

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 2 / 2015

УДК 80+376+37+1+159.9+93/99
В38

Журнал издается с 2006 года
С 2015 года журнал издается в электронной версии
<http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi>

ISSN 2225-501X
e-ISSN 2306-2037

Редакционная коллегия:

И. В. Голубева (главный редактор),
А. В. Федоров (заместитель главного редактора),
М. П. Целых, С. Г. Букаренко, Н. А. Сенина,
Е. В. Полякова, А. М. Червоный, А. А. Волвенко

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.
В38 Гуманитарные науки.
Таганрог, 2015. № 2. 411 с.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные сотрудниками и аспирантами кафедр русского и иностранных языков, литературы, общей педагогики, педагогики начального обучения, русского языка, культуры и коррекции речи, английского языка, французского и немецкого языков, психологии, педагогики и психологии личности, социальной педагогики и психологии, социокультурного развития личности, истории России, всемирной истории и права, теории и истории государства и права, информатики, экономики и предпринимательства, истории и теории музыки, философии, естествознания и безопасности жизнедеятельности, физической культуры, учителей школ г. Таганрога.

Журнал рассчитан на преподавателей, научных сотрудников, аспирантов и студентов старших курсов.

УДК 80+376+37+1+159.9+93/99

Раздел I. Филология

УДК 80
ББК 81.411.2-7

Г.Ш. Гимранова, Н.-Г.С. Кугультинова, В.В. Горяева

СКРОМНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ¹

Аннотация. Данная статья посвящена категории «скромность» как элементу коммуникативного поведения калмыков. Скромность регулирует взаимоотношения членов калмыцкого лингвокультурного сообщества: определяет характер поведения, речи, внешнего облика, пространства в процессе взаимоотношений людей разных возрастов и полов. Запрещая самовосхваление, калмыцкий этикет допускает магтал, «восхваление, прославление» посторонних лиц и эпических героев.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, калмыцкая лингвокультурная модель, фольклор, магтал.

‘MODESTY’ AS AN ELEMENT OF COMMUNICATIONS BEHAVIOR

Abstract. The report deals with the category of "modesty" as a norm of Kalmyk's behavior. Modesty regulates the conduct of members of the Kalmyk linguocultural community. It defines proper behavior, speech, clothing, eyes, use of space in relation to people of all ages and gender. Prohibiting self-glorification, Kalmyk etiquette allows magtal 'praise, worship' unauthorized person and epic heroes.

Key words: communications behavior, Kalmyk linguocultural model, folklore, magtal.

Скромность является одной из важных черт коммуникативного поведения калмыков. Она формировалась под влиянием буддийской этики, изложенной, в частности, в «субхашитах». Среди калмыков большой популярностью пользовалась «Субхашита» тибетского ламы Сакья Пандиты (XIII в.), переведенная на ойратский язык реформатором буддизма Зая-Пандитой. «Субхашиты», в которых излагались буддийские этические нормы и правила поведения, наставляли мирян на праведный путь и были направлены на воспитание истинно верующего буддиста. В этих произведениях скромность провозглашалась одной из добродетелей. Утверждению данной черты в качестве этической нормы среди калмыков способствовала буддийская практика, а также деятельность авторитетных буддийских священнослужителей, составлявших доступные простым мирянам тексты. Таким было поэтическое произведение «Услаждение слуха» известного калмыцкого ламы Бадмы Боваева, проповедовавшего в начале XX в. буддийскую этику мирянам. В нем, в частности, говорится: непомерным чванством да гордостью одного лишь позора доищешься; похвалиться добродетелями, не совершая их, опрометчиво; кичиться своими знаньями, не имея их, опрометчиво [1, 126–132].

Скромность регулирует речь и линию поведения в обыденной жизни калмыков. При этом возраст и пол являются определяющими признаками коммуникации. Так, по этикету, в присутствии старших младшие должны вести себя скромно: не садиться без приглашения, первыми не вступать в разговор, первыми не расспрашивать старшего; громко не говорить, не кричать, громко не смеяться, на вопросы отвечать скромно; первыми не приступать к трапезе; не есть жадно. Скромность проявляется и в пространстве как средстве невербальной коммуникации. Этикет предписывает человеку занимать скромное место: не занимать место, не подходящее возрасту, полу и социальному статусу. При этом определяющим принципом является то, что во всех жизненных ситуациях (сватовство, свадьба, похороны, поминки, праздники и т.п.) распределение пространства основано на соблюдении главенства лиц пожилого возраста и мужского пола. Так, принцип уважения к старшим и главенство мужчин определяет порядок рассаживания за столом: первыми садятся мужчины старшего возраста, они занимают почетные места, молодые и женщины садятся после них и занимают места у входа. Народной поэт Калмыкии, знаток народного этикета К. Эрэндженов пишет: «Когда пожилой человек заходил в дом, то молодые люди поддерживали его и открывали перед ним дверь. Раньше старшего по возрасту или пожилого молодой человек не входил в кибитку и не садился. Когда старший или гость собирался в путь, то молодые готовили его в путь и седлали коня» [5, 102]. Кроме того, в прежние времена женщины не должны

¹ Исследование проводится в рамках гранта РГНФ (проект №12-34-01020).

были занимать место, отведенное мужчине, а располагаться на женской стороне кибитки. В наши дни женщины не занимают место, закрепленное за мужчиной, хозяином дома.

В калмыцком этикете скромность – добродетель всякого человека: мужчины, женщины, стариков, детей. Этикет не допускает самовосхваление. Нарушителя данного правила этикета квалифицируют как *көр күн* ‘хвастун, бахвал’, в разговорной речи хвастливого человека называют обобщенно *көр Манжэ* ‘хвастливый Манджи’. Запрет на похвальбу зафиксирован в калмыцкой паремии: *адг күн бийэн магтдг* ‘только последний человек себя хвалит’; *күүнэ мунь көр болдг, күлгин мунь жора болдг* ‘худший из людей бывает хвастливым, худший из рысаков бывает иноходцем’. Более того, пословицы относят хвастовство к плохим человеческим качествам: *му күн көөрсг, му ишкэ көвкр* ‘плохой человек кичлив, плохая коша рыхлая’. Как сообщает информант 88 лет, у калмыков крайне неприлично хвалить самого себя: *хальмг күн бийэн буульдм биш, би байн бээнэв гижэ келдм биш, гем уга, му биш бээнэв гижэ келх кергтэ* ‘калмыки себя не хвалят, я богато живу – так не говорят, неплохо живу – так надо говорить’.

Особенно неприличным считается восхваление жены: *бийэн буульсн ах эргү, баавьан буульсн адг эргү* ‘тот, кто хвалит жену, – глупец; тот, кто хвалит себя, – трижды глупец (букв.: тот, кто хвалит жену, – малый глупец, тот, кто хвалит себя, – большой глупец)’; *марьад авсн малч али, магтад авсн баавьачн али* ‘где твой скот, который ты раздобыл в споре, где твоя жена, которой ты похвалялся’. У. Душан по этому поводу сообщает: «Калмыки считали, что неприлично мужчине хвалить свою жену. Они говорили, что только глупый мужчина может хвалить свою жену» [2, 23].

Согласно этикету, неприлично хвалить детей, хвастаться ими. Вероятно, эта установка исторически сформировалась под влиянием суеверий, из-за желания «отвести дурной глаз», предохранить детей от действия злых духов, поскольку среди калмыков была высока детская смертность. Для «отвода плохого глаза» совершался обряд *хар кел утлульн* ‘отрезание черного языка’, младенцев до определенного времени не показывали посторонним. Так, по сообщению автора XIX в. И.А. Житецкого, «новорожденного не показывают посторонним лицам, а иногда даже и родственникам, словно бы ребенка и нет; причем или ребенка только прячут перед входом посторонних лиц или же последних совершенно не допускают в ту кибитку, где есть охраняемый ребенок. Чаще всего такая охрана длится несколько месяцев, но иногда год и дольше» [3, 27]. Кроме того, чтобы ввести в заблуждение злых духов, с целью предохранения ребенка избиралось имя по названию животного (например, Цагда ‘сайгачонок’, Кермн ‘белка’, Ишк ‘козленок’), растения (например, Дермн ‘папоротник’, Бадм ‘лотос’, Алтма ‘горичвет’), предмету (например, Бортх ‘кожаный сосуд’, Кеңкрг ‘барабан’, Тах ‘подкова’) и т.д. Некоторые суеверные родители для заблуждения «недоброжелателей» старались давать детям такие имена, как Ноха ‘собака’, Гаха ‘свинья’ и т.п. Особенно часто так поступали те родители, у которых умирали дети (электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.nazovite.ru/kalmykskie/>). В настоящее время по отношению к детям взрослые нередко используют номинации *му күүкн* ‘плохая девочка’, *му көвүн* ‘плохой мальчик’, объясняя это стремлением отвести дурной глаз: *Мамочка, я же хорошая, ты специально говоришь «плохая девочка», чтобы я не болела, а я не плохая, а очень даже хорошая, да?* (пример из разговорной речи информантки 5 лет); *Тьфу-тьфу на тебя, плохая девочка, чтоб росла, не болела* (пример из разговорной речи информантки 45 лет). В современной речевой практике подобные номинации употребляются не только по отношению к маленьким детям, но и взрослым в особых ситуациях, например «сватовство», «поздравление», «юбилей». Приведем пример из разговорной речи мужчины 58 лет в ситуации «сватовство»: *Мана ирсн учр - мана му көвүн күн болхарана* (причина нашего прихода: наш плохой мальчик хочет стать человеком).

У девушек скромность определяет ее поведение в семье и обществе. Девушка ни с кем не должна ссориться, кричать, не должна быть болтливой: *күүкн күн уята эс болсн хөөн дун угань сэн, көвүн күн задһа эс болсн хөөн дуутань сэн* если девушка не привязана, то лучше, когда она молчалива; если юноша не болтлив, то лучше, когда он имеет свой голос. Она не должна вмешиваться в разговоры старших. Это относится и к ее внешнему виду: в одежде не допускаются вольности. У калмыков было принято с самого раннего возраста, почти 5-6 лет, девочку одевать во все самое лучшее. Считалось неприличным, если девушка была одета небрежно, ходила босиком. «Девушка должна была быть аккуратной и прилично одетой, она не должна быть неряхой и неопрятной; неопрятную девушку будут осуждать все» [2, 24]. Девушка не должна хвастаться: *магтсн күүкнэ маңнань тахта* у хваленой девушки лоб нечист (т. е. она непорядочна). Девушка не должна говорить о себе – это неприлично. Однако отец может похвастаться своей дочерью, «не возбранялось говорить хвалебно о своих дочерях», поскольку «было жалко девочку, так как в будущем, когда она выйдет замуж, ее ждет тяжелая жизнь в чужой семье» [2, 23].

Скромность в своих крайних проявлениях граничила со стеснительностью. По свидетельству У. Душана, «в 20–30 гг. XX в. девушки-калмычки по природе своей были очень стеснительны. Они стеснялись даже есть в присутствии посторонних. По мнению калмыков тех лет, девушки

должны были есть как можно меньше, чтобы не быть толстыми, сохранить талию. Пояс у них должен быть всегда туго стянутым. Девушки должны быть изящны, тонки, с подобранным животом. Чем меньше у них талия, тем больше они удовлетворяли эстетическому чувству калмыков» [2, 25]. Пояс был обязательным элементом костюма девушек, появление в обществе без него порицалось. Этикет предписывал девушке не смотреть прямо в глаза собеседнику, это расценивалось как дерзость, бесстыдство. Итак, скромность у девушки проявлялась во взгляде, речи, поведении.

Вместе с тем восхваление, хвастовство как коммуникативный акт существует в речевой практике калмыков. Этикет допускает, когда хвалят посторонние: *кун сэн гижэ келхлэ – тер сэн* 'если посторонние будут говорить, то это хорошо'; *хажуһас кун бууляд уга бээтл бийэн бичкэ бууль* 'пока никто не хвалит, сам себя не хвали'. В калмыцком фольклоре есть жанр «*магтал*» 'восхваление, прославление'. Восхвалять можно кого-либо (например, богатырей эпоса «Джангар»), что-либо (например, коня). Судя по паремии, *магтал* допустим в отношении эпических героев, поскольку *магтал уга баатр уга, матьхр уга модн уга* 'без похвалы не бывает богатыря, без изгибов не бывает дерева', *сельвг уга цецн уга, буульмжэ уга баатр уга* 'без совета нет мудреца, без похвалы нет богатыря'.

Таким образом, скромность регулирует поведение членов калмыцкого лингвокультурного сообщества. Она определяет надлежащее поведение, речь, одежду, взгляд, использование пространства применительно к людям разного возраста и пола. Запрещая самовосхваление, калмыцкий этикет допускает *магтал* 'восхваление, прославление' посторонним лицом и эпических героев.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бадмаев, В.Н. Духовная культура калмыцкого этноса / В.Н. Бадмаев, Н.Ц. Манджиев, М.С. Уланов. – Элиста, 2012. – 155 с.
2. Душан, У. Обычай и обряды дореволюционной Калмыкии // Этнографический сборник. – Элиста, 1976. – С. 5–43.
3. Житецкий, И.А. Очерки быта астраханских калмыков / И.А. Житецкий. – М., 1893. – 70 с.
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.nazovite.ru/kalmykskie/>
5. Эрендженов, К. Золотой родник / К. Эрендженов. – Элиста, 1985. – 165 с.

УДК 80
ББК 81.411.2-7

М.А. Ефанова

НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ПРИЗРАК МАРЛИ» (на материале романа Ч. Диккенса «Christmas Carol»)

Аннотация. В представленной статье архитектоника художественного текста рассматривается как совокупность различных номинативных полей. Структурными единицами номинативного поля являются односоставные и многосоставные номинанты. Эти номинанты имеют различные компоненты, частотность употребления которых лежит в основе построения художественного текста.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, художественный текст, архитектоника художественного текста, номинативное поле.

NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT 'MARLEY GHOST' (on the basis of the material from 'A Christmas Carol' by Ch. Dickens)

Abstract. The article deals with the architectonics of fiction which is studied as the unit of different nominative fields. The structure of nominative field is identified as the unit of uninuclear and multinuclear represents. These represents have different components. The frequency of different components is identified as the base of fiction architectonics.

Key words: cognitive linguistics, concept, fiction, architectonics of fiction, nominative field.

Современный когнитивно-дискурсивный подход в исследовании художественного текста расширяет методологический спектр когнитивной лингвистики, предоставляя новые данные, развивающие и углубляющие наши представления о знании, зафиксированном в слове, что в целом создаёт базу для инновационных интерпретаций многих традиционных научных проблем, в том числе, и современных проблем когнитивной лингвистики. Ключевым понятием когнитивной лингвистики является «концепт». Общеизвестный факт, что человек мыслит концептами, комбинируя их и осуществляя в рамках концептов и их сочетаний, формируя новые концепты в ходе мышления, т.е. наше мышление - оперирование концептами как глобальными единицами структуриро-

ванного знания. В словаре когнитивных терминов указано о том, что концепт понимается как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания [1].

Концепт как ментальная единица может быть описан через анализ средств его языковой объективации как в языке, так и в речи, в том числе, в художественной речи, архитектура которой, по-прежнему, вызывает пристальное внимание исследователя. По мнению М.В. Пименовой, «Концепт рассеян в языковых знаках, его объективирующих. Чтобы восстановить структуру концепта, надо исследовать весь языковой корпус, в котором репрезентирован концепт (лексические единицы, фразеологию, паремиологический фонд), включая систему устойчивых сравнений, запечатлевших образы-эталон, свойственные определенному языку» [3, 45], поэтому очевидно, что одной из приоритетных задач когнитивной лингвистики является список языковых единиц, объективирующих интересующий исследователя концепт.

Совокупность языковых средств, объективирующих (вербализующих, репрезентирующих, овнешняющих) концепт в определенный период развития общества, рассматривается как номинативное поле концепта, параметры которого в рамках художественного текста специфичны, что обусловлено параметрами индивидуально-авторских концептов писателя. «Одни концепты имеют обширное, легко выявляемое номинативное поле – обнаруживается много системных средств обозначения концепта и его признаков. Другие имеют ограниченное номинативное поле – концепты, не имеющие синонимических рядов, не имеющие гиперогипонимического характера <...>. Третьи не имеют системно обнаруживаемого номинативного поля, они могут иметь только субъективные, окказиональные номинации, описания отдельных признаков концепта, индивидуально-авторские, косвенные номинации, но без названия всего концепта» [3, 55]. Очевидно, что «номинативное поле концепта принципиально неоднородно – оно содержит как прямые номинации самого концепта непосредственно (ядро номинативного поля), так и номинации отдельных когнитивных признаков концепта, раскрывающих содержание концепта и отношение к нему в разных коммуникативных ситуациях (периферия номинативного поля)» [3, 56].

Кроме того, ключевыми смысловыми компонентами номинативного поля являются односоставные и многосоставные номинанты. Под многосоставным номинантом «подразумевается языковая структура, состоящая из ядра и нескольких зависимых слов/словосочетаний, характеризующих два или более параметров ядра (пространственные, временные, количественные и т.д.), тогда как под односоставным номинантом понимается языковая структура, состоящая из ядра и одного или нескольких компонентов (зависимых слов), характеризующих какой-либо один параметр ядра [2, 88]. Наряду с комплексными многосоставными и односоставными номинантами существуют простые номинанты, не имеющие ядерно-периферийной структуры, равные по объёму одной, реже несколькими «контекстуально одиночным» лексемам; например, солнце, мир, вода [подробнее: 3].

В данной статье представляется интересным рассмотреть номинативное поле концепта «Призрак Марли», репрезентированного в произведении Ч. Диккенса “Christmas Carol”. Исследуем следующий контекст: *His body was transparent; so that Scrooge, observing him, and looking through his waistcoat, could see the two buttons on his coat behind. Scrooge had often heard it said that Marley had no bowels, but he had never believed it until now. No, nor did he believe it even now. Though he looked the phantom through and through, and saw it standing before him; though he felt the chilling influence of its death-cold eyes; and marked the very texture of the folded kerchief bound about its head and chin, which wrapper he had not observed before; he was still incredulous, and fought against his senses.<...>. Scrooge asked the question, because he didn't know whether a ghost so transparent might find himself in a condition to take a chair; and felt that in the event of its being impossible, it might involve the necessity of an embarrassing explanation. But the ghost sat down on the opposite side of the fireplace, as if he were quite used to it. <...>. To sit, staring at those fixed glazed eyes, in silence for a moment, would play, Scrooge felt, the very deuce with him. There was something very awful, too, in the spectre's being provided with an infernal atmosphere of its own. Scrooge could not feel it himself, but this was clearly the case; for though the Ghost sat perfectly motionless, its hair, and skirts, and tassels, were still agitated as by the hot vapour from an oven. <...>. At this the spirit raised a frightful cry, and shook its chain with such a dismal and appalling noise, that Scrooge held on tight to his chair, to save himself from falling in a swoon. But how much greater was his horror, when the phantom taking off the bandage round its head, as if it were too warm to wear indoors, its lower jaw dropped down upon its breast! Scrooge fell upon his knees, and clasped his hands before his face.*

“Mercy!” he said. “Dreadful apparition, why do you trouble me?”

“Man of the worldly mind!” replied the Ghost, “do you believe in me or not?”

“I do,” said Scrooge. “I must. But why do spirits walk the earth, and why do they come to me?”

“It is required of every man,” the Ghost returned, “that the spirit within him should walk abroad among his fellowmen, and travel far and wide; and if that spirit goes not forth in life, it is condemned to do so after death. It is doomed to wander through the world – oh, woe is me! – and witness what it cannot

share, but might have shared on earth, and turned to happiness!" Again the spectre raised a cry, and shook its chain and wrung its shadowy hands.

"You are fettered," said Scrooge, trembling. "Tell me why?"

"I wear the chain I forged in life," replied the Ghost.

"I made it link by link, and yard by yard; I girded it on of my own free will, and of my own free will I wore it. Is its pattern strange to you?" Scrooge trembled more and more.

"Or would you know," pursued the Ghost, "the weight and length of the strong coil you bear yourself? It was full as heavy and as long as this, seven Christmas Eves ago. You have laboured on it, since. It is a ponderous chain!" <...>

"Slow!" the Ghost repeated.

"Seven years dead," mused Scrooge. "And travelling all the time!"

"The whole time," said the Ghost. "No rest, no peace. Incessant torture of remorse."

"You travel fast?" said Scrooge.

"On the wings of the wind," replied the Ghost.

"You might have got over a great quantity of ground in seven years," said Scrooge [5].

Проведённый когнитивно-герменевтический анализ выявил, что номинативное поле концепта «Призрак Марли» представляет собой совокупность 14 номинантов, из них 7 односоставных и 7 многосоставных.

Среди односоставных номинантов преобладают номинанты, репрезентирующие категорию качества. Так, в структуре номинанта *his body was transparent*, «body – тело» – ядерная лексема, «transparent – прозрачный», компонент, репрезентирующий категорию качества. В структуре номинанта *Marley had no bowels*, «Marley» – ядерная лексема, «no bowels – без внутренностей» – словосочетание, репрезентирующее категорию качества. В структуре номинанта *you're particular*, «you» – ядерная лексема, «particular- специфический» – компонент категории качества. В структуре номинанта *dreadful apparition*, «apparition – видение» – ядерная лексема, «dreadful – ужасный» – лексема категории качества.

Также выявлены номинанты, репрезентирующие категории состояния и внешнего вида. Например, в структуре номинанта *Marley in his pigtail*, «Marley» – ядерная лексема, словосочетание «in his pigtail» (со своей косичкой) – компонент, репрезентирующий категорию внешнего вида. В структуре номинанта *you are fettered*, «you» – ядерная лексема, «fettered – закованный в кандалы», компонент, репрезентирующий категорию состояния. В структуре номинанта *I have none to give*, «I» – ядерная лексема, «none to give – не могу ничего сделать» – словосочетание категории состояния.

Из 7 многосоставных номинантов 6 имеют в своей структуре компонент качества:

1. В структуре номинанта *the chilling influence of its death-cold eyes*, «influence – воздействие» – ядерная лексема, «chilling – отчетливый» – лексема категории качества.
2. В структуре номинанта *in life I was your partner*, «I» – ядерная лексема, «partner – партнер» – лексема категории качества.
3. В структуре номинанта *a ghost so transparent might find himself in a condition to take a chair*, «a ghost – призрак» – ядерная лексема, «transparent – прозрачный» – лексема категории качества.
4. В структуре номинанта *fixed glazed eyes*, «eyes» – ядерная лексема, «glazed – остекленелый» – компонент категории качества.
5. В структуре номинанта *the Ghost sat perfectly motionless*, «Ghost – призрак» – ядерная лексема, «perfectly – совершенно» – лексема категории качества.
6. В структуре номинанта *incessant torture of remorse*, «torture – муки» – ядерная лексема, «incessant – непрерывный», «remorse – совесть» – компоненты категории качества.

4 многосоставных номинанта содержат в своей структуре компонент категории состояния:

1. В структуре номинанта *a ghost so transparent might find himself in a condition to take a chair*, «in a condition to take a chair» – словосочетание, представляющее категорию состояния.
2. В структуре номинанта *fixed glazed eyes*, «fixed – неподвижный» – лексема категории состояния.
3. В структуре номинанта *the Ghost sat perfectly motionless*, «motionless – неподвижный» – компонент категории состояния.
4. В структуре номинанта *I cannot rest, I cannot stay, I cannot linger anywhere*, «I» – ядерная лексема, «cannot rest – не могу отдыхать», «cannot stay – не могу остаться», «cannot linger – не могу задержаться» – компоненты категории состояния.

Кроме того, в многосоставных номинантах выявлен 1 компонент категории внешнего вида в словосочетании «death-cold eyes – леденящий взгляд»; 1 компонент, репрезентирующий категорию времени, в словосочетании «in life – при жизни»; 1 компонент, репрезентирующий категорию пространства, лексема «anywhere – где-нибудь».

Таким образом, было выявлено, что из 14 номинантов исследуемого номинативного поля концепта «Призрак Марли» 7 являются односоставными, 7 многосоставными, т.е. автор в равной

степени использует и те, и другие элементы. Из 7 односоставных номинантов в большинстве своем, преобладают номинанты, репрезентирующие категорию качества – 72 % от общего количества. Номинанты, репрезентирующие категорию состояния и внешнего вида менее частотны – 28 % от общего количества. В 7 многосоставных номинантах также преобладают компоненты, репрезентирующие категорию качества – 47 % от общего количества. Менее частотны в употреблении компоненты, репрезентирующие категорию состояния – 30 % от общего количества. И наименее всего использованы компоненты репрезентирующие категории времени, пространства и внешнего вида – 23 % от общего количества.

Статистические данные наглядно иллюстрируют тот факт, что среди номинантов исследуемого номинативного поля «Призрак Марли» преобладают номинанты, включающие в свой состав компоненты, репрезентирующие категорию качества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова и др. – М., 1996.
2. Огнева, Е.А. Когнитивно-дискурсивное пространство текста при переводе // Вестник РУДН. Серия: Рус. и иностр. языки и методика их преподавания. – 2012. – № 1. – С. 88–95.
3. Пименова, М.В. Душа и дух: способы концептуализации: монография / М.В. Пименова. – Кемерово: Графика, 2004.
4. URL: <http://ru.scribd.com/doc/52797581/номинативное-поле-концепта>.
5. Dickens, Ch. A Christmas Carol. Penguin Books Ltd, 2012.

УДК 83.3 Р7
ББК Б 88

С.Н. Зотов, М.С. Зотов

ПОЭТИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ БРОДСКОГО В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ЭССЕИСТИКЕ

Аннотация. Эссеистика является формой самоопределения поэтической личности Бродского. Прозе свойственна своеобразная переработка биографического в культурно-историческое на почве интенсивного самоопределения. Спонтанность и субъективность сочетаются в эссе Бродского с достоверностью эстетического переживания поэтической личности.

