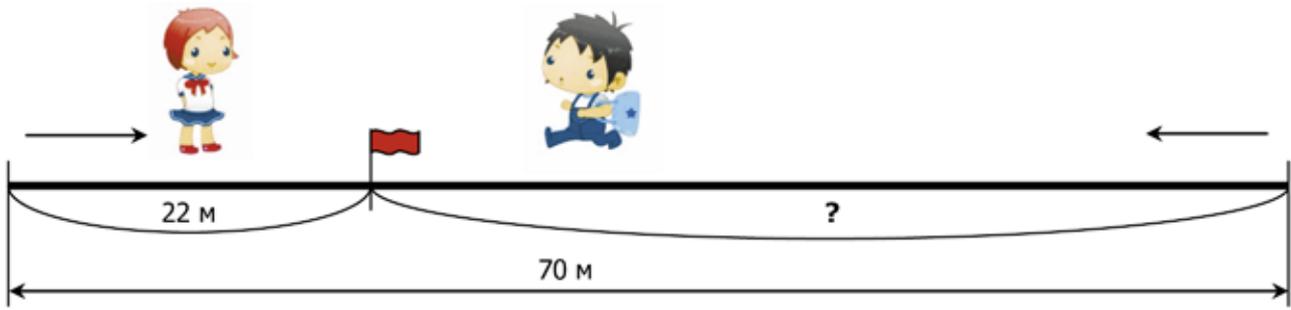


Рис. 1

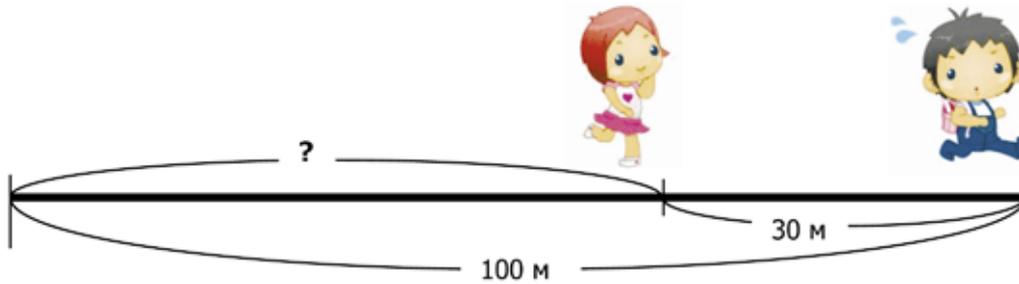


Рис. 2

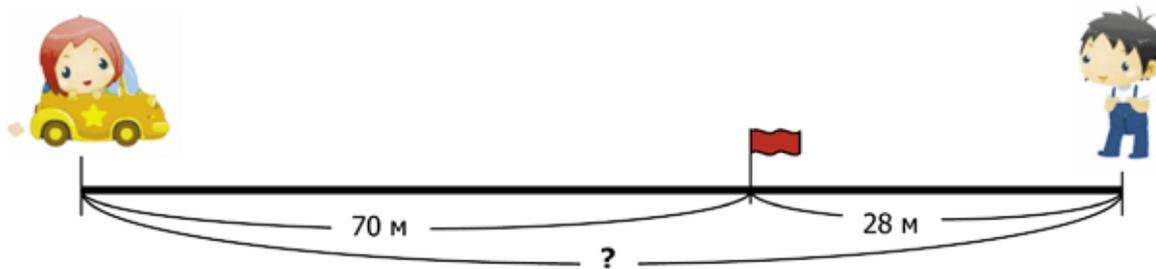


Рис. 3

Прием моделирования учебной деятельности учащихся продолжается как процесс подготовки к решению задач на движение постепенным усложнением решаемых задач. В учебнике «Математика», 2 класс читаем: Составьте по схематическому чертежу задачу и решите ее.

Анализируя чертеж (рис. 2), учащиеся, используя модель как процесс познания, определяют, что: 1) девочка догоняет мальчика (очевидно по рисунку). Учащиеся осознают, что **осуществляется движение в одном направлении**; 2) дети выбежали из одного пункта; 3) мальчик бежит быстрее, чем девочка — он оказался впереди девочки (получают представление о скорости движения); 4) расстояние, пройденное мальчиком (зафиксировано) составляет 100 м, а девочке нужно пробежать еще 30 м (видят расстояние, уже пройденное мальчиком, и расстояние, которое осталось пройти девочке до места назначения); 5) нужно найти расстояние, которое прошла девочка на момент остановки мальчика (это расстояние отмечено знаком «?»).

Хотя обучение решению задач на движение в соответствии с государственными стандартами школ России предусмотрено в четвертом классе, тем не менее в учебнике «Математика», 2 класс, часть 2 дается представление и о таком виде движения как движение навстречу друг другу [2, с. 37].

По модели движения и по данным задачи учащиеся должны составить задачу и решить ее (рис. 3), затем составить две задачи, обратные первой, и решить их.

Для составления обратной задачи учащиеся должны не только изменить модель, но и соотносить вновь полученные модели с реальностью, что позволит им получить новую информацию о моделируемой задаче, глубже проникнуть в ее суть.

Обучение приему моделирования, как методу познания, продолжается в 3 классе [3, с. 3]. Рассмотрим задачу: «Нина и Коля, когда идут из дома в школу, подходят к зданию школы с разных сторон. От Нининого дома до



Рис. 4

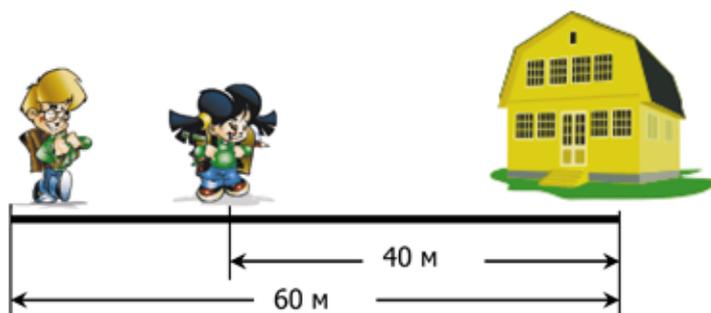


Рис. 5

здания школы 40 м, а от Колиного — 60 м. Узнайте расстояние между этими домами».

1) Сделайте чертеж к задаче и решите ее.

2) Сравните свой чертеж и решение с теми чертежами, которые выполнили девочки:

Оля сделала такой чертеж (рис. 4).

Решение: $40 + 60 = 100$ (м). Ответ: 100 метров.

Вера сделала такой чертеж (рис. 5).

Решение: $60 - 40 = 20$ (м). Ответ: 20 метров.

3) Какой из чертежей отражает (моделирует) условие задачи? Как нужно изменить условие задачи (какие слова надо добавить в условие), чтобы права была Оля, и как — чтобы права была Вера. Или: какую задачу можно составить по Олиному чертежу, а какую — по чертежу Веры.

Анализируя условие, соответствующие чертежи и решения задач, учащиеся не только соотносят модель с реальными ситуациями, но и проникают в суть пространственных отношений, выражаемых словами: «находится между ...», «находится по разные стороны от...», «находится по одну сторону от ...» и др.

Значительное место использованию приема моделирования в процессе познания уделяется в четвертом классе. Так, подготовкой к решению задач на движение методом моделирования являются задачи типа: «Из двух городов навстречу друг другу вышли две машины. Одна из них до встречи с другой прошла 128 км, другая — на 56 км меньше. Сделайте чертеж к задаче и узнайте расстояние между городами» [4, с. 83].

Для рационального решения задач такого вида учащиеся должны смоделировать текст задачи. Это значит,

что необходимо показать: 1) направление движения; 2) соответственно условию отметить расстояние, пройденное одной машиной до встречи с другой; 3) соотнести его с расстоянием, пройденным другой машиной («на меньше»); 4) указать соответственно пройденному расстоянию каждой машины место встречи.

Покажем как учитель проектирует учебную деятельность учащихся при работе с задачей: «Расстояние между остановками автобусов 1 км. От остановок отошли 2 автобуса, но в пути они остановились. Один из них до момента остановки проехал 140 м, другой — 160 м. На каком расстоянии друг от друга остановились автобусы?» [4, с. 41] (рис. 6 и 7).

Возможно при этом выполнение заданий типа:

— Сформулируйте недостающее условие и (или: — Чего не хватает в задаче для ее решения?).

Учитель предлагает учащимся рассмотреть два чертежа (рис. 6 и 7) с изображенными на них моделями движения.

Далее разбор задачи идет в зависимости от уровня развития учащихся, от скорости их мышления, от способности к аналитическому мышлению, от способности к догадке и т. д. Главное, чтобы учащиеся при одинаковых числовых значениях исходных величин, при одном и том же вопросе обнаружили различие одного из элементов модели: в первом случае автомобили двигались навстречу в противоположных направлениях, сближаясь друг с другом (рис. 6), во втором двигались в противоположных направлениях (рис. 7) — удаляясь друг от друга.

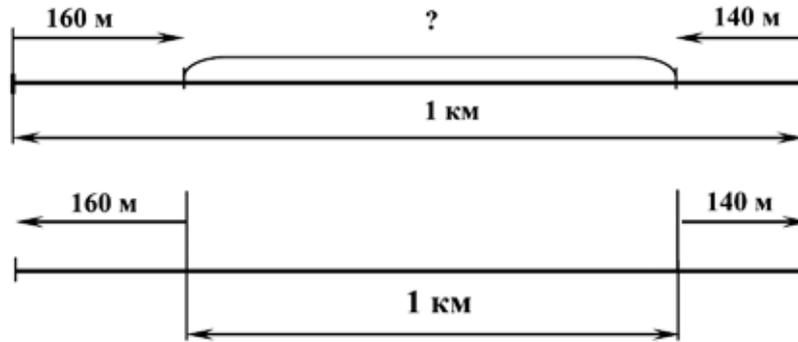


Рис. 6 и 7

Соответственно этими выражениями учащиеся дополняют условия «двигались навстречу, сближаясь», «двигались, удаляясь друг от друга». При этом учитель обращает внимание на то, что в обоих случаях автобусы двигались в противоположных направлениях, но в одном случае — сближались, в другом — удалялись друг от друга. И на вопрос учителя, сколько задач изображено на рисунках, учащиеся ответят: «Две задачи».

Возможен иной вариант проектирования учебной деятельности: учащимся дается задание по двум отраженным в моделях видам движений объектов относительно друг друга (рис. 6 и рис. 7) придумать вопрос задачи.

Учащиеся сравнивают модели и при одинаковых обозначенных на двух рисунках числовых значениях исходных данных формулируют один и тот же вопрос: «Каким было расстояние между автобусами в момент их остановки?» (или: — На каком расстоянии автобусы остановились друг от друга?).

Уместным может оказаться вопрос, который может быть задан до или после предыдущего: — Когда автобусы остановились в пути, в каком случае (предложенном на 6-м или 7-м рисунке) расстояние между автобусами было больше, и в каком, соответственно, меньше?

Этот вопрос будет способствовать уяснению важнейшего элемента модели, без которого задачи данного типа не существует, а именно: движутся ли объекты при движении в разных (противоположных) направлениях, навстречу друг другу, сближаясь (когда расстояние между ними уменьшается), или в разные стороны, удаляясь друг от друга (когда расстояние между ними увеличивается). В зависимости от этого элемента, в котором отражен разный характер взаимно направленного движения в противоположных направлениях, на один и тот же вопрос: — На каком расстоянии друг от друга остановились автобусы (или: — Каково (чему равно) расстояние между автобусами в момент их остановки в пути?) будут получены разные ответы, как

и принципиально разными будут решения этих двух задач.

В соответствии с моделью движения, отраженной на рисунке 6, имеем решение:

1. $160 + 140 = 300$ (м) — проехали автобусы до остановки.
2. $1000 - 300 = 700$ (м) — между автобусами на момент остановки.

В соответствии с моделью движения, отраженной на рисунке 7, имеем решение:

1. $160 + 140 + 1000 = 1300$ (м) — расстояние между автобусами на момент остановки.

Подобные задания, а их в учебнике немало, способствуют приему моделирования как процессу познания при решении задач на движение. Учитель, направляя деятельность учащихся, способствует тому, чтобы в рассмотренных ситуациях учащиеся выделили те компоненты задачи, которые необходимы им для ее решения, осуществляя тем самым процесс абстрагирования.

Понятная и усвоенная учениками модель задачи вызывает у них наглядный образ существенных свойств моделируемого объекта, то есть дает возможность ученикам выделить такие существенные свойства движения, как: «двигаться навстречу друг другу», «двигаться в противоположных направлениях навстречу друг другу», «двигаться в противоположных направлениях в разные стороны, удаляясь друг от друга». Все остальные свойства, несущественные в данном случае, отбрасываются. Таким образом, у учащихся создается обобщенный образ моделируемого объекта.

Итак, моделирование в обучении математике служит методическим приемом, а именно приемом проектирования учебной деятельности учащихся, приемом формирования у учащихся математических понятий, приемом привития им навыков математических действий, а также использования моделей как внешних опор для организации мыслительной деятельности.

Литература:

1. Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика. 2 класс. Ч. 1. — М., 2011.

2. Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика. 2 класс. Ч. 2. — М., 2011.
3. Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика. 3 класс. Ч. 1. — М., 2011.
4. Моро М. И., Бантова А. М., Бельтюкова Г. В., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика. 4 класс. Ч. 1. — М., 2011.
5. Тихоненко А. В. Обучение решению текстовых задач в начальной школе. — Ростов-на/Д, 2007.
6. Трофименко Ю. В. Типовые текстовые задачи, рассматриваемые в курсе математики на факультете педагогики и методики начального образования. Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2013. № 1.

Значение художественной культуры и народного искусства для творческой активности личности в художественном образовании

Удод Наталия Михайловна, аспирант
Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова

Статья посвящена развитию художественной культуры и народного искусства России в XXI веке, где раскрывается их значимость, позволяющая содействовать художественному просвещению и развитию творческой активности личности будущего специалиста в области художественного образования в вузе.

Ключевые слова: художественная культура, народное искусство, декоративно-прикладное искусство, художественное образование, творческая активность.

Udod Nataliya Michailovna, the post-graduate student
MGGU named after M. A. Scolohov

*The article is devoted to development artistic culture of Russia in XXI-th century, where discloses it*s meaning which allows to assist artistic education and development of contemporary society.*

Key words: artistic culture, national art, decorative applied art, artistic education, creative activity.

В современном российском обществе особое внимание привлекают проблемы единства связи человека и мира, а также «способы обустройства» людей. Крайней степени обострённости достигают взаимодействия между человеком и миром, человеком и обществом и разными типами обществ.

В настоящее время возникает потребность восстановления связи человека и природы, как единого, органически развивающегося целого. Особое значение приобретают концепции, в центре которых находятся принципы существования человека в мире с центром его творчества. В конце 80—90 гг. XX в. среди учёных-исследователей указывалась необходимость системного изучения художественной культуры как особого общественного явления, обладающего своим строением и закономерностями исторического развития. На рубеже XX-XXI вв. актуальной проблемой стало определение специфических качеств нового поколения, как носителя переходного самосознания. Особый вклад в разрешении данного вопроса внесли отечественные и зарубежные исследователи: Г. Ю. Стернин, Д. В. Сарабьянов, В. С. Би-

блер, В. С. Жидков, К. Б. Соколов, И. Г. Яковенко, Н.Лемос и другие [4, стр.74].

Достигнутые в ходе исследований результаты констатировали факт разрушения культурного канона. Таким образом, проблема культуры, культурного прогресса, смысла существования человечества, перспектив его развития привлекают пристальное внимание современных учёных и широкою общественность.

Особое значение приобретает определение значимости художественной культуры для развития творческой активности и художественного просвещения современного российского общества, в том числе при подготовке педагогов в области художественного образования, так как проблема развития творческой личности является одной из основных. С творчеством, как актом жизнедеятельности, неразрывно связано развитие личности: «развивается лишь тот, кто создаст и творит новое, кто выходя за рамки существующих нормативов, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира» [7, стр.48].

Значительный вклад в исследование творческой личности внесли такие учёные, как: Л. С. Выгодский,

Э. В. Ильенков, С. Л. Рубинштейн, П. Ф. Кравчук и другие.

Развитие личности — это результат постоянной её реорганизации для успешной реализации задач будущего [7, стр.50]. Поэтому развитие творческой активности личности необходимо во всех сферах деятельности общества, в том числе и в образовании, которое способствует нравственному становлению личности, овладению и присвоению ею художественной культуры.

Данные задачи нашли своё отражение в государственных документах РФ. Так, перспективы развития художественного образования предусматривают стратегию развития на период до 2025 г. [3] Новый Федеральный Закон об образовании в РФ от 21.12.2012 г. предусматривает не только профессиональное развитие человека и удовлетворение его образовательных потребностей, но и трактует о необходимости интеллектуального, духовно-нравственного и творческого развития личности [8].

Поэтому одним из объектов исследования, способствующих становлению творческой активности личности, ведущего к художественному просвещению современного российского общества, является художественная культура.

В современной отечественной науке художественная культура определяется как особый продукт художественной деятельности людей. Поэтому художественная культура охватывает все отрасли художественной деятельности: словесную, театральную, музыкальную, изобразительную и т. д. [1]

Кроме того, под художественной культурой понимается многогранный процесс и результат эстетического преобразования сферы человеческой жизнедеятельности. Это создание, распространение, коллективное и индивидуальное восприятие, духовное и материальное освоение эстетических и художественных ценностей. [1]

Основу художественной культуры составляет искусство. На нём замыкается вся социодинамика эстетических и художественных ценностей. По Мукаржовскому, искусство — «это отрасль творческой деятельности человека, отличающаяся преобладанием эстетической функции» [1]. В этом значении, искусство способно охватывать различные виды творческой деятельности, связанные с достижением эстетического эффекта. Таким образом, культура, в целом создаваемая творческой деятельностью человека, сама становится мощным создателем и формирователем личности, важнейшей предпосылкой и фактором социализации личности.

Великий русский писатель Ф. М. Достоевский усматривал важную социализирующую миссию культуры в том, что она делает два шага навстречу человеку. Первый её шаг состоит в том, чтобы сделать из индивида личность, обладающую собственным неповторимым уникальным «я», ибо, прежде чем стать кем-нибудь, человек должен стать самим собой. Вторым шагом в культуре Достоевский видел в формировании у него привычки и потребности относиться к другому человеку именно как

к человеку, уважать его стремления, мысли, взгляды, убеждения, его позицию. Только идя таким путём, культура способна сформировать социально развитую, духовно богатую личность, в которой органически соединены стремления к истине, добру и красоте [2].

По данным исследователей можно сделать вывод о том, что художественная культура является сложным и неоднородным явлением, и по характеру удовлетворения художественных потребностей, и по способу художественной деятельности. Потому что художественная культура определяется и расширением знаний в области искусства, и расширением участия в художественной деятельности, и возрастанием потребности в художественном достоинстве предметного окружения в сфере труда.

Таким образом, художественное развитие личности посредством художественной культуры, может происходить в результате систематического, организованного педагогического воздействия: в процессе накопления, обогащения опыта художественно-творческой деятельности, обеспечивающего художественное познание, развития художественных потребностей и интересов творческих способностей, формированием оценок и вкусов, а также опыта эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Одним из эффективных способов развития творческой активности личности будущего специалиста в области художественного образования является также народное искусство.

Народное искусство понимается как живая культура, сохраняющая национальные художественные традиции этого живого родника в русле современной художественной культуры, учитывающая воздействие природно-географических и социально-экономических факторов, которые формируют и развивают народные традиции, закладывающие основу системы народного искусства. [6]

Некрасова определяет народное искусство как элемент быта и сознания человека, которое функционирует прежде всего как необходимость в самом творчестве и художественной деятельности, как проявление живой фантазии, где преемственность есть основа профессионально-художественной культуры. Народное искусство функционирует на разных уровнях, но сохраняет общую творческую структуру развития, ориентированную на канонические системы, на традицию, живущую в устно-зрительной передаче и предполагающую соответствующее восприятие. [6]

Сущность народного искусства, его значение для профессиональной подготовки специалистов в сфере культуры и искусства, а также решение различных проблем народных художественных традиций нашли также своё отражение в трудах А. Б. Бакушинского, И. Я. Богуславской, В. М. Василенко, В.С Воронова, А. Б. Салтыковой и многих других.

Народное искусство России обладает художественно-творческим потенциалом и является источником развития художественной культуры народа.

Познание основ народного искусства — путь исторически проверенный в системе ученичества, существующей и в настоящее время в народных художественных промыслах. Основу составляет декоративно-прикладное творчество, которое можно охарактеризовать как широкий раздел искусства, охватывающий различные отрасли творческой деятельности, а также являющийся одной из важнейших областей народного творчества (от лат. *deco* — украшаю) [2]. Являясь областью пластических искусств, декоративно-прикладное искусство имеет широкий смысл и помимо народного искусства включает традиции конфессиональной и художественной светской культуры, а также служит художественным формированием материальной среды, создаваемой человеком.

Посредством изучения декоративно-прикладного искусства происходит развитие эстетического восприятия, накапливается опыт в профессиональной и творческой деятельности. Результатом также становится стилевая неповторимость, осуществляемая творческой индивидуальностью личности. Из этого следует, что художественная культура и народное искусство являются важнейшими факторами развития творческой активности личности в области художественного образования.

При развитии современного художественного образования в вузе эффективными средствами развития творческой активности личности при взаимодействии художественной культуры и народного искусства является внедрение в систему высшего профессионального образования интерактивных средств обучения с использованием мультимедийных программ развития.

Поэтому в настоящее время особую актуальность приобретает использование в учебном процессе усовершенствованных образовательных программ, посредством

которых становится возможным художественное просвещение, ведущее к развитию творческой активности будущих специалистов в области художественного образования на ступени высшего профессионального образования, в системе дополнительного образования в вузе, а также для развития данной способа обучения на всех его ступенях.

Из вышеизложенного следует, что художественная культура и народное искусство являются основными факторами развития личности будущего педагога художественного образования.

Для осуществления данных задач требуется разработать такую инновационную программу, которая будет доступна для широкого круга учащихся не только высших учебных заведений, но и будет практиковаться в системах среднего профессионального и дополнительного образования, а также в домах художественного творчества и художественных студиях для профессионального развития при подготовке педагогических кадров в области художественного образования, а также и для общего развития в целом.

Одной из таких программ развития, способствующих формированию творческой активности личности в художественном образовании, является «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Принимая во внимание вышеизложенные позиции, можно сделать вывод о том, что художественная культура и народное искусство могут позволить оказать творческое и профессиональное воздействие на развитие творческой активности личности будущего специалиста в области художественного образования. А разработка и внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения будет способствовать художественному, умственному и профессиональному развитию личности в XXI веке в России и других странах.

Литература:

1. Интернет ресурсы — Xreferat.ru — С. 2, 3.
2. Интернет ресурсы — <http://provseh.blog.ru/> — С. 3, 4.
3. Концепция художественного образования в РФ от 28 декабря 2001 г. № 1403 — <http://ims.srkc.ru/index.php/> - с. 2
4. Корупаев, А. Е. Русская культура как предмет научного исследования. На материалах темы: художественная культура, интеллигенция, меценаты в России на рубеже XIX-XX вв., М. — 1994 — с. 1
5. Новое стратегическое мышление в развитии систем художественного образования высшей школы. М.. Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова, сер. «Педагогика и психология», 2010, № 1 ВАК.
6. Соколова М. С., Художественная роспись по дереву, Издательство «Владос», М., 2002. — с. 3, 4.
7. Субочева, М. Л. Развитие творческой личности педагога колледжа в системе постдипломного образования как фактор повышения эффективности обучения. Монография — М.: Издательство «Спутник +», 2013. — С. 2.
8. Федеральный закон «Об образовании в РФ № 273-ФЗ» от 21 декабря 2012 г. — garant.ru — с. 2.

Главные направления в приобщении к актерскому искусству

Утепова Алмагуль Каскырбаевна, магистрант, преподаватель

Киргизский национальный университет имени Ж.Баласагына (г. Бишкек), Таразский государственный университет имени М. Х. Дулати (Киргизия)

Научная статья посвящена проблеме сценического искусства, анализу физиологического состояния человека, точной раскладке тела по системе Станиславского. Вместе тем, в статье предложена конкретная классификация на научной основе определенных органов человека, знание функционирования которых необходимо для воспитательного учебного процесса.

Ключевые слова: актерское искусство, система Станиславского, пластика, анатомия человека, речь.

The main directions in the art of acting art

The scientific article is dedicated to the performing arts, the analysis of human formation, the exact storyboard body of the Stanislavsky system. However, the article suggests конкретная classification characteristic for educational educational process of the Kazakh people on a scientific basis.

Keywords: Performing Arts, the Stanislavsky system, plastic, human anatomy, speech.

Быть актером. Это высочайшая мечта каждой девушки и каждого юноши. Какие трудности поджидают молодых, стремящихся к достижению этой своей мечты, знают только люди искусства. Чтобы овладеть этой специальностью, нужно и любить искусство, и поклоняться ему.

Как утверждал великий реформатор сцены К. С. Станиславский «Нужно любить не себя в искусстве, а искусство в себе». Основу этой специальности составляет 99 процентов труда, и оставшийся один процент приходится на талант.

Суммировать великие роли на сцене, охватить сердца населения — мечта каждого служителя искусства. Люди искусства претерпевают множество сложностей на пути искусства, пробираются через тернии к звездам, а главная награда за их труды — горячее признание народа, аплодисменты зрителей. Для человека искусства нет большего счастья на земле. Ради этого они готовы, не щадя своих сил, трудиться на сцене (Теория и практика сценической речи Санкт-Петербург, 2005).

Человеческое существо — инженер своего тела и своей души. Он сам для себя готовый инструмент. Коснувшись лишь пальцем какого-либо органа, он готов к исполнению, в этом он похож на инструмент, актер должен быть готов к перевоплощению в любой момент — это одно из условий искусства. Актер должен уметь подчинять свой голос, свое тело к игре. Что может сравниться с красивым актером на сцене.

В связи с этим, свой научный труд я хочу начать с осанки, потому что, когда актер выходит на сцену, все внимание зрителей бывает обращено на его внешность. Поэтому он должен большое внимание уделять собственной осанке (Байсеркенов М. 336 ст.)

Прежде чем приступить к данной работе, хотелось бы отметить, что человек должен хорошо знать собственную анатомию и физиологию. Нелишне будет заметить, что

часто среди нашей молодежи встречаются лица, которые не знают порядка расположения частей собственного тела, того, как работают органы человеческого тела. В целях профилактики, считаю нужным дать наиболее общие понятия о человеческом организме.

Человеческая анатомия — происходит с греческого слова «анатема», что означает «разрезаю». В зависимости от всестороннего исследования человеческого тела выделяется несколько систем:

- **топографическая** — исследует порядок взаимного расположения органов человеческого тела с медицинской точки зрения.

- **системная** — исследует опорно-двигательный аппарат, внутренние органы, сердечные сосуды, нервы и органы чувств.

- **строение** — рассматривает внешнее сложение человеческого организма и отношения между его органами.

А скелетные кости, связки, суставы и мышцы органов человека составляют опорно-двигательный аппарат.

Сам скелет человека состоит из костей человека, главной кости и плечевой части. Каждую его отдельную часть составляют несколько органов. К костям человека относятся позвоночный столб, 12 пар ребер, грудная клетка (М.Балакаев, 96 стр.).

Учение о внутренних органах свидетельствует о следующем: к внутренним органам относят органы грудной и желудочной части, а перечень выполняемой ими известной работы называют системой внутренних органов. Это — пищеварительная система, дыхательная система, мочеполовая система

Если группировать все органы по единой системе, то следует начать с мозга.

Мозговая система — самая высокая система центральной нервной системы, она связывается с тканями нашего организма и всеми органами посредством мно-

жества нервов, имеющих сложную структуру и выполняющих различные функции.

— **Ротовая полость** — передняя часть пищеварительной системы. Её стенки состоят из суцесной основы, а другие части состоят из мышечного мяса. Ротовая полость ограничивается с верхней части нёбом, с нижней части языком и подъязычной частью, челюстной мышечной тканью, с двух боков щечной мышцей, спереди — ртом, а сзади отверстием, присоединяющимся к глотательной полости.

Я придаю особое значение ротовой полости в связи с тем, что она теснейшим образом связана с проблемами, о которых пойдет речь, и знание которых является важнейшей необходимостью для актера. Строение ротовой полости следующее:

1. *верхняя губа*
2. *уздечка верхней губы*
3. *верхний подбородок*
4. *верхний ряд зубов*
5. *твердое нёбо*
6. *мягкое нёбо*
7. *дуга нёбного языка*
8. *глотательная дуга нёба*
9. *нёбная миндалина*
10. *преддверие рта*
11. *нижний ряд зубов*
12. *нижний подбородок*
13. *уздечка нижней губы*
14. *верх языка*
15. *зев*
16. *язычок*

— **Гортань**. Гортань является основным органом дыхательных путей, органом для создания звуков. Гортань расположена в области шеи, позвоночника, с верхней части она присоединяется к подъязычной кости, глотке, а с нижней части — к трахее.

— **Трахея** — проходит через шейные позвонки, начинаясь с кольцевидного хряща, проходит вдоль красного пищевода через грудную полость, оканчивается в грудных позвонках.

— **Глотка** — расположена перед шейными позвонками, это широкая полость, которая продолжает ротовую полость, соединяясь с пищеводом, присоединяет носовую полость к гортани.

— **Пищевод** — мясной сосуд, соединяющий глотку с желудком. Он начинается в районе шейных позвонков, подходит к грудной полости сзади гортани и трахеи, проходит через диафрагму по дуге аорты и в районе грудных позвонков присоединяется к желудку.

— **Желудок** — самая расширенная часть пищеварительной системы. Дно желудка широкое, начало заострено. Его пищеводная часть очень широкая, расположена внизу диафрагмы, находится в правой части живота.

— **Тонкая кишка** — начинается в желудке и граничит с толстой кишкой. Это самая длинная часть пищеварительной системы.

— **Сычуг** — проходит снизу печени вдоль грудных либо поясничных позвонков, начинается с капиллярной пилорикальной части, верхняя часть образует несколько изгибов.

— **Диафрагма печени** — внутреннюю полость человека можно разделить на две части. Это грудная и спинная полости. Они состоят из мышечного мяса и волокон. В верхней, передней части мышечного мяса имеется центр сухожилий. В диафрагме много отверстий и дыр, благодаря им через грудную полость проходят пищевод, центральные и другие нервные клетки.

Все эти органы сохраняет в системе мышечное мясо тела. Актер должен привычно подчинять свое тело любым движениям. Для этого он должен подавать сигналы своим мышечным тканям и контролировать их соответствующие движения.

— **Мышечное мясо тела** — источник свободных движений мышц тела человека зависит от энергии силы самого человека.

Как было сказано выше, одна из аксиом особо важного периода творчества актера — это процесс освобождения мышц.

Очень часто в актерской среде встречаются такие явления как телесные зажимы, мышечная судорога. Особенно часто это наблюдается в звуковых, дыхательных путях актера.

Во избежание подобных ситуаций, то есть для свободного движения мышц тела, существуют понятия: движение от напряжения к расслаблению, то есть надо выполнять упражнения, ведущие от напряжения мышц к расслаблению и, наоборот, от расслабления к напряжению.

Таким образом, это небольшой обзор внутреннего строения человека. Здесь мы преследовали такую цель: каждый человек должен знать основы своего «фундамента».

Если перейдем от внутреннего строения к внешнему телосложению человека, то следует заметить, что для актера это одно из важных обстоятельств.

Прямая осанка — должна соответствовать силе, энергии, возможностям, затрачиваемым при любом движении.

Источник движения, порождающий красоту характера, осанки — это поза.

В «системе Станиславского», посвященной тренировке личности актера, есть следующие понятия:

ГИМНАСТИКА ПЛАСТИКА ЭТЮД
АКРОБАТИКА ТРЕНИНГ ТАНЕЦ

Все они служат одной системе, то есть стройности, статности, осанке актера. (Ю. А. Васильев «Сц. речь»).

А сама осанка — это качество, свойственное каждому человеку, это известное состояние человека, когда он стоит, ходит, двигается, сидит. На основе осанки формируется достаточная деятельность позвоночника, грудной полости, костей рук и ног и общая мышечная ткань. Иными словами, осанка демонстрирует удобное, пра-

вильное формирование и отношения костей головы, рук, ног, плечевого сустава, тазобедренного сустава. Осанку можно разделить следующим образом: правильная, средняя и плохая. В качестве примера я беру правильную осанку. Очень правильная осанка — при правильной осанке четыре физиологических положения позвоночного столба тела похожи на однородные волны. Голову следует держать прямо, либо немного откинуть назад. Грудная клетка слегка вытянута вперед, плечи раздаются немного

вширь, плечевые суставы слегка наклонены. Когда тело держится прямо, то, чтобы руки не были откинута либо вперед, либо назад, они должны находиться в состоянии свободного движения. Так, все, сказанное выше, относится к внешности актера, то есть стану и осанке человека искусства. И самое главное в мире театра, радости и слез желание быть звездой, желание подарить духовную радость, побеждать высоту высот можно сказать одним словом — это труд.



Литература:

1. Байсеркенов М. Сцена и актер — Алматы, «Родная речь», 1993 г., 336 ст.
2. Р.Сыздыкова «Культура речи» Писатель, 1997
3. М. Балакаев. Культура речи и обучение казахского языка — Алматы, «Школа», 1989 г., 96 ст.
4. Теория и практика сцен. речи Санкт-Петербург, 2005
5. Ю. А. Васильев «Сц. речь» С.-Петербург, 2005

References:

1. Bayserkenov M. scene and actor — Almaty, «Native Speech», 1993., 336 st.
2. R.Syzdykova «Diction» Writer, 1997
3. M. Balakaev. Of speech and learning the Kazakh language — Almaty, «School», 1989., 96 st.
4. Theory and practice stsen.rechi St. — Petersburg, 2005
5. Yu.A.Vasilev «Cn. speech», «St. Petersburg, 2005

Применение проблемно-модельного тренинга в теоретико-практическом занятии по теории и методике преподавания иностранного языка

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Время занятия: 90 минут. Тип занятия: комбинированное.

Тема: «Обучение просмотровому чтению на уроках английского языка в общеобразовательной школе».

Цели: *Главная цель занятия*: Создать у студентов теоретическую и практическую базу обучения просмотровому чтению на уроках английского языка в общеобразовательной школе для их будущей профессиональной деятельности.

Сопутствующие цели: Познакомить студентов с наиболее важными методами, средствами и организационными формами обучения просмотровому чтению. Сформировать у них умения творчески и эффективно применять эти методы, средства и формы обучения просмотровому чтению на базовом и профессиональном уровнях.

Задачи:

Образовательные: сравнение современных методических направлений и методов обучения просмотровому чтению, принятых в нашей стране и за рубежом; ознакомление студентов со стандартами / программами в общеобразовательной школе (касаемо чтения); анализ форм контроля просмотрового чтения, принятых в методике обучения ИЯ, в свете современных требований обновления содержания обучения ИЯ в школе и с учетом международных сертификационных экзаменов; научить составлять, применять и анализировать задания для просмотрового чтения. *Развивающие*: способствовать развитию памяти и логического мышления; способствовать развитию трудовых навыков. *Воспитательные*: приобщить учащихся к культуре страны изучаемого (английского) языка посредством обращения к методической литературе на языке оригинала; воспитание потребности в чтении методической (специальной) литературы; способствовать воспитанию целеустремленности, инициативы, самостоятельности; умению логически мыслить, самостоятельно высказывать и отстаивать свою точку зрения; сознательной дисциплины.

Материалы: ноутбук, проектор, доска, маркер, раздаточный материал (карточки с заданиями).

Прогнозируемый результат:

— Обучающиеся знают виды просмотрового чтения, умеют их разграничивать и обособлять; владеют методами, средствами и организационными формами обучения просмотровому чтению. Обучающиеся способны составить комплекс упражнений для обучения просмотровому чтению, включающий упражнения на развитие зрительного восприятия, работу с иллюстративным материалом, заглавием текста, упражнения для овладения

структурно-композиционными особенностями текстов для учащихся девятого класса общеобразовательной школы.

Литература: Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход — М.; 1991. Качалова, Л. П. Педагогические технологии.. — Шадринск, 2001. Колкер Я.М, Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Высшее образование, 2000. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Минск: ВШ, 1997. Автор: Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская и др. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. — М.; 2010 Фоминых М. В. Воспитательный потенциал проблемно-модельного тренинга в условиях профессионально-педагогического образования. Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–14 ноября 2013. Том I. с. 241–243. Jane Willis. Teaching English Through English. A Course in Classroom Language and Techniques. Longman, 2012.

ЭТАПЫ:

1. Организационный момент (примерное время этапа 5 минут)

1.1. Цели этапа: Ввести учащихся в атмосферу занятия, настроить на занятие по теории и методике преподавания иностранного языка.

1.2. Задачи этапа: определить цель занятия совместно со студентами; определить (при необходимости скорректировать) настрой студентов на учебную деятельность.

1.3. Организационные приемы / Методы: беседа.

1.4. Методическое оснащение:

1.5. Возможные трудности: не полный состав группы, дезориентированность внимания обучающихся.

1.6. Содержание этапа: Преподаватель приветствует студентов. Происходит отметка присутствующих на занятии и постановка темы и целей занятия.

2. Опрос обучающихся по заданному на дом материалу. (примерное время этапа 10 минут)

2.1. Цели этапа: Определить уровень освоения материала предыдущего занятия и при необходимости скорректировать задачи текущего занятия.

2.2. Задачи этапа: Активизировать учебную деятельность обучающихся; настроить (мотивировать) на изучение нового материала.

2.3. Организационные приемы / Методы: беседа, метод логического анализа, групповая работа.

2.4. Методическое оснащение: доска, маркер, раздаточный материал.

2.5. Возможные трудности: студенты не могут точно сформулировать понятие чтения, путаются в видах чтения, сомневаются в своих ответах.

2.6. Содержание этапа: Студентам предлагается ответить на ряд вопросов в свободной форме. Отвечают желающие. *Список вопросов для опроса студентов: 1. Каковы роль и место чтения в обучении иностранным языкам? 2. Назовите основные виды чтения. 3. Что означает ознакомительное чтение? Чем оно отличается от изучающего?* Далее студентам предлагается разделиться на две группы. Обе группы получают раздаточный материал — карточки с заданиями. Группы выполняют задания на карточках и затем поочередно зачитывают ответы и вместе их обсуждают.

3. Изучение нового учебного материала. (примерное время этапа 35 минут)

3.1. Цели этапа: ознакомление с новым учебным материалом (просмотровое чтение, его виды).

3.2. Задачи этапа: дать понятие просмотровому чтению и его видам; изучить

3.3. Организационные приемы / Методы: лекция, беседа, учебная дискуссия, метод проблемного изложения материала,

3.4. Методическое оснащение: доска, маркер, проектор, ноутбук.

3.5. Возможные трудности: непонимание сущности подвидов просмотрового чтения; рассеянность и дезориентированность внимания студентов; неполадки с техникой.

3.6. Содержание этапа: Студентам предлагается прослушать лекцию и записать тезисы:

План лекции:

1. Обучение просмотровому чтению в России и за рубежом. 2. Сложности обучения просмотровому чтению. 3. Виды просмотрового чтения. 4. Особенности программы и стандарта в области чтения. 5. Контроль просмотрового чтения.

Студенты задают вопросы. Преподаватель совместно с обучающимися обсуждает проблемные и спорные вопросы.

4. Закрепление учебного материала. (примерное время этапа 35 минут)

4.1. Цели этапа: активизировать теоретические знания, полученные в ходе лекции, т. е. научить обучающихся применять их на практике.

4.2. Задачи этапа: разработать алгоритм просмотрового чтения; научить составлять, применять и анализировать задания для всех видов просмотрового чтения.

4.3. Организационные приемы / Методы: беседа, учебная дискуссия, проблемно-модельный тренинг. (*проблемно-модельный тренинг* — это интенсивная форма обучения, при которой в короткий промежуток времени создаются проблемные ситуации и организуется деятельность обучающихся по решению учебных и воспитательных проблем, обеспечивая оптимальное сочетание их самостоятельности, поисковой деятельности с усвое-

нием готовых выводов науки, обеспечивающий использование специализированных знаний в будущей профессиональной деятельности; планирования учебных проектов в условиях моделирования изучаемых явлений).

4.4. Методическое оснащение: доска, маркер, ноутбук.

4.5. Возможные трудности: дезориентированность студентов в области программ общеобразовательного учреждения; спутанность информации о всех подвидах и видах чтения; рассеянность внимания студентов.

4.6. Содержание этапа:

Преподаватель объясняет алгоритм работы по обучению просмотровому чтению:

Далее преподаватель предлагает студентам провести проблемно-модельный тренинг по обучению просмотровому чтению. Студентам предлагается выбрать «преподавателя» и «учеников», составить задания по всем этапам и видам просмотрового чтения.

Текст для тренинга:

Thoughts

What is the difference between emotion, feeling, thought, logic, and intelligence? Use of any of them requires a lot of attention. Even when you are feeling something emotional your attention is directed toward that thing. The answer is that everything in life eventually results in a feeling. Even emotion results in a feeling. Emotion is unconscious thoughts about things, and thoughts are conscious thoughts about things. Thought results in feelings, so unconscious thought (emotion) is also going to result in feelings. If you think about it that way, thought and emotion are both in part feelings, that is, to some extent you feel them right away, in addition to them resulting in feelings later on. But that still means that feelings are always the end result. Then again, thoughts might be the result of current thoughts. That is like emotion, unconscious emotional thoughts are going to result in unconscious emotional thoughts later on. Even feelings could be called unconscious thoughts, because thought is just focusing on one thing for a brief period of time. Thus life is really just different types of feelings; you could categorize all of life as feeling. Even when you think you are in a period when you are not feeling anything, you really are feeling something; you just don't recognize what it is that you are feeling. Remember that feelings are thoughts you can't identify. And since a thought is going to be about something, another way to think about life is just stuff happening. Stuff happening results in feelings in your brain, where more stuff happens. It is all-concrete. The definition of intellect and thoughts is almost understanding (those concrete things). Emotion is feeling, completely separate from facts or information.

Преподаватель участвует в проблемно-модельном тренинге со студентами, направляет, корректирует и анализирует их работу.

Далее преподаватель предлагает по желанию студентам разделиться на подгруппы (3–5 человек) и выполнить итоговое задание.

Задание: *составить комплекс упражнений для обучения просмотровому чтению, включающий упражнения на развитие зрительного восприятия, работу с иллюстративным материалом, заглавием текста, упражнения для овладения структурно-композиционными особенностями текстов для учащихся девятого класса общеобразовательной школы.*

После того, как все подгруппы готовы, задание обсуждается с преподавателем.

5. Задание на дом. (примерное время этапа 5 минут)

5.1. Цели этапа: подведение итогов занятия.

5.2. Задачи этапа: обобщить полученные знания; объяснить домашнее задание; поставить баллы по рейтингу.

5.3. Организационные приемы / Методы: беседа.

5.4. Методическое оснащение:

5.5. Возможные трудности: частичное непонимание студентами сущности и целей домашнего задания.

5.6. Содержание этапа: Подводятся итоги занятия. Оговариваются основные понятия, изученные на занятии. Преподаватель задает вопросы по теме занятия, а учащиеся отвечают. Список основных вопросов — *Что такое просмотровое чтение? Чем просмотровое чтение отличается от ознакомительного? Какие виды просмотрового чтения существуют? Дайте определение поисковому (изучающему) чтению и объясните его отличие от просмотрового. Существует ли алгоритм обучения просмотровому чтению? Каков он?*

Студенты записывают домашнее задание. Преподаватель заносит рейтинговые баллы в журнал группы, комментирует начисление баллов, прощается со студентами.

Разработка и использование рабочей тетради в преподавании дисциплины «Строительная механика»

Шагисултанова Юлия Николаевна, старший преподаватель
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

В статье описывается опыт внедрения и апробации учебного пособия, способствующего самостоятельной работе студента над освоением дисциплины «Строительная механика» — рабочей тетради для проведения лекций и практических занятий.

В связи с переходом университета на новую форму обучения студентов и получение ими квалификации выпускника «бакалавр» произошло сокращение аудиторной нагрузки примерно в три раза по сравнению с квалификацией «специалист». Например, у студентов профиля «Промышленное и гражданское строительство» заочного обучения вместо 30 часов в семестре стало 10 (курс двухсеместровый), при этом объем самостоятельной работы составляет 90 часов. В процессе самостоятельной работы необходимо изучение большого количества учебной литературы, которое создает значительную учебную нагрузку на студента, и с учетом всех дисциплин, сдаваемых студентом в каждой сессии, требует около пяти часов самостоятельной работы ежедневно в течении вне сессионного периода.

Дисциплина «Строительная механика», а точнее механика инженерных конструкций и сооружений — наука об их прочности, жесткости, устойчивости, долговечности и надежности [2]. Она логически следует за изучением дисциплин: «Теоретическая механика», «Сопроотивления материалов» и является завершающим элементом цикла общепрофессиональных дисциплин. При этом сама является базовой основой курсов «Железобетонные конструкции», «Металлоконструкции», «Деревянные конструкции» и др.

Значение строительной механики отметил заслуженный деятель науки и техники РСФСР д-р тех. наук,

проф. В. А. Киселев: «Строительная механика создает необходимую подготовку для изучения курсов инженерных конструкций, мостов и дорог. Она позволяет правильно понимать работу сооружения под нагрузкой, вовремя устранять неточности его возведения, которые при эксплуатации могут пагубно отражаться на работе сооружения. В отдельных случаях строительная механика позволяет инженеру-строителю теоретически обосновать и методы возведения инженерных сооружений». [1]

Задачи строительной механики представляют собой достаточно объёмный материал, зачастую решение одной задачи требует около трёх-пяти страниц формата А4, включая расчёты и эпюры, поэтому в процессе решения продолжительностью до полутора двух часов времени преподавателя на задачу, студенты перестают видеть целостно ход решения задачи, воспринимая его фрагментарно. На старших курсах, когда объём задач увеличивается, возможен переход на расчёты с использованием специальных компьютерных программ. Но на начальном этапе изучения дисциплины использование специального программного обеспечения представляется нецелесообразным, так как студенты затрудняются корректно интерпретировать полученные результаты и делать из них правильные выводы. Поэтому ручной расчёт решения практических заданий является необходимым этапом для изучения дисциплины.

Для лучшего понимания студентами теории и методов решения сложных задач строительной механики автором была разработана рабочая лекционная тетрадь по дисциплине. Рабочая тетрадь является учебным пособием, имеющим особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета [ГОСТ 7.60–2003].

На протяжении четырёх семестров проводилась разработка, усовершенствование и апробация применения рабочей тетради в преподавании студентам заочного отделения полной и сокращенной формы обучения по профилю «Промышленное и гражданское строительство», а так же её отдельных разделов студентам очной формы обучения профиля «Архитектура» и «Дизайн архитектурной среды».

Рабочая тетрадь по курсу дисциплины в настоящее время состоит из модулей, каждый модуль содержит необходимую теоретическую часть, опорную схему для решения задач по теме модуля. Опорная схема состоит из

чертежей расчётной схемы, блок-схемы и формул для ее решения.

Рассмотрим фрагмент лекции «Арочные перекрытия и расчёт трехшарнирных арок» (Таблица 1) для более детального объяснения, как образом представлен материал в рабочей тетради.

Как видно из фрагмента, в процессе объяснения студент, размышляя вместе с преподавателем, дописывает недостающую информацию в незаполненные поля рабочей тетради. Таким образом, у него нет необходимости конспектировать часть лекционного материала со слайдов презентации или лекционной доски, есть время на осмысление содержания, и при необходимости, имея дома литературу, он также может самостоятельно восстановить пропущенную лекцию. При этом наиболее важная часть материала и логика ее изложения представлена в рабочей тетради в полном объёме.

Чертежи или рисунки, требующие четкого изображения, приведены в рабочей тетради, что исключает не-

Таблица 1. Фрагмент лекции на тему «Арочные перекрытия и расчёт трехшарнирных арок»

	<p>Рассмотрим произвольную точку на арке и балке на расстоянии x от т. А и определим в ней внутренние усилия. Усилия балки в точке К:</p> $M_{бал} =$ $Q_{бал} =$ <p>внутренние усилия арки в точке К (найдем, проецируя на вспомогательные оси):</p> $M_{ар} =$ $=$ <p>v: $Q_{ар} =$</p> $=$ <p>u: $N_{ар} =$</p> $=$
--	---

Вывод.
 Внутренние усилия в арке от вертикальной нагрузки можно рассчитать, следующим образом: под аркой изобразить балку с аналогичной нагрузкой, разбить ее равномерно на 6–12 частей, построить балочные эпюры в этих характерных точках. Найти распорные усилия по формуле:

$$H = \frac{M_C^{бал}}{f} \quad (10)$$

Потом рассчитать арочные усилия по формулам:

$$M_{ар} = M_{бал} - H \cdot y$$

$$Q_{ар} = Q_{бал} \cdot \cos \varphi - H \cdot \sin \varphi \quad (11)$$

$$N_{ар} = -(Q_{бал} \cdot \sin \varphi + H \cdot \cos \varphi)$$

Арочные эпюры изображаем на горизонтальных базах. Углы и высоту сечения находим по формулам (4)–(5) или (6)–(9) в зависимости от типа оси арки.

правильное перерисовывание и как следствие неправильное решение, с чем часто приходилось сталкиваться на консультациях и во время защиты заданий. Выводы по каждой теме приводятся после изложения всей лекции и преподавателем просто озвучиваются.

Имеющиеся учебники по строительной механике посвящены подробному изложению теоретического материала, содержат небольшое количество примеров решения задач, которые, как правило, имеют упрощенную форму. В рамках курса «Строительной механики» предусмотрено выполнение расчётно-графической работы — задания повышенной сложности для самостоятельной работы студентов заочного отделения, которые они должны выполнить в межсессионный период. Задания содержат задачи, приближенные к расчётам реальных конструкций. Повышенная сложность и большой объём заданий вызывают затруднения для самостоятельного решения, поэтому для студентов заочного отделения автором сначала была предложена и разработана дополнительная рабочая тетрадь для практических занятий. Затем обе тетради были объединены в общую рабочую тетрадь, т. к. читаемый курс начал проводиться в совмещенной форме. В данной тетради лекции и практика по каждой теме идут непрерывно, в конце каждой темы теоретический материал сопровожда-

ется двумя или более примерами решения задач на эту же тему. Сами задачи аналогичны тем, которые требуется решить в домашней расчётно-графической работе. При этом непосредственного решения не приводится, его ещё нужно провести вместе с преподавателем. Рассмотрим фрагмент практического занятия на тему: «Расчёт неразрезной балки с помощью уравнения 3-х моментов» (Таблица 2)

Как видно из фрагмента, внешние нагрузки и размеры конструкции не задаются, эти вопросы решаются преподавателем непосредственно на каждом потоке индивидуально. Таким образом, студент видит, что каждая задача при всех её отличиях от других имеет общую структуру решения. А делая ее вместе с преподавателем, лучше вникают в суть задачи. По окончании задач каждой темы в рабочей тетради содержатся комментарии к возможным трудностям, с которыми студент столкнется при решении своего расчётно-графического задания. В конце тетради приводятся необходимые справочные сведения к курсу.

Решение задач рабочей тетради позволяет студенту заочной формы обучения самостоятельно выполнить решение своих контрольных заданий до и во время сессии. Тетрадь заполняется студентом по мере изучения курса дисциплины и может использоваться в дальнейшем при сдаче экзамена.

Таблица 2. Фрагмент практического занятия на тему: «Расчёт неразрезной балки с помощью уравнения 3-х моментов»



Врезаем приставные опоры в балку, отбрасывая внутренний момент и заменяя его наперед неизвестными моментами. Нумерацию моментов производим слева направо. Пролеты загружаем фиктивными реакциями.

Величины крайних моментов найдем, исходя из внешней нагрузки:
 $M_0 = M_3 =$
 Знак момента отрицательный, если внешняя нагрузка растянула верхние волокна. Для определения M_1, M_2 найдем значение фиктивных реакций и составим уравнения 3-х моментов.

$$M_{n-1} \ell_n + 2M_n (\ell_n + \ell_{n+1}) + M_{n+1} \cdot \ell_{n+1} = -6(A_{n+1}^\phi + B_n^\phi), \quad (1)$$
 где M_{n-1}, M_n и M_{n+1} — моменты на опорах $n - 1, n, n + 1$; ℓ_n и ℓ_{n+1} — длины левого и правого пролетов;
 A_{n+1}^ϕ, B_n^ϕ — фиктивная реакция на опоре n от фиктивной нагрузки, действующей на правом и левом пролетах.

Опыт применения показал, что сокращается время необходимое на конспектирование материала лекции и практики, т. е. внимание студента сконцентрировано на содержании занятия, а не на воспроизведении материала с доски. Так как в рабочей тетради представлена опорная схема решения задач, то студент видит, что любая задача может быть структурирована и упорядочена, у него есть время осмыслить решение задачи или вывод теоретического материала и записать комментарии. Опорная схема решения содержит принятые стандарты оформления чертежей и ход решения задачи, что позволяет выработать необходимые навыки и использовать их в дальнейшем. В лекционной части рабочей тетради раздел, содержащий выводы формул и комментарии к ним, заполняется студентом, что позволяет акцентировать работу над развитием логического мышления и восприятия учебного материала. Практическое применение рабочей тетради показало значительное увеличение процента студентов, успешно освоивших дисциплину, по сравнению со студентами предыдущих курсов, не использовавших данную технологию.

Литература:

1. Киселев В. А. Строительная механика. Общий курс — М. Стройиздат, 1986.-520 с.
2. Саргсян А. Е., Демченко А. Т., Дворянчиков Н. В., Джинчвелашвили Г. А. Строительная механика — М. Высшая школа, 2000.-415 с.

Наряду с перечисленными достоинствами, следует отметить трудоёмкость создания данного вида учебного пособия и необходимость неоднократной апробации для уточнения формы и содержания рабочей тетради. До настоящего времени рабочая тетрадь предоставлялась студентам в электронном виде и им требовалось самим распечатать материал, достаточно быстро студенты убедились в удобстве рабочей тетради и использовали свой собственный экземпляр пособия. В настоящее время администрацией университета принято решение о централизованном распространении рабочих тетрадей.

В дальнейшем планируется по предложению студентов дополнительно включить в текст тетради примеры уже решенных задач по каждой теме с подробными объяснениями.

Рассматривается вопрос о создании рабочей тетради в электронной форме на основе мультимедийных и гипертекстовых технологий.

Автор выражает благодарность студентам направления «Архитектура» ФГБОУ ТюмГАСУ за помощь и ценные замечания в процессе апробации рабочих тетрадей.

Формирование профессиональной мотивации студентов-биологов педагогического университета

Шапран Юрий Петрович, кандидат биологических наук, доцент
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды (Украина)

В статье приведены и проанализированы результаты исследования мотивационной сферы будущих учителей биологии в процессе становления их профессиональной компетентности, предложены пути формирования профессиональной мотивации студентов-биологов.

Ключевые слова: мотивация, направленность личности, мотивационно-ценностный компонент, профессиональная компетентность, интерактивные технологии.

This paper presents and analyzes results of investigation of future biology teachers' motivational sphere changes in the process of their professional competence development, the ways of formation of professional motivation biology students.

Keywords: motivation, personality orientation, motivational-evaluative component, professional competence, interactive technology.

Стратегия современной системы высшего образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации будущих специалистов. В процессе обучения студентов в высшем учебном заведении происходит становление личности, формируется профессиональная направленность личности, осуществляется поиск эффективных путей активизации учебно-познавательной деятельности. Для достижения указанных

результатов большую роль играет формирование ценностно-мотивационной сферы будущего специалиста. В основе любой, а не только профессиональной, деятельности лежат потребности, мотивы, интересы, цели, то есть комплекс факторов, которые характеризуются понятием «мотивация». Не вызывает сомнения, что для успешного обучения в вузе необходимы не только соответствующие задатки, уровень теоретической подготов-

ленности, но и положительная мотивация к учебной деятельности.

Теоретико-методологическими основами проведенного исследования является теория мотивации В. Асеева, Д. Брауна, С. Максименко, В. Моляко, Г. Мюррея, А. Реана, К. Роджерса, Х. Хекхаузена и др. Проблема соотношения мотива и потребности рассматривалась в трудах М. Божовича, Б. Додонова, А. Маслоу, Ю. Шарова и др. Различные виды мотивов исследовали В. Вилюнас, Б. Ломов, П. Якобсон и др. На изучение особенностей учебной мотивации обращали внимание О. Байкалова, Я. Дидковская, А. Маркова, А. Матис, Т. Матвийчук, М. Матюшкина, А. Орлов и др.

А. Дербенева отмечает, что вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Любую форму поведения можно обосновать как внутренними (психологические свойства субъекта поведения) так и внешними причинами (условия и обстоятельства деятельности личности). В первом случае речь идет о цели, мотивах, потребностях, намерениях, желаниях, интересах и т. п., во втором — о стимулах, которые являются производными ситуации [1, с. 9].

Проведенный теоретический анализ показывает, что несмотря на наличие различных подходов к рассмотрению сущности профессиональной мотивации, следует выделить три основных направления изучения этой проблемы: целенаправленное воздействие на мотивацию студентов со стороны преподавателей, учет особенностей мотивационной сферы студентов, создание педагогических условий для перевода внешней мотивации во внутреннюю. В научной психолого-педагогической литературе мотивация определяется как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, направленность и активность этого поведения.

Современные авторы акцентируют внимание на наличие тесной связи между уровнем мотивации и профессиональной компетентностью: учителя с высоким уровнем мотивации уверены в успешности своей деятельности; стремятся к достижению личного успеха; способны взять на себя ответственность; решительны в нестандартных ситуациях; демонстрируют настойчивость при достижении цели; получают удовольствие от решения педагогических задач и т. п. Следует отметить, что ведущим фактором формирования мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности являются организационно-методические условия учебно-воспитательного процесса.

Процесс формирования профессиональной мотивации предполагает изучение состояния ее формирования. В процессе экспериментальной работы в структуре профессиональной компетентности студентов-биологов были выделены мотивационно-ценностный (мотивы, потребности, ценностные ориентации), когнитивно-деятельностный (овладение теоретико-методологическими знаниями, умениями и навыками) и рефлексивно-коррекционный (самопознание и самосознание своих профессиональных возможностей, стремление к их совершенствованию) компоненты [5, с. 103–104]. Эксперимент проводился со сту-

дентами первых-пятых курсов Института естественно-географического образования и экологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова (г. Киев) и естественно-технологического факультета Перемышля-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды.

Первый пакет тестовых методик был сформирован именно для определения мотивации и ценностных ориентаций будущих учителей биологии. В этот пакет была включена методика выявления факторов привлекательности профессии В. Ядова [2, с. 106–107], методика диагностики направленности личности Б. Басса [3, с. 563–569] и методика определения уровней профессионально-педагогической мотивации (модифицированный вариант Н. Фетискина [4]).

Методика В. Ядова предусматривала отбор положительных и отрицательных утверждений об отношении студентов к избранной профессии: оценки значимости профессии для общества; умением или неумением работы с людьми; наличием или отсутствием творческого потенциала; высокой или низкой зарплатой; наличием или отсутствием условий самосовершенствования в процессе педагогической деятельности; соответствием или несоответствием работы собственным возможностям и характера, непродолжительным или продолжительным рабочим днем, отсутствием или наличием частого контакта с людьми, возможностью или невозможностью достижения социального признания и уважения и пр. За каждым из двух факторов (положительный и отрицательный) подсчитывался коэффициент значимости (K_3), показатели которого колебались в пределах от -1 до $+1$.

В результате проведенного анализа самооценки факторов привлекательности профессии В. Ядова выявлены определенные закономерности. Так, для одного из факторов «работа соответствует моим способностям» высокий коэффициент значимости присущ студентам первого-второго курсов ($K_3 = 0,73$), который снижается до седьмого ранга у магистров ($K_3 = 0,23$). Аналогичные результаты зафиксированы для фактора «работа соответствует моему характеру» (от $K_3 = 0,59$ на первом курсе до $K_3 = 0,27$ у магистров). Полученные результаты можно объяснить тем, что магистры после многочисленных педагогических практик реально оценивают сложности будущей профессиональной деятельности и именно отсутствие собственного педагогического опыта побуждает их к такому выводу. Подобные результаты получены в отношении других исследуемых факторов привлекательности профессии. Коэффициент значимости утверждения «работа требует творческого подхода» испытывает снижение от первого ($K_3 = 0,68$) к третьему ($K_3 = 0,52$) и пятому (программа подготовки специалистов) курсам ($K_3 = 0,47$). Наблюдается его рост на четвертом (бакалавры) и пятом (магистры) ($K_3 = 0,7$ и $0,73$ соответственно) курсах. Коэффициент значимости фактора привлекательности «работа с людьми» является самым низким среди студентов первого курса ($K_3 = 0,59$). Этот показатель является зна-

чимым для студентов второго-пятого курсов ($K_z = 0,71 - 0,77$; соответствует первому-второму рангам) и достигает максимума у магистров ($K_z = 0,8$). Коэффициент значимости фактора «возможность самосовершенствования» имеет средние параметры для студентов первого, второго и четвертого курсов ($K_z = 0,5$), значительно снижается на пятом курсе (специалисты) ($K_z = 0,29$) и достигает максимального значения у магистров ($K_z = 0,73$). Фактор привлекательности «небольшой рабочий день» в рейтинге чаще всего проявляется у магистров ($K_z = 0,4$), у студентов других курсов он не является значимым и колеблется в пределах от $-0,18$ (1 курс) до $0,12$ (специалисты). Такие стимулы как «работа не вызывает переутомление», «отсутствие частого контакта с людьми» и «большая зарплата» оказались совершенно не значимыми для будущих учителей биологии.

Среди факторов, наиболее невосприимчивых для студентов при выборе будущей профессии, оказались «небольшая зарплата» (на всех курсах рейтинг 1, на первом — 2), «работа вызывает переутомление» (первый-четвертый курсы: $K_z = -0,6 - 0,77$). Для студентов третьего и пятого (магистры) курсов последний фактор оказался менее значимым ($K_z = -0,42$ и $-0,53$ соответственно). Студенты, которые получают образовательно-квалификационный уровень «специалист» не отнесли данный стимул к таким, которые не привлекают их в будущей профессии. Аналогичные результаты зафиксированы относительно суждения «излишне частый контакт с людьми»: $K_z = -0,25$ (для лиц, которые учатся на третьем курсе, $-0,36 - 0,38$ — для других студентов бакалавриата). Для будущих специалистов и магистров указанный стимул также оказался не актуальным.

Вторая методика предусматривала диагностику направленности личности. Анкета состояла из 27 пунктов суждений. Каждый вопрос опросного листа содержал три варианта ответов, которые соответствовали определенному виду направленности личности. С помощью специальных подсчетов были выявлены следующие разновидности направленности личности студентов-биологов: *на себя* (ориентация на вознаграждение, стремление к удовлетворению личных потребностей, личного преимущества, собственного благополучия, авторитарности, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность); *на общение* (попытки в любых условиях поддерживать общение с людьми, ориентация на совместную деятельность в ущерб выполнению конкретных задач, поиск социального одобрения, зависимость от групповой мысли, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми, стремление поддерживать хорошие отношения с окружающими); *на дело* (заинтересованность в решении деловых проблем, стремление наилучшим образом выполнить учебное задание, способность отстаивать собственное мнение в интересах дела, ориентация на деловое сотрудничество).

Полученные экспериментальные данные по методике диагностики направленности личности Б. Басса свиде-

тельствуют, что у более половины студентов первого курса обнаружена установка на общение (54,55 %). Почти треть испытуемых (27,27 %) направлена на себя, а только пятая часть (18,18 %) — на дело. У студентов второго курса преобладают установки на себя (45,16 %), в 38,71 % — на общение, в 16,13 % — на дело. У студентов третьих-четвертых курсов выявлено почти идентичные результаты: направленность на дело составляла соответственно 44,44 % и 46,63 %, на общение — 35,19 % в одних и других, на себя — 20,37 % и 18,52 %.

У большей половины студентов пятого курса, получающих образовательно-квалификационный уровень специалиста обнаружена направленность на дело (60 %), в менее трети (26,67 %) — на общение, в остальных — на себя (13,33 %). В магистров направленность на дело является самой высокой и составляет 64,29 %. В них зафиксирован более высокий процент направленности на себя (28,57 %), а направленность на общение является низкой (7,14 %). Таким образом, наблюдается закономерное изменение от направленности личности на общение (студенты первого-второго курсов) к направленности на дело (от студентов третьего курса к бакалаврам, специалистам и магистрам), что можно обосновать повышением уровней профессиональной компетентности у студентов третьего и высших курсов путем формирования в них ключевых и предметных компетенций.

Следующая методика позволяла определить профессионально-педагогическую мотивацию студентов-биологов, а именно: функциональный интерес, развивающую любознательность, показную и эпизодическую заинтересованность, безразличное отношение и профессиональную потребность в педагогической деятельности [5]. Студентам предлагалось ответить на 18 вопросов теста. Оценка результатов ответов осуществлялась по пятибалльной шкале и давала возможность определить следующие уровни профессионально-педагогической мотивации студентов: высокий, средний, низкий.

Средний уровень проявления наиболее значимого показателя — профессиональной потребности зафиксировано в 89,66 % студентов, высокий — в 10,34 %, а низкий — в 3,45 %. Почти половина студентов (48,28 %) имеют средний уровень развития показателя функциональный интерес, треть (34,48 %) — высокий и 17,24 % студентов — низкий. Уровни развивающей любознательности проявляются примерно в равной степени (отмечено некоторое доминирование среднего уровня): средний — 41,38 %, высокий — 31,03 %, низкий — 27,59 %. Проявления показной и эпизодической заинтересованности в целом идентичны и зафиксированы в следующих значениях: высокий уровень — соответственно 65,52 % и 48,28 %, средний — 27,59 % и 34,48 %, низкий — 6,90 % и 17,24 %. Проявления безразличного отношения к делу на среднем уровне преобладают и оказываются в 79,31 % студентов, на высоком — в 17,24 %, на низком — в 3,45 %.

Подводя итоги следует отметить, что у студентов-биологов высокого уровня развития достигает показная

любопытность (среднее значение — 3,74 балла), приближается к ней проявление эпизодической любознательности (3,21 балла). Все остальные показатели профессионально-педагогической мотивации — профессиональная потребность (2,83 балла), функциональный интерес (2,88 балла) и развивающая любознательность (2,80 балла) оказываются у подавляющего большинства студентов на среднем уровне, что свидетельствует о необходимости проведения с ними соответствующей работы по повышению уровня указанных показателей.

В результате проведенного исследования мотивации студентов-биологов можно утверждать, что снижение привлекательности факторов «работа соответствует моим способностям», «работа соответствует моим возможностям» у магистров связана с реальной оценкой сложности будущей профессиональной деятельности и отсутствием достаточного педагогического опыта. После многочисленных педагогических практик и в связи с формированием профессиональной компетентности для них становятся привлекательными следующие мотивы: «работа требует творческого подхода», «работа с людьми», «возможность самосовершенствования», «небольшой рабочий день». Из приведенных выше причин закономерно изменение направленности личности на общение (студенты первого-второго курсов) к направленности на дело (от студентов третьего курса к бакалаврам, специалистам и магистрам).

В то же время проявление таких важных показателей профессионально-педагогической мотивации как профессиональная потребность, функциональный интерес и развивающая любознательность на среднем уровне побуждает к необходимости их повышения путем соблюдения соответствующих педагогических условий, в частности: осознание студентами-биологами практической значимости каждого мотива в будущей профессиональной деятельности, создание мобильной образовательной среды, внедрение в практику работы инновационных и интерактивных технологий обучения, улучшения методического обеспечения педагогических практик.