Ключевые слова: эссе, жанр, модернизм, поэтическая личность, самоопределение, интеллектуальное переживание, литературная позиция, экзистенциальный смысл.

S.N. Zotov, M.S. Zotov

POETIC PERSONALITY BRODSKY IN THE AUTOBIOGRAPHICAL ESSEYS

Abstract. Essays are an important form of self-determination of Brodsky's poetic personality. The poet's prose is characterized with peculiar revision of biographical terms in cultural-historical by intensive self-determination. Spontaneity and subjectivity are combined in Brodsky's essays with credibility of aesthetic experience, in which the main features of the poetic personality are found.

Key words: essay, genre, modernism, poetic personality, self-determination, intellectual experience, literary position, existential meaning

1.

Жанр эссе в творчестве Иосифа Бродского занимает значительное место, и до сегодняшнего дня на западе самый значительный русский поэт второй половины XX века более известен как писатель-эссеист. Эссеистика являлась не только полем для выражения мыслей по поводу поэзии и поэтов, иначе говоря, критических взглядов, но прежде всего – способом самоопределения, самоидентификации, была важной частью творчества поэта.

Виктор Куллэ условно разделяет эссеистику Бродского на две неравные части: «большая – эссе, посвященные поэтам и поэзии; меньшая – эссе, которые условно можно поименовать «биографическими» [6, 59]. Среди ранних произведений Бродского в жанре эссе следует выделить «Неотправленное письмо» (1962–63 гг.), которое можно считать своеобразным откликом на готовящуюся реформу правописания. В этом эссе Бродским были намечены некоторые темы, которые будут развиты в позднейших сочинениях. Важнейшая из тем – отношения автора и языка. По замечанию В. Куллэ, здесь «прослеживается <...> осознание языка как некоего живого организма» [6, 59].

Талант Бродского–эссеиста полностью раскрылся в эмиграции. Вначале он писал по-русски (для публикаций эти эссе переводились его друзьями), а потом и на английском языке. У Бродского вышло две книги эссеистики – «Меньше единицы» и «Скорбь и разум» («Less Than One» и «On Grief and Reason»). Подавляющее большинство сочинений написаны по-английски, это и стало причиной большой популярности прозы Бродского за рубежом. В отечественной критике проза Бродского не получила достаточно точного истолкования, не заняла своего места в картине творчества поэта. В статье будут рассмотрены три биографических эссе – «Меньше единицы», «Путешествие в Стамбул» и «Трофейное», – в которых отчетливо обнаружилось различные способы самоопределения поэтической личности.

Эссеистика Бродского имеет несколько характерных особенностей. Первая и, можно сказать, уникальная особенность прозы Бродского – попытка культурной самоидентификации. Писатель, принадлежащий к русской культуре, врывается в культуру западную, и это взаимопроникновение культур есть явление для литературы необычное, особенно если принять во внимание тот факт, что большинство эссе написано на английском языке.

В эссе «Меньше единицы» он говорит: «Биография поэта – в покрое его языка» [1, 7]. А значит, в англоязычной эссеистике Бродского мы имеем дело не с русским поэтом Бродским, а преимущественно с англоязычным эссеистом. Он сам неоднократно признавал факт причастности его к двум культурам, которые смешиваются и взаимодействуют в его творчестве. Считается, что проза на английском языке открыла поэзии Бродского дорогу в мировую литературу, в результате в 1991 году он стал поэтом–лауреатом США, чего удостаивались не многие поэты.

Есть ещё одна особенность, которую необходимо отметить. Проза Бродского – это проза поэта, и это накладывает на неё определенный отпечаток. Виктор Куллэ, отмечая эту особенность, соотносил прозу Бродского с эссеистическими опытами Марины Цветаевой и Анны Ахматовой: «Это (проза Бродского) в высшей степени проза, написанная поэтом, – по крайней мере, исходя из критериев, которые, говоря о прозе Марины Цветаевой, вкладывал в это понятие сам Бродский. Развертывание ее не горизонтально, но вертикально. <...> В отличие от движимой колоссальным эмоциональным ускорением цветаевской прозы, прозу Бродского движет не менее колоссальное ускорение мысли» [6, 56]. В.П. Полухина усматривает использование поэтических приемов в организации текста как основную черту «прозы поэта»: «Однако не тематика приближает прозу Бродского к поэзии, а то, что он заимствовал из средств своего поэтического арсенала. <...> Речь пойдет о фонетической и синтаксической организации его прозы, о структурировании абзаца лексическими повторами по типу строфы, об общности тропических аксессуаров, об автоцитировании и композиции» [8, 10]. На схожесть построения стихов и прозы указывает и И. Сухих: «Матрицей этой прозы становится поэзия. Она существует по ассоциативным законам стиха» [9, 236].

Лев Лосев сравнивает прозу Бродского с прозой Оруэлла: «В английском Бродского, в особенности в мемуарах и очерках на темы истории и политики, ощущается стилистическое влияние эссеистики Джорджа Оруэлла: прямое изложение фактов, смелая простота суждений, ничего лишнего. Как поэт Бродский уловил ещё одно важное свойство, которое делает прозу Оруэлла такой эффективной, – строгий ритм, продуманное ритмическое построение фразы, периода, всего текста. «Ритм, такт, сцепление «словечек», избавление от округленности (т.е. аморфности) – все это может быть интерпретировано как внесение в прозу принципов стихотворной речи и, следовательно, как синтезирование *прозы поэта*» [6, 190]. Лосев цитирует статью Цивьян Т.В. [11, 429].

Особое место в творчестве Бродского–эссеиста занимает так называемые «автобиографические» эссе. Их значительно меньше (из 53 прозаических сочинений Бродского к условно «автобиографической» прозе относят всего четыре: «Трофейное» (1986), «Меньше единицы» (1976), «Полторы комнаты» (1985) и «Коллекционный экземпляр»), по сравнению с произведениями, посвященными поэтам и поэзии, поэтому они заслуживают особого внимания.

Бродский всегда испытывал некую неприязнь к жанру биографии. Он боялся, что образ его будет либо приукрашен, либо неправильно понят. Он считал, что биография поэта – в его творчестве. И ему в высшей степени удалось выразить себя в своем поэтическом творчестве. И в эссеистике, по сути, отражены те жизненные позиции, те впечатления, которые уже были запечатлены в его поэтической личности, в его лирике. Однако эссе – и это важно – другая форма того же опыта, опыта экзистенциального. А опыт биографической эссеистики есть помимо всего еще и опыт публицистический и даже осознанно–идеологический. Это формулировка социальных позиций, поиск себя в современной обстановке.

В целом эссеистику Бродского можно охарактеризовать как поиски себя и самоопределение посредством языка. В. Куллэ говорил об эссеистике Бродского: «В его эссе практически нет костью цитат, невозможно встретить отсылки к чужим мыслям и чужому опыту – встреченные же продуманы наново и безапелляционно присвоены автором. Мысль Бродского достаточно уни-

кальна уже тем, что он всякий раз начинает её как бы с нуля и заново, исходя из приоритета «звука над действительностью, сущности над существованием» [1, 134]. То есть он не стремится вписаться в уже существующую картину мира, но, перелопачивая грандиозные пласты смыслов, этот мир переписывает, переосмысливает, соучаствует в его творении» [6, 56]. Рефлексия эссе является для Бродского внутренней потребностью. Эссеистика – это потребность переосмыслить, придать мыслям форму. Поэтическая личность предстает здесь в существенно ином качестве, нежели в лирике, судьба и мысль поэта осуществляются особым образом.

2.

Определение эссе в литературоведческих источниках дается неоднозначно. В словаре С.П. Белокуровой написано:

«ЭССЕ (от франц. *essai* – попытка, очерк) – прозаическое произведение небольшого объема, передающее субъективные впечатления и размышления автора по тому или иному поводу и изначально не претендующее на полноту изображения и исчерпывающую трактовку темы. Главная примета эссе как жанра – свободная композиция: последовательность изложения подчинена только внутренней логике авторских размышлений, мотивировки, связи между частями текста часто носят ассоциативный характер, что проявляется в особом синтаксисе – множестве неполных предложений, вопросительных и восклицательных конструкций и т. п. Кроме того, эссеистический стиль обычно отличается образностью и афористичностью, непринужденной, в духе свободной беседы с читателем, манерой изложения, нередко – использованием разговорной лексики» [2].

Еще одно определение: «Эссе́ (из фр. *essai* «попытка, проба, очерк», от лат. *exagium* «взвешивание») – литературный жанр прозаического сочинения небольшого объёма и свободной композиции. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения автора по конкретному поводу или предмету и не претендует на исчерпывающую или определяющую трактовку темы (в пародийной русской традиции «взгляд и нечто»). Эссеистическому стилю свойственны образность, подвижность ассоциаций, афористичность, нередко антитетичность мышления, установка на интимную откровенность и разговорную интонацию. Некоторыми теоретиками рассматривается как четвертый, наряду с эпосом, лирикой и драмой, род художественной литературы» [3].

В приведенных определениях даны все основные характеристики эссе как жанра. Акцент делается на двух основных аспектах – это субъективность оценок и отсутствие четкой композиции.

Для более правильного понимания эссеистики Бродского необходимо определить, как он понимает такой жанр литературной деятельности как эссе.

Начнем с того, что автор сам подчеркивает спонтанный характер эссе: «Уж если довелось прибегнуть к прозе – средству именно тем автору сих строк и ненавистному, что она лишена какой бы то ни было формы дисциплины, кроме подобия той, что возникает по ходу дела, – уж если довелось пользоваться прозой, то лучше было бы сосредоточиться на деталях, на описании мест и характеров – то есть тех вещей, столкнуться с которыми читателю той записки, возможно, и не случится» [1, 299]. Несмотря на это проза Бродского имеет некое подобие организации. Например, эссе «Путешествие в Стамбул» представляет собой не просто последовательность мыслей, соединяемых исключительно логикой авторских рассуждений, но последовательность мотивов, которые развиваются и дополняются в развитии мысли. Некоторые исследователи говорят о сходстве построения поэзии и прозы Бродского. И. Сухих, характеризуя «Путешествие в Стамбул», пишет: «Привычные мотивы лирики Бродского – одиночество и толпа, время и вечность, свобода, смерть, память – впрессованы в это (так и хочется сказать) «стихотворение в прозе»» [9, 234]. В. Куллэ говорит, что «родовые черты поэтической организации текста – присущи не только прозе Цветаевой и Мандельштама, но и собранным в два увесистых тома эссе самого Бродского» [6, 56].

Далее обратимся ко второму важному аспекту жанра эссе, который присутствует в большинстве предлагаемых сегодня определений жанра – субъективность оценок. Бродский сознательно отрицает несостоятельность автора в предоставлении объективных оценок, ибо и он (автор) «обладает определенной степенью реальности»: «Принимая во внимание, что всякое наблюдение страдает от личных качеств наблюдателя, то есть что оно зачастую отражает скорее его психическое состояние, нежели состояние созерцаемой им реальности, ко всему нижеследующему следует, я полагаю, отнестись с долей сарказма – если не с полным недоверием. Единственное, что наблюдатель может, тем не менее, заявить в свое оправдание, это что и он, в свою очередь, обладает определенной степенью реальности, уступающей разве что в объеме, но никак не в качестве, наблюдаемому им предмету. Подобие объективности, вероятно, достижимо только в случае полного самоотчета, отдаваемого себе наблюдателем в момент наблюдения. Не думаю, что я на это способен; во всяком случае, я к этому не стремился; надеюсь, однако, что все-таки без этого не обошлось» [1, 281].

Бродский устанавливает двойственную природу эссеистики. с одной стороны художник обнаруживает индивидуальный личностный смысл жизненных явлений и событий, при этом он как бы заново творит мир культуры, в собственном его понимании. С другой стороны, Бродский ут-

верждает действительность, объективность высказывания, коренящегося в реальности судьбой самого художника, его биографией, нравственно-психологическим строем и т.п. в данном случае Бродский говорит об экзистенциальном смысле творчества, которое обнаруживает мир, «единственность бытия» (Пастернак), и делает возможным явление человека-творца, который именно так понимает жизнь.

Экзистенциальный смысл эссеистики станет ясен для нас, когда мы разьясим такое понятие как *поэтическая личность*. «“Поэтическая личность” понимается как специфическое воплощение человека-поэта» [4, 39]. «“Поэтическую личность”, или человека, явленного поэтически (посредством поэтического творчества), следует осмыслить, в противоположность “лирическому герою”, как *объективацию поэтического*, которое представляет собой момент осуществления, существования человека-поэта, а не моделирование им мира в соответствии со своими более или менее текущими взглядами» [5, 263]. То есть, поэтическая личность есть личность Бродского, обнаруживаемая в тексте.

Для понимания экзистенциального смысла эссеистики Бродского важно также понятие *самоопределения*. «Самоопределение – важнейшая характеристика личности со стороны её нравственно-психологических качеств (внутренний мир) и в отношении к окружающим условиям и обстоятельствам (внешний мир). Самоопределение личности представляет собой экзистенциально значимый процесс выявления и утверждения человеком индивидуальной жизненной позиции, основанной на определенных идеологических взглядах и самопознании; самоопределение является следствием размышлений и практического поведения личности и предпосылкой ответственных её поступков. Речь идет о том, что одновременно творчески созидательным усилием возникает тот, кто открывает поэтическую действительности и благодаря этому осуществляется сам» [4, 40].

Изложенные выше принципы своеобразного экзистенциального понимания литературы в полной мере относятся к эссеистике эпохи модернизма (Пастернак, Цветаева). Литературная позиция Бродского формируется на философских эстетических принципах модернизма.

3.

Эссеистика занимает важное место в литературе модернизма. Следует отметить, что в русской литературе XIX века встречаются лишь образцы эссеистического стиля. Например, в «Путешествии из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева, «Дневнике писателя» Ф. Достоевского и т.д. Расцвет эссеистики в русской литературе приходится на эпоху модернизма, потому как жанр эссе в целом очень созвучен модернистской эстетике с ее стремлением к синтезу различных форм творческой мысли – собственно художественной, философской, публицистической. Яркое воплощение эссе получило в творчестве Д. Мережковского, М. Цветаевой, В. Ходасевича, К. Бальмонта, И. Бунина и других. Для символистов (впрочем, как и для других течений начала века) эссеистика была одним из способов высказать свой взгляд на искусство, провозгласить новые формы. Для поэтов-модернистов эссеистика была одним из способов самопознания, жанр эссе как никакой другой способствует этому.

Тенденция к «эссеизации» в литературе XX века, отмеченная М. Эпштейном, становится одним из возможных ответов на вопрос о жанровом своеобразии прозы поэтов. В своей статье «Эссе об эссе» он пишет, что «в русло эссеизма вливаются полноводнейшие течения литературы и философии, отчасти даже науки XX века» [12], далее идет перечень имен, среди которых М. Цветаева, О. Мандельштам, И. Бродский. Рассматривая эссе как жанр, М. Эпштейн вычленяет его жанровую доминанту: «принципиальная внежанровость». По его словам, «в эссе соединяются: бытийная достоверность, идущая от дневника, мыслительная обобщенность, идущая от философии, образная конкретность и пластичность, идущая от литературы» [12].

Марина Цветаева в эссе «Мой ответ Осипу Мандельштаму» говорит: «Ужас и любопытство, страсть к познанию и страх его, вот что каждого любящего толкает к прозе поэта». Поэзия – особый вид искусства, поэт, в понимании Цветаевой (и других модернистов) – особый человек. Переход от поэзии к прозе – испытание, попытка осознания себя – человека. «Итак, Осип Мандельштам, сбросив пурпур, предстал перед нами как человек: от него отказавшись, поэт – человек как я. Равные данные. Победы меня одним собою» [10, 305].

Переход к прозе, по выражению Бродского, «есть всегда некий мотив снижения темпа, прекращения скорости, попытки объясниться, объяснить себя» [1, 131]. Однако и в прозе поэт в большей степени остается поэтом. Бродский же отмечает главную особенность прозы Цветаевой – ее схожесть с поэтической речью: «Но при этом она, в отличие как от профессиональных прозаиков, так и от других поэтов, прибегавших к прозе, не подчиняется пластической инерции жанра, навязывая ему свою технологию, навязывая себя. Происходит это не от одержимости собственной персоной, как принято думать, но от одержимости интонацией, которая ей куда важнее и стихотворения, и рассказа» [1, 131–132].

Проза любого поэта несет на себе следы «очевидных усилий» (по выражению Р.Якобсона) поэта, переходящего на прозу. Устойчивое поэтическое мировосприятие накладывает свой отпечаток на прозаическое творчество поэта, причем в каждом отдельном случае имеются повторяющиеся признаки, которые позволяют говорить о целом явлении, названном в литературоведении прозой поэта.

В эссе «Путешествие в Стамбул», «Меньше единицы», «Трофейное» Бродский формулирует основные принципы своего экзистенциального «метода», но делает это фрагментарно, не заботясь об исчерпывающей аргументации. Бродский чаще всего отказывается отвлечено теоретизировать. Он предпочитает ситуативную углубленность мысли. Эссе «Путешествие в Стамбул» начинается с общего рассуждения, характеризующего экзистенциальный взгляд на творчество. Он указывает с одной стороны на субъективность восприятий, умозаключений, а с другой стороны, на их действительность, обусловленную культурно-исторической определенностью автора. Подобный взгляд на творчество сопоставим с поздней рефлексией Пастернака, писавшего о том, что подлинный поэт выражает «единственность бытия». Пастернак характеризует творчество эпохи модернизма «субъективно-биографический реализм» [7, 356]. Это означает, что поэт собственной своей жизнью открывает всеобщие обстоятельства существования человека в соответствующую эпоху. Именно эту модернистскую позицию фактически наследует Бродский. Следует, однако, отметить известную осторожность его высказывания, которое связано с иной литературной эпохой.

«Путешествие в Стамбул» не простое описание разнообразных впечатлений и размышлений, это особенное событие культуры. Движение поэтической личности совершается одновременно во многих направлениях. В сложно построенном тексте сочетаются и обуславливают друг друга культурно-исторические и экзистенциальные мотивы самоопределения поэтической личности. При этом география становится историей, история литературы осмысливается в связи с религиозно-нравственным вектором развития западной культуры, физическое перемещение и чувственное восприятие мира обнаруживают существо ментальных процессов. И все указанные мотивы характеризуют поэтическую личность, творящую, собою обнаруживающую смысл социального, религиозного, культурного и личностного развития человека Запада.

В эссе «Меньше единицы» совмещаются два хронологических уровня – биографический и рефлексивный. Такое совмещение свойственно автобиографическим произведениям в целом, потому что автор нередко не дифференцирует непосредственное переживание и позднейшую рефлексию. В этом эссе экзистенциальный опыт поэтической личности извлекается из фактов биографии. Негативные черты восприятия обыденности советской жизни осмысливаются в воспоминании как последовательное формирование индивидуальной жизненной позиции. Простое воссоздание в памяти конкретных обстоятельств жизни и соответствующего чувства становится в эссе Бродского восхождением к интеллектуальному переживанию, формированию экзистенциального опыта поэтической личности.

В «Трофейном» Бродский обнаруживает подлинный смысл повседневности в ее бытовых приметах, выражающих общекультурную и личностную сторону самоопределения поэтической личности. В тексте своеобразно сочетаются основные интенции рассмотренных выше эссе. Ряд культурно-биографических мотивов, уже освоенных в поэзии Бродского, становится предметом своеобразной «вторичной» рефлексии: уже выявленное лирически ментальное событие приобретает в новом осмыслении нравственно-психологические черты поэтической личности, её культурный строй вырастает из непосредственного опыта повседневности.

В рассмотренных эссе Бродского поэтически решена основная художественная задача искусства модернизма – сопряжение в речи жизнетворческой инициативы и аутоидентификации, поэтического самоопределения человека-творца. Благодаря своеобразному претворению жизни художником и её интеллектуальному переживанию является поэтическая личность, «герой всех времен» западной культуры.

Аналитическое рассмотрение указанных эссе позволяет приблизиться к характеристике целостного образа человека-поэта – Иосифа Бродского.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бродский, И. Сочинения Иосифа Бродского: в 7 т. / И. Бродский. – СПб.: Пушкинский фонд, 1999. – Т. V.
2. Белокурова, С.П. Эссе [Электронный ресурс] / С.П. Белокурова. – Режим доступа: <http://www.verses.ru/vocabulary/398.html>.
3. Википедия [Электронный ресурс]: веб-сайт. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%F1%E5>.
4. Зотов, С.Н. О самоопределении поэтической личности в зрелой лирике Лермонтова // Художественно-эстетическое пространство литературной традиции: межвуз. сб. науч. тр. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – С. 31–41.
5. Зотов, С.Н. Художественное пространство – мир Лермонтова / С.Н. Зотов. – Таганрог, 2001. – С. 253, 254; С. 261–263.

6. Куллэ, В. Путеводитель по переименованной поэзии // Мир Иосифа Бродского. Путеводитель: сб. ст. – СПб.: Изд-во журнала «Звезда», 2003.
7. Пастернак, Б. Об искусстве. «Охранная грамота» и заметки о художественном творчестве / Б. Пастернак. – М.: Искусство. 1990.
8. Полухина, В.П. Проза Иосифа Бродского: продолжение поэзии другими средствами // Поэтика Иосифа Бродского: сб. науч. тр. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2003.
9. Сухих, И. «Путешествие в Стамбул». О поэтике прозы И. Бродского // «Иосиф Бродский: творчество, личность, судьба». – СПб.: Изд-во журнала «Звезда», 1998.
10. Цветаева, М. «Мой ответ Осипу Мандельштаму» // Собр. соч.: в 7 т. / М. Цветаева. – М.: Эллис Лак, 1994. – Т. 5. Автобиографическая проза. Статьи. Эссе. Переводы. С. 305–316.
11. Цивьян, Т.В. Проза поэтов о «прозе поэта» // Russian Literature. – 1997. – XLI.
12. Эпштейн, М. Эссе об эссе [Электронный ресурс] / М. Эпштейн. – Режим доступа: http://www.emory.edu/INTELNET/esse_esse.html.

УДК 372.016:51
ББК 74.262.21

Т.А. Крепких

ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В ГЛАГОЛАХ С ПРАСЛАВЯНСКИМ КОРНЕМ *-ĕ/*-jьm-

Аннотация. В статье рассматриваются фонетические, семантические и словообразовательные процессы в глаголах с праславянским корнем *-ĕ/*-jьm-, ограничения в образовании производных.

Ключевые слова: семантика, варианты корня, ограничения в образовании производных.

T. A. Krepkikh

LANGUAGE CHANGES IN VERBS WITH THE ETYMOLOGICAL ROOT *-ĕ/*-jьm-

Abstract. This article deals with phonetic, semantic and derivational processes in verbs with the etymological root *-ĕ/*-jьm-, derivatives forming limitations.

Key words: semantics, root variants, derivatives forming limitations.

В праславянском языке позднего периода его развития корнем *-ĕ/*-jьm- объединялись три глагола: *ĕti «взять, схватить», *jьmati «хватать, ловить, собирать» и *jьmĕti «иметь, владеть». Глагол *jьmati образовался на базе презентных форм глагола *ĕti (форм типа *jьmĕ, *jьmĕš'i) и обозначал многократное, повторяющееся действие. Как и *ĕti, итератив *jьmati функционировал в языке со значением активного действия [6, т. 6, 4].

На протяжении развития языка в названной группе глаголов осуществились различного рода преобразования.

Появление протетического *j в праславянском языке и изменение фонемы < ĕ > в < ä > в восточнославянском ареале привели к изменению фонемного состава слова *ĕti: *ĕti > jĕti > jät'i, др.-рус. *яти* (формы наст. вр. *иму, имеши* и т.д.). Иным стал фонемный состав языковых единиц *jьmati и *jьmĕti: на месте праславянского начального сочетания *jь в древнерусском языке представлена < и >: *имати* (формы наст. вр. *емлю и имаю*) и *имѣти* (формы наст. вр. *имаю и имѣю*).

Семантика анализируемых лексических единиц формировалась в течение длительного времени. Изменения в их значении осуществлялись в направлении усложнения семантической структуры. Расширение сочетаемости данных глаголов имело своим следствием появление новых значений, в том числе переносных.

Письменные источники древнерусского языка фиксируют значительное количество ЛСВ глагола *яти*. Менее объемной семантической парадигмой характеризовался *имати*. У глагола *имѣти* развиваются в основном переносные значения. В Сл. XI – XVII вв. дается 6 значений данного глагола.

Активное действие, совершающееся как во времени, так и в пространстве, имеет разнообразные формы проявления в объективной действительности, что находит определенное выражение в языке. Новые значения или новые оттенки значения способны выразить приставочные глаголы, которые были представлены уже в праславянском языке от *ĕti и *jьmati, обозначавших активное действие, напр.: *jьzĕti, *jьzimati [6, т. 9, 26]. В глаголах с приставками *vьn, *sьn, вследствие пе-

перезложения в основе, появились варианты корневой морфемы с начальным *n*: *v̄n-ęti > v̄n-ęti, *v̄n-imati > v̄n-nimati; *s̄n-ęti > s̄n-ęti, *s̄n-imati > s̄n-nimati.

В древнерусском языке вариант корня с начальным *n* по аналогии возник и после других приставок: ср. *отъяти* и *отняти*, *объяти* и *обняти*.

Тенденция к унификации, действующая в языке, вызвала устранение указанной вариативности. Направление обобщения вида корневой морфемы было различным по диалектам русского языка. В говорах, ставших основой литературного языка, происходит (за редким исключением) вытеснение глаголов без корневого *n* глаголами с *n* в корне: в литературном языке остаются *поднять*, *принять*, *нанять* и т.п. Можно предположить, что такое направление отмеченного обобщения было поддержано наличием в языке образца – наиболее ранних с корневым *n* глаголов *снять* и *внять*.

Следует, однако, отметить, что в Сл. И.И. Срезневского, наряду с глаголом *снять*, представлен *съяти* с тремя значениями, входящими в семантическую парадигму *снять* (12 значений). Как видно, сильное звено частной системы подчиняет себе слабое: единицей лексической системы литературного языка становится *снять*. Что касается глагола *внять*, то, по данным лексикографических источников, он не имел варианта без *n* в корне, однако в говорах такой вариант представлен, напр.: *воймовать* «прислушиваться» – результат влияния образований типа *прियाти*, *заяти*.

Глаголы без *n* корневого, отражающие более ранний этап развития их структуры сравнительно с глаголами, включающими корень с начальным *n*, сохраняются в литературном языке, говорах и просторечии: *поймать*, *объять*, *прять*; *выимать*, *вымать* «вынимать», *заять*, *заимать*, *уять*, *уймать* и др. В этих и других аналогичных глаголах в литературном языке и говорах осуществились различного характера преобразования. Отметим некоторые из них.

Пара *пояти* – *поимати* распалась в связи с утратой первого компонента. В глаголе *поимати* [*поимат и*] гласный [*и*] в вокалическом сочетании изменился в [*й*] неслоговой: *po[й]мати*. Утратив ряд старых значений и развив новые, глагол *поймать* вошел в супплетивную видовую пару *поймать* – *ловить*.

В паре *понять* – *понимать* на протяжении развития языка происходит упрощение семантической структуры обоих компонентов и появляются значения «уяснить смысл чего-л.» и «достигнуть, понять», свойственные этим глаголам в современном русском языке.

В инфинитиве *заимать* в диалектном языке произошла редукция до нуля звука неслогового [*и*], возникшего на месте зияния: *za[и]мать* > *za[й]мать* > *замать* «трогать, прикасаться» (*не замай его*). Такие же процессы осуществились в *выимать*, вследствие чего появилось *вымать* «вынимать» (*вымай колючку из пальца*). Возможно, звуковой облик *вымать* представляет собой результат прогрессивной ассимиляции гласных и их последующего стяжения: *выимать* > *выимать* > *вымань*. Стяжение в один звук двух [*и*] осуществилось в глаголе *приимать* > *примать* «принимать» (ср. производное от *примать* – *примак*) [1]. Отмеченные фонетические изменения во всех приведенных случаях вызвали взаимопроникновение морфем.

В рассматриваемую группу входил и глагол *вынуть* – преобразование древнерусского *выняти* по аналогии с *двинуть*, *прыгнуть* и т.п. В русских говорах сохранились оба варианта – *вынять* и *выять*.

Отметим также, что из образований типа *заняти*, *наняти*, *уняти* вычленяется глагол *няти*, который имел в целом тот же объем значений, что и *яти*. Исторические словари и русские говоры фиксируют эту лексическую единицу и ее производные: *нятися* «взяться, согласиться», «признать над собой чью-л. власть» и др., *нятие* «пленение», *нятва*, *нятство* «плен», «заклечение», *нятец* «пленник».

В парах глаголов с приставками *въз-* и *из-* (*възяти* и *възняти*, *изъяти* и *изняти*) тенденция к сохранению единого вида корня реализовалась в противоположном направлении – утрачиваются глаголы с начальным *n* в корне *възняти* и *изняти*, семантическая структура которых включала небольшое количество значений, поглощаемых объемной семантической парадигмой глаголов без *n* корневого (ср. *възняти* – 1 значение и *възяти* – 10 значений, *изняти* – 2 значения и *изъяти* – 4 значения) [4]. Очевидно, это и определило судьбу данных образований в говорах, ставших базой формирования русского литературного языка. Глаголы с корневым *n* после приставок *въз-* и *из-* отмечаются в русских говорах и других языках: рус. диал. *взнять*, *взнимать*, *изнять*, *изнимать*, блр. *знямацьца* «вступать в драку», лтш. *izņemt*.

Глагол *иметь* (< *имѣти*) функционирует в русском языке с исконным значением. Как показывают лексикографические источники, в старославянском и древнерусском языках префиксальные производные этого глагола отсутствуют. В Сл. XI – XVII вв. представлен *заимѣти* (XV в.). В Сл. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой обнаруживается 3 приставочных образования: *заиметь*, книжн. *возыметь* (употребляется в сочетании с некоторыми существительными) и разг. *поиметь* (*в виду*).

Единичность приставочных глаголов от *иметь* на всех этапах развития русского языка может найти объяснение в следующем. Как отмечает Е.А. Земская, при образовании производных разных типов действуют ограничения, определяющие возможности сочетаемости деривационных морфем с производящей основой. Ученый называет ряд таких ограничений: семантические, формальные, стилистические, лексические, словообразовательные [2, 194–207].

Полагаем, что препятствием для появления префиксальных глаголов от *иметь* являются семантические ограничения, проявляющиеся в несовместимости значений производящей основы глагола *иметь* и многих приставок. Так, семантика состояния обладания кем-, чем-л. производящей основы глагола *иметь* не сочетается со значением подавляющего большинства приставок, вносящих в семантику глагола пространственные, количественно-временные и другие значения и оттенки значений, что уменьшает словообразовательный потенциал данного глагола.

Незначительное количество приставочных глагольных образований от *иметь* связано, на наш взгляд, и с лексическими ограничениями, в частности с занятостью данного «семантического места» другой лексической единицей. Бесспорно, что значение приставки *от-*, способной (вместе с глаголом) выразить прекращение не только действия, процесса, но и состояния, совместимо с семантикой производящей основы глагола *иметь*, так как состояние обладания кем-, чем-л. может закончиться, однако глагол с указанной приставкой от *иметь* в русском литературном языке отсутствует. Такой глагол (как и все потенциальные слова), по образному выражению Е.А. Земской, живет «в языке под спудом», потому что его семантическое пространство заполнено другими словами: *утратить кого-что, потерять кого-что, лишить кого-, чего-л., перестать владеть кем-, чем-л.* и т.п. Этот факт говорит о том, что язык не нуждается в новом слове для выражения указанного значения – «прекращение состояния обладания кем-, чем-л.».

Отсутствие возможных, но лексически не представленных образований может быть вызвано расхождением между возможностями словообразовательной системы и лексическими нормами словоупотребления. «Расхождения между системой и нормой могут перерасти в конфликты, когда норма отрицательно оценивает, не допускает в «хорошее словоупотребление» те или иные закономерные в словообразовательном отношении и реально встречаемые в речи образования» [2, 203]. Подтверждением данного теоретического положения являются отмечаемые в сниженном стиле производные от глагола *иметь*: *имел, имел, да отымелся* (о том, кто потерял дом во время пожара; записано в Липецкой области). Образования такого характера наблюдаются и в языке СМИ, расширяющем нормативные границы, напр.: *от этой сделки мы тоже что-то поймеем*.

Противоречия, которые возникают между достигнутым в прошлом состоянием языка и языковыми потребностями общества, приводят к тому, что глаголы *яти* и *имати* утрачиваются. Для выражения значений, свойственных глаголу *яти*, стал использоваться возникший префиксальным способом от *яти* глагол *взять*, который в древнерусском языке являлся видовым коррелятом к *взимати* – приставочному образованию от *имати*. В дальнейшем видовая пара *взять – взимать* распалась вследствие семантической дифференциации коррелятов. Значения утратившегося глагола *имати* был способен передать синонимичный глагол также древнего происхождения *брати*, составивший супплетивную видовую оппозицию с глаголом *взять*.

Не сохранившиеся в современном русском литературном языке глаголы *яти* и *имати* отмечаются в ряде русских говоров и некоторых славянских языках.

С утратой в литературном языке глаголов *яти* и *имати* корень *-я/-ня/-им-/ним-* становится связанным (превращается в радикаксид). Основную функцию в выражении лексического значения глагольных производных от *яти* и *имати* стали выполнять приставки благодаря их высокой степени лексичности: ср. *поднять, принять, отнять, разнять*, где, при наличии общей части *-ня-*, разные значения указанных лексических единиц передают приставки. Значение же связанного корня, как считает Е.А. Земская, в таких случаях выводится только из состава тех слов, в которые он входит [2, 49–53].

Решение вопроса о членности основ с радикаксидами предлагает Е.А. Земская. По мнению ученого, слова со связанными корнями имеют разную степень членности, что зависит от ряда факторов, в том числе от характера значения слова, от наличия в языке слов, соотносительных с данным по семантике и морфемному составу. Более отчетливой является структура тех слов со связанными корнями, которые имеют конкретные значения. В словах с отвлеченными значениями чаще происходит опрожнение, вследствие чего они утрачивают членность (ср.: *от-нять, раз-нять* и *понять, внять*) [2, 53].

Обращает на себя внимание факт, связанный с формообразованием глаголов, произведенных от *яти* и *имати*.

Как и в инфинитивах несовершенного вида, в формах настоящего времени корень также содержит элемент *н*: *принимать – принимаю, занимать – занимаю, отнимать – отнимаю, поднимать – поднимаю* и т.п.

В формах простого будущего времени наличие или отсутствие *n* зависит от того, на какой звук заканчивается приставка – согласный или гласный. В формах, образованных от глаголов с приставкой на согласный, корень имеет *n*: *отнять* – *отниму*, *разнять* – *разниму*, *обнять* – *обниму* и т.п. Формы простого будущего, представленные от глаголов с приставкой на гласный, сохраняют более древний вид корня – без *n*: *занять* – *займу*, *нанять* – *найму*, *унять* – *уйму* и т.п.

Данное наблюдение может оказаться полезным в процессе преподавания русского языка как иностранного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1956.
2. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование / Е.А. Земская. – М.: Просвещение, 1973. – 304 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1994.
4. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М.: Наука, 1975–2004.
5. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка: в 3 т. / И.И. Срезневский. – СПб.: Типография Императорской АН, 1893–1903.
6. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. – М.: Наука, 1974.

УДК 811.111
ББК 81.432.4

Т.В. Куклина

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Язык отражает объективную действительность, одинаковую для людей всех национальностей. Оценка, как ценностный аспект языковых выражений, определяется взаимодействием мира, предмета и человека.

Ключевые слова: членение объективной действительности, универсальные логические формы мышления, оценка, ценностная значимость, способы выражения оценки.

T.V. Kuklina

THE NATIONAL-CULTURE FEATURES AND THE MEANS OF EXPRESSION OF THE VALUE IN THE RUSSIAN AND THE ENGLISH LANGUAGES

Abstract. The language reflects the objective reality. This reality is equal for the people of all nationalities. The interaction of the world, an object and a person determine the expression of the value.

Key words: divide of objective reality, the universal logical forms of mentality, value, means of expression of the value, valuable importance, resources of expression of value.

Рассмотрим в данной статье национально-культурную специфику процесса порождения мысли у представителей различных национальностей, выясним, каким образом национально-культурная специфика находит своё отражение в языке и почему же языки так различаются в выражении какого-либо речевого явления.

Для решения поставленных задач мы считаем целесообразным рассмотреть проблему обусловленности мышления национально-культурными факторами и наличием различных форм мышления у разных народов.

Проблема изучения взаимодействия языка и мышления сводится к решению спора о первичности языка и мышления. Так, в теории лингвистической относительности американских лингвистов Э. Сепира и Б. Уорфа язык определяет мышление, образ мыслей. Критикуя теорию лингвистической относительности Сепира-Уорфа, С.Д. Кацнельсон и П.В. Чесноков сходятся к мнению, высказанному ещё В. Гумбольдтом [11; 23]. В. Гумбольдт утверждал, что различия в языках могут быть объяснены специфичным отражением действительности в сознании представителей определённой нации, что языки создают особую картину мира, особое мировоззрение. Картина мира обычно интерпретируется как отражение обиходных (обывательских, бытовых) представлений о мире. Язык, по В. Гумбольдту, – это проявление некоего абстрактного духа народа. Этот дух способен оказывать влияние на познание, чувства и творческую деятельность человека [7, 370–381]. В любом обществе вырабатываются определённые нормы, правила поведения и даже ценности, которые оказывают влияние на людей, их поведение, культуру, сознание, язык, мировоззрение и формируют их национальный характер, это значит, что происходит взаимовлияние мышле-

ния и языка, обуславливающие наличие национально-культурной специфики языка. Внимание данному вопросу уделяют такие лингвисты, как А. Вежбицкая, Н.Б. Мечковская, В.Н. Телия и др.

Обусловленность мышления национально-культурными факторами бытия требует рассмотрения национально-культурной специфики в мыслительной деятельности.

Мышление, как отражение человеком окружающей его действительности, рассматривается как один из главных факторов, определяющих специфику национальной культуры. Культура конкретного социума оказывает влияние на формирование ценностей и установок личности, на осуществление им поступков, на восприятие и отражение мира, а, следовательно, и на мыслительные процессы. Мы рассматриваем культуру с позиции своеобразного поведения представителей различных наций. Поведение, с одной стороны, является видом человеческой деятельности, с другой стороны, правила, нормы, стереотипы поведения сохраняются в памяти народа и передаются из поколения в поколение.

Известно, что каждый язык по-своему членит окружающую действительность, т.е. имеет свой специфичный способ его концептуализации [14, 75–98]. Другими словами, в основе каждого конкретного языка лежит особая картина мира, и говорящий организует содержание высказывания в соответствии с этой картиной мира.

Содержательная сторона мышления, являясь одним из компонентов культуры, несёт отпечаток её национальных особенностей, что проявляется в наличии логической и языковой картин мира, по определению П.В. Чеснокова – национальных (семантических) мыслительных форм.

Логические формы, к которым относятся понятия, логемы и логические цепи, а также мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.) носят общечеловеческий характер, т.е. они не меняются при переходе с одного языка на другой. Национально-культурная специфика логических форм проявляется в наличии национальных (семантических) форм мышления, которые в свою очередь обуславливают различия в грамматическом строе языков [23, 30; 24, 82].

Проявлениями национальной специфики мышления и языковых картин мира у разных народов являются языковые лакуны, особенности лексического состава языка, различия во фразеологии, метафоризации окружающего мира, пословицах, поговорках, сравнениях, в ассоциативных различиях, которые могут быть неправильно интерпретированы носителем другого языка [15, 81]. Рассмотрим примеры.

В культуре, литературе конкретных языков лексемы иногда приобретают своеобразный символический смысл, который в свою очередь отражает национальную специфику. Схемы речевого поведения реализуются в символах. Символы воспринимаются и передаются от человека к человеку и из поколения в поколение. Например, волк для русских, англичан и немцев является символом жестокости, агрессивности (волк – хищное животное семейства псовых. *Wolf – einem deutschen Schäferhund ähnelndes Raubtier* – «хищное животное, похожее на немецкую овчарку»). «Bär» – любвеобильный молодой человек в жаргоне молодых людей в Германии и лексическая единица «медведь» в русской обиходно-разговорной речи, обозначающая «неуклюжего человека». «Орёл» для русских – символ сильной птицы и, следовательно, символизирующий сильного, смелого человека, а немцы отмечают, что это большая хищная птица. Золото для русских и немцев не только драгоценный металл и изделия из него, но и нечто, имеющее ценность и обладающее достоинством. В немецком языке дополнительно отмечаются значения «стойкий, верный» – *treu wie Gold*, которые отсутствуют в русском и английском языках [21, 17–26].

Подобное различие объясняется, на наш взгляд, тем, что каждый народ по-своему членит объективную действительность и её концептуализация реализуется в различных языках по-разному, что и проявляется в лакунах, различных семантических объёмах слов, безэквивалентной лексике [8, 63].

Результаты ассоциативных экспериментов в психолингвистике свидетельствуют о различиях в ассоциативных привычках разных национальных коллективов. Например, ассоциативные эксперименты с использованием цветообозначений показали, что у различных народов один и тот же цвет вызывает различные образы. Так, цветообозначение «жёлтый» ассоциируется у русских с осенним листом, у англичан – с солнцем и с бананом, у французов – с лимоном, золотом и яичным желтком, у казахов – с маслом, а у узбеков – с просом [9, 72]. Все вышперечисленные примеры наглядно свидетельствуют о национально-культурной специфике образного мышления, которое отражается в лексическом составе языка, в устойчивых языковых словосочетаниях и языковых ассоциациях.

Всё вышесказанное существенно и для паралингвистических средств [13, 5]. Поскольку данные выражения являются эмоционально-насыщенными, то в речи их могут сопровождать и дополнять невербальные компоненты общения: мимика, жесты. В немецкой и русской культурах многие жесты одобрения и неодобрения могут совпадать: кивать, хлопать в ладоши, похлопать по плечу, аплодировать (в официальной обстановке). В то же время невербальные компоненты общения являются культурно-обусловленным явлением, специфичным для каждого народа [5, 22]. Например, немецкие студенты традиционно выражали одобрение лекции профессора, стуча костяш-

ками пальцев по столу. Выражение одобрения, приветствия в цирке, на симфоническом концерте (но не в театре) – топтать ногами [6, 140–144].

Выявленные расхождения имеют национально-культурную основу, подвержены изменениям во времени и зависимы от социальной среды. Это объясняется тем, что, являясь результатом отражения действительности сознанием человека, семантика языковых единиц преломляется мышлением и испытывает давление языковой системы.

В философии понятие оценки заменяется понятиями «ценности», «ценностного отношения», «ценностной ориентации». Для истории философии характерна объективизация ценностей, приписывание самим вещам и явлениям таких свойств, как полезное и вредное, прекрасное и безобразное, доброе и злое. Ценности были представлены в качестве реальности, получившей впоследствии наименование «значимости».

Ценностную значимость имеет всё, что может стать для индивида объектом желания, стремления или интереса [10, 25]. Всё многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений может выступать в качестве объектов ценностного отношения, т.е. оцениваться в плане добра и зла, истины и неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д. [12, 18].

Различные мнения по поводу оценки, на наш взгляд, можно свести к трём:

1. Оценка рассматривается как особый ценностный аспект языковых выражений, который накладывается на их дескриптивное содержание. При этом дескрипция отражает картину мира как таковую, в то время как оценка направлена на её ценностную сторону, которая определяется взаимодействием мира, предмета и человека с его ценностными ориентациями [10, 25].

Выведение общей оценки чему-либо сравнивается со шкалой ценностей, принятой в данном обществе.

Очевидно, что оценки могут меняться в зависимости от разных факторов: от уровня культуры и образования, от вкусов и предпочтений, от особенностей национальной культуры, от общественных событий. Но даже оценки, выносимые одним человеком по поводу одного и того же события, часто не совпадают и зависят от конкретной ситуации.

2. Оценка также рассматривается как один из видов модальностей. Высказывания, включающие модальность, содержат дескриптивную компоненту и недескриптивную. Оценочная модальность определяется высказыванием в целом, а не отдельными его элементами [3, 11].

3. Оценка как субъективный аспект. Оценочное высказывание, даже если в нём явно не выражен субъект оценки, выражает собой ценностное отношение между субъектом (лицо, индивидуум, социум), от которого исходит оценка и объектом (предмет или явление), которому оценка приписывается. [1, 5–9; 14, 75–98]. Ценностное отношение предполагает положительное или отрицательное отношение субъекта оценки к объекту: нравится/не нравится, ценно/неценно и т.д., в то время как объективный компонент оценки базируется на собственных свойствах предметов или явлений.

Вопрос о том, какие существуют способы выражения оценки в речи, интересует многих лингвистов. По мнению Е.М. Вольф, оценка может выражаться буквально – как часть семантического значения слова, так и не буквально, «являясь имплицитным смыслом дескриптивных высказываний» [3, 28–29], и определяется в этом случае прагматической ситуацией, в которой она реализуется. Г.Г. Матвеева говорит о следующих способах выражения оценки в языке, когда сама оценка выступает:

1. Как часть семантического значения слова;
2. Как закреплённое за словами социально обусловленное отношение;
3. В форме личностных смыслов, которые говорящий вкладывает в свои слова в конкретной речевой ситуации [16, 210–231].

Анализ лингвистической литературы даёт возможность составить единую классификацию для русского и немецкого языков по способам выражения в них оценки.

Средства выражения оценки можно разделить на **эксплицитные** и **имплицитные**:

1. При эксплицитном способе выражения оценки имеются различные формальные средства, передающие положительное и отрицательное значения. Эти средства объединяются в следующие группы:

- 1) к **лексическим средствам выражения оценки** относятся лексемы, в которых положительный или отрицательный факт действительности может быть заключён в самой семантике слова: «да», «конечно», «одобряю», «молодец», «великолепно», «похвально», «поддерживать», «блестящий», «диверсионно-вредительская работа», «отказывать», «нет», «отвратительный», «агент», «диверсант», «шпион», «ja», «Prachtkerl», «gefallen», «zustimmen», «zusagen», «gern», «natuerlich», «meinetwegen», «schoen», «nein», «empuert», «unerhoert», «dumm», «schlecht», «frech», «verboten», «ablehnen», «dagegen», «beipflichten» и др.;
- 2) к **синтаксическим средствам выражения оценки** относятся экспрессивные выражения, т.е. высказывания с особой интонацией, присущей положительному или отрицательному

оцениванию. Примеры:

«*Я этим сыт по горло!*», «*Das ist aber zuviel des Guten!*». В этих примерах выражается крайнее недовольство, возмущение по отношению к поведению слушающего или положению дел. Говорящий подчёркивает, что он долго терпел, но это не было оценено по достоинству, и он не намерен больше терпеть.

«*Велика важность!*», «*Где это видано!*», «*Какой же Вы молодец!*», «*Ну Вы и хам!*», «*Das haben Sie ausgezeichnet gemacht!*», «*Meine Anerkennung*» [6, 141–144]. Эти примеры имеют значение «выражение похвалы тому, кто делает что-нибудь хорошо, ловко, умело» [17, 310], т.е. содержит в себе положительное оценивание совершённых действий, одобрение.

2. Наконец, оценка может передаваться **имплицитно (косвенно)**. Косвенное, или нулевое, по определению И.В. Галактионовой [4, 145–168], оценивание представляет собой систему совокупных средств разных уровней, с помощью которых идея оценки вытекает из некоторого другого прямо выраженного содержания. В косвенных речевых актах говорящий/пишущий (адресант) передаёт слушающему/читающему (адресату) больше содержания, чем то, которое он реально сообщает. Он делает это, опираясь на общие фоновые знания, как языковые, так и неязыковые. Проблема косвенных речевых актов заключается в выяснении того, каким образом адресат может с помощью некоторого высказывания выражать не только то, что оно непосредственно выражает, но и нечто другое. В случае косвенных речевых актов присоединяется не некое новое значение предложения, а дополнительное значение [20, 134–158].

В данную группу входит большое количество единств, в составе которых есть прилагательное или другая часть речи с переосмысленным значением, иронически употреблённое, приобретающее под влиянием второго компонента отрицательное или положительное значение [19, 48–49]: «нужен как собаке пятая нога», «держаться на честном слове» и др. Например:

«- *На концерт пойдёшь?*

- *Пропустить такой концерт – это преступление.* (Из разговора.)

Из отрицательной оценки непосещения концерта следует необходимость его посещения.

Он настоящий учитель. – В этом случае оценочный положительный смысл приобретает высказывание, которое само по себе оценочным не является.

Определённые условия предписывают употреблять краткие имплицитные предложения. Например, в театре принято одобрять кратко – «*Браво!*», «*Бис!*», а не «Одобрям вашу игру!», при неодобрении же на стадионе в России принято кричать – «*На мыло!*», а во Франции – «*В раздевалку!*» и т.п. [2, 20–23].

Подведём итог. Проблема обусловленности мышления национально-культурными факторами затрагивает вопрос о первичности языка и мышления, что вылилось в теорию лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, и распространённую на данном этапе развития лингвистики теорию национальных мыслительных форм П.В. Чеснокова. Согласно этой теории, язык, как средство мышления, отражает объективную действительность, одинаковую для людей всех национальностей. Как определённый вид человеческой деятельности, оценка находит своё специфическое отражение в конкретных языках. Имея неодинаковый жизненный опыт, разные народы обладают различным образным мышлением, и, как результат, спецификой устойчивых выражений, языковых ассоциаций своих национальных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова, Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1984. – С. 5–9.
2. Богданов, В.В. Перформативное предложение и его парадигмы // Прагматические и семантические аспекты синтаксиса: сб. науч. тр. – Калинин: Изд-во Калининск. гос. ун-та, 1985. – С. 20–23.
3. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – С. 11, 28–29.
4. Галактионова, И.В. Средства выражения согласия // Идеографические аспекты русской грамматики / под ред. В.А. Белошапковой и И.Г. Милославского. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 145–168.
5. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1980. – С. 22.
6. Городникова, М.Д. Немецко-русский словарь речевого общения / М.Д. Городникова, Д.О. Добровольский. – М.: Рус. яз., 2001. – С. 140–144.
7. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – С. 370–381.
8. Дубровская, О.Г. Культурно-национальная специфика фразеологических единиц в аспекте национального мировидения // Славянские духовные традиции Сибири. – Юмень, 1999. – С. 63.
9. Залевская, А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование / А.А. Залевская. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – С. 72.
10. Ивин, А.А. Основания логики оценок / А.А. Ивин. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – С. 25.
11. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, 1972. – 215 с.
12. Киселёва, Л.А. Вопросы теории речевого воздействия / Л.А. Киселева. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – С. 18.
13. Колшанский, Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1974. – С. 5.