Поэтапная реализация комплексной развивающей программы в процессе эксперимента способствовала формированию профессиональной мотивации будущих учителей биологии. На первом — организационно-адаптационном этапе работы наше внимание акцентировалось именно на формирование мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности (выработка у студентов эмоционально-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности; осознание цели их профессиональной подготовки и т. п.). Сложность решения этой задачи в процессе становления личности будущего учителя при обучении в педагогическом университете состоит в организации самого процесса профессиональной подготовки, в определении ее приоритетов, ведущей и конечной цели обучения. Нами учитывалось, что в высших педагогических учебных заведениях при обучении студентов-биологов, обычно, ориентация делается на подготовку учителей-предметников, без акцентиро-

вания внимания на формирование у них должного отношения к своей профессии. Это является одной из причин, по которой выпускники педагогических вузов не желают работать в общеобразовательных учреждениях, другими словами — педагогическая профессия не находит места в их жизненных ценностях. Проявление высокого уровня ценностно-смыслового отношения к профессии, в свою очередь, во многом обусловлено педагогическим творчеством. Поэтому экспериментальная работа была направлена на удовлетворение потребностей студенческой молодежи, повышение их интереса к профессии учителя.

Повышение мотивации студентов осуществлялось с помощью анализа их учебной деятельности и путем обсуждения ее результатов. На лекционных, семинарских и практических занятиях студентам предлагались интересные проблемные вопросы, деловые игры («Один день учителя биологии», «Оцени фрагмент урока коллеги», «Работа методического объединения учителей биологии» и др.), интерактивные технологии (мотивационно-стимулирующие — «Ожидание», «Общее соглашение», «Микрофон» и эмоционально-стабилизирующие — «Комплименты по кругу», «Прогноз погоды» и др.). Указанные формы работы повышали мотивацию студентов к обучению путем вовлечения в определенные ситуации, создания неформальной атмосферы в процессе обучения, необходимости быстрых действий.

Использование игровых и интерактивных технологий создали целый ряд положительных моментов в процессе профессиональной подготовки будущих биологов:

- способствовали выработке эмоционально-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, осознанию цели профессиональной подготовки при формировании их компетентности;
- стимулировали интерес к учебным занятиям и к проблемам, которые моделировались и разыгрывались;
- изменили мотивацию студентов к обучению и самооценку собственной профессиональной компетентности;
- способствовали развитию инновационного и аналитического мышления и т. п.

Именно такая организация работы способствовала возникновению процессуального и результативного удовлетворения, когда будущие учителя биологии начали осознавать, что используемые ими приемы и действия дают непосредственный ситуативный эффект, вызывают эмоциональный отклик и заинтересованность других. Итак, характеристики ценностно-смыслового отношения учителя к своей профессии и место, которое занимает это отношение в системе его профессиональных ориентаций, составляют основу развития и проявлений его профессионально-педагогической позиции, наполняя ее особым смыслом и направлением. Это означает, что качество формирования этой позиции, которая является важным условием творческой самореализации учителя в профессии, обуславливается необходимостью глубокого осмысления эмоционально-ценностной оценки своей профессии, выявление ее субъективного смысла, что актуализирует

проблему развития профессионально-смыслового потенциала личности учителя на всех этапах его становления.

Экспериментальное исследование предусматривало активное проведение профориентационной работы с будущими абитуриентами. Для получения первичных результатов были использованы тестовые диагностические методики «Исследование интересов абитуриента в различных сферах жизни», «Квадрат педагогических наклонностей абитуриентов» и др., что позволило определить ценностные ориентации будущих абитуриентов и проводить профориентационную разъяснительную работу, заинтересовать их к поступлению в педагогический университет на естественные специальности. Этому способствовало привлечение выпускников общеобразовательных школ к участию в конкурсах защит исследовательских работ Малой академии наук Украины по биологии, оказание им помощи в организации и проведении исследований, рецензирование творческих работ, разработка методического пособия «В помощь абитуриенту» и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя к будущей деятельности является системообразующим, поскольку он связан с конечными результатами обучения. Мотив — субъективная причина (осознанная или неосознанная) того или иного поведения, действий человека — психическое явление, непосредственно побуждает человека к выбору определенного образа действий и его исполнение. Недостаточный уровень знаний на начальном этапе обучения может компенсироваться высоким уровнем профессиональной мотивации. Мотивационный компонент профессиональной компетентности определяет отношение учителя к учебной деятельности школьников: осознание значения проблемы и личную познавательную направленность, которая является составляющей профессиональной устойчивости учителя. Его формирование в значительной степени определяется использованием в практике работы высшей школы современных технологий обучения.

Литература:

1. Усе про мотивацію / укладач А. Г. Дербеньова. — Х.: Вид. група «Основа», 2012. — 207 с.
2. Туріщева Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект — Х.: Вид. група «Основа», 2006. — 144 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [уч. пособие] — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ — М». — 2008. — 672 с.
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.
5. Шапран Ю. П. Диагностика профессиональной компетентности будущих учителей биологии // Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии: сб. науч. тр. по материалам Междунар. заочн. научн.-практ. конф. (Новосибирск, 27 ноября 2012 г.). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. — Часть 1. — С. 103–108.

Влияние игр на учебно-воспитательный процесс младших школьников

Шегаева Анна Витальевна, учитель начальных классов
ГБОУ СОШ № 604 (Зеленоградский АО г. Москвы)

Автор статьи описывает влияние игр на учебно-воспитательный процесс обучающихся начальной школы, предлагает собственную классификацию игр, определяет их место и роль в формировании личности.

Ключевые слова: игра, начальная школа, образовательное учреждение, воспитание.

The author describes the effect of games on the educational process of students of primary school offers its own classification games, determines their place and role in the formation of personality.

Key words: game, primary school, educational institution, education.

Помните, что ребенок приобретает знания посредством игр и воображения.
Бретт Дорис

В настоящее время игра остаётся одним из любимых, занимательных способов проведения времени современных детей. В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая

большое значение для развития ребенка дошкольника: в игровом процессе происходит ориентация в отношениях между людьми, овладение первоначальными навыками трудовых действий в коллективе.

Согласно современным психолого-педагогическим исследованиям сюжетная игровая деятельность не возникает у ребенка спонтанно, а передается теми людьми, которые уже умеют играть.

Рассмотрим понятие игры с психологической точки зрения: А. Н. Леонтьев считал, что игра — это некая ступень, с помощью которой у ребёнка развиваются психические процессы, готовящие детей к новой форме развития [2]. К. Гроос утверждал, что игра — это упражнение в воспроизведении жизни взрослых людей [4]. Анализируя вышеперечисленные мнения, хочется обратиться к играм современных детей и определить уровень влияния игровой занятости на учебно-воспитательный процесс.

Несмотря на то, что игра — ведущий вид деятельности, характерный для дошкольного возраста, это занятие остаётся приоритетным и для младших школьников. В большинстве случаев дети глубоко увлечены игрой, часто подражают главным героям, а также переносят фантастические события в реальную жизнь. По итогам наблюдения за учащимися одной возрастной группы и сопоставления игр, которыми они увлекаются, были сделаны выводы о возможности деления игр по влиянию на учебно-воспитательный процесс младших школьников на три группы: развивающие, мотивирующие, дезорганизующие.

Развивающие игры. К ним относятся игры для 1–2 игроков, это: шахматы, шашки, лото, компьютерные задачи на нахождение сходств, отличий, выходов из лабиринта и т. д. Вышеперечисленные игры развивают у учащихся логическое мышление, коммуникативные навыки, память, дух соперничества. Несмотря на то, что дети пребывают в состоянии игры, постоянно активизируется умственная деятельность. Наблюдения показывают, что если учащиеся с детства приучены к развивающим играм, им легче работать в команде, они быстрее воспринимают инструкции, умеют положительно взаимодействовать друг с другом.

Развивающие игры часто применяются в образовательном процессе педагогами. Заимствованные герои упрощают понимание нового материала школьникам, а для слабых учащихся делают предметные темы более значимыми, интересными.

Мотивирующие игры. Общей целью этих игр является создание, собирание, строительство, другими словами, они имеют созидательный характер. К мотивирующим играм можно отнести: «Монополию», «Ледниковый период», «Смурфики», «Minecraft» и т. д.

Дети, увлеченные вышеперечисленным, получают информацию об этапах создания городов, бизнеса, огорода и т. п. На примере игры ребенку демонстрируется то, как важно иметь терпение, выдержку, что достижение цели возможно только при использовании труда. Дети, предпочитающие вышеназванные занятия в коллективе являются своего рода «предводителями», инициаторами создания чего-либо: снежной крепости, лего-городка, сказки и т. д.

Мотивирующие игры становятся одним из факторов влияющих не только на развитие деятельности учащихся в положительном направлении, но и на сплочение коллектива на пути к общей цели.

Дезорганизующие игры. К этому виду относятся игры с военной тематикой, с участием неземных разрушающих объектов, чаще созданные для старшего возраста. Например, знаменитый «Call of duty», «Трансформеры: битва за Кибертрон», «World of tanks».

По перечисленным названиям можно без затруднений определить объединяющую тему: борьба, убийства, насилие, оружие и т. д. Одним из отрицательных факторов вышеуказанных игр, является перенесение детей фантастических событий в реальную жизнь. В процессе учебно-воспитательной деятельности ребята воображают игровые события: делятся на группы, чтобы «убить» друг друга, «захватить в плен», отнять «оружие». Даже на уроке школьник может изображать себя с «пистолетом», стреляющим по всему классу, представлять, что вокруг враги.

Стоит отметить, что эмоциональная сфера школьников, увлеченных дезорганизующими играми, отличается нервозностью, агрессией, а также излишней двигательной активностью и иногда проявлением аутичности. Чаще всего таких детей становится сложно заинтересовать учебным материалом и коллективными делами. Как отмечалось ранее, основная часть дезорганизующих игр создана для аудитории старшего возраста. Из этого вытекает следующий вывод: перед родителями и педагогами стоит задача не только оградить младших школьников от игровых занятий не соответствующих возрасту, но и аргументировано объяснить, почему стоит выбрать другую игру.

Важно понимать, что категоричный запрет будет ошибочным, так как недоступное становится более заманчивым, интересным. Выходом может служить ситуация выбора, при которой предлагается выделить одну игру из двух предложенных. Значимую роль в игровой ориентации ребенка может сыграть педагог.

В руках учителя возможность использовать и направлять игровую потребность в целях решения определенных образовательных задач. Открывая новые игровые, познавательные пространства, демонстрируя школьникам, что любая деятельность (в том числе игровая) должна улучшать только положительные навыки, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и поведение в целом.

Основываясь на определениях «игры», а также проведенных наблюдениях, можно сделать следующие выводы:

- игра социальна не только по происхождению, но и по содержанию;
- игровые сюжеты могут обуславливать бытовые условия жизни ребенка;
- на этапе младшего школьного возраста очень важно помнить о том, что ведущая деятельность у учащегося начального звена — это обучение и именно ему должна по-

свящаться основная часть времени (занятость в игре в младшем школьном возрасте переходит на второстепенный уровень).

Игру традиционно связывают с детством, тем не менее она сопровождает ребенка с начала и до конца школьной

скамы. Значение игровых процессов велико, потому что наряду с умственным развитием осуществляется физическое, эстетическое, нравственное. Но, как и любая деятельность, время игры должно регулироваться и контролироваться со стороны взрослого.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997. — 96 с.
2. Леонтьев Л. А. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/leontev/5-4.html> (дата обращения: 30.01.2014)
3. Люблинская А. А. Детская психология [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/psihologiya.html> (дата обращения: 30.01.2014)
4. Теории игры [Электронный ресурс]. — URL: <http://murzim.ru/nauka/psihologija/vozrastnaja-psihologija/27104-teorii-igry-kgroos-fboytendayk-problemy-detskoj-igry-v-teoriyah-vshterna-3freyda-zhpiazhe-kkofiki-klevina-ls-vygotского.html> (дата обращения: 30.01.2014)
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Познавательная и творческая активность студентов

Шумков Александр Юрьевич

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

В статье рассматриваются вопросы о познавательной и творческой активности студентов. Студенту предоставляется возможность приобрести дополнительные навыки по исследованию технологических процессов, сформировать направление научного поиска получить возможность развивать полученные знания

Ключевые слова: научно-технический прогресс, лабораторный практикум, лабораторно-исследовательский эксперимент, учебно-исследовательская работа.

Cognitive and creative activity of students

Shumkov Alexander Yurevich

FGBOU VPO Ishim State

Pedagogical Institute P. P. Yershov, Russia, Ishim

The article deals with questions about the cognitive and creative activity of students. Students are given the opportunity to acquire additional skills in research processes, to form the direction of scientific research to get the opportunity to develop the knowledge obtained

Keywords: scientific and technical progress, laboratory practical, laboratory research experiment, teaching and research.

В современных социально-экономических условиях резко возрастает влияние научно-технического прогресса на содержание образования технологической подготовки студентов педвуза. Увеличивается объем их знаний, улучшается качество умений и навыков. При этом труд становится более разнообразным, интеллектуальным, творческим, рабочий получает большую самостоятельность в управлении технологическим процессом.

Анализируя проблему подготовки кадров для современного производства, С. Я. Батышев отмечает, что не-

обходимо перенести центр тяжести с передачи готовых знаний на развитие творческих, познавательных способностей учащихся, на формирование у них навыков самостоятельного приобретения знаний [1].

Ю. С. Тюнников считает, что повышение эффективности учебного процесса может происходить за счет развития творческих, познавательных способностей учащихся, формирования у них ориентации в самостоятельной, познавательной учебной деятельности, что является одной из основных задач современной профессиональной подготовки [2].

Педагогическая наука и практика предлагает преподавателю большой выбор методов, приемов и форм обучения. Задача заключается в том, чтобы творчески, рационально использовать в учебном процессе методы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленной цели.

Иначе говоря, метод обучения предполагает взаимодействие учителя и ученика, в ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения, а в результате этой деятельности реализуется процесс учения, усвоения учеником содержания образования [3, 4].

Одной из актуальных задач на современном социально-экономическом этапе развития является повышение профессиональной мобильности квалифицированных специалистов. Она состоит в формировании у обучаемых знаний, умений и навыков и способности к быстрому их переносу в новые условия работы.

Наиболее отвечающим задачам нашего исследования в профессиональной подготовке учителей технологии мы считаем исследовательско-поисковый метод в форме лабораторных занятий.

Преимущество лабораторных занятий перед другими видами аудиторной работы заключается в интеграции теоретико-методологических знаний и практических навыков студентов в процессе научно-исследовательской деятельности. Лабораторный практикум должен служить творческой иллюстрацией к разработанным нами материалам лекций, курса «Электрофизические и электрохимические методы обработки конструкционных материалов». Для этого мы разработали и изготовили комплект лабораторных установок (электроискровая, ультразвуковая и закалка металлов токами высокой частоты), которые позволяют студентам изучить сложные физические процессы экспериментально-исследуемой проблемы. Лабораторно-исследовательский эксперимент требует от студентов творческой инициативы, самостоятельности в принимаемых решениях, знакомство с методикой выполнения экспериментальных исследований, приобретения опыта использования теоретических знаний на практике, получения навыков обращения с различной аппаратурой, измерительными приборами и силовыми системами, изучение конструктивных особенностей и назначения опытно-экспериментальных установок. Наряду с этим формируются умения исследования физических процессов энергетического воздействия на твердое тело, анализа, сопоставление результатов испытаний, вырабатываются навыки обобщения материала, внедрения конкретных рекомендаций и т. д.

В энергетических установках основным направлением исследования является изучение физических процессов (тепловых, механических — удара, электрических и др.), которые происходят в определенных условиях эксплуатации. При проведении лабораторного практикума студент особое внимание должен уделять рассмотрению сущности физических и химических процессов, анализу их

количественных и качественных характеристик по выявлению оптимальных режимов обработки в зависимости от рабочей среды энергоблока, закономерностям изменения отдельных параметров (электрических, термических, механических напряжений и т. п.).

Только таким образом студенты смогут узнать сущность электрофизикохимических способов обработки конструкционных материалов.

Наибольшей эффективностью лабораторный практикум будет обладать, если при его проведении использовать элементы учебно-научно-исследовательской работы. Такой практикум нацелен на развитие у студентов заинтересованности в освоении методов научного исследования при значительной доле их самостоятельной работы. Нами были разработаны методические рекомендации к лабораторному практикуму по обработке конструкционных материалов методами электроискровой, ультразвуковой обработки и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты, в котором предусматривается использование поисково-исследовательского метода с применением УИРС и НИРС.

Важным здесь является фактор создания такого варианта установки модели, на которой можно точно воспроизвести динамику основных физических и химических процессов, с целью более глубокого познания студентами базовых разделов читаемой лекции курса и выработки на этой основе конкретных рекомендаций по повышению экологичности, экономичности и надежности установки. Такой практикум способствует интеграции технологических предметов с физикой, химией.

Таким образом, основные задачи лабораторного практикума, выполняемого в виде учебно-исследовательской работы для подготовки будущих учителей технологии, заключается в следующем:

- в области педагогики более глубокое освоение лекционного материала, улучшение практической и профессиональной подготовки;
- усиление межпредметной интеграции в процессе научного поиска, оказание дифференцированной помощи со стороны преподавателя студентам с различным уровнем знаний;
- в научном плане использование при экспериментальном исследовании теоретических знаний, получение навыков и организации проводимых исследований на опытно-экспериментальных установках, глубокое изучение физических процессов, протекающих в энергоустановках, приобретение опыта анализа полученных результатов, что позволит будущему специалисту расширить научное мышление, развить творческие способности в конструировании и выработке оптимальных технологических решений;
- с точки зрения психологии — у будущих учителей технологии вырабатывается наблюдательность, повышенное внимание, они учатся технологически грамотно, в краткой и конкретной форме, представлять материалы испытаний, повышается их познавательный интерес.

При выполнении лабораторного практикума в форме учебно-исследовательской работы важным является следующие этапы:

1. На первом этапе студенту необходимо изучить цель занятий, подробно ознакомиться с конструкцией и техническими характеристиками лабораторной установки, контрольно-измерительными приборами, ходом проведения исследования, повторить относящийся к теме теоретический материал по специальной литературе.

2. На втором этапе проводится проверка готовности студентов к выполнению лабораторной работы, в процессе которой производится краткий опрос о целях работы, основных теоретических положений по разделу исследований, обсуждаются конструктивные особенности лабораторной установки.

3. На третьем этапе студенты, повторяя основы явления (процесса), на котором базируется принцип действия соответствующей установки, проведут учебно-исследовательский эксперимент по выявлению оптимальных режимов обработки материалов в зависимости от характеристики рабочей среды, электрических параметров, времени воздействия инструмент — электрода на деталь и т. д.

4. На заключительном (четвертом) этапе студент делает письменный отчет о проделанной работе в виде записей, таблиц, графиков, схем, выводов, представленных преподавателю и проверенных, после чего студенты приводят рабочее место в исходное состояние.

Литература:

1. Захаров А. В. Диагностика сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза // XXII Ершовские чтения. 2012. с. 186–189.
2. По новому готовить рабочие кадры // Батышев С. Я. Сов. Педагогика. — 1982. — № 2. — с. 91–97.
3. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля [Текст] / Ю. С. Тюников М.: Высшая школа, 1991. — 191 с.
4. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — с. 187.

Технология развития критического мышления в формировании коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку

Юлик Ольга Алексеевна, преподаватель иностранных языков
Бендерский медицинский колледж (Молдавия)

Изменения, происходящие сегодня в общественной жизни, затрагивают не только политическую и экономическую сферы деятельности, но также оказывают влияние на образование, одной из важных задач которого становится создание условий для формирования гармонично развитой личности. Наличие высокого уровня мыслительных способностей — важный ее показатель. Следовательно, современные образовательные технологии

Как видно, в процессе выполнения работы студенту предоставляется возможность приобрести дополнительные навыки по исследованию технологических процессов, сформировать направления научного поиска, а также получить возможность развивать и использовать (внедрять) полученные знания.

Привлечение к учебной исследовательской работе студентов УИРС способствует решению следующих задач:

— развитию умению и навыков самостоятельной работы и творческих способностей;

— глубокому изучению фундаментальных и общетехнических дисциплин, овладению специальными знаниями, профессиональной ориентации, усилению межпредметных связей;

— обучению студентов учебно-исследовательской работе;

— использованию результатов научных исследований в учебном процессе.

Цель лабораторного практикума — привлечь студентов к учебно-научно-исследовательской работе по определенной тематике с использованием научных методов, теоретических и экспериментальных исследований.

Привлечение студентов к учебно-научно-исследовательской деятельности, в условиях, когда рассматриваемые проблемы приближены к уровню современного научно-технического прогресса, способствует выработки у обучающихся высокой познавательной и творческой активности.

должны быть нацелены на развитие интеллектуальных способностей личности, способности к самореализации, самовыражению во всех формах жизнедеятельности.

В условиях мировой интеграции возрастает роль иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Владение навыками иноязычного общения рассматривается сегодня как необходимое личностное и профессиональное качество любого специалиста.

Одна из целей обучения иностранному языку — развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Этнолингвист Д. Хаймс определил ее как «творческую способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию» [1, с. 43–48].

Все вышесказанное обуславливает необходимость пересмотра моделей преподавания иностранного языка. Огромную актуальность в данной связи приобретает вопрос об использовании современных активных методов обучения. Позволим себе уделить особое внимание технологии «Развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) так как ее, по нашему мнению, можно считать неотъемлемой частью коммуникативной методики преподавания иностранного языка, а также эффективным средством достижения цели, стоящей перед системой образования в целом (развитие интеллектуальных способностей личности, способности к самореализации, самовыражению).

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Reading and Writing for Critical) была разработана в середине 1990-х годов американскими преподавателями (Дженни Д. Стил, Кертис С. Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер).

Авторы технологии РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо») Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стил убеждены, что мыслить критически — означает проявлять любознательность, использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. «Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление — это не отдельный навык, а сочетание многих умений» [2, с. 55].

Основанная на коммуникативно-деятельностном подходе и субъект-субъектных отношениях, построенная в диалоговом, интерактивном режиме, технология РКМЧП особенно интересна преподавателям иностранного языка. Посредством разнообразных приёмов технологии мы можем формировать у учащихся умения воспринимать и творчески интерпретировать информацию,

прогнозировать, работать с текстом, задавать вопросы, формируя тем самым умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Таким образом, при обучении иностранному языку развитие критического мышления можно рассматривать как один из факторов формирования коммуникативной компетенции.

Структура занятия, основанного на данной технологии, включает три этапа: «вызов — реализация (осмысление) — рефлексия».

Для педагога, планирующего урок по технологии РКМЧП, очень важно определиться с типом учебного материала, объемом материала, стадией урока.

Некоторыми из приемов технологии РКМЧП являются: «Кластер», «Синквейн», таблицы «Знаю — Хочу знать — Узнал», «Прогнозирование по фотографии», «Инсерт», «Взаимоопрос», «Фишбоун» и т. д. Как показывает личный опыт преподавания иностранных языков в колледже, использование вышеупомянутых приемов РКМЧП способствует, во-первых, интенсификации учебного процесса; во-вторых, организации учения через понимание, а не через механическое запоминание; в третьих, повышению мотивации студентов, развитию их независимости, творчества, нестандартности мышления.

Технологию РКМЧП не нужно воспринимать буквально как обучение чтению или письму. Технология РКМЧП означает вдумчивое чтение и письмо. Чтение и письмо — это инструменты и продукты нашего мышления. Чтение служит для анализа, сравнения, сопоставления и оценивания того, что мы уже знаем и того, что предстоит узнать. А письмо — важнейший инструмент для выражения наших мыслей. (С. И. Заир-Бек)

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что формирование коммуникативной компетенции осуществляется наиболее эффективно лишь в деятельности, при усилении практической направленности обучения. Не вызывает сомнений необходимость использования инновационных технологий в преподавании, создающих условия для искусственного моделирования такой деятельности. Рассмотренная нами технология обучения имеет огромные перспективы в достижении целей, стоящих перед современной системой образования.

Таблица 1. Этапы технологии РКМЧП и их задачи

I	Evocation (Фаза вызова) Активизация и обобщение имеющиеся у учащихся знания по данной теме, пробуждение интереса к теме, определение целей изучения предстоящего учебного материала.
II	Realization of meaning (Фаза реализации смысла) Работа с новой информацией (с текстом), предполагающая активную деятельность ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника)
III	Reflection (Стадия рефлексии) Формирование личного отношения к тексту, предполагающая либо написание собственного интеллектуального продукта, либо отстаивание своей позиции в дискуссии.

Литература:

1. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. С. 43–48.
2. Мередит К. С., Стил Дж. Л., Темпл Ч. Критическое мышление: углубленная методика. Пос. IV // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». — М.: Изд-во «ИОО». — 1997. — 55 с.
3. Окань Г. И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Научный диалог. 2012. № 1. с. 265–270.
4. Щеглова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // ИСОМ. 2011. № 4. с. 105–107.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Факультативный курс «Плавание» в общеобразовательной школе

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор;
Храмикова Елена Константиновна, тренер-преподаватель
МБОУДОД ДЮСШ ЗАТО (г. Радужный Владимирская обл.)

В статье рассматривается возможность преподавания факультативного курса по плаванию для учащихся 5–7 классов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительная подготовка, здоровый образ жизни, профессиональное самоопределение.

Программа факультативного курса «Плавание» разработана и внедрена на базе МБОУДОД ДЮСШ ЗАТО г. Радужный Владимирской области и предназначена для учащихся 5–7 классов общеобразовательных школ.

Данная программа включает в себя теоретическую, практическую и спортивно-оздоровительную подготовку обучающихся. К последней допускаются все лица, желающие заниматься спортом и не имеющие медицинских противопоказаний.

Продолжительность курса обучения составляет 100 академических часов.

В процессе обучения осуществляется физкультурно-оздоровительная воспитательная работа, направленная на разностороннюю физическую подготовку, преимущественно оздоровительной направленности и овладение основами техники плавания.

Задачи:

- укрепление здоровья и закаливание;
- устранение недостатков физического развития;
- овладение жизненно-необходимыми навыками плавания;
- обучение основам техники всех способов плавания;
- развитие выносливости, быстроты, скорости, силы и координации движений;
- воспитание морально-этических и волевых качеств.

Цели:

- формирование здорового образа жизни, привлечение учащихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом;
- профессиональное самоопределение;
- укрепление здоровья и всестороннее физическое развитие интеллектуальных и нравственных способностей.

При обучении плаванию применяются три основных группы методов: словесные, наглядные, практические [4, с. 19].

К словесным методам относятся: рассказ, объяснение, пояснение, беседа, разбор, анализ, указания, команды, распоряжения.

Используя объяснение, рассказ, давая указания, оценку действий и др., тренер помогает ученикам создать представление об изучаемом движении, понять его форму, содержание, осмыслить, устранить ошибки. Краткая, образная и понятная речь педагога определяет успех применения этих методов.

Рассказ применяется при организации урока, игры, объяснении ее правил.

Описание создает предварительное представление об изучаемом движении. Описываются его основные, ключевые элементы, но без объяснения, почему оно выполняется, так или иначе.

Объяснение должно быть кратким, образным и легким для понимания, содержать элементарные теоретические сведения и конкретные практические указания по выполнению элементов и движений в целом, т. е. дает ответ, почему именно надо делать то или иное, так или по-другому. Пояснение позволяет уточнять непонятные моменты.

Беседа с обоюдными вопросами и ответами повышает самостоятельность и активность занимающихся, а педагог имеет обратную связь с учащимися, что дополнительно помогает ему узнать своих учеников.

Разбор какого-либо упражнения или задания в целом, игры проводится во время подведения итогов занятия.

Анализ и обсуждение ошибок направлены на коррекцию действий занимающихся. При этом необходимо уделить внимание каждому ученику индивидуально в виде поощрения или замечания.

Тематическое планирование факультативного курса «Плавание»

№ п/п	Наименование тем	Количество часов		
		Всего	Теоретич. обучения	Практич. занятий
1.	Введение. Здоровый образ жизни.	2	2	-
2.	Правила поведения в плавательном бассейне. Инструктаж.	2	2	-
3.	Гигиена физических упражнений	4	2	2
4.	Влияние физических упражнений на организм	4	2	2
5.	Техника и терминология плавания	6	2	4
6.	Основы физической подготовки	6	2	4
7.	Подвижные игры на воде	20	2	18
8.	Техника плавания стилем «дельфин»: работа рук, работа ног, упражнения на технику, плавание в полной координации	20	2	18
9.	Техника плавания на спине: работа рук, работа ног, упражнения на технику, плавание в полной координации	16	2	14
10.	Техника плавания стилем «брасс»: работа рук, работа ног, упражнения на технику, плавание в полной координации	10	2	8
11.	Техника плавания «вольным стилем» (кроль): работа рук, работа ног, упражнения на технику, плавание в полной координации	6	1	5
12.	Итоговое занятие: Спортивный праздник «Веселый дельфин»	4	1	3
	Итого	100	22	78

Указания даются для предупреждения и устранения ошибок до и после выполнения упражнений. Указания заостряют внимание обучаемых на выполнении правильных исходных положений, основных ключевых моментов выполняемого движения, разъяснении условий для его правильного воспроизведения, подсказке о всевозможных ощущениях, которые возникают при этом. Например, при освоении правильно выполненного гребка рукой: «Почувствуй, как ты отталкиваешься от воды при каждом гребке».

При работе с детьми указания часто даются в форме образных выражений и различных сравнений, что облегчает понимание сущности задания. Например, при обучении выдоху в воду: «Дуй на воду, как на горячий чай».

Помимо решения учебных задач педагог устанавливает взаимоотношения с занимающимися, воздействуя на их чувства. Эмоциональная окраска речи усиливает значение слов, помогает решению учебных и воспитательных задач, стимулирует активность, уверенность, интерес.

Учитывая специфику плавания, все необходимые объяснения, обсуждения и другие объемные словесные методы и приемы инструктор проводит на суше — до или после занятий в воде.

Когда группа находится в воде, инструктор отдает только лаконичные команды, распоряжения, чтобы дети не замерзли. Например, он говорит: «Сейчас выполним скольжение на груди. Руки вытянуть вперед. Принять исходное положение. Сделать вдох — «толчок» (последняя команда дается голосом или свистком). После выполнения упражнения, когда ребята встали на дно и повернулись лицом к инструктору, подводятся итоги: «Хорошо.

Тело нужно держать напряженным, больше тянуться вперед. А теперь посмотрим, кто дольше проскользит. Принять исходное положение. Сделать вдох и...».

Таким образом, с помощью команд инструктор как бы управляет группой и ходом обучения.

Все задания на уроке выполняются под команду, она подается коротко, в приказном тоне. Команды определяют начало и окончание движения, исходные положения при выполнении заданий, место и направление для проведения учебных заданий, темп и продолжительность их выполнения.

Команды делятся на предварительные (например, «Опустить лицо в воду!») и исполнительные (например, «Толчок!»). С детьми младшего школьного возраста команды используются с большими ограничениями.

Подсчет в плавании применяется только в начальный период обучения — для создания необходимого темпа и ритма выполнения движений. Подсчет осуществляется голосом, хлопками, односложными указаниями: «раз—два—три, раз—два—три» и т. д.; при изучении движений ногами кролем: коротким «вдох» и длинным «вы-ыдох» — при освоении выдоха в воду [5, с. 2].

Примеры упражнений для изучения видов плавания:

1. Вольный стиль (перекатывания, двенадцать толчков ногами, ноги-ласты, череда вертикальных толчков, ладообразная кука, акулий плавник и другие).

2. Плавание на спине (граница воды, «закипающая вода», толчок с вытянутыми коленями, штопор, собачьи уши, дыхательный карман, стрелки часов и другие).

3. Плавание брасом (утиные лапы, покачивания торсом, загребавшие движения рук, поджимание плеч,

вдох на высокой точке, взгляд обращен в воду, гребок, дыхание, толчок, скольжение и другие).

4. Плавание баттерфляем (наклоны, перенос веса тела, давление руками на воду, рисуя знаки вопроса, левая рука, правая рука, обе руки, время для выдоха, нырок «летающий дельфин» и другие) [1, с. 31].

Каждое занятие необходимо дополнять тем или иным количеством игровой деятельности. Вот некоторые примеры игр и развлечений на воде.

1. Игра «Поплавок» — по свистку учителя учащиеся принимают положение «поплавок», плавают на поверхности — кто дольше.

2. Игра «Мяч на воде» — играющие делятся на две команды с равным числом участников и становятся в две шеренги друг напротив друга (на расстоянии 1 м), педагог подбрасывает между шеренгами мяч, играющие стремятся первыми поймать мяч и доставить его в заранее обозначенную зону на стороне противников.

3. Играющие делятся на две команды: «рыбаки» и «рыбки». Команда «рыбаков» делится на тройки и выстраивается на берегу водоема или у бортика бассейна. По сигналу или команде учителя тройки «рыбаков», взявшись за руки, начинают ловить рыбок. «Рыбка» считается пойманной, если трое «рыбаков» сомкнут вокруг нее руки.

4. Все играющие (в зависимости от числа участников) делятся на 2–3 команды с равным числом игроков. Команды выстраиваются в колонны по одному параллельно друг другу (интервалы между игроками в колоннах 0,7–1 м, а между колоннами — 2 м. Из каждой команды выделяются по два игрока (первые номера), которые становятся перед колонной с разных сторон, держа за концы гимнастическую палку на высоте 10–15 см над водой. По сигналу или команде учителя игроки с гимнастической палкой передвигаются в конец колонны, пронося палку над поверхностью воды. При приближении игроков с палкой очередной игрок, стоящий в колонне, должен присесть, погружаясь в воду с головой, а затем встает, не давая палке задеть себя. Когда оба игрока достигнут конца колонны, то один из них становится в колонну последним, а второй возвращается к началу колонны с гимнастической палкой, подает второй конец палки игроку, стоящему теперь первым, и уже эта пара бежит в конец колонны. Игра продолжается до тех пор, пока участник, стоящий в начале игры последним, не окажется первым и не пройдет вдоль колонны с участником, первым ставшим в конец колонны. Таким образом, каждый из игроков проносит гимнастическую палку над колонной играющих два раза с разными партнерами [2, с. 41].

Литература:

1. Блайт Люсеро. Плавание: 100 лучших упражнений — М., ЭКСМО, 2011.
2. Мартынова, Попкова: Игры и развлечения на воде. Издательство: Педагогическое общество России, 2006 г
3. Плавание. Под общей редакцией профессора Н. Ж. Булгаковой, М.: «Физкультура и спорт» 2001
4. Оздоровительное, лечебное, и адаптивное плавание: Учебник для вузов / Под общ. ред. Н. Ж. Булгаковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Н. В. Чертов. Электронный учебник. Плавание. <http://sport.pi.sfedu.ru/>

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Русская интеллигенция как субкультура

Вознесенская Анастасия Павловна, аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств

Понятие «субкультуры» в 50-е годы XX века в научный обиход ввели американский социолог Дэвид Рисмен и британский социолог и медиавед Дик Хэбдидж для обозначения молодежных объединений, предпочитающих ценности и стиль жизни меньшинства, отвергаемые большинством. Первоначальным объектом исследования субкультур были неформальные молодежные объединения, характерным признаком которых была замкнутость.

Позднее термин «субкультура» оказался удобным и стал применяться для изучения культурных явлений и фактов более широко. Так, например, термин «субкультура интеллигенции» использует А. В. Соколов в фундаментальном труде «Поколения русской интеллигенции» [22, с. 358]. Н. А. Хренов использует термин «субкультура дворянства» [26, с. 5.]. Н. А. Хренов и К. Б. Соколов в монографии «Художественная жизнь императорской России (субкультуры, картины мира, ментальность)» делают предметом системного исследования «субкультуры в истории». «По своему строению любая культура плюралистична, поскольку общество состоит из множества групп с несовпадающими культурными ориентациями... Субкультура — это и есть система норм и ценностей, позволяющая одну группу отличить от других» [26, с. 5].

Наиболее авторитетным отечественным исследованием по вопросу субкультур следует признать книгу «Система: тексты и традиции субкультуры» Т. Б. Щепанской, которая, будучи культурологом, вместе с тем, была участницей одной из молодежных субкультур и знает этот вопрос «изнутри» [27, с. 15].

Согласно Т. Б. Щепанской, для субкультуры характерны:

- внутренняя замкнутость;
- состояние сознания участников, противопоставляющее их фоновой культуре;
- символичность предметов быта и поведения, ярко выражающая внешнюю и внутреннюю контркультурную замкнутость;
- устойчивая самовоспроизводимость структуры контркультурной замкнутости (самоорганизация) [27, с. 15].

Различают три стадии развития субкультуры:

Первая стадия — новация первых лидеров молодежной субкультуры с отрицанием существующих культурных ценностей, феноменов и обычаев и противопоставлением себя обществу; символическая манифестация этого рубежа. В центре внимания находится факт индивидуального выхода за пределы общества.

Вторая стадия — личностный разрыв с обществом выходит за пределы единичного поступка отдельного человека и становится групповым; сам факт разрыва становится источником новых межличностных ментальных связей, ценностей, феноменов и обычаев, объединяющих участников в локальную замкнутую группу, осознанно противопоставляющую себя обществу, то есть в субкультуру избирательного меньшинства. Центр внимания переносится с того, что составляет разрыв общества, на то, что объединяет членов группы.

На данном этапе появляются «свои» культурные приоритеты — свои знаменитости, своя мода, свои правила и табу — то же самое, что есть и в основной культуре существующих людей, но только свое собственное — например, то, что получило в субкультуре панков название этического принципа DIY (Do It Yourself) — делай это сам, не завися ни от каких крупных коммерческих организаций. «Нам не нужно полагаться на богатых дельцов, устраивая свое веселье ради их выгоды — мы можем организовать его сами и не ради денег. Мы, панки, сами можем устраивать концерты, проводить демонстрации и участвовать в них, выпускать записи, издавать книги... открывать музыкальные магазины, распространять литературу, устраивать бойкоты, заниматься политической деятельностью» [19, с. 189].

Резко повышается семиотичность поведения, преодоление старого принимает характер воспроизводимого ритуала, смысл которого состоит во включении его участника в замкнутую группу.

В употребление входят новые слова и новые оттенки смысла, выходящие за пределы старых и понятные уже не всем сразу, а только членам складывающейся субкультуры, значение старых слов меняется, появляются новые

специфические фонемы как манифестация трансформированного сознания, позволяющая участникам субкультуры идентифицировать друг друга, не будучи лично знакомыми. Семантическую нагрузку получает не только язык, но и одежда, прически, аксессуары, бытовые предметы, манера поведения. В таких случаях инициатива принадлежит одному человеку или узкой группе лиц, но затем семантика языка и поведения становится достоянием многих других — общности, в которой новация теряет определенность авторства, но приобретает воспроизводимость и устойчивость определенного смысла. Эта семантика начинает функционировать как локально-избирательный императив группового поведения. При этом она сохраняет элемент первоначального контркультурного протеста, проводя рубеж между возникающей субкультурой и всей остальной культурой. «Рождение символа становится началом самоорганизации сообщества, точнее — развития его коммуникативной сети» [27, с. 257].

Если человек порвал свою одежду (к примеру, джинсы), то это может остаться фактом его личной биографии, не имеющим культурного значения. Но если он рвет свою одежду преднамеренно и демонстративно, а другие начинают повторять его поступок, то повреждение детали костюма приобретает значение культурного символа, свидетельствуя о начале формирования новой субкультурной общности, выходящей за пределы фоновой культуры.

Третья стадия — культурные ценности субкультуры стабилизируются воспроизводятся в качестве нового устойчивого компонента культуры. К примеру, молодежный жаргон входит в состав компонентов общей культуры.

Русская интеллигенция являет собой все характерные черты субкультуры в таком расширенном смысле: контркультурный протест, противопоставивший интеллигенцию доминантной культуре, замкнутость самоорганизации, символическая значительность внешности и поведения, устойчивая воспроизводимость объединяющих ее ценностных приоритетов.

Распространенное мнение, что интеллигенция возникла из стремления разночинцев к образованию, не вполне отражает то, что происходило в действительности. Преображение личности интеллигента было гораздо более глубоким и всеобъемлющим, чем может дать образование. Радикальным изменениям подверглись все ценностные приоритеты и основы существования человека в культуре. По воспоминаниям публициста-народника Н. Ф. Анненского «все традиционно существовавшее и принимавшееся ранее без критики, пошло в переборку. Все, — начиная с теоретических вершин, с религиозных воззрений, основ государственного и общественного строя, вплоть до житейских обычаев, до костюма и прически волос» [1, с. 6]. Один из авторов сборника «Вехи» С. Л. Франк утверждал: «Интеллигенция есть... особый мирок со своими строжайшими и крепчайшими традициями, со своим этикетом, со своими нравами,

обычаями... почти со своей собственной культурой» [25, с. 193].

Интеллигенция возникла как трансформация сознания «новых людей», радикально порывающих с системой базовых ценностей существующей культуры. Радикально менялся сам способ связи индивида и социума: личность отдельного человека освобождалась от подчинения императивам социума, выходила за их пределы и начинала подчинять социум себе и своим личным интересам. «В русской жизни совершается великий перелом — внешний и внутренний... Верховным принципом морали, да и всего мировоззрения становится вера в личность, вера в ее творческие силы, защита «естественных» движений в душе и наивная вера в «разумный эгоизм». Все это слагается в некое психологическое единство и переживается как отличие «новых людей» от предыдущего поколения. Этот духовный склад складывается с необыкновенной быстротой и очень скоро создает действительную пропасть между новой и предыдущей эпохами» [10, с. 127].

Культура становится разночинной, но не в том смысле, что в ней начинают участвовать «разночинцы». Они и раньше участвовали в ней, не деформируя систему приоритетных ценностей дворянской культуры. Интеллигенция отличается от остального общества не столько образованностью, сколько тем, что чины, происхождение, родственные связи, должности и звания теряют какое-либо значение. Точнее, следовало бы назвать эту культуру не «разночинной», а «внесловной», так как дворяне, в том числе родовитые аристократы, участвуют в ней наравне с детьми духовенства, крестьян, купцов, мещан, офицеров, чиновников любого ранга, не имея иных ценностных приоритетов, кроме личного достоинства. «Из всего, что есть на земле, может быть выгоднее всех выгод, даже в том случае, если и приносит нам явный вред и противоречит самым здравым заключениям нашего рассудка о выгодах самое главное, самое дорогое — наша личность и наша индивидуальность» [9, с. 619–620] — вот новый взгляд на человека и общество. Д. С. Лихачев утверждает: «Какими высокими и мужественными интеллигентами были интеллигенты из потомственных дворян! Я часто вспоминаю Георгия Михайловича Осоргина, расстрелянного 28 октября 1929 года на Соловках. Он уже находился в камере смертников, когда к нему неожиданно для соловецких властей приехала жена (урожденная Голицына). Неожиданность произошла от полного беспорядка в тогдашних лагерях: власти на материке не знали, что по своему произволу предпринимали начальники на острове... под честное слово дворянина Осоргина выпустили из камеры смертников на свидание с женой, обязав не говорить ей, что его ожидает. И он выполнил свое обещание, данное палачам»... [18, с. 619–620].

В общем движении повышения роли личности в русской культуре интеллигенция возникла, противопоставив себя всему остальному обществу предельной радикальностью своей позиции. Она вошла в структуру русской культуры как совершенно новый компонент, не только

не совпадающий ни с одним из ранее существующих, но строящий своей образ мысли и действия на осознанном противостоянии себя обществу, то есть как субкультура.

По свидетельству Софьи Ковалевской, в 60-х годах XIX века в России стали происходить события, принимавшие характер эпидемии: юноши и девушки разных сословий уходили из своих семей, порывали с ними всякие связи, отказывались от содержания и наследства по причинам, которые казались странными — «не сошлись убеждениями» [12, с. 57]. Молодые люди тысячами уходили «в народ», деля с ним пищу, одежду, трудности нищего быта. «Зараза распространилась даже на людей зрелых, с обеспеченным положением, на приобретение которого они затратили свои лучшие молодые силы — судей, врачей, офицеров...» [23, с. 351].

То, что двигало ими, заведомо не было материальным интересом, более того, исключало этот интерес. Ими двигало чувство протеста. Основная причина происходящего была самого общего характера — стремление выйти из-под контроля семьи и сословия, получить право самому нести ответственность за собственное существование, определять цели своих поступков и смысл своей жизни. Это была борьба за свободу сознания от вневличных императивов сословных традиций и государственной верноподданности. «Люди стремились не только к достижению определенных практических целей, но вместе с тем к удовлетворению глубокой потребности личного нравственного очищения» [23, с. 351].

Стремление молодежи к образованию играло в этом процессе важную роль, но не как овладение определенной полезной отраслью знаний, позволяющее занять свое место в обществе, а как общекультурное саморазвитие собственной личности, выходящей за пределы общества.

Возникающая интеллигенция вычленила и вовлекает в свой состав представителей всех сословий, начиная с родовитых аристократов, не делая различий между ними и уравнивая в правах всех без исключения. «Молодые люди бросали военную службу, конторы, прилавки и стремились в университетские города. Девушки, получившие аристократическое воспитание, приезжали без копейки в Петербург, Москву и Киев, чтобы научиться делу, которое могло бы их освободить от неволи в родительском доме, а впоследствии, может быть, и от мужского ярма» [15, с. 270]. Не разночинцы входили в дворянскую культуру, а дворяне — в разночинную. «Первым душевным движением дворянской интеллигенции 60-х гг. по адресу «младшего брата», ставшего ей известным и близким прежде всего в виде «разночинца», и была борьба за право одинакового с ним самоутверждения личности» [16, с. 305].

По свидетельству П. Б. Струве «в 60-х годах, с их развитием журналистики и публицистики, «интеллигенция» явственно отделяется от образованного класса как нечто духовно-особое» [24, с. 156].

Возникающая русская интеллигенция не совпадала ни с образованным и творческим слоем, ни с какой-либо

профессиональной группой, занятой умственным трудом. Более того, нередко отношения интеллигенции с образованным слоем конфликтны. Интеллектуалы обвиняли интеллигенцию в «отщепенстве» [24, с. 157], в «ложном принципе — признании безусловного примата общественных форм» [7, с. 10] называя ее «интеллигентщиной» (Н. А. Бердяев); интеллигенты обвиняли интеллектуалов в «безнравственном индифферентизме» (П. Л. Лавров), называя «образованщиной» (А. И. Солженицын).

Главным источником протеста, породившего интеллигенцию в середине XIX века, был социальный конфликт, который соединил в себе два компонента русской жизни. Первое: политический и нравственный деспотизм, угнетающий человеческую личность. Второе: бедственное положение несправедливого народа. В протестном поступке «новых людей», порывающих с семьей и уходящих «в народ», соединились два способа разрешения острого социального конфликта: самоутверждение свободной личности и служение народу. Эти два противоречивых компонента в данном поступке были связаны. Противоречие было осознанно и разрешено в социальных теориях Н. К. Михайловского и П. Л. Лаврова, которые имели огромный успех, особенно у молодежи. Провозглашая синтез общественного служения и самоутверждения личности, они превращали эмоциональный порыв отдельного человека в осознанный принцип культурного существования. «По учению Лаврова, ясно понятые интересы личности требуют, чтобы она стремилась к осуществлению общих интересов, а общественные цели могут быть достигнуты исключительно в личностях... Борьбу за осуществление этой «желательной возможности» Лавров и Михайловский считали главной задачей русской интеллигенции» [16, с. 306].

С чем-то подобным мы имеем дело, когда два противоположных направления ураганного ветра объединяются в кольцо торнадо, в составе которого они не ослабляют друг друга, а многократно взаимно усиливают. Такое кольцо самоорганизации реализует себя независимо от обстоятельств, разрушая все на своем пути. В синергетике это явление называется «точкой бифуркации».

В сознании интеллигента образуется кольцо альтернативных побудительных мотиваций самоутверждения и общественного служения. Эти взаимно обусловленные мотивации усиливают друг друга до предельных значений: самоутверждение и свободу — до всеобъемлющего нигилизма и анархии, а служение — до готовности к самоотречению и жертвенности.

«В основе этого движения лежал безусловный индивидуализм. Это было отрицание, во имя личной свободы, всяких стеснений, налагаемых на человека обществом, семьей, религией. Нигилизм был страстной и здоровой реакцией против деспотизма не политического, а нравственного, угнетающего личность в ее частной, интимной жизни» [23, с. 338]. В то же время русский интеллигент «...это, прежде всего, человек, с юных лет живущий вне себя... то есть признающий единственно достойным объ-

ектом своего интереса и участия нечто лежащее вне его личности — народ, общество, государство... настоящий человек лишь тот, кто думает об общественном, интересуется вопросами общественности, работает на пользу общую» [6, с. 506].

Именно кольцо взаимной связи альтернативных мотивов свободы и нравственного долга составляет ядро самоорганизации интеллигенции, позволяющее ей реализовать себя в поколениях, не растворяясь в обществе.

В начале XX века С. Л. Франк в статье «Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции)» так определяет мировоззрение русской интеллигенции: высшая и единственная задача человека — служение народу, отсюда следует аскетическая ненависть ко всему, что препятствует осуществлению этой задачи. «Нигилизм и морализм, безверие и фанатическая суровость нравственных требований, беспринципность — ибо нигилизм есть отрицание объективного различия между добром и злом — и жесточайшая добросовестность в соблюдении эмпирических принципов — это своеобразное, рационально непостижимое и вместе с тем жизненно-крепкое слияние антагонистических мотивов в могучую психическую силу» [25, с. 176]. Дальнейшее историческое развитие подтвердило мнение С. Л. Франка о жизненной крепости соединения антагонистических мотиваций освобождения личности и ее служения обществу в сознании интеллигенции.

Многие последовали за интеллигенцией в ее стремлении к свободе личности, но гораздо меньше людей склонно реализовать свою свободу в императивах общественного долга и «больной совести». Можно не принимать и осуждать такое соединение свободы со служением (как это делали, например, авторы сборника «Вехи»), но нельзя не признать, что оно фактически существовало в русской истории, сыграло в ней важную роль и не теряет своего значения до настоящего времени.

Индивидуализм свободного самосознания русской интеллигенции сближает ее с ментальностью европейской культуры, но реализация свободы в общественном долге проводит между ними рубеж взаимного отчуждения и непонимания. Принципиальные отличия образа мысли не позволяют рассматривать процесс формирования интеллигенции как следствие прямого влияния Европы на Россию. Их взаимоотношения следует рассматривать как «вызов» и «ответ» (А. Тойнби). Русская культура реагирует на вызов европейской, не теряя самобытности, а утверждая ее.

Три существенных особенности ментальности отличают субкультуру русской интеллигенции от западноевропейской культуры.

Первое: Отношение к собственности — бескорыстие вместо сакрализации собственности и стремления к богатству. «Интеллигенция любит только справедливое распределение богатства, но не самое богатство; скорее, она даже ненавидит и боится его. В ее душе любовь к бедным обращается в любовь к бедности» [25, с. 190].

Второе: Отношение к закону — правовой нигилизм вместо сакрализации закона, стремление к полному освобождению личности от каких-либо законодательных ограничений, доминирование «совести» и «справедливости» над верой в закон. «Надо признать общим свойством всей нашей интеллигенции непонимание значения правовых норм для общественной жизни... наше общественное сознание никогда не выдвигало идеала правовой личности. Обе стороны этого идеала — личности, дисциплинированной правом и устойчивым правопорядком, и личности, наделенной всеми правами и свободно пользующейся ими, чужды сознанию нашей интеллигенции» [11, с. 128]. Ее правосознание формируется состоянием предельного бесправия, преодолевая которое, она присваивает себе всю полноту прав самому себе, не признавая над собой никаких других законов, кроме собственной совести и справедливости. Интеллигент уверен в своем праве самому вершить закон справедливости.

Третье:

Обостренное чувство личного долга, находящее выражение в императивах готовности к «служению» народу и «общему делу» вместо служения своим собственным интересам. «С самого грубого и элементарного проявления в человеке сознания своего личного достоинства и обязанности поступать согласно этому достоинству для него начинается нравственная жизнь, начинается нравственное развитие» [17, с. 392]. Это люди, которые расточают свои чувства, разум, активную силу на служение человечеству, совершая акт самоотвержения [15, с. 308–309].

На рубеже XX и XXI веков, на основании опыта своей долгой жизни, Д. С. Лихачев утверждал: «Основной принцип интеллигентности — интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и от своей мысли» [18, с. 617].

Нередко «интеллигенцию» и творческий образованный слой путают, называя общим именем. Однако, субкультура интеллигенции сохраняет отчетливые рубежи. Ее от остального общекультурного слоя отличает сознание безусловного нравственного долга («большая совесть»). Широкий слой образованных людей, отличают от интеллигенции отсутствие готовности отказаться от сытого уютного быта, концентрация внимания человека на самом себе, а не на том нравственном долге перед народом, который выделил субкультуру интеллигенции как устойчивую социальную структуру.

Вклад интеллигенции в русскую культуру состоит, прежде всего, в распространении представлений о свободе личности, сознания, совести и свободы принятия решений во всех областях деятельности как самостоятельной базовой культурной ценности. Этот вклад был хорошо усвоен широкими слоями общества. Но другой компонент этого вклада — нравственный долг — остается достоянием собственно интеллигенции. Здесь проходит рубеж между обществом и интеллигенцией, отчетливо осознаваемый и той, и другой стороной.

Возникновение субкультуры интеллигенции (так же, как и любой субкультуры) является не простым культурным развитием на основе существующих общих ценностных приоритетов. Напротив, контркультурный протест разрывает это развитие, отвергая систему существующих ценностей как «источник страданий» («теодицея страдания» по терминологии Макса Вебера).

На этом пути протест, формирующий субкультуру интеллигенции, проходит три стадии:

Первая стадия: внимание концентрируется на факте индивидуального протеста и его причине — страдании. Связь между участниками субкультуры осуществляется как цепная реакция (эпидемия) решительных поступков, выражающая себя в символической манифестации готовности к такому поступку (изменение повседневного поведения, одежды, причёски, речи). Эта цепная реакция поступков превращает каждый из них из факта личной биографии человека в факт культуры. А. Ф. Кони вспоминает, что нижегородский предводитель дворянства С. С. Зыбин, сын богатых родителей, «в 1861 году, во время студенческих волнений в Петербурге, весьма либеральничал, ходил умышленно в грязном и разорванном платье, кипел негодованием при виде карет с красными придворными лакеями и подарил мне... свою карточку, изображавшую его в рубахе-грешневике и высоких сапогах, со штофом и огурцом в руках...» [14, с. 285]. Е. Брешко-Брешковская вспоминает такой эпизод: «Меня в свою маленькую коммуны пригласила Евгения Суздальская... Я застала их за обедом, который состоял из соленых огурцов и каравая черного хлеба... На блюде лежало несколько кусочков сахара. Такой обед удивил меня, так как я знала, что у этих девушек есть средства, чтобы питаться более прилично» [3, с. 33]. Таким образом, соленый огурец, дополнительно к своему прагматическому значению пищи, в среде «новых людей» нагружается семантикой многозначного символа, смысл которого состоял в манифестации готовности к протесту (всеобъемлющей, но неопределенной). Подобная символическая манифестация быта (синие очки, мужеподобная одежда у женщин) была одним из характерных признаков интеллигентов, позволяя им узнавать друг друга, и в то же время делая их подозрительными для органов правопорядка. Современники вспоминают, что «Александр II во время пеших прогулок, завидев женскую фигуру в синих очках, сворачивал в сторону...» [8, с. 122]. На этой стадии основной способ реализации протеста — это поступок: нигилизм, разрыв с семьей, анархия, пропаганда.

Накопившаяся потенциальная энергия протеста трансформировалась в энергию пассионарного взрыва. «Ничего подобного не было ни раньше. Ни после... Точно какой-то могучий клик, исходивший неизвестно откуда, пронесся по стране, призывая всех, в ком была живая душа, на великое дело спасения родины и человечества. И все... отзывались и шли на этот клик, исполненные тоски и негодования на свою прошлую жизнь, и, отдавались движению с тем восторженным энтузиазмом, с той

горячей верой, которая не знает препятствий, не меряет жертв...» [23, с. 350—351].

Восторженная эйфория участника движения подтверждается свидетельством его противников. В секретной записке императору «Успехи революционной пропаганды в России» министр юстиции граф Пален утверждал, что сеть революционных кружков к 1874 году была покрыта большая половина России (37 губерний). Многие лица не молодые, отцы и матери семейств, обеспеченные материальными средствами и почетным положением в обществе, не противодействовали, а напротив, нередко оказывали видимое сочувствие, помощь и поддержку революционерам. Он приводит яркие и многочисленные примеры: богатый землевладелец и мировой судья Эндауров укрывал одного из главных и опасных деятелей — Войнаральского, бывшего прежде также мировым судьей. Жена жандармского полковника Голоушева не только не отключала своего сына от участия в деле пропаганды, но помогала ему советами и сведениями. Профессор лицея Духовской ввел агитатора Ковалика во внутреннюю жизнь лицея. «Дочери действительных статских советников Наталья Армфельд, Варвара Батюшкова и Софья Перовская, дочь генерала-майора Софья Лешерн-фон-Герцфельд и многие другие, шли в народ, занимались полевыми поденными работами, спали вместе с мужчинами-товарищами по работе, и за все эти поступки не только не встречали порицания со стороны некоторых своих родственников и знакомых, а напротив сочувствие и одобрение [2, с. 173—174].

Символическая манифестация повседневного поведения, свидетельствующая о трансформации сознания интеллигента, предваряет организационные и идеологические формы субкультуры.

На второй стадии внимание концентрируется не на факте индивидуального протеста, а на связях между участниками протеста. Способ его участия в мотивации поведения интеллигенции существенно меняется: из побудителя к протестному поступку человека с неопределенным итогом он превращается в коллективный императив соучастия в группе с определенной осознанной целью. Контркультурный протест приобретает организационные формы замкнутой группы избранников, осознающих свою принадлежность к ней и готовых следовать ее групповым нормам поведения. И. А. Бунин так описывает коммуны, членом которой он был в молодости: «члены ее...имели все свое, особое и непоколебимое: свои дела, свои интересы, свои события, своих знаменитостей, свою нравственность, свои любовные, семейные и дружеские обычаи и свое собственное отношение к России: отрицание ее прошлого и настоящего и мечту о ее будущем, веру в это будущее, за которое и нужно было «бороться» [4, с. 167]. На этой стадии человека мысли — пропагандиста — сменяет человек дела — террорист организации «Народная воля», связанный жесткой самодисциплиной. Символы манифестации освобождения личности от общества приобретают значение принадлежности лич-

ности к замкнутой общности, имея обязательный характер. С. В. Ковалевская в повести «Нигилист» описывает, как осознанно изменяли свой облик совершенно разные по происхождению девушки, становясь курсистками: в редакцию журнала «Современник входят три молодые девушки. Одна из них — Корали — еврейка, дочь очень богатого банкира, другая — Яковлева, приехала из Пермской губернии, уйдя из семьи путем фиктивного брака, третья — Надя Сулова, дочь крепостного крестьянина, ставшая впоследствии первым в Европе дипломированным врачом-женщиной. «Все три девушки были одеты в черные юбки и цветные гарибальдийки, подпоясанные у пояса кожаными кушаками» [13, с. 175].

Сопричастие групповым ценностям приобретает характер символического ритуала. Один из них описан И. Е. Репиным в книге «Далекое близкое»: «Молодая, здоровая, с пышными волосами... провинциалка... робко, благоговением переступала порог заседания организационного комитета... Обряд был очень краток, надо было ответить на три вопроса: Первый вопрос: Отрекаешься ли ты от старого строя?... Второй вопрос. Проклинаешь Каткова?... Третий вопрос. Веришь ли в третий сон Веры Павловны?... Острые ножницы производили резкий энергичный звук: «чик», и пышная коса падала на пол» [20, с. 354].

На третьей стадии субкультурного протеста его культурная функция в очередной раз меняется: вместо группового императива он начинает функционировать как неизменный (ортодоксальный) нравственный принцип интеллигентности, воспроизводимый в любых обстоятельствах. Внимание концентрируется на осмыслении и реализации ценностных приоритетов, соответствующих понятию интеллигентности, которое не зависит от состава тех, кто сознает себя интеллигентом. Его можно соблюдать или не соблюдать, но его уже нельзя произвольно изменить (как нельзя произвольно изменить значение слова обыденного языка). Такая норма культурной мотивации поведения позволяет выделить интеллигента не только среди живых, но и среди усопших предков и неродившихся потомков так, как будто интеллигентность существует вне времени, а не родилась в России в 60-е годы XIX века.

Примером функциональной стабилизации контркультурного протеста могут послужить приведенные в книге «Санкт — Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы 1878—1918» коллективные фотографии курсисток разных лет, начиная от первых деятелей по организации курсов до фотографии, датированной 1969 годом. Все эти женщины, от курсисток I выпуска до академика О. А. Добиаш-Рождественской — более ста человек — одеты и причесаны практически одинаково, подобно курсисткам на картинах Н. А. Ярошенко — строгие платья темного цвета с отложными или стоячими воротничками, строгие прически. Их совершенно не коснулся калейдоскоп преобразований облика женщин XX века — от артистического до пролетарского [21, с. 303].

Это вполне соответствовало характеру личности интеллигенции: сознания собственной ответственности и готовности к любым обстоятельствам. Таким образом, облик нигилистки — интеллигентки оставался практически неизменным на протяжении ста лет, но его культурная значимость трансформировалась: от демонстративного общественного протеста нигилистки — коротко остриженной девушки в синих очках и темном узком платье — к респектабельности интеллигентной женщины в очках, с гладко зачесанными назад волосами и в строгом платье, которая противопоставляет себя как ярко накрашенной женщине-моднице со взбитыми локонами и со множеством аксессуаров в одежде, так и облику заводской работницы. Этот облик сохранил значение, отличающее интеллигентку от остального общества, начиная с ее рождения, только вначале это значение определялось вызывающим изменением, а теперь — столь же вызывающей неизменностью, устойчивой независимо от любых жизненных обстоятельств и вопреки им.

Реализацию трех стадий развития интеллигенции в истории русской культуры фиксирует А. В. Соколов в своем монументальном труде «Поколения русской интеллигенции». «Субкультурная русская интеллигенция в XIX веке прошла три этапа своего развития: 60-е годы — этап вызревания... интеллигентского самосознания, принявшего форму нигилистической молодежной моды; 70-е годы — формирование народнической этико-политической идеологии, воспринятой...интеллигенцией... в качестве жизненной программы борьбы и труда; 80-е годы — раскол народнического... движения на мирную этико-просветительскую субкультуру — книгоиздателей, учителей, врачей, библиотекарей и прочих, и воинствующую... субкультуру боевиков-революционеров» [22, с. 358].

Задачей субкультуры интеллигенции в итоге ее развития стали саморефлексия, то есть определение твердых нравственных ценностей и самоутверждение в базовом принципе интеллигентности — интеллектуальной свободе как нравственной категории (Д. С. Лихачев). Если на первой стадии самым главным для субкультуры был выход индивида за пределы существующей культуры, то на третьей главными становятся устойчиво воспроизводимые формы реализации этого выхода.

Субкультура русской интеллигенции родилась как индивидуальный протестный поступок в конкретных жизненных обстоятельствах, разрывающий действующие культурные связи. В своем развитии она достигла состояния устойчивого комплекса новых связей индивида и социума, определяющих культурную норму поведения человека как элемент его самосознания.

Разрывы действующих культурных связей, отвергающие ценности, смыслы и значения культурных мотиваций, которые формируют затем новые нормы культурной мотивации (подобно истории субкультуры русской интеллигенции) — не редкость в истории культуры. Субкультуры могут служить моделью развития культуры, вы-

ходящей время от времени за собственные пределы. Подобным образом возникают и развиваются религии спасения, производятся научные революции, возникают новые слова с новым смыслом, соединяя синхронию и диахронию языка.

Перечисленные феномены преображают культуру, проходя тот же путь развития, что и субкультуры меньшинства, противопоставляющие себя большинству. Они начинаются как поступок человека, отвергающего культуру в конкретной жизненной ситуации, отвергая культуру как источник «страдания». Этот поступок может

вызвать цепную реакцию контркультурных поступков других людей, преодолевающих страдание — пассионарный взрыв, преобразующий единичный поступок в факт культуры («теодицея страдания»)[5, с. 49]. Между людьми образуются ментальные связи, формирующие замкнутую субкультуру меньшинства, объединенную единством императивных контркультурных мотиваций. Эти мотивации фиксируются как новые ортодоксальные культурные нормы поведения, реализуемые независимо от жизненных ситуаций своих носителей, устойчиво воспроизводимые неопределенно долгое время.

Литература:

1. Богданович Т. А. Любовь людей шестидесятых годов. По воспоминаниям, дневникам и письмам/ Т. А. Богданович/ предисл. Н. К. Пиксанова. — Ленинград: Academia, 1929. — 447 с.
2. Богучарский В. Я. Активное народничество семидесятых годов/В. Я. Богучарский/ Изд. 2 — е, испр. Москва: Либроком, 2011. — 392 с.
3. Брешко-Брешковская Е. Скрытые корни русской революции. Отречение великой революционерки. 1873—1920/ Е. Брешко-Брешковская/ Пер. с англ. Л. А. Игоревского. — Москва: ЗАО Центрполиграф, 2006. — 336 с.
4. Бунин И. А. Жизнь Арсеньева. Юность/И. А. Бунин//Собрание сочинений, Т. 6./ под общ. ред. А. С. Мясникова, Б. С. Рюрикова, А. Т. Твардовского — Москва: Художественная литература, 1966. — 340 с.
5. Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий. Попытка сравнительного исследования в области социологии религии/М. Вебер//Избранное. Образ общества/Пер. с нем. — Москва: Юрист, 1994. — С. 43—73.
6. Гершензон М. О. Исторические записки (о русском обществе)/М. О. Гершензон//Избранное. Т. 3. Образы прошлого/гл. ред., сост. т. С. Я. Левит, коммент. е. Н. Балашова, Ю. В. Литвин, И. Б. Павлова, В. Ю. Прокураина, худ. П. П. Ефремов. — Москва: — Иерусалим: Университетская книга, Gesharim, 2000. — С. 427—525. — (Российские Пропилеи).
7. Гершензон М. О. Предисловие к 1-му изданию/М. О. Гершензон // Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста А. А. Яковлева, прим. М. А. Колерова, Н. С. Плотникова, А. Келли. — М.: Правда, 1991. — С. 9—10.
8. Длуголенский Я. Н. Век Достоевского. Панорама столичной жизни. Книга 2-я (Серия: Былой Петербург)/Я. Н. Длуголенский. — Санкт-Петербург: Издательство «Пушкинского фонда», 2007. — 280 с., ил. ISBN 978-5-89803-159-6 (кн.14) ISBN 5-89803-009-3
9. Достоевский Ф. М. Записки из подполья/Ф. М. Достоевский//Полное собрание сочинений в 30 томах, Т. 5. — Ленинград: Наука, 1973. — С. 99—179.
10. Зеньковский В. В. История русской философии/В. В. Зеньковский/В 2 т. Т. 1, Ч. 2. — Ленинград: Эго, 1991. — 280 с.
11. Кистяковский Б. А. В защиту права (Интеллигенция и правосознание)/Б. А. Кистяковский //Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста А. А. Яковлева, прим. М. А. Колерова, Н. С. Плотникова, А. Келли. — Москва: Правда, 1991. — С. 122—149.
12. Ковалевская С. В. Воспоминания детства /С. В. Ковалевская// Воспоминания детства. Повести. К 125-летию со дня рождения/Отв. ред. П. Я. Кочина — Москва: Наука, 1974. — С. 9—89.
13. Ковалевская С. В. Нигилист/С. В. Ковалевская//Воспоминания детства. Повести. К 125-летию со дня рождения/Отв. ред. П. Я. Кочина — Москва: Наука, 1974. — С. 157—181.
14. Кони А. Ф. Воспоминания о деле Веры Засулич/А. Ф. Кони //Избранное/сост., вступ. ст. и примеч. Г. М. Миронов и Л. Г. Миронов. — Москва: Советская Россия, 1989. — С. 277—420.
15. Кропоткин П. А. Записки революционера/П. А. Кропоткин /Послесл. и примеч. В. А. Твардовской. — Москва: Мысль, 1990. — 526 с.
16. Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры. В 3 т.:Т. 2, ч. 1. — Москва: Прогресс — Культура, 1994. — 416 с.
17. Лавров П. Л. Социальная революция и задачи нравственности. 1884./П. Л. Лавров//Философия и социология. Избранные произведения. В 2т.: Т. 2/ сост. и прим. И. С. Книжника-Ветрова, под общ. ред. А. Ф. Окулова. — Москва: Мысль, 1965. — с. 383—505.
18. Лихачев Д. С. О русской интеллигенции/Д. С. Лихачев//Раздумья о России. 2-е изд., испр./ред. Г. Павлова. — Санкт-Петербург.: Logos, 2004. — С. 615—630.