14. Колшанский, Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1975. – С. 75–98.
15. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – С. 81.
16. Матвеева, Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Г.Г. Матвеева. – СПб., 1993. – С. 210–231.
17. Ожегов, С.И. Молодец // Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 310.
18. Почепцов, О.Г. Основы прагматического описания предложения / О.Г. Почепцов. – Киев: Вища школа, 1986. – С. 20.
19. Родзевич, Н.В. Особенности ФЕ, выражающих отрицание (в английском, испанском и русском языках) // Вопросы филологии в школе и вузе: сб. науч. тр. / под общ. ред. В.П. Куликова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. пед. ин-та, 1999. – Ч. 2. – С. 48–49.
20. Серль, Дж.Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Просвещение, 1986. – Вып. 7. Теория речевых актов. – С. 134–158.
21. Слепко, Г.Е. Национально-культурные особенности реализации значения одобрения в различных языках (на материале русского, немецкого и английского языков) / Г.Е. Слепко, Н.К. Фролов // Лингвистические аспекты речевой культуры: межвуз. сб. науч. ст. – Тюмень, 2000. – С. 17–26.
22. Уляшева, Я.О. Зависимость значения неопределённости от лица, выступающего в качестве центра дейктической ориентации // Личность, речь и юридическая практика: межвуз. сб. науч. тр. – Ростов н/Д.: ДЮИ, 2002. – Вып. 5. – С. 30.
23. Чесноков, П.В. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления / П.В. Чесноков. – Таганрог: Изд-во Таганрог. пед. ун-та, 1992. – С. 13, 43.
24. Чесноков, П.В. Ещё раз о единстве языка и мышления // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2010. Специальный выпуск № 2. – С. 82.

УДК 372.016:51
ББК 74.262.21

В.А. Лавриненко

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ
В СТРУКТУРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ
(на материале французского языка)**

Аннотация. Анализ фразеологического значения и образности фразеологизмов приводят к выводу, что национально-культурный компонент может содержаться как в одном из компонентов фразеологизма, так и в его внутренней форме.

Ключевые слова: фразеологическая единица (ФЕ), фразеологическое значение, внутренняя форма фразеологизма, национально-культурный компонент.

V.A. Lavrinenko

**THE NATIONAL-CULTURAL COMPONENT
IN THE STRUCTURE OF THE PHRASEOLOGICAL MEANING
(on the basis of the french language)**

Abstract. The analysis of phraseological meaning and of the image of the phraseological unit bring to a conclusion that a national-cultural component can be revealed in either in one of the components of the phraseological unit or in its inner form.

Key words: phraseological unit, phraseological meaning, the inner form of the phraseological unit, national-cultural component.

В качестве объекта данного исследования выбран корпус французских фразеологических единиц, репрезентирующих эмоциональное состояние человека «Любовь» («Amour»). Объектом нашего исследования не являются пословицы и поговорки.

Предметом изучения данной статьи являются семантика и национально-культурная специфика ФЕ, репрезентирующих чувство «любви» и эмоциональные состояния, связанные с этим чувством. Из источников (НФРС [2], ССФФ [7], ФРФС [13], ЕИ [15], ЕД [17], ДЕЛ [18]) методом сплошной выборки нами было выписано всего 120 ФЕ. Из них процессуальных – 79, предметных – 32, атрибутивно-предикативных – 9. Нами не обнаружены качественно-обстоятельные, грамматические, модальные и количественные ФЕ (классификация А.М. Чепасовой).

Среди компонентного состава ФЕ, репрезентирующих микрополе «Любовь», чаще всего встречаются соматизмы, зоонимы, растительные компоненты, предметы быта (одежда, продукты питания и др.), устаревшая и разговорная лексика, религиозные и мифологические компоненты, как конкретные, так и абстрактные имена существительные. Ограничимся в данной статье анализом ФЕ, содержащих такие компоненты, как соматизм, зооним, растительный компонент и предметы быта.

Проблема взаимодействия языка и культуры является одной из центральных в языкознании. В языке любого народа важную функцию выполняют фразеологизмы, являющиеся уникальным материалом, отражающим национальное своеобразие языка, особенности культуры и менталитета народа. Фразеологизм – особый знак языка, у которого есть не только языковое значение, но и культурная коннотация. М. Л. Ковшова пишет, что фразеологизм, являясь вербальным знаком культуры, занимает особое положение в языке, которое обусловлено тропической природой внутренней формы фразеологизма, или его образностью. Образ фразеологизма становится тем своеобразным проводником культуры, благодаря которому осуществляется взаимопроникновение двух семиотических систем – культуры и языка, «сквозь языковой «материал» высвечиваются культурные смыслы, а сам языковой материал» становится телом нового знака – знака культуры, в котором воплощены выделенные в культуре категории и смыслы». Воспроизведение фразеологизма обусловлено его культурной функцией – он является средством хранения и передачи культурной информации о человеке и мире [6, 6–7].

ФЕ всегда обращены на субъекта, т. е. возникают они не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение. Своей семантикой ФЕ направлены на характеристику человека и его деятельности. Природа значения ФЕ тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Значение целого ряда ФЕ сформировалось на основе антропоцентрического понимания мира (антропоцентричность картины мира выражается в ее ориентации на человека, т. е. человек выступает как мера всех вещей): *le coeur n'a pas de rides* > любви все возрасты покорны – досл. у сердца нет морщин; *aimer la culotte* > питать слабость к мужскому полу – досл. любить мужские брюки; *trouver chaussure à son pied* > найти себе подходящую пару (в любовных делах) – досл. подобрать обувь по ноге. Подобные ФЕ отражают быт и нравы, обычаи и поведение людей, их отношение к миру и друг к другу.

Проще всего понять и объяснить культурный аспект тех ФЕ, в значении которых большую роль играет денотативный аспект. Например, ФЕ, одним из компонентов которых являются названия предметов национальной культуры. Ср.: *avoir un polichinelle dans le tiroir* > быть беременной, *coureur de cotillons* > бабник, волокита и др. Эти фразеологизмы в самом своем лексическом составе содержат указание на сферу материальной культуры (*polichinelle* – шут, *cotillon* – уст. нижняя юбка). Их значение и неодобрительная оценка формировались с учетом значений этих лексем. Сюда же можно отнести фразеологизмы, в которых отражена история народа, национальные имена собственные, религиозные обычаи (*coiffer sainte Catherine* > быть еще незамужней и др.), в которых содержатся страноведческие знания, а их понимание связано со знанием конкретных исторических фактов.

Однако в большей части фразеологического массива культурная информация имеет иную прикрепленность. Прежде всего, имеются в виду образно-эмотивные по своей сути фразеологизмы, т. е. такие, в значении которых чрезвычайно важно образное основание, которое формируется на основе первичных значений слов в прототипной ситуации. Именно эти первичные слова оставляют в образе свой след. Так возникает внутренняя форма (ВФ), в которой и содержится основная информация, связанная с культурой. «Культурную информацию можно получить из ВФ фразеологизма, ибо в ней наличествуют «следы» культуры – мифы, архетипы, обычаи и традиции, отраженные исторические события, элементы материальной культуры» [8, 84]. Эта информация затем как бы воскрешается в коннотациях, которые отражают связь ассоциативно-образного основания с культурой (*le miroir aux allouettes* > а) ловушка для птиц б) приманка, *un coeur d'artichaut* > ветренник и др.).

Нужно сказать, что не все ФЕ могут стать носителем культурно-национальной информации. В плане выражения фразеологизмы могут принадлежать к тому или иному национальному языку, а в плане содержания они являются достоянием мировой культуры и цивилизации. Отличия их в образной основе объясняются «не столько их культурным своеобразием, сколько несовпадением техники вторичной номинации в разных языках» [8, 84].

Мы придерживаемся мнения В.Г. Гака, который утверждает, что фразеологизмы справедливо считаются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Он называет два фактора, влияющих на национальную специфику ФЕ: объективный и субъективный. Объективный фактор заключается в природных и культурных реалиях, свойственных жизни дан-

ного народа и не существующих в жизни другого. Субъективный фактор состоит в произвольной избирательности, когда слова, отражающие одни и те же реальности, представлены различно во фразеологии разных языков [3, 731]. В своей статье «Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов» [4, 261] он пишет, что культурная специфика ФЕ определяется соотношением ее с элементом материальной или духовной культуры данного общества, его истории, верований, обычаев, природно-географического кадра, в котором живет данный народ.

Одним из спорных вопросов фразеологии как науки является вопрос о соотносительности компонентов ФЕ с обычными словами лексической системы языка. Мы разделяем позицию Д.Н. Шмелева, который пишет, что сколь бы ни была затемнена «мотивированность» фразеологизма (мотивированность именно через исходное словосочетание), она никогда не стирается настолько, чтобы последний превратился в полностью «внесловесное» образование [14, 270–271]. Этой же точки зрения придерживается Р.Н. Попов: «И все же те или иные лексемы, содержащиеся в структуре фразеологических единиц в определенных словоформах, не превращаются в звуковые пустышки, лишенные всякого смыслового содержания. Они наполняются новыми значениями, близкими к значению той или иной фразеологической единицы в целом» [11, 35]. Ю.А. Гвоздарев приводит ряд положений в пользу словности компонентов фразеологизмов [5, 217–218].

А.Г. Назарян отмечает, что переносное значение метафоры воспринимается лишь на фоне прямого, а при метонимическом переосмыслении «значение свободного словосочетания» частично сохраняется в образованной на его основе ФЕ...» [10, 27–31]. Оперирование образными сущностями не может не привести в метафоризацию субъективности их восприятия, не внести в новое значение следов того вспомогательного образа, который ассоциируется с «буквальным» значением переосмысляемого слова или сочетания. А.М. Мелерович доказывает, что в зависимости от характера связи фразеологического значения с семантикой мотивирующих слов и сочетаний слов возможна мотивировка двоякого рода: прямая и косвенная. При прямой мотивировке исходное значение слова или словосочетания полностью включается в состав фразеологического значения (*mariage d'amour* > брак по любви, *marchande d'amour* > жрица любви, проститутка), а при косвенной лишь отдельные элементы их значения (*un coeur d'artichaut* > ветренник, *coureur de jupon* > бабник). Существуют ФЕ, значение которых одновременно включает как прямую мотивировку, так и косвенную (*aimer la culotte* > питать слабость к мужскому полу). Далее автор пишет, что «при переосмыслении внутренней формы ФЕ ее образная основа, создаваемая буквальным значением словосочетания, сохраняется» [9, 84–85]. Все это доказывает лишний раз тот факт, что слово в составе ФЕ не является «пустышкой». Поэтому изучать компоненты семантической структуры фразеологизма следует, сопоставляя лексическое и фразеологическое значения (которые, однако, не являются тождественными) в силу того, что значение фразеологизма является результатом вторичного семиозиса.

На основании выше изложенного материала мы делаем вывод, что исследовать семантику и национально-культурную специфику ФЕ необходимо посредством совокупного анализа фразеологического значения, значения отдельных лексических компонентов и прямого значения исходного словосочетания.

1. ФЕ со стержневым компонентом – соматизм – составляют преимущественное большинство в корпусе ФЕ, репрезентирующих «Любовь»: всего – 37 ФЕ, из них ФЕ с компонентом «coeur (сердце)» – 20, «oeil-yeux (глаз-глаза)» – 4, «cuisse (бедро, ляжка)» – 5, «tête (голова)» – 3, «cogn (тело)» – 2, «cul (груб. зад, задница)» – 2, «pied (нога)» – 2, «peau (кожа)» – 1, «boyaux (разг. кишки, внутренности)» – 1. Продуктивность соматических компонентов в составе ФЕ объясняется тем, что еще в своем далеком прошлом человек осознал необходимость и важность тех или иных органов для своей жизни. ФЕ, содержащие компонент, номинирующий ту или иную часть организма, лишний раз свидетельствуют об антропоцентризме фразеологии, носящем универсальный характер, а также о существовании наивной картины мира, которая обуславливается практически всеми потребностями человека. Прежде всего тело человека выступает в качестве модели и образа мира. Человеческое тело и его члены издавна являлись основным средством выражения: они стали источником системы пространственного и временного ориентирования. Символика тела связывается с оппозицией «тело – душа».

Соматические компоненты ФЕ несут символическое значение. Во французской фразеологии, да и не только, слово «сердце» обозначает центр душевных переживаний,местилище чувств, а именно любви: *porter qn dans son coeur* > питать нежные чувства к кому-либо (букв. носить кого-либо в своем сердце); *offrir son coeur à qn* > любить кого-либо (букв. подарить свое сердце кому-нибудь); *charmeuse de coeurs* > властительница сердец; *dégager son coeur* > прервать любовную связь (досл. освободить свое сердце): *trouver le chemin du coeur de qn* > добиться, вызвать чье-либо расположение, любовь, симпатию (букв. находить путь к сердцу).

С помощью такого органа, как глаз, человек видит и воспринимает окружающий мир, глаз – это индикатор чувств. Взгляд человека отражает его отношение к людям, а также психоэмоцио-

нальное состояние: *aimer comme les yeux de la tête* > горячо любить, любить больше жизни (досл. любить как собственные глаза); *taper dans l'oeil à qn* > шутл. приглянуться кому-либо (досл. ударить, попасть в глаз кому-нибудь); *faire les yeux doux à qn* > строить глазки кому-либо (букв. делать нежные глаза).

Голова (*tête*) – средоточение разума и духа в целом,местилище жизненных сил. Функция головы, являющейся органом мышления, ума и мысли, отражается и во фразеологических оборотах: *amour de tête* > рассудочная любовь (т. е. любовь, основанная на расчете, разуме); *monter la tête à qn* > вскружить кому-либо голову, влюбиться в себя (досл. поднять кому-то голову выше, т. е. лишиться способности здраво рассуждать); *perdre la tête* > безрассудно влюбиться (досл. потерять голову).

Символика тела (*corps*) какместилища низменных чувств, как отражение оппозиции «тело – душа», прослеживается в следующих ФЕ: *faire commerce de son corps* > заниматься проституцией (букв. торговать своим телом); *être folle de son corps* > быть любвеобильной (о женщину) (букв. быть без ума от своего тела). Компоненты-соматизмы «*cuisse*» (бедро, ляжка, разг. секс)) и «*cul*» (зад, задница) в составе ФЕ также отражают нижний, низменный мир человека: *aller aux cuisses* > развратничать (досл. идти за бедрами или по бабам, так как слово «*cuisse*» употребляется в разговорной речи и в значении «баба»); *arriver par la cuisse* > добиться чего-либо через постель, через любовные отношения; *histoire de cuisse* > любовные дела (досл. история, связанная с сексом); *danser du cul* > заниматься любовью (досл. танцевать задом).

Образность данных ФЕ складывается из трех составляющих: 1 – метонимический перенос значения, 2 – символика соматизма, 3 – «буквальное» значение исходного словосочетания.

II. ФЕ с компонентом-зоонимом (найдено 14 ФЕ). Наблюдение за домашними и дикими животными, а также знания о них способствовали формированию определенного отношения к ним. Со временем поведение человека, его психофизическое состояние стали сравнивать с характерными свойствами, присущими тому или иному представителю животного мира. Компоненты-зоонимы встречаются, в основном, во фразеологизмах, дающих пейоративную оценку человеку, в нашем случае, влюбленному.

Петух издревле считался символом сексуальности. Тот факт, что в курятнике живет один петух, мотивирует появление фразеологического оборота *amoureux comme un coq* > любвеобильный как петух. Кролик (*lapin*) выступает, как правило, в качестве символа плодовитости, что объясняет ФЕ *chaud lapin* > прост. бабник, темпераментный человек (досл. горячий кролик).

Свойство такой птицы, как воробей, не сидеть на одном месте, порхать с ветки на ветку используется в сравнительном фразеологическом обороте *amoureux comme un moineau* > непостоянный, ветреный как воробей.

Кошка нередко выступает как воплощение женского начала. Наблюдение за поведением этого животного во время брачного периода мотивирует появление фразеологического оборота *amoureuse comme une chatte* > влюбленная (влюбчивая) как кошка.

Несмотря на то, что постоянная температура тела перепела (*caille*) равняется +41, в значении фразеологизма *chaud comme une caille* > шутл. пылкий, страстно влюбленный «*chaud*» обозначает «пылкий в любви, похотливый», а не «имеющий высокую температуру тела». Данная коннотация слова «*caille*» подтверждается значением ФЕ *caille coiffée* > женщина легкого поведения.

У рогатых животных рога (*corne*) являются органами защиты, у самцов многих видов это «турнирное оружие» в борьбе за самку. Семантика слова «рог» (*corne*) как символа мужской сексуальности лежит в основе значения ФЕ *planter la corne* (досл. вбивать рог). В результате переноса значения появляются такие ФЕ: *planter des cornes à un homme* > наставить рога мужчине, т. е. обмануть с его женой; *porter des cornes, avoir des cornes* > быть обманутым мужем; *porteur de cornes* > рогоносец, т. е. обманутый муж.

Репутация козы (*chèvre*) как похотливого животного объясняет ФЕ *être amoureux d'une chèvre coiffée* > быть готовым бегать за каждой юбкой (досл. быть влюбленным в уродину – *chèvre coiffée* = уродина). В некоторых регионах Франции *chèvre coiffée* называют женщин, которых осуждают за свободу нравов.

Нам кажется, что значение фразеологизма *chasseur de tourterelles* > ирон. искатель любовных приключений, волокита (досл. охотник за горлицами), можно объяснить метафорическим переносом значения: горлица как воплощение красивой, элегантной женщины.

Образность фразеологизмов-зоонимов в значительной степени обусловлена метафорическим переосмыслением и символиккой зоонимов.

III. Фразеологизмы с растительным компонентом (найдено 6 ФЕ). С древнейшего периода существования человека растения осваиваются не только утилитарно, но и духовно. Растения – это многозначный символ: мироздание, жизнь и смерть, воскрешение и бессмертие, плодородие и

процветание. Многовековой опыт культивирования растений, важное значение, которое они имеют для человека, а также принципы антропоморфизма и аналогии, которые выступают основой взаимного уподобления человека и растения, обуславливают появление растительных терминов во фразеологии.

Представление об артишоке (*artichaut*) как о растении, от сердцевинки которого легко можно отделить многочисленные листья, мотивировало фразеологизмы: *avoir un coeur d'artichaut* > *быть неверным в любви* (досл. иметь сердце или сердцевину артишока) и *un coeur d'artichaut* > *ветренник*.

ФЕ *avoir un (le) pépin pour qn* > *увлечься кем-либо, неровно дышать к кому-либо, влюбиться* (досл. иметь зернышко, косточку) появился благодаря аналогии: как сердце, так и косточка находится внутри организма и является одним из важных органов растения.

Фразеологизмы *cueillir la pâquerette* > *прот. заниматься любовью* (досл. собирать маргаритки), *aller aux fraises* > *удалиться в лес на любовную прогулку* (досл. пойти за клубникой) и *voir les feuilles à l'envers* > *шутл. предаваться любовным утехам* (досл. смотреть на листья с изнанки) косвенно указывают на время года – весна или начало лето, когда цветут маргаритки и созревает клубника, а также на стремление влюбленных к уединению, легче всего уединиться на природе вдали от всех. Появление в живом разговорном языке эвфемистичных перифраз объясняется вежливостью, деликатностью и желанием смягчить выражение. Со временем они приобретают устойчивый характер и становятся стилистически окрашенными синонимами литературного языка.

IV. ФЕ с лексическим компонентом, обозначающим одежду, пищу и предметы быта (най-дено 10 ФЕ). В древности одежда мужчин и женщин была очень похожа, так как основным ее назначением было прикрыть наготу и защититься от ветра, солнца, пыли и холода. Но в результате желания выглядеть красиво, что естественно и нормально, женщины стали подчеркивать те формы, что привлекают взгляды мужчин. Отсюда и идет разделение одежды по половому признаку: мужская и женская, а наиболее яркими предметами женской и мужской одежды являются, соответственно, «юбка» и «брюки». Этим и обуславливается метонимическое употребление этих видов одежды в значении «женщина» и «мужчина». Например: *coureur de jupons (de cotillons)* > *бабник, волокита* (досл. бегун за юбками (за нижними юбками)); *aimer la culotte* > *шутл. nutать слабость к мужскому полу* (досл. любить брюки).

Обычай освещать ночью брачное ложе знатных молодоженов восходит по некоторым данным (DEL, 145) к началу XIX века. Слуга, держащий свечу, стоял спиной к ложу. Таким образом, значение фразеологизма *tenir la chandelle* > *разг. помогать в любовной интрижке; «держат свечу»* объясняется старинными традициями французской знати.

Словарь DE [17, 159] объясняет происхождение ФЕ *prendre le café du pauvre* > *заниматься любовью* тем, что кофе долгое время был очень дорогим продуктом, который бедняки были вынуждены заменять бесплатным удовольствием. Образность данной ФЕ объясняется метонимией по сходству функций – доставить удовольствие.

Итак, исследование данного фразеологического материала показало, что национально-культурный компонент фразеологического значения находится в прямой зависимости от образности фразеологизма, которая формируется на основе первичных значений слов в прототипной ситуации и из которых извлекается культурная информация семантики ФЕ. Иначе говоря, образная мотивированность «напрямую связана с мировидением народа-носителя языка» и поэтому фразеологизмы в принципе обладают культурно-национальной коннотацией [12, 214].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адамчик, М.В. Словарь синонимов / М.В. Адамчик. – Мн.: Харвест, 2010.
2. Гак, В.Г. Новый французско-русский словарь (НФРС) / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – М.: Русский язык, 1997.
3. Гак, В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М., 1998.
4. Гак, В.Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999.
5. Гвоздарев, Ю.А. Современный русский язык. Лексикология и фразеология / Ю.А. Гвоздарев. – Ростов н/Д.: Изд. центр «Март», 2008.
6. Ковшова, М.Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / М.Л. Ковшова. – М., 2009.
7. Кумлева, Т.М. Самая современная фразеология французского языка: справочник (ССФФ) / Т.М. Кумлева. – М.: Астрель, 2011.
8. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

9. Мелерович, А.М. Образная основа и внутренняя форма фразеологических единиц // Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Е.В. Бессоновой. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1983.
10. Назарян, А.Г. История развития французской фразеологии / А.Г. Назарян. – М., 1981.
11. Попов, Р.Н. Фразеологизмы современного русского языка с архаическими значениями и формами слов / Р.Н. Попов. – М.: Высшая школа, 1976.
12. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
13. Французско-русский фразеологический словарь (ФРФС) / под ред. Я.И. Рецкера. – М.: Гос. изд-во иностр. и национал. словарей, 1963.
14. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1973.
15. Chollet, I. Précis. Les expressions idiomatiques (EI) / I. Chollet, J.-M. Robert. – Paris: Clé international, 2008.
16. Dictionnaire historique de la langue française: 3 tomes (DHLF) / sous la direction de A.Rey. – Paris: Le Robert, 1999.
17. Foufelle, D. Expressions désuètes (ED) / D. Foufelle. – Paris: Editions du Chêne, 2012.
18. Rey, A. Dictionnaire des Expressions et Locutions (DEL) / A. Rey, S. Chantreau. – Paris: Le Robert, 2007.

УДК 811.161.1'42
ББК 81.411.2-4

В.А. Мелькумянц

КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ ОБЩЕНИЕ И ЕЕ ЛЕКСИЧЕСКОЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПЬЕСАХ А.П. ЧЕХОВА

Аннотация. В статье рассматриваются лексические средства, создающие номинативное поле концепта "общение" и выражающие различные вербальные и невербальные признаки коммуникативной деятельности персонажей пьес А.П. Чехова.

Ключевые слова: категория, когнитивная лингвистика, коммуникативная деятельность, концепт, номинативное поле, общение.

V.A. Melkumyantz

COMMUNICATIVE CATEGORY "COMMUNICATION" AND ITS LEXICAL REFLECTED IN THE PLAYS OF A.P. CHEKHOV

Abstract. The article discusses lexical tools, creating nominative field of the concept "communication" and expressing a variety of verbal and non-verbal signs of communication activities of the characters in the plays of A.P. Chekhov.

Key words: category, cognitive linguistics, communicative activities, the concept, nominative field, communication.

В последние десятилетия широкое применение в лингвистике получил антропоцентрический подход к изучению языковых явлений: все больше внимания уделяется тому, как отражается в языке человек, его внутренний мир, особенности мышления и восприятия действительности, способы взаимодействия с окружающим миром и с другими людьми.

Одним из направлений, развивающихся в пределах антропоцентрической парадигмы, является когнитивная лингвистика, которая исследует процессы, происходящие в сознании при восприятии и осмыслении, т.е. познании, действительности. По мнению ряда исследователей (например, В.В. Красных, Е.С. Кубряковой, М.В. Пименовой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина и др.), в познании человеком мира важнейшую роль играет дискретная единица мышления (а также памяти), обладающая смысловым содержанием, отражающая культуру народа и называемая *концептом*. Во многих работах по когнитивной лингвистике синонимом *концепта* выступает термин *категория* [см., например, 1, 9], так как *категория* – это наиболее общее понятие, отражающее основные связи и свойства явлений действительности, а также «одна из познавательных форм мышления человека, позволяющая обобщать его опыт и осуществлять его классификацию» [3, 45–46]. Однако вряд ли возможно отождествление этих понятий, поскольку содержание категории раскрывается содержанием целого ряда концептов, объединенных по смыслу. В то же время какая-либо категория часто сама является концептом.

Взаимодействие человека с внешним миром и другими людьми обеспечивается таким важным для его сознания, психологии фактором, как общение. *Общение*, как и любая другая категория, есть категория коммуникативная, поскольку все они в итоге предназначены для процесса общения и понимания, без них коммуникация невозможна.

Согласно толковым словарям, *общение* – это «взаимные сношения, деловая или дружеская связь» [5, 576; 4, 452], «взаимное обращение с кем-либо» [2, 634], а *общаться* значит «поддерживать общение, взаимные отношения» [4, 451], «поддерживать отношения, встречаться, иметь общение с кем-либо» [5, 575], «знаться, водиться, обращаться, дружиться» [2, 634], т.е., говоря современным языком, *общение* – это процесс взаимодействия между людьми, направленный на обмен информацией и предполагающий восприятие и понимание его участниками друг друга, а более широко – это совместная деятельность, проживание и т.п. Общение имеет различные формы проявления, а психологическими целями коммуникативной деятельности человека характеризуются виды общения: деловое, формальное, социально-ролевое, манипулятивное и т.п.

В русском языке данная категория вербализуется огромным количеством языковых средств, которые создают *номинативное поле* концепта *общение*: это семантические группы слов (в основном глаголов, существительных), устойчивые обороты, паремии, синонимы и т.п. Следовательно, «данная категория является значимой для процесса мышления, а также является устойчивой ментальной категорией, поскольку только устойчивые концепты имеют обширные языковые средства вербализации» [7, 34].

В пьесах А.П.Чехова, как и в любом драматическом произведении, общение, особенно диалогическое, является источником развития действия. В лексическом отношении наиболее широко представлено общение речевое (вербальное), но и примеров невербальной коммуникации в текстах встречается много.

Рассмотрим лексико-грамматические и семантические особенности языковых средств, входящих в номинативное поле концепта *общение*.

1. Следует сразу отметить, что слова *общение*, *общаться*, *общительный* вообще не встречаются в пьесах, но большинство языковых средств выражают **непосредственное, прямое общение** персонажей, когда информация передается при личном контакте, и имеют семантику речи: *говорить, разговаривать, поговорить, рассказать, заболтаться, продолжать спор, сказать, проболтать; разговор, беседа* и т.п.: *Вершинин. Если не дадут чаю, то давайте хоть пофилософствуем. ...Давайте помечтаем... например, о той жизни, какая будет после нас, лет через двести – триста.* («Три сестры»); *Гаев. В четверг я был в окружном суде, ну, сошлась компания, начался разговор о том о сем...* («Вишневый сад»).

Лексемы речи, самостоятельно или в сочетании с другими словами, выражают различные признаки общения. Вот некоторые из них:

* **желание вступить в разговор**: *Соня. Я часто подхожу к нему, сама заговариваю с ним...* («Дядя Ваня»); *Косых. Неужели даже поговорить не с кем?* («Иванов»);

* **отказ начинать или продолжать разговор** (*говорить нельзя; не могу продолжать спор; не расположен говорить; разговоры ни к чему*): *Софья Егор. Я избегаю не вас собственно, а бесед с вами...* («Пьеса без названия <Платонов>»); *Платонов. Без слов... без слов... Не нужно слов!* («Платонов»);

* **продолжительность разговора** (*заболтались; постараюсь быть краток*): *Анна Петр. Мы до двух часов проболтали.* («Платонов»); *Треплев. Это, доктор, длинная история. Дорн. А вы покорооче.* («Чайка»);

* **доброжелательность**: *Донахин. Мне хочется сказать вам что-нибудь очень приятное, веселое.* («Вишневый сад»); *Анна Петр. Скажи ему что-нибудь примиряющее.* («Платонов»);

* **недоброжелательность**: *Аркадина. Эти постоянные вылазки против меня и шпильки... надоедят хоть кому!* («Чайка»); *Тузенбах. ...Вы постоянно придираетесь ко мне, когда мы бываем в обществе.* («Три сестры»);

* **сожаление о несостоявшемся разговоре**: *Львов. Опять упустил случай и не поговорил с ним как следует...* («Иванов»);

* **контакт с противоположным полом**: *Смирнов. Для меня легче сидеть на бочке с порохом, чем говорить с женщиной.* («Медведь»);

* **ответная реакция**: *Анна Петр. Не понимаю, зачем ты оправдываешься.* («Иванов»);

* **жалоба**: *Трофимов. ...Мы только философствуем, жалуемся и пьем водку.* («Вишневый сад»); *Вершинин. Я никогда не говорю об этом, и странно, жалуясь только вам одной.* («Три сестры»);

* **искренность/ неискренность/ сообщение недостоверной информации**: *Елена Андр. Мы будем говорить, как честные люди, как приятели, без обиняков.* («Дядя Ваня»); *Аркадина. О, тебя нельзя читать без восторга! Ты думаешь, это фамилия? Я лышу?* («Чайка»); *Платонов. Не лгите, Анна Петровна.* («Платонов»);

* **выпытывание информации**: *Елена Андр. ...Я допрошу его осторожно, он и не заметит.* («Дядя Ваня»);

* **предполагается начать разговор или продолжить его**: *Платонов. Поговорить хочу с вами... Давно с вами не беседовал.* («Платонов»); *Нина. Давайте сядем и будем говорить, гово-*

речь. («Чайка»); Анна Петр. ...**Пойдем** сядем... и ты мне про свою тоску **расскажешь.** («Иванов»); Маша. **Выйдем** на улицу, там **потолкуем.** («Три сестры»);

* **разъяснение информации:** Львов. Ну, **объясните, растолкуйте** мне, как это вы... позволили так **нагло обмануть себя?..** («Иванов»);

* **изменение темы разговора или вообще его завершение:** Войнищев. **Давайте-ка, Порфирий Семеныч, переменим разговор...** («Платонов»); Венгерович 2. **Не прекратите ли нам этот разговор?** («Платонов»);

* **конфликтность:** Орловский. Вот ты **ссориться** (пререкаться, браниться. – В.М.) сюда приехал, душа моя... («Леший»); Анна Петр. Если гости **бранятся**, то хозяйева чувствуют себя очень неловко... («Платонов»);

* **знакомство:** Аркадина. Вот позвольте вам **представить:** Тригорин, Борис Алексеевич. («Чайка»); Вершинин. **Честь имею представиться:** Вершинин. («Три сестры»);

* **оскорбление, обида:** Платонов. **Не оскорбляй,** Войнищев! Я пришел сюда не за тем, чтобы меня **оскорбляли!** («Платонов»); Аркадина. Каждое лето так, каждое лето меня здесь **оскорбляют!** («Чайка»); Кулыгин. Солёный стал **придираться** к барону, а тот не стерпел, **сказал что-то обидное...** («Три сестры»);

* **содержит извинение, просьбу о прощении:** Хрущов. Я **прошу** у вас **извинения...** («Леший»); Саша. Когда Иванов узнал об этом, то Боркин потом у него две недели **прощения просил.** («Иванов»);

* **содержит благодарность:** Повар. **Покорнейше благодарим,** барыня... Много вами **довольны!** («Чайка»); Серебряков. **Благодарю** вас за приятное общество. («Дядя Ваня»);

* **показывает характер отношений между участниками, их социальные роли:** Варя. Какой же ты, право, **неуважительный человек...** Епиходов. С меня **взыскивать...** вы не можете. Варя. Я не **взыскиваю, а говорю.** («Вишневый сад»); Серебряков. Отчего это доктора обыкновенно **говорят с больными снисходительным тоном?** («Леший»);

* **характер подачи информации:** Анна Петр. И я испугалась. **Говорить** нужно **потолкувей.** («Платонов»).

2. Примеры письменного общения в пьесах А.П.Чехова немногочисленны: Астров. Вы **писали, что он очень болен...** («Дядя Ваня»); Желтухин. Пошли к ним **верхового. Напиши, что если им нельзя сейчас приехать, то чтоб хоть к обеду. Да... пиши пограмотней...** («Леший»); Шамраев (Аркадиной). **Письмецом бы осчастливили.** («Чайка»).

3. Лексемы неречевой семантики, благодаря своей многозначности и ситуации речи, также вербализуют различные признаки категории *общение*, причем эти признаки часто совпадают с теми, которые выражаются словами и оборотами со значением речи:

* **нежелание в определенный момент вступить в контакт:** Маша. Раз я злая, не **говорите со мной. Не трогайте меня!** («Три сестры»); Треплев. И **прошу вас всех, оставьте** меня **в покое. Оставьте! Не ходите за мной!** («Чайка»); Лопахин. Что же ты, чудак, **сердишься? Трофимов. А ты не приставай.** («Вишневый сад»);

* **немедленное прекращение разговора:** Попова. **Извольте убираться вон!** («Медведь»); Анна Петр. Если не **хотите выслушать еще что-нибудь, то уходите!** («Платонов»);

* **отказ от контактов:** Треплев. Отец и мачеха **не хотят ее знать.** («Чайка»); Нюхин. ...На обед она **никогда никого не приглашает...** («О вреде табака»); Лука. Соседей всех **забыли... И сами не ездите, и принимать не велите.** («Медведь»); Епиходов. Вы, Авдотья Федоровна, **не желаете меня видеть...** («Вишневый сад»);

* **желание установить контакт:** Светловидов. Ради тщеславия он **ищет знакомства со мною...** («Лебединая песня (Калхас)»);

* **нежелание прерывать разговор, контакт:** Войнищев. **Постойте же, стойте, еще не всё!.. Дайте договорить!** («Платонов»); Анна Петр. **Останься, будем смеяться, пить наливку и твою тоску разгоним в одну минуту.** («Иванов»); Софья Егор. **Подождите... Не уходите!.. Вы сядьте, подумайте.** («Платонов»);

* **предполагает контакт при встрече или его отсутствие:** Нина. Я **уезжаю, как и вы, в Москву. Мы увидимся там.** («Чайка»); Иван Иванович. Каждый день **все собираюсь к вам, внучка повидать...** («Платонов»); Платонов. Мне **кажется, что мы сто лет не видались.** («Платонов»);

* **вызывает отрицательные эмоции:** Треплев. Вы **изменились ко мне, ваш взгляд холоден, мое присутствие стесняет вас.** («Чайка»); Анна Петр. Платонов, **зачем отправлять** нам день своим **резонерством?** («Платонов»); Войницкий. Ее **риторика, ленивая мораль, вздорные ленивые мысли о погубели мира – все это мне глубоко ненавистно.** («Дядя Ваня»);

* **конфликтность:** Иванов. **Всё эти, Миша, фокусы...** Если не **хотите со мною ссориться** (вступать в ссору.– В.М.), **держите их при себе.** («Иванов»); Астров. Мужики **однообразны очень... а с интеллигенцией трудно ладить. Она утомляет.** («Дядя Ваня»); Тузенбах. Я **часто сержусь на вас...** («Три сестры»);

* **прония, шутливость:** Маша. Андрей не влюблен...а просто он так **дразнит** нас, **дурачится**. («Три сестры»); Платонов. Я иногда смеюсь твоим **остротам**. («Платонов»);

* **душевное одиночество, отсутствие контактов на эмоциональном уровне:** Светловидов. Некому меня **согреть, обласкать**, пьяного в постель уложить... («Лебединая песня (Калхас)»); Треплев. Я **одинок, не согрет ничьей привязанностью**... («Чайка»); Платонов. Всегда везло мне в любви, но никогда **не везло в дружбе**. («Платонов»);

* **приязненность:** Глагольев I. Ваша **откровенность** еще более **привязывает** меня к вам. («Платонов»); Сорин. Я его [Треплева] **чрезвычайно люблю**, и он ко мне **привязан**. («Чайка»);

* **обида, душевная боль:** Аркадина. Я обыкновенная женщина, со мною нельзя говорить так... **Не мучай** меня, Борис... **Мне страшно**... («Чайка»); Иванов. За что я его **обидел?** («Иванов»);

* **характер восприятия информации:** Мерик. Ты, стало быть, **не расслышал?** («На большой дороге»); Аркадина. ...Никто ничего не делает, все философствуют... **приятно вас слушать**... («Чайка»); Наташа. Я тебя **не понимаю**, Оля. («Три сестры»);

* **проведение времени с книгой:** Аркадина. **Хорошо с вами**, друзья, но... сидеть у себя в номере и **учить роль – куда лучше!** («Чайка»); Боркин. Послушайте, вам будет жаль, если я умру? Иванов. Я **читаю**... после... («Иванов»);

* **выражение благодарности:** Полина Андреевна. Вот вам слив на дорогу... Аркадина. **Вы очень добры**, Полина Андреевна. («Чайка»); Серебряков. **Ценю** ваше приветствие. («Леший»);

* **содержит просьбу о прощении:** Лебедев. Я обидел тебя. Ну, **прости меня**, старую собаку... **Прости** пьяницу... («Иванов»); Елена Андр. ...Я...уже чувствую себя виноватой **готова пасть** перед Соней на колени, **извиняться, плакать**. («Дядя Ваня»);

* **характер отношений между участниками, их социально-возрастные роли:** Нюхин. Я **закупаю провизию, проверяю прислугу**...Сегодня на моей обязанности лежало **выдать кухарке муку и масло**... («О вреде табака»); Ирина. Вы привыкли **обращаться со мной, как с маленькой**... («Три сестры»);

* **предполагает получение выгоды от собеседника:** Ломов. Неоднократно я уже имел честь **обращаться к вам за помощью**... («Предложение»); Смирнов. Было время, когда я **ломал дурака, миндальничал, медоточил, рассыпался бисером, шаркал ногами**. («Медведь»); Анфиса. Милые, полковник **незнакомый**... сюда идет. Аринушка, ты же **будь ласковая, вежливая**. («Три сестры»); Нина. В Ельце образованные купцы **будут приставать с любезностями**. («Чайка»); Соня. Доктор Михаил Львович прежде бывал у нас редко... **упросить его** было трудно. («Дядя Ваня»);

* **признак совместной деятельности** проявляется в различных сферах общения:

1) **деловая:** Нюхин. Семья **должна идти рука об руку со школой**. («О вреде табака»); Елена Андр. Он собирался **показать** мне какие-то **чертежи**. («Дядя Ваня»);

2) **учеба:** Нюхин. В пансионе моей жены **преподается французский, немецкий и английский язык**... («О вреде табака»);

3) **игровая:** В глубине, около выхода в сад, **играют в карты**. («Иванов»); Федотик. Я сейчас **покажу вам другой пасьянс**. («Три сестры»); Аркадина. Когда наступают длинные осенние вечера, **здесь играют в лото**. («Чайка»); ...**За беседкой игра в кегли**... («Платонов»);

4) **с использованием музыкальных инструментов:** При поднятии занавеса слышно, как в доме **разучивают дуэт на рояле и виолончели**. («Иванов»); Окна открыты. Из окон несутся **смех, говор, звуки рояля и скрипки**. («Платонов»);

5) **застольная:** Шамраев. Где теперь актер Суздальцев?... **Вместе пивали** когда-то. («Чайка»); Соня. А ты, дядя Ваня, **опять напился с доктором**. **Подружились** ясные соколы. («Дядя Ваня»);

* **интенсивное:** Маша. В **прежнее время**... к нам на именины **приходило** всякий раз **по тридцать – сорок офицеров, было шумно**. («Три сестры»); Аркадина. Лет десять – пятнадцать назад, здесь, на озере, **музыка и пение слышались непрерывно почти каждую ночь**... Помню, **смех, шум, стрельба, и всё романы, романы**... («Чайка»); Вершинин. Я уже **успел надоест** вашим сестрам. («Три сестры»); Ольга. Можешь **представить, Александр Игнатьич из Москвы**. Андрей. Да? Ну, **поздравляю, теперь мои сестрицы не дадут вам покою**. («Три сестры»);

* **отвлекающее от повседневности:** Анна Петр. Теперь он едет к Лебедевым, чтобы **развлечься с другими женщинами**... («Иванов»);

* **длительное отсутствие контактов:** Соня. Давно, давно уж мы **не сидели вместе** за этим столом. («Дядя Ваня»);

* **предполагает длительное знакомство или совместное проживание:** Нюхин. Я **прожил с женой тридцать три года**... («О вреде табака»); Анна Петр. Граф, вы очень злы. **С вами жить** скучно и жутко. («Иванов»); Астров. **Кругом тебя одни чудаки**...; а **поживешь с ними года два-три** и мало-помалу сам...становишься **чудаком**. («Дядя Ваня»); Софья Егор. Когда я была с ним **знакома, он был еще студентом, почти мальчиком**... («Платонов»).

Примеры средств невербального общения в основном даны в ремарках пьес. Большая часть средств невербальной коммуникации – это жесты и интонация, тембр голоса. Жесты выражают недоумение, отчаяние, презрение, возмущение, сомнение, отказ, почтительность, любовь и т.п. (*пожмает(-ая) плечами; отстраняет его руку; отворачивается; целует; кивает; затыкает уши* и т.п.): *Лука (хватается за сердце)*. *Батюшки!.. Угодники!.. Ох, дурно, дурно!* («Медведь»); *Венгерович 2 (пожимает плечами и идет к двери)*. *Странно, если не глупо...* (<Платонов>); *Нюхин*. *Там подают и закуски. А когда там не бывает моей жены, то можно и это...* (**Щелкает себя по шее**). («О вреде табака»); *Глагольев 2. Дай тысячу рублей!* *Глагольев 1 (вынимает из кармана бумажник и бросает его на землю)*. *Возьми!* (<Платонов>).

Вся жестикуляция обозначается только глаголами.

При указании на интонационные особенности используются деепричастия, наречия, глаголы, редко – предложно-именные формы (*вспылив, волнуясь, вспыхнув; плаксиво, смущенно, сердито, резко, нежно; вздыхает, смеется, зло смеется; сквозь слезы* и т.п.): *Треплев (иронически)*. *Настоящие таланты! (Гневно.) Я талантливее вас всех, коли на то пошло!* («Чайка»); *Соленый (тонким голосом)*. *Цип, цип, цип... Барона кашей не корми, а только дай ему пофилософствовать.* («Три сестры»).

Примеров визуального общения в пьесах Чехова немного: *Трилецкий*. *Эй, где вы? (Смотрит в упор на Софью Егоровну)*. (<Платонов>); *Елена Андр.* (*пристально смотрит на него*). *Жорж, вы пьяны!* («Леший»).

Практически отсутствуют в пьесах такие средства невербального общения, как мимика и изменение позы. В этом плане А.П. Чехов предоставляет актерам полную творческую свободу.

Языковые средства, которые создают номинативное поле концепта *общение* в пьесах Чехова, дают возможность воспринять данную категорию во всей ее полноте и многообразии признаков. В общении многих персонажей раскрываются их чувства, мысли, показаны внутренняя борьба героев и их конфликт с серой повседневностью, глубокая и острая неудовлетворенность жизнью и стремление изменить к лучшему судьбу свою и своих близких.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В.И. Карасик и др. – Кемерово: Графика, 2004. – Вып. 4.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1978 – 1980. – Т. 2.
3. Кубрякова, Е.С. Категория // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П.Евгеньевой; РАН, Институт лингвистических исследований. – 4-е изд. – М.: Русский язык: Полиграфресурсы, 1999. – Т. 2.
6. Чехов, А.П. Собр. соч.: в 12 т. / А.П. Чехов. – М.: ГИХЛ, 1961–1964. – Т. 9. Пьесы.
7. Шаманова, М.В. Общение как коммуникативная категория в русском языковом сознании / М.В. Шаманова. – Воронеж: Изд.-полиграф. центр ВГУ, 2008.

УДК 811.111
ББК 81-43Англ.

Л.Г. Павленко

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Глаголы, у которых первое денотативное значение не отражает концепт движения, могут развивать значения с этим концептом на основе обыденных ассоциативных связей в результате метафорической проекции. Перцепция является одним из информационных каналов для развития значения глаголов с концептом движения.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, перцепция: осязание, обоняние, слух, зрение, вкус.

L.G. Pavlenko

ENGLISH PERCEPTIVE MOTION VERBS

Abstract. The verbs which first denotative meaning does not reveal a motion concept are able to develop a new meaning with this concept on the basis of every-day associative ties resulting in metaphor-

ical mapping. Perception is one of information channels to develop a new meaning of the verb with a motion concept.

Key words: cognitive linguistics, concept metaphor, senses of perception: touch, smell, hearing, sight, taste.

Соединение в слове двух уровней знаний – вербального и невербального – позволяют интерпретировать его с различных точек зрения. Когнитивная лингвистика исходит из того, что слово, озвученное или записанное, выступает как тело знака для концепта и как оператор, который при активизации сознания порождает цепочку ассоциаций. По справедливому утверждению С.А. Песиной слово номинирует не один предмет или явление, а целый класс объектов: «Каждое слово – обобщение как словесный акт мысли, отражающий действительность иначе, чем она воссоздается при непосредственных мыслительных процессах» [6, 11].

Получение информации о мире обеспечивается всеми органами чувств: осязанием, обонянием, слухом, зрением, вкусом. Перцепция – это мощная база для языковой репрезентации словами, относящимся к разным частям речи. В первую очередь, перцептивный признак отражается в именах прилагательных, например: *soft, sharp, wet; fragrant, scented; loud, noisy; red, blue; sweet, bitter*. Исследуя глаголы движения в английском языке, нельзя не заметить, что некоторые перцептивные признаки проявляются в их номинации или в их способности образовывать как концептуальные, так и художественные метафоры [5, 76]. Предметом данной статьи являются «вторичные» глаголы движения, то есть глаголы, подвергшиеся перекатегоризации и выражающие движение посредством онтологических (концептуальных) метафор, которые выражают многовековой опыт взаимодействия человека с материальным миром, а также художественных метафор, интерпретирующих окружающий мир с помощью оригинального взгляда художника.

Метафора выступает самостоятельным объектом изучения когнитивной лингвистики с начала разработки подхода, начатого в популярной книге «Метафоры, которыми мы живем», адресованной широкому кругу читателей [9]. Дж. Лакофф и М. Джонсон объясняют сущность метафоры в понимании и испытывании одного вида вещи в терминологии другого [Ibid.: 5]. Иными словами, основной тезис когнитивной теории метафоры заключается в том, что в основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки структур знаний, которые реализуются во фреймах и сценариях. Эти знания представляют собой обобщенный опыт взаимодействия человека с миром объектов и миром социумов. Опыт взаимодействия с материальным миром отражается на языковом уровне различными средствами, в том числе в виде онтологических метафор [1, 9]. Метафорический перенос понятий является универсалией синхронической и диахронической семантики [2, 56]. Метафора выступает как когнитивный, то есть познавательный механизм. Следует обратить внимание, что при этом мир опыта чрезвычайно обобщен и упрощен, то есть в основе новой метафоры часто лежит единственный периферийный семантический признак [6, 11].

В анализируемых примерах когнитивное отображение движения происходит в результате структурирования области цели – движения по образцу области источников – глаголов восприятия и других частей речи, номинирующих восприятие.

Обратимся к перцептивному признаку *СЛУХ*. По мнению Л.В. Лаенко, «слух как одна из основных подсистем системы физического восприятия человека, отраженных в языковой картине мира, занимает второе место по важности в зависимости от объема поступающей через нее информации в сознании человека в иерархии перцептивных подсистем, уступая зрению» [3, 246]. «Звуковые» глаголы движения являются результатом перекатегоризации глаголов с перцептивным признаком звука. Как нами отмечалось ранее, конструирование ситуации движения глаголами иных категорий сопровождается указателями направленности движения [4, 79], например: *grind “crush to grains”, “rub harshly together especially with a circular motion” - grind to a halt “(of a vehicle) stop noisily (with brakes that grind)”* [8, 379]. Остановка в результате трения совершается не мгновенно, чем быстрее происходит замедление движущегося средства перемещения, тем громче звук трения, например шин автомобиля о поверхность дороги: *Big trucks were in the distance, their diesel engines grinding along. Joel watched them for a second, and listened* [13, 25]. Перекатегоризация глагола обеспечивается погашением признака звука и высвечиванием признаком движения, сопровождаемого резким звуком, а также актуализацией основного прототипического признака категориального значения движения – направленности: *“I’m driving a Porsche”, he would say to himself, out loud, as he buzzed through traffic like a Formula One driver* [12, 145].

Концептуальные метафоры, выраженные «звуковыми» глаголами движения, являются результатом метафорического совмещения структуры области цели – движения и структуры области источника – звука. «Звук – упругие волны, распространяющиеся (перемещающиеся – Л.П.) в газах, жидкостях и твердых телах и воспринимаемые ухом человека и животных [7, 46]. Таким образом, звук, источник выступает «областью отправления» функции отображения восприятия окружающей действительности, а цель – движение выступает «областью прибытия»: *The bullet whistled*

through the dusty air [15, 495]. Этот пример блестяще иллюстрирует справедливое утверждение А.Н. Баранова о том, что высокая стабильность соответствия между источником и целью фиксирует в культурной традиции общества «стертые» метафоры [1, 12].

Областью источников выступают обобщенные знания человека о мире, например, внезапно услышанное движение автомобиля на высокой скорости похоже на рычание: *He wraps her ten-pound note around the others with a rubber hand holding them in a tight coil, and roars out of the airport, on the fast ring road* [11, 2]; маленький автомобиль, проезжая мимо большой, престижной машины, напоминает насекомое, поэтому кажется, что его перемещение сопровождается жужжанием: *With a punch of the pedal, the van pulled out of its spot and hummed past Joey's car* [15, 210]; огромный автобус, пронсясь как молния, не может не грохотать как гром: *He walked to the corner and waited, as a Fourteenth Street bus thundered past him* [16, 222]. Область цели отражает восприятие человеком перемещение объектов. Совмещение движения и звука движущегося предмета в лаконичной форме интерпретирует эти предметы так, как они воспринимаются человеком.

Художественная метафора отражает менее стабильные соответствия между областью структуры источника и областью структуры цели: *"We can get you out of here, Oliver – all you have to do is have a little faith", Gallo says, his raspy voice scraping from the back corner of the silent warehouse* [15, 473]. Голос исходит из угла склада, где прячется противник героя, его угрозы, обращенные к адресату, будто соскабливаются со стены в тишине темного помещения. В следующей метафоре отрицательная коннотация усиливается за счет неожиданно громкого и грубого ответа, сравнимого с русск. «рвкнул в ответ»: *Yes, you are, Gallo rifles back* [Ibid.: 445].