19. О’Хара К. Философия панка: больше, чем шум/К. О’Хара /пер. О. Аксютин, А. Артюх и др. — Москва: Нота — Р, 2004. — 206 с.
20. Репин И. Е. Далекое близкое/И. Е. Репин. — Ленинград: Художник РСФСР, 1982. — 520 с., ил.
21. Санкт — Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы 1878—1918. — 2 — е изд., испр. и доп./ под общ. ред С. Н. Валка, Н. Г. Сладкевича, В. И. Смирнова, М. Л. Тронской — Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1973. — 303 с.
22. Соколов А. В. Поколения русской интеллигенции/А. В. Соколов. — Санкт-Петербург: СПбГУП, 2009. — 672 с.
23. Степняк-Кравчинский С. М. Подпольная Россия/С. М. Степняк — Кравчинский //Сочинения. В 2-х т. Т. 1. Россия под властью царей. Подпольная Россия/Вступ. ст. и подгот. текста Е. Таратута; коммент. Н. Пирумовой, М. Перпер. — Москва: Художественная литература, 1987. — С. 338—364.
24. Струве П. Б. Интеллигенция и революция/П. Б. Струве//Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста А. А. Яковлева, прим. М. А. Колерова, Н. С. Плотникова, А. Келли. — Москва: Правда, 1991. — С. 150—166.
25. Франк С. Л. Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции)/С. Л. Франк //Сочинения/вступ. ст., сост., подг. текста и прим. Ю. П. Сенокосова. — Москва: Правда, 1990. — с. 77—110.
26. Хренов Н. А. Художественная жизнь императорской России (субкультуры, картины мира, ментальность)/Н. А. Хренов, К. Б. Соколов. — Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. — 816 с.
27. Щепанская Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры/ Т. Б. Щепанская. — Москва: ОГИ, 2004. — 286, [2] с.: ил.

Идея невидимой брани в доникейском богословии

Коряков Павел Владимирович, кандидат филологических наук, студент
Московская православная духовная академия

В доникейский период идея невидимой брани в ее истолковании святым апостолом Павлом (Еф. 6:12) не получает широкого распространения. Святые отцы и церковные писатели не уделяют большого внимания аскетике. Они занимаются в основном догматикой, экклезиологией, апологетикой и борьбой с внутренними врагами Церкви.

В области догматики яркими светилами выступают свт. Климент Римский, Тертуллиан, Ориген, свт. Климент Александрийский и свт. Дионисий Александрийский. Они определяют рамки тринитарного учения, христологии и сотериологии.

В сфере экклезиологии сияют свт. Игнатий Богоносец и свт. Поликарп Смирнский. Они определяют учение о церковной иерархии и единстве Церкви. Апологеты (Аристид, Афинагор, св. Иустин Философ) защищают христианство перед языческими императорами. Церковные иерархи (свт. Иринея Лионский, свт. Киприан Карфагенский) опровергают ереси (гностики, маркиониты), борются с расколами (новациан).

Однако это не означает, что аскетика, в частности, идея невидимой брани совершенно теряется в доникейский период. Очень многие как западные, так и восточные отцы Церкви, церковные авторы постоянно обращаются к богословию святого апостола Павла и вдохновляются его аскетическим идеалом духовного воина (Еф. 6:12).

Так, с одной стороны свт. Климент Римский говорит о Церкви, как о воинском подразделении. В ней «ни великие без малых, ни малые без великих не могут существовать. Все соединены друг с другом» [3, с. 67]. С другой стороны, Татиан в «Речи 15—16» свидетельствует о кознях и хитростях «начальника безумия» — дьявола. Этот безумный «начальник» увлек за собой третью часть ангелов. Она образовала «бесовскую рать». Эта рать вступила в брань посредством материи с людьми, используя в качестве «орудия» тело и «все телесные немощи и страсти» [3, 376].

Многие западные авторы, говоря о сути духовной войны, принимают данное в Библии разделение на войну внешнюю, видимую (показанную святым Иоанном Богословом в Откровении) и войну внутреннюю, невидимую, обозначенную святым апостолом Павлом (Еф. 6:12). Одни (Ипполит Римский и свт. Иринея Лионский) развивают идею брани космической, внешней. Под бранью такого рода имеется в виду противостояние Бога и дьявола, Христа и антихриста, верных и неверных. Другие (Псевдо-Климент Римский, Тертуллиан, свт. Киприан Карфагенский) делают акцент на брани невидимой, внутренней. Под невидимой бранью понимается война с первородным, личным грехом и бесами.

Ипполит Римский развивает духовную стратегию святого апостола и евангелиста Иоанна Богослова в сочинении «О Христе и Антихристе». Это произведение, как

и Апокалипсис святого Иоанна, пропитано глубоким мистицизмом и эсхатологием. Ипполит говорит о брани Господа Иисуса Христа и дьявола как о некоей тайне, которую должно хранить от неверных по слову апостола Павла (1 Тим. 6: 20).

В своем сочинении толкователь дает многозначный образ главного врага христиан последних времен — Антихриста (сына дьявола). Последний примет образ царя, агнца и льва, потому что настоящий Христос приходил именно в таком виде. Антихрист родится из колена Данова и будет неодолимым на поле брани: «всякий, кто встретится с ним на брани, падет мечом». [3, с. 222—223]. Он победит даже святых.

Свт. Ириней Лионский говорит об апокалиптической войне в пятой книге своего большого труда «Против ересей». Большое внимание лионский архипастырь уделяет описанию Агнца — «Господа господствующих и Царя царей» (Отк. 17.12—14). Агнец есть глава Божьего воинства, искусный и мудрый архистратиг. Он поражает врага заповедями Божиими уже тогда, когда отражает приражения сатаны в пустыне.

Так же, исполняя заповеди, должны поступать и духовные воины — верующие во Христа. Они имеют для этого помощь святого Архистратига Божия, поскольку «бывшее в Адаме преступление заповеди Божией было уничтожено посредством заповеди Закона, которую соблюл Сын Человеческий, не преступив заповеди Божией» [5, с. 186].

Псевдо-Климент Римский следует богословию апостола Павла в седьмой главе второго послания к коринфянам. Учение о невидимой брани выражается в ней лаконично, но четко. Автор основывается на идее подвига при выборе прямого пути (2Петр. 2:2).

Выбор такого пути неизбежен, ибо «никакой раб не может служить двум господам» (Мф.6:24). Христианин избирает Бога, а не мамону. Живет жизнью будущего века, а не века сего, проповедующего» прелюбодеяние, разврат, сребролюбие и обман» [1, с. 89].

По мысли псевдо-Климента, есть только два этих врага: век будущий и век нынешний. Царство Небесное и царство земное. Тот, кто живет духом нынешнего века, губит все дело спасения, терпит побои и выгоняется с ристалища. Тот, кто прилепляется к жизни будущего века, получает неувядающий» венец славы» (1Петр. 5:4).

Идея невидимой, внутренней борьбы с врагом четко выражается у Тертуллиана в двух сочинениях: «Послании к мученикам» и «О терпении». Враг у Тертуллиана только один. Это обольстительные человеческие похоти: блуд, нечистота, страсть, любостязание.

В «Послании к мученикам» образ Павловой брани (Эф. 6:12—18) ярко иллюстрирует 3 глава. Латинский автор умоляет в этой главе мучеников облачиться во всеоружие Божие (Еф.6:11), чтобы противостоять греху и быть неложными свидетелями Христовыми.

Тертуллиан почти буквально идет за апостолом языков. Карфагенский богослов заимствует у апостола Павла как

идею невидимой брани, так и форму, образ ее воплощения. А именно: сравнивает невидимого, духовного воина с римским солдатом, легионером. Как римский воин, говорит Тертуллиан, побеждает варвара с помощью отличного вооружения, так и духовный воин побеждает врага с помощью поста и молитвы. Как легионеру нужны постоянные упражнения, чтобы стяжать телесную силу, так и христианин, мученик, нуждается в определенных стеснениях, неудобствах (их счастливо предоставляет темница), для «испытания сил тела и души».

Все верные, по Тертуллиану, «призваны на службу Бога Живого с тех пор, как при крещении дали присягу» [7, с. 274]. Эта присяга (крещальные обеты) предполагает не только буквальное исполнение служебного долга (верности Живому Богу), но и строгий аскетический стиль жизни, делающий служение Богу онтологически исполнимым.

Чтобы утвердить идею строгой аскезы, Тертуллиан использует любимое Павлово сравнение. Латинский богослов уподобляет мученика атлету, борющемуся на ристалище. Как атлет, чтобы получить тленый венец (1Кор 9.25), приучается к строжайшей дисциплине. Он отказывается даже от мяса и вина. Так же и христиане, «ожидая венца нетленного, должны почитать темницу за такое место ристания, откуда надо устремляться в бег и являть знаки своего мужества, чтобы со славою предстать суду Божью» [7, с. 274].

В сочинении «О терпении» Тертуллиан представляет невидимую брань в образе извечной борьбы духа с плотью. По мысли автора, первое дело подвижника — это «истязание плоти, умиловительная жертва Господу через жертвенное самоуничтожение» [7, с. 333]. Победа приходит через терпение, которое облакает подвижника, как первого страстотерпца Иова, крепким панцирем.

Из всех западных и, вообще, доникейских святых отцов и церковных авторов наиболее полное и глубокое учение о невидимой брани предлагает свт. Киприан Карфагенский. Это учение последовательно раскрывается во всех программных книгах карфагенского архипастыря: «О благе терпения», «О смертности», «О молитве Господней».

Для карфагенского архипастыря невидимая брань — не отвлеченное умозаключение, но реальность внутренней духовной жизни подвижника. Христианин рождается в мир на брань с врагом и уходит из мира победителем с неувядающим венцом славы (1Петр. 5:4).

В книге «О благе терпения» карфагенский святитель свидетельствует, что подобная брань происходит непрерывно. Ее ведут духи злобы поднебесной за души верных христиан. Эта война настолько принципиальна, бескомпромиссна, что мы «приходим в изнеможение от противоборства с закоренелым и опытным врагом» [6, с. 343].

Потому воин Христов должен всегда быть наготове, чтобы не только отражать копья и стрелы лукавого, но и поражать супостата в голову по древнему пророчеству (Быт.3:15).

Это первая брань. Но есть еще и другая брань — с плотскими похотями, личными грехами. В книге «О смер-

тности» свт. Киприан выделяет «брань со сребролюбием, с распутством, с гневом <...> с плотскими пороками и прелестями века» [6, с. 295].

Помимо брани с диаволом и страстями, в книге «О молитве Господней» свт. Киприан обозначает и третью брань — с ветхим человеком. Она происходит тогда, когда мы, по слову апостола Павла (Рим.7:15), не то делаем, что хотим, а что не хотим, то делаем [6, 259]. Это брань с первородным грехом, который достался нам от Адама после падения.

Свт. Киприан предлагает не только классификацию видов брани, но и модель реабилитации пленных воинов или воинов, пострадавших от военных действий. Это происходит в книге «Опадших». Согласно мысли святителя, реабилитация воинов (или их приятие в лоно Церкви) включает в себя два этапа. На первом этапе воин путем покаяния и праведных дел испрашивает у Господа Иисуса Христа прощение за отпадение от веры.

На втором этапе побежденный получает оружие, а Господь возобновляет и укрепляет силы для ободрения восстановленной веры» [6, с. 231]. В результате, происходит восстановление христианина в статус воина, который снова выходит на брань.

У восточных доникейских отцов не сохраняется характерного для западной Церкви разделения на последователей святого Иоанна Богослова и святого апостола Павла. Святые отцы Востока (святители Игнатий Антиохийский, Поликарп Смирнский, Мефодий Патарский) выбирают апостола языков и развивают отдельные аспекты его аскетике.

Святитель Игнатий превозносит брань с диаволом. Христианин должен сражаться в основном с ним. И сражаться главным образом силами Церкви. По мысли антиохийского архипастыря, главное оружие против диавола — это евхаристия, церковные собрания. Чем чаще христиане собираются вместе, тем легче они отражают стрелы сатаны. Ибо христианское «единомыслие и согласная вера — гибель для него» [2, с. 61].

Святитель Поликарп Смирнский призывает ополчаться против мирских похотей. Воздержание подвиж-

ника в послании к филиппийцам он связывает с отвержением греховных пожеланий. Их «нужно отражать, ибо всякая «похоть воюет против духа» и ни «блудники, ни сластолюбцы, ни мужеложники царствия Божия не následуют» [3, с. 153].

Святитель Мефодий Патарский в «Пире десяти дев» свидетельствует о двух видах брани, ожидающих подвижника: брани с грехами, похотями и брани с диаволом.

Грехи и похоти у патарского святителя соотносятся с земными наслаждениями. Последние лишают душу крыльев и не дают ей возвыситься в «надмирное место», увидеть «луга нетленности»; то, «чего никто другой из людей не созерцал» [4, с. 121].

Наслаждения усваиваются человеком посредством пяти органов чувств: зрения, слуха, вкуса, обоняния и осязания. Поэтому следует увести душу воздержанием.

Вторая брань — это брань с драконом. Дракон — главный враг верных. Он строит козни против них, устраивает им ловушки. Его главная задача — извратить преданный Христу ум, увлечь этот ум в адскую бездну. Поэтому христиане должны победить в себеженскую слабость, изнеженность. Ихудел — восхищаться на высоту престола Божия, чтобы вступить в единение с Господом Иисусом и укрепляться в ревностном служении Ему.

Таким образом, доникейское богословие в целом не отступает от новозаветного аскетического идеала (Еф. 6:12), но последовательно развивает отдельные его стороны.

Восточная Церковь связывает идею невидимой брани с экклезиологией и сотериологией. Только в Ее (Церкви) лоне человек становится духовным воином. Только от епископов (священников) в церковных таинствах получает он силы к борьбе с врагом, который соотносится, во-первых, с сатаной; во-вторых, с похотью, наслаждением.

Западная Церковь в этом плане идет дальше. Во-первых, латинские богословы дают первый образец библейской экзегезы и рассматривает идею брани в эсхатологическом контексте (Ипполит Римский, свт. Иринея Лионский). Во-вторых, они (богословы) не забывает о третьей брани — борьбе с первородным грехом (свт. Киприан Карфагенский).

Литература:

1. Отцы и учителя церкви III века [Текст]: антология: 2 т. / сост., биогр. и библиогр. ст. иером. Иларион. Т. 2. — М.: Издательство «Либрис», 1996 г.
2. Послания святого Игнатия Богоносца, переведенные при Казанской Духовной Академии и изданные в Православном Собеседнике. — Казань: В Типографии Губернского Правления, 1857 г.
3. Ранние отцы церкви. Антология. — Брюссель: Жизнь с Богом, 1988 г.
4. Свт. Григорий Чудотворец и св. Мефодий Патарский. Творения. М.: «Паломник», 1996 г.
5. Свт. Иринея Лионский. Творения / Пер. П. Преображенского. — [СПб., 1900], Н.Сагарды [СПб., 1907]. (Серия «Библиотека отцов и учителей Церкви».II). — М., Благовест, 1996 г.
6. Свт. Киприан Карфагенский. Книга о благе терпения. Творения. — М.: «Паломник», 1999 г.
7. Тертуллиан. Избранные сочинения. — М.: «Прогресс», 1994 г.

К вопросу об актуальных подходах в теории и практике эстетического воспитания: парадигма присутствия

Кривошея Татьяна Александровна, кандидат философских наук, доцент
Национальная музыкальная академия Украины им. П. И. Чайковского (г. Киев)

В статье рассматривается возможность интегрировать концепт присутствия в теорию эстетического воспитания. Опираясь на идею «производства присутствия» американского философа Ханса Ульриха Гумбрехта, автор анализирует основания эстетики низших чувств как необходимой составляющей актуальных подходов к теории и практике эстетического воспитания.

Ключевые слова: присутствие, Гумбрехт, эстетическое воспитание, чувственность.

Концепт «присутствия» все активней входит в гуманитарный дискурс последнего десятилетия. В различных дисциплинарных контекстах и теоретических модуляциях через фактор присутствия актуализируются необходимые для человека культуры XXI столетия ценностные отношения и взаимодействия. На наш взгляд, концепт присутствия может выполнить интегративную функцию в осмыслении широкого круга вопросов, связанных с теорией и практикой эстетического воспитания в контексте современного культуротворчества. Во всяком случае, внимательное прочтение работ Ханса Ульриха Гумбрехта — автора идеи типологии культур по фактору присутствия/смысла — вдохновило и побудило к размышлениям, изложенным в данной статье.

Остановимся на основных положениях теории присутствия Гумбрехта, изложенных им в работе «Производство присутствия. Чего не может передать значение» [3]. Автор определяет современную западную культуру как «культуру значения», которая развивалась, постепенно нивелируя «культуру присутствия». Водораздел произошел в период распада средневековой культурной парадигмы: из культуры постепенно вымывается ценность непосредственности и ценность ощущения здесь-бытия. Человек новоевропейской культуры учиться переживать принципиально новое мироощущение — мироощущение, в котором жизнь опосредована знаками и смыслами: между опытом и восприятием начинает выстраиваться надстройка из значений.

Осознавая то, что каждый контакт человека с миром вещей содержит как компонент присутствия, так и компонент значения, необходимо понимать их особое соотношение в ситуации эстетического переживания. Так, одно и то же стихотворение, в зависимости от того, почтано оно вслух или глазами в книге, демонстрирует различное соотношение данных компонентов. Гумбрехт приводит остроумный пример действия принципа различения культуры присутствия и культуры значения. Так, в Аргентине традиционно не принято танцевать танго во время исполнения песни: такая категоричность объясняется невозможностью одновременно понимать меланхолический смысла стихов танго-песен, характерных для данного жанра, и отдаваться ритмизированным движения

тела [3, с. 112]. Например, опытные лингвисты и литературоведы (те, кто «чувствуют» язык, а не только его «знают») с легкостью могут различить тексты, написанные, так сказать, «от руки» и тексты, которые рождались в электронном варианте, вне топоса присутствия (на этот аспект восприятия обратил внимание А. Генис [2]). Аналогичный подход может быть применен и на примерах различения текстов, которые можно читать на свежем воздухе и текстов, которые «воспринимаются» исключительно в помещениях: по мнению В. Савчука «топос логоса» имеет большое значение для понимания тех или иных культурных значений и смыслов [5]. Все эти примеры демонстрируют эвристический потенциал данного подхода для понимания культурных феноменов в системе координат «присутствия/значения»: компонент присутствия вплетен во многие культурные практики, которые опосредовано, формируют модели чувственной и эстетической культуры.

Такое качество присутствия влечет за собой целый комплекс других проблем. Главная из которых — абсолютизация дистанции при производстве значений, которая приводит к потере равновесия и целостности человеческого существования. В эстетическом переживании (и в этом его ценность и культурная значимость) сохраняется баланс между опытом и восприятием, что побуждает человека откликаться на них телесно и эмоционально. Именно поэтому эстетическое переживание в его культурном контексте может служить симптомом подсознательных потребностей и желаний, которые присущи тем или иным сообществам. Также концепт присутствия помогает артикулировать проблему непреодолимых противоречий между разумом и чувствами, духом и телом, логосом и опытом, которые привели к целому комплексу травматических метафор в современной культуре.

Определение чувственно-эстетического в категориях присутствия методологически совпадает с понятием «чувственного непосредственного» украинского эстетика Анатолия Канарского. Непосредственное — «это такая равнодушная деятельность человека, которая, с одной стороны, характеризует ее положительное самоощущение («не-посредственное»), а с другой — выделяет предмет

такой деятельности не как средство, а как самоцель» [4, с. 143]. И Канарский, и Гумбрехт видят в эстетическом-чувственном заданности заинтересованного непосредственного «контакта» с окружающим миром, индикатор неразрывности телесного и духовного в бытии и культуре. Такое обращение к непосредственному чувственному стало также необходимым моментом определения границ и предметности гуманитарного знания. Через категоризацию эстетического-чувственного Канарский определял новые принципы философской эстетики, которую он противопоставил более традиционной философии искусства как теории о прекрасном. Гумбрехт же позиционирует концепцию присутствия как способ радикального парадигмального смещения в стратегиях гуманитарных наук и гуманитарного образования вообще. Методологический распределение культур на «культуры значения» и «культуры присутствия», в которых фактор чувственности и является их определяющим показателем, является тому подтверждением.

Также ценность присутствия в концепции Гумбрехта преодолевает картезианский субъект-объектное отношение, в котором человек как бы «предстоит» перед миром как зритель. Метафорически «пред-стояние» описал Мартин Хайдеггер: человек представляет мир как огромную картину, которую он рассматривает и изучает. В концепте присутствия изживается направленность на «идеальные объекты» (что характерно для научной картины мира в «культуре значения»): присутствие — это присутствие в конкретном предметно-чувственном мире. Другими словами, исчерпанность и неэффективность мотива надлежащего в современной культуре требует более внимательного отношения к чувственной данности существования человека (высвобождением чувственного и поиском присутствия). И такая нацеленность на «реабилитацию» чувственного позволяет избегать радикального противопоставления чувств разуму, чувственного рациональному. Рациональность, которая является неоспоримой ценностью современной культуры, включает чувства, воображение, аффектации, которые более не воспринимаются иерархически вторичными, а составляют единое поле человеческой целостности (в чем и заключается основной смысл эстетического воспитания). Такая топология выстраивает не иерархичный целостный образ мира, в котором теоретическое познание, познание природы, художественные обобщения, эстетический опыт, экологическая и этическая ответственность выступают как тождественные составляющие.

Нехваткой присутствия можно трактовать и проблему негации труда как телесного усилия. Негативный смысл труда, вошедшей в культурную память, объясняется, по крайней мере, тем, что физический труд постоянно сопровождался эксплуатацией, неадекватной оплатой, бессилием и тщетностью усилий (данные характеристики труда закрепились в гегелевской диалектике). С другой стороны, данный негативизм связан с показательным для совре-

менного человека выстраиванием дистанции между чувствами и ощущениями собственного тела, стремлением избавиться от тела как усилия. Действительно, трудовые телесные проявления, продолжая существовать в современных реалиях, повсеместно «выносятся за скобки», не артикулируются, не рассматриваются как ценность. Показательным в данном контексте есть пример современных методик оценивания художественного произведения: в них доминирует установка избегать оценки физических усилий, которые художник потратил на работу над произведением.

Данная телесная трансформация побуждает и к телесным компенсациям, которые воплощаются в спортивных тренировках, активном и экстремальном досуге. «Не благородный» физический труд в лучшем случае замещается «благородным» досугом активного движения и физических нагрузок. Известно, что внимательный к раскрытию уникальности самости К.-Г. Юнг, строя собственный загородный дом, который бы адекватно выразил суть ее хозяина, намеренно отказался от электричества, водопровода, газа, чтобы в простых действиях (рубке дров, разжигании огня, хождении за водой к колодезю) хотя бы попытаться установить «хрупкую» гармонию с природой и самостью. «Если бы человек XVI века оказалась в моем доме, только спички и керосиновая лампа стали бы для него новинкой, во всем остальном он бы спокойно ориентировался» [7, с. 308]. И эта связь устанавливается не как воплощение утопической модели «назад к природе», а как изобретение той простоты и телесной адекватности, которые, по мнению швейцарского психолога, так нелегко даются современному человеку.

Если продолжать выделять концепты присутствия и непосредственного как телесно адекватного и чувственно целостного, возникает необходимость направить вектор исследования в сторону теории эстетического воспитания и поставить вопрос о привлечении чувственно-телесных констант к размышлениям об актуальных подходах в теории и практике эстетического воспитания. По крайней мере, два столетия теоретической и предметной обработки термина «эстетическое воспитание», направляя воспитательный интерес в сторону высокой чувственности и эстетических идеалов, характеризовались (используя методологию Гумбрехта) господством стратегией «телесного отсутствия». Направленность такого подхода тем более становится понятней, если учитывать тот факт, что теория эстетического воспитания как просвещенческого проекта часто апеллировала (и продолжает это делать) к недостижимости «высокой» эстетической чувственности. Присутствие, напротив, актуализирует эстетику низших чувств, снимая иерархическое табу с осязания, нюха, вкуса, телесности как таковой. А если учесть, что из пяти чувственных модальностей классической эстетикой «проработаны» две (зрение и слух), то более внимательное отношение к проблеме «не благородных» чувств должно повлечь и переформатирование воспита-

тельных подходов в той сфере, которую О. Конт называл «organisation des sentiments».

Также классическая теория эстетического воспитания оказалась крайне «нечувствительной» к новым антропологическим характеристикам, к пониманию психологических, культурных параметров воспитательных практик как таковых. Например, содержательное разведение понятий «личность» и «социальное тело» в контексте теории эстетического воспитания было бы крайне полезным и добавило бы еще один вариант к пониманию сущности воспитательных практик. Так П. Бурдьё в рамках «социальной топологии» представил концепцию человека как социального тела, которая обладает социальным, символическим, культурным капиталами (термин «габитус» как раз и выражает культурную обусловленность телесного опыта, тела как культурного феномена). Вводя в научный оборот данный термин, Бурдьё подчеркивает, что телесный опыт бывает не только индивидуальным (индивидуальный габитус), но и социальным (культурным). Причем воспитание личности в классических воспитательных теориях «отсутствия» (по Гумбрехту «значения») ограничивалось лишь формированием «социального тела». Например, когда гипотетический воспитатель говорит о дисциплине воспитанников, то речь, в данном случае, идет не о сознании личности, а о проблемах организации собственных отношений в классе, проблемы микровласти, о дисциплинированном теле «послушания», которое в течение многих веков школьной практики формировалось с помощью телесных наказаний, постов и молитв. На эту сторону воспитания обратил внимание Мишель Фуко, рассматривая генеалогию власти и проблему формирования социального тела как «послушного» дисциплинарного тела.

Усиление виртуальных процессов в человеческой жизни формирует принципиально новые модификации человеческой телесности и связанных с ними модусов присутствия. Например, уже не как из сферы научной фантастики воспринимаются такие понятия как нательный компьютер, вживленный чип и т. п. В них сближение телесного и технического актуализирует проблему самоидентификации человека и, соответственно, ставит вопрос о реформатировании социальных практик. В контексте создания новых возможностей воспитания и обучения, связанных с техническими изобретениями и их повсеместной доступностью, все чаще возникает чисто практический вопрос о границах присутствия человека в виртуализированных взаимоотношениях. Использование воспитательного вектора различных медиаресурсов актуализирует дискурс тела, дискурс «мышления тела» (М. Степанов) как телесного присутствия. Причем в рамках современной культуры наблюдается определенный парадокс телесности, который выразил Ж. Бодрийяр. Когда тело «отрывается» от сакрального и начинает отождеств-

ляться с самостоятельной субстанцией, телесность становится культурной ценностью (со всеми вытекающими последствиями — заботой о нем, сохранением его целостности и эстетической привлекательности, здоровья и долголетия). В культурах, в которых наблюдается сакрализация телесности, тело постоянно включено в ритуал и, следовательно, не мыслится в категориях обладания и владения, т. е. «воплощается в контексте постоянной реверсивности» [1, с. 12].

Понимание эффекта «производства присутствия» может влиять на формирование стратегий воспитания: Гумбрехт говорит о необходимости использовать так называемый колебательный процесс, в котором эффекты присутствия пронизывают эффекты значения. Иными словами, необходимо демонстрировать сложность вещей, а не «прятаться» за предписаниями, каким образом эти вещи следует понимать и толковать. Гумбрехт отмечает: важно сочетать (колебательно, а не иерархически) чтение книг и чтения мира, создавая ситуации «диалога о сложном». В таком аспекте учитель (преподаватель, педагог) «должен взять на себя роль катализатора интеллектуальных событий» [3, с. 132]. Другими словами дискурс тела в режиме присутствия позволяет выйти за пределы инструменталистского рассмотрения проблемы техники и стратегий её эффективного использования, понять (почувствовать) фундаментальные и непреложные ценности человеческого присутствия. Тот же самый феномен эстетической культуры не может исчерпываться каталогами, описаниями или списками, которые достаточно прочитать, осознать и запомнить. Эстетической культуре не научишь, а тем более — не научишь «перед уныло-гигиеническими компьютерными экранами» [3, с. 133].

Примером актуализации вопроса о присутствии в условиях влияния экранной парадигмы на антропологические характеристики восприятия и чувственности может послужить фильм литовского режиссера-дебютанта Кристины Буожите «Коллекционерка» (2008). Основная коллизия ленты заключается в попытках главной героини восстановить чувственный контакт с миром. После экзистенциальной травмы (смерти отца) девушка утратила эмоциональную и физическую восприимчивость. Чтобы восстановить чувствительность она начинает снимать видео с собой, фиксируя различные обыденные ситуации и взаимоотношения. И только пересматривая это видео, постфактум к ней возвращается «чувствительность» к происходящему, что должно стать отправной точкой конструирования личного мира чувственности. Чувство ненависти, любви, сострадания, боли вновь приходит к героине посредством созерцания своего экранного существования в жизненных перипетиях, с ними связанных. Так в фильме есть момент, когда героиня случайно защемляет дверями щенка (он скулит от боли), но девушка никак не реагирует на его

¹ Фр. «воспитание чувств».

страдания. Когда же она видит это на экране, ей становится страшно и чувство жалости и боли возвращается к ней. Таким образом, фильм демонстрирует неоднозначность современного понимания присутствия. Проблема-тичность или недостаточность телесного присутствия (присутствия как такового) может быть компенсирована экранным либо виртуальным присутствием-отсутствием. И такой двойной режим присутствия, который формирует экранная культура, есть примером новой антропологии восприятия и чувственности.

Также примером переосмысления присутствия могут послужить и изменения в концепции современных музеев и библиотек, которые постепенно преобразуются, превращаясь из вместилищ ценностей в интерактивные экспозиции чего-либо. Причем «что-либо» вместо привычных шедевров и раритетов нужно трактовать не с позиций недостатка ценностей. Напротив, артефакты вводятся в режим внутренних смыслов, интериоризируются. Посредством данной интериоризации предметов подготавливается почва для переосмысления общения с прошлым, ди-

алога с другими культурами. Созерцая такие вещи, мы уже не думаем о их смыслах, а в первую очередь задаемся вопросом о границах и возможностях собственного присутствия в данных предметах, «как будто они находятся в нашем собственном мире» [3, с. 126].

В целом следует отметить, что через призму производства присутствия обнаруживаются трансформации воспитательной парадигмы: на смену «антропологии проповедников» приходят так называемые «практики себя». В контексте эстетики присутствия теория эстетического воспитания избавляется от укорененных в ней педагогических коннотаций, отстраняется от пропедевтических установок, от сведения задач эстетического воспитания к «поучениям» в режиме должного, совершенного, прекрасного, идеального. Недостаток присутствия как симптоматики современного культуротворчества может быть компенсирован обращением к так называемой эстетике низших чувств («низовой» эстетике), для которой характерно более внимательное отношение к не опосредованному телесно-чувственному опыту человека.

Литература:

1. Бодрийяр Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту / пер. с фр. Н. Сулова. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 199 с.
2. Генис А. Шесть пальцев. М.: Изд-во Колибри, 2009. 640 с.
3. Гумбрехт Х. У. Производство присутствия: Чего не может передать значение / пер. с англ. С. Зенкина. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 184 с.
4. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. К.: Просвіта, 2008. 380 с.
5. Савчук В. Топологическая рефлексия. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. 416 с.
6. Степанов М. Опыт мышления тела. // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина, серия Философия. — 2010. № 1, Том 2. — С. 108–117.
7. Юнг К. Г. Воспоминания, размышления, сновидения / пер. с нем. И. Булкина. К.: AirLand, 1994. 405 с.

Киберпространство как актуальное поле смеховой культуры современного массового человека

Могилевская Галина Исаевна, кандидат философских наук, доцент

Донской государственный технический университет, Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал в г. Шахты)

Смех на протяжении всей истории человечества выступал как то имманентное свойство культуры, которое позволяло сгладить противоречия, скорректировать отношения между социальными группами, отвергнуть старое и позволить утвердиться новому. Это делает проблему изучения смеховой культуры в современной обществе актуальной задачей для исследователя. В данной работе мы попытаемся рассмотреть проблему смеха в относительно недавно возникшей сфере массовой культуры — в мире киберпространства. Интернет вошел в нашу жизнь столь стремительно, что сразу поставил перед многими гуманитарными науками массу вопросов,

требующих объяснения тех последствий, которые принесла своим появлением киберреальность. Философские, психологические, социальные науки изучают различные аспекты этого сравнительно нового культурного феномена. Интернет как никакая иная сфера отвечает потребности массового человека в развлечении, ибо основой ценностного мира массового человека является безграничное потребление и стремление к развлечениям. [5, с. 517.]

Это связано с тем, что компьютерная виртуальность предстает как некое игровое поле, вхождение в которое позволяет массовому человеку включиться в новую ре-

альность, действовать по правилам этой игровой реальности, при этом внося изменения и, создавая новые правила. По сути дела киберпространство представляет собой игру, понимаемую в самом широком смысле этого слова, т. е. как некую промежуточную сферу жизни, где исчезают противоположности, уравниваются крайности, где нет большого и малого, не противопоставляются белое и черное, высокое и низкое. Такое расширенное понимание игры, как сферы пластичного, подвижного, где все меняется, преобразуется и перерождается, и, в то же время, все переплетено между собой, обращает нас к теме карнавальности, о которой М. Бахтин пишет как о совершенно ином, подчеркнуто неофициальном, внецерковном и внегосударственном аспекте культуры и человеческих отношений; как о построенном по ту сторону всего официального второго мира и второй жизни, как об особом виде двумерности [2, с. 10]. Но почему эта карнавальность так привлекает массового человека? В первую очередь, потому, что массовый человек не терпит никаких ограничений, налагаемых на него извне, «его отличает недостаток чужды к тому, что уместно и что неуместно, недостаток личного достоинства, уважения к другим и к чуждому мнению, гипертрофированное сосредоточение на собственной личности. Почву для этого подготавливает всеобщий упадок способности суждения и критической потребности. Масса чувствует себя просто замечательно в состоянии полудобровольного оглушения. Это состояние может в любую минуту стать крайне опасным из-за того, что больше не действуют тормоза моральных убеждений» [6, с. 333]. Если средневековый карнавал с его безграничной свободой был кратковременным мигмом жизни средневекового человека, то карнавальный характер виртуальной реальности нескончаем, и тот самый дух отсутствия всяких ограничений вполне отвечает желанию массового человека не выходить за пределы смеховой культуры. Если в повседневности это крайне затруднительно, то киберпространство словно вообще не терпит никакой серьезности. Даже сложный профессиональный компьютерный язык тяготеет к уничижительным коннотациям, замене профессионального языка сленгом.

Что позволяет нам говорить о карнавальном характере компьютерной виртуальности? В первую очередь, удвоение мира, где принципиальным является то, что виртуальность, как и карнавальный мир, не должен быть повторением, продолжением мира реального; что нет различия между зрителями и участниками; что виртуальный мир, как и карнавал, живет по законам собственного, карнавального, времени и пространства. Ибо карнавал изменяет рутинное течение времени повседневной жизни и переносит человека в особое пространство-время, где действуют совсем другие, отличные от обычных норм правила и законы поведения [2, с. 4]. Но главное, что карнавальная культура — это особое мироощущение, где разрушаются существующие основы бытия, где смеховая культура снимает сущностные антиномии повседневной реальности.

Если средневековый человек видел в карнавале освобождение, какой бы иллюзорной эта свобода не была, то и современный массовый человек ищет ту же иллюзию свободы в киберпространстве. Массовая культура, размывающая границу между игрой и неигровым пространством, сферой серьезного и смехом, воспринимает мир как игру, как вечную иронию, как деконструкцию, как постоянно звучащий смех, который не имеет границ ни во времени, ни в пространстве. Означает ли это, что современная культура обрела столь невиданную свободу, что мир серьезного перестал волновать современного человека, забывая о том, «что смех, который длится, есть «бессмысленный» смех...Любая «смеховая культура», чтобы быть культурой, принуждена с этим считаться» [1, с. 7]

Но именно этой стороны и не замечает массовый человек, для которого смеховая культура теряет границы пространства и времени, что зачастую делает ее неуместной, нарочитой и откровенно бестактной. Сферой, где господствует «смех цинический, смех хамский, в акте которого смеющийся отделяется от стыда, от жалости, от совести». [1, с. 11]. В таком случае очень удобной чертой карнавального, смехового характера компьютерной виртуальности становится анонимность пользователя, который входя в киберпространство под «ником», чувствует свою безнаказанность, которую он по сути дела и принимает за безграничную свободу высказывать свое мнение, неограниченное ни рамками приличия, ни правилами поведения, и, в конечном счете, создавать культурный антимир. «Ник» — это маска средневекового человека на карнавале, но человек Средневековья надевал эту маску лишь на время Масленицы, а современный массовый человек в интернете готов носить ее всегда, забывая, что «смех вообще не «создает» ничего вне своего собственного игрового поля» [1, с. 11].

Смеховой характер киберпространства, так же как и карнавала, демократичен, в нем снимаются все социальные, имущественные, иерархические, семейные и возрастные различия. В какой-то мере это позволяет киберпространству становиться фактором толерантности к возникающим новым социальным реалиям, не замечать которые становится невозможно. Глубокие противоречия социального, религиозного, межэтнического характера, которые нарастают в обществе, попадая в смеховую интернет-культуру, обретают черты антимира культуры, утрачивая былую остроту. Но смеховая культура с ее амбивалентностью может не только снимать социальную напряженность, переводя острые вопросы в область малозначимого, но и, напротив, усиливать ее, подчеркивая не только нелепость оппонента, но и его социальную опасность. Критика в виртуальном пространстве всегда более жестока и менее справедлива, чем в реальной жизни. Так как критикующий всегда в маске (под «ником»), то критике могут быть подвергнуты все, вне зависимости от социального статуса и возраста. Став территорией смеховой культуры интернет может стать местом насилия и уни-

жения человека, причинив ему немалые моральные страдания. Спрятавшись за маской «ника», оппоненты не только прибегают к ненормативной лексике, но и пишут клеветнические измышления о том или ином человеке, делают отнюдь не безобидные фотожабы, помещают фотографии и видеоролики интимного характера. «Террор смеха не только успешно заменяет репрессии там, где последние почему-либо неприменимы, но не менее успешно сотрудничает с террором репрессивным там, где тот применим» [1, с. 13].

В путях Всемирной паутины исчезает личное пространство человека; издевка, насмешка, которая могла бы носить локальный характер, в ситуации интернета приобретает публичную значимость. Выложенные в киберпространство безобидные «приколы» (которыми славятся и средневековые карнавалы), находят отклик у многочисленных подражателей, ибо для массового человека не существует авторитетов, так как точкой отсчета являются только его развлечения и удовольствия.

К любой статье, любому событию найдем мы море комментариев самого оскорбительного характера, просто потому, что для массового человека важнее всего показать свою осведомленность по всем вопросам. Лишенный уважения абсолютно ко всем, кроме своей личности и двум — трем почитателям его талантов, массовый человек проявляет крайнее неуважение ко всем, изливая свои соображения, часто сопровождаемые бранью (а какая смеховая культура существует без «веселой брани»), в живых журналах, блогах, обязательно усомнившись в компетентности и профессионализме авторов. Он не ввязывается в сложную дискуссию, ибо научная дискуссия противоречит самому процессу карнавальности, ибо завязывается такая дискуссия только ради смеха и развлечения.

Смеховая, карнавальная культура Интернета в полной мере выразила те изменения, которые произошли в отношении разных возрастных групп в современную эпоху. Старшее поколение вынуждено вести жизнь, во многом сходную с молодежью, сталкиваясь с теми же проблемами, которые прежде считались традиционно молодежными. Если прежде к сорока годам человек обретал определенный социальный статус и связанное с ним положение в обществе, то постсовременное общество требует от человека вне зависимости от возраста постоянного изменения. Кризис идентичности, поиск своего места в жизни, неуверенность в себе и мире, ненадежность, негарантированность завоеванных социальных позиций становятся универсальными характеристиками людей всех возрастных групп. Аутсайдерство теперь не является исключительной характеристикой молодежи. Такие экономические условия жизни постсовременного общества меняют вкусы и пристрастия современных взрослых. Теперь старшее поколение в сфере культуры и мышления тяготеет к тем же образцам, что и молодежь. Мало того, зачастую навыки, которыми овладевает младшее поколение, скажем в использовании новейших достижений техники, оказываются труднодоступными людям старшего

поколения, которым все труднее угнаться за молодежью. Эти взаимоотношения, часто замаскированные в реальной жизни, вырываются в виртуальном пространстве, где, как и на средневековом карнавале, низвергаются все кумиры и авторитеты. Интернет для массового человека стал вечным карнавалом, где нет места научному авторитету, уважения к возрасту, к статусу, полу, а потому можно «стебаться», придавать уничижительные коннотации любому событию, мнению, явлению. Человек постмодерна привык к постоянно изменяющейся, пластичной действительности, той действительности, что сопровождает любой карнавал. Как в карнавале, где все готово к изменению, перерождению, перекраиванию, массовый человек никогда не чувствует себя взрослым, ибо он постоянно должен меняться, перерождаться, полагать, что у него все еще впереди как у ребенка. Интернет, будучи актуальным полем смеховой культуры, как никакой другой феномен, удовлетворяет эту потребность массового человека в вечном несовершенности и несмолкающем перманентном смехе.

Смеховая культура выполняет среди прочих своих функций и функцию урегулирования социальных противоречий. Примирительный характер смеха состоит в том, что «будучи помещенным в культурный антимир, зло снижается, и, таким образом становится менее страшным» [4, с. 155]. Но при всем этом, распространяя смеховую культуру на культуру в целом, мы оказываемся в ситуации, когда ничего не стоит нашей серьезности: ни грабительские реформы, ни смерть людей, ни то, что те самые «новые русские», о которых ходит огромное количество анекдотов, являются элитой нашего общества, экономической или политической, т. е. теми, на кого должна ориентироваться молодежь, столь охотно играющая в нескончаемый карнавал в интернете. Трудно не согласиться с Л. С. Дмитриевой, которая считает, что праздник воссоздает «идеальную полноту будущего мира и открывает, таким образом, жизнь в аспекте ее собственной неисчерпаемости, в ее нетождественности самой себе, а индивида в его непредрежденности» [3, с. 29]. Однако вечный карнавал уничтожает ценностные основы жизни, приводит к полной анемии, ибо если все превращено в игру и несмолкаемый смех, то где должны брать силы для сопротивления тому злу, с которым мы постоянно сталкиваемся, и которое хоть и становится менее страшным в процессе высмеивания, не перестает быть злом.

Киберпространство, размывающее границы между миром серьезного и миром смеха, между карнавалом и повседневностью, подталкивает массового человека к безграничной смеховой культуре, которая не ищет способов решения сложных глобальных проблем, присущих нашему современному обществу, а играя с общечеловеческими ценностями, стирает различия между злом и добром. Интернет, превращенный в мир тотальной смеховой культуры, приучает нас к тому, что мириться можно абсолютно со всем, развращая наши души, делая их безразличными к любому злу.

Литература:

1. Аверинцев С. С. Бахтин, смех, христианская культура/М. М. Бахтин как философ. — М.: Наука, 1992, — с. 7–19.
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. — М.: Художественная литература, 1990.-543 с.
3. Дмитриева Л. С. Теоретические проблемы праздничной культуры в работах М. М. Бахтина // Бахтинология: Исследования, переводы, публикации. — СПб.: Изд. «Алетейя», 1995. — 370 с.
4. Зарубина Н. Н. Смеховая культура как фактор толерантности к новым социальным группам в российском обществе// Общественные науки и современность.-2006.-№ 5.-с. 155–166.
5. Могилевская Г. И. Социальные сети как актуальный способ самовыражения массового человека// Молодой ученый. — 2012-№ 4 (39). — с. 517–521.
6. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1998.-464 с.

Глобализация как противоречивый социально-культурный процесс

Хадисова Карина Вахаевна, аспирант
Чеченский Государственный университет (г. Грозный)

Изучение философских и социокультурных аспектов глобализации является актуальной задачей исследования, поскольку необычайно острота вопросов, связанных с процессом глобальных изменений культурно-цивилизационного бытия человечества, политических, социально-экономических тенденций, культурной унификации и гомогенизации, перспективы дальнейшего развития мира, место и роль в нем человека, проблемы этнокультурной и гендерной идентичности, межэтнического взаимодействия, экологической безопасности планеты.

Проблематика глобализации остро дискуссионная, противоречивая и динамично развивающаяся.

Современный мир развивается чрезвычайно быстро. В современную эпоху все человечество входит в единую систему социально-культурно-экономических, политических и иных связей — глобализацию. Глобализация — это всеобщий и многосторонний процесс культурной, идеологической и экономической интеграции государств, государственных объединений, национальных и этнических единств, что представляет собой сопутствующее явление современной цивилизации.

Понимание глобализации различается в зависимости от теоретических позиций авторов. Одна часть ученых, признавая наличие существенных изменений в современном мире, рассматривают глобализацию, скорее, как процесс эволюционного развития мира, а не как качественный скачок в его преобразовании. Неомарксисты видят в современных процессах заключительную стадию развития капитализма, порождающую все большую поляризацию мира по экономическому параметру, а как следствие — и политическую нестабильность. Для большинства исследователей, придерживающихся неолберальной традиции, глобализация — это качественно

новый этап развития политической структуры мира и, а также человеческой цивилизации в целом» [3, с. 141].

Специфика проблем глобализации многоаспектна. Глобализация в ее современном проявлении предстает как многоуровневая и многосторонняя система различных интеграционных проявлений. Таким образом, можно выделить ее аспекты: глобальная коммуникация, глобальная экономика, глобальная политика, глобальная культура, глобальная наука, глобальный язык, глобальный образ жизни.

Глобализация мировой экономики представляет собой создание единой зоны, где свободно перемещаются товары, услуги, информация, капитал, где распространяются идеи и передвигаются беспрепятственно их носители, стимулируется развитие современных финансово-кредитных институтов и налаживаются механизмы их взаимодействия. Глобализация подразумевает образование всеобщего международного правового, экономического и информационного пространства. Процесс даёт мощный импульс формированию политических отношений между странами.

Все большее количество товаров производится совокупными усилиями многих стран. Но в возникающей глобальной экономике доминируют 40 тысяч транснациональных корпораций (ТНК), которые в своем подавляющем большинстве принадлежат капиталу США, Западной Европы и Японии. Они нередко оттесняют на второй план или даже подчиняют себе экономики средних и небольших стран. Из 100 наиболее крупных экономических субъектов на планете 51 является ТНК и лишь 49 — странами. Речь идет о таких ТНК, как «Coca Cola», «Ford Motor», «Philip Morris», «Mitsubishi», «General Motors», «Toyota». Годовой оборот «General Motors» превышает валовой внутренний продукт (ВВП) Таиланда и Норвегии, оборот «Ford» — ВВП Польши, Греции, Малайзии.

Глобальный рынок за последние два десятилетия породил ряд отрицательных социальных явлений: резкая дифференциация доходов, массовая безработица, обнищание, отчуждение, маргинализации рассматриваются как прямое следствие реализации на практике логики глобального свободного рынка [1, с. 452].

Набирающая силу глобализация охватывает все стороны современной жизни. Возникнув в экономике, она затем распространилась на политику и культуру. Культурная глобализация ведет к дальнейшему вытеснению высокой культуры и полному господству массовой культуры, к размыванию культурного многообразия, униформизации и стандартизации.

В зарубежной литературе прослеживаются несколько точек зрения на процессы культурной глобализации и коммерциализации. Первая точка зрения исходит из того, что культурная глобализация есть объективно необходимое и позитивное в своей основе явление. Вторая точка зрения, напротив, резко критическая, можно сказать, апокалиптическая по отношению к культурной глобализации. Например, феномен культурной индустрии, породившей массовую, коммерческую культуру, именуемую сегодня медийной и постмодернистской. По их мнению, распространение продуктов культурной индустрии ведет к деградации общества, к непоправимой утрате того, что составляет основу подлинности человека и его бытия [4].

Современный человек все больше ощущает социальную отчужденность, неопределенность и неустойчивость мира, вследствие развития техногенной, информационной сферы, милитаризма, что обуславливает возникновение экзистенциального вакуума. По этому поводу Э.Хейвуд пишет: «Принципиальный момент неопределенности выражается в «обществе риска». Общество риска — это социальное образование, в котором рост индивидуализма сопровождается ослаблением традиций, внутренних связей и традиционных институтов. Порождаемая при этом неопределенность выходит далеко за рамки того, что бывает при простом ускорении темпов и усилении непредсказуемости экономических и социальных процессов: она приобретает личностные, даже психические формы, все устойчивое и привычное смещается со своих мест, под вопросом оказываются базовые ценности людей, самый смысл их жизни» [6, с. 178–179].

Глобализация проявляется практически на всех уровнях жизнедеятельности общества:

— *Глобальная коммуникация.* Новые средства коммуникации во взаимодействии с усовершенствованными старыми (реактивная авиация, телевидение, радио, Интернет, мобильный телефон) соединяют людей на разных континентах. Географические препятствия и межгосударственные границы отступают. Пространство и время сжимаются, люди и народы сближаются. Информационно-коммуникативные технологии открыли широкие возможности для взаимодействия между отдельными

людьми, разделенными континентами, географическими расстояниями. Стоит отметить и такое явление глобальной системы коммуникации — феномен социальных сетей, крупнейшая из которых уже насчитывает 1 миллиард пользователей.

— *Глобальная наука.* Формируется глобальная наука, чему способствуют международные академические обмены, развитие мировой академической инфраструктуры (интернациональные форумы, журналы, издательства), унификация международного стандарта образования — Болонский процесс.

— *Проблема экологической безопасности планеты и демографическая проблема.* При современном уровне развития производительных сил глобальный характер приобрела проблема охраны окружающей среды. Разрушение среды обитания показывает, что сейчас речь идет не только о защите человека от сил природы, но и о защите природы от техногенного вмешательства человека и от эксплуатации им природы. Новые системы вооружения представляют собой технологически совершенные средства уничтожения человечества. Все это требует от мирового сообщества координировать экологические меры, объединять усилия в деле охраны природы, сообща бороться за сохранение мира на планете.

Эти глобальные тенденции мирового развития свидетельствуют о необходимости разработки современного научного мировоззрения. В докладе Римского клуба «Первая глобальная революция» утверждается, что для изменения угрожающих тенденций мирового развития нужна цивилизация, обеспечивающая целостное и сознательное управление развитием человечества.

Целенаправленное регулирование соизмеряет техногенную нагрузку на природную среду, становится определяющим фактором, способствующим новому диалогу человека с природой и созданию технологических условий для решения социальных проблем на принципах гуманизма. [2, с. 36–38].

К процессу глобализации невозможно относиться однозначно. Он оказывает как большое положительное влияние на общество, так и огромное отрицательное воздействие. Значительная часть человечества получила немислимый прежде доступ к знаниям и сведениям благодаря прогрессу в сфере технологий, в частности, Интернету. Глобальный охват конкуренции подстегивает производительность труда, поощряет научные разработки, привлекает капитал в зоны социальной стабильности. Однако, гораздо более значимыми оказываются негативные последствия глобализации.

Только рынок капиталов является подлинно глобальным, и только капитал без всяких препятствий мигрирует в места наиболее выгодного своего приложения. Капитал, в свою очередь исходит не из бедных стран Юга, а богатых стран Севера. Совершенно ясно, что глобализация вопреки смыслу этого слова затронула лишь небольшую группу развитых стран. Если говорить точнее, то коснулась она всего мира, однако только наиболее раз-

витые страны имеют возможность пользоваться ее плодами. 81% прямых инвестиций приходится на северные страны с высоким жизненным уровнем — США, Британия, Германия, Канада. Концентрация капитала в этих странах увеличилась за четверть века на 12%. Важный аспект глобализации — превращение формирования массовой культуры, массового сознания, в весьма выгодный вид бизнеса. [5, с. 286].

Глобализация — довольно противоречивый процесс, и, как было отмечено ранее, имеющий множество различных последствий. Два ее параметра: неравномерность глобализации и ее плохая управляемость — вызывают наибольшее беспокойство. Глобализация проявляет себя

далеко не во всех странах и регионах одинаково и не по всем аспектам сразу.

Глобальные проблемы — борьба с терроризмом и голодом, с болезнями, урбанизацией, демографическим ростом населения планеты, проблемы энергоресурсов и их перераспределения, военных конфликтов, сохранение уникальной природы планеты — все это вызывает к необходимости совместных усилий по их решению. Традиции, образ жизни, этнокультурные и религиозные ценности подвергаются серьезной трансформации под влиянием глобализации. От того, насколько человечество сможет взять под свой контроль глобализационные процессы, во многом зависит его будущее развитие.

Литература:

1. Г.П. Анилионис, Н.А.Зотова. Глобальный мир: единый и разделенный. — М.: Международные отношения, 2005. — 676 с.
2. Володина Л.В. Проблема глобализации современного общества Глобализация в социально-философском измерении. Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. с. 36–38 (http://anthropology.ru/ru/texts/volodina/globalism_06.html)
3. М.М. Лебедева. Мировая политика. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 365 с.
4. В. В. Миронов. Философия: учебник для ВУЗов. Культура в условиях глобализации/ (http://society.polbu.ru/ironov_philosophy/ch128_i.html)
5. Культурология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. — М.: Юрайт, 2005. — 410 с.
6. Э.Хейвуд. Политология. — М.:ЮНИТА-ДАНА, 2005. — 544 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Научно-исследовательская работа и реставрация иконы «Преображение Господне»

Красулина Светлана Вячеславовна, художник-реставратор второй категории, доцент;

Анурин Юрий Евгеньевич, студент-магистрант

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Введение

На реставрацию поступила икона «Преображение Господне», предположительно XVIII — начало XIX века, в аварийном состоянии. Данная икона представляет собой памятник темперной живописи, рассматриваемый с историко-культурной точки зрения. Это одно из произведений станковой темперной живописи, которое имеет сложную иконографическую и художественную структуру, являясь одновременно церковным предметом культа.



Рис. 1. Икона «Преображение Господне»

Икона меняет свой первоначальный вид в связи с пребыванием в условиях непригодных для экспонирования: треснувшая основа, многочисленный кракелюр, отколовшийся, вздувшийся грунт, потемневшая олифа или лак. Осуществляя реставрационные работы, реставратор

в первую очередь приступает к исследованию произведения, а затем выполняет ряд реставрационных мероприятий.

Взяв в руки экспонат, реставратор изучает основные сведения по истории памятника, его местонахождение, анализирует процессы разрушения, дает полное описание состояния памятника по визуальным наблюдениям и проводит лабораторные исследования. Виды исследований проводимые над иконой бывают разных видов, как например: определение рН-среды, микроскопический анализ, определение состава грунта, УФЛ излучение, разнообразные экспертизы металлических предметов иконы (гвоздей, скоб). Исследования проводимые над иконой являются одним самых главных процессов в реставрации, так как реставратор основываясь на итогах проведенных исследований, ставит ход дальнейшей работы над произведением, выявляет характерные черты написания иконы и метод ее исполнения.

В процессе предреставрационного исследования иконы удалось восстановить ее бытование. Икона поступила на реставрацию из частной коллекции. Автор иконы неизвестен. По словам владельца, первоначально, икона находилась в селе Юркино, Лысковского района Нижегородской области. В селе Юркино стоял каменный храм в честь Святого Николая Чудотворца, построенный в 1857 году на средства дворянского рода Зыбиных. Из адрес-календаря Нижегородской Епархии, составленного дьяконом А.Снежинским в память исполнившегося в 1888 году 900-летия крещения Руси (Нижний Новгород: Типография Губернского Правления, 1888) мы узнаём, что в тот период времени в селе Юркино, по-прежнему, находится одна каменная церковь во имя Святого Николая Чудотворца. В середине XX века этот храм был окончательно разрушен. По сведениям владельца, икона «Преображение Господне», поступившая на реставрацию, находилась в однопрестольном каменном храме в честь св. Николая Чудотворца. [2,3]

Икона «Преображение Господне» имеет свои особенности построения композиции. Композиция иконы хорошо прочитывается, в центре иконы изображен Спаситель, стоящий на горе Фавор. Правая рука святого находилась в свободном положении чуть ниже уровня груди ладонью вниз, а левая на груди ладонью вверх. Иисус изображен на фоне «фаворского света», выполненного в виде замкнутого овала, от Христа исходят три луча, два по обе стороны от одежд Спасителя — на уровне «средней линии» фигуры, а третий исходил из под стоп Христа, направленный на изображение Иоанна, в данный момент на месте изображения третьего луча находится значительная утрата красочного слоя (в местах стыка досок). Икона поступившая на реставрацию имеет характерный рисунок, сложный по графическому заполнению и многоаспектный по своему символическому значению ореол с фигурой Христа определяет композиционный и смысловой центр иконы. Пророки Илия и Моисей предостоят Христу, «беседа» с ним. Руки Илии прижаты к груди в жесте поклонения и молитвы, в руках Моисея «скрижали завета», полученные им от Бога на горе Синай. Пророки соприкасаются со «славой» Христа, становятся «сопричастниками» его благодати. Их склоненные спины и развивающиеся складки плащей, изображенные симметрично, образуют полусферу. Такое расположение пророков подчеркивает слитность трех фигур в изображении «славы» в верхней зоне иконы, воспринимающейся как самостоятельная деисусная композиция. Изображение апостолов следуют наиболее уравновешенному «классическому» иконографическому типу, но отличается от аналогичных образцов подчеркнутой созерцательностью образов. Фигуры поверженных на землю апостолов лишены экспрессии, бурных движений, апостолы погружены в себя. Вместе с тем реакция каждого из учеников на увиденное чудо, запечатленная в их позах и жестах, соответствует давней традиции: Петр (слева) — «характер смелый и твердый», «никогда не сомневающийся» и не теряющий «присутствие духа», Иоанн (в центре) — юный и впечатлительный; Иоаким (справа) — характер спокойный и величавый».

Одной из наиболее примечательных особенностей данной иконы, это ярко и образно выражающийся фаворский свет, и своеобразная трактовка горы Фавор. Горный пейзаж выполнен в красно-охристом оттенке, а возле нее изображены два облака, на которых изображены пророки. Согласно святоотеческим истолкованиям и песнопениям праздника «фаворский свет» в «Преображении» — это свет Троицы. Поэтому наряду с «Крещением» и «Сошествием св.Духа» икона «Преображение» также является «троичной». Символ Троицы в «Преображении» видели как в образах пророков, предстоящих Христу, так и трех апостолов. Иконографически композиционные построения иконы таково, что намек на Троицу равным образом можно усматривать и в изображении пророков, поклоняющихся Христу, и апостолов, фигуры которых вписаны в треугольник горы Фавор. [4]

Перед началом реставрационных мероприятий производились лабораторные исследования:

Определение pH-среды с лицевой поверхности иконы, определение состава грунта, УФЛ излучение, микроскопический анализ красочного слоя.

Исследование памятника в ультрафиолетовом диапазоне излучения.

Для возбуждения видимой люминесценции мы направляли на исследуемое произведение поток УФ-излучения и наблюдали видимую люминесценцию в затемненном помещении. Перед источником УФ-излучения устанавливали светофильтр, пропускающий УФ-излучение и задерживающий видимое. В качестве источников УФ-излучения использовали люминесцентные лампы.

Порядок проведения работы над иконой «Преображение Господне»:

1. Мы устанавливали на мольберте исследуемое произведение.
2. Справа и слева от произведения устанавливали два источника УФ-излучения таким образом, чтобы создать равномерную освещенность и исключить бликование.
3. Включали источники излучения в электрическую сеть и нажимали на кнопку стартера (при необходимости нажимали многократно, до включения лампы). Далее лампа 5 мин входила в режим.
4. Затемняли помещение.
5. Наблюдала видимую люминесценцию и регистрировали результаты наблюдения (производили фотофиксацию).
6. После окончания работы выключали все приборы и источники излучения.

В итоге исследований мы получили:

Наблюдалось мутноватое зеленовато-жёлтое свечение по всей поверхности иконы. Следовательно, икона покрыта лаком. Наблюдался контур изображения по всей

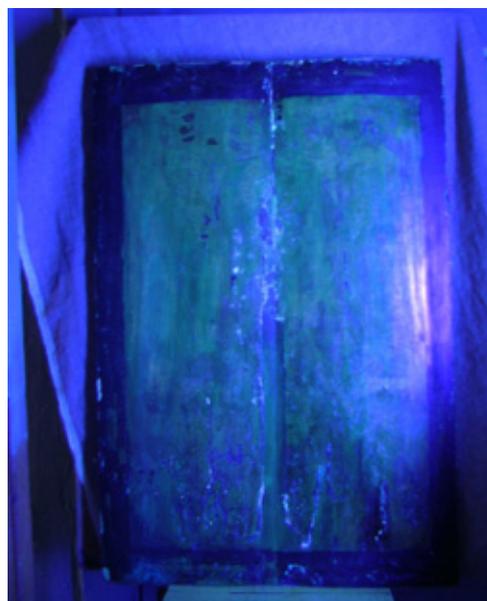


Рис. 2. УФЛ излучение

поверхности иконы. Наблюдались глухие темные пятна небольшого размера над изображением нимба пророка Моисея, на одеждах пророка Илии, вдоль стыка досок, в левом нижнем углу вдоль утраты живописной поверхности, и в правом нижнем углу над изображением руки апостола. Также не имеется свечения на полях иконы. Вероятно они прописаны поверх лакового покрывного слоя. Следовательно, на иконе имеются поздние реставрационные записи.

Исследования состава грунта иконы.

Проба грунта иконы бралась на месте стыка досок в районе обнаженной паволоки, с помощью глазного скальпеля [см. приложение №]. Проба грунта помещалась в 50 % раствор соляной кислоты (H_2SO_4), на стеклянной поверхности. Исследование проводилось под микроскопом с 8 кратным увеличением. Наблюдалось выпадение кристаллов гипса. Грунт не вспенился. В составе грунта присутствует гипс.

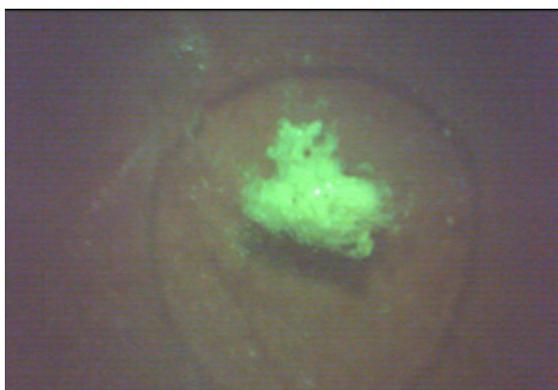


Рис. 3. Проба грунта

Определение pH-среды с лицевой поверхности иконы.

С помощью пипетки наносилась дистиллированная вода на верхнее поле в левом углу и на изображение одежд Спасителя в средней части фигуры, а на

Проба № 1 - делалась на поле в верхнем левом углу, при помощи универсального лакмусового индикатора и дистиллированной воды. Индикатор окрасился в светло-зелёный оттенок. По шкале pH-среды можно сделать вывод, что поверхность иконы pH-нейтральная=6.

Проба № 2 - делалась на изображении одежд Иисуса Христа, таким же способом, как и 1 проба. Результат — pH-среда нейтральная=6. [см. приложение №].

Результаты исследований записных слоев и покрывного слоя иконы с помощью микропроб.

Задача данного исследования выявить предположительно нижележащий авторский слой иконы. По визуальным наблюдениям иконы было выявлено, что под темно-черным цветом полей на краях иконы, в местах утрат красочного слоя проступает нижележащий ярко красный цвет.

Выполнялись пробы на полях в верхнем левом углу иконы на наличие записей. Работа проводилась при помощи настольной лупы увеличением 8х.

Проба № 1 размером по 0,5 x 0,5 см по ширине, отжатый ватным тампоном на деревянном черенке в прокатку, смоченным раствором этилового спирта и пинена (в соотношении 1:3), обрабатывался первый участок. Проба не дала результатов, окрашивание тампона было едва заметным.

Проба № 2: применялся отжатый ватный тампон на деревянном черенке, смоченный в растворе этилового спирта и пинена (1:1), обрабатывался участок ниже пробы № 1 на полях. Окрашивание тампона было слабым, проба не дала положительного результата.

Проба № 3: на следующий участок, ниже пробы № 2, накладывался фланелевый компресс 1x1 см с применением раствора спирт:пинен (2:1). Время экспозиции составляло 2 мин. В результате темно-черный слой записей размягчался и его удаление проводилось с помощью слегка увлажненных ватных тампонов в растворе спирт:пинен (1:1).

Таким образом, было выявлено, что под темно-синим цветом полей находится авторский слой живописи. В итоге проведенных микропроб, открылись авторские поля: ярко-красная филенка по краю иконы, нижележащая зеленовато-синяя филенка и нижележащее темно-синее поле.



Рис. 4. Исследование записных слоев иконы

При полной расчистке правого поля было выявлено, что отсутствует ярко-красная филенка по всему правому краю. В связи с этим мы предположили, что во время установки иконы в иконостас, или в киот не вошла по размеру в пазы, и была отпилена на размер равный ярко-красной филенке. Можно предположить, что икона «Преображение Господне» из церкви Св.Николая Чудотворца первоначально находилась в другом храме, так как подгонка в новый иконостас изменила первоначальные размеры и облик произведения. По сведениям владельца:

к нему поступили две иконы из одного храма, вторая икона «Воздвижение Креста» — полностью отличается манерой письма и размерами от иконы «Преображение Господне», в связи с этим можно предположить, что последовательность расстановки икон в ряду иконостаса была нарушена, или икона «Преображение Господне» находилась в отдельно стоящем киоте, так как прослеживаются восковые набрызги на всей поверхности иконы — предположительно от церковной лампы, или от восковых свечей.

Заключение: Памятник искусства в момент реставрационного воздействия на него представляет собой сложную исследовательскую работу, в которой классифицируются основные элементы знания реставратора в области анализов проводимых над произведением.

Литература:

1. Алешин А. Б. «Реставрация станковой масляной живописи в России» ВХНРЦ, М., 1976.
2. Драницин Н. Н. «Адрес-календарь Нижегородской Епархии на 1904г». Нижний Новгород: Типо-Литография Т-ва И. М. Машистова, 1904 г. (стр.282).
3. «Список населённых мест Нижегородской губернии по сведениям 1859 года». Издательство: Центральный статистический комитет Министерства Внутренних Дел. Санкт-Петербург, 1863 год (т.25, стр.121).
4. Покровский Н. В. «Евангелие в памятниках иконографии». М., Прогресс-Традиция, 2001. с. 293—294.

Искусство миниатюры от средневековья до наших дней

Наимов Санжар Тулкунович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В статье кратко рассмотрена связь миниатюры Ближнего Востока и Средней Азии средневековья до наших дней.

Миниатюра Востока... Уникальное явление в истории мирового искусства, привлекающее своим особым видением мира прекрасного, вобравшее художественный опыт многих поколений и народов Среднего и Ближнего Востока, Средней Азии. Исследователи видят истоки миниатюрной живописи в сказочно-мифологических образах книг, монументальной «стенописи». Современные художники черпают в произведениях миниатюр вдохновение. Для историков и этнографов — это бесценные документы прошедших эпох, свидетельства культурно-материального уклада жизни людей в период средневековья. Старинные рецепты лакокрасочных материалов изучают химики...

Миниатюра как своеобразное явление восточной живописи неразрывно связана с развитием литературы средневековья.

У миниатюры свой, выработанный столетиями эволюции выразительный язык живописи... Перспективу и связанные с нею пространственные планы восточный мастер передает условно, как бы с «птичьего полёта», что

Данные исследования, проведенные над иконой «Преображения Господне» показали, что ее среда рН-нейтральна, грунт гипсовый, икона имеет многочисленные реставрационные записи и покрыта лаком. Красочный слой покрыт мелко-сетчатым и крупно-сетчатым кракилуром с приподнятым краем, имеется паволока, лежащая на основе волнообразным образом. В итоге исследований был составлен ряд реставрационных мероприятий по дальнейшей реставрации иконы.

Собранные воедино сведения о памятнике, полученные в результате исследовательских наблюдений была одной из важнейших задач в данной работе, а в определённом смысле — и цель реставрации, заключающаяся в ее раскрытии технической, художественной и философской природы.

позволяет показывать на небольшой плоскости многофигурные композиции, включать одновременно и архитектурный декор экстерьера и интерьера, то есть создавать целый микромир.