Рассмотрим ТАКТИЛЬНЫЕ глаголы движения, отражающие результаты переработки информации, поступающей по осязательному перцептивному каналу. Исследователи отмечают, что осязание предпослано остальным типам восприятия: «Осязаемое логически и онтологически предшествует неосязаемому, подобно тому, как материальное предшествует духовному, а конкретное – абстрактному» [3, 156]. Тактильность в процессе движения обеспечивается преодолением преград, соприкосновением с другими движущимися и не движущимися объектами, прокладыванием вектора движения с использованием силы: *I plow straight at him, ready for the sidestep* [15, 41], *He hustled away from the café just in case old Rudolf thought of something else to ask him and came charging out* [13, 140]. Тактильные глаголы в конкретном дискурсе подвергаются перекаатегоризации в тактильные глаголы движения в результате направленности движения: *Weaving between two princes, Cruella de Vil, a railroad engineer, and Piglet, I'm ahead of Charlie, but trail Gillian, who seems to have no problem cutting through the dozens of cast members who're pouring out of the area marked "Character Zoo"* [13, 435]. *Praying I'm right, I shove my way through the revolving door and search frantically for the early-arriving co-workers who sit at the wide-open web of desks that fill the first floor* [Ibid.: 94]. Как видно из примеров, область источника – тактильность – это конкретное знание, которое человек получает в процессе взаимодействия с действительностью, в то время как сфера цели – движение – менее конкретное знание. По Б. Расселе первое – знание по знакомству (ты с ним знаком), а второе – знание по определению [цит. по: 1, 10].

Разнообразие примеров употребления тактильных глаголов движения позволяет выделить соприкосновение определенных частей тела прокладывающего себе путь объекта с окружающим миром: *The sullen murmur of the bees shouldering their way through the long unmown grass, or circling with monotonous insistence round the dusty gilt horns of the straggling wood-bine, seemed to make the stillness more oppressive* [17, 7]. *Staring at the candles, we both kick our way through the logic* [15, 158].

В следующем примере тактильные глаголы движения имплицитно указывают место преодоления сопротивления во внешней среде: *She listens to the taxi revving up outside, and then opens her eyes and runs out of the house into the slippery street, and watches Mac's taxi bumping along the road, her parents' heads bobbing like puppets as they lurch over the sleeping policeman* [11, 24].

Как следует из вышеприведенных примеров, чаще всего тактильные глаголы движения содержат указание на силу, необходимую для реализации процесса движения. Дискурсивные значения многих тактильных глаголов движения содержат сценарий приложения усилий: *He found an empty booth, one partially visible through a fog of tobacco smoke, and wedged himself into it and settled in behind his pint* [13, 84]. *Charlie and I scramble forward* [15, 249]. *I'm not saying it's the answer to every prayer, but it's the only way we're ever gonna dig out of this* [15, 39]. *He held her in a death grip as he grappled his way to the safety of the shore* [16, 259]. Выбор глагола указывает на место действия (русло реки), обстоятельства (опасность для жизни героини), способ ее спасения (*grapple – "seize firmly"* [8, 376], мор. «сцепиться на бордаж»). Исследователи отмечают, что жесткая формализация языковых структур оказалась малопригодной для описания естественных языков: «В настоящее время осуществляется переход от отражательной семантики, далекой от учета особенностей человеческого мышления, к семантике, предполагающей знания о свойствах означаемого, воплощенного в разнообразных когнитивных структурах» [6, 28].

У ряда тактильных глаголов движения приложение силы дополняется инициацией совершения действия: *Pouncing forward, I leap up the silhouette* [15, 450]. *"I already know the truth!" I yell, lunging forward and reaching out for the envelope* [15, 41]. *"C'mon", Charlie says, charging forward* [15, 22]. Синонимичные глаголы, выражающие внезапное нападение, атаку, сочетаются с одним и тем же послелогом. В настоящее время фактически к каждому слову можно применить несколько метафорических синонимов. В основе метафоры лежит сходство предметов и явлений в широком смысле слова, следовательно, новое значение у слова является результатом ассоциативных связей.

Восприятие движения через *ЗРЕНИЕ* обеспечивается большинством глаголов движения, ведь даже ребенок, постигая окружающий мир, различает, прежде всего, движущиеся предметы относительно статичных. Это справедливо и по отношению к глаголам, подвергшимся перекатегоризации, так как они высвечивают отдельные свойства в области источника цели, например, внезапность появления: *She tries to step around him, but he cuts in front of her* [15, 25], ср. с русск. «нарисовался». В результате метафорической проекции на уровне предложения или текста появляется метафорическое следствие такого высвечивания или профилирования: *We spin through the revolving doors and get dumped out on the black-snow-lined streets of Park Avenue* [15, 22]. Выход людей на запруженную улицу, неприглядную из-за погоды сопоставляется с сбрасыванием отходов. Автор текста выбрал глагол, который в данном дискурсе отражает многоплановый сценарий перемещения индивида в мегаполисе, где огромное количество таких же индивидов образует толпу, в которой никому нет дела друг до друга.

Рассмотрим бинарную оппозицию быстрого и медленного перемещения: *Gillian tears into the living room swinning the glass blender straight at the back of DeSantic's head* [15, 346]. *Blowing through the lobby and past the bullpen of rolltop desks, I head for the public elevator* [15, 95]. *With a quick shove, I push my chair back, knock Charlie off the sidesaddle, and storm out of his cubicle* [15, 9]. *A minute went by, then two, and just as he was beginning to despair, a stream of water gushed out of her mouth and she groaned* [16, 260]. Во всех примерах очевидна стремительность действия, обеспеченная ассоциативными связями с различными стихиями: порывом ветра, разыгравшейся бурей, потоком воды. Напротив, глаголы медленного темпа движения порождаются в дискурсе в результате иных ассоциативных связей: *I told you to get some sleep. I don't want you slowing us down tomorrow* [16, 238]. Медленное перемещение может быть результатом плохого физического состояния, когда человек, подобно ребенку, не обладает должной силой для выполнения самых тривиальных действий: *I slipped my feet into the slippers, pulled on a robe, and papped through the sitting room* [10, 59]. Заметим, что *"pap"* – *soft or semi-liquid food for very young children or invalids* [8, 102]. В этих примерах наглядно-чувственное осознание движущихся объектов взаимодействует с его зрительным восприятием. Не трудно заметить, что этот процесс напрямую связан с сознанием индивида, именно метафора позволяет ему не только выражать мысли и чувства, но и давать оценку наблюдаемым перемещениям. Зрительное взаимодействие с внешним миром является важным стимулом для языкового творчества.

В отобранных для анализа примерах встретились глаголы, лексико-семантические варианты которых принадлежат разным категориям, то есть соотносятся с разными денотатами. По первому денотативному значению они не являются глаголами движения: *The two women negotiated the narrow passage between the bench and the wall* [14, 87]. Однако их ЛСВ включает сему движения: *get past or over* [8, 61]. Уместно сослаться на мнение Л.В. Лаенко о том, что между семемами одной и той же лексемы обязательно имеется пересечение сем, однако возникновение производно-номинативного значения не есть процесс развития основного денотативного значения. Имеет место использование имеющегося в языке наименования для совершенно нового денотата на основании некоторого сходства между соответствующими денотатами [3, 53–54]. На наш взгляд, для описываемого глагола сходством между ЛСВ1 и ЛСВ2 выступает осторожность, продуманность, которые важны как в переговорах, так и при движении по узкому, заставленному мебелью коридору; в обоих случаях необходимо быть гибким, лавировать.

Зрительное восприятие позволяет проследить траекторию движения: *They traveled northeast, following the winding banks of the Duero River, with its hilly countryside and lush green trees* [16, 264]. *Richard knew the area well. There were several trails that wound through the length of the mountains* [Ibid.: 282]. Как подчеркивает С.А. Песина, в процессе общения, происходит обобщение, « в результате которого формируется абстрактное семантическое ядро слова, которое далее «прикладывается» носителем языка к объектам и явлениям окружающей действительности. Так появляются дополнительные созначения, и развивается структура слова» [6, 11].

Анализ перцептивных глаголов движения показал, что в зависимости от объема и качества информации в коммуникативном акте, одна и та же лексическая единица может репрезентировать

различные концептуальные типы. Глаголы, изначально не выражающие концепт движения, в конкретном дискурсе сигнализируют слушающему о ситуации движения. При этом контекстуальные значения выводятся исходя из состояния, соответствующего знанию инвариантного значения [Ibid: 35]. Областью источников перцептивных глаголов движения является обобщение опыта практической жизни человека в мире, данного ему через его ощущения звуковой, тактильной и зрительной перцепции. Профилирование свойства перемещения в области цели приводит к образованию концептуальных метафор, которые определяют способы осмысления человеком действительности. Развитие нового значения глагола, значения, выражающего концепт движения, происходит в результате многократной актуализации слова, как правило, подкрепленной прототипическим признаком направленности движения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов, А.Н. Когнитивная теория метафоры: почти двадцать лет спустя. Предисловие редактора // Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 7–21.
2. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология / И.Г. Гак. – М.: Международные отношения, 1977. – 264 с.
3. Лаенко, Л.В. Перцептивный признак как объект номинации / Л.В. Лаенко. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. – 303 с.
4. Павленко, Л.Г. Метафора как актуализатор концепта движения // Наука о языке и Человек в науке (памяти выдающихся романистов В.Г. Гака и В.М. Скредлиной): сб. тр. науч. конф. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2010. – Т. II. – С. 76–78.
5. Павленко, Л.Г. Концепт движения в изобразительных метафорах // Вопросы теории языка и методики преподавания иностранных языков. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – Ч. 2. – С. 164–171.
6. Песина, С.А. Слово в когнитивном аспекте: монография / С.А. Песина. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 344 с.
7. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
8. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Special edition for the USSR in two volumes / A.S. Hornby with A.P. Cowie. – M: Russian Language Publishers, Oxford: Oxford University Press, 1982 – 544 p.
9. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – XIII.
10. Clark, M.H. I Heard That Song Before / M.H. Clark. – NY: A Division of Simon and Schuster Inc., 2007. – 306 p.
11. Darling, J. The Taxi Driver's Daughter / J. Darling. – L.: Penguin Books, 2004. – 264 p.
12. Grisham, J. The King of Torts / J. Grisham. – L.: Random House, 2003. – 486 p.
13. Grisham, J. The Broker / J. Grisham. – NY: A Division of Random House, Inc. 2005. – 422 p.
14. Martin, S. The Simeon Chamber / S. Martin – NY: Jove Books, 1994. – 302 p.
15. Meltzer, B. The Millionaires / B. Meltzer. – NY: Warner Books Inc., 2002. – 524 p.
16. Sheldon, S. The Sands of Time / S. Sheldon. – NY: Warner Books Inc., 1988 – 427 p.
17. Wilde, O. The Picture of Dorian Gray / O. Wilde. – Kiev: Dnipro Publishers, 1978. – 231 p.

УДК 82
ББК 83.3(РР)55-8

С.В. Смоличева

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЭТИКИ ДРАМАТИЧЕСКОГО ФРАГМЕНТА В.В. НАБОКОВА «РУСАЛКА»

Аннотация. Исследуются коммуникативные аспекты поэтики драматического фрагмента В. В. Набокова «Русалка», рассматриваются коммуникативные ситуации и тактики, кодирующие знаки-коды и декодирующие знаки-сигналы, определяющие особенности внешней и внутренней коммуникации произведения.

Ключевые слова: В.В. Набоков, поэтика, коммуникация, сообщение, адресат, адресант, референт, код, сюжет, пародия.

S. V. Smolicheva

COMMUNICATIVE ASPECTS OF V. V. NABOKOV'S «MERMAID» DRAMATIC FRAGMENT POETICS

Abstract. Communicative aspects of V. V. Nabokov's «Mermaid» dramatic fragment poetics are investigated, the communicative situations and tactics, encoding signs-codes, and decoding signs-signals defining features of piece of writing external and internal communication are considered.

Key words: V.V. Nabokov, poetics, communication, message, addressee, addresser, adviser, code, story, parody.

Научные подходы к изучению драматических произведений многообразны. Драма как специфический род литературы всегда привлекала к себе внимание литературоведов, искусствоведов, театроведов, лингвистов и других. Наиболее продуктивные направления современных поисков лежат в поле пересечения интересов разных дисциплин, вооружая исследователей новым инструментарием, расширяя горизонты аналитического рассмотрения. Одной из таких из актуальных тенденций является лингво-литературоведческое изучение драмы.

Возможность такого подхода оправдана рядом публикаций последних лет, затрагивающих, впрочем, не только драматургию. К таковым относятся работы А.Д. Степанова «Проблемы коммуникации у Чехова» (2005), И.В. Романовой «Поэтика Иосифа Бродского: лирика с коммуникативной точки зрения» (2007), И.Р. Каримовой «Система коммуникативного взаимодействия драматического текста» (2007), Т.С. Кругловой «"Адресованная" лирика Марины Цветаевой: коммуникативно-жанровый аспект» (2008), И.С. Кузьминой «Феномен современной фестивальной авторской песни: коммуникативный аспект поэтики текстов» (2010) и проч.

Именно драма, представляющая «собой организованный автором цельный действенный акт, объединяющий целенаправленные деятельности действующих лиц», предполагающая «соединение действия физического и речевого», когда само «драматическое действие одновременно является дискурсом, то есть сопряженными коммуникативными деятельностями, а драматическое произведение с точки зрения его организации представляет собой диалог» [2], открывает множественные перспективы неортодоксальных подходов к ее исследованию. В частности – изучение коммуникативных аспектов ее поэтики.

Обоснованность такого подхода косвенно подтверждает и Р.Б. Матенов в работе «Стиль художественной литературы в аспекте лингвистической и литературоведческой стилистики» (2014). Он отмечает, что «уже давно ощущается потребность <...> в исследовании творческого отношения писателя, носителя языка, к тем конвенциональным средствам коммуникации, которые он использует вместе с другими членами общества, но использует нестандартно, а в ряде случаев, – например, реализуя свои художественные потенции, преобразовывает в специфическую систему писательского идиолекта и словесного стиля высоких эстетических качеств» [4].

Исследуя коммуникативные аспекты поэтики «Русалки» В.В. Набокова, мы исходим из того, что текст драматического произведения, во-первых, как и любой другой текст, есть «характеризуемая коммуникативностью система речевых знаков и знаковых последовательностей, воплощающая сопряженную модель коммуникативных деятельностей адресанта и адресата сообщения» [6, 38]; во-вторых, что «литературная коммуникация с этих позиций представляет собой мотивированное и целенаправленное взаимодействие автора с адресатом, способом осуществления которого является воздействие на сознание, а средством – художественная информация – интерпретация реальной действительности, реализованная в тексте» [2].

Обратимся к проблеме иерархии систем коммуникации драматического текста – внешней (автор – адресат) и внутренней (действующее лицо – действующее лицо) – и рассмотрим особенности поэтики набоковского произведения в контексте первой, поскольку в рамках одной статьи полноценно изучить обе не представляется возможным. Приоритет отдается именно внешней, так как эта система детерминирует весь коммуникативный строй любого художественного текста, в том числе и уровень внутренней коммуникации.

«Русалка», написанная В. В. Набоковым, вероятно, в период с 1938 по 1942 гг. и впервые опубликованная в 1942 г. в США, имеет подзаголовок «Заключительная сцена к пушкинской “Русалке”». Эта авторская оговорка отчасти обуславливает определенную «заданность» внешней системы коммуникации.

Внимательное прочтение текста показало, что несмотря на подзаголовок, гораздо более тесные связи набоковское произведение обнаруживает с иным источником: песня, которую в конце сцены поют водяные девы, вся построена на реминисценциях из лермонтовской «Русалки». Например, у М.Ю. Лермонтова героиня играючи старалась «доплеснуть до луны серебристую пену волны» [3, 494]. Водяные девы Набокова поют:

Всплываем, играем
и пеним волну.
На свадьбу речную зовем мы луну.

[5, 426]

У Лермонтова жертва русалки – витязь – спит на дне «на подушке из ярких песков / Под густую тростников», он «не дышит, не шепчет во сне...» [3, 295]. В «Русалке» Набокова:

Все тише качаясь,
туманный жених
на дно опустился и вовсе затих.

[5, 426]

Отсылка к Пушкину и указанные лермонтовские реминисценции обнаруживают интертекстуальный характер набоковского произведения.

Существующие определения интертекстуальности в большинстве своем дефинируют ее как отношения между текстом и его прототипом (либо несколькими текстами-предшественниками), как наличие одного предтекста (либо нескольких) в другом. Однако отметим, что в ракурсе предпринятого исследования коммуникативных аспектов поэтики радикальная концепция интертекста, восходящая к исторической поэтике А.Н. Веселовского, учению о пародии Ю.Н. Тынянова, теории полифонического литературоведения М.М. Бахтина и другим, не вполне подходит, поскольку, как отмечает исследователь В.Е. Чернявская, в классической теории интертекстуальности «в центре внимания оказывались не (столько) тексты, а лишь отношения между ними» [7].

Коммуникативный подход к изучению поэтики апеллирует к широкому определению интертекстуальности. Согласно утверждению В.Е. Чернявской, «в семиотическом плане это означает отношение между одной языковой знаковой системой и другой, референциально соотносительной с первой. В прагматическом же плане интертекстуальность выступает как специфическая стратегия соотносительности с другими текстами, как тот способ, которым один текст актуализирует в своем внутреннем пространстве другой, выражая авторский замысел» [7].

Такое широкое понимание интертекстуальности прежде всего позволяет выявить и осмыслить возможные отношения между набоковской «Русалкой» и текстами Пушкина и Лермонтова. Нелепо было бы предположить, что Набоков всерьез решил «дописать» одного классика, прибегнув к «помощи» другого. Создавая «заключительную сцену...», он пародийно трансформировал известный сюжет. Уточним, что в его понимании пародия ничего общего с сатирическим «высмеиванием» не имеет, а является формой литературной рефлексии. Очевидно, что его «сиквел» – своеобразная игра с читателем-адресатом (не со зрителем, поскольку «заклучительная сцена...» не предназначена для постановки) по модели, заданной пародируемыми предтекстами. При этом Набоков создает (несмотря на «камуфляж» подзаголовка) оригинальное по своей природе, вполне самостоятельное произведение, соотносимое по формальным признакам с фрагментом.

В современном литературоведении понятие фрагмента толкуют двояко: «1) отрывок литературного произведения (часть текста), не дошедшего до нас целиком; 2) специфическая жанровая форма творчества, характеризующаяся, с одной стороны, внешней «незаконченностью», с другой – качеством художественной целостности и внутренней завершенности» [1, 446]. К набоковской «Русалке» применимо именно второе его значение, так как мнимая неполнота «заклучительной сцены» отвечает эстетическим целям и стратегиям автора.

Вероятно, на создание «сиквела» Набокова мотивировал открытый финал пушкинского произведения, которое когда-то так же «дописал» Лермонтов. В этом смысле принципиальная неполнота набоковской «Русалки» зиждется на общеизвестности предтекстов, что позволяет писателю использовать редкий композиционный прием – «pop debut» (в отличие от часто встречающейся стилистической конструкции «non finito»). Поэтому можно утверждать, что «заклучительная сцена...» самодостаточна. Ее фрагментарность в сочетании с монтажным принципом композиции (соединение «пушкинского» и «лермонтовского» уровней текста) выявляет «спонтанность художественной рефлексии, обращенной на самого субъекта творчества» [1, 451], позволяя приблизиться к пониманию специфики литературного самосознания Набокова, смело ставившего себя рядом с признанными гениями.

В то же время «пушкинский» и «лермонтовский» дискурсы в «заклучительной сцене...» позволяют прибегнуть к особому термину «интертекстуальная диспозиция», введенному в лингвистический обиход С. Хольтуис [8] и означающему «наличие в тексте определенных интертекстуальных сигналов или индикаторов, способных мотивировать реципиента к поиску связей данного текста с иными» [7].

Учитывая, что в плане прагматики всякое коммуникативное действие, как утверждает И.Р. Каримова, «представляет собой трехэлементную структуру, в которой иллокутивная составляющая определяет смысл, а перлокутивная – эффективность локуции», драматический текст также можно представить в единстве этих трех составляющих [2].

Во-первых, драматическое произведение как акт иллокуции предполагает формирование у адресата (читателя) определенного мнения по поводу локуции. Поэтому даже с учетом фрагментарности и пародийности набоковского текста можно утверждать, что сам характер драматического дискурса (от Пушкина – к Лермонтову) – сигнал, а указание на пушкинский предтекст в подзаголовке и лермонтовские реминисценции в тексте – знаки, призванные прояснить нам иллокутивную установку автора (приглашение к игре).

Во-вторых, будучи актом локуции, драматическое произведение, сюжет которого складывается из внешних (события и происшествия) и внутренних (изменение психологического состояния героев) сценических ситуаций, являет собой единое речевое высказывание – драматический дискурс.

Классической драме свойственны детерминированные сюжеты, конфликт которых развивается с нарастанием напряженности от завязки действия к развязке. Важнейшие этапы развития драматического «русалочьего» сюжета приходятся на пушкинское произведение, где экспозиция – наставления мельника «девкам молодым» остерегаться «милого дружка», завязка – утопление в Днепре опозоренной и оставленной князем дочери мельника, развитие действия – превращение ее в русалку, женитьба ее возлюбленного на другой; решение русалки по прошествии семилетнего срока отомстить неверному; она намеревается осуществить это при помощи дочери – маленькой русалочки, которой и приказывает привести отца в подводный терем, рассказав ему о матери и о том, что он все еще ею любим. Пушкинский текст обрывается в кульминационный момент – момент встречи русалочки с отцом на берегу – и его финал остается открытым. Итог и так очевиден: маленькая дочь князя, рожденная утопленницей в подводном мире, свою традиционную «русалочью» миссию выполнит.

Тем не менее, спустя без малого столетие эту недосказанность «исправит» В.В. Набоков, демонстративно подчеркивая «несамостоятельность» своей «заключительной сцены». Знаком его авторского замысла становится развязка любовного конфликта: дочь князя уводит его за собою в воды Днепра, обещая счастливую жизнь, но тем самым приводя к смерти под тихий смех своей матери. Такая развязка «пушкинского» сюжета является знаком авторского замысла, при этом «ключевой» ситуацией, которую можно квалифицировать как сигнал, будет тот самый «тихий смех» склонившейся в днепровских водах над князем Царицы-русалки.

В-третьих, драматическое произведение следует рассматривать как акт перлокуции, а драматический дискурс – как воплощение определенной программы воздействия адресанта-автора на адресата-читателя. При этом «знаками и сигналами организации воздействия служат следующие компоненты драматического текста: заглавие, подзаголовок, эпиграф, посвящение, вспомогательный текст: список действующих лиц, разного рода сценические указания, система ремарок» [Каримова]. Из перечисленного арсенала в набоковской «Русалке» – только заглавие, подзаголовок и очень скупые ремарки («Берег», «Русалочка выходит на берег», «Исчезает в Днепре», «Скрываются» и «Пушкин пожимает плечами»).

Между тем именно эти указанные «коды», являющиеся также частью драматического дискурса, обладают едва ли не большим воздействием на сознание адресата (читателя), обеспечивая результативность художественной коммуникации [2]. Исследователь И.Р. Каримова утверждает, что «ведущая роль в этом процессе принадлежит авторским ремаркам, сопровождающим речь персонажей и преобразуемым на сцене в визуально воспринимаемые действия – кинетическую и паралингвистическую информацию, помогающую адресату сориентироваться в заданных типах характеров и взаимоотношениях между ними» [2]. В связи с этим позволим предположить, что именно заключительная ремарка («Пушкин пожимает плечами») обладает наибольшим коммуникативным потенциалом. Одной этой завершающей фразой Набоков напрочь умерщвляет романтический пафос «постскриптума», низводя его до пародийного. Он делает Пушкина действующим лицом, своеобразным внесценическим персонажем, наблюдающим со стороны за развитием своего же сюжета. Кинесика толкует означенное в ремарке движение поэта как выражение недоумения. Чему же удивлен набоковский Пушкин? Вероятно, не столько своему новому «амплуа» или дерзости своего последователя, сколько той песне, которую поют в конце водяные девы: она вся построена на реминисценциях из лермонтовской «Русалки». Вероятно, подобным образом воплощается игровая концепция набоковского творчества.

Подводя итог, необходимо отметить следующее. Специфика драматического текста такова, что его структура и функционирование непосредственно обусловлены целями художественной коммуникации. Коммуникативная организация драмы представляет собой единство двух составляющих – внешней и внутренней систем коммуникации, в котором определяющее значение имеет внешняя, поскольку реализует коммуникативные задачи автора на уровне его взаимодействия с потенциальным адресатом. Добавим, что применяемая в данной статье конвергенция методологий расширяет парадигму традиционных литературоведческих и лингвистических исследований, выявляя новые перспективы изучения драматургии В.В. Набокова.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дарвин, М.Н. Фрагмент // Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: учеб. пособие / Л.В. Чернец и др.; под ред. Л.В. Чернец. – М., 1999.
2. Каримова, И.Р. Коммуникативная организация драматического произведения (на материале пьес А. Галича, В. Максимова, А. Вампилова) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.Р. Каримова. – Казань, 2004. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/kommunikativnaya-organizatsiya-dramaticheskogo-proizvedeniya#ixzz3TUkNlddc>.
3. Лермонтов, М.Ю. Собр. соч.: в 4 т. / М.Ю. Лермонтов. – М., 1964. – Т. 1.

4. Матенов, Р.Б. Стиль художественной литературы в аспекте лингвистической и литературоведческой стилистики [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 663–665. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/78/13582/>
5. Набоков, В.В. Стихотворения и поэмы / В.В. Набоков. – М., 1991.
6. Сидоров, Е.В. Системное определение текста и некоторые проблемы коммуникативной лингвистики // Вопросы системной организации речи: сб. ст. – М., 1987. – С. 38–50.
7. Чернявская, В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность [Электронный ресурс] / В.Е. Чернявская. – Режим доступа: <http://www.rastko.rs/cms/files/books/49e590dc8ea68>.
8. Holthuis, S. Intertextualitat [Электронный ресурс]. – Staufenburg. 1993. Режим доступа: <http://www.rastko.rs/cms/files/books/49e590dc8ea68>

УДК 811.133.1
ББК 81.471.1

А.М. Червоный

СУБЪЕКТИВНОСТЬ/ОБЪЕКТИВНОСТЬ В ВЫРАЖЕНИИ ФРАНЦУЗСКИМИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ КАТЕГОРИИ ЯЗЫКОВОЙ СУБЪЕКТ

Аннотация. В данной статье рассматриваются субъективные и объективные факторы выражения языкового субъекта во французских фразеологических единицах. Степень субъективности и объективности формального выражения субъекта проявляется в процессе функционирования фразеологизмов. «Речевой ассонанс» образуется в результате объективизации фразеологизированной личной формы субъектного репрезентатива.

Ключевые слова: категория, субъект, субъективность, объективность, фразеологизм, ассонанс, речемыслительный, трансформация, функционирование.

А.М. Chervony

SUBJECTIVITY AND OBJECTIVITY IN THE CATEGORY OF A «LANGUAGE SUBJECT» AS EXPRESSED BY FRENCH PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. In the paper we describe subjective and objective factors of expression of subject in a language by means of French phraseology. The level of subjectivity and objectivity of formal expression of subject is realized in the process of functioning of phraseological units. «Speech assonance» appears as a result of speech realization of phraseological personal form of subjective representative.

Key words: category, subject, subjectivity, objectivity, phraseological unit, assonance, speech and thought process, transformation, functioning.

Категория «языковой субъект», в нашем понимании, есть абстрактная ментальная репрезентация, актуализирующаяся в речи в том или ином случае посредством своего конкретного субъектного репрезентатива [7, 12]. В данной статье ставится цель рассмотреть субъективные и объективные факторы выражения языкового субъекта, тем или иным образом формально представленного во французских фразеологических единицах.

В ходе исследования были выявлены базисные, стержневые компоненты категории «языковой субъект»: категориальные поля *Интеллектуальная деятельность человека* и *Языковая деятельность человека*. Лексические и фразеологические единицы, выражающие такие основные антропологические характеристики субъекта как мышление и речь, образуют лексико-фразеологический континуум, который может быть представлен в виде взаимообусловленных и пересекающихся функционально-семантических и фразеосемантических полей, составляющих номинативное ядро категории «языковой субъект».

Остановимся подробнее на фразеологическом сегменте категории «языковой субъект».

Как известно, фразеологический ресурс любого языка формируется как коррелят национального лексикона с целью, с одной стороны, метафоризации номинации или предикации, а с другой – стереотипизации языкового выражения суждений, ментальных репрезентаций (гештальтов) в виде готовых суждений, о которых упоминает еще античная риторика [1].

С когнитивной точки зрения, фразеологию как уровень языка можно представить в виде двух элементов: статического и динамического. В статике, с одной стороны, – это фразеологический тезаурус языка, которому свойственны парадигматические, синонимические и антонимические связи. Такой внутренний тезаурус может отражать и метафорическую деривацию (внутрен-

ную форму) фраземы или более сложной фразеологической единицы. Синтаксически она представлена в виде фразеологической единицы с внутренними синтаксическими особенностями, с трансформацией (усечение фразеологизма и превращение его в одиночную фразему), которая в плане содержания отражает языковую (фразеологическую) этномаркированную картину мира. С другой стороны, можно рассматривать внутренний лингворечевой тезаурус отдельной языковой личности, несущий в себе набор наиболее существенного для неё фразеологического дискурса.

В динамическом плане можно говорить о функциональной значимости фразеологии в речевом взаимодействии в разножанровом дискурсе.

Причем, наблюдается обратная пропорциональная зависимость проявления модальности категории «языковой субъект»: от ядерного эксплицитного «Я» исходит субъективизация фразеологической единицы, объективизация стремится к периферии и выражается редуцированными формами субъекта. При этом, протагонист «Я» характерен для паремий (крылатых изречений), в то время как в пословицах и поговорках к нему присоединяется эксплицитный адресат, либо антропоним: «*Я волком бы выгрыз бюрократизм!*»; «*Je vous ai compris!*» – «*Tu es malade?*» (= Ты в своем уме?) – «*Tu parles, Charles!*» (= Как бы не так / Ещё бы; А то как же? – энантиосемия).

В своей работе мы придерживаемся широкого толкования фразеологизма. Под фразеологизмом понимается раздельнооформленная единица, которой свойственна лексическая неизменность состава, с полной или частичной семантической трансформацией ее компонентов.

В силу языковой рефлексии и метаязыковой функции языка, говорящий субъект благодаря использованию фразеологизмов может контролировать степень субъективности или объективности модальности своего высказывания.

Следует отметить, что функционирование фразеологии всегда отмечалось субъективностью, так как идиоматика, а тем более паремии, выражали модальность высказывания и, даже когда составляли пропозицию, по своему статусу относились к «экспрессивно-оценочной рамке» высказывания [4].

В качестве примера приведем знаменитое, ставшее «общим местом» (паремией) высказывание де Голля «*Je vous ai compris*» – ситуативно (война в Алжире) и субъективно (субъект – когнитивно-интенциональный тезаурус и статус субъекта – президента де Голля).

Особенность фразеологизмов состоит в том, что закрепленность формы и содержания во фразеологизме, с одной стороны, «снимает ответственность» с говорящего (энунциатора) за достоверность (вероятность) пропозиции, а с другой, допускает амбивалентность интерпретации субъекта-адресата высказанной пропозиции в преломлении к собственным знаниям (пресуппозиции) и к ситуации общения. Например: «*On ne converse pas avec les fous ni avec les clochards*» [8, 5].

Диапазон употребления дейксиса – от личных местоимений до трансформации или элиминации субъекта-протагониста («*Vouloir c'est pouvoir*») позволяет выявить вовлеченность говорящего во фразеологическую номинацию по параметрам «субъективность/объективность», опираясь на корреляцию «субъектность/бессубъектность» соответствующей синтаксической модели S-V-O и других лексико-синтаксических моделей высказывания.

Итак, субъективность и объективность фразеологизмов и речевых стереотипов достигается за счет формальных трансформаций субъекта.

Парадигме, которую составляют репрезентативы субъекта, характерно трансформационное движение по направлению от форм конкретных и определенных к формам неопределенным и обобщенным.

Центробежная тенденция выражения субъекта, которая заключается в стремлении к обобщению, проявляется в первую очередь в активном функционировании в дискурсе французского местоимения “on”. Его особенность – полифоничность и омонимичность. Как известно, контекстуально оно способно заменять любое личное местоимение: «*J'en ai marre, de ton air débile*» (= *On en a marre*); «*On boude encore?*» («*Tu boudes encore?*») и т.д.

“On” синкретично совмещает два противоположных значения «мы» и «они», то есть «свои – чужие» (нейтрализация, энантиосемия):

- «*On n'en use pas ainsi*» (= Так не делают, так не поступают);
- «*Si on les mettrait?*» (= А что если смыться?);
- «*On se mit à causer*» (G. De Maupassant) (= Завязался разговор).
- «*On n'entendrait pas Dieu tonner*» (= Здесь такой шум, что хоть гром греми - не услышишь);
- «*On l'a mis en filature*» (= За ним установили слежку);
- «*On a beau prêcher / parler à qui n'a cure de bien faire*» (= бесполезно уговаривать того, кто не собирается следовать уговорам) и т.д.

Однако редукция с “on” не исчерпывает функциональную семантику обобщения во фразеологизмах.

Как показывает компонентный лексико-семантический анализ французских фразеологических единиц симулякрами (репрезентативами) «Homme» помимо генерализованных форм (в пер-

вую очередь – местоимение *on*) и прямой номинации субъекта могут быть соматизмы, метафора, метонимия.

Таким образом, эксплицитный синтактико-семантический субъект «Я», «Je», «I» и т.д. могут заменить «метафоры, которыми мы живем» [5].

Следует отметить, что во фразеологическом тезаурусе любого языка наблюдается стремление к метафорическому обобщению, гиперболизации для усиления перформативного эффекта суждения, возведенного в ранг истины. В качестве примера приведем несколько фразеологических словосочетаний французского языка, выражающих субъект речемыслительной деятельности метафорически: *Fin (vieux) renard; âne(m) baté (renforcé), cheval de carrosse (de charrue); gros cheval; Grande dinde; quelle dinde!; Roseau pensant; fruit sec; vieille noix; pomme à l'eau; abîme (puits) de science (puits de sagesse; une mine de savoir (d'érudition); Arbre de la science du bien et du mal; un zero en chiffre (un zero à gauche); bavard comme le claquet d'un Moulin (une crécelle; une pie; un merle)* и т.д.

Ядерными соматическими элементами, метонимически замещающими семантического деятеля, выступают лексемами «tête» и «langue». Например: *bonne tête; tête posée или rassise (posé, rassis); tête écervelée; tête bien ordonnée; tête dure; tête légère; forte tête; tête vagabonde; tête fêlée; tête mal timbrée; tête éventée; tête carrée; langue d'orée; bonne langue* и т.д. Данные субстантивные фразеологические единицы помимо номинативной выполняют также экспрессивно-оценочную функцию.

ФСП интеллектуальной деятельности неоднородно, его компоненты могут быть логически последовательно структурированы. Константы (семантические опоры поля) образуют в свою очередь ряд субполей со своими компонентами, значение которых выражено в современном французском языке не только соответствующими лексемами, но и более сложными лексико-семантическими образованиями – фразеологизмами. В отличие от отдельной лексической единицы фразеологизмы, как известно, выражают более развернутый смысл понятия, передающий к тому же отношение говорящего к объекту номинации.

По нашему мнению, субъективность, т.е. роль энунциатора в выражении семантического субъекта фразеологизмами может быть градуирована. Согласно степени интенциональности говорящего, характера коммуникативной ситуации и типа фразеологизма она может быть полной и частичной.

Полная субъективность в выражении языкового субъекта реализуется в процессе употребления в коммуникативном акте фразеологизмов с вершинным глагольным компонентом.

К подобного рода фразеологическим единицам относятся словосочетания, которые выражают:

1. Процесс мышления, предполагающий объект мысли (думать, размышлять и т.д.): *mettre dans la (sur la; en) balance – обдумывать, взвешивать за и против, сопоставлять; faire son compte de – рассчитывать, предполагать.*
2. Целенаправленный процесс познания “cogito” (познать, узнать что-л. и т.д.): *démasquer (démonter, dévoiler) les batteries de qn – раскрыть чьи-л. планы, намерения; vider une affaire – выяснить дело; dire (tirer) la bonne aventure – предсказать будущее.*
3. Характер и возможность успешного процесса познания (понимать, разбираться в чем-л. и т.д.): *ne comprendre (n'entendre) ni A ni B – ничего не понимать; travailler du couvercle – шевелить мозгами, соображать.*
4. Результат познания – “знание”. Убежденность в истинности знаний – “вера” (знать, верить во что-л.): *connaître (savoir) qch de (depuis) A jusqu'à Z – знать что-л. от A до Я (от начала до конца); ne connaître ni d'Adam ni d'Eve-совершенно не знать кого-л.; croire a qch comme article de foi- слепо верить чему-л., во что-л.*
5. Выбор как результат ментальной деятельности (решиться, сделать выбор, принять решение): *prendre sous son bonnet – решить по собственному усмотрению; consulter son bonnet de nuit (son chevet, son oreiller) – отложить решение на утро; fondre la cloche – принять неожиданное решение.*
6. Оценка, мнение о человеке, его образе действий, а также явлений объективной действительности, произведенное через призму ментальных качеств (дурак – мудрец; умный – глупый; безрассудно; верно; истинно; и т. д.): *abîme (puits) de science – кладезь премудрости; âne baté(renforcé) – набитый дурак.*
7. Сохранение и воспроизведение знаний – “память” (помнить – забыть и т.д.): *Avoir un blanc – внезапно забыть что-л.; rien ne vieillit plus vite qu'un bienfait – ничто не забывается так быстро, как доброе дело; fourre-toi ça bien dans le ciboulot – заруби (это) себе на носу.*
8. Передача знаний (учить кого-л., объяснять что-л. и т.д.): *apprendre à vivre – учить уму разуму, житейской мудрости; éclairer sur la couleur – объяснить, что к чему;*
9. Контроль знаний (проверить, экзаменовать кого-л. и т.д.): *c'est dans l'adversité qu'on connaît les amis – друзья познаются в беде.*

10. Соккрытие знаний, истины: *donner la(une) baie à (repaitre de baie à) – обмануть, надуть; mettre un bandeau à qn – обманывать, вводить в заблуждение.*
11. Итог ментальной и ментально-практической деятельности, воплощение знаний в практической деятельности (придумать что-л., догадаться о чем-л., угадать что-л., сообразить, писать что-л., сочинять что-л. и т.д.): *faire le coup – осуществить свой замысел.*

Говорящий в зависимости от своей интенции имеет возможность использовать в номинативных целях как существующие в языке дейктические единицы, так и полный спектр знаменательных слов, способных прямо или косвенно обозначать когнитивный субъект.

Не менее значимой субкатегорией, выражающей когнитивный субъект, на наш взгляд, является категория «langue – язык», поскольку в ней совмещается интеллектуальная и речевая деятельность человека. Н.Д. Арутюнова пишет: «Язык – это своего рода аналог человека. Как и человек, он соединяет в себе материю и дух. Он воспринимается одновременно умом и органами чувств. Этот дуализм языка, повторяющий двойственную природу человека, отражен почти во всех его дефинициях» [2, 7].

Как отмечал В.Г. Гак, процесс высказывания («énonciation»), или актуализация суждения в речи, предполагает как минимум три ипостаси субъекта: 1) субъект говорящий (энунциатор), 2) субъект переживающий (интенциональный) и 3) субъект действующий (протагонист) [4, 558–560].

На примере ФСП «Речевая деятельность» мы имеем возможность отметить все стадии взаимодействия Я говорящего (А), Я интеллектуального (В) и Я протагониста (С). Причем, попытаемся отследить, с одной стороны, их степень эксплицитности, а с другой – разобьем их на три аксиологические группы:

- (I) «поощрение речевой деятельности»;
- (II) «запрещение речевой деятельности»;
- (III) «прочие характеристики речевой деятельности».

Первую характеристику мы обозначим латинскими буквами, вторую – цифрами: *ne vous (en) déplaie!* разг. не в обиду вам будь сказано (I – А); *je t'en dirai bien d'autres* – я тебе еще не то скажу (I – А); *vous m'en direz tant!* уж вы скажете!(II–А+В); *je m'entends bien* (разг.) – я отлично понимаю, что говорю (I –А+В); *J'appelle un chat un chat et Rolet un fripon* – слова Буало о прокуроре парламента Роле – известном взяточнике (III –А+В); *je vous en défie* ручаюсь, что вы не сделаете этого (III – А+В); *aussitôt dit, aussitôt fait* – сказано-сделано (III – С) и т.д. Последний пример с устранением субъекта и объективизацией фразеологизма наиболее представлен во французском фразеологическом тезаурусе.

Приведенные выше фразеологизмы являют собой пример частичной субъективности, поскольку их употребление обусловлено лишь коммуникативной ситуацией и намерением говорящего обозначить таким образом субъект и его речевую деятельность. Выражение энунциатора и протагониста самыми разными способами: от первого лица до полной имплицитности находится в виде субъективной вербализации, т.е. оно объективно. Структура и компонентный состав фразеологизмов остаются в данном случае абсолютно стабильными и приводятся в речи в неизменном виде.

Полная субъективность энунциатора проявляется во фразеологических оборотах с элиминированным протагонистом, имеющими ядерный глагольный элемент: *faire des contes à qn; glisser comme chat sur braise(s)*, а также фразеологическими единицами, имеющими в своем составе глагол с префиксальным наречием (en, y): *en conter /en raconter de belles / de (bien) bonnes, de fortes, de cossues, de vertes.*

Частичная субъективность говорящего (она зависит от коммуникативных условий, но не затрагивает компоненты структуры фразеологизма) может быть реализована фразеологизмами с экзистенциальными глаголами (оборотами), наречиями, местоимениями, междометиями: *il y a bien à dire entre...; elle est bleue, celle-là!; ah! le bon billet qu'a La Châtre / de La Châtre; aussitôt dit, aussitôt fait; ce qui est dit est dit; cela m'est sorti de la bouche, etc.*

Сочетание частичной субъективности и объективности в форме обобщенности нагляднее всего проявляется во фразеологизмах-паремиях. Паремический пласт представлен обобщенными местоимениями и др. и имеет законченную синтаксическую форму сентенции: *Quand l'un dit: "Tue!", l'autre dit: "Assomme!"; Qui garde sa bouche garde son âme; Un Normand a son dit et son dédit, etc.*

Иногда фразеологизмы, ставшие речевыми стереотипами, содержат личные местоимения, представляющие адресанта или адресата: *S'il vient à bout, j'irai le dire à Rome; Tu l'as dit, bouffi!; Ta bouche!, etc.* Такие речевые формулы служат оценке и регулированию речевого взаимодействия.

Адресат как второй ядерный элемент категории «языковой субъект» отражает диалогизм субъект-субъектных отношений. «Языковой адресат» находит свое воплощение в языковых образованиях, получивших в лингвистике наименование «речевой ассонанс» [3]. «Речевой ассонанс» (присущий в большей степени французскому речевому узусу) является этномаркированным примером объективизации фразеологизированной личной формы субъектного репрезентатива.

Необходимо отметить, по крайней мере, три особенности данного явления: 1) диалогизм, интеракциональность; 2) иллокутивную (речеактовую) маркированность; 3) совмещение трех функций: апеллятивной, поэтической и конативной.

Ассонанс строится на употреблении имен собственных в функции, с одной стороны, людической, «украшательной», а с другой, – с целью смягчения/усиления иллокутивной силы речевого акта – высказывания. Структура ассонансов – это пропозиция, совмещенная с обращением к собеседнику (обычно в императиве) и употребление какого-либо имени собственного, совсем не соотносящегося (во всяком случае – редко) с именем адресата. Людический смысл структуры ассонанса заключается в созвучье части, выражающей пропозицию (с иллокутивной целью), и имени собственного. Отнести ассонансы к фразеологии позволяет как идиоматизация формы (устойчивость, стереотипность), так и основной признак фразеологизма – полное или частичное переосмысление его компонентов. «Переосмысление, или семантическая *транспозиция*, лексико-грамматического состава, устойчивость и воспроизводимость – основные и универсальные признаки фразеологизма» [6, 559].

Прямое обращение к собеседнику создает угрозу его «позитивному лицу» [9], поэтому обобщающие антропонимы употребляются как модераторы, или маркеры, смягчающие «угрозу позитивному лицу говорящего» [9].

Функциональная среда ассонанса – разговорная диалогическая речь. Иллокутивные функции ассонансов многообразны и их можно классифицировать в соответствии с обобщенной дихотомией на «кооперативные» (сочувствие, одобрение, подбадривание, словом, позитивная аксиология в широком смысле) и «конфронтационные (негативные) речевые акты» [10]:

I. – подбадривание, одобрение: *Allons-y, Alonzo!*; *Encore un effort, Victor!*; *J'te crois, Benoit!*; *Assure, Chaussure...* *C'est ta pointure!*; *C'est parti, mon Zappy!*; *Balaise, Blaise!*; *Fonce, Alphonse!*; *Tout à fait, Jean-Michel!*; *Courage, Gustave!*; *T'as raison, Léon!*, etc.;

– утешение, сочувствие: *Patience, Hortense!*; *Pas de chance, Constance!*; *Va comprendre, Charles!*; *C'est pas grave, Gustave!*, etc.;

– поздравления (констатация успеха): *Champion, Midas!*; *Vive Zému!*; *Ya bon, Banania!*; *Ça colle, Anatole!*, etc.;

– ритуальные формулы: *À la tienne, Etienne!* (стереотипный тост); *Shalom, Shalom!*; *Hello, Chariot!*; *Bonne fête, Paulette!*; *Bonsoir, Simone!*, etc.

II. – противоречие, вызов: *Halte-là, Nicolas!*; *Minute papillon!*; *Molo, Paulo!*; *Nicolas, j't'embrouille!*; *Pas sûr, Mazure!*, etc.

С точки зрения жанровых характеристик такие речевые стереотипы фамильярны и во многом ироничны, что не мешает назвать их регуляторами субъект-субъектных отношений или отношений «субъект-ценностной сферы» (термин А.В. Кравченко).

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Ядерными слотами категории «языковой субъект» являются слоты «интеллектуальная и речевая деятельность субъекта», выявляющие функциональную среду категории.
2. Степень субъективности и объективности в выражении субъекта определяется в результате имеющих место в процессе функционирования фразеологизмов формальных трансформаций субъекта.
3. В зависимости от степени интенциональности говорящего, характера коммуникативной ситуации и типа фразеологизма субъективность может быть полной или частичной.

Употребление фразеологической единицы в дискурсе всегда в значительной степени субъективно, поскольку говорящий имеет синонимичный, как правило, нефразеологизированный вариант своего высказывания. Частота использования фразеологизмов во многом обусловлена индивидуальным тезаурусом говорящего и его интенцией к образному выражению мыслей. Полная субъективность возможна в том случае, если энунциатор волен сам, вследствие определенных причин ввести в состав синтаксически незаконченных фразеологических единиц – фразеологических словосочетаний лексему, обозначающую субъект. Введение лексической единицы позволяет синтаксически оформить (т.е. грамматически согласовать сказуемое с подлежащим) фразеологическое выражение речемыслительной деятельности субъекта.

Полная субъективность выражения субъекта реализуется в процессе употребления в коммуникативном акте фразеологизмов с в структурах с вершинным глагольным компонентом.

4. В структурном плане фразеологизмы, ставшие в данной работе объектом компонентно-семантического анализа, представляют собой широкий спектр: от двухкомпонентных словосочетаний до предложений, обладающих смысловой законченностью. Фразеологические единицы французского языка отличаются не только степенью своей структурной завершенности, но и образным (метафоричным) содержанием.
5. Функционально-семантический анализ показал разнообразную типологию субъекта и его формально-содержательных характеристик во фразеологизмах и паремиях французского языка.

6. Фразеологизмы, выражая положительную или отрицательную коннотацию, выполняют также стилистическую функцию, которая проявляется в их принадлежности к определенному уровню языка.

В заключение следует отметить, что именно в динамике, в процессе функционирования фразеологических единиц и паремий проявляются когнитивный и прагматический уровни формирования категории «языковой субъект».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристотель. Соч.: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 552 с.
2. Аругюнова, Н.Д. Наивные размышления о наивной картине языка // Язык о языке. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 7.
3. Быков, Д.В. Фразеорефлексы французского языка // Язык и действительность: сб. науч. тр. памяти В.Г. Гака. – М.: Ленанд-УРСС, 2007. – С. 416–425.
4. Гак, В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 558–560.
5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Лучшие компьютерные игры, 2008. – 256 с.
6. Телия, В.Н. Фразеологизм // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 559.
7. Червоный, А.М. Функциональная динамика категории «языковой субъект» (на материале французского языка): монография / А.М. Червоный. – Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального ун-та, 2014. – С. 12.
8. André-Larochebouvy, D. La conversation quotidienne / D. André-Larochebouvy. – Paris: Didier – Crédif, 1984. – P. 5.
9. Goffman, E. Façons de parler / E. Goffman. – Paris: Minuit, 1987. – 278 p.
10. Treps, M. Allons-y, Alonzo! ou le petit théâtre de l'interjection / M. Treps. – Paris, 1994. – 118 p.

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2-3

Е.А. Черкашина

КОНЦЕПТ «КРАСОТА» В РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Работа посвящается специфике проявления концепта «красота» в речи студентов педагогического вуза, выявленной на основе анализа результатов проведенного эксперимента

Ключевые слова: концепт, ядро концепта, внешняя и внутренняя красота, добро, природа, внешность, внутренний мир.

Е.А. Cherkashina

THE CONCEPT OF BEAUTY IN THE SPEECH OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Abstract. The work is devoted to the specific manifestations of the concept "beauty" in the speech of students of pedagogical universities, revealed on the basis of the analysis of the results of the experiment.

Key words: concept, the core of the concept, external and internal beauty, kindness, nature, appearance, inner world.

В последние десятилетия термин «концепт» стал одним из базовых понятий лингвистики. Основные концепты русской культуры становятся объектом не только культурологического, но и лингвистического исследования. Особый интерес представляет изучение лингвокультурных концептов, которые, как правило, являются содержательными ментальными образованиями, отражающими своеобразие соответствующей культуры. Одним из таких концептов является концепт *красота*. Богатство средств языковой репрезентации концепта *красота* в русском языке подтверждает его значимость для носителей русского языка.