В своей эволюции восточная миниатюра прошла долгий и сложный путь от скромных, сдержанных форм 12—13 веков до богатейших живописных традиций миниатюрной живописи 15—17 веков. В эти периоды и определились основные центры миниатюрного искусства: ши-разская, тебризская, гератская, среднеазиатская, исфаханская школы, миниатюрная живопись Великих Моголов (государства на севере Индии).

Гератский центр миниатюры, пожалуй, наиболее полно изучен в историко — этнографическом и, собственно, искусствоведческом плане. Этот период блестящего расцвета литературы, исторических хроник, изобразительного и прикладного искусств, архитектуры освещён в фундаментальных трудах Г. Пугаченковой, Л. Ремпеля, Л. Долинской, О. Галеркиной, М. Ашрафи и др.



жественная основа, среда, которая формирует личность художника. Отсюда высокая значимость приема, духовная содержательность формы в произведениях органичного стиля.

Работы узбекских художников-миниатюристов-это пример сложения стилевого единства при развитом «личностном», индивидуальном начале, чем и объясняется эмоциональная насыщенность и цельность их произведений. Характерно, что стилизация под «псевдонародные искусство» здесь почти не встречается, ибо уроки под-

линно народного искусства вошли вплоть и кровь современного художественного мышления мастеров. Возникает как бы новый, небывалый тип современного искусства, где эмоционально-психологический склад личности-народа-находит, как в музыке, непосредственное выражение в самом строе, сложно-гармоническом складе произведений.

Знакомство с восточной миниатюрой — это не только радость встречи с прекрасным, это необходимость осознания истоков современного искусства Востока.

Литература:

1. Ашрафи М. М. Бехзад и развитие бухарской школы миниатюры 16 в. Под ред. Н. Н. Негматова, Н. И. Пригорина. Душанбе: Дониш, АН Тадж.ССР, 1987.
2. Пугаченкова Г. А., Ремпель Л. И. Очерки искусства Средней Азии. Древность и средневековье. М., изд-во «Искусство»1982.

ФИЛОЛОГИЯ

Глагол «жить» с разными приставками и их значение в персидском языке

Ахмади Мирейла, доцент;
Аббасиан Малихэ, магистрант
Университет «Гарбиат Модаррес» (г.Тегеран, Иран)

Человек чаще общается с другими людьми разными способами, такими, как письмо, мимика лица и тела, язык. Все эти элементы человек использует, чтобы объяснить свои замыслы, выражать ощущения, показывать свой гнев, любовь и сострадание к другим лицам. Язык каждого народа — зеркало культуры, истории и цивилизации нации. Языки формируются различными единицами, такими как буквы, слова, предложения, фразы, выражения и термины. Термины, обладая фиксированными грамматиками, используются в готовой форме и передаются от поколения к поколению, являя собой неотъемлемые по семантике и сложности структуры. Они являются языковыми орудиями, которые помогают человеку метафорично выразить мысли.

Символы, ценности, обычаи, традиции, истории и культуры общества ясно представлены в фразеологиях. Помимо литературных произведений в стихах и прозе, термины также в большом количестве используются в разговорной речи. Употребляя термины, говорящий или писатель может косвенно, но четко, кратко, образно и ясно выражать свои мысли. Термины используются в различных художественных, литературных, политических и экономических и т. п. областях.

При изучении любого языка термины играют очень важную роль, так как отсутствие их понимания может привести к неудавшимся отношениям. Кроме того, любой, кто готов к изучению нового языка, должен ознакомиться с нравами и обычаями, символами, культурой и историей того народа, чей язык он изучает.

Среди терминов, некоторые имеют эквивалентны в разных языках. Это указывает на то, что некоторые из привычек и мнений общие между этими нациями. Например:

Век **живи**, век учись

تا زنده ای یاد بگیر / ز گهواره تا گور دانش بجوی

Век **живи**, век надейся

تا زنده ای امیدوار باش / آدمی به امید زنده است

Живем своим трудом, а не чужим добром.

بار محنت خود به که بار محنت خلق / هر که نان از عمل خویش خورد، منت حاتم طایی

نبرد / نانت را با آب بخور، منت آبدوخ نکش

Существуют различные типы фразеологизмов: значение некоторых определяется по их внешнему характеру. Смысл этой группой совпадает с значением составляющих их частей:

Век **живи**, век учись

تا زنده ای یاد بگیر / ز گهواره تا گور دانش بجوی

Век **живи**, век надейся

تا زنده ای امیدوار باش / آدمی به امید زنده است

Выживать из памяти

بی هوش و هواس شدن / فراموشکار شدن

Выживать из ума

عقل خود را از دست دادن

До свадьбы **заживет**

تا عروسی ات خوب میشه / بزرگ میشی یادت میره

Но, значение другой группы не совпадает со значением составляющих их компонентов.

Собаку съел

مهارت داشتی در کاری

Сживать со света (кого)

سربه نیست کردن / سر کسی را خوردن / جان کسی را به لب آورن، زندگی کسی را سیاه کردن

Учитывая важность фразеологизмов в качестве средства связи в разных языках, будем стараться рассматривать те фразеологизмы, в структуре которых употреблены глагол «жить» с разными приставками.

Глагол «жить» в персидском языке переводится «زندگی کردن». Этот глагол считается одним из наиболее часто употребительных глаголов в русском языке и в частотном словаре занимает шестое место. Человек с самого своего рождения имеет дело с этим глаголом. Учащиеся также много употребляют этот глагол. Можно назвать этот глагол одним из первых глаголов, с которым иностранные студенты встречаются в учебниках по русскому языку.

В книге «Современный русский язык» Тихонов отмечал, что «среди всех частей речи глагол имеет самые широкие словообразовательные связи и активно влияет на все важнейшие процессы словообразования». [Тихонов, Современный русский язык, 2002: 162]

Глаголы часто образуются при помощи аффиксов (интерфикс, префикс, суффикс), их комбинаций или других методов. В русском языке важнейшими средствами словообразования являются приставки и интерфиксы, которые по семантике различаются.

Приставки, присоединяясь к основе глагола, тем самым могут различными способами изменять его значение.

– Изменяют грамматическое значение:

Читать (нес.) → **прочитать** (сов.)

Петь (нес.) → **спеть** (сов.)

– Добавляют слову новое лексическое значение или изменяют его:

Писать (نوشتن) → **описать** (اشتباه کردن)

Думать (فکر کردن) → **раздумать** (تصمیم خود را عوض کردن)

Жить (زندگی کردن) → **вживаться** (مانوس شدن، خو گرفتن)

Жить (زندگی کردن) → **выживать** (زنده ماندن)

Жить (زندگی کردن) → **заживать** (التیام یافتن)

Жить (زندگی کردن) → **наживать** (بیدست آوردن)

Жить (زندگی کردن) → **оживать** (جان گرفتن)

Жить (زندگی کردن) → **оживлять**

به جنب و جوش در آوردن، رونق دادن، روح بخشیدن، زنده کردن

Жить (زندگی کردن) → **оживляться**

1. به جنب و جوش آمدن، رونق گرفتن، گرم شدن، به

هیجان آمدن

2. زنده شدن، شکفته شدن

3. جان تازه ای گرفتن

Жить (زندگی کردن) → **отживать** (گزرانیدن، کهنه شدن، فوت شدن)

Жить (زندگی کردن) → **переживать** (گذرانیدن، پشت سر گذاشتن، گرفتار چیزی بودن)

Глагол «жить» не имеет совершенного вида.

– Меняют синтаксическую связь глагола с соответствующими словами. В этих случаях приставка добавляет новое значение к слову или расширяет его.

Плыть куда → **от** + плыть **от берега**

Читать книгу → **вы** + читать **из книги**

Нести почту → **раз** + нести **почту по домам**

Жить в Иране → **выживать из ума**

Жить в Иране → **поживиться на этом деле**

Жить в Иране → **сживаться с друзьями**

Причины, указанные ниже, делают изучение приставочных глаголов особенно трудным для учащихся.

– Обильность приставок в русском языке

– Многообразие значений русских глагольных приставок

– системность лексической и синтаксической сочетаемости русских приставочных глаголов.

Глагол «жить» сочетается с приставками в-, вы-, за-, на-, о-, от-, пере-, по-, при-, с-, у-, до-, про-, из-, об-. В этой статье мы будем рассматривать значения глагола «жить» с разными приставками в прямом значении и их эквиваленты в персидском языке. В качестве источников будем использовать словарь Ожегова, словарь Овчинникова, словарь Восканян. Примеры выбраны как

из этих словарей, так и из классической русской литературы (рассказы А.Чехова, «Анна Каренина» Л.Толстова и «Собачье сердце» М.Булгакова). Большинство переводов сделаны переводчиками (Суруж, Степанян) либо авторами статьи:

в + жить + ся:

Ожегов: Вникнув, сделать близким себе, хорошо освоиться с чем-н. В. в свою роль. (об актере).

Художник вжился в образ. هنرمند با نقش خو گرفت.

Восканян: вживаться/вжиться خو گرفتن

خود را با محیط سازگار کردن

Овчинникова: вживаться/вжиться سخت عادت کردن، خو گرفتن

вы + жить:

Ожегов: остаться в живых после болезни, несчастья.

Раненый **выжил** جان سالم بهدر برد

Заставить покинуть свой дом, вынудить удалиться откуда-н.

Выжить из ума — к старости лишиться памяти, соображения.

Восканян: выживать/выжить زنده ماندن

عقل خود را از دست دادن

Овчинникова: выживать/выжить بیرون کردن، زنده ماندن

за + жить:

Ожегов: начать жить

Уехали из города и **зажили** в деревне

از شهر خارج شدیم و شروع به زندگی در روستا کردیم.

О ране, больном месте: затянуться кожей, закрыться. До свадьбы **заживет** (говорится в утешение тому, кто

ушибся, кому больно)

التیام یافتن

بزرگ میشی بابت میره

Овчинникова: заживать/зажить

1) بهبودی یافتن، شفا یافتن، صحت یافتن، خوب شدن،

گوشت نو در آوردن، التیام یافتن

2) زندگی کردن

به طرز نوینی زندگی کردن

За + жить + ся:

Ожегов: Прожить дольше обычного, предполагавшегося

Старик **зажился**.

پیرمرد عمر نوح داشت.

Даль: Прожить слишком долго, дольше обычного или дольше, чем предполагалось.

Зажился совсем старик, ему уже за девяносто лет.

پیرمرد عمر نوح دارد، سنش از نود هم گذشته.

Старику и бабке говорили прямо в глаза, что они **зажились**, что им умирать пора. (Чехов, Мужики).

به پیرمرد و پیرزن بدون رودربایستی میگفتند که زیادی عمر کردند و وقت مردنشان است.

на + жить:

Ожегов:

1) **нажить**: постепенно накопить, собрать (какое-н. имущество), получить какую-н. прибыль
Все в доме **нажито** своим трудом.

همه چیز خانه را با تلاش خودش به دست آورده بود.

2) **Получить**, **приобрести** (что-н. неприятное)

нажить себе неприятность

برای خود دردسر **تراشیدن** (برای خود دردسر **درست کردن**)

Восканян: **наживать/нажить** آوردن بدست

Нажить себе врагов **تراشیدن** دشمن

(1) کسب کردن، حاصل کردن، بدست آوردن

Нажить своим трудом آوردن خود بدست

(2) درست کردن، پیدا کردن، دچار شدن، مبتلا شدن

Нажить себе врагов **تراشیدن** دشمن

на + жить + ся:

Ожегов:

1) Обогащаться (в 1 знач.), **нажить** много денег

Нажиться на махинациях

2) **пожить** вдоволь где-н.

нажились на даче.

در کلبه بیلاقی ثروتی بهم زدند.

Восканян: **наживаться/нажиться** پولدار شدن، بهره گرفتن

наживаться за счет кого-л. از حاصل دسترنج کسی بهره مند شدن

شدن

Овчинникова: **наживаться/нажиться**

پولدار شدن، ثروتمند شدن، ثروت بهم زدن

о + жить:

Ожегов:

1) Стать снова живым

Остановившееся сердце **ожило**.

قلبی که در حال ایستادن بود، جان گرفت.

Воспоминания **ожили**.

خاطرات زنده شدند.

2) стать полным сил, проявиться в прежней силе

Городок **ожил**.

شهر کوچک آباد شد.

Ожил после отдыха

بعد از استراحت **جان گرفت**.

Восканян: **оживать/ожить** جان گرفتن

В его сознании **ожило**... در خاطرش زنده شد

Овчинникова: **оживать/ожить**

(1) جان گرفتن، زنده شدن، جاندار شدن

(2) زنده شدن، روح گرفتن، آباد شدن

оживлять. оживить

Ожегов: **оживить:**

1) **возвратить** е жизни, сделать снова живым

оживить умирающий организм

عضو در حال مرگ را **احیا کردن**

2) **придать** сил, энергии, живости, выразительности

кому -чему-н.

Весна **оживила** больного.

فصل بهار به بیمار **جان تازه ای بخشید**.

Радость **оживила** лицо.

شادی چهره را **بخشید** کرد.

3) **наполнить** движением, деятельностью, жизнью

4) **сделать** более деятельным, активным.

Восканян: **оживлять/оживить**

به جنب و جوش در آوردن، رونق دادن، گرم کردن، روح بخشیدن، زنده

کردن

Оживлять движение **در آوردن** جوش و جنب و جوش

Овчинникова: **оживлять/оживить**

(1) **احیا کردن**، زنده کردن، جان دادن

(2) **زنده کردن**، روح بخشیدن، بخشیدن

(3) **رونق دادن**، گرم کردن

Оживляться. оживиться

Ожегов: **оживиться:** 1) приобрести больше сил, живости, энергии, выразительности.

Большой **оживился**.

بیمار **جان گرفت**.

Разговор **оживился**.

گفتگو **گرم شد**.

Взгляд **оживился**.

نظریه **رونق گرفت**.

2) (1 и 2 л. не употр.). **наполниться** движением, деятельностью, жизнью.

Улица **оживилась**.

خیابان به جنب و جوش درآمد.

3) (1 и 2 л. не употр.). **стать** более деятельным, активным

Торговля **оживилась**.

تجارت **رونق گرفت**.

Работа **оживилась**.

کسب و کار **رونق گرفت**.

Восканян: **оживляться/оживиться**

(1) **به جنب و جوش در آمدن**، رونق گرفتن، گرم شدن، به

هیجان آمدن

Беседа **оживилась** صحبت گرم شد

Его лицо **оживилось** **قیافه اش جان تازه ای گرفت**

Игра **оживилась** بازی **جان گرفت**

Овчинникова: **оживляться/оживиться**

(1) **به هیجان آمدن**، به هیجان افتادن، بشاش شدن، زنده دل

شدن

(2) **حال به خود گرفتن**، گرم شدن، رونق گرفتن

(3) **زنده شدن**، باز شدن

от + жить:

Ожегов: **отжить:** 1) **кончить** жизнь, прожить

2) **устареть**, стать устарелым.

Обычай **отжил**.

سنتها از بین رفته اند.

Восканян: **отживать/отжить** سپری شدن

Отживать свой век

(1) **دوران چیزی سپری شدن**، عمر چیزی سپری شدن

(2) **کهنه شدن**، فرتوت شدن

Эта система **отжила** свой век **این سیستم دورانش سپری شده**

отживать/отжить

(1) **بسر بردن**، گذرانیدن

(2) **پیر شدن**، کهنه شدن، منسوخ شدن، از رسم افتادن

Отживать свой век **پیر شدن**

пере + жить:

Ожегов: 1) **прожить** что-то от начала до конца

пережить блокаду

محاصره را **پشت سر گذراندن**

пережить зиму в деревне

تمام زمستان را در روستا گذراندن

2) **испытать** в жизни, изведать

3) **прожить**, просуществовать дольше кого-чего-н.

пережить всех друзей

از همی دوستان **بیشتر عمر کردن**

Старый дом **пережил** своих хозяев.

خانه قدیمی از صاحبانش **بیشتر عمر کرد**

4) **вытерпеть**, вынести что-н.

Не смог **пережить** оскорбления.

او نتوانست توهین‌ها را تحمل کند.

Восканян: переживать/пережить

گذرانیدن، پشت سر گذراندن، گرفتار چیزی بودن، تحمل کردن (1)

пережить горе گذاشتن سر

بدبختی را پشت سر گذاشتن

только несов. разг.

Овчинникова: переживать несов.

1) см. Пережить

متاثر بودن، مضطرب بودن، در تشویش بودن (2)

пережить

1) زیادتر عمر کردن، بیشتر عمر کردن

2) طاقت آوردن، تحمل کردن

по + жить:

Ожегов:

поживать: 1) проводить жизнь в каком-н. месте,

среди кого-н., обитать

2) поддерживать свое существование чем-н.

поживать своим трудом.

روی پای خود ایستادن

3) вести какой-н. образ жизни

Жить весело کردن زندگی شاد

Пожить: Прожить какое-н. время

Любит весело пожить (весело провести время)

دوست دارد شاد زندگی کند. (اوقات را شاد سپری کند)

Восканян: 1) поживать. несов. разг.

Как вы **поживаете**? حالتون چطوره؟

Овчинникова: 1) поживать несов.

زندگی کردن، گذران کردن، بسر بردن

Как вы **поживаете**? حال شما چطوراست؟

Восканян: 2) поживиться сов. разг. نفع بردن.

Он **поживился** на этом деле

او از این قضیه نفع برد.

Овчинникова: поживиться сов. разг.

منفعت بردن، لقمه ی چرب و نرم بدست آوردن، از نمود... کلاه برای خود ساختن

Восканян: 3) пожить сов.

بسر بردن، زندگی کردن، ماندن

Поживите у нас еще другой день

یکی دو روز دیگر پیش ما بمانید.

Овчинникова: 3) пожить сов.

1) زندگی کردن، بسر بردن، زیستن

Он **пожил** у нас два дня

او دو روز در منزل ما زندگی کرد

2) کیف کردن، عیش و عشرت کردن

при + жить:

Ожегов: находясь в сожительстве, родить, произвести

на свет ребенка (обычно о женщине)

прижить сына от женатого человека.

بعدنیآمدن پسر از یک فرد متأهل

Начал он жить с вашей матушкой... да двух сыночков

с нею **прижил**. Тургенев. [Толковый словарь русского

языка под ред. Д. Н. Ушакова]

او شروع کرد به زندگی با مادر بزرگ شما. دو پسر بچه از او متولد شد.

приживаться/прижиться

Ожегов: приспособиться к данным условиям

(бытовым, общественным, климатическим и др.)

прижиться на новом месте.

به جای جدید عادت کردن

Саженьцы хорошо прижились.

نهال‌ها به خوبی ریشه دوآندند.

Восканян: приживаться/прижиться

عادت کردن، مانوس شدن، پا گرفتن

Овчинникова: прижиться сов.

1) مانوس شدن، عادت کردن، انس پیدا کردن

2) خو گرفتن

про + жить:

Ожегов: 1) пробыть живым, просуществовать какое-н. время

прожить девяносто лет نود سال زندگی کردن

2) провести некоторое время каким-н. образом или где -н.

прожить год не Севере. یک سالی را در شمال زندگی کردن

3) истратить на существование

прожить много денег (خرج کردن) پول زیادی صرف کردن

Восканян: проживать/прожить

1) Только несов. (в каком-л. месте)

ساکن بودن، سکونت کردن

2) Тратить خرج کردن

Овчинникова: 1) проживать несов.

1) См. Прожить

2) زندگی کردن، اقامت داشتن، مقیم بودن

1) زندگی کردن، عمر کردن

2) زندگی کردن

3) خرج کردن

3) проживаться несов.

1. см. Прожиться

2. страд. к проживать 1 (см. прожить)

проживаться. прожиться

Ожегов: издержав, прожив все свои деньги, остаться

без средства.

прожиться на курорте.

در استراحتگاه سر کردن

Овчинникова: تمام ثروت خود را خرج کرده بی چیز ماندن

Значение этого глагола не написано в словаре

Восканяна.

с + жить

Ожегов: создав невыносимые условия, не дать жить

кому-н. где-н.

сжить с квартиры کردن

به آپارتمان عادت کردن

Восканян: сживать/сжить

Сживать со света کردن

سر کسی را خوردن، سر به نیست کردن

Овчинникова: сживать/сжить

Сживать со света کردن

هلاک کردن، کشتن

сживаться/сжиться:

Ожегов: 1) живя вместе, привыкнуть, сдружиться

сжиться с новыми товарищами

به دوستان جدید انس گرفتن

Сжиться с мыслью о...

به فکر چیزی خو گرفتن

Боксер **сжился** с мыслью, что станет чемпионом.

(лексика русского языка. 2003)

بوکسور به فکر قهرمان شدن خو گرفت.

Восканян:

1) сближаться دوست شدن، الفت گرفتن

2) привыкать عادت کردن، مانوس شدن

Овчинникова:

1) دوست شدن، الفت گرفتن، با هم دوست شدن

(2) عادت کردن

у + жить + ся:

Ожегов: 1) налаживать согласную жизнь с кем-н.

ужиться с соседями **ساختن** با همسایه‌ها

2) привыкать к новому месту жительства, оставаться там

уживаться на новом месте

به محل جدید عادت کردن

3) (1 и 2 л. не употр.) сосуществовать сочетаться, совмещаться

уживаются ум и жестокость в ком-н.

عقل و قساوت در یک نفر جمع شده

Восканян: уживаться/ужиться (с кем) **ساختن**

Овчинникова: уживаться/ужиться **ساختن** کردن،

Он не может **ужиться** с соседями.

او نمیتواند با همسایه‌ها بسازد.

до + жить:

Ожегов: 1) прожить до какого-н. срока, события

дожить на даче до заморозков

تا یخبندان در کلبه بیلاقی زندگی کردن

дожить до глубокой старости

تا نهایت پیری زندگی کردن

2) пробыть остаток какого-н. срока где -н.

дожить неделю в санатории.

یک هفته کامل در آسایشگاه زندگی کردن

Восканян: доживать/дожить

(1) عمر کردن

Дожить до старости **عمر** کردن

(2) تا ایام پیری عمر کردن

Дожить в деревне до осени **ماندن** در روستا

Овчинникова: доживать/дожить

(1) زنده ماندن، عمر کردن

Дожить до глубокой старости **ماندن** تا کهولت زنده ماندن

До чего ты **дожил**!! کار تو به کجا رسیده است!!

доживать. дожить

ожегов: доиграться, докатиться (в 3 знач.)

В словаре Овчинникова и Восканян не написано значение этого глагола.

из + жить:

Ожегов: изживать. изжить 1) избавиться от чего-н.,

искоренить в себе что-н.

изжить недостатки **کمبودها** را **برطرف کردن**

изжить в себе равнодушие **بی‌تفاوتی** را در **خود ریشه کن کردن**

2) привыкнув, перестать ощущать, перетерпеть

изжить горе **خلاص شدن** از غم

Восканян: изживать/изжить **کن کردن** ریشه کن کردن

منسوخ شدن، بی اعتبار شدن

Овчинникова: изживать/изжить

نابود کردن، برطرف کردن، نیست و نابود کردن، از بین بردن

изживать себя **پیر شدن** پیر شدن

Восканян: изживать/изжить

منسوخ شدن، از بین رفتن، رفع شدن، برطرف شدن

Овчинникова: изживать/изжить

1. از میان رفتن، از بین رفتن، محو شدن

2.страд. к изживать (см. изжить)

изживать. Изжить

Значение этого глагола не написано в словаре Ожегова.

Восканян: изживать/изжить несом.

منسوخ شدن، از بین رفتن، رفع شدن، برطرف شدن

Овчинникова: изживать/изжить несом.

1. از میان رفتن، از بین رفتن، محو شدن

2.страд. к изживать (см. изжить)

обживать. обжить

Ожегов: сделать жилым, приспособить для житья

обжить новую квартиру **آپارتمان جدید** را **مسکونی کردن**

Овчинникова: **آباد کردن** / قابل سکونت کردن / **مسکونی کردن**

В словаре Восканяна не написано.

В годы первых пятилеток советские люди обживали новые места на севере и востоке страны.

об + жить + ся

обживаться. обжиться

Ожегов: прожив какое-то время, привыкнуть к новой обстановке.

обжиться в деревне **عادت کردن** به روستا

Восканян: **عادت کردن**

Овчинникова: **عادت کردن**

Он уже **обжился** тут, привык и вошел во вкус.

او دیگر به وضع جدید خود خو گرفته بود و احساس رضایت خاطر می‌کرد.

По словам Тихонова, приставки могут добвлять глаголу понятие времени, расстояния, качества и количества. [Тихонов А. Н., 2002:165]

За(شروع عمل) → **запеть**(خواندن کردن)

Вз(شروع ناگهانی عمل) → **взвять**

По(مدتی زندگی کردن، ماندن) → **пожить**(محدودیت زمانی)

Глагол «жить» имеет временное значение только в сочетании с приставками «по» и «про». Присоединение приставки к этому глаголу добавляет новое значение глаголу или полностью изменяет его значение. В нижеследующих фразеологизмах глагол «жить» употребляется и в прямом значении, и в переносном значении.

Жизнь **прожить** не поле перейти → **прожить** (گذراندن زندگی)

Прямое значение: زندگی را گذراندن مثل گذر از دشت نیست

Эквивалент: دنیا جای آزمایش است، نه جای آسایش

В этом случае в значении глагола «прожить» существует понятие «сохранять жизнь» «продолжать жизнь».

Знает не тот, кто много **прожил**, а тот, кто знание **нажил**

→ **прожит**(عمر کردن/زندگی کردن) / **нажить**(کسب کردن)

Прямое значение: کسی بیشتر میفهمد که علم بیشتری کسب کرده، نه آنکس که بیشتر عمر کرده است

Эквивалент: بزرگی به عقل است نه به سال

В этом случае, глагол «прожить» сохраняет смысл жизни и имеет понятие времени. Но, глагол «нажить» принял новое значение «получать, приобрести».

В следующих предложениях, добавив приставки, глаголы приобрели новое значение.

До свадьбы **заживет**. (заживать: **یافتن**)

Прямое значение: تا عروسی ات خوب میشوی

Эквивалент: بزرگ میشی یادت میره

В этом примере глагол «жить» теряет свое значение и приобретает значение «улучшаться».

Легко **нажито** — легко прожито. (наживать: بدست آوردن)

Прямое значение: چیزی که آسان بدست آمده، آسان از دست می‌رود.

Эквивалент: یاد آورده را باد میبرد:

В этом примере глагол «жить» теряет свое значение и приобретает значение «получить, приобрести».

От трудов праведных не **наживешь**. (наживать: بدست آوردن/حاصل شدن)

Прямое значение: از رنج پارسایی چیزی حاصلت نمیشود:

Эквивалент: حشمت در این زمانه به تزویر و ناکسیست کس با صدق و وفا محتشم نشد

В этом примере глагол «жить» теряет свое значение и приобретает значение «получить».

Изживать себя. (изживать: منسوخ شدن)

В этом примере глагол «жить» теряет свое значение и приобретает значение «войти в архаизму».

Выживать из памяти (выживать: از یاد رفتن/رفتن)

В этом примере глагол «жить» теряет свое значение и приобретает значение «уйти из памяти».

Переживать себя (переживать: تحمل کردن، نگران بودن، تشویش بودن)

در یادها باقی ماندن، بی ارزش شدن، از چشم کسی افتادن، ماندگار شدن

Сживать со света кого-л. سر به نیست کردن، سر به نیست کردن

В этом примере глагол «жить» теряет свое значение и приобретает значение «سر کسی را خوردن، سر به نیست کردن».

Литература:

1. احمدی گیوی حسن، حسن انوری، دستور زبان فارسی 1، ویرایش سوم، تهران، فاطمی، 1385، 256 ص.
2. فرهنگ منظوم و منثور فارسی و معادل انگلیسی آنها، دکتر منوچهر موسوی، 1379
3. نائل خانلری پرویز، دستور زبان فارسی، تهران: توس، 1359، 367 ص.
4. Аверьянова Г. Н., Русские глагольные приставки. — М.: Русский язык. курсы, 2008. — 168 стр.
5. Восканян Г. А., Русско-персидский словарь, первое издание, 1384.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. — М: Русский язык, 1989.
7. Овчинникова И. К., Русско-персидский словарь, М., изд. «Советская энциклопедия», 1965 г.
8. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю., Толковый словарь русского языка, 4-е издание, дополненное 80000 слов и фразеологических выражений, Москва 1999.
9. Рахманова Л. И., Суздальцева В. Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: учебное пособие. — М.: ЧеРо, 1997. — 480 с.
10. Тихонов В. В. Современный русский язык. (моремика, словообразование, морфология). изд. 2-е, стереотип. — М.: Цитадель-Трейд, ИД Рипол Классик, 2003. — 464 стр.

Следы древних тюркских слов в топонимах на территории Иреванского ханства

Байрамова Алмаз Ибрагим кызы, докторант

Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

Слова, организующие словарный состав языка, разделяются на разные группы по сфере употребления. Несмотря на то, что одна часть слов сохраняет свою употребляемость в современном азербайджанском языке,

то другая часть совсем выйдя из употребления, «создала архаичные слои, переходя в пассивный фонд языка» (1,84). Такие устаревшие слова в языке называются архаизмами. Архаизм — от слова archoios греческого про-

исхождения, означает «древний, устаревший». Но тюрковеды никогда не оставались безразличными таким архаичным словам, организующим лексические слои. Наоборот, их находили, исследовали с лексико-семантической стороны. Потому что в таких лексических слоях сохранялись такие языковые факты, которые особенно важны в изучении отдельных исторических периодов языка (1,84).

В составе топонимов тоже встречаются такие архаичные лексические единицы. Несмотря на то, что эти слова уже не используются, потеряли свою употребляемость, играют особую роль в формировании топонимов. Так что, сегодня следы таких архаичных слов, формирующих фонд древних тюркских слов для современного языка, в географических названиях имеют особую важность в определении жизненного образа, истории, языка, этнического состава коренных жителей каждой территории.

Для современного языка архаичные, но сохранившие свои первичные значения, вид в составе ономастических единиц настоящего тюркского происхождения слова являются важным источником в изучении древнего, даже дописьменного периода нашего языка, реставрируя полную лексическую панораму (2,35).

В топонимах на территориях Иреванского ханства тоже встречаются следы древних тюркских слов. Топонимы территории привлекают внимание своей древностью. С этой точки зрения топонимы Иреванского ханства рождают интерес, и лексические единицы, участвующие в формировании этих топонимов, отражают древность нашего языка. И это утрудняет уточнять первичные значения древних тюркских слов в топонимах. В следах древних тюркских слов в древних огузских топонимах можно выяснить первичное значение слов при помощи историко-лингвистического исследования, историко-сравнительного метода.

Кызыл. Слово кызыл является одним из древних тюркских слов, использованное в тюркском языке. Это слово в тюркских языках употребляется в таких фонетических формах, как гизил, кызыл, кзыл, кизил, кизыл. (9,326).

В древних тюркских языках слово кызыл употреблялся как красное (4,450), как золотистый цвет (5,298), а так же как в настоящем значении (метал) и в современном азербайджанском языке слово кызыл употребляется в значениях «желтый цвет», «дорогие украшения» и «драгоценный металл как единица стоимости» (28,505–506).

Слово кызыл также встречается в современном азербайджанском языке в таких значениях, как «красный, алый, золотистый, желтый, блестящий как золото, очень ценный, очень достойный, очень красивый, очень хороший» (28,505–506).

Это древнее тюркское слово встречается и в эпосе «Китаби-Деде Коркуд»: 1. **Золотая комната** — красная комната: Приказал разбить в одно место белую комнату, в другое место — золотую комнату, в третье место — черную комнату. **Золотой кафтан**; сказали — ты наденешь золотой кафтан, мы наденем белый кафтан. **Золотой**

верблюду (перенос.) Богатство. В Гайбатане золотой верблюд через это прошел; 2. **Золотая пуговица.** Золотая пуговица: ...в груди золотая пуговица, руки в хне... (26,59).

В источниках слово «кызыл» у древних тюрков показывается как оттенки цвета южного полюса, огня, весны, минерала, руды, металла (27,93–96).

Слово «кызыл» встречается и в памятниках «Орхан-Енисей». В памятниках показывается, что слово «кызыл» используется в значении «красное» (29,367).

Слово «кызыл» широко использовалось в формировании топонимов тюркского происхождения. Это слово встречается в составе и ойконимов и оронимов: Кызылавар... и другие (10,156–158).

Э. М. Мурзаев отмечает, что слово «кызыл» означает «красный» и в составе топонимов показывает цвет в таких фонетических вариантах как кызыл... (9,326).

И. Байрамов отмечает, что названия местностей в Западном Азербайджане Кызылкая... компонент «кызыл» означает «красный цвет» (3,29) и в составе топонимов показывается цвет слоёв почвы (19,219–220).

Г. Мирзоев пишет, что слово «кызыл» в топониме Кызылкышлак как древнее тюркское слово означает в географических названиях на красный цвет почвы и камня (12,242).

Н. Набиев в топонимах Кызылкум, Кызылырмак связывает слово «кызыл» с золотом, золотым цветом (22,66–67).

М. Мамедли когда писал о Кызыл Кае, отметил, что эта скала одна из самых высоких вершин гор Бабекар вблизи села Качаган, эта вершина, окружённая лесом, красная скала с величиной горы (30,33).

Отметим также, что слово кызыл в оронимах гора, вершина, скала и др. используется в значении «яркий, жёлтый», «алый красный с оттенком золота» (гора Кызыкая, подъём Кызыджа, Кызылкая).

Как и видно, в географических названиях древнее тюркское слово употребляется в значении «золотого цвета, с золотым оттенком» (23,76).

В. А. Будагов, Г. Э. Гейбуллаев, А. Алекперли тоже основательно показывают использование лексической единицы кызыл в названиях местностей в значении цвета (10,156–158; 19,202–207; 16,283; 11,165).

Р. Юзбашев пишет: «Слово кызыл, встречающееся в составе специальных географических названий, можно сказать, что везде означает цвет. Этот цвет относится прямо к объекту, а в реке, озере, роднике относится к цвету минералов и пород, относящихся к объекту» (7,97–98).

На территории Иреванского ханства формировались топонимы на основе слова «кызыл». Этому могут послужить примерами Кызылдемир в магале Карпibasар, Кызылбулаг, Кызылчыг в магале Гейя.

Топоним Кызылдемир встречается в Эчмиэздзине в Иреванской губернии. Название населённого пункта было изменено по приказу Верховного Совета Армении в 1935 г. и названо Воскераз.

В исторических источниках были показаны в фонетических формах Кызыл Тамур // Кызыл Темир // Кызыл Теймур (Демир Теймур). Там показывают топонима в значении «цветное место, принадлежащее лицу по имени Демир (Теймур)».

Мы думаем, что географическое название Кызыл-демир образовано от соединения слов «кызыл» и «демир» и было названо так в связи с тем, что эта территория очень богата золотыми залежами (месторождение). Означение «золотой цвет и название металла» слово «кызыл» даёт основание сказать это.

Топоним Кызылбулаг был создан от слов «кызыл» и «булаг». Топоним был назван так потому, что племя Ча-кырлы тюркского происхождения провело зиму на территории, названной Кызылбулаг (17,202).

И. Байрамов отмечает, что гидроним образовался на основе слова «кызыл», которое употребляется в значении «красное» и гидротермина «булаг» (19,219).

Мы думаем, что топоним Кызылбулаг был назван в связи с тем, что территория родника была окружена почвой красного цвета.

Название местности Кызылджыг встречается в магале Ширакель Иревана (13,128), в магале Елизаветской губернии (19,225–226). В источниках показывается образование топонима с помощью слова «кызыл», указывающее на цвет почвы и уменьшительного суффикса — чык (19,226).

Джан. В топонимах на территории Иреванского ханства. Одним из отмеченных слов является слово **джан**. В источниках встречены как джан // джана (10,559), это слово потеряв своё первичное значение, стало архаичным.

В книге «Древнетюркский словарь» слово «джан» даётся в двух значениях: 1. Дух; 2. Бок, сторона (4,640).

В. В. Радлов даёт три значения слову «чан» // «джан»: 1. Звон; 2. Большой бак; 3. Сторона, бок (18,1855).

И. Байрамов останавливается на значении «бок, сторона». Исследователь объясняет топоним «Джантепе» как «сторона холма». Но слово «джан» в названии местности «Дилиджан», исследуя в другом аспекте, пишет: «Джан» в конце топонима был создан как фонетическая форма слова «кан-ган, каан, хан», означает «высокий, уважаемый, славный» (19,280).

М. Сеидов в монографии «Думая о происхождении азербайджанского народа» связывает слово «джан» со словом «ган»: «Слово ган в некоторых тюркских языках многозначно» (с незначительными фонетическими изменениями). Это слово означает «гаган», «хан», «хаким» в Телеутском, Лебедском, Алтайском, Шорском, Саганском, Койбалском, Киргизском и других тюркских языках. «Ган», когда присоединяется к слову «Азербай», звук «г» как во многих тюркских языках при содействии звука «й» смягчился, перешёл в «дж». Потом эта фонетическая форма (Азербайджан) стала больше употребляться.

Из сказанных выше выходит так, что Азербайджан (джан)-отец богатого Аз человека, владелец. Красное, то есть связанное с Солнцем бог» (14,18).

Образованные со словом «джан» слова и выражения нашли свое отражение и в эпосе «Китаби — Деде Коркуд»... Если в твоём теле есть душа, скажи мне, сынок; Ради тебя я пожертвую своей головой, душа моя, сынок; Душа моя, мать, с белыми кудрями, честная; Кто такой Азраиль, что отнимает жизнь у человека? Три раза спросил, лишил жизни; Избавил душу — избавил от смерти.... (26,195).

«В толковом словаре Азербайджанского языка» даются следующие значения слову «джан»: по религиозному убеждению — нематериальное существо, дух; жизнь, существо; сила, мощь; тело, человек, личность; основа, сущность чего-то;

Наряду с этим в словаре привлекает внимание создание фразеологического оборота, используя слово «джан» в переносном значении (31,459–462).

Б. Э. Будагов, Г. А. Гейбуллаев связывают слово «джан» в топониме Джанбахча со словом «чанг» и отмечают, что в тюркском языке слово «чанг» означает «холм», «откос» (17,429).

С. Моллазаде, исследуя топоним Синджан, отмечает, что географическое название состоит из двух компонентов. Исследователь показывает, что слово «джан» в составе топонима употребляется в переносном значении как «очень красивый, живописный, видный» (25,145).

Мы встретили топонимы, образованные с древним тюркским словом «джан» и на территории Иреванского ханства. Название местности Джанфита в магале Сюрмали, Гасанджан в магале Дерекенд могут быть этому примером. Топоним Джан-фита образован от соединения слов «джан» и «фита». Каждая сторона этого древнетюркского слова, потеряв свое первичное значение, стала архаичной.

Б. А. Будагов, Г. А. Гейбуллаев отмечают, что этот топоним является названием одного русла племени Рейханлы и связывают с лицом по имени Джанфеда (17,430).

«Джан», как древнетюркское слово, означает «сторона, бок, тело, дух, душа», а «фита» является одинаковым по значению с древнетюркским словом «фида», означает «приносить в жертву, жертвовать (4,640–194).

В. В. Радлов в книге «Опыт словаря тюркских наречий» показывает слово «фита» как «фида» и отмечает, что слово означает «привычка», «полотенце для головы» (18,1945–1946).

Из сказанных можно прийти к выводу, что Джанфита образован от соединения слов «джан» и «фита//фида//феда» (подвергался фонетическому изменению), означает «принести себя в жертву ради кого-то».

Топоним Гасанджан встречается в области Сурмели Иреванской окружности (13,64). Исследователи отмечают, что топоним образовался от имени лица (17,413). Мы думаем, что топоним Гасан — лицо и «джан», формируясь на основе древне-тюркского слова, означает «сторона Гасана», территория, при-надлежащая Гасану».

Арт. Отмеченное в топонимах Иреванского ханства слово **арт** тоже является одним из древнетюркских

слов. Потерявшее свою употребляемость это архаичное слово в древности использовался в значении «ветер, гора, горная местность, крутая скала, подъем, холм, усиливаться, увеличивать, прибавляться» (4,55; 5,44).

В. В. Радиков отмечает два значения слова «арт»: 1. Прибавлять, положить; 2. Задняя сторона, задняя часть; (18,306–308).

Слово «арт» встречается в эпосе «Китаби — Деде Коркуд» встречается как «ард»: «Взяли Дирсе хана, связали белые руки сзади. Пошли за ним. Девяносто тюмен молодых огузов пусть идут за мной. Йечнег подошел за ним. Пошел за отцом» (26,21). Из приведенных примеров становится ясным, что слово «ард» (арт) было использовано в значении «спина», «сзади».

И. Байрамов связывает компонент «ард» в топониме Арданыш со словом «арт» и говорит, что в составе этого слова «гора, горная местность, горный проход» (3,20; 19,73).

Г. А. Гейбуллаев показывает, что в названиях местностей оронимического состава Салварт (Шахбузский район), Хамарт (Губинский район), Лимерт (Ярдымлинский район), Салварты (Шекинский район), Мугарты (Дагестан) слово «арт» используется в значении «горное, горный проход» (6,467).

В азербайджанской оронимии древнетюркское слово «арт» используется в значении «поскогорье, плато», «горный проход», «перевал». Можно привести пример к оронимам, в которых принимает участие слово «арт» — гору Лимерд (Лерикский район), возвышенность Сагарты (Гебелинский район), вершину Салвард (в горном массиве Зангезурского хребта), гору Сигарт (Зенгиланский район) и другие орографические объекты (15,38).

Б. А. Будагов, Г. А. Гейбуллаев во время исследования топонима Артик связывают название местности, известного с 17-го века с древнетюркским словом «арт». Они выдвигают идею о том, что это слово означает «горная местность», «перевал».

Э. М. Мурзаев отмечая, что слово «арт» означает «задняя часть», «задняя сторона», «спина», убежден в том, что в топонимах это слово означает «перевал», «горный проход». Даже показывает, что это древнетюркское слово в тунгус-манчурском, монгольском, тувинском, киргизском, алтайском, кумыкском таджикском и в других турецких языках имеет это же значение (9,56).

Н. Мирзоев отметил использование слова «арт» в топонимах в значении «гора, горная местность, горный проход, перевал», исследуя географическое название Ардараз (12,81).

В памятниках «Орхан Енисей» слово «арт» имеет значение «перевал, горный проход» (29,348).

Некоторые исследователи часть «арт» в названии села Арта Лерикского района связывают с древнетюркским словом. Даже отмечают, что слово «арт» одного происхождения со словом «арты» и думают, что назвали это село так потому, что оно находится в горной местности (10,43; 21,27).

О. Т. Молчанов в книге «Структурные типы тюркских топонимов горного Алтая» показывает, что на территории Кызы-Арт, Урлу-Арт топонимы формировались на основе древнетюркского слова (24,206).

Мы думаем, что отмеченное на территории магала Гейчя Иреванского ханства топоним Арданыш тоже создан при помощи слова «арт». Наверное, «ард» является фонетическим вари-антом слова «арт» и в составе топонима формировалось в варианте «ард».

Тай. Тай является одним из древнетюркских слов, встреченное в топонимах Иреванского ханства. Отмеченное в источниках в виде «тей» слово «тай» в древнетюркском языке означает «гора, стадо, отара» (4,526).

Встреченное в произведении «Дивани — лугет-итурк» слово «тай» показывается как древнетюркское слово. В историческом источнике отмечено значение слова «тай» как «стригун, жеребенок» (5,519).

Э. М. Мурзаев показывает использование слова «тай» в значениях «холм», «конец», «голова», «череп», «плотный», «густой» (9,538).

Отметим и это тоже, что слово «тай» используется в составе топонима в значении «холм, холмистая местность, гора».

М. Сеидов тоже исследуя топоним Тейдаг (Джабраильский район) пишет, что первый компонент оронима означает «гора, холм» (6,476).

И. Байрамов отмечает, что слово «тай» является фонетическим вариантом слова «тей» и в тюркских языках используется в значении «маленькая гора, холм». (3,52; 9,536).

В некоторых источниках связывают слово «тай» со словом «тайа» которое означает «пара». Даже показывают, что топоним Тайдаш объясняется как «парная камень» (8,134).

А. Багиров отмечает, что компонент топонима Тейваз является одного происхождения с древним словом «тай» (20,197).

В других источниках говорится о том, что слово «тей» в диалектах используется в значении «ненависть, сабля». Например, географическое название Тейдаг на основе диалекта названа так потому, что эта гора похожа на саблю. Но это слово как древнетюркское слово, означает «гора» (10,460).

Б. А. Будагов, Г. А. Гейбуллаев исследовали топоним Тайтан в двух аспектах. Первый, топоним образован от топонима Тайтан, который использовался в эпосе «Китаби — Деде Коркуд» в итоге изменения звуков «й» и «т». Второй, топоним в тюркских языках состоит из слова тей — «маленькая гора» и тон — «длинноватый холм» (17,378).

«В толковом словаре азербайджанского языка» даётся пять значений слова «тай»: 1. Одинаковый, подходящий, равный, приемлемый; 2. Один, одинокий, единый; 3. Упакованный груз, багаж, тара; 4. Одна сторона, делящая каждое место на две части; 5. Использованная форма слова «та разговорной речи» (31,128).

Топоним «Тайчарык», встреченный в магале Деречичек Иреванского ханства тоже образован на основе тюркского слова «тай». В действительности топонимом является Тайчерек (17,378). Географическое название формировалось на основе соединения двух слов — «тай» и «чарык». И. Байрамов убеждён, что этот топоним формировался на основе этнонима «чарык» и слова «тей» // «тай», использованного в значении «холм» в тюркских языках (19,537).

Б. А. Будагов, Г. А. Гейбуллаев объясняют название этой местности в значении «засеянное поле» в 18–19 веках в Азербайджане (17,378).

Можно прийти к выводу от сказанных, что встреченное в составе топонима «Тайчарык» древнетюркское слово «тай» и этноним «чарык» формировали этнотопоним тюркского происхождения.

Литература:

1. З. Хасыев. Мир Товузских топонимов. Баку. 1997. 112 стр.
2. Минаханым Тектели. С запада на Восток. Из истории изменения древнетюркских названий местностей. Баку. 1999. 243 стр.
3. И. Байрамов. Словарь слов и терминов, используемых в составе 4. Древнетюркский словарь. Ленинград. 1969.
4. М. Кашгари. «Диван Люгетит-ит тюрк». 4-ый том. Баку. 2006. 752 стр.
5. Г. А. Гейбуллаев. К этногенезу азербайджанцев. Баку. Том 1 Баку. Элм. 1991. 552 стр.
6. Р. Юзбашев. Географические термины Азербайджана. Баку. 1996. 155 стр.
7. Словарь географических терминов и других слов, встречающихся в топонимии Азербайджанской ССР. Москва. 1971.
8. Э. М. Мурзаев. Словарь народных географических терминов. Москва. 1984. 653 стр.
9. Топонимы Азербайджана. Энциклопедический словарь. Баку. 2000. 588 стр.
10. Б. А. Будагов, Г. А. Гейбуллаев. Толковый словарь топонимов тюркского происхождения в Грузии. Баку. 2002. 320 стр.
11. Г. Мирзоев. Топонимы и диалектные слова магала Дерелеез. Баку. 2003. 360 стр.
12. Обзорная тетрадь провинции Иреван (составители: академик З. Буньятов и Г. Мамедов). Баку. 1996. 275 стр.
13. М. Сеидов. Думая о происхождении азербайджанского народа. 1989. 496 стр.
14. Н. Мамедов. Оронимы Азербайджанской Республики. Баку. 1999. 302 стр.
15. А. Алекперли. Западный Азербайджан. 1-й том Ведибасарский магал. Баку. 2000. 664 стр.
16. Б. А. Будагов, Г. А. Гейбуллаев. Толковый словарь топонимов Азербайджанского происхождения в Армении. Баку. 1998. 452 стр.
17. В. В. Родлов. Опыт словаря тюркских наречий. 1-ый том 1-ая часть. Санкт-Петербург. 1892.
18. И. Байрамов. Топонимы тюркского происхождения Западного Азербайджана. Баку. 2002. 696 стр.
19. А. Багиров. Ойконимы Нахичевана. Баку. 2008. 336 стр.
20. Т. Ахмедов. Географические названия нашей страны. Баку. 1984. 128 стр.
21. Н. Набиев. Географические названия. Баку. 1982. 282 стр.
22. Н. Мамедов. Название местностей Азербайджана. Баку. 1993. 184 стр.
23. О. Т. Молчанова. Структурные типы тюркских топонимов горного Алтая. Москва. 1982. 256 стр.
24. С. Моллазаде. Топонимия северных районов Азербайджана. Баку. 1979. 204 стр.
25. Толковый словарь языка Китаби Деде-Коркуд. Баку. 1999. 204 стр.
26. З. Гёкалп. История тюркского происхождения. Стамбул. 1991. 325 стр.
27. Толковый словарь азербайджанского языка. 1-ый том. Баку. 1966. 595 стр.
28. А. Реджебов, Мамедов. Орхан-Енисейские памятники. Баку. 1993. 400 стр.
29. М. Мамедли. Борчалинский магал и село Качаган. Баку. 2001. 292 стр.
30. Толковый словарь азербайджанского языка. 4-й том. Баку. 1987. 541 стр.

Образ космоса в русском национальном сознании

Биль Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Ключевые слова: образ, образ космоса, образы космического пространства, космическое пространство, русская национальная картина мира, обыденное сознание, пословица, поговорка, загадка, приметы, фразеологизм, идиома, коллективное познание мироздания.

Образ как междисциплинарная категория определяется как «обобщение накопленного опыта, связанного с индивидуальным объектом или классом объектов» [1, с. 320], в которых «осваивается и перерабатывается творческой фантазией и мастерством художника специфический предмет искусства — жизнь во всем ее эстетическом многообразии и богатстве, в ее гармоничной целостности и драматической коллизии» [13, с. 531]. Термин «образ» широко применяется в разных сферах жизнедеятельности человека, поэтому «необходимо иметь в виду, что самый термин «образ» имеет множество семантических различных значений» [7, с. 175]. Как правило, в каждой научной сфере «образ» имеет свою специфику и рассматривается по-разному, что проявляется в том, что выступает в качестве источника образа: весь материальный мир (философия), произведение искусства (искусствоведение), язык художественного произведения (литературоведение), слово (лексикология), вместе с тем в каждой из наук наблюдается взаимосвязь в содержательном наполнении данного понятия, обусловленная единой природой образа как способа постижения мира, в результате различают живописные, скульптурные, архитектурные, музыкальные, психологические, познавательные (гносеологические), художественные и другие образы. Мы под образом понимаем «единицу, аккумулирующую разнообразные признаки реалии (в том числе в виде чувственно-наглядного представления и во всем многообразии этих признаков эксплицирующую соответствующими лексическими единицами» [6, с. 372].

Космос является объектом изучения многих научных дисциплин: философии, культурологии, лингвистики, астрономии, а также ряда религиозных учений. «Смысл всякой космологии, т. е. учения о космосе, вселенной, состоит в том, чтобы свести своеобразные знания о мире в единую, достаточно стройную картину, охватывающую наиболее важные факты и представления» [3, с. 6]. Первоначально космос отождествлялся с такими понятиями, как порядок, устройство, в настоящее же время космос определяется как мир, вселенная.

Образ космоса является значимым фрагментом русской национальной картины мира, получившим отражение в системе поэтических ориентиров, культурных установок, определенном способе концептуализации действительности. Космос как фрагмент окружающей действительности «очень важен для русской ментальности, о чем свидетельствует постоянное присутствие космиче-

ских образов в мифах, преданиях, фольклорных жанрах [11, с. 5]. В русском обыденном сознании образ космоса стереотипен, так, по данным «Русского ассоциативного словаря», построенного по результатам массового опроса носителей языка, космос, вселенная отождествляется с такими наименованиями, как бесконечность, бытие, вакуум, пустота, бездна, простор, вечность [9, с. 223, 231, 245]. Согласно представлениям носителей русского языка, зафиксированным в «Словаре», образы космического пространства, в первую очередь, отражают параметры космических объектов, доступные зрительному восприятию, являясь объективно существующими в реальной действительности (форма, размер, цвет / свет, место расположения), а также отражают тактильные ощущения и звуковое восприятие космических объектов и явлений, например:

— цвет / свет: *солнце — оранжевый, светлый, ярко, ясно; небо — голубой, светлый, ясный; облако — золотые, белые.*

— размер: *солнце — огромный; небо — огромный; звезда — малый; дождь — крупный.*

— форма: *солнце — диск; молния — шаровой.*

— место расположения: *солнце — высокий; туча — низко.*

— тактильные ощущения: *солнце — жаркий, жгучий, теплый, раскаленный; дождь — холодный.*

— звуковое восприятие: *гром — грохот, тихий.*

Таким образом, первой ступенью восприятия образа космоса является определение физических параметров образов, которое в дальнейшем приводит к эмоциональной реакции и оценке:

— *солнце — чудесный, веселый, ярость, радость;*

— *небо — мирный; дождь — хмурый, одиночество, мерзость;*

— *молния — угроза, ярость.*

Количество образов космоса, зафиксированных в «Русском ассоциативном словаре», а также число ассоциаций, многогранно отражающих представления о вселенной носителей русского языка, свидетельствует о важности, значимости космоса в жизни человека. Данные «Словаря» позволяют установить черты сходства в образах космоса в представлении человека: наглядно-чувственное восприятие космического пространства становится основой для прагматической информации о космосе, вселенной, мире.

Большое количество единиц, репрезентирующих космическое пространство, зафиксировано в пословицах, по-

говорках, загадках, приметах русского народа, которые также отражают результаты коллективного познания ми-

роздания (Народный месяцеслов 1991, Даль 1998, Зимин 2006, Жуков 2007), приведем несколько примеров:

Пословицы, поговорки	Приметы	Загадки
Гром не грянет, мужик не перекрестится. В дождь коси, а в ведро гребь. В одном кармане смеркается, а в другом заря занимается. Не сули журавля в небе, а дай солнце в руке. Пока солнце взойдет, роса очи выест. Солнце — князь земли, луна — княжна. Хорошо солнышко: летом печет, а зимой не греет. Старый месяц Бог на звезды крошит. Небо — престол Бога, земля — подножие. Лето не без грозы, проводы не без слезы.	Багровые зори — к ветрам. Месяц красен — к дождю. Млечный Путь тусклый — к ненастью, ясный — к ведру. Закат красный — день будет ясный. Красная вечерняя заря — к ветру, бледная — к дождю. Небо кажется высоким — к дождю. Когда солнце припарит — небо отпарит, станет с него дождь капать. Красные облака до восхода солнца — к ветру, тучи — к дождю. В радуге больше красного цвета — к ветру. Гром ранней весной — перед холодом.	Красная девушка в окошко глядит (солнце). Красная девушка по небу ходит (солнце). Что краше света (солнышко). Сивый жеребец (лысый мерин) под (через) ворота глядит (месяц). Белоголовая корова в подворотню смотрит (месяц). Широко поле карагайское, на нем много скота тараканского, один пастух, ровно ягодка (звезды, месяц). Полна печь перепечей, среди печки каравай (небо, звезды, месяц).

В качестве ключевых здесь выступают наименования: гром, гроза, дождь, заря, небо, солнце, туча, звезда, комета, мир (в пословицах и поговорках), заря, луна (месяц), Млечный Путь, солнце, заря, зарница, снег, дождь, небо, облако, радуга, гром, звезда, туча (в приметах), небо, звезда, луна (месяц), туча (в загадках).

В приметах, как правило, представлены первичные космические образы, где повторяющимися признаками выступают: цвето-световая характеристика, место расположение, осязательные ощущения, вызванные космическими объектами, и некоторые другие. Здесь отражается стремление народа соотнести два взаимосвязанных явления: *небо — дождь, туча — дождь, дождь — луна, гроза — дождь, заря — ветер, облако — ветер, радуга — ненастье* и т. д., непостижимость, недоступность космических объектов создают предпосылки объяснить их с помощью других явления окружающей действительности (ветер, погода и др.). Перцептивное изображение космических образов в приметах позволяет создать наглядно-чувственный образ космоса, понятный и доступный любому носителю русского языка. Особую значимость в приметах приобретает образ неба, в данном жанре подчеркивается его особая роль в жизни всего сущего. В загадках функционирует два типа космических образов: антропоморфные (солнце — девица, месяц — пастух) и зооморфные, причем зооморфные образы являются доминантными (месяц — жеребец, звезды — скот). В пословицах и поговорках представлено разностороннее познание космоса: здесь космос соотносится с широким спектром наименований, относящихся к самым разнообразным семантическим сферам, имеющим отношение

к человеку, его внутреннему миру, жизнедеятельности, культуре, традициям, в результате чего в пословицах и поговорках, отражающих народное представление о космическом пространстве, возникают следующие соотношения: космос — обряды, космос — деятельность, космос — эмоциональное состояние, космос — взаимоотношения, космос — окружающий мир и др., что является следствием значимости космических объектов в различных сферах жизнедеятельности человека.

Космические образы функционируют также в устойчивых оборотах речи — фразеологизмах и образно-мотивированных устойчивых сочетаниях слов фразеологического характера — идиомах.

Образы космического пространства (дождь, звезда, небо, облако и др.) включаются в следующие семантические блоки:

- время: *после дождичка в четверг.*
- интеллектуальные способности и состояния: *звезд с неба не хватает, олух царя небесного.*
- чувство — состояние: *на седьмом небе, витать в облаках, небо с овчинку показалось.*
- деятельность: *коптит небо.*

Анализ иллюстративного материала, представленного в фразеологических оборотах и идиомах, показал, что видение космоса во фразеологизмах ограничено человеком, его деятельностью, эмоциональным состоянием, поведением, а также пространством и временем, в котором он живет. Космические образы воспринимаются человеком сквозь призму его культурного кругозора, в котором представлена национальная картина действительности, а также антропологическая языковая модель мира [10, с. 5].

Литература:

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.

2. Даль В. Пословицы и поговорки русского народа: В 3 т. / В. Даль. — М.: Русская книга, 1998. — 704 с.
3. Евсюков В. В. Мифы о вселенной / В. В. Евсюков. — Новосибирск: Наука, 1988. — 176 с.
4. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. — М.: Рус. яз. — Медиа, 2007. — 650 с.
5. Зимин В. И. Пословицы и поговорки русского народа: Большой объяснительный словарь / В. И. Зимин, А. С. Спирин. — М., Ростов н/Д: Цитадель — трейд, Феникс, 2006. — 544 с.
6. Илюхина Н. А. Образ как объект и модель семасиологического анализа: Дисс... докт. филол. наук / Н. А. Илюхина. — Уфа, 1999. — 417 с.
7. Лосев А. Ф. Проблемы художественного стиля / А. Ф. Лосев. — Киев, 1994. — 284 с.
8. Народный месяцеслов: Пословицы, поговорки, приметы, присловия о временах года и о погоде / Сост. и авт. ввводн. текстов Г. Д. Рыженков. — М.: Современник, 1991. — 127 с.
9. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. II. От реакции к стимулу / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. — М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2002. — 992 с.
10. Словарь образных выражений русского языка / Т. С. Арчетова, М. Л. Ковшова, Е. А. Рысева: Под ред. В. Н. Телия. — М.: «Отечество», 1995. — 368 с.
11. Туралина Н., Биль О. Космическое пространство в поэзии Серебряного века (на материале текстов К. Балломонта, В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева). — Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. — 174 с.
12. Туралина Н., Биль О. Образ космоса в поэзии начала XX века: лингвистический аспект: Монография. — М.: Издательство «Спутник*», 2011. — 108 с.
13. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1986. — 590 с.
14. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. А. Н. Тихонова / Сост. А. Н. Тихонов, А. Г. Ломов, А. В. Королькова. — М.: Флинта: Наука, 2004. — 832 с.

Сопоставительный анализ пассивных конструкций в русском и персидском языках

Вализадех Хадиджех, аспирант
Тегеранский университет (Иран)

Работа посвящена сопоставительному анализу пассивных конструкций в русском и персидском языках. Глаголы в русском и персидском языках, в зависимости от самого глагола и способности его в сочетании с дополнением, делятся на две разновидности: пассивные и активные. В данной работе читатели познакомятся с различными типами пассивных конструкций в русском и персидском языках. Кроме того, в настоящей статье изложены взгляды на подобные конструкции различных лингвистов и филологов русского и персидского языков. Кроме того, читатели познакомятся с теми структурами в русском и персидском языках, которые не считаются пассивными, хотя по структуре аналогичны таковым. И напротив, можно найти в обоих языках такие конструкции, которые с формальной точки зрения не сходны с пассивными, однако, считаются пассивными структурами.

Ключевые слова: русский язык, персидский язык, глагол, действительный залог, страдательный залог.

Исследование пассивных конструкций в традиционной грамматике и лингвистике во все времена была спорным вопросом. Лингвисты и филологи расходятся во мнениях относительно существования подобных конструкций в персидском языке. Некоторые исследователи отрицали их наличие в персидском языке и рассмотрели такие конструкции в других категориях. Другие же ученые подтверждают существование таких структур в персидском языке. Небольшая группа лингвистов и филологов, что утверждают отсутствие таких конструкций в персидском языке, рассматривают пассивные конструкции персидского языка в качестве непереходных глаголов (Аржанг, Садиги, Моин, цитируя Резаи Вали). В частности,

Моин (1974) утверждал, что не существует никаких пассивных конструкций в современном персидском языке и все те конструкции, что называются пассивными, на самом деле являются непереходными. На основе исторического развития персидского языка и согласно тому факту, что предлоги, расположенные перед производителем в подобных конструкциях выражают орудие действия и субъектом, он делает вывод, что таких структур не может быть в персидском языке [15, 20].

Рассматривая пассивные конструкции с вспомогательным глаголом «шодан», Вахида-е Лангруди такие конструкции называет не пассивными, а составными глаголами. Он утверждает, что вспомогательный глагол

«шодан» относится к легким глаголам (сабок), и, поскольку названные глаголы обладают неполным смысловым содержанием, они должны быть объединены для создания составного сказуемого, должен существовать еще неспрягаемый элемент, в роли которого может выступать причастие прошедшего времени или имя прилагательное и существительное. [4, 76].

Среди филологов и лингвистов, утверждающих отсутствие пассивных конструкций в персидском языке, можно также указать на Хайампура. Он рассматривал такие конструкции как неполные глаголы. Тем не менее, подавляющее большинство лингвистов и филологов, в том числе, Анвари, Гиви, Парван, Омрани, Дабирмоггам, Натал-Ханлари, Хгвин, Вахидийан-камайар, подтвердили существование пассивных конструкций в персидском языке. Натал-Ханлари в своей книге **«Грамматика персидского языка»** о пассивных глаголах писал так: «пассивными являются те глаголы, которые в предложении выступают в роли объекта действия [11, 83–86]. В книге **«Пять преподавателей»** пассивные глаголы также определены, исходя из отношения глагола к субъекту или к объекту [7, 124].

В русском языке ситуация со страдательным и действительным залогами аналогична ситуации с таковыми в персидском языке. Вопрос о залоге в русском языке, как и в персидском, является одним из спорных. Разногласия вызывают вопросы о причинах наличия или отсутствия подобных конструкций, виде глагола, его управлении. Как и в персидском, в русском языке существуют структуры, не являющиеся пассивными глаголами, хотя и аналогичны таковым (хочется, спится). О залоге в русском языке Тихонов писал так: «С переходностью и непереходностью глаголов тесно связана категория залога. Залоговые формы глагола выражают отношения действия к субъекту или к объекту [17, 344]. Глаголы могут выступать в активной и пассивной синтаксических конструкциях. В активной (рабочие строят дом) конструкции подлежащее называется действующее лицо, сказуемое — действие, а прямое дополнение в винительном падеже без предлога — объект. Пассивная (дом строится рабочими) конструкция содержит подлежащее, называющее объект, сказуемое, называющее действие, и косвенное дополнение в творительном падеже, называющее действующее лицо. Глаголы, выступающие в пассивной конструкции, называются глаголами страдательного залога, а в конструкциях, подлежащее которых называют объект, глагол имеет действительный залог [16, 232–233].

Изучение страдательного залога в персидском языке

Более точное и широкое исследование пассивных конструкций в современном персидском языке требует особого внимания лингвистов и филологов. Несмотря на то, что и те и другие в своих работах отчасти затрагивали данный вопрос, качество имеющихся письменных мате-

риалов можно охарактеризовать как низкое. Абд-ал-азим Гариб и его коллеги в своей книге «Пять преподавателей» рассмотрели вопрос кратко, и уделяли внимание только форме глагола. В тексте они дали такое определение пассивному и активному глаголам: «Активными глаголами являются те, что отнесены к объекту, а пассивные же относятся к субъекту. Такие глаголы называются глаголами страдательного залога в силу того, что субъект (производитель действия) не определен [7, 124]. Другие филологи и лингвисты, такие как Батени, Мешкат-ал-Дини, Натал Ханлари, также кратко подвергали изучению вопрос пассивных конструкций и дали такое же определение, как и предыдущие исследователи. Все эти авторы подчеркивали существование пассивных конструкций, однако классифицировали их по-разному. Мешкат-ал-дини называет пассивной структурой сочетание страдательного причастия с вспомогательным глаголом «шодан» [10, 54]. С другой стороны, некоторые лингвисты и филологи, такие как Ватени [1, 136], Вахидийан-камайар [5, 42–46] и Парван [13, 41–44], выделяют для данной категории, кроме вышеупомянутой, еще и несколько других разновидностей. Одной из них, в частности, являются глаголы 3-его лица множественного числа. Некоторые филологи и лингвисты рассматривали как вариант пассивной конструкции превращение переходного глагола в непереходный [12, 73; 19, 56]. В данных составных глаголах с вспомогательным глаголом «кардан, کردان», глагольный элемент превращается в вспомогательный глагол «шодан». Другим вопросом, который следует отметить, является то, что некоторые филологи и лингвисты, в том числе, Хаг-бин кроме пассивной конструкции выделяли для персидского языка еще и иную структуру под названием «средней конструкции». Хаг-бин пишет об этом так: «В персидском языке, как и во многих других языках мира, существуют три залоговые разновидности: пассивная, активная и средняя. Средние конструкции в персидском языке, содержат тот же вопрос, что и пассивные. Средние глаголы с морфологической точки зрения имеют сходство с активными, но по смыслу и синтаксически сходны с пассивными» [21, 141].

Исходя из вышеизложенного, подавляющее большинство филологов и лингвистов считает, что в персидском языке существуют пассивные конструкции, некоторые же отрицают наличие таких структур в персидском языке, рассматривая наличие данных конструкций в других языковых категориях. Таким образом, выдвигается вопрос, существует ли или нет в персидском языке пассивные конструкции? С целью доказательства своего утверждения о существовании в персидском языке пассивных конструкций, Вахидийан-камайар подвергал рассмотрению страдательное причастие.

То, что во многих работах называется страдательным причастием, образуется в результате сочетания основ форм прошедшего времени глаголов и суффикса —ا (—x). Вахидийан-камайар в своей статье **«Изучение страдательного причастия и его важность в персидском языке»** делит страдательные причастия на разные типы [5,

63–67]. Первая разновидность используется в образовании глагольных форм прошедшего времени. Такие конструкции (ساخته-построенный, دیده-увиденный) в персидском языке не только не относятся к прилагательным, но и не употребляются самостоятельно. Такие страдательные причастия образуются от некоторых переходных глаголов. Следует отметить, что такие конструкции также используются в образовании пассивных конструкций в персидском языке. Другой разновидностью страдательных причастий являются те, которые относятся к прилагательным и могут быть употреблены самостоятельно. Во многих случаях эти конструкции также могут переходить в существительные (пример 1). Кроме того, причастия данной группы могут быть использованы в предложениях в функции именной части составного сказуемого (пример 2).

1. گرفته)چهره اش گرفته است. (прилагательное, именная часть составного сказуемого в смысле мрачное)- чехре-аш герфте аст;

2. دیده)دیده اش از اشک پر شد. (существительное, глаза)- диде-аш аз ашк пор шод;

Таким образом, в соответствии с вышесказанным можно заключить, что страдательные причастия в персидском языке можно разделить на две группы. К первой группе относятся те страдательные причастия, которые в сочетании с глаголом-связкой являются именной частью составного сказуемого. Вторая группа страдательных причастий в сочетании с вспомогательным глаголом «شدن — шодан» используется в образовании пассивных конструкций.

Рассмотрев страдательные причастия, Вахидийан-камайр определил и другие отличия двух данных типов страдательных причастий. Они заключается в том, что страдательные причастия, употребляемые в роли именной части составного сказуемого, как качественные прилагательные часто могут сочетаться с суффиксом -تر (-тар) и образуют формы сравнительной степени: آهن — گداخته تر شد. (железо стало более расплавленным). Однако, в том случае, если причастие будет использовано в образовании пассивных конструкций, оно не может сочетаться с суффиксом -تر и образовать форму сравнительной степени. Чтобы показать атрибутивность страдательных причастий, автор определил другое более точное правило; это сопоставление данных причастий определяемым словам [6, 43 и 45].

Говоря о пассивных конструкциях в большинстве языков мира, следует отметить такую особенность как сокрытие реального субъекта действия. Иными словами, это незначимость функции субъекта, производящего действие и выделение функции объекта, на которого направлено действие. [13, 41]. Учитывая роль пассивных конструкций, филологи, такие как Вахидийан-камайр, Парван, Резайи, Сахрайи, Мансури и Каземи-нахад выделяют три грамматические формы пассивных конструкций: главная форма пассивных конструкций, безличные глаголы и неопределенно-личные глаголы (3-его лица множественного числа). Некоторые из

филологов или лингвистов, такие как Батени, Нобахар, Фаршидвард, также выделяют другой тип пассивных конструкций: превращение переходных глаголов в непереходные. Следует отметить, что Фаршидвард такую разновидность пассивных конструкций называет глаголами страдательного залога с короткими пассивными причастиями [18, 270–271].

Типы пассивных конструкций в персидском языке

Самой известной в персидском языке является первая группа пассивных конструкций. В персидском языке, в большинстве случаев, пассивные конструкции образуются от переходных глаголов с прямым дополнением. Следует отметить, что существуют некоторые исключения. В некоторых случаях пассивные конструкции могут быть образованы и от других типов переходных глаголов. Также можно образовывать пассивные конструкции в трехкомпонентных и четырехкомпонентных предложениях с косвенным дополнением или именной частью составного сказуемого; например:

دانشجویان از کتابخانه بازدید کردند. (активная, трехкомпонентное предложение с косвенным дополнением)- Студенты посетили библиотеку.

از کتابخانه بازدید شد. (пассивная, косвенное дополнение)- Библиотека была посещена.

آن ها به حمید دانشمند محله می گفتند. (четырёхкомпонентное предложение с косвенным дополнением и именной частью составного сказуемого) - Они называли Хамида ученым в квартале.

به حمید دانشمند محله می گفتند. (пассивная, косвенное дополнение и именная часть составного сказуемого) — Хамид был назван ученым в квартале.

Косвенное дополнение и именная часть составного сказуемого в данных предложениях ближе по смыслу к объекту, чем к дополнению и именной части составного сказуемого.

Процесс образования таких пассивных конструкций в персидском языке осуществляется в следующем порядке:

1. исключение подлежащего активного предложения;

2. исключение знака объекта (را-ra);

3. объект действительного оборота выступает в позиции подлежащего страдательного оборота;

4. образование страдательного причастия от основного глагола действительного оборота;

5. образование от инфинитива вспомогательного глагола «شدن» (шодан) спрягаемой формы и согласование ее с подлежащим страдательного оборота; Например:

علي شیشه را شکست - активная конструкция.

شیشه (توسط علی) شکسته شد. - пассивная конструкция.

Как наблюдается в примере активной конструкции, Али выступает в роли подлежащего, и объект — شیشه. В пассивной конструкции علی (подлежащее активного

предложения) и را (знак объекта) исключены и شیشه (объект активного предложения) появляется в функции подлежащего пассивного предложения. От глагола активного предложения образовано страдательное причастие — شکسته, а затем, к страдательному причастию прибавлена спрягаемая форма вспомогательного глагола «شدن» (шодан). Спрягаемая форма вспомогательного глагола «شدن» (шодан) должна быть согласована с новым подлежащим.

Следует отметить, что в персидском языке подлежащее активного предложения может быть употреблено в пассивных конструкциях при помощи предлогов ... از طریق، به وسیله ی، توسط، به کمک،

В персидском языке от статических глаголов, таких как «داشتن» (даштан) и их сочетаний, не может быть образована пассивная конструкция, поскольку подлежащее в данных конструкциях не выступает в роли субъекта, производящего действие. Объект в предложениях с данными глаголами не является объектом активного действия. Например: (статический глагол: دارد) — У Али интересная книга.

علی کتاب جالبی دارد. (Али очень любит свою мать.) — دوست دارد:

علی مادرش را بسیار دوست دارد. (статический глагол)

От однокоренных глаголов, переходных и непереходных, среди которых переходный глагол образуется при помощи суффикса — اند (-анд) от непереходных, не всегда может быть образована пассивная конструкция. Иначе говоря, от произвольных переходных глаголов в персидском языке не образуется пассивная конструкция. Однако она может быть образована иным способом. Например: в таких случаях, может быть использованы непереходные глаголы [20, 76].

Сильная жара высушила цветы (активная конструкция) - گرمای شدید گل ها را پژمراند -

Цветы завяли из-за сильной жары (использование непереходного глагола вместо глагола страдательного залога) - گل ها (از گرمای شدید) پژمرانده شدند -

Кроме того, в персидском языке от глаголов с возвратным местоимением в функции прямого дополнения — خود и خویشتن (себя) в предложениях не может быть образована пассивная конструкция. Например:

من خود را در آینه دیدم. - Я увидела себя в зеркале.

В персидском языке большое количество составных глаголов. Образование пассивных конструкций от составных глаголов различается по типам. Данные глаголы образованы в результате сочетания либо существительных, либо прилагательных с глаголами, в том числе, کردن (кардан), ساختن (сахтан), قرار دادن (гарар-дадан),.... Дабирмогадам о составных глаголах писал так: «составной глагол состоит из сочетания либо существительного, либо прилагательного либо предложно-падежной конструкции с вспомогательным глаголом. Вспомогательными глаголами являются انداختن — андахтан, رساندن — ресандан, ساختن — сахтан, نمودن — немудан, بردن — бордан, نهادن — нахадан,». [цитируя 20,

72]. По словам Дабирмогадама составные глаголы могут быть классифицированы следующим образом:

1. имя прилагательное + вспомогательный глагол کردن — кардан: شاد کردن — шад кардан, پر کردن — пор кардан, گم کردن — гом кардан;

2. имя существительное + вспомогательный глагол; данная группа составных глаголов содержит различные разновидности вспомогательных глаголов:

– имя существительное + вспомогательный глагол کردن — кардан: تهدید کردن — тахид кардан;

– имя существительное + вспомогательный глагол زدن — задан: گول زدن — гул задан; آتش زدن — аташ задан;

– имя существительное + вспомогательный глагол گرفتن — герефтан: تحویل گرفتن — тахвил герефтан;

– имя существительное + вспомогательный глагол دادن — дадан: تحویل دادن — тахвил дадан; توضیح دادن — тозих дадан;

– имя существительное + вспомогательный глагол کشیدن — кешидан: جارو کشیدن — джару кешидан, خط کشیدن — хат кешидан;

3. предложно-падежные конструкции + вспомогательный глагол: از میان برداشتن — аз-мийан-бардаштан; از بین بردن — аз-бейн-бордан; به آتش کشیدن — бе аташ кешидан;

Как упоминалось выше, механизм образования глаголов страдательного залога от составных глаголов несколько отличается от простых глаголов. Фаршид-вард выделяет два способа образования пассивной конструкции от составных глаголов:

– глаголы страдательного залога с полным страдательным причастием;

– глаголы страдательного залога без страдательного причастия [18, 270].

Первый тип глаголов страдательного залога подобно простым глаголам, является результатом сочетания полного страдательного причастия с вспомогательным глаголом شدن — шодан, например:

تحویل داد — тахвил дад ← تحویل داده شد — тахвил дад-е шод;

В персидском языке существует другая группа составных глаголов, от которых не может быть образовано страдательное причастие. Эта группа включает в себя большинство составных глаголов с вспомогательным глаголом کردن — кардан. Фаршид-вард назвал данную группу глаголов страдательного залога без страдательного причастия краткими глаголами страдательного залога [18, 271]; Например:

دعوت کردن — дават кардан ← دعوت شدن — дават шодан;

اخراج کردن — эхрадж кардан ← اخراج شدن - эхрадж

шодан

Для образования глагола страдательного залога от составного глагола со вспомогательным глаголом «کردن» (кардан), данный вспомогательный глагол опущен и к именной части (прилагательное, существительное, предложно-падежные конструкции) прибавляется вспомогательный глагол «شدن» (шодан).

В некоторых случаях в целях образования глагола страдательного залога в персидском языке используются иные способы, кроме способа - (причастие+вспомогательный глагол «شدن» (шодан).

В вышеуказанном способе употребляется глагольное сочетание «моред-е... гараг герефтан» (моред-е... гараг герефтан); например:

وزیر علوم، تحقیقات و فناوری از دانشگاه تهران بازدید کرد. (активная конструкция) — Вазир-е олум, тахгигат ва фанавари аз данешгах-е Тегеран баздид кард. Министр науки, исследований и технологий посетил Тегеранский университет.

از دانشگاه تهران بازدید شد. (пассивная конструкция) — Аз данешгах-е Тегеран баздид шод. Тегеранский университет был посещен.

دانشگاه تهران مورد بازدید قرار گرفت. (пассивная конструкция) — Данешгах-е Тегеран моред-е баздид гараг герефт. Тегеранский университет посещен.

Кроме того, чтобы в персидском языке образовать пассивную конструкцию от другой группы глаголов с вспомогательным глаголом «моред-е... гараг дадан» (моред-е... гараг дадан) используется вспомогательный глагол «моред-е... гараг герефтан» (моред-е... гараг герефтан); например:

مورد انتقاد قرار دادان — моред-е энтегад гараг дадан — моред-е энтегад гараг герефтан; —

انتقال قرار گرفتن — моред-е таджие ва тахлил — моред-е таджие ва тахлил гараг герефтан

مورد تجزیه و تحلیل قرار دادان — моред-е таджие ва тахлил гараг герефтан

Среди некоторых иранских филологов бытует неверное мнение о том, что некоторые непереходные глаголы являются залоговой парой однокоренных переходных глаголов.

Например: گول زدن — гул-задан (активная конструкция) ← گول خوردن- (пассивная конструкция) гул-хордан

شکست دادن — шекаст-дадан (активная конструкция) ← شکست خوردن (пассивная; конструкция) шекаст-хордан

Следует отметить, что хотя и вышеуказанные глаголы с формальной точки зрения не являются пассивными, однако, с точки зрения исполняемой функции данные глаголы могут выступать в пассивной роли. Некоторые иранские лингвисты и грамматисты, такие как Батени и Нобахар называли такие группы глаголов تغییر تعدی-тагйр-е таади (т. е. от переходности к непереходности) [15, 28].

Иная группа, которую подвергают рассмотрению как пассивную конструкцию, некоторые лингвисты и филологи, является неопределенно-личной. В таких конструкциях отсутствует подлежащее, и глагол употреблен в третьем лице множественного числа [13, 41]. Хотя и в данных конструкциях порядок образования страдательного залога не соблюден, но, лингвисты и филологи, такие как Вахидян-камяр, Батини, Нобахар, и Парван, называли их пассивными. Нобахар считает, что для пассивных конструкций не всегда характерна собственная форма глаголов страдательного залога, и отсутствие подлежащего является знаком пассивной конструкции [12, 32].

Например: ماشین را زدند. — Машин ра дозиданд. — Украли машину. (пассивная конструкция: объект + знак объекта-ра-ра + глагол в третьем лице множественного числа)

کشور را ویران کردند. — Кешвар ра виран карданд. — рузрушили страны. (пассивная конструкция: объект + знак объекта-ра-ра + глагол в третьем лице множественного числа)

Пассивные конструкции в персидском языке употребляются в трех временных формах: настоящей, прошедшей, будущей. В настоящем времени (مضارع — мозарэ) у глаголов страдательного залога существует три разновидности:

مضارع اخباری (мозарэ эхбари): страдательное причастие + суффикс می (ми) + корень формы настоящего времени (مضارع — мозарэ) вспомогательного глагола «شدن — шодан» + окончание (-ند, -ید, -یم, -ی, -م); например:

این طرح در آینده نزدیک اجرا می‌شود. — Ин тарх дар айндех наздик эджра мишавад. — этот план выполняется в ближайшем будущем.

دار- (ند, -ید, -یم, -ی, -م) **مضارع مستمر (мозарэ мостамэр):** страдательное причастие + (суффикс می (ми) + корень формы настоящего времени (مضارع — мозарэ) вспомогательного глагола «شدن» (шодан) + окончание (-ند, -ید, -یم, -ی, -م); например:

این طرح توسط اداره ی آموزش و پرورش دارد اجرا می‌شود؛ — Ин тарх тавасот-э эдарех амужеш ва парвареш дарад эджра мишавад. — Этот план выполняется учреждением просвещения и воспитания.

می (مضارع التزامی (мозарэ элтезами): модальные слова (می — мибайест- нужно, должно, نباید — набайад — нельзя, توانستن — таванестан- мочь и т.д.) + страдательное причастие + корень формы настоящего времени (مضارع — мозарэ) вспомогательного глагола «شدن» (шодан) + окончание (-ند, -ید, -یم, -ی, -م); например:

این طرح می‌بایست توسط کارشناسان مجرب اجرا شود. — Ин тарх мибайест тавасот-э каршенасан моджараб эджра шавад. — Этот план должен выполняться (будет выполнен) квалифицированными специалистами.

Кроме того, в прошедшем времени выделяются пять разновидностей глагольных временных форм страдательного залога:

ماضی ساده (мази садэ): страдательное причастие + корень глагольной формы прошедшего времени вспомогательного глагола «شدن» (шодан) + глагольное окончание прошедшего времени (-م, -ی, -م, -ی, -م); например:

سربازان زیادی در جنگ کشته شدند؛ — сарбазан-е зияди дар джанг кошт-е шоданд. — многие солдаты погибли в войне;

ماضی استمراری (мази эстемрари): страдательное причастие + (суффикс می (ми) + корень глагольной формы прошедшего времени вспомогательного глагола «شدن» (шодан) + глагольное окончание прошедшего времени (-م, -ی, -م, -ی, -م); например:

هر ساله تعداد بسیاری از کودکان در اثر جنگ و خونریزی کشته می‌شدند؛ — хар сал-е тэдад-е бесари аз кудаган дар асар джанг ва хунризи кошт-е ми-шоданд. — Каждый год многие из детей погибали в войне.

ماضی نقلی (мази тагли): страдательное причастие + корень глагольной формы прошедшего времени

вспомогательного глагола «شدن — шодан» + -ه: -e + глагольное окончание (اند, -اند, -اید, -ایم, است, -ای, -ام); например: این سربازان در جنگ کشته شده اند. — Эти солдаты погибнуты в войне.

داشت- + (ند, -ید, -یم, -د, -ی, -م) **(мази мостамер)**: -داشت- + страдательное причастие + (суффикс می (ми) + корень глагольной формы прошедшего времени вспомогательного глагола «شدن — шодан» + -ه: -e + глагольное окончание (ند, -ید, -یم, -د, -ی, -م); например:

کتاب داشت توسط دانشمند بزرگ نوشته می شد. — Книга писалось великим ученым.

بعید **(мази ваид)**: страдательное причастие + корень глагольной формы прошедшего времени вспомогательного глагола «شدن — шодан» + -ه: -e + корень вспомогательного глагола «بودن — будан» + глагольное окончание прошедшего времени (ید, -ی, -م, -د, -ند); например:

نامه توسط مریم نوشته شده بود. — Наме тавасот-е марйам невшт-е шод-е буд. - . Письмо было написано Марией.

Кроме того, в персидском языке можно образовать глаголы страдательного залога будущего времени (مضارع مستقبل — мозаре мостагбал) от глаголов действительного залога; например:

این طرح توسط کارشناسان مجرب اداره ی آموزش و پرورش اجرا خواهد شد. — Ин тарх тавасот-э каршенасан-е моджараб-е эдарех амужеш ва парвареш эджра хахад шод. — Этот план будет выполнен квалифицированными специалистами учреждения просвещения и воспитания.

Пассивные конструкции в русском языке и сравнительный анализ их с пассивными конструкциями в персидском языке

Грамматическая категория залога и в русском языке является одним из спорных вопросов. Русские лингвисты и филологи по-разному рассматривали глагольную категорию залога. Некоторые исследователи, в том числе, Ломоносов и Буслаев рассматривали категорию залога как грамматическую категорию, выражающую отношение действия к объекту. Это будет приведено к тождеству грамматической категории залога и лексико-грамматического разряда переходности и непереходности глаголов. Согласно изложенному мнению одним их отличительных свойств активной и пассивной конструкций является наличие постфикса «ся» у глаголов. В трудах Аксакова и Фортунатова можно наблюдать другое описание грамматической категории залога. Фортунатов говорит о залогах как глагольных формах, которые выражают отношение действия к субъекту. В данном определении формальным показателем залога является аффикс -ся, поэтому выделяются два типа залога — возвратный и невозвратный. Подвергая рассмотрению грамматическую категорию залога, Ф. Ф. Фортунатов отказывается от отождествления залога и переходности-непереходности, однако, отмечает связь залоговых значений со значениями переходности-непереходности. Другие языковеды, как А. А. Потеня и А. А. Шахматов, при рассмотрении залога, указывают на субъектно-

объектные отношения, и учитывает признак переходности-непереходности и выделяют три разновидности залога — действительный, страдательный, возвратный [3, §184].

Слово залог происходит от греческого слова диатез, имеющего значение «распределение, размещение». Залогом является грамматическая категория глагола, указывающая на то, как распределяется между подлежащим и прямым дополнением выражение субъектно-объектного значения глагола в предложении [8, 162].

Валгина так объясняет залог: «Грамматической категорией залога называется глагольная категория, которая выражает отношение действия к субъекту (производителю действия) и объекту действия (предмету, на который направлено действие). Она считает основными залогами действительный, средневозвратный и страдательный [3, §186-§187].

Учитывая вышеизложенное, в русском языке, как в персидском языке существует пассивная конструкция. В русском языке данные конструкции, как и в персидском, в большинстве случаев соответствуют своим родственным глаголам действительного залога. Другими словами, глаголы страдательного залога могут быть образованы от соответствующих глаголов действительного залога.

У подавляющего большинства глаголов в русском языке существует оба залога (строить — строиться). Однако, в русском языке как в персидском языке существуют глаголы, имеющие только одну форму залога, либо страдательного залога, либо действительного залога. В русском языке можно образовать глаголы страдательного залога только от переходных глаголов. Возвратные и невозвратные глаголы с косвенным дополнением в русском языке имеют только форму действительного залога.

Возникает вопрос о том, существуют ли в русском языке глаголы, являющиеся только пассивными? В ответе на данный вопрос, Белошапкина указывает на глагол «сниться» и сравнивает данный глагол с его синонимом — «видеть сон». Так как глагольные формы глагола «сниться» способны сочетаться с формой именительного падежа и между тем, данная форма имеет объектное значение, на который направлено действие. Кроме того, в русском языке не существует глагол «снить». Таким образом, данный глагол принадлежит к страдательному залого и не имеет форм действительного залога. Следовательно, хотя группа таких глаголов в русском языке малочисленна, однако, можно утверждать наличие глаголов только страдательного залога в русском языке. Некоторые из этих глаголов можно перечислить: «казаться», «показаться», «сниться», «присниться», «нравиться», «понравиться», «чудиться», «почудиться» [2, 554—555].

Разновидности пассивных конструкций в русском языке

Как и в персидском языке, в русском языке, отсутствие подлежащего в предложении служит

причиной пассивности конструкции. Белошапкина писала об этом: «те глагольные формы, которые могут сочетаться с существительными в форме именительного падежа, не имеющими субъектного значения, называются формами страдательного залога, а глагольные формы, не имеющие хотя бы одного из вышеизложенных условий, называются формами действительного залога» [2, 551].

Одним из основных признаков глаголов страдательного залога в русском языке является постфикс *-ся*. Однако, как и в персидском языке вспомогательный глагол «شدن — шодан» не всегда является признаком пассивности, в русском языке постфикс *-ся* не всегда свидетельствует о пассивности глагола; Например: Катать — кататься. Обе глагольные формы в вышеуказанном примере являются глаголами действительного залога.

Пассивная конструкция в русском языке, как и в персидском, обладает различными типами. Данные конструкции в русском языке могут быть образованы по-разному. В русском языке по причине наличия видового противопоставления глаголов (несовершенный вид и совершенный вид), глаголы страдательного залога также образуются при помощи двух способов: образование формы страдательного залога от глаголов несовершенного вида при помощи постфикса «*-ся*» (строится) и образование формы страдательного залога от глаголов совершенного вида при помощи образования краткой формы страдательного причастия (построен, *-а*, *-о*, *-ы*).

Для образования формы страдательного залога от глаголов несовершенного вида в русском языке используется постфикс «*-ся*». Процесс образования формы страдательного залога от глаголов несовершенного вида в русском языке осуществляется подобно тому, как это делается в персидском языке. Для образования формы страдательного залога от таких глаголов, на первоначальном этапе необходимо исключить подлежащее активного предложения; потом объект активного предложения появляется в функции подлежащего пассивного предложения; форма страдательного залога от глагола активного предложения образуется прибавлением к глаголу действительного залога постфикса «*-ся*»; а затем нужно согласовать по роду и числу глагол страдательного залога с новым подлежащим. В пассивных конструкциях подлежащее активной конструкции может быть употреблено в творительном падеже без предлога. Это является главным показателем пассивности предложения; например:

Ученики выполняют задание. (активная конструкция)

Задание выполняется учениками. (пассивная конструкция)

Следует отметить, что образование формы страдательного залога от глаголов совершенного вида в русском языке при помощи постфикса «*-ся*» невозможно за исключением редких случаев. Из этой группы исключаются такие глаголы, как «сменить», «покрыть», «осветить». От перечисленных глаголов можно образовать формы страдательного залога

прибавлением постфикса «*-ся*» [14, 487]; Например: Поля покрылись снегом.

Следует уделять особое внимание вопросу от том, что постфикс «*-ся*» не только характерен для глаголов страдательного залога, но и многие другие глаголы в русском языке также имеют постфикс «*-ся*» в своей структуре. Постфикс «*-ся*» в этих глаголах имеет иное значение. В данную группу включаются безличные и возвратные глаголы; Например: постфикс *-ся* в глаголах *спится* и *одеваться* является показателями безличности и возвратности.

Вторая группа глаголов страдательного залога образуется от глаголов совершенного вида. Для образования таких форм страдательного залога необходимо образовать краткую форму страдательного причастия прошедшего времени от глаголов совершенного вида. Страдательное причастие прошедшего времени образуются от основы неопределенной формы или прошедшего времени при помощи следующих суффиксов:

- если основа неопределенной формы или прошедшего времени заканчивается на гласный, то используются суффиксы *-нн-* или *-т-*; например: прочитан-нн-ый, взя-т-ый;

- если основа неопределенной формы или прошедшего времени заканчивается на согласный или на *-и-* (за исключением некоторых случаев), то используется *-енн-*; Например: изуч-енн-ый.

Следует отметить, что от небольшого количества глаголов несовершенного вида можно образовать страдательное причастие. Страдательное причастие от глаголов несовершенного вида образуется прибавлением суффикса «*-ем*» к основе форм настоящего времени глаголов первого спряжения и суффикса «*-им*» к основе форм настоящего времени глаголов второго спряжения. Данные конструкции больше всего употребляются в художественных текстах: Мать любима дочерью.

В отличие от персидского языка, неопределенно-личные предложения в русском языке не считаются пассивными, но относятся к активным конструкциям [9, 244].

По соседству с ними *строят дом*. (неопределенно-личное предложение, активная)

در همسایگی آن ها خانه می سازند. — Дар хамсаеги-е анха ханэ ми-сазанд. (неопределено-личное предложение, пассивная)

Глаголы страдательного залога в русском языке употребляются в разных временных формах. Глагольные формы страдательного залога, образованные от глаголов несовершенного вида употребляются в формах настоящего и прошедшего времени, а глаголы страдательного залога, образующиеся от глаголов совершенного вида, имеют формы прошедшего и будущего времени. о глаголах совершенного вида, формы страдательного залога прошедшего и будущего времени образуются при помощи вспомогательного глагола *быть*; например:

Задание выполняется учеником. تمرین توسط دانش آموز (دارد) انجام می شود.

Задание выполнялся учеником. تمرین توسط دانش آموز (داشت) انجام می‌شد.

Задание выполнено учеником. تمرین توسط دانش آموز انجام شد (شده است).

Задание было выполнено учеником. تمرین توسط دانش آموز انجام شده بود.

Задание будет выполнено учеником. تمرین توسط دانش آموز انجام خواهد شد.

Заключение

– В русском языке, как и в персидском, существуют пассивные конструкции. Пассивные конструкции в персидском языке разнообразнее чем в русском.

– Принятым средством образования глаголов страдательного залога в персидском языке является вспомогательный глагол «شدن» (шодан), а в русском языке — постфикс «-ся». Также средствами образования страдательных конструкций являются суффиксы «-ем», «-им», «-енн-», «-нн-», «-т-».

– В отличие от мнения некоторых иранских лингвистов, неопределенно-личные предложения в русском языке не считаются пассивными, а данные предложения относятся к активным односоставным конструкциям.

– Как и в персидском языке вспомогательный глагол «شدن» (шодан) не всегда является признаком пассивности, в русском языке постфикс «-ся» не всегда свидетельствует о пассивности глагола. Постфикс «-ся» в структуре некоторых других глаголов имеет либо значение безличности, либо значение возвратности. В таких конструкциях определяющим фактором является способ сочетаемости глагола с субъектом и объектом.

– Как и в персидском языке, в русском также невозможно образование форм страдательного залога от всех переходных глаголов. В русском языке пассивные конструкции образуются только от переходных глаголов с прямым дополнением. Однако, в персидском языке кроме данных переходных глаголов, пассивные конструкции в некоторых случаях могут быть образованы от других типов переходных глаголов. В персидском языке, также можно образовать пассивные конструкции в трехкомпонентных и четырехкомпонентных предложениях с косвенным дополнением или именной частью составного сказуемого;

– В русском и персидском языках (за исключением неопределенно-личных предложений) сказуемое в активных и пассивных конструкциях согласуется по роду и по числу с подлежащим.

Литература:

1. Батини Мохаммад Реза. (1985). Описание грамматической структуры персидского языка. 3-ое издание. Тегеран: издательство «Амир кабир».
2. Белошапкова В. А. (2003). Современный русский язык. Москва: издательство «Азбуковник».
3. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э. (2002). Современный русский язык. Москва: «Логос».
4. Вахиди Лангриди Мохаммад Мехди. (1998). пассивные конструкции с глаголом «شدن — шодан» в персидском языке. журнал «Модарес». № 7.
5. Вахидян-камяр Таги. (1997). Рассмотрение страдательного причастие и значение их в персидском языке. журнал «языкознание». № 18.
6. Вахидян-камяр Таги. (2005). Существует ли в персидском языке пассивные конструкции?. журнал «персидская литература исламского университета Азад Мешхед». № 7 и 8.
7. Гариб Абдул-ал-азим и другие. (1994). Грамматика персидского языка (Пандж омад). Тегеран: «Тахид».
8. Камынина А.А (1999). Современный русский литературный язык. Москва: «московский университет».
9. Лекант П. А. (2004). Современный русский литературный язык. Москва: «Высшая школа».
10. Мешкат-ал-дини Мехди. (2009). Грамматика персидского языка (слова и словосочетания). Тегеран: «Самт».
11. Натал- Ханлари Парвиз. (1985). Грамматика персидского языка. Тегеран: «Тус».
12. Нобахар Мехрангиз. (1993). Практическая Грамматика персидского языка. Тегеран: «Рахнатма».
13. Парван Хосейн. (2002). Новый подход к пассивным конструкциям. Журнал «общественные и гуманитарные науки ширазского университета». № 1.
14. Пулькина И. М. (1968). Учебник русского языка. Москва: «Высшая школа».
15. Резаи Вали. (2010). Новый подход к пассивным конструкциям. Журнал «лингвистическое исследование». № 1.
16. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. (2005). Современный русский язык. Москва: «Аирис пресс».
17. Тихонов А. н. (2003). Современный русский язык. Москва: «Цитадель-Трейд».
18. Фаршид-вард Хосро. (2009). Краткая грамматика на основе нового языкознания. Тегеран: Голранг-е Йкта.
19. Хаг-бин Фаридех. (1991). Анализ структуры глаголов в персидском языке. диссертация на соискание учебной степени магистратуры филологических наук. Тегеранский университет.
20. Хаг-бин Фаридех. (2003). Рассмотрение переходных глаголов в персидском языке. научно- исследовательский журнал «гуманитарные науки» университета Ал-захра. № 13 и 14.
21. Хаг-бин Фаридех. (2004). Средний залог глаголов в персидском языке. журнал «литература и гуманитарные науки» мешхедский университет И. М. Фердоси. № 3.

22. Хайам-пур Абд-ал-расул. (1983). Грамматика персидского языка. Табриз: «Кетаб-форуши-е Тегеран».

Языковая игра как лексико-стилистический прием

Волкова Елена Викторовна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Людвиг Витгенштейн как-то сказал: «Ты, в сущности, не знаешь, что ты имеешь в виду под словом *игра*» [1, с. 216]. Его интересовало это порождение человеческого, он хотел понять, что же является общим для всех игр, что свойственно им всем? Казалось бы, это достаточно лёгкий вопрос и ответ на него найти довольно просто. Но такие характерные признаки для игры как развлечение, победа, поражение, удача, ловкость, соперничество свойственны далеко не всем играм. К примеру, в пасьянсе нет соперничества, в подбрасывании мяча нет ни победы, ни поражения, в шахматах отсутствует удача и ловкость.

«ИГРА, вид непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате ее, а в самом процессе», — написано в Большой Советской энциклопедии. Можно ли, однако, считать «непродуктивной деятельностью» футбольные, хоккейные, шахматные матчи, приносящие участникам и организаторам громадные прибыли, а зрителям — удовольствие от волнующего зрелища? Интересующий нас вид игры (языковая игра) также не подходит под приведенное выше определение игры: хорошая шутка (вспомним шутки Пушкина, Минаева, Маяковского, остроумные анекдоты) — это продукт, имеющий такую же эстетическую ценность, как любое произведение искусства.

Иногда считают, что языковая игра — это игра слов. Действительно, на обыгрывании лексической многозначности или омонимии построен основной, самый распространенный вид языковой игры — каламбур. Для языковой игры используются (пусть не в равной степени) ресурсы всех языковых уровней.

Языковая игра активизирует внимание носителей языка к языковой форме, к ее структурным элементам, она связана с ситуацией неожиданности, обусловленной нарушением в игровом тексте каких-либо норм и стереотипов и осознанием этого нарушения.

Например, Л. Витгенштейн определяет языковую игру как одновременно и контекст, и определенная исторически сложившаяся форма деятельности. Указывая на то, что в языковой игре действия и слова тесно взаимосвязаны, Витгенштейн выступает против сугубо теоретического рассмотрения языка как формальной структуры, картины, набора значений. Целью Витгенштейна является показ того, что все формы опыта и деятельности представляют собой проявления языка и невозможны вне его. Языковая игра — это особый вид речетворческой семиотической деятельности.

В свете металингвистики языковая игра определяется как и всякая игра, она осуществляется по правилам, к которым относится: 1) наличие участников игры — производителя и получателя речи, 2) наличие игрового материала — языковых средств, используемых производителем и воспринимаемых получателем речи, 3) наличие условий игры, 4) знакомство участников с условиями игры, 5) поведение участников, соответствующее условиям и правилам игры.

Как лексико-стилистический прием, языковая игра — это некоторая языковая неправильность (или необычность), и, что очень важно, неправильность осознаваемая автором и намеренно допускаемая. При этом читатель должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение как неправильность или неточность.

Функциями языковой игры являются и случаи дружеского подтрунивания, любовного подшучивания, стремление развлечь себя и собеседника, а также стремление к самоутверждению. Можно выделить ещё одну чрезвычайно важную функцию языковой игры — языкотворческую.

Чтобы научиться шутить, полезно знать, как создаются шутки и анекдоты и какие приемы, способы и принципы используются для их построения. Многие шутки построены одновременно на нескольких принципах:

— аллитерация:

*Роуз в поле бритву нашла,
К Джейку с вопросом она подошла.
Джейкоб ответил: «Губная гармошка».
Всё шире и шире улыбка у крошки.*

— интонация:

*Сидят Эммет и Джаспер. Эдвард чихает.
Будь здоров!
Спасибо!
Пожалуйста!
Не умничай!
Да иди ты!*

— нарочитое нарушение действующих орфографических правил:

Идёт Эдвард по улице. И видит, на ветке, держась зубами, висит Белла.

Эдвард (испуганно):

— *Белла, что случилось?!*

Белла (не разжимая губов):

— *Не вишь, шок берёзовый пью.*

— удвоенное написание гласных и согласных:
 — Тепло ли тебе девица, тепло ли тебе красная? — спрашивал Дед Мороз, бегая вокруг замерзающей маленькой девочки.

— Д-да ид-ди т-ты, д-дальтоник, — стуча зубами, ответила синяя девочка.

— шутовское нарушение принципов употребления прописных и строчных букв:

Украинский комментатор:

— Новости спорта..... **СПОРТ**илось сало!

— обыгрывание сокращений:

Бэлла спрашивает:

— Сэм, а какой породы Джейкоб?

— **Вампиродав**.

— Странно... Но он не похож на вампиродава... маленький... худенький...

— Потому и вампиродав... им вампиры давятся...

— аномальность опущения основы слова:

Выходя из аудитории, профессор говорит:

— Следующая лекция состоится во вторник... — а потом кричит в дверь, — «**ник!**»

— расчленение словоформы

Собираются Эд и Белла на пикник.

Эдвард Белле:

— Дорогая, я тут подумал о Джейкобе и...

Белла:

— Нет! Даже не говори! Джейкоба на шашлык — **ни-ког-да!**

— транспозиция форм числа:

Одна девочка закончила университет...

— обыгрывание категории вида и времени, компрессия:

Школа. Первый класс. Идёт урок арифметики.

Учительница спрашивает у еврейского мальчика:

— Бенья, представь себе, что у тебя 6 яблок, **половину** ты дашь Ване, сколько у тебя останется?

— Таки, пять с половиной!

— обстоятельства места:

— У моих паПпы и маМмы ниККогда не было де-

тееей.

— А откуда же тогда вы?

— Я из ЭсТоонии...

— синтаксическая контаминация:

Не так страшен стоматолог, как его преискурант.

— использование номинативных единиц:

— **Вовочка! Как зовут твою маму?**

— **Не знаю.**

— **Ну, а как ее папа зовет?**

— **«Иди сюда».**

— обыгрывание свойств фразеологизмов:

Вчера к Вольтури поступил тревожный звонок. Вампиры занервничали, но трубку не сняли.

Система средств и способов реализации комических интенций в анекдоте представляет собой достаточно условную коммуникативную подсистему русского языка/речи. Она некоторым образом замкнута, относительно независима от естественного рече-языкового субстрата, имеет свои внутренние особенности генезиса, устройства, функционирования и развития. У нее своеобразные отношения с внешним для нее миром (как языковым, так и внеязыковым), специфические функции в нем; соответственно — специфические парадигмы, в которые входит эта система и ее отдельные проявления. Соответственно и внутреннюю сущность всего текстового пространства анекдотов (макроуровень) и текста отдельного анекдота (микроуровень) составляют специфические структуры.

Как всякое сложное языковое явление русский анекдот может описываться (моделироваться) в разных аспектах, образующих разные его парадигмы: историко-диахронном, социолингвистическом, психолингвистическом, когнитолингвистическом, лингвоэстетическом, лингвосемантическом, лингводидактическом (например, занимательные материалы для школы) и т. п.

Можно дать такой общий совет. Ресурс для шутки — юмористическую идею — следует искать в объекте (виновнике) шутки. Над кем (чем) хотите посмеяться, в том и ищите смешное.

Литература:

1. Белянин В. П., Бутенко И. А. Живая речь: (Словарь разговорных выражений). — М.: ПАИМС, 1994. — С. 192.
2. Земская Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Языковая игра // Русская разговорная речь. — М., 1983. — 276 с.
3. Москвин В. П. Стилистика русского языка: Приёмы и средств выразительной и образной речи (общая классификация): Пособие для студентов. — Волгоград: Учитель, 2000. — 198 с.
4. Русские народные анекдоты. 365 застольных анекдотов. Ростов на Дону: Владис, М.: Рипол Классик, — 2008. — 64 с.
5. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд., испр. и доп. — М.: «Языки русской культуры», 2002. — 552 с.
6. 365 анекдотов про вампиров / [сост. Д. А. Молодченко]. — Ростов н/Д.: Владис. — М.: РИПОЛ классик, 2011. — 64 с.

О некоторых структурных особенностях новостных медиатекстов

Жуков Александр Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент
Пензенский государственный университет

Новостная журналистика в настоящее время представлена разнообразными жанровыми формами медиатекстов, создаваемых для различных СМИ: газетно-журнальных, радио и телевизионных, интернет-среды. Под медиатекстом мы подразумеваем любой публицистический текст, который адресован от лица СМИ массовой аудитории [1, 2]. Но вне зависимости от того, в газете или на интернет-сайте публикуется новостной материал, он должен быть логично и четко структурирован, информационно насыщен, содержать достоверную фактуру. Именно эти критерии позволят добиться адекватности информирования аудитории о событиях, фактах, которые имеют место быть в действительности.

В арсенале новостной журналистики преобладают следующие жанровые формы: заметка-хроника (представляет собой ответы на основные шесть вопросов новости, которые образуют лид: Что? Кто? Где? Когда? Почему? Как?), расширенная заметка (состоящая, как правило, из нескольких блоков: лид, подробности (детализация), бэкграунд (справочная информация, контекст события и т. д.), цитаты от лиц, связанных с новостью и некоторые другие блоки), заметка-анализ события (структурно повторяет расширенную заметку, однако включает некоторые элементы анализа), отчет, некролог, новостной репортаж, предметное интервью и некоторые другие. Все они имеют определённую структуру, соответствующую «жесткому» или «мягкому» типу расположения информации в тексте. Для «жесткого» типа характерна оперативность, повышенная важность новости (в этом случае в начало материала выносится самое важное, кульминационный момент события, факта, а далее излагается информация по принципу убывания интереса), для «мягкого», напротив важен процесс, подробности, детали события, а не его суть.

Каждая жанровая форма имеет свои структурные особенности. Одним из важных структурных элементов новостной заметки, наряду с заголовком, хэдлином и лидом, является бэкграунд.

Исследователь Е. П. Прохоров отмечал, что «чрезвычайно важно <...> работать с уже известной аудитории информацией (напоминать, актуализировать, систематизировать, переосмысливать наличные сведения) творчески, небанально — повторение должно быть вариативным, уже известное читателю (слушателю) — представлено в новых связях, раскрыто на новом материале...» «Для достижения эффекта новизны информации следует учитывать требование необходимой избыточности информации — использования внешне лишних сведений, повторов, поскольку для восприятия нового важны своего рода неторопливость изложения, опора на уже освоенное...» [3]. Дума-

ется, что именно «опора на уже освоенное» читателем (зрителем, слушателем), т. е. то, что является собой бэкграунд в новостном материале, позволяет добиваться большей информированности аудитории, под которой мы, следуя позиции Е. П. Прохорова, понимаем «такое состояние сознания, при котором каждый его субъект-носитель — классовый, этнический, региональный, профессиональный, возрастной и т. д. — располагает всей «необходимой и достаточной» информацией, позволяющей ему верно ориентироваться в действительности и принимать правильные, соответствующие его истинным потребностям решения во всех областях жизни, в которые он включен и в которых имеет право выбора» [4].

Бэкграунд (от англ. background) — это структурный элемент информационных медиатекстов (однако он важен и для аналитических материалов), который не связан напрямую с информационным поводом, но включает расширяющую, детализирующую или уточняющую информацию о факте, событии, объекте; позволяет представить новость объёмнее, в новых связях.

Бэкграунд может быть первичным, то есть таким, который содержит информацию, необходимую для понимания сути новости. Так, например, если в ленте новостей на сайте информационного агентства, интернет-СМИ или традиционного средства массовой информации появляется заметка о каком-либо поворотном моменте в судебном процессе, который длится на протяжении долгого времени, необходимо в первом или втором абзаце включить информацию о том, с чем связан этот судебный процесс, с чего всё началось, то есть дать достаточный для понимания контекст. Кроме того, если в заметке идёт речь о том, чего читатель может не знать (например, термины, неизвестные названия и т. п.), журналист обязан дать необходимую справочную информацию о предмете информационного сообщения. Такой бэкграунд должен располагаться в лиде или сразу после него. Так достигается важный в журналистском материале принцип декодируемости и адекватности восприятия информации читателем.

Бэкграунд может быть вторичным (вспомогательным). Такой бэкграунд дополняет материал, даёт какие-либо детали, без которых основное сообщение можно понять, и, в отличие от первичного, даётся в середине или в конце материала. Например, в информационных сообщениях о смерти знаменитого человека в самом начале констатируется факт смерти, затем даются детали, информация о том, когда и где состоится прощание с ним, а в конце всегда содержится краткая биографическая информация об умершем.

Выбор бэкграундной информации и размещение её в новостном материале зависит от многих факторов: от

информационного повода, который становится предметом публикации; политики издания; целевой аудиторией, которой адресуется новость.

Во-первых, бэкграундом в журналистском материале может выступать *контекст*. Он выполняет функцию напоминания о том, что предшествовало факту, ставшему информационным поводом для публикации заметки. Без такой бэкграундной информации суть текущей новости может быть не совсем понятна для читателей, которые не следят за быстроменяющейся информационной картиной, представляемой в СМИ. Введение в материал контекста позволяет не упустить логику (историю) развития того или иного события. Контекст должен располагаться в первых строках новости и быть кратким, ёмким. Если возникает необходимость дать более подробную картину предшествовавшего события, то такой контекст должен располагаться в глубине или в самом конце материала (обычно для этого используют связки типа «Напомним» или «Ранее сообщалось, что...»).

Вертолет Ми-8 МЧС доставил в Петербург пятерых детей, пострадавших накануне в крупной аварии в Вологодской области [контекст-1]. Состояние одного из них — тяжелое. Всех разместили в детской городской больнице. Такое решение принял губернатор Вологодской области. Он распорядился, чтобы все дети были доставлены в лучшие больницы, и там им была оказана всесторонняя медицинская помощь, пишет «Вести».

Напомним, что страшная авария с участием грузовика и автобуса с детьми произошла накануне днем в Вологодской области [контекст-2]. По предварительным данным, виновником аварии стал водитель грузовика, который заснул и выехал на встречную полосу.

В результате ДТП погибли шесть человек: оба водителя и еще четыре сопровождающих. Также пострадал 21 ребенок — все они получили ранения разной степени тяжести [контекст-3]. Однако пять детей находятся в критической состоянии. Сейчас врачи борются за их жизнь. [5]

Информационным поводом для публикации этой новостной заметки стала информация о том, что вертолёт МЧС доставил в больницу Петербурга пятерых детей, которые пострадали в крупной аварии в Вологодской области. В этой новости использовано несколько контекстов: во-первых, авария произошла 28 марта, поэтому в заметке, которая была опубликована 29 марта и содержит новую информацию по данному информационному поводу (крупная авария в Вологодской области и пострадавшие при ней дети), в самом начале, в лиде, дан *краткий контекст*, напоминающий о том, что произошло днём ранее, и без которого суть текущей новости могла бы быть не вполне ясной (контекст-1). Далее, во втором и третьем абзацах, представлен более *расширенный контекст*, показывающий всю картину ранее произошедшего (контексты 2 и 3).

Обратим внимание на то, что подобного рода контексты в журналистских материалах должны располагаться по известному для структуры «жёстких» заметок принципу «перевернутой пирамиды», когда информация в тексте «движется» от главного к второстепенному. Причём, чем выше в тексте располагается контекст, тем короче и ёмче он должен быть изложен.

Так, в представленном примере в лиде (контекст-1) представлена бэкграундная информация, касающаяся пострадавших детей, о которых идёт речь в текущей заметке, а затем (контексты 2 и 3) даётся второстепенный для данного материала бэкграунд о том, что произошло и почему дети оказались в такой ситуации.

Во-вторых, в качестве бэкграунда в новостном материале может выступать *справочная информация*. Это любые фактические, статистические данные, которые могут быть связаны с текущей новостью; могут дополнить, расширить, пояснить новость, сравнить её с другими подобными событиями. Это может быть указание на уникальность, редкость события. справочная информация востребована в тех случаях, когда в сообщении речь идёт о том, что читателю может быть неизвестно, непонятно, о том, что требует разъяснений в той или иной форме. Часто подобного рода справочная информация даётся во врезке к основному тексту, но может быть вкраплена и в него. Причём такие вкрапления могут быть как краткими, так и расширенными.

Например, новостная заметка «Ольга Бакушинская вызвана на допрос по делу об оскорблении Мизулиной» («Газета.ру», 7 августа 2013 года):

Журналистку Ольгу Бакушинскую вызвали на допрос по делу об оскорблении депутата Госдумы Елены Мизулиной, сообщает РИА «Новости».

«Мне позвонил следователь Широков, я пойду на допрос. Пока еще день не наметили, потому что у меня есть адвокаты, соответственно, мне нужно согласовать с ним и со следователем, чтобы время было всем удобно», — сказала Бакушинская.

Также журналистка отметила, что пока не знает, что ей вменяют, в своих публикациях она три раза упоминала Мизулину, но «там ничего оскорбительного не было».

Ранее сообщалось, что на допрос по делу об оскорблении Мизулиной вызваны Елена Костюченко и Ксения Собчак. [6]

Обратим внимание на то, что в качестве бэкграунда в данном материале использована информация, напрямую не связанная с сутью новости, но которая как бы дополняет её, указывая на аналогичные случаи.

В заметке «В Пскове 27-летний душевнобольной убил известного священника Павла Адельгейма» («News.ru.com», 5 августа 2013 года) сразу после лида, подробностей следует справочная информация о том, кем являлся убитый, чем он был известен и т. д.

Известного православного священника Павла Адельгейма убили. «Час назад в Пскове ударом ножа

в своем доме убит о. Павел Адельгейм. Убийца — мужчина из Москвы, некто Пчелинцев. Ему 27 лет (1987 г. рождения). Он жил три дня в доме о. Павла по просьбе некоей женщины из Москвы. Возможно, кто-то думал, что слово пастыря спасет душевнобольного», — этом сообщил в своем блоге депутат местного заксобрания Лев Шлосберг. <...> Псковские правоохранители заявили, что тело убитого было обнаружено в понедельник около 20:00 в храме Константина и Елены в Красногорском проезде, сообщает «Интерфакс».

На теле убитого несколько ножевых ранений. <...> Есть информация, что подозреваемый в нападении на священника находится в больнице в реанимационном отделении, ему делают операцию.

Павел Адельгейм, которому 1 августа исполнилось 75 лет, стал священнослужителем еще в советские времена. В 1969 году был арестован за распространение религиозного самиздата, отмечает «Интерфакс». В 1970 году был осужден на 3 года лагерей по обвинению за «клевету на советский строй». В 1971 году в связи с волнениями в исправительно-трудовом учреждении потерял правую ногу. Освободился из заключения инвалидом в 1972 году. С 1976 года клирик Псковской епархии... [7]

Заметка «Жизнь победила», опубликованная в журнале «Эксперт», содержит бэкграунд-указание на уникальность факта, ставшего предметом публикации. Обратим внимание, что такая справочная информация очень гармонично вписывается в текст одной фразой и позволяет обратить на себя внимание.

В России зарегистрирован **первый в этом году естественный прирост населения.**

На 7 тыс. человек больше родилось, чем умерло в июне в России. Таковы данные Министерства труда и соцзащиты. Естественный прирост зафиксирован впервые в этом году, сообщает РИА «Новости».

По данным министерства, рождаемость в июне составила 149,8 тысячи человек, смертность — 142,8 тысячи. При этом в целом показатели рождаемости в июне по сравнению в аналогичным периодом прошлого года снизились на 3,6 тысячи детей. [8]

Бэкграунд, безусловно, выполняет, пользуясь терминологией Е. П. Прохорова, «требование необходимой избыточности информации» в новостном материале, позволяя читателю не утонуть в потоке новостей и учитывать контекст события при освоении новой информации.

Бэкграунд (в виде справочной информации или контекста) может располагаться и в начале материала, и в середине, и в самом конце новостной заметки. Введение его в медиатекст, как уже отмечалось выше, зависит от информационного повода, целевой аудитории, политики издания. Бэкграунд чрезвычайно важен в так называемых «сюжетных» новостях с продолжением, когда по одному и тому же событию, факту возникают несколько информационных поводов. Ярким примером тому является освещение событий вокруг авиакатастрофы, произошедшей в Казани с Боингом 737: в течение нескольких недель новостные ленты освещали подробности, связанные с этой трагедией. И, разумеется, каждая последующая публикация сопровождалась бэкграундом — кратким или расширенным контекстом.

Литература:

1. Солгник Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст». Вестник Московского университета, серия 10: Журналистика. № 2, 2005. С. 7–16.
2. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е, стереотипное. М., 2005. 288 с.
3. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. Москва, 2003. С. 42.
4. Там же. С. 41.
5. Пятерых детдомовцев пострадавших в ДТП под Вологдой доставили в Петербург. «Новые известия», 29 марта 2013 г. [Электронный ресурс]. Доступно на: URL: <http://www.newizv.ru/lenta/2013-03-29/180174-pjateryh-detdomovcev-postradavshih-v-dtp-pod-ologdoj-dostavili-v-peterburg.html> (режим доступа — свободный).
6. Ольга Бакушинская вызвана на допрос по делу об оскорблении Мизулиной. «Газета.ru», 7 августа 2013 г. [Электронный ресурс]. Доступно на: URL: http://www.gazeta.ru/social/news/2013/08/07/n_3095489.shtml (режим доступа — свободный).
7. В Пскове 27-летний душевнобольной убил известного священника Павла Адельгейма. «Newsru.com», 5 августа 2013 г. [Электронный ресурс]. Доступно на: URL: http://newsru.com/religy/05aug2013/o_pavel.html (режим доступа — свободный).
8. Жизнь победила. «Эксперт», 7 августа 2013 г. [Электронный ресурс]. Доступно на: URL: <http://expert.ru/2013/08/7/zhizn-pobedila/> (режим доступа — свободный).

Уровневая дифференциация на уроках литературы — путь к творчеству, знаниям, сотрудничеству

Кондратьева Лидия Павловна, учитель русского языка и литературы
Средняя образовательная школа № 32 (г. Караганда, Республика Казахстан)

В последние годы школа обратилась к поиску и применению различных технологий обучения. Это вызвано тем, что изменилось время, а, следовательно, изменились и ученики. Одной из основных задач обучения является воспитание образованного человека гуманными методами, в гуманных формах.

Ключевыми проблемами могу назвать следующие:

— обеспечение успешности каждого учащегося в процессе обучения

— организация одновременной работы всего класса и каждого ученика в отдельности

Наверное, одно из основных противоречий в современной школе заключается в том, что, с одной стороны, процесс знаний носит индивидуальный характер, с другой — обучение организуется в массовом масштабе. В связи с этим основной задачей является гармоничное сочетание форм массового обучения и индивидуального усвоения знаний. Возможны пути разрешения данного противоречия — дифференциация и индивидуализация обучения, которые следует рассматривать как один из методов современного процесса обучения [3, с. 18].

Сегодня практически каждый словесник работает, применяя технологию уровневой дифференциации на уроках языка литературы. Это делается для того, чтобы

— обеспечить каждому ученику базовый уровень подготовки;

— создать условия тем, кто проявляет интерес к предмету;

— использовать тесное сотрудничество ученика и учителя;

Основная идея технологии заключается в том, что все обучающиеся способны овладеть базисным компонентом образования, продвигаясь в своем темпе. Важным является и то, что ученики ознакомлены с целями и итоговым эталоном знаний. Это дает возможность работать с учащимися как испытывающими затруднения, так и обнаруживающими ярко выраженный интерес, склонности и способности к предмету. Данная технология помогает учителю узнать способности каждого ученика, а школьнику — стать полноправным участником процесса обучения.

Для организации деятельности учащихся на уроках используются:

1. фронтальная дифференциация (класс выполняет общее задание, а учитель дифференцированно обучает разноуровневые группы);

2. групповая дифференциация (класс разделен на группы, каждая группа выполняет часть общего задания);

3. внутригрупповая дифференциация (в каждой группе учащиеся разделяются по индивидуально-психо-

логическим особенностям или по уровню подготовки);

4. персональная дифференциация (учащиеся выполняют индивидуальные задания с помощью учителя, самостоятельно, с консультацией учителя);

Для организации процесса дифференциации необходим выбор и оптимальное сочетание дидактических методов с учетом уровней учебно-познавательной деятельности учащихся, их личностных качеств и способностей [1, с. 33].

Так, например, при анализе эпоса в литературе дифференцированные задания могут быть направлены на:

— изучение событийной (сюжетной) основы произведения;

— составление характеристик героев разных типов в системе образов и определение взаимосвязей героев и событий;

— выявление смысла описаний, диалогов, монологов, роль автора (рассказчика) или эпизода в произведении, особенностей его композиции.

Более сложные задания можно использовать на изучение способов воплощения внутреннего мира человека в художественной литературе.

При изучении лирики необходимы дифференцированные задания на:

— определение настроения стихотворения и динамики поэтических интонаций;

— выявление смысловой роли жанра, композиции, образного ряда стихотворения и его связей с основными мотивами творчества поэта.

Для понимания функций элементов стиховой композиции необходимы разноуровневые задания, связанные с осознанием роли того или иного литературного приема.

Задачи повышенной сложности при изучении лирики включают в себя:

— выявление смысловой роли пространственно-временных отношений и характеристику лирического «я»;

— составление историко-культурных и биографических комментариев;

— определение места стихотворения в творчестве поэта;

— выявление смысловой роли эпиграфа, скрытых цитат, посвящений, названия и т. п.

— объяснение условности лирических описаний.

Для дифференциации обучения при изучении драмы необходимы задания на:

— определение основного конфликта пьесы;

— изучение особенностей речи персонажей и их сопоставление;

— выявление роли автора;

Задания для учащихся продвинутого уровня — это:

Примерные вопросы для проверки литературного развития учащихся:**Карточки для диагностики**

Класс _____ полугодие _____

Вопрос к учащимся	Что проверяется
В каких произведениях русской литературы отразились мысли авторов о предназначении человека?	Начитанность и литературный кругозор.
Как пейзажные образы помогают в понимании человеческих характеров?	Читательское восприятие.
Каков обобщенный облик России в книгах русских писателей XIX века? Назовите произведения, где поднимается проблема защиты человеческой личности. Аргументируйте свою позицию.	Социально-нравственная зрелость. Понимание и интерпретация.
Какими способами писатели вызывают у читателя смех? Приведите примеры.	Применение теоретико-литературных знаний.
Расскажите, каким представляли себе счастье литературные герои?	Развитие речи.

Для анализа результатов диагностики необходимо воспользоваться критериями уровня литературного развития. Каждый из критериев может оцениваться в баллах. Если ученик набирает более 80 % от максимального количества баллов, то уровень его развития высокий. Если от 50 % до 80 %, то уровень его развития средний. Если меньше 50 % — низкий [2, с.94].

При изучении литературы важна актуализация возрастного читательского восприятия учеников. Основанием для дифференциации станет не только уровень литературной подготовки школьников, но и сложность литературоведческих понятий, которые они должны освоить. При изучении эпических произведений дифференцированные задания могут быть направлены как на исследование особенностей сюжета и композиции, системы образов, выявление роли эпизодов в произведении и др., так и на совершенствование разных областей литературного развития.

Так, при изучении поэмы «Цыганы» А. С. Пушкина вопросы и задания минимального и среднего уровня можно ориентировать на развитие устной речи и умения аргументировать свои суждения.

Беседа на уроке сочетается с исследовательской групповой работой, причем каждая группа выполняет часть общей учебной задачи. (Группы могут быть неоднородными, чтобы включить в работу слабых учащихся; и в этом случае возможна внутригрупповая персональная дифференциация по уровню подготовки).

Группа 1. «От автора» (анализ повествовательных частей, выявление авторских оценок)

Группа 2. Старик (анализ реплик, осмысление нравственных позиций, человека, «свободного» от цивилизации)

Группа 3. Земфира (анализ реплик, её оценка другими героями)

Группа 4. Алеко (анализ реплик, его оценка героями и автором)

Таблица 2. Примерные задания для диагностики уровня читательского восприятия

Класс	1 полугодие	Цель	2 полугодие	Цель
8	Задайте три вопроса собеседнику, чтобы определить смысл поэмы «Мцыри»	Проверить умение задавать вопросы	Создайте словесную картину на тему «Мороз и солнце»	Проверить творческое воображение
9	Как характеризуют Онегина предметы в его «уединенном кабинете»	Осмысление детали	Зачем в поэме «Мертвые души» Так много глав от автора?	Осмысление композиции
10	Почему изменилось настроение Ивана в рассказе А. П. Чехова «Студент»?	Концепция произведения	Была ли у Обломова любовь к Ольге Ильинской, если она быстро пошла на убыль?	Умение рассуждать о прочитанном
11	Как определяется смысл человеческого существования в рассказе А. И. Солженицына «Матрёнин двор»?	Идея произведения	Как понять эпиграф к роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»?	Авторские и читательские чувства
11	Назовите два стихотворения Заболоцкого или Рубцова, которые отличаются своим настроением. Укажите чувства, которые они вызывают.	Умение воспринимать эмоционально текст лирического стихотворения	Зачем в поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» так много глав от автора?	Осмысление композиции произведения

Ход беседы

Прочитайте начало поэмы до слов «...как песнь рабов однообразной». Каково отношение автора к цыганскому быту?

Работа группы 1. Опираясь на ключевые слова, охарактеризуйте образ жизни цыган (вольность, весел их ночлег, заботы мирные семей, тихий табор). Какова авторская оценка поступков Земфиры и её отца? Как их характеризует отношение к Алеко?

Прочитайте разговор Земфиры, Алеко и старика со слов «скажи, мой друг...» до слов «...цыгана дикого расказ». Как Алеко оценивает мир цивилизации? Как это характеризует героя?

Работа группы 2. В чем смысл рассказа о царском изгнаннике и мудрость оценок старика? Докажите, что образ изгнанного «жителя полудня» основан на принципах романтизма.

Прочитайте песню Земфиры. Какова её роль в поэме? Прослушайте и обсудите исполнение цыганской песни Верстовского на стихи Пушкина.

Работа группы 3. Сравните пафос пушкинского текста и цыганской песни Верстовского. Как в музыке передаются экспрессивность и свободолюбие характера Земфиры?

Прочитайте диалог Алеко и Старика со слов «О чем, безумец молодой...» до слов «Смешон и сладок был бы

гул». В чём разница их отношения к свободе?

Работа группы 4. Какие слова и выражения отражают характер Алеко? Меняется ли он? Почему не мог он стать свободным, как цыгане? Докажите, что Алеко — романтический герой.

Прочитайте эпизод похорон со слов «Восток, денницей озаренный...» до слов «...До утра сном не опочил». В чем здесь проявились черты романтизма? Прокомментируйте слова, сказанные Стариком при расставании с Алеко.

Прочитайте эпилог. Сопоставьте эмоции финальной строфы с изображением табора в начале. Изменилось ли отношение автора к цыганам?

Таким образом, главные задачи дифференциации обучения в школе — мотивация познавательной деятельности учеников, формирование потребности в исследовании литературного текста, учет перспективных особенностей учеников, системность действий, сочетание фронтальных заданий с групповыми и индивидуальными, чтобы каждый ученик работал на пределе допустимой для него сложности учебных действий [4, с. 155].

С повышением уровня учащихся дифференцированные задания усложняются, чтобы учащиеся научились переносить сформированные умения в новую учебную ситуацию, обобщать литературные факты и соотносить их с жизненным опытом и культурным контекстом.

Литература:

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на — Дону 2007.
2. Методика преподавания литературы: учебник для педагогических вузов под редакцией Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. Москва, 2005.
3. Перевозный А. Г. Дифференциация школьного образования. Москва, 2007.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва, 1998.

Н.А. Некрасов и Ф.И. Тютчев (история двух циклов)

Крикунова Яна Владимировна, учитель русского языка и литературы
ЦДО ОГАОУ БИЮЛИ №25., Белгород

В середине XIX века лирика большинства русских поэтов тяготеет к циклизации (Н. Языков, Н. Огарев, А. Григорьев, Н. Некрасов, Ф. Тютчев, А. Фет и др.). Этому способствовала «общественная и историко-литературная ситуация, возникшая в первой трети XIX века, когда на смену идее государственности пришла идея личности» [9, 4]. Именно личность заняла главенствующее положение в системе ценностей, а потому она стала не только субъектом, но и объектом творчества.

Некрасовский и тютчевский поэтические циклы выданы не случайно. Во-первых, оба они по своей природе — романские; во-вторых, их объединяет общая тема — любовь и пафос — страдания лирического героя; в-третьих, этнически совпадает эпоха создания стихотво-

рений: 1846—1877 у Некрасова и 1850—1869 — у Тютчева.

Общность мотивов можно объяснить тем, что оба романа разворачивались в какой-то мере в сходных биографических условиях, и оба были «незаконны» с точки зрения общепринятых моральных норм. Так, в 1847 году, формально оставаясь женой И.И. Панаева, Авдотья Яковлевна становится гражданской женой Некрасова, что послужило предметом постоянных разговоров и пересудов. Достаточно шумный скандал произошел вокруг связи Тютчева с Е.А. Денисьевой, когда в 1851 году их тайная связь обнаружилась (напомним, что Тютчев в это время был человеком семейным: с детьми от первого и второго браков, с умной и красивой женой — Э. Ф. Дернберг).

Образ «жестокое общество» с его предрассудками и мнением отразился в обоих циклах, причем оба поэта дают ему одно определение — «толпа»:

«... **Толпы** бессмысленному мнению
Ужель и ты покорена...

... Не верь **толпе** — пустой и лживой... « (1845 г., «панаевский цикл»)[1, I, 134].

«... **Толпа** вошла, толпа вломилась
В святилище души твоей...
... Ах, если бы живые крылья,
Души, парящей над **толпой**,
Ее спасали от насилия
Бессмертной пошлости людской»

(1851—52 гг., «денисьевский цикл»)[2, 150].

«... **Толпа** нахлынув, в грязь втоптала,
То, что в душе ее цвело...» (1851 г., «денисьевский цикл»)[2, 144].

В борьбу же с общественным мнением выступает «гордая сила», воплощенная в образе молодой женщины. Так, Некрасов и Тютчев создают в интимной лирике не традиционно один, а два характера: лирического героя, отражающего круг переживаний и настроений автора, и образ его возлюбленной. И хотя судьбы героев тесно связаны, основным (центральным) выступает все же женский образ. У Некрасова — это личность, знающая волнение, тревоги, испытывающая необходимость утвердить то, что ей кажется справедливым. Она — спутница, с нею делят не только веселье, но и нужду, горе, утраты. На нее легко опереться в жизненной борьбе, она помогает герою сохранить «святыню убеждений» и нравственную чистоту даже в самых трудных обстоятельствах. Н. Некрасов подтверждает это в стихотворении «Ты всегда хороша несравненно...» (1847 г.):

«С тобой настоящее горе
Я разумно и кротко несусу...» [1, I, 64].

И это не случайно, ведь в лице Авдотьи Яковлевны он нашел не только любимого и близкого человека, но и друга, соратника, готового с увлечением взяться за любую работу. Панаева — женщина эмансипированная, вращавшаяся в литературных кругах Петербурга, среди ее друзей были Белинский, Тургенев, Грановский, она участвовала во всех беседах, впитывала их идеи. В 1848 году Авдотья Яковлевна помогает Некрасову писать для «Современника» роман «Три страны света», а немного позже, размышляя о бесправном положении женщины, и о проблемах семьи и брака, она самостоятельно пишет роман «Семейство Тальниковых».

Несколько по-иному представлен образ возлюбленной у Тютчева. В его стихотворениях женщина не равна мужчине, она намного выше, сильнее, самоотверженнее его. Именно поэтому Тютчев пишет от лица женщины стихотворение «Не говори: меня он, как и прежде любит...» (1851—52 гг.), в котором переданы глубокие переживания любящего женского сердца. Задохаясь от нахлынувших на нее чувств, она горячо высказывает все, что у нее наболело:

«Не говори: меня он, как и прежде любит...
...О нет! Он жизнь мою бесчеловечно губит,
Хоть вижу, нож в руке его дрожит...
... Я стражду, не живу... им, им одним живу я —
Но эта жизнь!.. О, как горька она!..» [2, 154].

Внутреннее превосходство героини над лирическим героем ярко вырисовывается и в стихотворении «Не раз ты слышала признание...», в котором поэт замечает:

«... Перед любовью твоей
Мне больно вспомнить о себе
— Стою, молчу, благоговею
И поклоняюсь тебе...» [2, 148].

Тютчев хорошо понимал и осознавал то положение, в котором по его вине оказалась любимая женщина. От нее отказывается отец и запрещает родственникам с ней общаться, тетка — инспектриса Смольного института из-за нее вынуждена оставить институт, «свет» ее не принял и отверг. Елена Александровна в фальшивом положении: мать троих детей, которые всегда будут считаться незаконнорожденными, возлюбленная поэта, незаконная жена. Все это оставило свой отпечаток на характере и здоровье Е.А. Денисьевой. Беззаветная любовь к Тютчеву сделала ее вспыльчивой, экзальтированной, болезненной. Тютчев не раз говорил в стихах о том, что, породив такую любовь, он не способен подняться до ее высоты и силы; вот его поразительные строки об этом:

«Ты любишь искренно и пламенно, а я —
Я на тебя смотрю с досадою ревнивой.
И, жалкий чародей... без веры я стою —
И самого себя, краснея, сознаю
Живой души твоей безжизненным кумиром...» [2, 155].

Эти признания справедливы в одном отношении: поэт не мог расстаться с Эрнестиной Фёдоровной и целиком отдал себя этой любви.

В поэтических циклах Некрасов и Тютчев наделяют своих героинь индивидуальными, ни на кого не похожими чертами. И всё же здесь тоже можно уловить сходство. Обратимся к текстам циклов: «Ты всегда хороша несравненно,

Но когда я уныл и угрюм,
Оживляется так вдохновенно
Твой весёлый, насмешливый ум,
Ты хохочешь так бойко и мило...
... То понурив головку уныло,
Так лукаво меня ты смешишь,
Так добра ты, скупая на ласки,
Поцелуй твой так полон огня...» («панаевский» цикл)[1, I, 64]

«Ты волна моя морская,
Своеравная волна...
... Ты на солнце ли смеёшься,
Отражая неба свод
Иль метёшься и бьешься
В дичалой бездне вод,-

*Сладок мне твой тихий шепот,
Полный ласки и любви
Внятен мне и буйный ропот,
Стоны вещице твои...»* («денисьевский» цикл)

[2, 159]

Как видим, уже на первых страницах «лирических дневников» перед нами «своенравные», полные жизненной энергии женщины. Но проходит сравнительно короткий, насыщенный радостными и трагическими переживаниями промежуток времени, и во внешнем облике героинь происходит разительные перемены:

*«Год не прошёл
Спроси и сведай,
Что уцелело от нея...
Куда ланит девались розы,
Улыбка уст и блеск очей?
Все опалили, выжгли слёзы*

Горючей влагою своей» («денисьевский» цикл)
[2, 144]

*«Истерзана, озлоблена борьбой...
Страдалица! Стоишь ты предо мной
Прекрасным призраком с безумными глазами*

*(«панаевский» цикл) [1, III, 81]
«... Давно ни с кем она не знает встречи,
Узнена, пуглива и грустна...»* («панаевский» цикл) [1, III, 76]

Некрасов и Тютчев осознавали ответственность и каждый по-своему осуждали в себе эгоистические, недостойные «святыни убеждений» чувства. Некрасов сострадает и сочувствует той, которую так жестоко укоряет и мучает. Он глубоко переживает трагическое одиночество и разочарование.

*«Тяжёлый крест достался ей на долю;
Страдай, молчи, притворствуй и не плачь;
Кому и старость, и молодость, и волю-
Всё отдала — тот стал её плач!...»* [1, I, 164]

Поэт именуется «палачом» и «тюремщиком» («Тюремщиком больного не зови»), так как всегда понимал и сетовал на свою «хандрящую натуру». Он часто признавался, что не умеет ценить искреннего расположения своей спутницы. Любовь, ревность и ожесточение — столь противоречивые чувства — слились в стихах Некрасова в страстный монолог:

*«Не говори, что дни твои унылы,
Тюремщиком больного не зови:
Передо мной — холодный мрак могилы,
Перед тобой — объятия любви!
Я знаю: ты другого полюбила,
Щадить и ждать наскучило тебе...
... Она молчит, свои ломая руки...»* [1, I, 164]

Несколько по-иному представлен лирический герой «денисьевского» цикла. В стихотворениях Тютчева он выступает носителем «рокового» губительного начала. И если Некрасов употребляет слово «палач» в метафорическом значении, то Тютчев, сам того не ожидая, становится действительным палачом любимой женщины:

*«О, как убийственно мы любим,
Как в буйной слепоте страстей
Мы то всего вернее губим,
Что сердцу нашему милей!»* [2, 144]

В этом стихотворении сосредоточены все основные темы и мотивы, характерные для стихотворения «денисьевского цикла».

Наверное, не случаен и тот факт, что большинство стихотворений цикла Тютчева несут отрицательную экспрессию в широком смысле этого слова. Один только эпитет «роковой» встречается более десяти раз: «При первой встрече роковой...» [2, 144]; «И, как страданье, роковой...» [2, 157]; «С того блаженно-рокового дня...» [2, 203]; «Две силы есть — две роковые силы...» [2, 158] и др.

В отличие от Некрасова, в стихотворениях Тютчева основное внимание обращено на переживания женщины. Так, в стихотворениях «Она сидела на полу...» (1858 г.) и «Весь день она лежала в забытьи...» (1864 г.) герой только потенциально присутствует в лирической сюжетной ситуации в качестве «стороннего», но заинтересованного наблюдателя. Он, «убитый», но «живой», забывая о себе окончательно, механически, произвольно фиксирует все происходящее с героиней:

*«... И медленно опомнилась она,
И начала прислушиваться к шуму...
... И вот, как бы беседуя с собой,
Сознательно она проговорила
(Я был при ней, убитый, но живой):
О, как все это я любила!»* [2, 198]

Сходные черты можно уловить и в структуре циклов. Обратим внимание на хронологию создания стихотворений. Время их написания можно условно разделить на два периода. В «панаевском цикле» к первому относятся стихотворения, написанные на протяжении совместной жизни поэта с Авдотьей Яковлевной — с 1856 по 1858 гг; второй же создавался после полного разрыва их отношений (середина 1860 г.) — в 1861–1877 годы. В «денисьевском цикле» в одной группе — стихотворения, написанные при жизни Е. А. Денисьевой — с 1856 по 1858 г; в другой — после ее смерти (4 августа 1864 г.) — 1864–1869 годы.

Мотивы стихотворений второго периода у обоих авторов навеяны грустными и неугасающими воспоминаниями о былой любви. Каждый из них по-своему переживает потерю близкого человека, разница лишь в том, что если А. Я. Панаева уходит в другую жизнь и выходит замуж (за сотрудника «Современника» А. Ф. Головачева), то Е. А. Денисьева уходит из жизни навсегда, оставаясь до последней минуты верной своему «губителю» (после рождения второго сына Николая у неё началось быстрое развитие туберкулёза, и через несколько месяцев она умирает на руках Тютчева. 7 августа 1864 г. он похоронил её на Волковском кладбище в Петербурге).

*«Один, один! А ту, кем полны
Мои ревнивые мечты,*

Умчали роковые волны

Пустой и милой суеты...» [1, III, 128]

Так Некрасов с грустью размышляет в «Трёх элегиях» (1874 г.) о своей жизни. Поэт признаётся в своей неслепой любви:

«Простить не можешь ты ее —

И не любить ее не можешь!..» [1, III, 128].

Он снова ревнует, вновь мучительно пытается понять, легко ли она решилась на разлуку, и тут же утешает себя мыслью, что «без него нет счастья ей!» Нахлынувшие горькие воспоминания терзают Некрасова, он не понимает «зачем ... в душе неистребима Мечта любви, не знающей конца?..» и молит: «Усни ...умри!»

В стихотворениях Тютчева мы тоже слышим признание о непокидающих душу воспоминаниях:

«Нет дня, чтобы душа не ныла,

Не изнывала б о былом... [2, 208].

«Опять стою я над Невой,

И снова как в былые годы...» [2, 213].

Однако, если Некрасов просит чувства «уснуть» и «умереть», то Тютчев, наоборот, страстно молит навсегда сохранить эту острую боль:

«О, господи, дай жгучего страданья

И мертвенность души моей рассей:

Ты взял ее, но муку воспоминанья,

Живую муку мне оставь по ней...» [2, 201].

Общие черты в циклах Н.А.Некрасова и Ф.И.Тютчева можно увидеть даже в начальных строках стихотворений. Некрасовские и тютчевские вступления — это своего рода продолжения вновь и вновь начинаемого спора, длящейся ссоры, непрерываемого диалога. У Некрасова: «Я не люблю иронии твоей...», «Да, наша жизнь текла мятежно...», «Так это шутка, милая моя...», у Тютчева: «Не говори: меня он, как и прежде, любит...», «О, не тревожь меня укрой справедливой...», «Не раз ты слышала признание...». Так же характерны многоточия, которые присутствуют во многих стихотворениях циклов. Это указание на фрагментарность, на не исчерпанность ситуации, своеобразное «продолжение следует». Замечательно, что многие стихи обоих циклов, и «денисьевского», и «панаевского», появлялись почти в одно время на страницах одного и того же — некрасовского — журнала.

При анализе метра, рифмы и строфики стихотворений циклов, можно также найти много общего. Наиболее распространенным видом строфы и в «панаевском», и в «денисьевском» циклах являются катрены — четверостишия, в которых стихотворения рифмуются перекрестной рифмовкой (у Н.А.Некрасова — 16 стихотворений, у Ф.И.Тютчева — 24 стиха). Отличительная особенность «денисьевского» цикла — все стихотворения написаны двусложным размером (25 из которых

написаны ямбом). Н.А.Некрасов же пользуется не только двусложными способами рифмовки (17 стихотворений), но и трехсложными (7 стихов), такими как анапест и дактиль.

Таким образом, сопоставительно-типологический анализ «панаевского» и «денисьевского» циклов, позволяет утверждать, что Некрасов и Тютчев два лирических поэта, у которых в жизни и творчестве много общего.

Оба цикла имеют реальную жизненную основу. Стихотворения в них являются автобиографическими «романами в стихах», все переживания в них исключительной степени индивидуальны и субъективны. Причиной создания обоих лирических произведений послужила любовь — чувство, от которого ни Некрасов, ни Тютчев никогда не могли освободиться окончательно.

Тютчев и Некрасов создают в интимной лирике не традиционно один, а два характера: мужской и женский. Образ любимой женщины получает новое звучание и трактовку. Лирическая героиня предстает в поэтических циклах как подлинная героиня любви, отстаивающая право на личное чувство, на борьбу за него. Отношения героя и героини лирических циклов складываются по-разному. У Некрасова — это союз равных в любви. В тютчевской лирике утверждается фактическое неравенство героев. Ее чувство — цельно, любовь к «нему» составляет смысл жизни, его чувство — раздвоено, так как он не может полностью посвятить себя одной женщине (из-за чего герой испытывает жестокие уколы совести). Герой Тютчева, в отличие от героя Некрасова, пассивен, созерцателен.

Два цикла объединяет еще одно обстоятельство, лежащее за пределами поэзии, но имевшее для этой поэзии громадное значение — любовь Некрасова к Панаевой, как и любовь Тютчева к Денисьевой, была «незаконна», ставила их в положение необычное, кризисное. Вся атмосфера русской жизни способствовала углублению этой кризисности, в известном смысле оставляла героев с глазу на глаз, один на один.

При анализе рифмы и строфики стихотворений циклов, найдено тоже много общего: и в «панаевском», и в «денисьевском» циклах самым распространенным видом строфы является катрен (у Н.А.Некрасова — 64%, у Ф.И.Тютчева — 77%). Большинство стихотворений обоих циклов написаны двусложным размером (у Н.А.Некрасова — 72%, у Ф.И.Тютчева — 80%).

Изучение и осмысление истории создания, структуры, образного мира таких циклов расширяет наше представление о внутреннем мире поэтов и глубинах их психологического переживания. Сравнительно-сопоставительный анализ открывает новые возможности изучения лирики Ф.И. Тютчева и Н.А. Некрасова в школе.

Литература:

1. Некрасов Н.А. Полное собр. соч. и писем. В 15 т. — Л.:Художественная литература, 1981.
2. Тютчев Ф.И. Сочинения. В 2 т, — М.: Художественная литература, 1984.

3. Аксаков И.А. Биография Ф.И.Тютчева. — М.: Просвещение, 1986.
4. Жданов В. Жизнь Некрасова. — М.: Художественная литература, 1981.
5. Кожин В.В. Ф.И.Тютчев. — М.: Молодая гвардия, 1988.
6. Некрасов Н.А. Русские второстепенные поэты (Ф.И.Тютчев. О вещая душа моя). Вступит. статья, сост. Л.А.Озеров — М.: Школа-Пресс, 1995.
7. Озеров Л. А. Поэзия Тютчева. — М.: Художественная литература, 1975.
8. Пигарев К. Жизнь и творчество Тютчева, М.: изд-во АН СССР, 1962, с. 136–138.
9. Фоменко И.В. Лирический цикл: становление жанра, поэтика (монография). АДЦ.-Тверь, Твер.гос.унив, 1992.

Символизм в повести И. А. Бунина «Деревня»

Молчанова Марина Геннадьевна, преподаватель русского языка и литературы
Раменский политехнический техникум (Московская область)

Психологическая повесть Ивана Алексеевича Бунина «Деревня» признана одним из самых выдающихся и правдивых произведений русской литературы XX века.

Именно в этой повести писатель начинает раскрывать в себе талант реалистичного прозаика, при этом разнообразие его художественных приемов для отображения простой крестьянской жизни России тесно перекликается с темами и художественной выразительностью его лирики [4, с. 448].

Основой «Деревни» служит трезвый, беспощадный в своей истине реализм, с помощью которого Бунин раскрывает перед читателями полноценную картину крестьянской жизни.

Замысел повести «Деревня» возник у Бунина в результате раздумываний о событиях 1905 года и то, как это отобразилось на жизни в русской деревне. Это привело к тому, что лиричному и мастеру тонкой и нежной поэзии Бунину пришлось изображать происходящее в деревне в строгом стиле и сугубо объективной манере [8, с. 319].

Только так он смог бы достучаться до черствых и уже, казалось бы, небьющихся сердец людей, которые игнорировали то, что переживают тысячи обездоленных людей. При этом Бунин не просто рисует суровую картину действительности, он раскрывает личности людей, которые были ключевыми фигурами этой картины. Поэтому повесть «Деревня» считается, прежде всего, психологическим романом, так как Бунин уделяет много внимания глубинным портретам людей, их чувствам, переживаниям, мыслям [5, с. 55].

Тщательно описанный Буниным быт и повседневное существование крестьян и детально показанные образы людей свидетельствуют о главном замысле повести [9, с. 174].

Дурновка в повести является воплощением черт русской деревни, то есть получает статус символа русской деревни вообще. Но Бунин не ограничивает этим границ символического образа. Мы помним, что Балашкину принадлежит высказывание, расширяющее понятие русской деревни до понятия всей России: «...Да она вся — деревня,

на носу заруби себе это! Глянь кругом-то: город это, потвоему? Стадо каждый день по улицам прет — от пыли соседа не видать... А ты — «город!». Эта страстная филиппика могла бы остаться характеристикой взглядов одного Балашкина, если бы вокруг нее не сосредоточивались ряды других символических значений [3, с. 542].

Дурновка является символом России, а жители её олицетворяют русский народ. Автор изображает целую галерею дурновцев: Макар, Аким, Родька, солдат-учитель. Завершает этот ряд Серый, пожалуй самый опустившийся из всех крестьян. Типичен образ самого бедного мужика Дурновки. Его прозвище под стать всему колориту изображаемой жизни. Он ленив, апатичен, безразличен к судьбе своей семьи. Вообще нищие, «обглоданные» жизнью дурновцы не похожи на тех крестьян, которых идеализировал Бунин. Они не способны работать, потеряли привязанность к земле. Они наглы, циничны, грубы и жестоки. Извечная крестьянская нравственность уходит из их душ. Бунин градирует своих персонажей по нисходящей траектории. Таким образом даёт нам понять, что хуже чем Серый уже никто не живёт. Автор намекает нам на сходство этого персонажа с волком. В его образе сосредоточены самые губительные и разрушительные стороны русского крестьянства. Мы понимаем, что вина в гибели старой патриархальной России целиком лежит на плечах подобных личностей. Для примера рассмотрим эпизод с кобылой. Ни для кого не секрет, что многие писатели очень часто сравнивают Россию с лошадью. В словаре символов лошадь имеет двойственное значение. Как солярная сила белая, золотая или огненная лошадь появляется вместе с богами Солнца, впряженная в их колесницы; как лунная (элемент влаги, море и хаос) сила — боевые кони океанических богов. Таким образом, лошадь символизирует как жизнь, так и смерть. Лошадь символизирует также интеллект, мудрость, ум, рассудок, знатность, свет, динамичную силу, проворство, быстроту мысли, стремительный бег времени [http://mirslovarei.com].

У Бунина, Россия — это уже не бешеная тройка, которая несётся в неизведанную даль, а старая измождённая

кляча, которую Серый убивает на корм собакам. Автор вспоминает эпизод, когда Серого покалечила лошадь. Таким образом, раньше Россия не была такой слабой и была способной противостоять внешнему или внутреннему обидчику. Современная же кляча, как показывает Бунин, абсолютно покорная и обессилевшая. Итак, мы можем заключить, что образ лошади, который скользит красной нитью через всё повествование, является синонимичным образу России в целом.

Атмосферу безысходности и трагичности судьбы передаёт постоянная близость смерти. Большинство образов напоминает нам о ней. Не только крестьянство не имеет будущего. Дворянство тоже обречено. Несчастный Тихон Ильич надеется на продолжение рода, но вместо счастливого потомства получает лишь череду похорон своих мёртвых детей. С самого детства герой ненавидит похороны, но постоянно с ними сталкивается. Лампадка, которую он так не любит, стала для него символом печали и вечной скорби, на которую обрекла его судьба.

Ещё в самом начале произведения герой Тихон Ильич прогуливается по кладбищу и читает могильные надписи. Но это сцена не пугает нас, наоборот, она является воплощением покоя и умиротворения. А надпись на камне: «Блажены мёртвые, умирающие в Господе», даёт нам надежду на возрождение души после смерти и её награде за все земные муки. Гораздо сильнее пугает нас жизнь живых людей, находящихся на грани жизни и смерти. С самого детства герои живут в нищете. Любимой игрой дурновских детей являются похороны кукол. Постоянными спутниками крестьян выступают грязь, навоз, голодные и злые собаки, холод, голод, волки, вороны. Для изображения всех тягот народной жизни Бунин не скупится на средства выразительности, прибегая к натурализму. «Грубо торчала на голом выгоне церковь дикого цвета. Над церковью блесст мелкий глинистый пруд под навозной плотинкой — густая жёлтая вода, в которой стояло стадо коров, поминутно отправлявшие свои нужды, и намыливал голову голый мужик. Он по пояс вошёл в воду, на его груди блесст медный крестик...» [3, с. 501].

Самое шокирующее, что люди, по словам мужика, не только купались в этой воде, но и использовали её для питья. Безобразность сцены усиливается контрастом: церковь, крестик и стадо коров, навоз. Сцена показывает, что крестьяне живут подобно скоту. Что же символизирует грязь? Обратимся к словарю символов. Грязь — символ воспринимающей земли, пропитанной благодатными водами, источника урожая и роста. Кроме того, грязь олицетворяет примитивного человека, неспособного к возрождению. Итак, русское крестьянство вырождается без шансов на выживание [http://mirslovarei.com].

Особое внимание следует обратить на цветовую гамму повести. Практически везде нас сопровождает серый цвет: серое небо, серые избы, даже кожа людей серая, почти землистого цвета. Бунинская зима тоже не отличается сияющей белизной. В нашем случае изображение зимы существенно отличается от привычных

нам изображений. Это уже не время веселий, хорошевод и народных гуляний, и даже не время, когда «крестьянин торжествует, на дровнях обновляя путь». В контексте Бунина зима становится грозной и беспощадной губительной силой, враждебной человечеству. «Смеркалось, часа в три, лохматые собаки сидели на крышах, почти сровнявшихся с сугробами. Ни единая душа не знала, чем питаются эти собаки. Однако они были живы и даже свирепы» [3, с. 523]. В словаре символов собака олицетворяет верность, бдительность, знатность, (собаки и соколы — эмблемы знати). Плутарх говорит, что собаки символизируют консервативное, бдительное, философское начало в жизни, поднимающая свою грубую шею, с мордой поочередно то черной, то золотой означает посланника, снующего туда-сюда между высшими и подземными силами (Апулей). Она охраняет границы между тем миром и этим, страж этого перехода, страж мира подземного, прислужница мертвых. Будучи лунным животным наряду с зайцем и ящерицей, собака — посредник между лунными божествами. Итак, собака, судя по словарю, страж царства мёртвых. Не случайно мы их встречаем на этом «кладбище живых людей». Ещё они сопровождают Серого, как человека, несущего смерть [http://mirslovarei.com].

Суровая звериная действительность поглощает жителей Дурновки. Они становятся жертвами стихии, оказываясь практически погребёнными заживо. Картина ужасная, больше похожая на кладбище. Трубы торчат из-под снега, подобно крестам. Но это «кладбище» пугает нас больше, чем то, которое изображается в начале произведения, к описанию которого мы уже обращались. На этом «кладбище» погребены живые люди. Погребены самой матушкой природой. Даже она ополчилась против дурновцев.

С символом волка напрямую в тексте мы не встречаемся, но в повествовании он незримо присутствует. Мы встречаем мужиков, покалеченных волком, да и сам Серый является двойником волка. Он ведёт звериный образ жизни. Для выяснения значения символа «волк», обратимся к словарю. Волк означает землю, зло, пожирающую страсть и ярость. В христианстве волк — зло, дьявол, погубитель паствы, жестокость, хитрость и ересь, а также человек с неподвижной шеей, так как считается, что волк не способен обернуться [http://mirslovarei.com].

Практически все культуры едины во мнении, что образ волка не представляет ничего светлого и созидательного, он несёт лишь ярость и разрушение. Если представить себе образ крестьянина Серого, как конечную стадию деградации русского крестьянства, то нетрудно предположить, что оно внесёт весомый вклад в становление варварских порядков на территории России.

Итак, подведём предварительные итоги: крестьянство похоже на зверьё, Дурновка — это безжизненная пустыня, природа — злая сила, носитель смерти и забвения.

Рассмотрим образы представителей дворянства, бывших крестьян Тихона и Илью Красовых. Пессимизм

Бунин в отношении русской деревни сказался и в решении образа Тихона Красова. Казалось бы, цепкий, энергичный, приспособленный к жизни, выбившийся в хозяева, Тихон должен радоваться жизни. Но он ощущает бесцельность прожитых лет: у него нет наследника рода, некому продолжить его дело — значит нет будущего.

Кузьма — несостоявшийся поэт, анархист. Как и брат он не может реализовать себя в жизни. Его пугает окружающая действительность. Он не приспособлен к жизни и в финале повести оказывается практически без средств к существованию. У него даже нет валенок, чтобы спастись от лютых зимних морозов. Герой потерял вкус к жизни. Мы видим, что деградации подвержено не только крестьянство, но и дворянство тоже.

В своих размышлениях Кузьма сравнивает себя с Серым и находит много общего. Несмотря на это, Кузьма ещё не потерял душевную чувствительность, способность к состраданию и критическому осмыслению действительности. Вот почему мёртвый снегирь, попавшийся ему на пороге, производит на него настолько неизгладимое впечатление, что преследует его на протяжении всей болезни и сопровождающего её бреда. Это не случайно. Снегирь, в какой-то степени, тоже является символом русской зимы и России в целом. Эти птицы являются воплощением преданности, так как они не улетают в тёплые края, а стойко переносят все тяготы суровой русской зимы. Пнув ногой околешшее тело снегиря, герой видит всю трагичность ситуации. Вымирает старая добрая патриархальная Россия со всеми её порядками и обычаями.

Итак, деградации подвержены все слои населения. Нет надежды и опоры ни в ком. Бунинский пессимизм достигает своего апогея.

Символически значимая формула Балашкина оттачивается через ряд символов, параллельно идущих линий и концентрических кругов и получает сильную поддержку в заключительной сцене повести. Свадьба Молодой и Дениса Серого — высшее проявление «ужаса и нелепости» дурновской жизни, ее символ. Буниным она ставится в ряд с ошеломительным числом новых террористических актов и ответных казней, которыми правительство отвечало на террор. Ни к проявлению высоких чувств, ни к разумным политическим предприятиям Россия не была подготовлена ходом истории в своих низах, как и в своих верхах. В финале повести становятся ясными скрепы и связки

бунинской символизации: Дурновка — вообще русская деревня, дурновцы — вообще русские мужики и бабы; но деревня — вообще Россия, а Россия, забитая, измученная, изгаженная — вся Дурновка.

«В этом символическом контексте», — отмечает Л. А. Смирнова, «по-особому прочитываются высказывания героев о русской истории, народном творчестве, русской культуре и литературе» [12, с. 193].

В символическом строе повести они обретают значение, равное тому, которое имеют в ней сюжетно-фабульные элементы, непосредственно связанные с повседневной жизнью персонажей.

Особенность символического строя повести такова, что он выводит разговор о России за рамки бунинского творчества и вступает во взаимодействие с произведениями других писателей, образуя с ними некий единый общий текст.

Бунин рисует жизнь крестьянской России серыми, унылыми красками. Дурновка становится центром и олицетворением всей страны. Темнота, холод, грязь, вонь — вот что окружает полунищих крестьян.

В целом рисуя крестьян мрачными красками, негативно оценивая их настоящее, Бунин все же показывает и светлые характеры, и привлекательных героев. В образе Молодой представлена судьба крестьянской женщины предреволюционного времени. В ней раскрыты прекрасные духовные качества. Она очень красива, но это поруганная красота, трагически изломанная судьба.

Жизнь народа в «Деревне» предстает как косный, мрачный и отупляющий быт. Даже бунты, которые прошли по всему уезду, не могут изменить этой косности. «Весь бунт кончился тем, что поорали по уезду мужики, сожгли и разгромили несколько усадеб, да и смолкли». Мужичья Русь не способна совершить переворот в жизни. Идет деградация крестьянской России.

Бунин показывает процесс общего распада. Изображенные им помещики и их наследники — ущербные, жалкие и нелепые люди. Их жизнь так же уныла и убога, как и жизнь мужиков. В повести нет той элегической ноты, которая окрашивала дворянский быт в «Антоновских яблоках» [11, с. 550].

В повести «Деревня» жизнь России показана в состоянии глубокого кризиса, из которого Бунин не видел выхода.

Литература:

1. Афанасьев В. Н. И.А. Бунин. Очерк творчества / В. Н. Афанасьев. — М.: Просвещение, 1966. — 384 с.
2. Бонами Т. М. Художественная проза Бунина. 1887–1904. / Т. М. Бонами. — Владимир: Владимирское книжное издательство, 1962. — 255 с.
3. Бунин И. А. Избранное / И. А. Бунин. — Киев: Высшая школа, 1987. — 624 с.
4. Волков А. А. Проза Ивана Бунина / А. А. Волков. — М.: Московский рабочий, 1969. — 448 с.
5. Ильин И. А. О тьме и просветлении: Книга художественной критики: Бунин. Ремизов. Шмелев. / И. А. Ильин. — М.: Республика, 1991. — С. 26–78.
6. Карпов И. П. Проза Ивана Бунина. / И. П. Карпов. — М.: Наследие, 1999. — 336 с.
7. Колобаева Л. А. Проза И. А. Бунина / Л. А. Колобаева. — М.: Издательство МГУ, 1998. — 88 с.

8. Кучеровский Н. М. И. Бунин и его проза. / Н. М. Кучеровский. — Тула: Приокское книжное издательство, 1980. — 319 с.
9. Линков В. Я. Мир и человек в творчестве Л. Толстого и И. Бунина. / В. Я. Линков. — М.: Республика, 1989. — С. 174.
10. Михайлов О. Н. Мастер. Путь Бунина-художника. // Михайлов О. Н. Страницы русского реализма. — М.: Современник, 1982. — С. 67–141.
11. Русская литература рубежа веков (1890-е — начало 1920-х годов). Книга 1. — М.: Наследие, 2001. — С. 540–585.
12. Смирнова Л. А. Иван Алексеевич Бунин. Жизнь и творчество. / Л. А. Смирнова. — М.: Просвещение, 1991. — 193 с.
13. Источник: <http://mirslovarei.com>

Этический портрет врача в произведениях русских писателей-медиков: культурно-исторический аспект

Пономаренко Елена Аликовна, кандидат филологических наук, доцент
Крымский государственный медицинский университет им. С. И. Георгиевского (г. Симферополь)

Цель данной работы — исследуя *жанровую* организацию речевого общения врача и пациента, представить этический портрет врача. Статья выполнена на материале произведений писателей-врачей конца XIX — первой четверти XX века А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова, а также писателей-врачей эпохи советского времени Н. М. Амосова, Ю. З. Крелина, Ф. Г. Углова.

Медицинская тема прослеживается в русской литературе с XVIII века. В эпоху просвещения поэтов и писателей интересовала *танатология* (от др.-греч. *θάνατος* — смерть и *λόγος* — учение) — учение о смерти, связь души и тела, смерть и бессмертие (В. А. Майков «Ода преосвященному Платону о бессмертии души в рассуждении бесконечных наших желаний»; Г. Р. Державин «Бессмертие души»; А. Н. Радищев «О человеке, его смертности и бессмертии»; Н. М. Карамзин «Прощание», «На смерть князя Г. А. Хованского» и др.), причём для произведений этого времени не является характерным описание анатомических или физиологических подробностей заболеваний.

В XIX веке создаются произведения, связанные с появлением «русской физиологической школы» и последующим становлением реализма как магистрального направления в русской литературе. Начиная с 1840-х годов, литературные изображения болезней и умирания обуславливаются популяризацией научной медицины. К числу писателей, затрагивающих темы предсмертных и болезненных состояний, принадлежат А. И. Герцен «Доктор Крупов»; В. И. Даль «Мёртвое тело»; И. С. Тургенев «Отцы и дети», «Смерть»; Н. С. Лесков «На ножах»; Л. Н. Толстой «Смерть Ивана Ильича» и др. Несмотря на распространение научных идей, в литературных текстах, за исключением детализации телесно-физиоло-

гических подробностей, не представляется этиология заболевания, не описываются симптомы, отсутствуют профессиональные диалоги.

Медицинская тема продолжает оставаться актуальной и на рубеже XIX — XX веков, причём многие писатели данного периода отдают предпочтение традициям танатологической прозы (Ф. М. Достоевский «Записки сумасшедшего», «Братья Карамазовы»; Л. Н. Толстой «Три смерти»; В. М. Гаршин «Красный цветок»; Л. Андреев «Красный смех» и др.). В творчестве названных авторов наибольшее внимание уделялось описанию заболеваний, имеющих психологический и психиатрический характер, где картина болезни связана с сознанием человека и с его душой.

Литературный период рубежа XIX — XX веков и первой четверти XX века отмечен также появлением феномена профессионального письма. В данное время появляются произведения А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова. Имея профессиональное медицинское образование, эти авторы являлись в обществе полноправными литераторами. Их произведения вошли в число литературных трудов, составляющих золотой фонд русской классической литературы.

В период социалистического реализма литературный процесс связывался с определённым социальным заказом, который просматривался в описании производственного процесса. В художественных текстах вместо лирических отступлений, характерных для произведений классической литературы, появляется фактический материал, повествующий о личном профессиональном опыте героев. Занимаясь писательской деятельностью, Н. М. Амосов, Ю. З. Крелин, Ф. Г. Углов оставались, в первую очередь, превосходными врачами. Уровень их художественного таланта был ниже по отношению к основной профессии.

Цель их литературного труда — рассказать об интересных случаях из практики, описать социальную среду, в которой формировались производственные отношения внутри трудового коллектива.

Несмотря на широкий круг писателей, интересующихся медицинской темой, русская литература располагает довольно ограниченным списком авторов, одновременно занимающихся литературным творчеством и врачебной деятельностью. Интерес к произведениям А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова, Н. М. Амосова, Ю. З. Крелина, Ф. Г. Углова определён не только медико-биографической направленностью сюжета, но и тем, что «изображение медицинской профессии в русской литературе в существенной степени определяет представление не только о медицине, но и самом русском обществе» [1, с. 11].

Исследуя *жанровую* организацию речевого общения врача и пациента, отметим, что включённые в систему «паспорта» *речевого жанра* концепции *говорящего* и *адресата* рассматриваются с учётом социально-статусных характеристик, основанных на парадигме свой/чужой; старший — равный — подчинённый; авторитетный — неавторитетный; имеющий — не имеющий полномочий [3, с. 15; 4, с. 89].

Анализ речевых жанров, извлечённых из произведений А. П. Чехова, В. В. Вересаева и М. А. Булгакова, свидетельствует о том, что пациент находится в подчинённой позиции по отношению к врачу, причём отношения подчинённости следует рассматривать не как социальные, а как сакральные (от лат. *sacrum* — священное). Данная точка зрения объясняется культурно-религиозными обстоятельствами, в соответствии с которыми в то время образ доктора воспринимался человеком как образ Бога-Вседержителя — вершителя человеческих судеб. В древних культурах — египетской, иудейской, греческой, византийской — способность врачевать свидетельствовала о «божественной» избранности человека и определяла его элитное, как правило, жреческое положение в обществе. Православная христианская религия повлияла на развитие древнерусской медицины. По примеру Византии в монастырях и церквях Киевской Руси монахи занимались лечением больных. Поэтому в русской христианской традиции в безнадежных, трагических ситуациях принято приходить в Храм и просить помощи у Спасителя, ибо жизнь и смерть человека зависит от воли Господа. Обращаясь к врачу и доверяя ему свою жизнь, пациент как от Бога ждёт от доктора проявления безграничных возможностей и сотворения чуда.

Процесс сакрализации *образа врача* со времён античности и до начала XX века сопровождался использованием по отношению к врачевателю различных языковых средств (эпитетов, разного рода обращений, особых лексико-грамматических форм), а также невербальных компонентов. В исследуемых текстах художественной литературы конца XIX — первой четверти XX (в речевых жанрах *мольбы* и *благодарности*), присутствуют факты обо-

жествления врача посредством употребления императива в форме единственного числа в сопровождении паралингвистических средств: жеста коленопреклонения или целования рук. Например: — *Доктор, голубчик! Дорогой! — в экстазе твердила мать. — Вы понимаете ли, что вы для меня сделали?.. Нет, вы не поймете!.. Господи, как мне вам сказать?.. Когда я буду умирать, у меня в голове один вы будете! Вы не знаете, я дала обет скорбящей божией матери... Как мне вас отблагодарить, я навеки ваша должница неплатная!.. Доктор!.. Простите... И она хватала мои руки, чтобы целовать их...* (Вересаев, Записки врача); *Мать вдруг автоматическим движением передала девочку бабке и стала передо мною на колени. — Дай ей капель, сказала она и стукнулась лбом в пол, — удавлюсь я, если она помрёт* (Булгаков, Стальное горло).

Образ *доктора* в речевых жанрах произведений советской эпохи также характеризуется подчинённой позицией, однако отношения подчинённости здесь не являются сакральными, поскольку при изменении социально-экономической формации (переход к социализму), следствием которого явилась смена научных парадигм; секуляризация и становление общества массового атеизма привели к постепенному вытеснению религиозных устоев из общественной и личной жизни. В этот исторический период доктора перестали воспринимать как Спасителя, наделив его качествами «обычного» человека, грамотно выполняющего свои профессиональные обязанности. Подчинённость в данном случае обусловлена изначально высокой социальной ролью, поскольку профессия врача считалась авторитетной и престижной.

Несмотря на то, что инициатива обращения к врачу исходит от пациента, «ведущим» в диалоге является врач, который воспринимается как «хозяин» положения, владеющий необходимой научной медицинской информацией, а также информацией, принадлежащей комплексу социальных и личностных факторов, относящихся к пациенту. По мнению В. В. Журы, отношения адресанта и адресата (врача и пациента) определяются «...социальной ролью, харизматической властью (личностные характеристики врача) и эскулаповой властью (специальные теоретические знания, практические навыки и умения)» [2, с. 11]. В речевых жанрах, организующих высказывание врача (в разновременных литературных источниках), отмечаем применимость компонента «на равных». Чтобы представить позицию адресанта, произведём небольшой экскурс в историю медицинской науки. Так, исторические данные демонстрируют тот факт, что отношения равенства между врачом и пациентом определяются моральными принципами медицинской этики, которая включает в себя несколько моделей.

Впервые моральные принципы, которых должны были придерживаться врачи в отношении больных, в общих чертах были сформулированы ещё до Гиппократ (около 460—377 гг. до н. э.). В течение ряда веков она существ-

вовала в виде устного предания, передаваемого от одного поколения врачей к другому. Дополненное Гиппократом первое литературное оформление «Клятвы» было сделано лишь в III веке до н. э. «Клятва» вошла в «Гиппократов сборник», после чего в широких кругах её стали называть именем Гиппократа.

Второй исторической формой врачебной этики стало понимание взаимоотношений врача и пациента, которое сложилось в Средние века. Нравственное отношение к пациенту понималось как необходимое условие всего лечебного процесса. Если в гиппократовской модели медицинской этики завоёвывается социальное доверие пациента, то средневековая европейская модель представляла собой учёт эмоционально-психических особенностей личности, признание глубины её душевно-духовных контактов с врачом и включённости этих контактов в лечебный процесс. Эта модель взаимоотношений врача и пациента получила название «патерналистской» («отцовской», «родительской»). Отношения между врачом и пациентом в данном случае напоминают отеческое отношение родителя к ребёнку или священника к прихожанину (священник традиционно именуется отцом или батюшкой, а прихожанин — сыном или дочерью).

При реализации патерналистской модели всю ответственность за диагностические и терапевтические меры, необходимые для восстановления здоровья пациента, врач берёт на себя. Вследствие этого он даёт пациенту выборочно информацию для получения согласия на проведение лечения, которое он как врач считает целесообразным. Пациент выступает при этом в пассивной роли, его участие в принятии решения не требуется или сводится к минимуму. Доминантная роль врача находит отражение в выборе соответствующей коммуникативной стратегии, отвечающей цели коммуникации. При данной модели коммуникативная стратегия подчёркивает статусно-ролевой характер интеракции с апелляцией к авторитету врача. Патерналистская модель господствовала в медицине на протяжении многих столетий. Современные социокультурные исследования в области медицинской социологии демонстрируют тот факт, что психологическое «взаимоналожение» функций врача, священника, а также родителя является одним из наиболее стойких — едва ли не бессознательных — эмоциональных комплексов, определяющих взаимоотношения врачей и их пациентов.

Патерналистская модель проявляет себя в примерах речевого жанра *утешения*, когда говорящий (доктор), проникаясь сочувствием к переживаниям пациента, пытается эмоционально воздействовать на него. В таких случаях врач прибегает к реализации прагматической тактики проявления эмпатии и ободрения, обращаясь к пациенту на *ты* и выражая, таким образом, сопричастность личной сфере больного. Например: *Тихонько, тихонько... по-терпи, — говорил я, осторожно прикладывая руки к растянутой жаркой и сухой коже* (Булгаков, Кре-

щение поворотом); — *Будь поспокойнее. Жива. Будет, надеюсь, жива. Только, пока трубку не вынем, ни слова не будет говорить, так не бойтесь* (Булгаков, Стальное горло).

Трагические либо крайне нежелательные обстоятельства или события, которые иногда сопровождали адресата (пациента), например, смерть близкого человека, также вызывали у говорящего (доктора) сострадание и нацеливали его на закономерную реакцию — оптимизацию эмоциональной сферы слушающего. Формальными средствами объективизации *утешения* в подобных ситуациях выступают: 1) императивная форма глаголов со значением 'эмоционального состояния человека' *успокаиваться*, а также глагол *перестать* в императивной форме (*перестаньте!*), включающий сему 'категоричность': *перестаньте!* = *хватит!* Использование императивной лексики сопровождается невербальными актуализаторами. Например: — *Умерла?! — захлебнулся он, и вдруг, глядя на меня остановившимися, выпученными глазами, быстро, коротко зарыдал, словно залаял; он как будто не мог оторвать взгляда от моих глаз, трясаясь и рыдая этим странным, отрывистым, похожим на быстрый лай рыданием. — Успокойтесь... ну, что же делать! — сказал я, кладя ему руку на рукав* (Вересаев, Записки врача).

Прагматический подход к исследованию речевого жанра *утешения* позволяет выявить широкую речевую вариативность выражения утешения в художественных произведениях писателей-врачей советского периода. Отметим, что в отличие от речевого жанра *утешения*, представленного в произведениях авторов конца XIX — первой четверти XX века, в данном случае наблюдается целый ряд примеров, в которых говорящий (доктор) ориентируется на личностные характеристики адресата (уровень культуры, знаний, интересов, социальный статус). Врач учитывает тот факт, что отношение к патологическому процессу у пациентов различно и зависит от эмоционально-психологического склада и ценностно-мировоззренческой культуры человека. Нередко в речевом взаимодействии с больным доктор использует элементы языковой игры — фразеологические обороты и логоэпистемы, употребление которых в речи доктора определяется их выразительностью, большой эмоциональной и фатической силой, а также устойчивые выражения, направленные на подбадривание адресата для оказания положительного воздействия на развитие ситуации общения: *возьмите себя в руки; не принимайте близко к сердцу; не обращайтесь на это внимания*. Например: — *Возьмите себя в руки. Не надо так убиваться. Ведь ничего страшного не произошло* (Углов, Сердце хирурга). Следует подчеркнуть, что чувство сопереживания передаётся с помощью лексических единиц, в семантику которых входит указание на невербальный акт касания. Например: — *А что вы, деточка, такой мрачный, если все боли прошли? Ну, я понимаю, разумеется, не единым отсутствием более жив человек,*

но тем не менее ох как мешают они жить... Яков Григорьевич уже сидел на краю кровати, **накрыв руку больного своей хоть и старой, но теплой, дружеской ладонью** (Крелин, Суета). Утешение связывается с его особой значимостью для русского языкового сознания, проявляющегося в сострадании к другим людям, активном стремлении принести облегчение и успокоение, ослабить страдание и вселить надежду на скорое выздоровление.

Проанализированные речевые жанры, извлечённые из произведений писателей-врачей, служат утверждением того факта, что профессия врача имеет характер особого служения. К ценностным постулатам и нормам медицинской специальности причисляется образованность, бескорыстность, эмпатия (способность сопереживать), самоотверженность, правдивость, гуманизм, умение организованно воздействовать на психическую сферу пациента.

Литература:

1. Богданов К. А. Врачи, пациенты, читатели: Патографические тексты русской культуры XVIII–XIX веков / К. А. Богданов. — М.: ОГИ, 2005. — 504 с.
2. Жура В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском дискурсе: автореф. дис. на соискание учёной степени доктора филол. наук: спец. 10.02.19 «теория языка» / В. В. Жура. — Волгоград, 2008. — 29 с.
3. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. — Волгоград: Перемена, 2000. — С. 5–20.
4. Формановская Н. И. Эмоции, чувства, интенции, экспрессия в языковом и речевом выражении / Н. И. Формановская // Избранные статьи разных лет (юбилейный сборник). — М.: Информационно-учебный центр государственного университета русского языка им. А. С. Пушкина, 2007. — С. 85–95.

Типы полисемии именных дериватов первой степени словообразовательного гнезда с вершиной играть

Проскурина Злата Александровна, студент
Орловский государственный университет

В статье рассматриваются моносемантические и полисемантические именные дериваты первой степени словообразовательного гнезда с вершиной играть. У полисемантических дериватов описываются различные типы словообразовательной полисемии: отражённая, развитая, комбинированная.

Ключевые слова: полисемантические и моносемантические слова, дериваты, словообразовательное гнездо, отражённая полисемия, развитая полисемия, комбинированная полисемия.

В русском языке существуют слова не только моносемантические, имеющие одно значение, но и полисемантические, многозначные. Полисемия свойственна как непрямому, так и прямому словам. О полисемии производного слова учёные стали говорить лишь во второй половине XX в., но решалась проблема полисемии учеными неоднозначно. Некоторые лингвисты вообще отрицают необходимость самостоятельного изучения многозначности производных слов. Так, по мнению Ю. Д. Апресяна, словообразовательные процессы могут приводить к возникновению многозначности, но они не заслуживают исследования, так как полисемия производного слова «является побочным продуктом этих процессов и в качестве вторичного явления не нуждается в самостоятельной характеристике. В дальнейшем мы исключаем её из рассмотрения» [1, с. 191]. Вследствие такой точки зрения специфика многозначности производного слова и порождающие её процессы остаются малоизученными.

О. П. Ермакова, напротив, считает, что «лексическое значение производных слов имеет право на отдельное самостоятельное изучение, так как принципиально отличается от значения непрямых слов» [2, с. 6]. В лексическом значении производного многозначного слова всегда присутствует отпечаток словообразовательного значения, что и отличает многозначное производное слово от многозначного непрямое слово.

Семантика производных слов в последние годы изучается весьма интенсивно. Работа над составлением словообразовательных и толково-словообразовательных словарей подтолкнула лингвистов к необходимости более внимательного изучения словообразовательной полисемии в производном слове. Вопросами полисемии производного слова занимались Д.Н. Шмелев, А.Н. Тихонов, Е.С. Кубрякова, В.В. Лопатин, И.С. Улукханов, П.А. Соболева, Н.А. Пугиева, М.Н. Яценецкая и др. Наиболее полная классификация полисемии производного слова

разработана И.А. Ширшовым в статье «Типы полисемии в производном слове» (1996). Он предложил гнездовой критерий, суть которого состоит в том, что «если разные значения производного мотивируются одним производящим и, следовательно, принадлежат одному словообразовательному гнезду, то это явление следует квалифицировать как словообразовательную полисемию» [7, с. 58]. Лингвист выделяет несколько типов полисемии: развитая, отражённая, аффиксальная, наращённая, поликоррелятивная, комбинированная.

Развитая полисемия возникает, когда производное слово мотивируется одним производящим, но имеет прямое и переносное значения. При развитой полисемии прямое значение производного слова возникает в процессе словообразовательного акта, а переносное — на базе производного.

Отражённая полисемия наблюдается, когда производящее слово имеет несколько значений. При соединении таких производящих с одним и тем же аффиксом все эти несколько значений (или их часть) передаются производному.

Аффиксальная полисемия возникает в производном слове за счет многозначности аффикса. При этом производящее или имеет в языке одно значение, или в словообразовании используется одно из его значений.

Наращённая полисемия образуется на базе фразеологического наращения. Лексические значения производных слов с этим видом полисемии различаются фразеологическими наращениями, не имеющими выражения в структуре производного.

Поликоррелятивная полисемия возникает в результате соотносительности разных значений деривата с разными производящими. «Производные, разными своими значениями обращенные к разным производящим одного гнезда, не распадаются на омонимы, а остаются внутри него, оказываются скрепленными общей корневой морфемой» [7, с. 63].

Комбинированная полисемия представляет собой сочетание друг с другом вышеперечисленных типов полисемии. Например: отражённая полисемия может сочетаться с развитой [3, с. 205–208].

Среди комбинированной полисемии В. Н. Мусатов выделяет 9 её типов: 1) отражённая и развитая; 2) отражённая и наращённая; 3) развитая и наращённая; 4) развитая и аффиксальная; 5) отражённая и аффиксальная; 6) аффиксальная и наращённая; 7) отражённая, развитая, наращённая; 8) отражённая, развитая, аффиксальная; 9) развитая, аффиксальная, наращённая [4, с. 28].

На первой ступени словообразовательного гнезда с вершиной *играть* встречается только один из типов комбинированной полисемии: развитая и наращённая.

Многочисленная вершина глагола *играть* в современном русском языке имеет 7 значений.

ИГРАТЬ, *несов.* 1. Забавляться, Резвиться. *Играть в куклы.* 2. Проводить время в соревновании или в каком-н. занятии, служащем для развлечения, отдыха. *Играть в*

футбол. Играть в карты. 3. Исполнять что-л. *Играть на скрипке. Играть пьесу.* 4. Относиться к кому-чему-л. легкомысленно. *Играть людьми.* 5. Легко, без видимых усилий действовать каким-л. инструментом. *Играть топором.* 6. Пениться, искриться. *Вино играет.* 7. Сверкать, переливаться. *Бриллиант играет.* [8, с. 345].

Все эти 7 значений участвуют в словообразовательном процессе. От этого полисемантического слова образуется на первой ступени деривации 26 производных слов [6, с. 198–199].

В настоящей статье рассмотрены слова, образованные только суффиксальным способом. Эти слова являются другими частями речи. Всего их шесть. Из них 3 существительных, 3 прилагательных.

Все суффиксальные существительные (*игра, игралище, игрок*) имеют несколько значений.

ИГРА́, [игр (а-ть) — игр-~~о~~-а]. 1. Действие по глаголу играть (во всех знач.). *Игра в куклы. Игра в футбол. Игра на скрипке. Игра людьми. Игра топором. Игра шампанского. Игра бриллианта.* 2. Комплект предметов, которым играют (во 2 знач.). *Настольные игры.* 3. Интриги, тайные замыслы. *Политическая игра.* 4. Создание типичных для профессий ситуаций. *Деловая игра. Военная игра.*

Слово *игра* имеет 4 значения. В первом во втором случаях наблюдается отраженный тип полисемии. В третьем и четвертом — комбинированный тип полисемии (развитая и наращённая).

ИГРА́ЛИЩЕ, (книж. устар.). 1. Тот, кем играют (в 4 знач.), послушное орудие чужой воли. *Игралище страстей. Игралище судьбы.* 2. Место, где играют (во 2 знач.).

В деривате *игралище* — отраженный тип полисемии и в первом, и во втором значениях.

ИГРО́К, [игр (а-ть) — игр-**ок**]. 1. Тот, кто играет (во 2 значении) во что-л. *Игрок в футбол. Игрок в карты.* 2. Человек, азартно играющий в карты или рулетку. *Отчаянный игрок.* 3. *разг.* Тот, кто играет (в 3 значении) на музыкальном инструменте. *Игрок на свирели.*

Слово *игрок* имеет 3 значения. В первом и третьем значениях выделяется отраженный тип полисемии. Во втором — развитой тип полисемии.

Из прилагательных 2 слова моносемантические (*игральный, игристый*) и одно слово имеет два значения (*игривый*).

ИГРИ́ВЫЙ, [игр (а-ть) — игр-**ив**-ый]. 1. Любящий играть (в 1 значении). *Игривый котенок.* 2. Веселый, шутливый. *Игривый тон.*

Слово *игривый* имеет два значения. В первом случае наблюдается отраженный тип полисемии. Во втором — развитой тип полисемии. В данном случае прилагательное *игривый* употребляется в переносном значении.

Слова *игральный, игристый* моносемантические.

ИГРА́ЛЬНЫЙ, [игра (ть) — игра-**льн**-ый]. Предназначенный играть (во 2 значении). *Игральные карты.*

ИГРИ́СТЫЙ, [игр (а-ть) — игр-**ист**-ый]. Такой, который играет (в 6 значении), пенящийся. *Игристое вино.*

Первая ступень словообразовательного гнезда с вершиной *играть* содержит 4 полисемантических именных суффиксальных производных и 2 моносемантических деривата. У полисемантических дериватов встречаются отражённый, развитый и комбинированный типы полисемии. Комбинированная полисемия представлена сочетанием

развитого и наращенного типов полисемии. Анализ материала показывает, что на первой ступени деривации словообразовательного гнезда с вершиной *играть* среди именных производных наиболее часто встречается отражённый тип полисемии.

Литература:

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. — М., 1974. — 472 с.
2. Ермакова О. П. Проблемы лексической семантики производных и членимых слов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1977. — 36 с.
3. Мусатов В.Н. Русский язык: морфемика, морфонология, словообразование. — М.: Флинта: Наука, 2010. — 360 с.
4. Мусатов В.Н. Словообразовательная полисемия отлагольных суффиксальных существительных в современном русском языке. — М.: Флинта: Наука, 2013. — 448 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М., 1987. — 797 с.
6. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. — М., 1978. — 727 с.
7. Ширшов И.А. Типы полисемии в производном слове // ФН. — 1996. — № 1. — С. 55–66.
8. Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. — М., 2004. — 1023 с.

Сквозные образы в лирике Ивана Бунина

Тлеубергенова Роза Рахимовна, бакалавр

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

Талант Ивана Алексеевича Бунина сформировался в обстановке провинциальной усадьбы, на Орловщине, под сильным воздействием дворянско-сословных традиций. Одновременно на него оказало огромное и благоприятное влияние близость к природе, к деревенской жизни.

Демократические традиции русской литературы и общественной мысли были близки его индивидуальному, живому опыту. С юности он испытал, наряду с культом «чистых», «дворянских» лириков, сильнейшее тяготение к писателям из самой народной гущи. В такой оценке отразилась живая, не книжная связь нищего «барчука» Бунина с деревенским бытом, трудом, досугом, с крестьянской эстетикой [О. Н. Михайлов, И. А. Бунин. соч. в трех томах. — М.: Художественная литература, 1982, с. 5]. В процессе нашего исследования, мы попытаемся оспорить данное высказывание.

На рубеже веков, когда популярность Ивана Бунина укрепилась, и зарождались новые литературные течения, творчество поэта и писателя не примыкало к «новому» искусству. Поэзию Ивана Бунина невозможно отнести ни к символизму, ни к акмеизму, и тем более, футуризму. «Символистам, с их стремлением к формальной новизне и изощренности в поэзии, стих Бунина казался архаичным, старомодным, «ветхозаветным» [О. Н. Михайлов, И. А. Бунин. соч. в трех томах. — М.: Художественная литература, 1982, с. 7].

Чтоб не быть голословными, мы определили ряд сквозных образов в стихотворениях Ивана Бунина. Это

позволит нам практически доказать, что бунинская поэзия фактически лишена «деревенского быта», «крестьянской эстетики» [О. Н. Михайлов, И. А. Бунин. соч. в трех томах. — М.: Художественная литература, 1982, с. 5]. Его лирика это просто отражение русской природы и его любовь к ней.

Привязанность поэтов к определенному времени года — закономерна. Время года — воодушевляет, вдохновляет, успокаивает, приносит любовь, радость, приятные и печальные воспоминания.

Знаменитая и любимая Осень у А. С. Пушкина вдохновляла, заставляла грустить и скучать.

Для Ивана Бунина любима Весна. Неудивительно. Человек, проведший лучшие годы жизни в деревне, не мог не восхищаться этим замечательным временем годом. Весна — провозвестник любви, света, радости, тепла. Но и Ивана Бунина она не лишила грустных воспоминаний:

Как светла, как нарядна *весна!*

Погляди мне в глаза, как бывало,

И скажи: отчего ты грустна?

Отчего ты так *ласкова* стала?

Но молчишь ты, слаба, как цветок...

О, молчи! Мне не надо признанья:

Я узнал эту *ласку* прощанья, —

Я опять одинок! [1, 30].

Приход весны — олицетворение любви, сладострастия, праздника, хорошего настроения. А у Бунина-поэта — она

олицетворяется со встречей-расставанием. Поэт не отрицает «свет» Весны, её нарядность. Но встречи с любимой печальны и приводят к разлуке.

Мы встретились случайно, на углу.
Я быстро шел — и вдруг как свет зарницы
Вечернюю прорезал полумглу
Сквозь черные лучистые ресницы.

На ней был креп, — прозрачный легкий газ
Весенний ветер взвезл на мгновенье,
Но на лице и в ярком блеске глаз
Я уловил бывшее оживленье.

И *ласково* кивнула мне она,
Слегка лицо от ветра наклонила
И скрылась за углом... Была *весна*...
Она меня простила — и забыла [1, 41].

Следует обратить внимание, что возлюбленные лирического героя не таят на него зла. И в первом и во втором стихотворении она стала «ласкова», «ласково» кивает, и он ощущает «ласку» прощанья.

Мотив расставания у поэта не несет трагедию, страдания. Не может Весна быть мучительной и страдающей.

Растет, растет могильная трава,
Зеленая, веселая, живая,
Омыла плиты влага дождевая,
И мох покрыл ненужные слова.

По вечерам заплакала сова,
К моей душе забывчивой зывая,
И старый склеп, руина гробовая,
Таит укор... Но ты, земля, права!

Как нежны на алеющем закате
Кремля далеких синих облаков!
Как вырезаны крылья ветряков
За темною долиною на скате!
Земля, земля! *Весенний* сладкий зов!
Ужель есть счастье даже и в утрате? [1, 48].

С наступлением Весны природа оживает: всё цветёт, теплеет, хорошеет. И Бунин не кощунствует, когда замечает: Растет, растет могильная трава, Зеленая, *веселая, живая* (выделено нами — Т.Г.). Вот она — пора, когда мертвое — оживает. Весенний зов — он сладкий, в это время нежен закат, омывает плиты «влага дождевая». И наш лирический герой ощущает счастье даже в утрате.

Сердцевину, стержень бунинской поэзии 1890-х начала 1900-х годов составляло то, чего поэты «нового» течения — символисты даже не касались, не знали и не любили: русская природа.

Поэт восхищался русской природой, её многообразием и красотой. В ряде стихотворений, выделенные понятия: зеленый, звезда, вода, ветер, облака, блеск, небо, отражают не только видение природы поэтом, но и его настроение.

Зеленый цвет морской *воды*
Сквозит в стеклянном *небосклоне*,
Алмаз предутренней *звезды*
Блестит в его прозрачном лоне.

И, как ребенок после сна,
Дрожит *звезда* в огне денницы,
А *ветер* дует ей в ресницы,
Чтоб не закрыла их она [1, с. 34].

Достаточно себе представить, как отражается «*Зеленый* цвет морской *воды*» в стеклянном небосклоне, чтобы ощутить эти яркие краски восхода. И еще продолжает блестеть алмазная звезда, а ветер дует ей в ресницы. Но ветер спокойный, умиротворяющий. Ибо его предназначение не напугать звезду, подобную ребенку.

Любимая тема Ивана Бунина — тема русского леса:

Раскрылось *небо* голубое
Меж *облаков* в апрельский день.
В *лесу* все серое, сухое,
И паутиной пала тень.

Змея, шурша листвою дубовой,
Зашевелилася в дупле
И в *лес* пошла, *блестя* лиловой,
Пятнистой кожей по земле.

Сухие листья, запах пряный,
Атласный *блеск* березняка...
О миг счастливый, миг обманной,
Стократ блаженная тоска! [1, с. 35].

Он никак не отделимый от таких понятий, как «небо», «облако», «блеск». И вновь Весна: меж облаков в апрельский день. Казалось бы, лес серый, сухой, паутиной пала тень, сухие листья. Но настроение меняет *блестящая* лиловая кожа змеи, атласный *блеск* березняка и счастливый миг, блаженная тоска. С приходом весны лес готовится к новой жизни: серое — затмевает голубое небо, паутина превращается в тень, от сухих листьев остается пряный запах, миг обманной становится мигом счастливым.

Перед закатом набежало
Над *лесом* *облако* — и вдруг
На взгорье радуга упала,
И засверкало все вокруг.

Стеклянный, редкий и ядреный,
С веселым шорохом спеша,
Промчался дождь, и *лес* *зеленый*
Затих, прохладой дыша.

Вот день! Уж это не впервые:
Прольется — и уйдет из глаз...
Как эти ливни золотые,
Пугая, радовали нас!

Едва ли добежим до чащи —
Все стихнет... О росистый куст!

О взор, счастливый и блестящий,
И холодок покорных уст! [1, 35].

И в продолжение счастливых минут — вновь восхищение русским лесом. Дождь, ливень — казалось бы печальное настроение. Но бунинский лес — это сверкающая радуга, весёлый дождь, золотой ливень. И в этой спокойной тишине — счастливый, блестящий взор и покорные уста.

Лес, точно терем расписной,
Лиловый, золотой, багряный,
Веселой, пестрою стеной
Стоит над светлою поляной.

Березы желтою резьбой
Блестят в лазури голубой,
Как вышки, елочки темнеют,
А между кленами синеют
Та там, то здесь в листве сквозной
Просветы в небо, что оконца.
Лес пахнет дубом и сосной,

За лето высох он от солнца,
И Осень тихою вдовой
Вступает в пестрый терем свой [1, с. 30].

Знаменитый бунинский «Листопад» можно считать гимном русскому лесу. Здесь и восхищение, и любовь, и преданность. Поэт, используя краски, прибегает к прищипу усиления: лиловый, золотой, багряный. И вот знаменитая Осень — пора грустных воспоминаний и печали. Но у Бунина Осень не может быть печальной и грустной, если речь идет о русском лесу: весёлая, пёстрая стена; светлая поляна; березы блестят; в листве просветы в небо.

В поэзии Ивана Бунина определяется некая система сквозных образов. Затрагивая образ весны, его строки насыщены таким понятием, как: *ласка*. Воспевая образ леса, Иван Бунин чаще обращается к таким словам, как: *зеленый, блеск, небо, облако*.

Данные понятия никак не являются отражением «деревенского быта и крестьянской эстетики». Лирика Ивана Бунина — это гимн русской природе, русскому лесу.

Литература:

1. И. А. Бунин. Сочинения в 3-х томах. — М.: Художественная литература, 1982.
2. О. Н. Михайлов, И. А. Бунин. соч. в трех томах. — М.: Художественная литература, 1982.
3. <http://www.artsait.ru/art/n/nikitin/img/6.jpg>
4. www.edu.uz

Понятия «язык» «родной», «русский», «калмыцкий» в языковом сознании жителей Калмыкии (по данным анкетирования)

Убушаева Байр Владимировна, аспирант
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста)

Вербализация собственных знаний об окружающем мире отражает специфику структурирования каждым отдельно взятым человеком картины мира, в которую встраивается в первую очередь и знание родного языка. Поскольку язык — это явление, обусловленное средой, связанное с потребностью человека в общении, элементы языка выступают в роли инструментария для освоения, накопления и передачи из поколения в поколение коллективного опыта народа. В связи с этим изучение трансформаций массового языкового сознания, которые аккумулируются в языке, способно зафиксировать уникальные исторические языковые срезы.

Вопрос о формировании ценностного отношения к языку является одной из актуальных проблем современного языкознания, так как соотношение русского языка

с национальными языками Российской Федерации в полилингвальных регионах весьма неоднородное. Так, языковая ситуация в Республике Калмыкия характеризуется наличием билингвизма (калмыки говорят на русском и калмыцком языках) и полилингвизма (представители других национальностей порой владеют тремя и более языками, на территории Калмыкии соседствует более 90 национальностей).

В сознании человека представления о родном и неродном языке закрепляются как важнейшая форма национального менталитета. Русский по национальности владеет русским языком с младенчества, впитывает его с молоком матери, изучая в течение жизни другие иностранные языки по необходимости. Калмыки же, соседствуя с русскими на протяжении четырехсот лет, вынуж-

ждены были когда-то выучить русский язык для того, чтобы эффективно общаться. В настоящее время ситуация изменилась настолько, что калмыки утрачивают способность свободно говорить на родном языке не только в официальной обстановке, но и в быту. В подобных обстоятельствах языковая ситуация в республике представляет собой сложный многокомпонентный субстрат, требующий отдельного комплексного описания и изучения.

В данной статье рассматривается фактический языковой материал калмыцкого и русского языков, которые имеют равноценный статус государственных языков в Калмыкии. Калмыки составляют примерно 45 % от числа общего населения республики. Несмотря на это, подавляющее большинство этнических калмыков говорит на русском языке постоянно, иногда вставляя калмыцкие слова в обиход, за исключением представителей некоторых районов республики (Кетченеровский, Малодербетовский). Калмыки владеют калмыцким языком слабо, и это дает основания для разговоров об утрате и исчезновении их родного языка, соответственно подобный уровень не позволяет использовать его во всех сферах общения.

После возвращения калмыков из многолетней сибирской ссылки, вероятно, сформировались условия для изменения не только общественно-политической, социальной ситуации в республике, но и в языковой сфере. Языковое сознание калмыков претерпевает необратимые изменения, связанные с процессами ассимиляции и растворения нации. Безусловно, в подобных обстоятельствах принимаются различные меры по сохранению и популяризации родного языка среди калмыков. В связи с вышеизложенным дифференцирование родного русского и неродного русского языка для носителей представляется очень сложной задачей.

Основной целью исследования, отражаемого в настоящей статье, выступает анализ ассоциативных ответов на определенный набор слов-стимулов у представителей калмыцкой и русской национальностей.

Научная новизна настоящего исследования обусловлена тем, что в современном изучении взаимодействия русского и калмыцкого языков подобные работы отсутствуют, хотя изменения языкового сознания и сценариев поведения калмыков и русских в национальной республике обязательно происходят.

Язык влияет на сознание: его исторически сложившиеся нормы, специфичные у каждого народа, в одном и том же объекте оттеняют различные признаки. Основой развития сознания является диалог, коммуникация, содержащая все богатство человеческих отношений, позволяющие освоить не только мысли других людей, но и бесконечные смыслы культуры. В развитии сознания язык играет амбивалентную роль, с одной стороны языковая среда опосредует этническую окрашенность сознания; с другой стороны, выступает определенным посредником между бытием и логическими структурами [1].

Основным методом исследования был выбран ассоциативный эксперимент, позволяющий выявить специфику отражения определенных понятий в групповом языковом сознании. По мысли Ю. Н. Караулова, Ю. С. Сорокина, Е. Ф. Тарасова, Н. В. Уфимцевой, Г. А. Черкасовой и др., «вербальные реакции — это языковой тезаурус носителя языка, представляющий его языковое сознание. В нем выделяется ядро, включающее конечное число «знаний-рецептов». Полагается, что ядро языкового сознания представляет собой лингвистическую проекцию бытия человека, сохраняющееся на протяжении его жизни, ориентирующее его в окружающей действительности и составляющее основу его языковой картины мира» [2].

Целью ассоциативного метода лингвистического исследования является понимание ассоциативного ряда усредненного респондента; построение и анализ ассоциативных взаимосвязей между словами, поиск закономерностей; формирование прямого и обратного ассоциативного словаря. Ассоциативный эксперимент позволяет выяснить, как в речевой деятельности реализуются компоненты языкового сознания носителей данного языка. Его авторами в психологии принято считать американских психологов Х. Г. Кента и А. Дж. Розанова. Психолингвистические варианты ассоциативного эксперимента были разработаны Дж. Диге и Ч. Осгудом. В отечественной психологии и психолингвистике методика ассоциативного эксперимента была усовершенствована и апробирована в экспериментальных исследованиях А. Р. Лурии и О. С. Виноградовой [3].

Базой для исследования послужили разновозрастные студенты нескольких курсов нефилологических и филологических специальностей Калмыцкого государственного университета.

Для эксперимента были специально составлены анкеты с 30 словами-стимулами, на которые респондентам необходимо было дать ряд слов, характеризующих ассоциативную реакцию. В основной массе слов ключевыми являются слова-стимулы *родной, русский, язык, калмыцкий*. Изучение ассоциативного поля слов-стимулов *родной, русский, язык, калмыцкий* способно выявить взаимосвязь между понятиями «русский язык как родной» и «русский язык как неродной».

В анкетировании приняли участие 50 человек, относящихся к двум возрастным группам: а) от 18 до 23 лет, б) от 30 до 40 лет. К опросу были привлечены представители разных национальностей: калмыки, русские, даргинцы.

Анализ данных результатов анкетирования.

Реакции на слово-стимул «**родной**» по частотности распределяются следующим образом: язык — 9, дом — 4, папа — 4; близкий — 3; край — 3; муж — 2, любимый — 2; город — 2; семья — 2, близкий человек, любимый, тариф Мегафон, родной, что-то близкое, фильмы, музыка, город, открытость, друзья, республика, родина, родной человек, любимый человек, родные и близкие, брат, родители, близкий по душе, *родной язык*, ребенок, человек, слово, супруг, дочь, родной край — 1.

Результаты показывают, что большинство респондентов выдало слово «язык» как реакцию на стимул «родной», понятие родного языка, является неотъемлемой частью сознания носителей языка, хотя не совсем ясно какой язык является родным для испытуемого. Такие реакции, как «тариф Мегафон», музыка, друзья, свойственны представителям более молодого возраста и в нашем анализе являются наименее информативными.

Реакция на единицу **русский** — язык 15, человек — 4, Россия — 2, русский язык — 2, Россия, Пушкин, словарь, человек, учителя, школьник, перевод, учеба, народ, могучий, мужик, брат, чай, национальность, русский язык, говор, друг, борщ, калмыцкий — 1.

Здесь хотелось бы подчеркнуть, что у подавляющего большинства респондентов поле «русский» включает многие константные понятия: человек, Россия, Пушкин, народ. Из числа 50 испытуемых ни один не назвал русский родным языком.

Язык — родной 5; калмыцкий — 4, культура, орган, родина, язык коровы, русский, речь, язык-орган человека, граница, Родина, английский, французский, слюни, книги, библиотека, жесты, речь, свой, народа, иностранный, многонациональный, средство для общения, обида за утрату родного языка, орган, возможность говорить, родной язык, болтовня, общение, многонациональность, враг мой, воспитание — 1.

В данных реакциях прослеживается негативная языковая ситуация в республике, потому что из 50 человек, из которых 48 калмыков, только один испытывает обиду за утрату родного языка.

Калмыцкий — чай 14; язык — 11; народ — 5; родной язык — 4; бабушка — 2; родина — 2, борцоки — 2, народ, теплый, калмыцкий язык, кибитка, не знаю языка, мама, традиция, танец, речь, родная, предки, родное, культура, говор, человек, калмыцкий, национальность, русский — 1.

Литература:

1. Виль С. А. Языковое сознание и особенности его проявления у представителей русского и казахского этносов (социолингвистический и психолингвистический аспекты). Автореф. дис. канд. филол. наук. Алматы, 2007.
2. Солнцев В. М., Михальченко В. Я. Языковая ситуация и языковая политика в Российской Федерации: состояние и перспективы // Проблема языковой жизни Российской Федерации и зарубежных стран. М., 1994. С. 14–21.
3. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
4. Русский ассоциативный словарь. В 2-х тт./Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002
5. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
6. Буторина Е. П. Изменение стереотипов русского языкового сознания // Изменения в языке и коммуникации: XXI век. М.: 2006.

На стимул «калмыцкий» четыре респондента выдали реакцию родной язык, что составляет незначительную часть от общего числа участников.

Таким образом, в результате комплексного исследования данных ассоциативного эксперимента, проведенного в целях изучения уровня владения русским языком как родным и неродным представителями различных национальных, социальных, возрастных групп жителей Калмыкии, можно сделать следующие обобщения.

В числе реакций на стимул «родной» ключевыми и наиболее показательными можно считать реакции, связанные с родственными отношениями людей, например: дом, папа, муж, семья, брат, близкий, любимый. Реакция «язык» не указывает на родной язык испытуемого, поэтому в данном случае говорить о каком-то конкретном языке необоснованно.

Реакции на слово «русский» свидетельствуют о культурной основе фоновых знаний анкетированных, например, слово «могучий» обычно не входит в активный словарный запас, оно отсылает нас к известному высказыванию И. С. Тургенева о русском языке.

В реакциях на слово «язык» наряду с ассоциациями с языком как со средством общения (речь, средство для общения, жесты, возможность говорить, болтовня), присутствует ассоциация с соответствующим анатомическим органом: орган, слюни, язык коровы.

Реакции на стимул «калмыцкий» включают некоторые базовые концепты калмыцкой культуры, например: кибитка, танец, традиции, борцоки.

В заключение следует особо подчеркнуть, что дальнейшее исследование ассоциативных полей «русского родного» и «русского неродного» способно дать богатые результаты, которые могут быть эффективно использованы в деле изучения коллективного языкового сознания калмыков и русских, соседствующих в Республике Калмыкия.

Studying the works of Abdurauf Fitrat's: particular approaches and thoughts of uzbek and foreign scholars

Усмонов Гиёсиддин Муротжонович, магистрант
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

Usmonov Giyosiddin, an MA of Namangan state university

At the beginning of XX century the political-social events in Turkistan seriously influence on the Uzbek Literature. Because of the Soviet censorship lasted for 70 years, the real essence at the base of the literary works by the writers such as Chulpan, Kodiriy, Fitrat, Behbudiy, who were the leaders in national development, that is, the social-political ideas about freedom were completely refused and considered with a negative attitude and meanwhile, American scholars were first to begin promoting the real essence of these truths. It is necessary to say that they told such free ideas in the abroad was the basis for their willing to tell the truth. But that's a pity, we analyzed these foreign scholars' researches on the basis of not original sources, but the wrong translations in Russian, and we considered their ideas as the misdeeds and slanders, the operation of Bourgeoisie.

In the 50–70s of XX century the literary works based on the history or the truth of the era didn't find their exact and objective analyze because of the ideological principles dominated in the both countries (Uzbekistan and America). But learning the researches made from 90s up to now from the point of view of syncretism linked with the literary process of social-political life in Turkistan shows deep analytic approach to the literary work relying on the objective laws of the time. For many years an american scholar E. Allworth has been widely studying the biography, literary works of Fitrat, the foundation and formation of the ideas of freedom and independence in Central Asia, especially, in Turkistan. His book named «Fitrat's first creation and activity; a jaded from Bukhara: the analysis and order of Fitrat's works» was published in Berlin. In his research he made some additions to the bibliography of Fitrat's works which was made by H. Boltaboev, I. G'aniev, N. Yuldashev and a Turkish scholar Yusuf Ovchi. He presented the first complete form of the alphabetical bibliography of fitrat's works. Although the bibliography made by the Uzbek and Turkish scholars is considered as the primary source, according to E. Allworth, it cannot be accepted as the only one.

«Though the historical documents and the primary sources give a certain information about the youth of Abdurauf Fitrat and his political-social activity, they are not enough to give a full impression of him».

Some Uzbek scholars, such as Ozod Sharofitdinov emphasized that the sources concerning Fitrat's youth and his biography, his activity in Istanbul are not quite reliable, there are some questions demanding further studies and researches about it.

Considering the varieties dependent on the chronology of

the publications of Fitrat's works, these points of Uzbek and American scholars' are worthy. For example, there are sufficient confusions about the publication of Fitrat's first work «Munozara» (Debate). While B. Kosimov notes that «Munozara» (Debate) was published in 1909, the scholar H. Boltaboev notes that it was finished in 1909 and published in 1911. Such kind of confusions can be met in the secondary sources such as the researches of foreign scholars.

On the other words, such problems concerning Fitrat's activity are not important in indicating his position in social-political and literary movement.

But in any case, fully indicating the order of every part of the writer's works, their classification, chronology and coming to firm conclusions provide the following questions to become clear: first, to divide the reformer — writer's activity in social-political and cultural changes into periods, and to denote the developing level and steps; second, to determine the connection level of his point of view towards the society psychology of the society and political-social condition in which he is living; third, to indicate the evolution of «ideological tendency in the writer's psychology» of that time; fourth, to determine the reflection of every detail or picture related to the events of the time in the literary movement and synthesize it in the reformer-writer's mind; and fifth, to fairly express the commentaries about the formation of the personality and worldview of the writer, the rise and changes in his work, the history of his certain work.

The American researcher classifies Fitrat's activity related with the political, social and cultural questions dividing into three periods. According to him, in each period Fitrat wrote several works connected with culture and politics. The author's works are reflected in the culture of Central Asia and in some cases in the development of its political history.

According to E. Allworth's conclusions concerning Abdurauf Fitrat's creative activity, we can accept Abdurauf Fitrat as the cultural marker of his time. Cultural markers are the main tool of the society tightly linked with language, traditions, religion, motherland, social life, economics, politics, history and the past of the nation. They play an important role in saving the nation in any difficult cases, and in bringing our cultural inheritance to the future generation. Also, they are the persons who took the main responsibility in developing the nation's self-consciousness and lightening the process of reconstruction of the society.

In his book named «Fitrat's first creation and activity; a jaded from Bukhara: the analysis and order of Fitrat's works» he pays a great attention to Fitrat's autobiography,

every political-social event happened in his life. He tries to describe the history of his works, the situations and events caused to create them. For example, he illustrates the history of Fitrat's work «Kiyomat (Ressurrection)» with Fitrat's hate to Bolsheviks' wrong government system in Central Asia. This work was made in the time Fitrat was banished from Bukhara.

Fitrat's moral agony is directly reflected in his work «Kiyomat (Ressurrection)». The author describes his ideological purpose in a different way. He apprehends the accounting process on the doomsday in his own way. Though the work is acknowledged to be an imaginary story, on the basis of the facts known to himself the author describes the pictures, characters and the guises close to the public psychology impressively.

As the scholar B. Kosimov notes «the main purpose of the story is not to describe the events of the next world, but also to describe sarcastically the troubles and misfortunes of this world, the ignorance and conservativeness that fettered Turkistan's hand and foot».

In this place we should note that Fitrat's political-social and literary activity cannot be studied separately.

In his researches dedicated to Fitrat's proses «Munozara

(Debate)», «Hind sayyohi bayonoti» (Tales of an Indian traveler), «Kiyomat» (Ressurrection), «Bedil bir majlisda» (Bedil in a meeting), «Sahytonning Tangriga isyoni» (Satan's mutiny against the Lord), «Abulfayzhon», the poem «Mirrikh yulduziga» (To the Mirrikh Star), and Makhmudkhuja Behbudi's drama «Padarkush» (Father killer) E. Alworth analyzed the literary work in the principles of historicalness and on the basis of principles of literary studies and exposed the real logics and inner meaning of the literary work.

It should also be mentioned that Edward Alworth is not limited only with analyzing the models of the Uzbek literature, but also he translated them into English.

In conclusion we can say that the scholars with western thoughts researched the eastern worldviews which are completely unfamiliar to them in the principles of historicalness. Their original conclusions provide the definite analysis and right value of historical truth. Such synchronic and statistic analysis in Alworth's research and his particular approaches to Abdurauf Fitrat's activity and works serve as a little source in deeply understanding Fitrat, clarifying our imagination about him, deciding on the confusions in his publications and especially, in entirely realizing the truth about Fitrat.

Проблема интертекстуальности в романах «Черный принц» А. Мердок, «Гертруда и Клавдий» Д. Апдайка и «Шум и ярость» У. Фолкнера

Филотенкова Екатерина Александровна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Вечные образы — термин литературоведения, искусствознания, истории культуры, подразумевающий переходящие из художественного произведения в произведения символы, герои, персонажи, ставшие культурными универсалиями. Таким образом, вечные образы — образы, несущие в себе определенный культурный пласт [2].

Это подтверждает и определение И. М. Нусинова: «Вечные (вековые, мировые, общечеловеческие) образы — образы искусства, которые в восприятии последующего читателя или зрителя утратили первоначально присущее им бытовое или историческое значение и из социальных категорий превратились в психологические категории» [4].

Писатели всех эпох обращались к традиционным шекспировским образам, среди которых наиболее популярным является Гамлет, принц Датский.

В произведении Шекспира Гамлет — пламенный выразитель новых взглядов, принесенных эпохой Возрождения, ощущающий разрыв «связи времен», умный, благородный и честный гуманист, который не может смириться с нравами современного ему общества. Гертруду у Шекспира читатель видит через восприятие Гамлета.

И образ ее неоднозначен, ведь чувства Гамлета к матери противоречивы. Это и жалость, и любовь, и ненависть — эмоции то и дело сменяют друг друга в сердце Гамлета, причиняя ему боль и страдания, заставляя идти по выбранному им пути. Клавдий Шекспира — фигура, воспринимаемая более четко и однозначно, это — жаждущий власти, завистливый и расчетливый братоубийца.

Впервые Гамлет появляется в «Деяниях данов» датского историка-хрониста Саксона Грамматика (1140 — около 1208). В 1576 в 5 томе «Трагических историй» легенду пересказал Франсуа Бельфоре. А в 1601 году сказание о Гамлете трансформирует У. Шекспир в одноименной трагедии «Гамлет, принц Датский».

Настоящая статья посвящена трансформациям гамлетовского сюжета Шекспира в двух романах последней четверти 20 века — «Черном принце» (1973) Айрис Мердок, «Гертруде и Клавдии» (2000) Джона Апдайка и «Шуме и ярости» Уильяма Фолкнера (1929).

«Черный принц» Айрис Мердок — это роман в романе. Существует автор произведения — сама Айрис Мердок, которая создает Брэдли Пирсона — художника, написавшего книгу об одной «истории своей жизни». Но эта

«история» творчески переосмыслена Брэдли-творцом; это события, которые Пирсон преподносит читателю через призму шекспировской трагедии.

А. Мердок создает такую же схему в рамках семьи Баффинов, что и Шекспир в королевской семье. Дочь Арнольда и Рейчел, Джулиан, выступает своеобразной реминисценцией гамлетовского образа, посредством которого раскрывается образ Клавдия-Брэдли. Но в своей трактовке Айрис Мердок переносит акценты с одних действующих лиц на другие. И в центре трагедии уже не Гамлет, а Клавдий, т. е. Брэдли Пирсон.

«Черный принц» — предыстория сюжета легенды о принце Датском, но только в том случае, если мы берем сюжет Шекспира. Айрис Мердок рисует трагедию не Гамлета, но трагедию Клавдия, породившую, по нашему мнению, трагедию Гамлета.

В тексте романа содержится довольно много намеков на самого Гамлета в образе Джулиан, дочери Арнольда Баффина. Будучи 16-летней школьницей Джулиан играла роль Гамлета, что сразу наводит на отождествление девушки с этим легендарным персонажем. Помимо внешнего сходства с мальчиком, Джулиан однажды облачается в костюм Гамлета, ее образ довершает овечий череп, найденный на берегу. Девушка часто цитирует Шекспира, что еще раз показывает силу его влияния на ее образ.

В конце своей истории, Брэдли Пирсон был признан в обществе сумасшедшим. Таким образом, к завершению романа он как будто сам превращается в Гамлета. Им обоим было трудно смириться с тем обществом, в котором они жили. Их духу слишком тесно было в этом мире. Важно отметить, что трагедии Шекспира — это, прежде всего истории человеческих страданий. Именно здесь имеет место быть понятие катарсиса. Все трагические герои Шекспира от Лира до Гамлета прошли свой путь сквозь тернии сомнений, разочарований. То же можно сказать и о герое романа Айрис Мердок Брэдли Пирсоне. «Мир юдоль страданий» [3, с. 519], — печально замечает Брэдли. Эта фраза может поистине считаться лейтмотивом всех трагедий Шекспира.

«Гертруда и Клавдий» Джона Апдайк — это история не Гамлета, но история его матери, Гертруды, и ее отношений с 4 главными мужчинами ее жизни: отцом, мужем, любовником и сыном.

Структура романа трехчастна, а также имеет предисловие и послесловие. В каждой из 3 частей писатель дает своим героям новые имена. Имя персонажа отражает его характер. Изменение имени — перемена характера.

Если обратиться к герою, более известному под именем Клавдий, то в романе Апдайк в первой части, согласно «Истории датчан» Саксона Грамматика 12 века, это — Фенг. Он — младший брат Горвендила, будущего короля Дании. В тексте романа встречаются характеристики героя, из которых следует вывод: Фенг — яркая, самодостаточная личность, храбрый человек, люди не боятся идти с ним в бой.

Во второй части романа имя Фенг Апдайк заменяет именем Фенгон. За трансформацией имени следует трансформация личности. Фенгон — действительная тень короля, и первого, и второго. Фенгон, полный желания безраздельно владеть и короной, и королевой, убивает короля.

И в третьей части это уже Клавдий — братоубийца и новый король Дании.

Три части — три короля. Первый король Дании словно не умер в первой части романа, а продолжил жить сначала в Горвендиле, а потом — в Клавдии.

Своеобразие образа Гамлета в романе «Гертруда и Клавдий» состоит в том, что автор не представляет его собственной персоной. Принц Амур дан сквозь призму героев Апдайк, каждый персонаж в системе героев романа интерпретирует словно многогранное произведение искусства. По нашему мнению, в романе существуют 4 Гамлета: Гамлет Гертруды, Гамлет Клавдия, Гамлет Полония, Гамлет Офелии. Не все Гамлеты противоречат друг другу, но все отражают стороны характера героя, сложность, противоречивость, надломленность личности принца.

Гертруда — один из центральных женских образов в трагедии Шекспира «Гамлет». Именно Гертруда становится как бы истоком трагических событий в пьесе. Роман Апдайк полностью построен на образе Гертруды, с ней одной связана и завязка, и кульминация, и развязка. «Гертруда и Клавдий» — по нашему мнению, апология Гертруды. И структура романа представляет собой временной отрезок жизни Гертруды, начинающийся с ее девичества и заканчивающийся там, где «далее следует действие трагедии Шекспира» [1].

В романе 3 основные части, в каждой Гертруда имеет определенное имя: Герута, Геруте и — Гертруда.

Таким образом, Апдайк сделал следующее: он рассказал предысторию убийства короля Дании, или трагическую историю любви королевы. Это попытка Джона Апдайк объяснить Гертруду через ее жизнь, через ее любовь, любовь — к отцу, к Горвендилу, к Клавдию, к Гамлету.

Джон Апдайк, несомненно, отталкивался от шекспировского сюжета, но его трансформация вышла за временные и пространственные рамки трагедии Великого Барда. Следовательно, если рассматривать роман «Гертруда и Клавдий» и трагедию Шекспира «Гамлет» как 2 части одной книги, то композиция будет следующей: встреча Геруты и Фенга — завязка, убийство короля и мучительные сомнения Гамлета — кульминация, месть Гамлета — развязка.

Что касается романа У. Фолкнера «Шум и ярость», то гамлетовский сюжет здесь раскрывается, на наш взгляд, при помощи аллюзий и реминисценций.

Так, в аллюзийном плане значима перефразированная Квентином слова Гамлета. Знаменитая мысль последнего «быть или не быть?» [6, с. 189] изменяется во фразу: «Лежишь и думаешь: я был — я не был — не был кто —

был не кто» 5]. И потом на латыни: «Non fui. Sum. Fui. Non sum!» [5]. Или: «Я был. Меня нет» [5]. Философская канва, сближающая Шекспира и Фолкнера, обнаруживается благодаря перифразам речей Гамлета, скрытым отсылкам к тексту трагедии, ключевым мыслям драматурга.

«Слова, слова, слова» [6, с. 176], — говорит Гамлет. Оппозиция «слова — молчание» красной нитью проходит через роман Фолкнера. Данный символ берет свое начало в молчании Бенджамина, которого называют «немым»: «Он все равно немой» [5]. Затем продолжается в части, написанной от лица Квентина, которая начинается с бесконечных цитат «слов» (речей) отца. А Квентин как Гамлет произносит: «Одни слова все» [5]. Таким образом, цитата одного из монологов Гамлета актуализируется в тексте романа «Шум и ярость».

Является аллюзийным в романе «Шум и ярость» мотив женственности как порочности, образ женщины как олицетворения предательства и измены. Острее всех это переживает Гамлет-Квентин: «Отец мне говорит: «Ты потому так, что ты девственник. Пойми, что женщинам вообще чужда девственность. Непорочность-состояние негативное и, следовательно, с природой вещей несовместное. Ты не на Кэдди, ты на природу в обиде». А я ему: «Одни слова все». И в ответ он: «А девственность будто не слово?» А я: «Вы не знаете. Не можете знать». И в ответ: «Нет уж. С момента, как это осознано нами, трагедия теряет остроту» [5].

Так, проблема интертекстуальных связей с трагедией Шекспира в романе Фолкнера на уровне аллюзий раскрывается довольно ясно, четко прорисовывая ключевые вопросы трагедии Гамлета.

Что же касается реминисценций, то среди гамлетовских мотивов и образов-символов в романе самым первым и ярким является мотив смерти, сопровождающий героев с самого начала. Ветошкина пишет также о сходных со смертью мотивах, таких, например, как мотивы болезни, гниения и разложения. В романе несколько смертей: смерть бабушки, смерть отца, самоубийство

Квентина. Мы выделяем и следующие мотивы-реминисценции.

Во-первых, важным гамлетовским мотивом-реминисценцией является мотив одиночества. Одиночество человека в этом шумящем и яростном мире — вот о чем роман Фолкнера. Одиноки и не поняты друг другом буквально все персонажи романа. Одинок Бенджамен в своей болезни, одинок Кедди, несмотря на поддержку Квентина, одинок Джеральд, хотя так жесток и циничен, одинок и сам Квентин.

Во-вторых, мотив дороги в романе Фолкнера является реминисценцией. Путь Квентина из Гарварда домой напоминает возвращение Гамлета из университета в Эльсинор. Бесконечно на пути Квентина возникают знаковые воспоминания, мотивы и символы, как бы преграждая ему путь домой. Как и для Гамлета, дом для него не является положительным символом и не содержит в себе константу «дом — крепость».

В-третьих, знаковой является реминисценция тени. Тень отца Гамлета в трагедии Шекспира являлась перед Гамлетом, усугубляя душевные терзания принца. Так и Квентин все время видит тени, говорит о тенях, «топчет» собственную тень, «наступает» на нее, пытается обмануть ее, «спрятаться» от нее, «убежать»: «втапываю тень в бетон, топчу кости своей тени твердым каблуком» [5]; «ступил на тень» [5]; «пошел обратно к почте, втапывая тень в мостовую» [5]; «я повернулся, пошел в противоположную, втапывая тень в пыль» [5]; «иду и снова втапываю свою тень в пятнистую тень деревьев» [5] и т. д.

Таким образом, отмеченные реминисценции раскрывают интертекстуальные связи романа и трагедии.

Проанализировав шекспировские мотивы, образы, символы, перефразированные цитаты, мы разделили их на аллюзии и реминисценции и попытались вскрыть шекспировский подтекст в трех романах — «Черном принце» Айрис Мердок, «Гертруде и Клавдии» Джона Апдайка и «Шуме и ярости» Уильяма Фолкнера — выявить способы раскрытия традиционной гамлетовской проблематики в модернистском романе «Шум и ярость».

Литература:

1. Апдайк Д. Гертруда и Клавдий [Электронный ресурс]. М., 2001. — Режим доступа: http://lib.ru/INPROZ/APDAJK/updike_gertruda.txt.
2. Гайдин Б. Н. Вечные образы как критерий «значимости» литературных произведений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=623.
3. Мердок А. Черный принц. М., 2009.
4. Нусинов И. М. Вековые образы // Литературная энциклопедия. Т. 2 [Электронный ресурс]. 1929. — Режим доступа: <http://feb-web.ru/FEB/LITENC/ENCYCLOP/le2/le2-1281.htm>.
5. Фолкнер У. Шум и ярость [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://lib.ru/INPROZ/FOLKNER/noise_u.tx.
6. Шекспир У. Гамлет, принц датский // Шекспир У. Трагедии. М., 1983.

О проблеме изучения многозначных глаголов современного русского языка в узбекской школе

Хасанов Эльдар Ринатович, преподаватель, магистр
Джизакский государственный педагогический институт им. А.Кадырий (Узбекистан)

Бурное развитие экономических, политических и культурных связей Республики Узбекистан с другими государствами и межгосударственная интеграция в сфере образования в нашей стране и в мировом сообществе потребовали преобразования всей системы обучения и воспитания подрастающего поколения. *«Современные условия требуют рассматривать систему народного образования как единый комплекс всех его звеньев, обеспечивающих... получение общего и специального образования, профессиональной подготовки, духовного и нравственного становления молодых людей как личностей... Для этого необходимо существенно укрепить образовательную школу, систему высшего и среднего специального образования, обновить учебные программы, обогатить их сокровищами мировой культуры».* [1]

Поэтому закономерно актуализируются сегодня такие проблемы, как язык и культура, двуединая роль языка и культуры в развитии общества, формирование навыков полноценного межличностного и межкультурного общения.

«Искусство общения приобрело в наши дни глобальное значение, ибо на этой основе держатся взаимоотношения, взаимопонимание и взаимодействие как отдельных людей, так и целых народов и государств». [2]

Из сказанного вытекает необходимость совершенствования содержания системы образования в Республике Узбекистан на современном этапе, особенно с учётом перехода от техногенной к антропогенной цивилизации, гуманизации и гуманитаризации образования, овладения достижениями как национальной, так и общечеловеческой мировой культуры, на что ориентирует Национальная программа по подготовке кадров. А это, в свою очередь, обуславливает необходимость внедрения в учебно-воспитательный процесс нововведений в целях повышения качества подготовки молодых кадров. [3] Одним из принципов, который лежит в основе развития речи в школах с узбекскими и другими языками обучения, является *принцип комплексности*, под которым подразумевается семантическая и взаимосвязанная работа над словом как целостной единицей речи.

В обучении русскому языку как неродному, равно как и другому неродному языку, в формировании у учащихся умений употреблять слово с учетом смысловых и стилистических качеств, законов сочетаемости особая роль принадлежит уяснению многозначности — одного из главных признаков естественного языка. Наличие большого коли-

чества многозначных слов в русском языке ставит перед школой с узбекским и другими тюркскими языками обучения в числе наиболее актуальных задачу не только количественного, но и качественного обогащения речи учащихся, что может быть достигнуто, в первую очередь, благодаря овладению значениями полисемантических слов. От правильного выбора того или иного значения многозначного слова для точной характеристики отдельных явлений действительности и взаимоотношений между ними, а также эмоционально-экспрессивной оценки зависят ясность и четкость содержания высказывания, его выразительность и сила воздействия на собеседника, читателя.

Сопоставляя факты разных языков, легко заметить, что нередко лексическое значение одного языка не находит себе лексического эквивалента в другом языке, и его содержание передается описанием. С отмеченными различиями связаны и различия в объеме значений.

Слово пропускается через сознание человека и в процессе отражения приобретает свойственное данному национальному общественному сознанию специфические черты. Необходимость в процессе изучения другого языка перестроить, переключить привычную картину мира по чужому, непривычному образу — одна из главных трудностей овладения иностранным языком.

Многозначность слов одного языка становится особенно ощутимой, когда этот язык изучается как неродной, поскольку слова в разных языках имеют присущие природе этих языков законы функционирования, которые в каждом конкретном случае индивидуальны и разнообразны.

«Именно лексическая многозначность слова, — замечает Д.Н.Шмелев, — делает своеобразие словарного состава отдельных национальных языков, поскольку характер объединения значений в границах одного слова, виды связи между разными значениями того же слова во многом различны в разных языках. Поскольку значения многозначного слова образуют некоторое сложное семантическое единство, они должны быть представлены как единицы смысла, которые подчинены известной организации внутри слова». [4]

В связи с этим явление полисемии представляет собой одну из объективных трудностей изучения лексики русского языка узбекскими учащимися. При усвоении семантики многозначного слова они сталкиваются наряду со сложностями русского языка с трудностями, обусловленными влиянием одной языковой системы на другую.

В процессе восприятия и воспроизведения изучаемых языковых явлений учащиеся, естественно, опираются на свой опыт, сформировавшийся у них на основе родного

языка, лексика которого значительно отличается от лексики русского языка по своим семантическим закономерностям и средствам их выражения. По данным психологов, *«при овладении родным языком между словом и понятием нет третьего члена. При обучении же иностранному языку этот третий член чаще всего присутствует в виде слова родного языка»*. [5]

В процессе порождения речи на родном и неродном языках внутреннее программирование является общим звеном, а расхождение начинается на следующем этапе — этапе перехода от программы к ее реализации средствами данного конкретного языка. То есть новизна речевой деятельности на втором языке заключается, прежде всего, в переходе к новой системе знаков. Так в сознании носителей национально-русского двуязычия существуют две языковые системы — русского и родного языков. Поэтому учет данных сопоставительного анализа лексических систем русского и узбекского языков — одно из необходимых условий определения оптимальной методики раскрытия значений многозначных единиц и активизации их в речи. Разделяем мнение Л.И.Джалаловой о том, что *«... отсутствие учета родного языка учащихся при презентации многозначного слова не позволяет им осознать эти различия и выработать навыки правильного употребления согласно законам русского языка»*. [6]

Практика работы учителей-словесников и наш личный опыт работы подтверждают, что сознательное рассмотрение языков, изучение лексико-семантических групп в русском и узбекском языках помогает более глубоко раскрыть семантику и функциональное своеобразие словарного состава каждого из сопоставляемых языков. Это тот случай, когда, по мнению Е.Д.Поливанова, привлечение фактов родного языка дает положительные результаты. [7]

Знание лексико-семантических расхождений в русском и родном языках дают возможность учащимся не только отталкиваться от родного языка, но и опираться на него, *«ибо сопоставление словарных единиц показывает, где может произойти интерференция, а где она исключена»*. [8]

Кроме того, по нашему глубокому убеждению, слова целесообразно сопоставлять не только в прямом, но и в переносном значениях, так как только система лексико-семантических вариантов дает представление о качественной специфике многовариантного слова. Причиной возникновения интерференции могут быть расхождения

в объеме значений многозначных слов и способах их выражения, в членности семантических единиц, групп слов и различий в способности соотноситься с определенным классом предметов, действий, явлений и, наконец, различное оформление грамматической связи между сочленившимися словами.

Практика работы доказывает справедливость мысли Т.В.Гугунава о том, что при овладении родным языком лексико-семантические варианты многозначных слов кодируются и декодируются мгновенно. При употреблении же многозначных слов русского языка учащиеся часто сводят сложную систему отношений между полисемой изучаемого языка и ее эквивалентом в узбекском языке к простейшей схеме «один к одному». [9]

Мы опираемся на рекомендации М.А.Исмаиловой об опоре на четыре типа многозначных слов, выявленных ею при сопоставительном изучении лексико-семантических расхождений русской и узбекской лексики. [10]

I тип. Слова с частичным расхождением объема соотнесенных слов

Данный тип имеет две разновидности:

1) слова с большим числом значений в русском языке, чем в родном

2) слова, имеющие меньше значений в русском, чем в родном языке

II тип. Слова с разными способами выражения одних и тех же значений в сопоставляемых языках

Данный тип имеет два самостоятельных подвида:

1) значения многозначного узбекского слова выражены в русском языке одним словом (унифицированно), а в узбекском — несколькими словами (дифференцированно)

2) расхождения в способах выражения характерны не только для отдельных значений многозначных слов, но и для самих слов.

III тип. Слова с полным расхождением в объеме значений и способах их выражения. Анализируемый тип разделяется на два подвида:

1) полное несовпадение значений одинаково или близко звучащих слов.

2) полное расхождение в объемах значений и способах их выражения в двух языках

IV тип. Слова с полным совпадением объемов значений и способов их выражения.

Этот тип многозначных билексем наглядно представлен во многих академических русско-национальных словарях изданий прошлых лет.

Литература:

1. Каримов И.А. Узбекистан по пути углубления экономических реформ. — Ташкент: Узбекистан, 1995. — с. 39.
2. Андриянова В.И. Теория и практика обучения узбекских школьников устноречевому общению на русском языке.: Дис. ... докт. пед. наук. — Ташкент, 1997. — с. 14
3. Национальная программа по подготовке кадров. — Ташкент: Шарк, 1997. — с. 11
4. Шмелев Д.Н. Проблема семантического анализа лексики. На материале русского языка. — Москва: Наука, 1973. — с. 78

5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка как иностранного. — Москва: МГУ, 1971. — с. 54
6. Джалалова Л.И. Обучение многозначной лексике русского языка учащихся 4–8 классов узбекской школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 1977. с. 7
7. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка. Ч.1. — Ташкент: Укитувчи, 1968. — с. 62
8. Исмаилова М.А. Лингводидактические основы составления школьного русско-узбекского словаря и использование его в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 1975. — с. 10
9. Гугунава Т.В. К проблеме полисемии при обучении второму языку (на материале обучения русскому языку учащихся грузинской восьмилетней школы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тбилиси, 1976. — с. 11
10. Исмаилова М.А. Лингводидактические основы составления школьного русско-узбекского словаря и использование его в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 1975. с. 24

К вопросу об анализе поэтических переводов (продолжение)

Ялтырь Вахшак Дрдатович, кандидат филологических наук, доцент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

После того как в журнале «Молодой ученый» № 1 (60), январь 2014 г. мы проанализировали несколько переводов стихотворения Шарля Бодлера «Maesta et erabunda» с точек зрения формы, рифмы, ритма, размера и содержания, предложим читателю анализ нескольких переводов первой строфы, выполненных участниками нашего конкурса, и собственный вариант перевода всего стихотворения.

Итак, вернемся к первой строфе, на наш взгляд, самой сложной для перевода, тем более что она дает посыл всему стихотворению:

Dis-moi, ton coeur parfois s'envole-t-il, Agathe,
Loin du noir océan de l'immonde cité,
Vers un autre océan où la splendeur éclate,
Bleu, clair, profond, ainsi que la virginité?
Dis-moi, ton coeur parfois s'envole-t-il, Agathe?

Буквальный перевод можно представить так: *Скажи мне, улетает ли иногда твое сердце, Агата, далеко от черного океана мерзостного города к другому океану, где сияет великолепиие, голубому, ясному, глубокому, как девственность? Скажи мне, улетает ли иногда твое сердце, Агата?*

Вот несколько переводов этой строфы:

А Скажи, влечет ли твое сердце иногда, Агата,
От мрака, грязи и бездушья океана города
Киному океану, что блестит в лучах заката,
Где глубины лазурь, где чистота никем не тронута?
Скажи, влечет ли твое сердце иногда, Агата?

Что режет ухо уже при первом прочтении? Беспорядочный ритм, можно сказать, отсутствие ритма уже с первого стиха:

Для большей наглядности сопоставим сначала нечетные стихи:

первый стих: та-ТА, та- ТА, та-та- ТА Та- та та- та-ТА,
та-ТА-та

третий стих: та- ТА- та та — та-ТА- та, та та-ТА та-ТА
та-ТА-та

пятый стих: та-ТА, та- ТА, та-та- ТА Та- та та- та- ТА,
та-ТА-та

а затем четные:

второй стих: та- ТА- та, ТА- та та та- ТА-та та- та-ТА-
та ТА-та-та

четвертый стих: та та- та- ТА та-ТА, та та- та-ТА та-ТА
та ТА-та-та

(понятно, что жирные заглавные ТА обозначают ударные слоги).

Видно, что ритма, этого повтора соизмеримых элементов здесь просто нет, и уже этот хаотичный разброс ударных и безударных слогов лишает нас желания читать дальше этот перевод.

Б Скажи, душа твоя уносится, Агата,
От этой черноты бездушных городов
В те страны, где земля лишь красотой богата,
Где синева невинно чистых облаков?
Скажи, душа твоя уносится, Агата?

Что нам не нравится здесь? Во-первых, то, что четкий ямб первого и (само собой разумеется) пятого стиха звучит диссонансом в ломаном ритме остальных стихов. Но, кроме того, в строфе есть явное нарушение логики содержания: ведь Агату уносит прочь не просто откуда-то куда-то, а от «этой черноты бездушных городов» в «те страны, где земля лишь красотой богата, где синева невинно чистых облаков». Тогда почему же «земля лишь красотой богата»?

В Агата, куда ты стремишься душой?
От черного мира глухих городов
К миру светлому, где бесконечный покой,
Любовь, что свята, как жизнь без грехов.
Агата, куда ты стремишься душой?

Для Бодлера вопрос не в том, куда стремится Агата

душой, поскольку он сам дает на него ответ, а в том, стремится ли она туда душой. А чтобы понять, почему вообще об этом ставится вопрос, нужно почувствовать это противопоставление, эту пропасть между *черным океаном мерзостного города* и *другим океаном, где сияет великолепие, голубым, ясным, глубоким, как девственность*? Автор же перевода пытается убедить нас в невыносимости пропасти между миром глухих городов и миром светлым, где бесконечный покой, любовь, что свята, как жизнь без грехов. Но вряд ли это возможно, пока перед нами не вырисовывается картина этих «глухих городов». Да и как можно сравнить по силе образа *черный океан мерзостного города* и *черный мир глухих городов*, нечто *мерзостное, отвратительное* у автора и что-то *черное* у переводчика? И что такое «глухие города»? Глухое животное — понятно, глухая стена — понятно, глухой переулок — понятно, но что такое «глухие города»? А ведь это основной побудительный образ у Бодлера, дающий толчок всему стихотворению.

Г Скажи, а мечтала ль ты сердцем, Агата,
Что умчишься от грязи и всей суеты
К голубому, сверкающему в лучах заката
Океану невиданной красоты.

Скажи, а мечтала ль ты сердцем, Агата?

И здесь тоже нам не хватает этого контраста, который и лежит в основе вопроса *улетает ли иногда твое сердце, Агата?*, контраста между *черным океаном мерзостного города* и *другим океаном, где сияет великолепие, голубым, ясным, глубоким, как девственность*. Уж слишком обезличенно и по-детски звучат эти *грязь и вся суета* рядом с *черным океаном мерзостного города*. А ведь по Бодлеру отталкивающая сила первой части противопоставления должна быть ничуть не меньше притягивающей силы его второй части. А если к отмеченным содержательным недостаткам добавить еще и размер, нечеткий анапест, т. е. трехсложный размер, в противопоставлении к четкому ямбу поэта, да к тому же разное количество слогов в стихах (их 11 в четвертом стихе, 12 — в первом, втором и пятом стихах, 14 — в третьем), то наша невысокая оценка перевода становится еще понятнее.

Д Скажи, хотелось ли тебе, порой, Агата,
Сбежать из смога и тумана городского
В то море с горизонтом без заката,
Такое чистое, лазурно-голубое?

Скажи, хотелось ли тебе, порой, Агата?

Остановимся и здесь на содержательной картине перевода. Почему у нас сразу же появляется ощущение, что мы слышим сегодняшнего тинеджера, не имеющего ни малейшего представления об эпохе и об образе поэта? Виной тому, прежде всего, конечно же, существительное *смог*, совершенно неуместное при описании города середины 19 века. Затем, *туман городской*. А что, если *сельский*, или *деревенский*? Да и что такого отвратительного в тумане? Разве ставший легендарным туман британской столицы гонит его жителей прочь? Или туман нашей се-

верной столицы? Кроме того, *сбежать* звучит совсем уж прозаично и обыденно рядом с *улетает ли иногда твое сердце*. А *сбежать в то море с горизонтом без заката* не может не вызывать у нас законное недоумение: во-первых, *сбежать В море*, это как?, и, во-вторых, что это за *море с горизонтом без заката*? Это где-то на полюсах или на другой планете? Мне могут, конечно, возразить, что *море с горизонтом без заката* — это такой же поэтический образ, как и *небо без облачка*, как *честь без пятнышка* и т. д. Но в стихотворении Бодлера это *un autre océan où la splendeur éclate, bleu, clair, profond, ainsi que la virginité* сразу перебрасывает нас на остров Маврикий, о пребывании на котором поэт сохранил восторженные воспоминания.

Е Агата, расскажи, душой ты воспаряешь
Над темным городом, вдыхающим лишь смрад,
К воде морей, которых ты не знаешь,
К невинной чистоте, которой каждый рад?
Агата, расскажи, душой ты воспаряешь?

Прежде всего, «ты воспаряешь над темным городом» — это понятно, а вот одновременно «воспаряешь» и над городом, и «к воде морей» — видится с трудом. И потом, «темный город, вдыхающий лишь смрад», вызывает скорее сочувствие и жалость, тогда как у Бодлера сам город и есть «черный океан мерзости», и в таком качестве он вызывает только отвращение и желание бежать подальше.

Основное образное противопоставление, создающее контрастность первой строфы Бодлера — это, с одной стороны, *черный океан мерзости города*, а с другой стороны, *великолепие, голубизна, ясность, глубина, как девственность, основное качество океана*. Абстрагируемся от физиологического значения слова «девственность», неуместного по отношению к океану. Какую коннотацию несет это слово? Девственное, это сияющее чистотой, безликой, это нечто нетронутое, непорочное, безгрешное, безупречное, чего не касались ни помыслы, ни поступки человека. При помощи каких слов этот образ передают участники конкурса?

А: океан, что блещит в лучах заката, где глубины лазурь, где чистота никем не тронута (*никем не тронута*)

Б: страна, где земля лишь красотой богата, где синева невинно чистых облаков (*невинно чистых*)

В: светлый мир, где бесконечный покой, любовь, что свята, как жизнь без грехов (*без грехов*)

Г: голубой океан невиданной красоты, сверкающий в лучах заката

Д: море с горизонтом без заката, такое чистое, лазурно-голубое

Е: вода морей, которых ты не знаешь, невинная чистота (*невинная чистота*).

Вряд ли по силе экспрессии выделенные нами слова и словосочетания можно сравнить с «*un autre océan où la splendeur éclate, bleu, clair, profond, ainsi que la virginité*».

Пожалуй, пора предложить читателю собственный вариант перевода, в котором, как нам представляется, учи-

тываются все сделанные выше критические замечания, но который, тем не менее, и сам заслуживает немало критики. Но прежде, хотелось бы проиллюстрировать нашу работу переводчика на вот этом примере:

Перевод этого стихотворения Шарля Бодлера был у меня готов уже несколько лет назад (я так полагал, садясь за эту статью). И вот, когда я набирал первый стих своего перевода, что-то меня останавливает. Я перечитываю:

*Агата бывает, что сердце взмывает
Прочь улететь от болот людских нечистот...*

Ну, конечно же, во втором стихе ритм ломается (определенно, ритм создает больше всего трудностей при поэтическом переводе). Но как я мог принять такой перевод? И все начинается заново. А что если взять: *Прочь улететь от этих болот нечистот* — не очень красиво; *Подальше от зловонной черноты людского океана* — а так получается слишком много слогов, да к тому же я ломаю рифму. И тогда я прихожу к такому варианту:

*Агата бывает, что сердце взмывает
Дальше прочь от болот городских нечистот.*

И все равно, что-то тормозит мне руку: мне не очень нравится это *Дальше прочь*. И поиски возобновляются, пока я не нахожу:

Агата, бывает, что сердце вдруг воспрянет...

Но тут мой корректор указывает, что такой формы *воспрянет* не существует, что нужно *воспрянет*. Да, но это добавляет лишний слог! А что если убрать *вдруг*, как раз один слог... И что мы получим в результате?

*Агата, бывает, что сердце воспрянет
И умчит тебя прочь от болот нечистот...*

Но тут я думаю, но ведь написал же гений в XIX веке:

*Товарищ, верь, взойдет она,
Заря пленительного счастья.
Россия **воспрянет** ото сна,
И на обломках самовластья
Напишут наши имена.*

И тогда, посмаковав оба слова «воспрянет» и «воспрянет», я все же выбираю первое: оно более взрывное, больше подходит сердцу, способному воспламениться. Так я прихожу к:

*Агата, бывает, что сердце вдруг воспрянет
И умчит тебя прочь от болот нечистот...*

Ну, кажется, на этот раз все хорошо? Да..., но нет. Эти «болота нечистот» мне кажутся слишком уж обезличен-

ными, нужно, чтобы явно читался упрек людям, которые довели свои города до состояния «болот нечистот». А вот если вместо «болот» взять «людских», то будет лучше: И умчит тебя прочь от людских нечистот? И так:

*Агата, бывает, что сердце вдруг воспрянет
И умчит тебя прочь от людских нечистот
Туда, где океан величьем сияет,
Где чистота и прозрачность девственных вод?
Агата, бывает, что сердце воспрянет?
Огромное море, нас поддержи в трудах.
Какому демону обязано море
Органом своих песен в стонущих ветрах
И чудесной властью нас баюкать в горе?
Огромное море, утешь ты нас в трудах.
Как далеко теперь благоуханный рай,
Где все под ясным небом — радость и любовь,
Любви достойны все, и чувства — через край:
И сладострастие, и нега, даже боль!
Как далеко теперь благоуханный рай!
Но этот чистый рай ребяческих страстей,
Забавы, песни, поцелую и цветы,
Страданья чутких скрипок в глубине полей,
Вино в кувшинах, танцы, вечера, кусты...
Но этот чистый рай ребяческих страстей,
Невинный этот рай, полный детских проказ,
Уж так ли он далек, как Индия, Китай?
Вернет ли нам его наш жалостливый глас,
Увидим ли его, наш сокровенный рай,
Невинный этот рай, полный детских проказ?*

Мы ни в коем случае не предлагаем этот вариант перевода в качестве идеального, напротив, готовы и сами указать пальцем на его недостатки. Поэтому будем считать его еще одним рабочим вариантом перевода, требующим еще доработки и переработки. Достаточно признаться, что каждое наше возвращение к последнему нашему переводу этого стихотворения Шарля Бодлера не обходится без каких-то поправок, которые иногда приживаются, а иногда и отбрасываются при следующем прочтении. В заключение следует подчеркнуть, что мы представили анализ лишь одной, первой строфы стихотворения, но, смеем надеяться, уже этот анализ показал, насколько важны при поэтическом переводе не только размер, рифма, но и образы оригинала. Не будем забывать, что по нашим переводам русскоязычный читатель будет судить о великой французской поэзии.

ФИЛОСОФИЯ

Личность в центре философского дискурса

Виноградова Инна Вадимовна, психолог, аспирант

Уральский государственный экономический университет (УрГЭУ-СИНХ, г. Екатеринбург)

Статья посвящена исследованию проблематики, связанной с определением понятия личность и способами интерпретации данного феномена.

Ключевые слова: личность, личностное становление, социализация, духовная социализация личности.

Личность — понятие чрезвычайно сложное для понимания и изучения. Когда мы говорим о сложности в понимании чего-либо — как в широком смысле, так и в контексте интересующей нас проблемы личности, то становится очевидно, что эта сложность может быть осмыслена двояко. Есть сложности в понимании феномена личности, которые вызваны рядом обстоятельств, преодоление которых (безотносительно к трудности задачи) представляется принципиально возможным, так, что мы всякий раз облегченно вздыхаем, расставшись с ними, как с недоразумением. Но есть сложности стабильные, укоренившиеся в фундаментальные предпосылки.

Вникнуть в суть этих фундаментальных предпосылок и, переместив изучение феномена личности в центр философского дискурса, увидеть новые способы его интерпретации и есть цель написания данной статьи. Данная цель предполагает решение следующих задач:

- 1) Исследовать проблемы, связанные с определением понятия личность;
- 2) Выяснить, возможно ли и при каких условиях рассматривать процесс личностного становления через процесс социализации личности;
- 3) Дать определение личности, отражающее ее целостность, динамику процесса личностного становления, наиболее полно, на наш взгляд, раскрывающее данный феномен.

Личность — понятие расщепленное и всесторонне исследованное различными социальными и гуманитарными науками, такими как психология, педагогика, социология и др. Создается впечатление, что мы хорошо научились делить человека на части и измерять каждую из них в отдельности, но собрать человека воедино у нас пока не получается. Но ведь «личность не состоит из кусочков, это не «полипняк» [3]. Поэтому необходим философский синтез, поиск общности, который даст основу для дальнейших исследований, позволит сосредоточить внимание на основных

пунктах исследования феномена личности, сделать ее предметом мировоззренческого анализа. «Дело в том, что рост научного знания... быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по *проблемам*. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой — расширить его охват со всех точек зрения» [1, с. 69].

Слово «личность» в европейских языках происходит от лат. *Persona*: *person* (англ.), *die Person* (нем.), *personne* (франц.), *persona* (итал.). В классической латыни это слово означало прежде всего «маску» (сравните с русским «личина») — слепок с лица предка, ритуальную маску и театральную, которая служила резонатором для усиления голоса, в результате чего возникла традиция возводить это слово к глаголу *personare* — громко звучать. В Средние века это слово интерпретировали как «звучать через себя», персоной, таким образом, является тот, кто обладает собственным голосом. В древнем Риме понятие «персона» является фундаментальным понятием юриспруденции и обозначает индивидуума, занимающего конкретное положение в обществе. У стоиков понятие личности усложняется и учитывает биологические, психологические и социальные составляющие. Философская экспликация понятия «личность» продолжается и в христианской этиологии. Определения Боэция, Ришера Сен-Викторского, Петра Ломбардского, Фомы Аквинского и др. фиксируют существенные черты личности — нечто самостоятельное, одаренное разумом, обладающее достоинством. В эпоху Возрождения теоцентричное понятие личности меняется на антропоцентричное: личность тождественна яркой, многосторонней индивидуальности, способной достичь всего, чего захочет. Новое время отождествляет личность с сознанием и самосознанием (Декарт, Лейбниц, Кант), развивается идея о том, что личностное бытие предполагает признание Другого (Фихте, Гегель). К.Маркс определяет личность как «со-

вокупность общественных отношений». М. Шелер полагает, что личность — центр не только познавательных, но прежде всего волевых и эмоциональных актов («Формализм в этике и материальная этика ценностей»), охватывает собой «Я» и плоть, общается с другими благодаря симпатии. XX в. диктует необходимость осмысления феноменов «массового человека, «общества потребления», «бегства от свободы». Дегуманизированный мир и проблематичность личностного бытия в нем — главная тема в философии Э.Мунье, М.Бубера, Н. А. Бердяева. Из приведенных выше определений можно сделать вывод, что история развития представлений о личности — история открытия ее различных измерений. [7, с. 399—401]. Но какими бы разнообразными не были подходы к изучению личности и те определения феномена личности, которые они предлагают, их объединяет одно: именно многомерность личности является ее сущностью. «Личность — индивидуальный человек как субъект общественной жизни, общения и деятельности, а также — своих собственных сил, способностей, потребностей, интересов, устремлений и т. д». [6, с. 44]).

Как говорил А. Н. Леонтьев, «личностью не рождаются — личностью становятся» [3]. Этот процесс личностного становления — процесс длиною в человеческую жизнь. Он немислим без действия, а последнее немисливо без взаимодействия с другими. Об этом говорит В. Е. Кемеров: «В философии речь идет, по сути, не о личности, а о личностях. Общество рассматривается как связь или система людей, утверждающих и реализующих свои позиции, установки, интересы». [6, С.449]. Можно ли в таком случае говорить о том, что понятия социализация и личностное становление процессы в какой-то степени совместимые?

Традиционно под социализацией понимается усвоение норм, правил, ролей, различного рода адаптации: профессиональные, психологические, биологические. «Распространенные социологические концепции социализации личности делают акцент на усвоение человеком внешних стандартов» [6, С.449]. Исследования социализации в рамках частных наук (социологии, социальной психологии и др.) многое оставляет «за скобками», т. к. объясняет его лишь отчасти, в рамках какого-либо среза социальной действительности и конкретного временного промежутка, в основном подвергая анализу лишь определенный спектр адаптивных поведенческих паттернов. Но, как справедливо замечает А. И. Матвеева «...стало очевидно, что в XXI веке механизмы традиционной социализации стали давать сбой. Это обусловлено, на наш взгляд, определенной девальвацией духовного содержания самого процесса социализации личности, в рамках которого отношение человека к высшим ценностям своего бытия оказалось в значительной степени подмененным конъюнктурными ценностными ориентациями текущего характера». [5]

К проблеме социализации как проблеме, включающей сферу духовного бытия человека, обращались такие ис-

следователи как Р. Г. Апресян, И. С. Вдовина, А. А. Гусейнов, В. А. Падорога, Л. П. Буева, П. С. Гуревич и др. авторы, которые предпринимали попытки комплексно рассмотреть данную проблему. Но духовный аспект социализации все еще слабо разработан в науке. В то же время изучение проблемы в таком метафизическом ракурсе могло бы позволить вести речь о том, что социализация — это основа личностного становления и развития, подчеркивало бы высший смысл социализации — личностного становления: сохранение, развитие и воспроизводство личности как духовного и нравственного существа.

Если личность знает, как устроена и «работает» социальная система (т. е. обладает определенным уровнем социальной компетенции: усвоил нормы, правила, стандарты, адаптирован), то можно говорить лишь о том, что реализован формальный аспект социализации. Отношения в современных обществах формализованы сегодня в высшей степени. Одна из таких формальностей, которая является всеобщей мерой — закон. Невозможно говорить об успешной социализации личности, даже в формальном ее аспекте, если действие человека выходит за рамки закона. Последний выступает в этом случае как преграда и блокирует действие, субъект (личность) в этом случае рискует превратиться в объект. Но даже если человек детально учитывает все формальные нюансы законодательства перед тем, как что-либо предпринять, слепо полагаться на его букву не менее опасно. Еще один пример — привычная экономическая составляющая социализации. Трудно поспорить с тем, что экономическое пространство индивида — необходимое условие его личностного становления. Можно ли реализовать свой личностный потенциал, состояться в обществе, живя в долг или за счет других? Экономическая база должна неустанно создаваться, контролироваться и поддерживаться субъектом. Но ведь и высокий уровень благосостояния не является залогом того, что человек состоялся как полноценная личность (зато человека своим заложником делает не так уж и редко. [2, С.78] Эти два примера — две грани того, что включает в себя формальная социализация. Их можно привести огромное количество. Семья в этом контексте определяется как совокупность норм, правил, образцов поведения между родителями, супругами и детьми, другими родственниками, трудовая деятельность — обязанность и необходимость, совокупность умений и навыков и т. д., но тот «луч», который «освещает» процесс личностного становления, позволяя увидеть его наиболее полно и целостно — духовный аспект социализации. «Духовная социализация — это центральный вопрос воспроизводства любого здорового общества и всякой полноценной личности. Без духовной социализации немисливо их прогрессивное развитие. Формирование и развитие духовных основ такого воспроизводства, включение их в сам процесс воспроизводства, освоение, усвоение и творческое развитие — вот ключевые детерминанты подлинного социального творчества, подлинной целостности самого человека» [4, С.5].

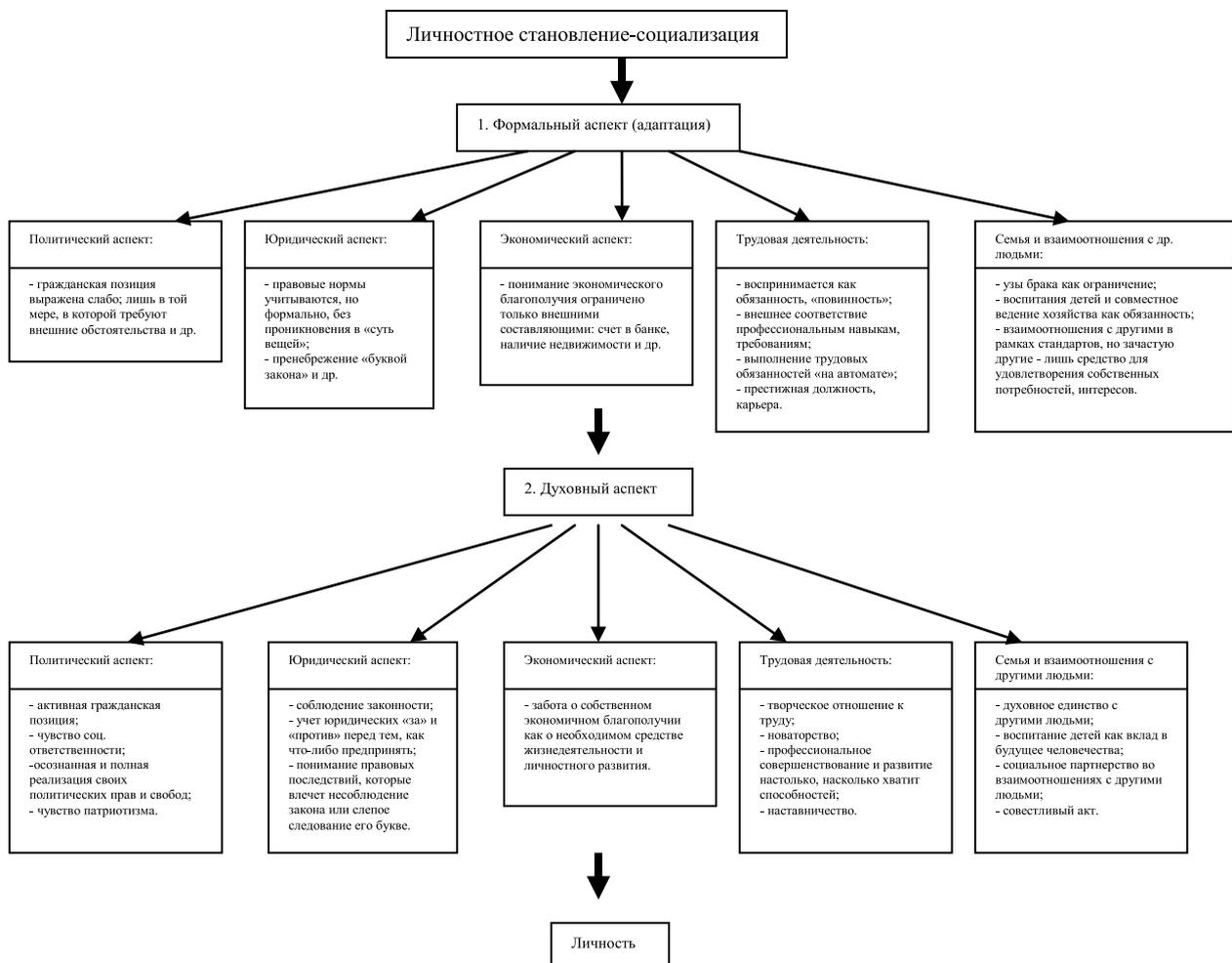
Если духовный аспект социализации достаточно учтен, то для человека на пути личностного становления находится место и для творческого самодвижения, и для максимально полного раскрытия всех его способностей, и для его связи с логикой жизни, воплощенной в логике действия, и для целостной связи общего и индивидуального, значимости мировоззренческого аспекта: человек знает, что он ценность, воплощенная в него ценностью бытия; осознавая себя носителем ценности такого высокого порядка, человек видит в других людях эту нить родства, связывающего его с ними. Посредством этих существенных моментов, как посредством своего рода духовных инструментов, личность способна совершенствовать систему социальных взаимоотношений, способствовать социальному приросту, неустанно формировать и развивать себя саму (самоформирование, саморазвитие, самосовершенствование, самопродолжение себя в будущее).

Эволюцию социально-философских взглядов на рассматриваемую нами проблематику со времен античности прослеживает А. И. Матвеева в статье «Социальная адаптация и духовная самоидентификация личности» [5]. Хотя в данной работе речь идет о процессе социализации, обзор, приведенный автором, показывает, что включение некоего философского идеала («пайдея»

в античности, рассмотрение человека как существа духовного, а не только телесного и «волящего» в христианской философии, идея социализации как духовного обновления человека у А. И. Ильина и др.), позволяет, на наш взгляд, в значительной степени совместить понятия социализация и личностное становление; показать, что они не чужды друг другу, но одно из них органически связано с другим. Социализация, включающая духовный аспект, перестает быть узким социологическим или социально-психологическим термином и проникает во все сферы жизнедеятельности личности: политическую, правовую, экономическую, сферу взаимоотношений с другими людьми.

Итак, начав с проблем, связанных с определением понятия «личность», мы в дальнейшем сфокусировали внимание на способе интерпретации личностного становления как процесса, тесно связанного с процессом социализации личности. Из рисунка, приведенного ниже, видно, что первая фаза процесса личностного становления, совпадающая с реализацией формального аспекта социализации, является предпосылкой второй, включающей духовный аспект.

Лишь учитывая духовный аспект и пропуская через него, как через призму, все события социальной действительности и социального взаимодействия, личность спо-



собна состояться как целостная, гармоничная, зрелая, а ее существование будет в этом случае наполнено высшими смыслами.

Выводом из всего изложенного в данной статье можно считать следующее определение личности. *Личность — это человек в процессе социализации, которая вклю-*

чает в себя как формальный аспект (адаптация), так и духовный аспект; обладающий системой социально-значимых черт, качеств, способов поведения, определяющих устойчивость его бытия и возможность самореализации посредством социального творчества.

Литература:

1. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Академический проект, 2013.
2. Виноградова И. В. система и личность: правила игры//XXI Уральские социологические чтения, Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012, С. 78–80.
3. Леонтьев А. Н. Индивид и личность. Электронный ресурс PSYERA.RU.
4. Матвеева А. И. [и др.]. Духовность, личность, социальное партнерство: социально-философский аспект. Екатеринбург: Изд-во НОУ ВПО «УрФЮИ», 2012.
5. Матвеева А. И. Социальная адаптация и духовная самоидентификация личности//Молодой ученый, 2011, № 8, Т.2, С. 6–14. Электронный ресурс [www/moluch.ru/archive/31/3601/](http://www.moluch.ru/archive/31/3601/)
6. Современный философский словарь под общ. ред. д.ф.н. профессора Кемерова В. Е., М.: 1998.
7. Новая философская энциклопедия в 4-х Т. Т.2. М.: Мысль, 2010.

Мужчина и женщина в XXI столетии: кросскультурная пастишность

Зубов Вадим Алексеевич, кандидат философских наук, доцент
Запорожский национальный университет (г. Запорожье, Украина)

Человечество всегда интересовала логика взаимоотношений между полами, которая в XXI столетии приобрела окраску кросскультурной пастишности. Последнее можно определить как тип социальной конструкции и социальных взаимоотношений, для которых характерна эклектика стилей социального бытия, социокультурная неоднородность. Основным атрибутом кросскультурного пастиша является вытеснение традиционных культурных форм и создание эклектической смеси элементов из разнотипных культур жизнедеятельности человека. Пастишность фиксирует свободу человека в творческой субъективной репрезентации себя, легитимизирует изменение им самим его половой природной предопределенности и, соответственно, социального поведения. Это становится возможным в условиях ослабления или даже исчезновения моральных и правовых «табу», а также размытости во многих современных культурах аксиологических приоритетов в вопросах толкования нормы во взаимоотношениях между полами. Заметим, что численность населения планеты достигла на начало 2014 года 7,1 млрд. человек, из них численность мужчин во всех возрастных группах до 55 лет превышает численность женщин [1]. В некоторых странах в связи с возможностью планировать пол ребенка и особенностями демографической политики государств дисбаланс между полами (перевес мужского населения) достигает десятков миллионов (Китай, Индия), что также провоцирует появление кросскультурной половой пастишности.

Акцентуация сексуальности также подчеркивает кросскультурную пастишность социального бытия современного человека. Сексуальность становится неотъемлемой составляющей социально успешной личности — будь-то мужчины или женщины. Происходит трансформации интимности. Сексуальность рассматривается как феномен, определяющий взаимосвязь между человеческой телесностью, самоидентификацией личности и социально-нормативной сферой общества. Общество XXI века готовит новые лики интимности, ее разнообразные экзистенциально-личностные горизонты в глобализированном мире. Социальные изменения, происходящие в мире в начале XXI столетия, например, такие как, масштабное изменение положения женщины в обществе, трансформируют традиционные коммуникационные механизмы между мужчиной и женщиной. Один из древнейших социальных институтов — семья — сейчас находится в процессе деформации. Если раньше институт семьи базировался на принципах двойного стандарта (различных для мужчины и женщины), то современность эти границы успешно стирает. Радикальных изменений претерпевает и представление о норме (как моральной, так и правовой) в сексуальных отношениях. Стремление к эмоциональной насыщенности индивидуальной жизни, возможности получения ярких, новых и неповторимых ощущений и переживаний и создание в обществе сервисных услуг для удовлетворения таких потребностей, делает современного человека гедонистом. Любовь все больше приобре-

тает форму яркой, но кратковременной, встречи двух индивидов без обязательств в дальнейшем. Традиционные представления о любви как сильном чувстве дружбы и симпатии, которая может достигать силы высокого напряжения и стать страстью в виде сильного полового влечения и сохраняться в течение всей жизни и сочетаться с осознанием счастья все чаще относятся к идеальным, романтическим, «голливудским» вариантам взаимоотношений, но невыполнимых в реальной жизни. В повседневной практике современного общества ушло в прошлое рассуждение, которое обуславливало некоторое недоверие в отношении женщины и женского начала в разных традициях, где женщина рассматривается как источник «греха», нечистоты и зла, как соблазн и опасность для того, кто направляет свой путь в сферу возвышенного и сверхъестественного. В XXI веке значимость пола проявляется не столько в простом факте появления на свет мужчиной или женщиной, а в особом процессе духовного пробуждения в теле человека того или иного пола. Обычно задача традиции в сексуальной сфере заключалась в создании четких каналов и строгих форм контроля, чтобы хаотические тенденции взаимоотношений полов могли течь по ним в нужном направлении. Свободными можно назвать тех, кто, принимая традиционные ориентации, воспринимают их как нечто навязанное извне, но как возможность сознательно, повинаясь внутреннему импульсу, высшему предназначению, реализовать «традиционную» возможность своей собственной природы, как перспективу своего духовного спонтанного развития. Считается, что реализовывать свою природу согласно традиции — это вытравливать из мужчины все «женское», а из женщины — все «мужское», стремиться к тому, чтобы стать «абсолютным мужчиной» и «абсолютной женщиной». Две основополагающие формы деятельности человека, согласно традиции, это Действие и Созерцание. Воин (Герой) и Аскет — вот два фундаментальных типа чистой мужественности. Параллельно этим двум мужским типам существует в традиции два типа, соответствующих женской природе. Так, считается, что женщина реализует себя, поднимаясь на тот же уровень, что и человек-воин и мужчина-аскет, через тип Любовницы или тип Матери [2]. Если традиционная этика требовала от мужчин и женщин, чтобы они всегда оставались самими собой, чтобы они всячески акцентировали те черты, которые делают одних именно мужчинами, а других именно женщинами, то современная кросскультурная пастишность стремится, наоборот, к уравниванию, к сфере бесформенного, к области, находящейся вне всякой индивидуализации в различии полов. «В обществе, которое больше не знает ни Аскета, ни Воина; в обществе, где руки последних аристократов более привычные не к мечу и скипетру, но к теннисной ракетке и шейкеру для коктейлей; в обществе, где высшим мужским типом является грубый боксер или киноактер, — не говоря уже об искусственных масках «интеллектуалов» или «профессоров», о нарциссической марионетке «художников» или суетливо-отвра-

тительных «банкиров» и «политиков», — в таком обществе вполне естественно, что и женщина поднимается и требует для себя прав на «личность» и «свободу», которые понимаются в анархическом и индивидуалистическом смысле, присущем последним временам» [2].

Можно выделить следующие проблемы взаимоотношений полов и любви в XXI веке: — потребительское отношение к высокому чувству; — распространение практики сексуальных отношений без любви; — сексуальность и гендер становятся значительно в большей степени частным, личным делом человека. Фактом общественной жизни последних десятилетий является широкое распространение по планете «сексуальной революции» — комплекса изменений в современных обществах, особенно западных, охвативших сферы полового поведения и гендерных отношений и соответственно отразившихся на общественном мнении, морали, кодексах поведения. Эти изменения охватили сферы гуманитарных наук, медицины и сферы права, регулирующие сексуальные отношения, брак, семейные отношения и развод. Часто эти изменения также называют «сексуальным освобождением», поскольку сексуальная активность мужчины и женщины приобрела больше возможностей для творчества и индивидуальных проектов для осуществления. Проявлением кросскультурного пастиша является, в частности, признание законными браки геев и лесбиянок. Некоторые западные державы — США, Франция, Великобритания и еще около 10 стран уравнивали браки представителей секс-меньшинств с гетеросексуальными браками. Есть мнение, что в тех обществах, где в результате мнимой борьбы за свободу выбирается, с точки зрения религии, грех, все обернется, в конце концов, падением моральных устоев. Практика однополых браков рассматривается как вступление человечества на путь самоуничтожения, как «потеря человеком собственной личности и полное его подчинение нищим животным инстинктам», как «очень опасный апокалиптический симптом» [3]. Кросскультурный пастиш в отношениях полов нашел свое проявление и в таком явлении как феминизм. Феминизм представляет собой совокупность движений и идеологических комплексов, направленных на определение и защиту равных с мужчинами политических, экономических и социальных прав женщин. Феминизм можно толковать как: — социально-политическую теорию, в которой анализируют угнетение женщин и превосходство мужчин в историческом прошлом и настоящем, а также осмысливают пути преодоления мужского превосходства над женщинами; — идеологию, которая противостоит всем теориям и действиям женоненавистничества; — теорию социокультурного развития, альтернативную существующей европейской традиции, которая обнаруживает превосходство в женском социальном опыте в представлениях о мире и обществе. Сам термин «феминизм» ввел в обращение французский социалист-утопист Шарль Фурье в конце XVIII века, который считал, что социальное положение женщин является мерилем общественного

прогресса. Он именовал феминистами сторонников женского равноправия. Многие критики движения считают, что говоря о равноправии полов, феминистки современности пропагандируют идеологию, в центре которой стоит женщина. Эти критики отмечают неизменно повышенное внимание только к тем вопросам, которые касаются женщин. Такая подача материала, по их мнению, заставляет последователей этой идеологии видеть мир лишь через призму женских проблем, тем самым искажая восприятие мира и создавая устойчивые предрассудки. Критики феминизма утверждают, что в странах Запада через феминистское движение теперь мужчины подвергаются дискриминации. Феминизм считают причиной разрушения традиционного уклада жизни и уничтожения привычных ролей, традиционно указанных мужчинам и женщинам в зависимости от их пола. Действительно, между мужчинами и женщинами существует целый ряд естественных различий, и современное общество, на наш взгляд, только выигрывает от их признания.

Вместо следования естественному предназначению и завоевания для себя новых горизонтов социальной и мировоззренческой свободы современная женщина с позиции современного мужчины отказывается от своей собственной естественной функции. После долгих веков «рабства» женщина захотела стать свободной и не сделать ничего другого, как скопировала идею «самостоятельной женской личности» с архетипа «личности мужчины». И в этом проявляется глубокое недоверие «современной женщины» в отношении себя самой, неспособность ее быть для себя своей собственной ценностью, т. е. быть именно как женщина, а не как человек. В этом и заключается источник глубоко ложной ориентации: женщина стремится получить реванш над мужчиной, отстоять свое «достоинство», доказать свою «значимость», понемногу привыкая сравнивать себя с мужчиной. В рамках действия кросскультурного пастиша не может быть и речи ни о каких действительно легитимных привилегиях одного из полов, в его пределах женщины не способны осознать своего естественного призвания и защитить его, а способны только продемонстрировать владение теми интеллектуальными и материальными свойствами и качествами, которые ассоциируются с противоположным полом и особенно ценятся в современном западном обществе. Но и современный мужчина, с полной безответственностью со своей стороны, не только допустил это, но еще и сам подтолкнул женщину к работе во всех институтах современного общества и современной культуры. Очевидно глубокое вырождение женского типа до телесного уровня атрофии естественных возможностей, удушения специфически женского внутреннего мира. Показательно, что для многих современных женщин даже перспектива физической любви не представляет такого интереса, как нарциссический культ собственного тела, как желание показать свою плоть в одежде или с минимумом ее, как физический тренинг, как танцы, спорт, деньги и т. д. Пристрастившись к эгоцентризму, женщина начинает с неко-

торого момента интересоваться уже не самим мужчиной, а тем, что он может ей дать для удовлетворения ее тщеславия и прихотей. Параллельно этому происходит разложение и вырождение мужского типа, который становится все более и более поверхностным по мере привыкания к сугубо практической жизни, которая в современном мире способствует деградации и денатурации мужского начала [2]. Равенство мужчин и женщин — это вопрос равенства человеческого существования. Недопустима дискриминация как мужчин, так и женщин. Исторический опыт требует соблюдать права и создание условий для реализации сущностных сил человека безотносительно пола.

Существование кросскультурной пастишности отражается и в распространении в современном обществе такого феномена как нетрадиционная сексуальная ориентация. К ней относятся, в частности, однополые сексуальные отношения, отношение общества к которым неоднозначно. Появилось также сообщество людей, которое обозначают ЛГБТ (лесбиянки (Lesbian), геи (Gay), бисексуалы (Bisexual) и трансгендеры (Transgender)). Аббревиатура была принята большинством общественных организаций и СМИ в большинстве стран мира как самоназвание людей, которые объединяются на основе их сексуальной ориентации и гендерной идентичности. Отметим, что нормативность является неперенным условием существования общества как системы совместной жизнедеятельности. Но всегда в обществе существуют и те, кто их нарушает. Социальные практики демонстрируют два варианта реакции общества на девиантное поведение отдельных людей или групп в рамках принятой в социуме нормативности: попытка исключить такое поведение путем разного рода репрессий со стороны социальной системы или сделать его социально допустимым. Для современного демократического общества в западном варианте второй путь является предпочтительным. Этот путь предполагает, что между теми членами общества, которые ориентируются на существующие нормы, и теми, кто действует, нарушая их, заключается некоторое соглашение, позволяющее установить приемлемый консенсус относительно более фундаментальных норм совместной жизни. Отношение общества к ЛГБТ является одним из наиболее типичных проявлений такого пути достижения согласия как условия социального мира. ЛГБТ, будучи особой формой общественного поведения, является девиантным в одном из основных институтов и ценностей современного общества, — в гетеросексуальной и моногамной семье, поскольку за последней признается выполнение важнейшей функции — воспроизводство непосредственной жизни людей. Однако есть и другое (кроме согласия) базовое условие существования демократического и плюралистического общества — права человека, которые признаются обществом в той мере, в какой они не приносят вреда другим людям. Следствием такой иерархии ценностей, когда права человека имеют приоритетный характер, является то, что современный человек считает легитимным даже такой образ жизни и стандарты

сексуального поведения, которые не соответствуют его собственным. Существует реальная проблема, требующая конкретного решения в каждом государстве — это или право человека самому определять форму поведения или ему надо следовать в своем поведении определенным социально значимым нормам, отступление от которых не поощряется или даже наказывается обществом. Отношение, при котором и мужчина, и женщина предпочитают самостоятельно определять форму сексуального поведения, базируется на ряде политических, правовых, культурных и экономических факторов современного общества: в политической сфере этому соответствуют принципы демократии и свободы, в правовой — наличие соответствующих нормативно-правовых актов, в культурной — релятивность и толерантность нормативных систем, в экономической — финансовая независимость человека. Никто не становится сразу человеком с нетрадиционной ориентацией, она не падает на пути людей как листья с деревьев и не передается подобно вирусной инфекции. Она есть результат мыслей человека, затем, если он соглашается с такими мыслями, то они переходят в действия, действия — в привычки, привычки формируют характер. Бытует мнение, что на «нетрадиционно» ориентированных людей, на их мировоззрение и поведение повлияли биологические механизмы, которые не поддаются контролю сознания.

Отношение мировых и этнических религий к ЛГБТ-обществам резко отрицательное. Так, в Библии Третья книга Моисеева (Левит, 18:22) гласит: «Не ложись с мужчиною, как с женщиною: это мерзость» [4]. «Если кто ляжет с мужчиною, как с женщиною, то оба они сделали мерзость: да будут преданы смерти, кровь их на них» (Левит, 20:13) [4]. Но сегодня во всем мире, особенно в Европе, проявлением высшей степени демократии, свободы слова, мысли, действий считается открытое заяв-

ление о своих пристрастиях. Во многих государствах уже регистрируются однополые браки и им позволяют воспитывать приемных детей. Такая социальная практика, по мнению церковников, противоречит естественным и моральным установкам человечества. За это может быть Божественное возмездие в форме новых заболеваний или смертоносных эпидемий. В Коране рассказывается о народе пророка Лута (Лота). Народ за свою причастность к греху мужеложства был просто стерт с лица земли. «Воистину, в этом — знамения для зрячих» (Коран, 15:75) [5]. Когда обезумевшие от своих страстей люди стали добиваться гостей-ангелов, которые появились в образе прекрасных юношей, Лут, основываясь на своей пророческой пронизательности, сказал: «Поистине, в этом знамение для верующих» (Коран, 15:77) [5].

Современное общество, с одной стороны, является таким коммуникативным сообществом, внутри которого имеется базовое согласие относительно общих правил общежития, но с другой, оно является гетерогенным образованием по условиям и образу жизни, культурным ценностям и нормам. В этой ситуации само понятие нормативности и, соответственно, девиантности имеет большую неопределенность. На примере существования ЛГБТ-сообщества мы видим, как меняется принцип отношения общества к поведению мужчины и женщины, которое, с одной стороны, продолжает считаться ненормативным в некоторых случаях в традиционных обществах, но с другой является нормальным для гетерогенных структур современного западного социума. Отношение к нетрадиционным сексуальным ориентациям и ЛГБТ-обществам имеет поколенческий характер, что связано с политическими, экономическими и культурными изменениями в современном обществе, которые делают ценность индивидуальной свободы мужчины и женщины приоритетной в их социальном бытии.

Литература:

1. World // The World Factbook [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/xx.html>.
2. Эвола Ю. Мужчина и женщина // «Восстание против современного мира» // Юлиус Эвола [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.musa.narod.ru/evola1.htm>.
3. Патриарх Кирилл назвал однополые браки движением к концу света [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ntv.ru/novosti/633297/>.
4. Библия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://jesuschrist.ru/bible/>
5. Коран [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://musulmanin.com/koran-na-russkom.html>

Лев Николаевич Митрохин: работы «за подписью»

Колмакова Мария Владимировна, аспирант

Русская христианская гуманитарная академия, Библиотека Академии наук (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: Митрохин Лев Николаевич (1930–2005), философия религии, работы «за подписью», псевдонимы, Митнев К., Литератор, Хостин Л., Л. Сонин, Л. Н. Сонин, Лемин, Л. Николаев, Тимошин Л.

Научная деятельность Льва Николаевича Митрохина, в качестве основной темы нашего исследования выбрана не случайно. Изучение философии религии и окружающих ее областей гуманитарного знания в том направлении, в котором мы рассматриваем их сегодня, на протяжении практически всего XX века (за исключением нескольких последних десятилетий) было затруднено по причинам историческим. Одним из выдающихся деятелей, трудившихся в указанном философском направлении, являлся Лев Николаевич Митрохин. Область его научных интересов обширна и включает в себя такие направления как история философии, философия религии, религиоведение и другие. Исследования Льва Николаевича носят характерные отпечатки времени, благодаря которым стало возможным исследователям сегодня и в последующие годы говорить о специфике становления русской советской и постсоветской философии религии, оформлении русского религиоведения, сектоведения, и многих других наук гуманитарного направления. Не будет ошибкой сказать, что практически ни одно исследование ученых сегодня в области религиоведения, философии религии, сектоведения середины XX — начала XXI веков, не обходится без изучения работ Льва Николаевича. В настоящей работе предлагается провести некоторую систематизацию отдельной части трудов Митрохина, которая поможет осветить его творчество через историю развития взглядов.

Деятельность Льва Николаевича как ученого, философа, религиоведа является значимым этапом в истории советской и российской науки. Существует ряд работ посвященных анализу и критике трудов академика. В настоящем исследовании, считаем необходимым, уделить особенное внимание такому аспекту деятельности Льва Николаевича, как работы, написанные в период с 1958 по 1985 годы с использованием псевдонимов. Ориентируясь на существующую библиографию автора, мы можем говорить о таких псевдонимах как: «Митнев К.», «Литератор», «Хостин Л.», «Л. Сонин», «Л. Н. Сонин», «Лемин», «Л. Николаев» и «Тимошин Л.».

В начале нашего исследования необходимо отметить, что особенных списков работ «за подписью», выделенных отдельной группой самим автором (за исключением тех упоминаний, что помещены в список избранных трудов) [1], мы не имеем. Потому в данной работе мы опираемся на те данные, которые имеются в уже указанном источнике («Мои философские собеседники»). Необходимо отметить, что не все работы оказались доступны для оз-

накопления, по различным причинам. Отчасти, эта проблема связана с массовым списанием литературы подобной тематики из библиотек в советское время, потому некоторые брошюры и статьи существуют лишь в списках литературы, и на данном этапе ознакомиться с ними не представляется возможным. Остается надежда, что единичные экземпляры продолжают существование в частных библиотеках ученых, а так же в региональных библиотеках при учебных заведениях, и со временем будут введены в научный оборот, тогда наш обзор может быть дополнен и претендовать на более полный охват указанной темы. В настоящем исследовании мы предлагаем рассмотреть те работы, которые составляют предмет интереса для исследователей, занимающихся историей изучения возникновения и развития деятельности нетрадиционных религиозных движений как в России, так и за рубежом, в середине XX века, а так же всех тех, кто интересуется трудами Льва Николаевича Митрохина — философа, академика Российской академии наук, одного из выдающихся исследователей проблем философии религии и религиоведения.

В настоящем исследовании будет идти речь о двадцати двух работах Льва Николаевича, условно названных нами «за подписью». В первой части нашего обзора мы указали то многообразие «подписей», которые использовал автор, и которые нам удалось обнаружить.

Деятельность Льва Николаевича разворачивалась в достаточно сложный период для его родной страны. Личность его как ученого не оставалась незамеченной, ни в научной среде, ни в среде контролирующих органов власти. Возможно потому мы сегодня говорим о работах «за подписью», как блоке текстов весьма важных для понимания творческого пути Льва Николаевича. К этой мысли нас подвела статья Лекторского В. А., посвященная академику и другу — «Л. Н. Митрохин и проблема религии». Владислав Александрович пишет следующее: «... после 1978 г. и видимое жизненное благополучие было подорвано: Лева оказался на незначительной должности, стал невыездным, одно время ему даже сложно было печататься (некоторые его статьи в это время вышли под псевдонимами)» [2]. Это одно из немногих печатных свидетельств существования тех работ, о которых мы будем говорить в настоящем исследовании. Необходимо сделать одно уточнение. Мы не преследуем цель — провести глубокий философский анализ трудов Льва Николаевича, считаем, что на данном этапе подобная задача была бы преждевременна и неуместна. Своим кратким обзором,

мы хотим обратить внимание будущих исследователей на те работы, которые в настоящий момент практически не введены в научный оборот, но, несомненно, представляют особую ценность для понимания и адекватной оценки научного вклада, который был осуществлен Львом Николаевичем Митрохиным в различных областях философского знания, а также той атмосферы, которая сложилась в середине XX века в сфере науки и гуманитарного знания в частности.

Для наиболее наглядного представления работ мы расположим их в хронологическом порядке, вынесем в заголовки наименование «подписи», и ниже приведем краткий анализ текста.

«Литератор»

Одна работа, вышедшая в «Литературной газете» в феврале 1958 года под названием: «Живое слово атеистов». Статья посвящена журналу «Наука и жизнь», наиболее интересным разделом которой для автора является антирелигиозный. С первых строк становится понятно, что автор, сетуя на недостаточный объем, выделенный для печати материалов, так же не очень довольствуется содержанием предлагаемым авторами. Приводятся краткие характеристики следующим статьям: Прокофьев В. «Мы воинствующие атеисты» (которая не слишком смогла порадовать автора конкретным характером рассуждений, но отметилась достаточно сухим изложением и инструктивно-рекомендательным тоном [3], в прочем и само содержание, по мнению автора, оказалось не слишком новым), Гурьев Г. «Всегда ли существовала вера в бога?» (не умаляя авторитет автора статьи, Митрохин отмечает: «разве нет сейчас более злободневных, волнующих широкого читателя проблем, связанных с именами нынешних буржуазных идеологов» [4]), Калинин М. «Как я перестал верить в бога» (в которой повествуется о собственном опыте автора на пути к атеизму. Митрохин говорит о том, что статья ему кажется вполне интересной и логичной, но не вполне соглашается с окончанием, которое «подменяется чисто редакционными соображениями о «нашей атеистической пропаганде»» [5]) и других. Автор отмечает, что выбор статей для публикации оказывается не во всех случаях удачным, а потому большинство читателей без должного интереса относятся к подобного рода текстам. В качестве рекомендации, автор желает редакции продолжать поиски авторов, чьи материалы будут отвечать запросам общества и станут отражением концепции раздела указанного журнала.

«Хостин Л».

Единственная работа, вышедшая в газете «Гудок» в декабре 1958 года под названием: «Кто такие баптисты».

Одна из первых работ Льва Николаевича, посвященная деятельности «Церкви евангельских христиан-баптистов». Текст статьи является ответом читателю газеты Владимиру Андреевичу Горячеву, который просит рассказать о том, кто такие баптисты. Автор приводит общую историческую характеристику, и освещает основные этапы формирования «Церкви евангельских хри-

стиан-баптистов». Хотя, необходимо отметить, что в отличие от более поздних работ, посвященных баптизму, настоящая работа носит достаточно эмоциональный характер, не являющийся в строгом смысле научным подходом к изучению указанной темы. В свете известных исторических событий, происходящий в Советском союзе в середине XX века, вполне понятен интерес к деятельности данной религиозной организации. Стоит добавить, что интерес к баптизму как явлению не только религиозного, но и общекультурного значения сохранился у Льва Николаевича в течение долгих лет, посвященных изучению этого многогранного религиозного течения. Впоследствии было издано несколько монографий, и большое количество статей, раскрывающих данную тематику.

«Митнев К».

Одна работа, вышедшая в газете «Комсомольская правда» в январе 1959 года под названием «Зритель от души смеется». Работа написана в соавторстве с К. В. Вендровским и посвящена фильму чешского режиссера Эдуарда Гофмана по мотивам рисунков Жана Эффеля «Сотворение мира». Отношение «Митнева К». к указанному мультипликационному фильму весьма положительное: «Нет более веселого изложения первых дней «творения» чем рисунки Жана Эффеля» [6]. Но не только забавное зрелище видит автор заметки в данном фильме. Французский художник затрагивает достаточно серьезные проблемы соотношения добра и зла, хотя некоторый оттенок сарказма все же присутствует как в фильме, так и в самой статье «Митнева К». В сущности, статья является субъективным примером отношения «советского человека» к религии, христианскому пониманию Сотворения мира в частности, пропагандируемым всеми возможными средствами, в нашем случае, массовой информации — печати. Возможно сказать, что фильм в основе своей не имеет ввиду Библию в качестве авторитетного текста, скорее — вариации на тему, не более. Карикатурный стиль изображений Эффеля передается от фильма к содержанию текста «Митнева К»..

«Л. Н. Сонин»

Под данной подписью вышла одна работа, опубликованная в соавторстве с Басиным Е. Я. в первом номере «Вопросов философии» за 1964 год. Рецензия с названием «Антикоммунизм богобоязненного пастыря и «холодная война»»

Работа посвящена анализу книги James D. Bales. Communism. Its faith and fallacies. Exposition and criticism. — Michigan, 1962. Авторы выражают несогласие с точной зрения американского теолога, и приводят следующее суждение: «В наше время, когда на всей планете идет упорная борьба между силами войны и силами мира за разумный подход к решению спорных международных проблем, книги подобного рода служат целям защиты позиции крайних реакционеров, которые выступают за гонку вооружений, против всяких переговоров, тех «бешеных» и «ультра», которые толкают мир на грань ядерной катастрофы. Иными словами, в современных условиях книга

Бэйлса является опасным оружием в борьбе против тех, кто выступает за светлое будущее человечества, за то, чтобы люди могли безбоязненно смотреть в будущее. Подобные сочинения не могут не вызывать тревоги у всех людей доброй воли, заинтересованных в дальнейшем прогрессе цивилизации» [7]. Возможно, стоит отметить тот факт, что обнаружить произведение Бэйлса в библиотеках России составляет серьезную проблему.

«Л. Николаев»

Одна работа, вышедшая под названием: «Социология иллюзий» в журнале «Наука и религия» в 1961 г. № 2. Автор — «Л. Николаев» обстоятельно подвергает критике работу Григорьяна Бориса Тиграновича ««Социология религии» или апология религии» [8] вышедшую в 1960 году в издательстве «Знание», указывая на положительные и отрицательные моменты, допущенные в работе. В заключении, автор пишет: «Брошюра Б. Т. Григорьяна — лишь первый шаг в разработке важной и плодотворной темы. Многие существенные вопросы остались пока неразработанными» [9]. Некоторые вопросы Митрохин, впоследствии старался решить на страницах своих исследований, посвященных теме атеизма.

«Тимошин Л.»

Подпись, о которой пойдет речь ниже, примечательна тем, что явила научному сообществу целый корпус статей, опубликованных в журнале «Наука и религия» в период с 1982 по 1985 годы, и посвященных единой теме — возникновение и распространение деятельности новых нетрадиционных религиозных организаций в Западных странах.

Самый крупный блок статей, состоящий из одиннадцати работ, связанных единой идеей и разделены между номерами регулярно издаваемого журнала «Наука и религия», представляют собой целостный взгляд автора на проблему становления религиозности в Западных странах. Балагушкин Евгений Геннадьевич дает некоторое указание на эти работы следующим образом: «Среди отечественных ученых Л. Н. Митрохин был одним из пионеров в исследовании данной темы!» [10]. Последние статьи выходили в том же журнале в 1985 году. В поисках информации о псевдонимах, мы имели возможность связаться с вдовой Льва Николаевича Митрохина, Альбиной Ефимовной Митрохиной, из нашей беседы и переписки мы можем выделить множество бесценных аспектов жизни и деятельности Льва Николаевича как ученого и как личности. Алла Ефимовна помогла нам пролить свет на один из наиболее часто встречающихся псевдонимов «Тимошин Л.», в качестве которого была использована девичья фамилия матери ученого. Так же подтвердился тезис о том, что псевдоним был использован в то время, когда подпись собственной фамилией не давала возможности издавать работы. Приведем список указанных работ:

— Тимошин Л. США: новые «культы» и молодежь/ Наука и религия. 1982. № 7. — С. 60–63.

— Тимошин Л. США: новые «культы» и молодежь/ Знание — сила. 1982. № 8. — С. 38–39.

— Тимошин Л. Фатальный исход «Народного храма»/ Наука и религия. 1982. № 9. — С. 55–59.

— Тимошин Л. Мессия должен быть богаче всех/ Наука и религия. 1982. № 11. — С. 59–63.

— Тимошин Л. Этот «странный мир Харе Кришна»/ Наука и религия. 1983. № 1. — С. 52–57.

— Тимошин Л. Этот «странный мир Харе Кришна»/ Наука и религия. 1983. № 2. — С. 59–63.

— Тимошин Л. «Моисей» Берг: «пастырство флиртующей рыбки»/ Наука и религия. 1983. № 9. — С. 57–60.

— Тимошин Л. «Моисей» Берг: «пастырство флиртующей рыбки»/ Наука и религия. 1983. № 10. — С. 54–57.

— Тимошин Л. Сайентология: фантастику в бизнес/ Наука и религия. 1985. № 2. — С. 58–62.

— Тимошин Л. Сайентология: фантастику в бизнес/ Наука и религия. 1985. № 4. — С. 57–60.

— Тимошин Л. Вундеркинд из «Миссии божественного света»/ Наука и религия. 1985. № 12. — С. 44–48.

После 1985 года работы «за подписью» не выходили, об этом свидетельствует Альбина Ефимовна, а так же отсутствие каких-либо библиографических данных на их существование.

К сожалению, не все работы «за подписью» нам удалось исследовать. Существует указание на пять статей, которые по различным причинам не могут быть доступны нам, но их стоит упомянуть, сославшись на источники, к ним отсылающие. По данным библиографических списков, а также информации, предоставленной архивом РАН, мы можем говорить о двух блоках ненайденных работ с использованием «подписи».

Первый блок — условно обозначим его в соответствии с подписью «Л. Сонин»

Пять работ, вышедших в период с 1960 по 1964 годы, возможно в разных изданиях. О существовании данных текстов мы знаем из библиографических списков, и только один из них на настоящий момент, стало возможным изучить. Название его: «Школа Гранта Шгиняна». Эта работа была опубликована в журнале «Физкультура и спорт» 1964 года. Весьма нетипичная по направлению своего анализа работа, посвящена спортивным достижениям Гранта Амазасовича Шагиняна, неоднократного чемпиона олимпийских игр и Советского Союза по гимнастике. Автор рассказывает о судьбе спортсмена, о сложностях и радостях работы тренера и молодых гимнастов.

Ненайденными остаются следующие работы за подписью «Л. Сонин»:

— Почему мы боремся с баптизмом/ Путь Ильича. 15 мая 1960 г.

¹ Первые его статьи о новых религиозных движениях в США были опубликованы под псевдонимом Л. Тимошин в журнале «Наука и религия» в 1982–1983 гг.

— О снах, гипнозе и прочем/ Пресс-бюро Комсомольской правды. 19 мая 1960 г. № 61

— Кто такие баптисты. — М.: Знание, 1960 г.

— Что такое сектантство. Развернутые планы. — М.: Знание, 1960 г.

Второй блок работ недоступный для анализа исследователя, как и в первом случае, именуется в соответствии с подписью автора — «Лемин».

Название статьи: «Друг в беде», вышедшая в Пресс-бюро Комсомольской правды 5 апреля 1960 года № 39 за подписью «Лемин». В указанном номере нами работа была не обнаружена. Необходимые работы по уточнению библиографических данных, указанной статьи были проведены, но не принесли желаемого результата.

В настоящее время работы связанные с поиском ука-

занных «ненайденных» текстов оказались затруднительными. Но мы имеем основания надеяться, что статьи будут атрибутированы и проанализированы в последующих исследованиях.

Указанный перечень работ размещен в библиографических списках, опубликован в разделе избранной библиографии в тех изданиях, о которых мы говорили в начале данного исследования, представлен на многочисленных сайтах отсылающих к трудам известного философа, а так же хранится в личном деле академика Льва Николаевича Митрохина в архиве РАН. Мы не теряем надежду познакомиться с этими текстами, чтобы представление научного наследия Льва Николаевича Митрохина было наиболее полным и интересным для исследований в указанных областях знаний.

Литература:

1. Митрохин Л. Н. Избранная библиография трудов Л. Н. Митрохина/ Мои философские собеседники. СПб.: РХГА, 2005. — С. 629–646. Библиография с незначительными дополнениями была переиздана в изданиях «Философские проблемы религиоведения», «Лев Николаевич Митрохин. (Философия России второй половины XX века)» и др.
2. Лекторский В. А. Л.Н. Митрохин и проблема религии/ Лев Николаевич Митрохин/ Л. Н. Митрохин; [под ред. А. И. Кырлежева]. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 367 с.: ил. — (Философия России второй половины XX в.). — С. 38.
3. Митрохин Л. Н. Живое слово атеистов/ Литературная газета. 6 февраля 1958. № 16. — С. 2.
4. См. там же
5. См. там же
6. Митнев К. Вендровский К. В. Зритель от души смеется./ Комсомольская правда. 23 января 1959. № 19. — С. 4.
7. Сонин Л. Н., Басин Е. Я. Антикommунизм богобоязненного пастыря и «холодная война» / Вопросы философии. 1964. № 1. — С. 126.
8. Григорьян Б. Т. «Социология религии» или апология религии. — М.: Знание, 1960. — 32 с. (Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний. [Серия 2. Философия 35])
9. Николаев Л. Социология иллюзий/ Наука и религия. 1961. № 2. — С. 93.
10. Балагушкин Е. Г. Исследования религиозных новообразований / Лев Николаевич Митрохин/ Л. Н. Митрохин; [под ред. А. И. Кырлежева]. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 367 с.: ил. — (Философия России второй половины XX в.). — С. 201.
11. Митрохин Л. Н. Избранная библиография трудов Л. Н. Митрохина/ Мои философские собеседники. СПб.: РХГА, 2005. — С. 629–646.
12. Митрохин Л. Н. Живое слово атеистов/ Литературная газета. 6 февраля 1958. № 16. С. 2.
13. Хостин Л. Кто такие баптисты/ Гудок. 10 декабря 1958. № 288. С. 3
14. Митнев К. Вендровский К. В. Зритель от души смеется./ Комсомольская правда. 23 января 1959. № 19. — С. 4.
15. Сонин Л. Школа Гранта Шагиняна/ Физкультура и спорт. № 10. 1964. — С. 7.
16. Сонин Л. Н., Басин Е. Я. Антикommунизм богобоязненного пастыря и «холодная война» / Вопросы философии. 1964. № 1. — С. 126.
17. Николаев Л. Социология иллюзий/ Наука и религия. 1961. № 2. — С. 93.
18. Тимошин Л. США: новые «культы» и молодежь/ Наука и религия. 1982. № 7. — С. 60–63.
19. Тимошин Л. США: новые «культы» и молодежь/ Знание — сила. 1982. № 8. — С. 38–39.
20. Тимошин Л. Фатальный исход «Народного храма»/ Наука и религия. 1982. № 9. — С. 55–59.
21. Тимошин Л. Мессия должен быть богаче всех/ Наука и религия. 1982. № 11. — С. 59–63.
22. Тимошин Л. Этот «странный мир Харе Кришна»/ Наука и религия. 1983. № 1. — С. 52–57.
23. Тимошин Л. Этот «странный мир Харе Кришна»/ Наука и религия. 1983. № 2. — С. 59–63.
24. Тимошин Л. «Моисей» Берг: «пастырство флиртующей рыбки»/ Наука и религия. 1983. № 9. — С. 57–60.
25. Тимошин Л. «Моисей» Берг: «пастырство флиртующей рыбки»/ Наука и религия. 1983. № 10. — С. 54–57.
26. Тимошин Л. Сайентология: фантастику в бизнес/ Наука и религия. 1985. № 2. — С. 58–62.
27. Тимошин Л. Сайентология: фантастику в бизнес/ Наука и религия. 1985. № 4. — С. 57–60.

28. Тимошин Л. Вундеркинд из «Миссии божественного света»/ Наука и религия. 1985. № 12. — С. 44–48.
29. Балагушкин Е. Г. Исследования религиозных новообразований // Лев Николаевич Митрохин/ Л. Н. Митрохин; [под ред. А. И. Кырлежева]. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 367 с.: ил. — (Философия России второй половины XX в.). — С. 172–215.
30. Лекторский В. А. Л.Н. Митрохин и проблема религии// Лев Николаевич Митрохин/ Л. Н. Митрохин; [под ред. А. И. Кырлежева]. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 367 с.: ил. — (Философия России второй половины XX в.). — С. 33–41.
31. Лев Николаевич Митрохин/ Л. Н. Митрохин; [под ред. А. И. Кырлежева]. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 367 с.: ил. — (Философия России второй половины XX в.).

Диалектика ценностных оснований образовательной деятельности вузов силовых органов государства

Котухов Александр Николаевич, кандидат философских наук, доцент
Одинцовский гуманитарный университет (Московская обл.)

В современной России качественно меняется общественно-государственная система, мировоззрение граждан и образованию в этом процессе принадлежит особая роль, поскольку его важнейшей составляющей, помимо передачи (трансляции) знаний, является формирование ценностных ориентиров у субъектов образовательного процесса. Как утверждал Сенека — не может быть общества, существующего без цели, без ценностных ориентиров, которые это общество стремилось бы достигнуть в силу идеологии своего собственного развития [1].

Образовательная деятельность, в ходе воспроизводства и передачи знаний, социокультурных взаимоотношений вырабатывает в каждом последующем поколении, приходящем на смену существующему свойства и качества, правила и нормы поведения, которые бы способствовали единству государства и общества, обеспечению жизнеспособности, как индивида, так и общественно-государственной системы в целом.

Не смотря на небольшой исторический период существования Новой России, сделан значительный шаг по модификации ценностных ориентиров и мировоззрения граждан страны. Диалектика видит причину изменения явлений в их внутреннем противоречии, в борьбе противоположных сторон, тенденций, составляющих содержание самого явления. Развитие при таком его понимании оказывается изменением качества, переходом явления в новое состояние, в свою противоположность, что выступает как перерыв постепенности, как скачок. Такое явление как бы уничтожает себя, переходя в своё отрицание.

Произошедшие в российском обществе перемены послужили основой для реорганизации ценностных оснований образовательной деятельности вузов силовых органов государства, выработки новых направлений развития в этой сфере, инновационных подходов при выполнении задач связанных с национальной безопасностью государства.

Под ценностными основаниями образовательной деятельности вузов силовых органов государства подразумевается система ценностей, которая является компонентом символической составляющей этой деятельности, выступает её духовным регулятивом. Они определяют её направленность, социальную значимость и предназначение и включают универсальные ценности конкретного общества, социальный смысл профессиональной деятельности и ценности самого профессионального образования. Ценностные основания указывают на объективную положительную значимость определенного профессионального образования и соответствующей профессиональной деятельности как для нормального существования общества и государства, так и для самореализации и удовлетворения запросов субъектов образовательного процесса.

Автор придерживается мнения тех учёных, которые полагают, что само понятие ценности выступает исходным по отношению к ценностным основаниям. В связи с чем, необходимо уточнить, что понимается под ценностями, и показать их значимость в жизни личности общества и государства в контексте исторического развития.

В русской философии идея ценности занимает особое место, поскольку в своих трудах российские исследователи стремились выразить своеобразие отечественной аксиологии в концепции «русской идеи». Её существо они видели в преобразовании российской действительности на основе общехристианских ценностей обусловленных разумным самоограничением, умеренностью в желаниях субъекта, укреплениями русской общины, развитием общественной свободы, приверженностью идеалам справедливости, духовности и веры. Русские учёные особенности российского общества связывали с уникальностью пути его национально-государственного развития, полагая, что в его основе главенствующее место занимают такие ценности как Бог, государство, община, нация, народ, семья, соборность и верховенство закона. Например, В. С. Со-

ловьев считал правовое государство важнейшей ступенью в развитии России. Называя право низшим пределом или определённым минимумом нравственности, он отстаивал идею о том, что именно право способствует утверждению нравственности в обществе. Отвергая распространение понятия зла на всякое без исключения применение силы, он считал принудительное правосудие нравственной обязанностью [2].

В работах: В. С. Соловьева, Б. Н. Чичерина, И. А. Ильина и других мыслителей большое внимание уделялось ценностям ратного труда и государственной службы.

И. А. Ильин, исследуя сущность понятия идеала человека служащего государству, в том числе с оружием в руках писал следующее: «Наша беда сейчас состоит в недостатке людей с большим государственным умом и сильным характером. Вести свой народ есть не привилегия, а обязанность лучших людей страны. Эта обязанность требует от человека не только лучших природных качеств, подготовки, образования, но и особого рода жизни. Это люди иной душевной и нервной организации, люди духовной сосредоточенности, люди иных потребностей и вкусов, иного жизненного напряжения и ритма» [3]. Необходимо отметить точность и актуальность высказывания великого русского философа относительно современного этапа развития России.

Российские просветители в поисках ценностных оснований национального образования, в первую очередь, ориентировались на гуманистические принципы в обучении и воспитании такие как: уважение к человеку, признание прав и свобод граждан России, народность, демократизм и сочетание личного счастья с общественным благом. В продолжение русской философской традиции у российских мыслителей в конце 19 века актуализируется интерес к вопросам человеческого бытия, его свободы и самоценности в обществе, что способствовало преодолению массовой неграмотности посредством введения всеобщего образования. Решение данной проблемы стало выдвигаться как непосредственная практическая ценность, как для личности, так и для государства и общества. Ценностные основания образовательной деятельности в царской России отражали разновидность ценностной системы того времени. Они стали существенным фактором, послужившим в последующем развитию образования основанного на лучших русских ценностях и традициях.

Важнейшее значение в либеральной философской мысли второй половины XIX века представляли идеи Бориса Николаевича Чичерина, которые он изложил в научном труде «Философия права». Главное значение в своём научном труде он уделяет идее свободы, которая в его теории развивается по трём основным направлениям: внешняя свобода — право; внутренняя свобода — нравственность; общественная свобода — переход субъективной нравственности в объективную и сочетание её с правом в таких общественных союзах как церковь, государство, гражданское общество и семья [4].

Русские философы напоминают нам о самосозидающей, самоутверждающей роли самого человека в процессе его развития. Они рассматривают развитие личности как двусторонне детерминированный процесс. С одной стороны, на развитие человека влияет окружающий мир — образование, воспитание, а с другой, внутреннее целеполагание является источником самодвижения. То есть человек, руководствуясь своими ценностями и целями, сам определяет путь собственного развития.

Существенными, следует считать основные суждения, относительно ценностей, выраженные в трудах советских авторов, которые в своих работах делают главный акцент на приоритет общественно-государственных ценностей над личными. Согласно данной концепции, человек выступает отражением всей совокупности общественных отношений, соответственно, любое конкретное проявление человеческого сознания являлось отражением этих связей.

В основе построения советского общества находились ценности отражённые в «Моральном кодексе строителя коммунизма». Говоря об образовании, необходимо отметить, что в тот период был реализован нестандартный по своим масштабам и значению образовательный эксперимент, когда была предпринята попытка дать лучшее образование если не всем, то значительной части граждан страны. Концепция образования была направлена на то, чтобы учить всех людей так, как в западных странах учат только привилегированную часть общества. Автор считает, что во многом именно с этим связаны те достижения в области науки и технического прогресса, которых добились наше государство в период расцвета социализма. Образование, его цельность и структурированность носили прогрессивный характер, поскольку возможность учиться бесплатно как в среднем, так и высшем учебном заведении теоретически имели все граждане страны. При наличии желания и способностей любой гражданин мог стать профессиональным специалистом в выбранной им области. В этом была главная ценность образования для личности, общества и государства того периода.

Необходимо отметить, что в эпоху, которую сейчас называют «Развитым социализмом», общественные моральные ценности являлись основополагающими в ценностной иерархии значительной части советских людей и, именно, «советский человек» являлся главной ценностью социалистического общества.

Поскольку высшей целью государства при социализме декларировалось «наиболее полное удовлетворение растущих материальных и духовных потребностей людей», то такое соотношение теоретически обеспечивало ценностное единство личности и государства и гарантировало их гармоничное сосуществование.

В конце XX века Россия вышла на новый этап своего развития. Сейчас мы создаем государство и общество, аналогов которому нет в современном мире, и не существовало за всю 1150-летнюю историю нашей страны. Учитывая особое геополитическое положение России, её территорию, многонациональность, многоконфессио-

нальность и менталитет граждан, впитавших в себя культуру, традиции и ценности Востока и Запада, мы не можем в полной мере положить в основу нового российского государства и общества ни одну из существующих сегодня моделей развития. Вместе с тем, необходимо отметить, что сегодня, как и в прежние времена, значительная часть российской элиты тяготеет к европейской культуре, на что уместно привести утверждение М. Б. Черницкой о том, что в западном менталитете такие ценностные понятия как мораль, долг, совесть выступают как части разума и являются рациональными понятиями. В русской культуре они несут иррациональное начало, поскольку идут от сердца и не подвластны волевому акту разума. Главной целью русского человека является выживание как борьба против зла за победу добра. Смысл деятельности россиян определяется ей не результатом в достижении конечной цели, а стремлением к воплощению нравственных идеалов независимо от личной выгоды. Она полагает, что предназначение России — идти своим путём, опираясь с одной стороны на накопленные ею за долгую историю и проверенные временем ценностные установки, ориентиры и традиции, а с другой стороны, позаимствовав лучшие общественно-государственные ценности как западных, так и восточных обществ и преломив их на нашу российскую действительность [5].

Первое десятилетие XXI века стало периодом постепенного оздоровления общества, возрождения могущества государства и традиционных российских ценностей. Период изменений на пути к созданию новой сильной России завершается. Но мы должны помнить, что переходные периоды всегда связаны с усложнением общественной жизни, динамичностью, изменчивостью и непредсказуемостью ситуации. Российское общество сегодня ещё находится в процессе ломки, изживания, вытеснения ранее сложившихся норм, ценностей и идеалов, в обстановке формирования современного миропонимания, новых ценностных ориентаций.

Обновление всех сторон жизнедеятельности порождает непонимание и неприятие некоторых социальных процессов, нередко перерастающее в конфликт между поколениями и идеологиями, что накладывает свой отпечаток и на образовательную деятельность вузов силовых структур, так как они являются частью государственной системы. Например, у более старшего поколения пережившего невзгоды XX века по-прежнему доминируют над индивидуальными ценностями: коллективизм, товарищеская взаимопомощь, альтруизм, патриотизм, приоритет общественного над личным и т. д. У нынешней молодёжи, представителями которой являются и субъекты, поступающие в вузы силовых органов, преобладают ценности индивидуальные, такие как достаток, частная собственность, карьера, личная успешность и рационализм, что является одной из причин разобщения современного российского общества. С. Кара-Мурза отмечает: «Тем, кто был воспитан на А. С. Пушкине, Л. Н. Толстом и Д. Ф. Достоевском невозможно принять в целом рационализм философа

гражданского общества Джона Локка, согласно которому, разъединение людей оправдано, ибо никто не может разбогатеть, не нанося убытка другому» [6].

Для разрешения данного противоречия необходимо выделение таких ценностных оснований, которые были бы общими для всех поколений российских граждан.

Субъекты образовательной деятельности на протяжении жизни функционируют в определённой системе ценностей, предметы и явления которой, в том числе и образование, призваны удовлетворять их потребности. Исходя из этого, можно утверждать, что ценность опосредует форму их бытия. При этом каждая личность имеет свою собственную иерархию индивидуальных ценностей, которая в течении жизни подвержена изменениям в зависимости от состояния общества, миропонимания, социального окружения, образованности, возраста, физического состояния и др. Например, в более молодом возрасте субъекты, как правило, отдают предпочтение материальным (утилитарным) ценностям таким как модная одежда, престижная машина, новейшая модель мобильного телефона и др. Тогда как в зрелом возрасте приоритетными становятся более высокие материи, такие как духовность общества, величие Родины, ответственность за семью. Другими словами, существует не только историческая, но и индивидуальная динамика ценностей и их иерархии.

Так какие же из существующих приоритетных ценностей необходимо выделить, чтобы они были основополагающими и объединяющими неоднородное российское общество, и могли бы рассматриваться как ценностные основания, на которые необходимо ориентировать субъектов образовательной деятельности вузов силовых органов государства в современных условиях?

Рассмотрим несколько подходов к пониманию сущности и роли ценностей. Так, выдающийся философ XX в. А. Уайтхед утверждает, что: «Тот Мир, который увеличивает продолжительность существования, является Миром Ценности. Ценность по самой своей природе вневременна и бессмертна» [7]. Уайтхед рассматривает ценности в единстве с деятельностью. Сущностью ценностей оказывается их способность к реализации в мире деятельности.

По мнению И. Канта: «Человек — это самоценность, абсолютная ценность. Он является субъектом ценностей и ценностного отношения, и сама постановка вопроса о ценностях вне человека лишается смысла» [8]. Такую же ценность представляют и социальные общности и общество в целом, они также являются субъектами ценностей. Основа этого заключена в социальной сущности человека и вытекающей отсюда диалектики общества и личности.

А. М. Коршунов понимает под ценностью не всякую, а только положительную значимость [9]. Однако, ряд авторов, среди которых Блюмкин В. А., полагают, что отсутствие в языке соответствующего слова заставляет иногда использовать термин «ценность», имеющий заведомо положительное значение, для характеристики отрицательных явлений, того, что вредит людям, что приносит им

несчастье, чего они избегают и боятся. Вот и приходится говорить о ценностях негативных и позитивных, придавая понятию «ценность» это родовое значение [10].

В своей работе «Экология и техносфера» А.Н. Кочергин утверждает, что «ценности выступают как системы предпочтений, присущие человеку определённой культуры, т. е. как некий категорический императив. И они действительно объективны, но не в смысле вещественности, а в смысле их независимости от индивидуального опыта. Системы предпочтений отбираются и сохраняются обществом» [11].

М. К. Мамардашвили утверждает, что ценности — это абстрактные идеалы, представления, явления действительности, включающие общественные идеалы и принятые как эталоны должного. Ценности — это основания (моральные, эстетические, идеологические, гражданские, религиозные и др.) на которые опирается человек в этом мире [12].

Рассмотрев разные подходы к понятию и роли ценности, автор опирается на основополагающий вывод В. В. Колотуши о том, что «ценности — конечные основания деятельности, определяющие, чем должен руководствоваться, на что ориентироваться субъект деятельности» [13].

Все рассмотренные нами суждения в той или иной степени отражают идею единства ценностей личности государства и общества. В то же время, общественно-государственные и личностные ценности могут не совпадать или интерпретироваться личностью по-своему. Чтобы это не привело к разобщению общества, государство создает социальные институты, которые и транслируют основополагающие для государства и общества ценности на уровень личности и выявляют динамику ценностей в изменяющихся условиях. К числу таких институтов относятся институты образования. Немецкий философ М. Шелер утверждал, что «когда в трудной борьбе за новый мир новый человек дерзает создавать новые формы, центральной

становится проблема образования человека [14]. Таким образом, мы приходим к пониманию значимости институтов образования для личности, государства и общества. Их основное предназначение — это не только обучение, но и воспитание граждан, формирование у них основополагающих ценностных ориентаций, установок, и необходимого государству и обществу мировоззрения. Особую роль играют те ценностные основания образовательной деятельности, которые формируют личность защитника страны, детерминируют её поведение и деятельность, определяют жизненно-смысловую и профессиональный выбор.

К числу таких универсальных ценностей российского общества, входящих в состав ценностных оснований образовательной деятельности вузов силовых органов государства, следует отнести определённый набор взаимосвязанных исходных ценностей, опирающиеся на них образы желаемого устройства нашего общества и международных отношений. К этим исходным ценностям, принимать и защищать которые призваны выпускники вузов силовых органов государства, автор относит национальную безопасность, патриотизм, гуманизм и справедливость.

Завершив краткий анализ идей представителей философской мысли относительно ценностей, сохраняющих свою актуальность для ценностных оснований образовательной деятельности в образовательных учреждениях силовых ведомств, следует отметить, что в данных образовательных учреждениях готовят субъектов, участвующих, так или иначе, в организационной деятельности, а именно в государственном управлении как составляющей социального управления. Все субъекты государственного управления должны иметь чёткое понимание указанных универсальных ценностей. Этими ценностями определяются социальная значимость их профессиональной деятельности, отношения между гражданским обществом и государством, между гражданами и государственными служащими.

Литература:

1. Якунин А. А. Национальная идея России: материалы Всеросс. Науч. Конф // Центр пробл. Анализа и гос-упр. проект. — М.: Научный эксперт, 2010. с. 5.
2. Соловьев В. С. Право и нравственность. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. С. 99–114.
3. Ильин И. А. Наши дни. Историческая судьба и будущее России. М., 1992. С. 210.
4. Чичерин Б. Н. Философия права // М., 1900.
5. Черницкая М. Б. Ценностные ориентации русской и западной культур: дис.... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2004.
6. Утраченные ценности советской цивилизации. («Газета 2000», Украина). 15 июня 2009.
7. Уайтхед А. И. Избранные работы по философии // М., 1990. С. 560.
8. Кант И. // Соч. в 6-ти тт. М., 1963–1966.
9. Коршунов А. М. Диалектика субъекта и объекта в познании. — М., 1982.
10. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей. Серия «Этика» М., 1981. Изд. «Знание». С. 6–7. № 8.
11. Кочергин А. Н. Экология и техносфера — М.: Изд-во РОУ, 1995. с. 28.
12. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. — М., 1992. с. 58.
13. Колотуша В. В. Базовые ценности силовых органов государства: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1996.
14. Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 20.

Фридрих Ницше как основатель философии жизни

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор
Башкирский государственный аграрный университет

Несмотря на большие достижения науки и техники, в XIX веке начинается радикальный пересмотр парадигм культуры, основанной на идеалах рационализма. Рационалистическая схематизация, присущая науке и онаученной идеологии, привела к тому, что индивид стал рассматриваться по аналогии с другими объектами — только с позиции выполняемых им функций. Призыв Канта рассматривать человека в виде цели, а не средства, не был услышан. Основанное на рационализме общество предлагает человеку помнить лишь о долге, забыть о себе, заменить свою сущность личностью: личностью немецкого солдата, православного священника, сотрудника полиции, банкира и т. д. И чем больше он будет личностью, отшлифованной требованиями его социального окружения, тем лучше. Именно в это время в европейской философии все сильнее начинает звучать призыв философам заняться внутренним миром человека, проблемами индивидуального бытия. В наиболее яркой, даже вызывающей, форме это было сделано Ф. Ницше (1844—1900), которого считают основателем философии жизни. Ницше считал своим духовным отцом А. Шопенгауэра, чтение главного труда которого «Мир как воля и представление» явилось, по его собственному признанию, поворотным пунктом, определившим направление его дальнейших философских исканий.

Рассмотрим в самых общих чертах те идеи Шопенгауэра, из которых родилась философия жизни. Философия Шопенгауэра является одной из многочисленных вариантов размышления на тему «*Что такое жизнь?*», навеянных чтением буддийской литературы. Несмотря на отсутствие прямых ссылок на буддийские источники, из работ этого мыслителя видно, что он хорошо знаком с основными идеями буддизма. И совсем не случайно его учение строится на основе двух понятий: страдания и воли к жизни. Первое из них полностью заимствовано у буддизма (вспомним слова Будды «*Жизнь есть страдание*»). Второе понятие — собственное изобретение Шопенгауэра, но имеет самое прямое отношение к буддийскому объяснению причины страданий — желанию («жажде жизни»). Согласно Шопенгауэру, желание есть проявляющаяся в человеке в особой форме вездесущая воля к жизни. Сама же воля к жизни присутствует всюду в виде организующего начала, энергии, но проявляется везде по-разному. Из такого пробуддийского объяснения мира и человека следует и вывод Шопенгауэра, повторяющий один из четырех истин первой проповеди Будды. Он представляет собой ответ на один из главных философских вопросов: «*Как же человеку следует жить?*» Вот как бы ответил на этот вопрос Шопенгауэр, по мнению его комментаторов: «Человеческие желания в принципе нельзя

насытить, наслаждения лишь умножают страдания... Поэтому единственный выход для человека — попытаться выпрыгнуть из бессмысленного круговорота и обрести покой в отказе от желаний, умерщвления воли к жизни» [1, с. 142]. Ничего не желающий не может страдать: у него нет предмета страдания.

Ницше не принял главную идею Шопенгауэра — жить с минимумом желаний, чтобы не страдать. Неизлечимо больной, постоянно страдающий от физической боли, он знал цену жизни. Ницше выдвигает противоположный идее своего духовного наставника тезис: «*Жизнь есть благо*». Чем сильнее, ярче жизнь, тем лучше. Не нужно от нее убегать, если даже она полна страданий. Нужно научиться радоваться ей, воспринимать её во всей полноте, пережить как можно больше биений пульса в отведенный нам промежуток между рождением и смертью. И не надо избегать страдания, этого вечного спутника жизни. Ибо место, занимаемое человеком на иерархической лестнице бытия, определяется теми страданиями, которые он может вынести.

Вслед за Шопенгауэром Ницше полагает, что в мире существует некая антиэнтропийная сила, организующее начало, разлитое по всей Вселенной, которое нам дано в виде жизни. Эту силу он назвал *волей к власти*, пытаясь, видимо, сделать её более понятной для человека, привыкшего жить, подчиняя себе животных, растения, других людей, природу. И он сразу выступил против нирванического покоя Шопенгауэра, пассивности, противопоставив им ничем не ограниченную активность. Для Ницше жизнь — это аккумуляция силы, поэтому она стремится к максимуму власти. Стремление к власти является всеобщим свойством всех систем. «Чтобы понять, что такое «жизнь» и какой род стремления и напряжения она представляет, эта формула (*воля к власти — P.P.*) должна в одинаковой мере относиться как к дереву или растению, так и к животному... Из-за чего деревья первобытного леса борются друг с другом? Из-за счастья? Из-за *власти*», — пишет Ницше [2, с. 335—336]. Сила этой власти определяет значимость ее носителя, место человека в обществе и Вселенной. «Что хорошо? — Все, что повышает в человеке чувство власти, самую власть. Что дурно? Все, что происходит из слабости. Что есть счастье? — Чувство растущей власти, чувство преодолимого противодействия», — пишет он в «Антихристе» [3, с. 633]. Ницше считал, что европейская культура чахнет, идет к своему закату из-за того, что ориентирована на идеалы, противоречащие жизни, воле к власти. Эти ложные ориентиры были заложены еще в Древней Греции Сократом и Платоном. «Я опознал Сократа и Платона как симптомы гибели, как орудия греческого разложения, как псевдо-

греков, как антигреков» [3, с. 563]. Согласно Ницше, эти мыслители основали научный тип мышления, разлагающий все живое на мертвые составные части, пониманию предпочитающий объяснение, а чувствам — холодный расчет. Самое главное же в человеке, как и во всем, в рациональных схемах науки невыразимо, его может передать только искусство. Поэтому свою философию Ницше развивает как антинауку, предпочитающую логичности и системности эмоциональность художественного текста, граничащую с музыкальностью (это достоинство стиля Ницше наиболее полно воплощено в его работе «Так говорил Заратустра»).

Стремление к научности, систематизации и взвешенности Ницше называл *аполлоновским* началом в культуре. Его противоположностью является *дионисийское* начало. Дионисийское отношение к жизни, согласно Ницше, было характерно грекам досократовской эпохи, которые принимали жизнь безоглядно, целиком, безусловно, цenia в ней естественность, здоровье и красоту. Потом начинается изменение мироощущения европейца, причиной которого явились ориентация на науку и христианская мораль. Человек постсократовского периода утратил подлинное ощущение жизни, усматривая в естественном греховное начало, стал искать во всем материальную выгоду вместо наполняющей душу радости ощущения жизни.

Добиться перелома в европейской культуре, полагает Ницше, можно лишь осуществив переоценку ее фундаментальных ценностей. Одной из них, по его мнению, является христианская мораль.

Вред христианства, причиненный им европейской культуре, Ницше усматривал в его противоречащей жизни защите слабости, всепрощения, ненасилия. Христианство, по его мнению, виновато в том, что подавляющее большинство общества состоит из посредственных и слабых людей, живущих в заранее заданных им координатах, подобно животному стаду. Среди них нет места гомеровским героям, способным *переступить черту* ради торжества жизни. Отдавать предпочтение христианскому образу жизни — это то же самое, что любить лес, состоящий из полусохших и полугнилых деревьев. Именно христианство виновато в насаждении в обществе морали рабов, в воспитании раба в человеке. Посмотрите, пишет Ницше, кто его проповедует? Калеки, убогие телом и духом, обиженные жизнью люди. Своими призывами к скромности и равенству эти плебеи пытаются оправдать свою бездеятельность, бездарность, опустить до своего уровня способных и сильных. «В христианстве инстинкты подчиненных, угнетенных выступают на передний план; именно низшие сословия ищут в нем спасения... Христианство есть смертельная вражда к господам земли, к «знатным»... Это ненависть уму, гордости, мужеству, свободе...», — пишет Ницше в «Антихристе» [3, с. 646–647]. В этой религии сильный человек оказывается ненужным, отверженным. «Христианство взяло сторону всех слабых, униженных, неудачников,...

оно внесло порчу в самый разум духовно-сильных натур, так как оно научило их чувствовать высшие духовные ценности как греховные, ведущие к заблуждению, как *искушения*» [3, с. 634–635].

Проповедуя идею торжества жизни, Ницше выступает против возведения любых рамок, её ограничивающих. Только этим объясняется его нравственный нигилизм, направленный против моральных устоев общества, который вызвал отрицательную оценку его взглядов со стороны современников. Он призывает вместе с религиозными ценностями пересмотреть и нравственные. «Чего добиваются религия и мораль?», — спрашивает Ницше. Воспроизводства «среднего человека», обывателя, лишённого творческого начала человеко-машину. Целью этих феноменов культуры является создание ограниченного определенными законами социального мира, удобного для существования посредственности, способной усвоить лишь очень простые нормы жизни. Творческая личность стремится выйти из этой клетки, построенной моралью и религией, подняться над серой массой, уйти «в горы», где воздух чище, создав там новый мир — мир «высшего человека». «Когда Заратустре исполнилось тридцать лет, покинул он свою родину и озеро своей родины и пошел в горы. Здесь наслаждался он своим духом и своим одиночеством и в течение десяти лет не утомлялся счастьем своим». Ибо «кто поднимается на высочайшие горы, тот смеется над всякой трагедией сцены и жизни», — пишет Ницше, воплотивший в любимый им образ Заратустры, свой идеал человека [4, с. 9, 36].

Но такой человек не нравится толпе, ибо он выходит за рамки, которые кажутся естественными для обывателя, хотя возведены они искусственно с помощью морали и религии, стремящихся умертвить дионисийское начало в культуре, ограничить жизнь человека социальным пространством усредненной личности.

Таким образом, человек у Ницше — это «двухслойное» существо, в котором наружный слой образует окультуренная нормами морали и религии личность, а внутренний слой — сущность — воля к власти, стремящаяся прорваться через созданную обществом оболочку. Такое понимание человека, тождественное антропологии суфизма и буддизма, показывает глубокое внутреннее родство иррационалистических учений. Однако в изложении Ницше оно нередко служит поводом для обвинения его в биологизме. Но такое обвинение беспочвенно по следующим причинам.

Во-первых, понятие жизни у Ницше — это универсальная характеристика бытия, а не принадлежащее только биологическому или социальному миру качество. Во-вторых, обвинение Ницше в биологическом редукционизме сразу снимается, если принять во внимание, что уже в своей первой серьезной работе «Рождение трагедии, или эллинизм и пессимизм» он показал свою приверженность эстетизму. Высшим критерием оценки человека и его поступков Ницше считал их соответствие нормам красоты, которые весьма далеки от физиологии

ческих или физических критериев. Помня об этом, нужно подходить и к оценке учения философа о *сверхчеловеке*.

Сверхчеловек (точнее, высший человек) — это не представитель какой-то избранной расы или народа. Если Ницше иногда и называет его аристократом, то это вовсе не означает, что сверхчеловеком рождаются. Это человек, который преодолел в себе то, что мешает жизни свободной личности, «аристократ духа», создавший себя сам. Воля к власти проявляется в нем прежде всего как самопреодоление. Человек, по выражению Ницше, это мост между животным и сверхчеловеком. Последний и является целью истории, решающей свой главный вопрос: «Какой тип человека следует *взрастить*, какой тип *желателен*, как более ценный, более достойный жизни, будущности. Этот более ценный тип уже существовал нередко, но лишь как счастливая случайность, как исключение, — и никогда как нечто *преднамеренное*. Наоборот, *его* боялись более всего; до сих пор он внушал почти ужас, и из страха перед ним желали, возвращали и достигали человека противоположного типа: типа домашнего животного, стадного животного, больного животного — христианина» [3, с. 634]. Прообраз сверхчеловека он видел в римском, арабском, германском, японском дворянстве, гомеровских героях, скандинавских викингах и европейских рыцарях. Эти люди были лучшими по своим физическим, нравственно-эстетическим, умственным качествам. Такое понимание аристократизма удачно охарактеризовал К. А. Свасьян во вступительной статье к сочинениям Ницше: «Говорят: Ницше — это *толкни слабого* и, значит, ату его! Звучит почти как инструкция для вышибал, за вычетом естественного и радикально меняющего суть дела вопроса: о каком это *слабом*» идет речь? Вот одно — черным по белому — из множества реша-

ющих мест:... «Воспитание страдания, *великого* страдания — разве вы не знаете, что только это воспитание во всем возвышало до сих пор человека? В человеке *тварь* и *творец* соединены воедино: в человеке есть материал, обломок, избыток, глина, грязь, бессмыслица, хаос: но в человеке есть и творец, ваятель, твердость молота, божественный зритель и седьмой день» [5, с. 24].

Таким образом, сверхчеловеком можно стать, лишь ежедневно убивая в себе «тварь», созидая себя. Но аполлоновская культура так укоренилась, что для воспитания «творца» необходима полная ревизия ее основ — *переоценка всех ценностей*. Это означает решимость отречься от всего, что способствует воспроизводству «твари», удобных для власти людей-винтиков. Из такой концепции «высшего человека» легко объясняются антихристианские и антиморальные мотивы творчества Ницше. Существующая мораль и всякая идеология суть средства социализации среднего человека, который не является целью человечества. Поэтому встать над ними, уйти «в горы», «по ту сторону добра и зла» означает попытку выйти за границы мира посредственности, разорвать невидимые цепи рабства. Как мы уже писали, «декаданс Ницше — это не призыв к вседозволенности, а попытка найти более достойные для человека формы бытия» [6, с. 39]. Думается, прав был директор архива Ницше в ФРГ С. А. Эмге, сказавший, что учение Ницше — «это всего лишь призыв к более высоким нормам жизни» [7, с. 354].

Философия жизни Ницше — яркий пример поворота европейской философской мысли от классической к неклассической философии, поставившей в основу объяснения мира не Бога и Природу, а Человека. В XX веке она стала главным идейным источником мощного философского течения — экзистенциальной философии.

Литература:

1. Гусейнов А., Скрыпник А. Пессимистический гуманизм А.Шопенгауэра // Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М., 1992.
2. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей. М., 1994.
3. Ницше Ф. Сочинения. В 2 т. М., 1990. Т. 2.
4. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М., 1990.
5. Свасьян К. А. Ф.Ницше — мученик познания // Ницше Ф. Сочинения. В 2 т. М., 1990. Т. 1.
6. Рахматуллин Р. Ю., Хидиятов Н. Б. Иррационалистическое направление в философии. Уфа, 1995.
7. История немецкой литературы: В 5 т. М., 1968. Т. 4.

ПРОЧЕЕ

Необходимые перемены в практике студентов на современном этапе реформ кластеризации системы образования

Мастихина Анастасия Леонидовна, кандидат технических наук, ассистент;

Толмачева Анастасия Владимировна, студент

Московский государственный университет пищевых производств

Вступление России в ВТО повлекло за собой необратимые изменения в экономике, в результате которых намечилось два вероятных пути развития: следовать примеру развитых стран, где основой является кластерная политика или продолжать войну за потребителя своими средствами [1].

Выбрав в качестве основного направления развития первый путь, предполагающий тесное взаимодействие государства, науки и промышленности, правительство приступило к трансформированию промышленной политики в кластерную.

В последнее время в России происходит осознание значимости кластерного подхода в решении задач модернизации и технологического развития национальной экономики и в практическом внедрении поддерживающих инновационную деятельность институциональных структур, сетевых и кластерных образований [2–4].

Одной из основных моделей кластеров, является инновационно-образовательная модель — модель, в структуру которой входят географически сконцентрированные образовательные и научные учреждения, а также инновационные предприятия, тесным образом взаимосвязанные и реализующие совместные проекты. Одной из целей создания инновационно-образовательного кластера является привлечение лучших преподавателей, ученых и студентов из разных регионов и стран, так как сильная научно-образовательная составляющая — основа для коммерчески востребованной инновационной деятельности.

Важной частью учебного процесса является студенческая практика, которая бывает двух видов: учебная и производственная. Учебные заведения, входящие в состав инновационно-образовательного кластера должны самостоятельно разрабатывать и утверждать программы практики для своих студентов. Программа практики должна включать в себя перечень этапов в зависимости от профиля подготовки. Таким образом, предприятие при приеме студента, запрашивает у ВУЗа соответствующую информацию и следует ей.

Отметим, что учебная (или ознакомительная) практика не предполагает выполнение каких-либо функций. Она подразумевает лишь ознакомление студента с производственным процессом, получение каких-либо общих профессиональных умений, выполнение несложных действий.

Производственная (или трудовая) практика, как правило, подразумевает фактическое выполнение студентом определенных функций в качестве сотрудника, то есть его участие в производственном процессе.

В настоящее время предприятия неохотно принимают студентов на практику и часто формально подходят к вопросу их обучения, что негативно сказывается на качестве образования, приводит не только к невозможности получить практические знания, но также к обесцениванию знаний теоретических. Решать эту проблему необходимо и создание инновационно-образовательных кластеров как раз предоставляет весьма выгодное и перспективное решение не только для ВУЗа, но для всех предприятий, входящих в его состав.

Современная молодежь, во многом выросшая вместе с современными информационными технологиями, значительно лучше приспособлена к освоению материала, подаваемого в электронной форме, комфортно воспринимает интерактивные способы подачи информации с использованием аудио и визуальных представлений.

В ВУЗе необходимо создавать лаборатории с современным оборудованием, а также видео-уроки по работе с дорогостоящим перспективным оборудованием, которое бюджет вуза не в силах себе позволить. При этом можно привлекать для чтения семинаров специалистов, непосредственно работающих с инновационными приборами.

Использование таких инструментариев для проведения ознакомительной практики вызовет значительно более высокий интерес у современных студентов, потому что это быстро, удобно и понятно.

Это также позволит частично преодолеть проблему, связанную с человеческим фактором, в частности, может

помочь преподавателю преклонного возраста перенести свои знания и бесценный опыт в новую, информационную среду, тем самым сохранив их.

В качестве дополнительных мер совершенствования университетской практики можно также проводить работу с преподавателями, демонстрируя им возможности современных приборов и оборудования и сформированных ими перспектив, что послужит своеобразным повышением квалификации, сделает их работу эффективнее и интереснее не только для студентов, но и для них самих. Также можно предоставить преподавателям, активно совершенствующим свои знания и использующим в своей работе новые технологии, приоритет в выборе условий для проведения своих занятий, чтобы аудитории, оснащенные ультрасовременным оборудованием,

были доступны в первую очередь именно для таких преподавателей.

В заключении необходимо отметить, что для реализации поставленных задач необходимо создание при профильных вузах исследующих указанные проблемы полноценных современных лабораторий, которые были бы способны решить проблемы студенческой практики и усиления позиций университета в международных рейтингах.

Подобные лаборатории, могли бы решать проблемы проведения ознакомительной практики у студентов, повышать качество предоставляемых и получаемых знаний, обеспечивать преподавателей инструментарием групповой работы с учебно-методическими материалами, а также структурировать и хранить информацию, представляя ее в удобном для восприятия виде.

Литература:

1. Еделев Д. А., Матисон В. А., Майорова Н. В., Прокова М. А. Особенности требований всемирной торговой организации в отношении продовольственных товаров// Пищевая промышленность. 2013. № 11. с. 22–25.
2. Строев В. В., Скляренко С. А., Суркова Н. Ю., Ростовцева Н. П. Взаимодействие предприятий пищевой промышленности и профильных высших учебных заведений// Пищевая промышленность. 2012. № 7. с. 37–39.
3. Мастихин А., Скляренко С., Каппушева Ф., Филиппова М. Инновационно-образовательный кластер, как эффективный механизм развития профессионального образования// РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2013. № 2. с. 321–324.
4. Скляренко С. А., Мастихин А. А., Филиппова М. Г., Каппушева Ф. М. Формирование инновационного кластера взаимодействия образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования и предприятий пищевой отрасли г. Москвы// Пищевая промышленность. 2013. № 3. С. 58–59.
- 5.

Перспективы оснащения высших учебных заведений инновационными приборами для сенсорного анализа

Мастихина Анастасия Леонидовна, кандидат технических наук, ассистент;
Толмачева Анастасия Владимировна, студент
Московский государственный университет пищевых производств

Не секрет, что многие вузы оснащены устаревшим оборудованием и не могут подготовить специалистов, в полной мере соответствующих высоким требованиям, предъявляемым на современных предприятиях. В свете этого, необходимо найти способ обеспечить вузы современным, качественным, но чаще всего весьма дорогостоящим оборудованием [1–4].

Благодаря тому, что в последнее время в России происходит осознание значимости кластерного подхода в решении задач модернизации и технологического развития национальной экономики и в практическом внедрении поддерживающих инновационную деятельность институциональных структур, сетевых и кластерных образований, одним из решений столь сложной задачи для вуза может являться его вступление в инновационно-образовательный кластер [5–8].

Для подготовки специалистов в области таможенного дела весьма перспективным будет являться изучение средств и технологий современной техники и электроники для решения задач, связанных с выявлением признаков ухудшения качества на раннем этапе порчи продукта.

Современные газовые и жидкостные хроматографы и масс-спектрометры позволяют получить информацию о качественном и количественном составе запахов пищевых продуктов. Подобные исследования зачастую являются очень затратными и трудоемкими. Необходимо разработать сравнительно быстродействующие, простые и дешевые приборы для оценки состава запахов пищевых продуктов.

При оценке качественных органолептических показателей все большее распространение получают измерительные системы с искусственным интеллектом типа «электронный нос» и «электронный язык».

Такие системы могут решать различные задачи пищевого анализа, например классифицировать и идентифицировать вкусы и ароматы по основному компоненту, оценивать количественно их интенсивность, определять примеси и содержание определенных веществ.

Подобная сенсорная система обеспечивает получение узнаваемого образа смеси пахучих и вкусовых веществ, которая может содержать сотни различных химических соединений [9].

Перспективность использования мультисенсорных приборов для обучения студентов в университете трудно переоценить. Подобные сенсорные системы могут использоваться для оценки качества множества групп продукции. Благодаря мультисенсорной системе можно оптимизировать временные затраты на сенсорную оценку качества продукции, повысить эффективность контроля, обеспечить объективность оценки и сократить затраты на ресурсное обеспечение экспертизы. Для студентов и преподавателей работа на столь современных инновационных приборах — бесценный опыт, позволяющий им не только совершенствовать свои знания и навыки, но и делать научные открытия, так как возможности прибора на сегодняшний день до конца не изучены.

На сегодняшний день, после многих успехов в исследовании вкуса и аромата открылось множество потенциальных областей применения газовых мультисенсорных систем. Электронный нос, несомненно, пригодится для определения качества, свежести, а также подлинности продуктов питания, качества молока, мясных продуктов и рыбы, будет незаменим в производствах пива, вина и сыра, в си-

стемах экологического контроля на предприятии, а также для выявления степени загрязненности воздуха.

Также приборы имеют весьма существенные перспективы в области медицины и контроля безопасности. Вполне вероятно, что уже в недалеком будущем врачи смогут определять болезнь по запаху. Например, анализируя запахи, содержащиеся в выдыхаемом человеком воздухе, можно будет диагностировать рак легких, туберкулез, диабет или цирроз печени. При этом поставить диагноз будет возможно даже на самых ранних стадиях болезни [10].

Таким образом устройство можно будет использовать во многих сферах жизнедеятельности человека. Но ни один, даже самый совершенный прибор, сам по себе работать не сможет, ему нужны специалисты и ученые. Подготовка вузом таких специалистов — одна из перспективных и прибыльных задач, решение которой способно:

- предвосхитить спрос на рынке труда и поднять ценность предлагаемых образовательных услуг;
- повысить соответствие качества образования международным стандартам;
- повысить привлекательность образования вуза для абитуриентов;
- привлечь специалистов для повышения квалификации;
- решить проблему профессиональной и преддипломной практики для студентов [11].

Также существенным плюсом в оснащении современными инновационными приборами является возможность разработки преподавателями патентов и совершение научных открытий на базе лаборатории вуза.

Литература:

1. Яблоков А. Е. Роль систем автоматизированного проектирования в процессе конструирования оборудования пищевых производств // Пищевая промышленность. 2012. № 4. с. 32–33.
2. Скляренко С. А., Панченко Т. М. Анализ показателей энергопотребления на предприятиях пищевой промышленности // Пищевая промышленность. 2010. № 4. с. 32–34.
3. Скляренко С. А., Панченко Т. М., Суворов О. А., Лабутина Н. В. Производственная инфраструктура предприятий хлебопекарной промышленности — вчера, сегодня, завтра // Хлебопечение России. 2012. № 2. с. 10–11.
4. Косикова Ю. А. Маркетинг в системе управления на предприятиях пищевой промышленности (на прим. пище-концентрат. отрасли) диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Москва, 1997
5. Скляренко С. А., Мастихин А. А., Филиппова М. Г., Каппушева Ф. М. Оценка механизмов перспективного развития инновационно-образовательного кластера «Технологии питания» // Сборник научных трудов Sworld. 2013. Т32. № 2. с. 24–27.
6. Мастихина А. Л., Косикова Ю. А. Концепция маркетинга в формировании инновационных образовательных и производственных кластеров // Молодой ученый. 2014. № 1. с. 396–298.
7. Мастихин А., Скляренко С., Каппушева Ф., Филиппова М. Инновационно-образовательный кластер, как эффективный механизм развития профессионального образования // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2013. № 2. с. 321–324.
8. Скляренко С. А., Мастихин А. А., Филиппова М. Г., Каппушева Ф. М. Формирование инновационного кластера взаимодействия образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования и предприятий пищевой отрасли г. Москвы // Пищевая промышленность. 2013. № 3. С. 58–59.
9. Ипатова Л. Г., Кочеткова А. А., Нечаев А. П., Тарасова В. В., Филатова А. А. Пищевые волокна в продуктах питания // Пищевая промышленность. 2007. № 5. с. 8–10.
10. http://zhdanov.ru/classifiedcatalogue/ecompanies/electronic_sensor_technology/est_e-nose_rus.htm
11. <http://www.znose.com>

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (61) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Дядюн К. В.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Насимов М.О.

Ответственный редактор:

Кайнова Г.А.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)

Арошидзе П. Л. (*Грузия*)

Атаев З. В. (*Россия*)

Велковска Г. Ц. (*Болгария*)

Гайич Т. (*Сербия*)

Данатаров А. (*Туркменистан*)

Досманбетова З. Р. (*Казахстан*)

Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)

Игисинов Н. С. (*Казахстан*)

Лю Цзюань (*Китай*)

Нагервадзе М. А. (*Грузия*)

Прокопьев Н. Я. (*Россия*)

Прокофьева М. А. (*Казахстан*)

Ребезов М. Б. (*Россия*)

Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)

Хоссейни А. (*Иран*)

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.