Целью нашего небольшого исследования является описание концепта *красота* в речи студентов педагогического вуза. Подробно структура концепта *красота* была рассмотрена в статье Е.А. Черкашиной «Концепт «красота» в русском языке» (см. Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. 2014. № 2. Гуманитарные науки). Здесь назовем лишь ядро концепта *красота* и общие его характеристики. Красота – это важнейшая категория культуры. В обыденном понимании красота – это то, что вызывает чувство восхищения, стремление любоваться чем-либо. Этот концепт свойственен как детям, так и взрослым, он прояв-

ляется на эмоционально-чувственном уровне и связан с инстинктивным пониманием прекрасного. Совершенно очевидно, что в языковом сознании концепт *красота* тесно связан с объектом, которому можно дать эстетическую оценку. Такими объектами, на наш взгляд, являются: внешность человека, природные явления, животные, растения, различные предметы живой и неживой природы.

Основными компонентами семантики ядра концепта *красота* являются: красота как свойство; красота как определенные качества, доставляющие удовольствие и радость; прекрасные места; красота в функции сказуемого для выражения чувства. Концепт *красота* включает внешнюю или внутреннюю оценку предметов и явлений действительности, которая доставляет эстетическое наслаждение. Являясь абстрактным понятием, красота, тем не менее, почти всегда связана с предметом, который мы воспринимаем зрительно или на слух и оцениваем его с эстетической точки зрения.

В русской фразеологии красота представлена очень многогранно, она сравнивается со многими человеческими ценностями и имеет как положительные, так и отрицательные коннотации. Многочисленные фразеологические выражения, пословицы и поговорки, вербализующие концепт *красота*, говорят о том, что красота всегда ценилась в русском обществе, ей уделялось большое внимание, однако подчеркивается, что красота бывает внешняя и внутренняя и предпочтение отдается всегда внутренней красоте, которая предполагает наличие ума, смекалки, доброты, покладистого характера, хорошего здоровья. Во фразеологизмах красота чаще всего сравнивается с умом, добром и поступками человека, следовательно, понятие о красоте неразрывно связано с внешностью человека, его внутренним миром и поведением; красота женщины может быть обманчива; красота – это необязательное качество для человека, гораздо важнее трудолюбие, мастерство, талант, удача; красота – это временное свойство человека, с годами она проходит; довольно часто красота характеризуется как обманчивое качество, за которым ничего не стоит.

В лексикографических материалах красота представлена как отвлеченное понятие, свойство, качество, доставляющее удовольствие и радость. В русской фразеологии прослеживается четкое понимание того, что красота бывает внешней и внутренней, при этом русский человек всегда отдает предпочтение красоте внутренней и ценит, прежде всего, в человеке ум, доброту, трудолюбие, талант. Отрицательные коннотации концепта *красота* связаны с тем, что красота бывает обманчива, когда внутренний мир человека находится в дисгармонии с его внешней красотой.

В высказываниях русских мыслителей концепт красота в основном представлен такими ценностными компонентами, как чистота, гармония, добро, ум, правда, наслаждение, здоровье.

Для выяснения специфики функционирования концепта *красота* в речи студентов был проведен диагностический эксперимент со студентами факультета дошкольного, начального и дополнительного образования дневного и заочного отделений. Информантам были предложены вопросы и темы для короткого описания с целью выявления важнейших характеристик определенных объектов действительности в эстетическом аспекте. Испытуемым необходимо было объяснить, что такое красота. Наиболее частотными ответами на этот вопрос были: *«то, что радует глаз»* и *«привлекательная внешность»* (по 14 % респондентов), при этом следует отметить, что 25 % опрошенных противопоставляют внешнюю и внутреннюю красоту. Это вполне соответствует тому, что для русской ментальности более значимой является внутренняя красота, которая ассоциируется с умом, добротой, трудолюбием, талантом. 7 % опрошенных считают, что *для каждого красота – своя*; остальные ответы были единичными и довольно разнообразными: *красота – это совершенство; нечто прекрасное, необыкновенное, уникальное; то, что привлекает, притягивает, нравится, пробуждает желание увидеть ещё раз*. Целый ряд ответов характеризовал красоту как некоторое абстрактное понятие: *свойство, идеализация отдельных черт предмета, гармония во всем, эстетическая черта человека*. В остальных ответах характеризовалась внутренняя красота человека: *дружелюбие; отношение человека к окружающим; положительное, хорошее поведение; душевное состояние*.

Отвечая на вопрос о том, кто или что может быть красивым, 20 % респондентов назвали человека; 15 % – природу; 10,8 % – всё, что нас окружает; 6,6 % – вещь; 6,1 % – животное. Остальные ответы были единичными. Среди них можно выделить названия людей, природных явлений, растений, животных: *мама, дети, закат, зимний лес, рассвет, цветы, деревья, камни, птицы, животные; предметы, касающиеся внешности человека: одежда, обувь, прическа, украшения; другие явления действительности: город, здание, картина, место, мебель, комната, сервировка стола, подарок, речь, песня, поведение, движение*.

В следующем задании необходимо было назвать, кого или что респонденты считают красивым. В 74% ответов были названы конкретные люди: родственники, певцы, актеры: *мама (13 %), папа (3 %), бабушка (3 %), родные (2 %), друзья (2 %)*; остальные ответы были единичными: *подруга, сестра, любимый человек, О. Федорова, М. Беллуччи, Е. Лонгория*. Были также названы *благодарные поступки человека, внутренние качества человека, поведение воспитанных людей*. В

остальных ответах 19 % пришлось на природу; были названы и отдельные явления природы: *зима, весна, горы, море, побережье, закат, рассвет*; отдельные животные: *кошечка, хомяк*.

Составляя словосочетания со словом *красота*, 55 % респондентов подобрали прилагательные; из них 22,2 % испытуемых сочетали слово *красота* со словом *внутренняя*, что вновь подтверждает важность внутренних качеств человека для русского менталитета. Сила эстетической оценки проявилась в таких определениях к слову *красота*, как *необыкновенная, неопишная, неземная* (по 14 % соответственно). Единичные определения также подчеркивали силу влияния красоты на человека: *восхитительная, безупречная, волшебная, необъяснимая, убивающая, ослепляющая, безумная, сногшибательная, умопомрачительная, безграничная, чрезмерная*; 8,3 % испытуемых употребили словосочетание *душевная красота*. Два респондента сочетали слово *красота* с прилагательными *обманчивая*, подтвердив тем самым наличие отрицательных коннотаций в рассматриваемом концепте.

Остальные испытуемые (45,5 %) подобрали к слову *красота* существительные. Самым частотным оказалось словосочетание *красота природы* (50 %); далее – *красота души* (23,3 %); *красота человека* (13,3 %). Остальные ответы были единичными: *красота девушки, улыбки, любви, пейзажа, моря, лета, полей, лугов, города, улицы*.

Описывая внешность красивой девушки, большинство респондентов назвало *длинные волосы, большие выразительные глаза, красивую фигуру, стройность, средний рост, опрятность, ухоженный вид*. Кроме этого, были названы: *длинные ноги, хорошая осанка, нежный макияж, светлые волосы, длинные ресницы, маленький нос, правильные черты лица, тонкая талия, карие глаза, тонкие руки, стильная, естественная, темные брови, волнистые волосы*. Респонденты также назвали целый ряд внутренних качеств: *скромность, целомудренность, богатый внутренний мир, хорошие манеры, хорошая образованность, воспитанность, порядочность, сдержанность, грамотная речь, вежливость, заботливость, доброта, хороший вкус, чувство стиля*.

Красивый молодой человек, по мнению студентов, должен быть *высоким, мужественным, сильным, харизматичным, спортивного телосложения, с короткой стрижкой, голубыми глазами, сильными руками, красивой улыбкой, темными волосами, широкими бровями, маленьким носом*. Должен обладать следующими внутренними качествами: *быть гордым, добрым, отзывчивым, умным, воспитанным, преданным, без вредных привычек; уважительно относиться к близким, достойно себя вести, им должна гордиться семья*.

Красивый пейзаж, по мнению респондентов, – это *море, горы, лето, вечер, штиль, лес, река, закат, раннее утро, снег, солнечный день, свет солнца, лесная поляна, много зелени, весенние цветущие деревья, чистота, яркость, спокойствие и свежесть*.

Описывая красивый город, 22,6 % респондентов назвали такой его признак, как чистоту; 18,9 % – много зелени; 9,4 % – много цветов; столько же респондентов назвало такое качество города, как много достопримечательностей. Кроме этого, студенты упомянули такие характеристики, как старые здания, парки, красивые памятники, фонтаны, качели, много аллей, многоэтажки.

Красивое поведение, по мнению респондентов, предполагает доброту, отзывчивость, честность, искренность, воспитанность, скромность, уравновешенность, спокойствие, вежливость, достоинство, готовность помочь, соблюдение чувства такта, способность сочувствовать, скромность, доброжелательность, знание этикета, хорошие манеры, благородство, учтивость.

У большинства респондентов красота ассоциируется с природой, девушкой, женщиной, внутренним миром, душой. Единичные ассоциации связаны с небом, светом, морем, интерьером, здоровьем, молодостью, божеством, улыбкой ребенка. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что эталон красоты испытуемые видят в природе и женщине.

Результаты проведенного небольшого эксперимента показали, что ядро концепта *красота* в речи студентов не в полной мере соответствует ядру данного концепта в языке. В речи испытуемых не встретился такой компонент концепта *красота*, как употребление его для выражения чувства (в функции сказуемого). Исследование показало, что для испытуемых приоритетным является признание духовных ценностей, которые являются неотъемлемой частью красоты человека. При этом студенты используют в своей речи значительно больше лексем для характеристики красоты внешней, но постоянно связывают её с ценностями духовными. Содержание концепта *красота* в сознании испытуемых явно связано с осознанием очарования, чудесной сущности и притягательной силы красоты. Об этом свидетельствует использование респондентами большого количества прилагательных, указывающих на силу эмоционального воздействия красоты. Испытуемым несвойственно соединение значения красоты с отрицательными качествами личности, что довольно широко присутствует в русской фразеологии. Об этом свидетельствуют лишь единичные упоминания красоты как обманчивого качества в ответах респондентов.

Внешность девушки оценивается более детально, чем внешность молодого человека, но при этом и в одном, и в другом случае красота связывается с внутренними качествами человека, без которых она пуста, следовательно, подлинной красотой признается красота внутренняя.

Представление о красивом пейзаже и красивом городе свидетельствует о небольшом жизненном опыте испытуемых и довольно однообразных характеристиках указанных предметов и явлений, что позволяет говорить о недостаточном объеме концепта *красота* в сознании респондентов.

Прослеживается связь концепта *красота* с концептами *добро*, *внешность*, *природа*, *душа*, *ум*. Специфика эстетической оценки в речи респондентов заключается в противопоставлении красоты внешней и внутренней, что свидетельствует о приоритете духовных ценностей в сознании респондентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: автореф. дис. ...д-ра филол. наук / А.П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во гос. ун-та, 1998.
2. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность – М., 1997.
3. Логический анализ языка: культурные концепты / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. – М., 1991.
4. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001.

УДК 81
ББК 81.43

Н.Г. Щитова

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ВУЗЕ (на материале романа Джулии Дарлинг «The Taxi Driver's Daughter»)

Аннотация. В статье рассматривается роль индивидуально-авторского стиля писательницы. Представлены лексические единицы и стилистические средства, репрезентирующие стиль Джулии Дарлинг. В качестве примеров приведены текстовые фрагменты. Выделены основные проблемы, возникающие в процессе обучения.

Ключевые слова: художественный текст, стилистические приемы, речевой портрет, лексические единицы.

N.G. Shchitova

THE PECULIARITIES OF WORK WITH A LITERARY TEXT AT THE UNIVERSITY (based on the novel «The Taxi Driver's Daughter» by Julia Darling)

Abstract. The role of the author's individual style is dealt with. These contexts represent the key elements of the author's style. The lexical units and stylistic devices which represent the individual style of J. Darling are given. Text fragments are given as examples. Main problems in the learning process are detected.

Key words: literary text, stylistic devices, speech portrait, lexical units.

Художественный текст в вузе является одним из компонентов учебного процесса, широко используется на занятиях по домашнему, индивидуальному, аналитическому чтению, выступает в качестве важного источника информации о реалиях страны изучаемого иностранного языка [6]. Учащиеся получают из литературных адаптированных (младшие курсы) и оригинальных источников дополнительные знания в области географии, искусства, образования, культуры, расширяют представления о традициях и обычаях, современном образе жизни других народов.

Студенты старших курсов гуманитарных факультетов, обладающие на данном этапе достаточным уровнем владения иностранным языком, а также языковой и коммуникативной компетенцией, приступают к такому сложному виду деятельности как интерпретация художественного текста. В процессе обучения неизбежно возникает ряд проблем: существует риск неадекватного понимания прочитанного из-за отсутствия или недостатка страноведческих и культурных фоновых знаний; отличия соответствующих концептов в родной и иноязычной культурах. Как следствие, теряется глубинный смысл художественного текста, возникают разночтения, различия в его интерпретации. В качестве материала для интерпретации обычно используются оригинальные художественные тексты малой формы, короткие рассказы с законченной фабулой и объемом в несколько страниц [2, 171–172]. Работа по формированию интерпретационных и совершенствованию речевых умений, несомненно, требует тщательной предварительной подготовки, разработки специальной системы упражнений, притекстовых и послетекстовых заданий, постановки вопросов, создания проблемных ситуаций для дискуссионного общения.

Для индивидуального чтения предпочтительнее подбирать более объемные произведения: повести, новеллы, романы и т.д. Студенты получают возможность почувствовать свой прогресс, заключающийся не только в более глубоком понимании все усложняющихся текстов, но и в осмысленном желании читать и активно работать с лексикой, грамматическими явлениями, синтаксическими конструкциями, стилистическими приемами и изобразительно-выразительными средствами художественных текстов большого объема. В качестве иллюстрации рассмотрим некоторые особенности работы с художественным текстом на примере анализа романа Джулии Дарлинг «The Taxi Driver's Daughter» («Дочь таксиста») [7].

Студентам старших курсов, работающим с данным романом в качестве индивидуального чтения или с отдельными главами на занятиях по аналитическому чтению, предлагается ознакомиться с биографией, творчеством автора, содержанием книги, структурными особенностями художественного текста; выделить основные лексические образные и изобразительно-выразительные средства языка, используемые автором для экспликации содержания произведения; проанализировать фразеологическую лексику, сравнения с точки зрения их тематического распределения, частеречной принадлежности, стилистических функций. Также предоставляется возможность высказать свое мнение в рамках устной беседы или написать эссе, дать оценку произведению, персонажам и ситуациям.

Социальный роман Джулии Дарлинг «The Taxi Driver's Daughter», рассказывающий о жизни обычной британской семьи, стилистически достаточно разнообразен. При анализе произведения особое внимание уделяется тропам и стилистическим фигурам, в частности, метафоре, которая не только называет предмет или явление, но и дает его эмоциональную характеристику, подчеркивая определенные признаки. С метафорой неразрывно связаны сравнения. С помощью ярких метафор, образных сравнений автор создает портреты главных и второстепенных персонажей романа, отражает их настроение, душевное состояние, сосредотачивает внимание читателей на действиях или поступках героев произведения.

«He leans over and kisses her cold lips, takes one last look at her and then evaporates into the darkness, away down the muddy paths that skirt the river, back to where his mother sits drinking gin on the pink sofa, talking about George to her dull-eyed husband who blames her for everything» (p. 199).

Отрицательная характеристика персонажей может быть усилена метафоризацией названий некоторых птиц, животных, пресмыкающихся:

«The people are pigs», grunts Ned, who prefers plants to human beings (p. 182).

«Stupid cow», thinks Mac as he speeds away (p. 158).

«Now she would rather be friends with a black mamba» (p. 34).

Лексико-тематическая группа «Animals and Birds» является одной из многочисленных в романе Джулии Дарлинг «The Taxi Driver's Daughter»:

«There is a figure in the branches, silhouetted against the light like a huge bird» (p. 52).

«The nanny would say things like 'I see' and 'Yes' and Louise would feel like a ridiculous chattering monkey» (p. 121).

Также для разносторонней характеристики человека используются сравнения со следующими реалиями:

1). «Food»:

«His father answers with a voice like porridge» (p. 166).

«She touches the plaster on her head and pushes back the bedcover to see that her knees are both red and swollen, like overcooked beetroots» (p. 212).

«So when a woman dressed like a meringue gets into his taxi and tells him she's going to southern Spain, he smiles like a child» (p. 1).

2). «Human Beings»:

«I'm holding my head the way she does, like a little girl» (p. 147).

«You stayed where you knew people, and now here she was, like a stranger on her own patch» (p. 240).

«There's a bruise on her forehead that's half covered by a plaster and her face is pinched, like a beggar's» (p. 23).

3). «Occupations»:

1. *«She feels like a guide, an interpreter»* (p. 145).

2. *«She stand, then, in the shadows of a laurel bush and watches the boy moving about like a dancer»* (p. 52).

3. *«He feels like a taxi driver picking up a fare, but this time he isn't»* (p. 202).

4). «Parts of the Body»:

«That's bloody awful! She complains, but George has pressed the 'PROCEED' button and the machine is burping away like a stomach, digesting their young faces» (p. 147).

«She feels like a bag of bones» (p. 257).

«She lifts her foot and shows them her shoe, the heel hanging off like a child's milk tooth» (p. 81).

5). «Furniture and Things»:

«She pictures him, plump as a cushion, as he steers his taxi through the teatime traffic, drumming his fingers on the steering wheel, filling the driver's seat with his heavy body» (p. 6).

«I'm sorry to hear that», says the priest, his religious zeal filling the taxi like air-freshener» (p. 62).

«Mac wishes that children were like Ikea furniture» (p. 157).

В тексте Джулии Дарлинг встречаются как сравнения с обычными, прозаическими реалиями, характерными и востребованными в современной разговорной английской речи [3, 105], так и поэтические сравнения, поражающие своей неординарностью, неожиданностью и образностью.

Следующие тропы (олицетворение, метонимия, эпитеты, гипербола, ирония и др.), целью которых в художественном произведении является усиление образности языка, отражают особенности автора данного романа в индивидуальном восприятии реальности:

«The paths that sneak across the park are slimy and wet» (p. 23).

«The Millennium bridge is winking its wide white eye to let a ship pass underneath it» (p. 96).

«He knows that down the corridor there's a class that is whirling out of control, like a room of unfed dogs» (p. 58).

«A cheerful amplified voice apologises for late trains» (p. 145).

«He is like a gift that has fallen into his lap, with her shining eyes that are full of anger, her angel face, her almost edible pink ears» (p. 116).

«Louise stands at the doorway in an obedient navy-blue jacket, her long hair tightly pinned in a plait, gripping a respectable handbag» (p. 23).

«You smell funny», says Stella. «Of earth» (p. 66).

«She tells her about her success in Macbeth, the play that no one came to see» (p. 142).

В литературном языке к лексическим средствам, создающим экспрессивность художественного текста, кроме образных средств, относятся фразеологические конструкции:

«Caris is going to the dogs», thinks Nana (p. 197).

«But she's listening. She's all ears» (p. 38).

«Maybe», he thinks, Caris is just bad. «A bad apple» (p. 195).

«Для художественной прозаической литературы особенно важным является использование разговорной речи, что также связано с тем, кто, какой социальный субъект выражает себя в тех или иных формах разговорной речи» [1, 200]. Набор типичных слов, ряд излюбленных выражений, диалектизмов, речевых клише являются отличительными признаками персонажа, его «изиуминкой», подчеркивают особенности воспитания, уровень образования, кругозор, возрастную и социальную принадлежность.

«I have driven taxis for eighteen years, and I earn my living by hard graft!» shouts Mac as the brandy flames subside into a gloving blue shadow» (p. 12). I earn my living by hard graft (colloquial) by very hard work.

«Darling!» she shrieks. «How ya doin'?» (p. 73).

«It's stress!» trumpets Nana Price. «She hasn't robbed a flaming bank! What's all the bloody fuss about? Eh?» (p. 12).

Среди особенностей в использовании экспрессивных синтаксических конструкций в речи героев романа можно выделить разнообразные повторы:

«I think you've had it coming a long time, myself», she adds. «A long, long time» (p. 71).

«Always drinking, always thinking of yourself» (p. 71).

с распространением:

«Divorce», he thinks. «I want a divorce» (p. 109).

Имеют место парцелированные конструкции. Выделение значимой для адресата информации способствует усилению впечатления от сказанного.

«And that's Stella, my eldest. She's into drama, like. Shakespeare» (p. 16).

«Catris, she's a lovely girl. Very striking» (p. 16).

«I need a regular pick-up», she says. «Late» (p. 39).

Представлены номинативные и эллиптические предложения:

«It's stress, pet lamb», she rasps, inhaling loudly on her cigarette. It's your father and them taxis. Teenagers. Christmas» (p. 11).

«You working late?» splutters Jeannie (p. 17).

«Holidays?» says the policeman. «Tenerife», says Stella. «Lovely» (p. 6).

Автор и персонаж всегда занимают главенствующее положение в художественном тексте. Внутренний мир героя представляет определенную ценность для автора произведения, он «...также важен, как и возможность самовыражения, поэтому наряду с "до самозабвения экспрессивным прямым авторским словом" значительное место в художественном тексте занимает речевой план персонажа, его точка зрения на происходящее, его исповедь, его духовный мир» [4, 79]. Значимые герои романа Джулии Дарлинг «The Taxi Driver's Daughter» – английские школьники.

Интерес вызывает речь подростков, а также их общение между собой. Описание речевого портрета литературного персонажа (персонажей) включает в себя характеристику единиц одного или нескольких уровней языка.

Тематический диапазон лексики, активно употребляемой английскими школьниками в исследуемом произведении достаточно широк. Нами были выделены следующие доминирующие лексические группы слов: школа, человек и общество, семья, досуг, еда, чувства и отношения. Наиболее многочисленными лексико-семантическими группами являются «Человек и общество» и «Школа» [5, 121].

Наблюдения за речевым поведением английских подростков позволили нам выявить такие особенности их тезауруса, как:

- 1) употребление этикетных форм: в качестве формул приветствия, прощания, благодарности используются обычные, нормативные и узуальные формулы (*Hallo!*; *Bye!*; *How are you?*; *Fine*; *Good luck*);
- 2) использование аббревиатур, названий учебных дисциплин, других реалий повседневной жизни английских подростков (*Xmas*; *T-shirt*; *A-star*; *English essay*; *A-levels*; *GCSEs*, *coursework* и др.);
- 3) употребление молодежного жаргона (*to get one's head kicked in*; *to wag off*; *to bunk off school*; *creepy* и др.);
- 4) лексика с положительной (*charming*, *amazing*, *posh*, *cool*) и отрицательной (*crazy*, *shocking*, *awful*, *bloody*, *stupid*) коннотацией активно применяется для описания внешности, черт характера человека, выражения эмоций и личного отношения;
- 5) клички, шуточные номинации сверстников используются в непосредственном общении подростков достаточно редко (*intellectual*, *swot*, *weirdo*);
- 6) частотными в речи английских тинейджеров являются слова широкой семантики *stuff*, *story*, *thing*, использующиеся в сочетании с местоимениями: *stuff like that*, *this thing*. Значение этих единиц можно понять только в контексте;
- 7) большое количество междометий (*oh*, *whoah*, *aw*, *yeah*, *er*, *eh*, *ah*, *well*). В зависимости от ситуации, тематики и круга общения данные слова могут выражать разнообразные положительные и отрицательные эмоции (радость, изумление, удивление, восторг, возмущение, раздражение, презрение, отвращение и др.).

В тексте произведения Джулии Дарлинг, в разговорах, беседах героев «The Taxi Driver's Daughter», упоминаются названия произведений художественной литературы, телевизионных программ, фильмов, сериалов, газет, популярных в Великобритании, а также, известных торговых марок и т.д.: *Richard and Judy*; *Slade*; *Jaws*; *Gucci*; *Fenwick's*; *Chanel*.

«*Nana's here. We're watching Jaws*» (p. 226).

«*Come on, Caris, let's watch Richard and Judy*» (p. 68).

«*She hovers by a Chanel stand and is ignored by a beautician who gives everyone else a leaflet on moisturizers*» (p. 25).

«*She studies the book titles on the shelves; medicine mostly, and classic novels like Oliver Twist*» (p. 184).

«*There are sounds of DIY in the air; hammering and sanding and sawing*» (p. 70).

«*Has it got an MOT?*» (p. 263).

«*She's in the RVI!*» he stammers (p. 208). RVI – Royal Victoria Infirmary (the main hospital) [8, 42].

С названиями мировых брендов, как правило, проблем у студентов не возникает, но имеется ряд трудностей с пониманием прочитанного из-за отсутствия или недостатка знаний страноведческого характера, социокультурных реалий. Аббревиатуры, некоторые сокращения также требуют дополнительных пояснений, расшифровки, так как не всегда значение приведенных в произведении слов и словосочетаний понятно из контекста. Источниками значимой информации являются не только энциклопедии, справочники, специальные словари, интернет-ресурсы, но и комментарии (A Commentary with annotations) [8], сопровождающие роман Джулии Дарлинг, расширяющие кругозор читателей, дополняющие полученные ранее знания об англоязычной стране.

Итак, анализ художественного текста не только позволяет понять своеобразие отдельного произведения, ознакомиться с творчеством автора, но и способствует наиболее полному изучению современного английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка / М.П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1990. – 320 с.
2. Дичковская, Е.А. Особенности обучения интерпретации художественного текста малой формы в вузе // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: мат-лы VII Международ. науч.-практ. конф. / Международный университет «МИТСО»; ред. кол. Н.А. Круглик (гл. ред.), Т.С. Коротюк. – Мн.: Международный университет «МИТСО», 2014. – С. 171–175.
3. Кравец, О.В. Структура микрополя различия функционально-семантического поля эксплицитной компаративности в русском и английском языках // Альманах современной науки и образования. – Тамбов:

- Грамота, 2013. – № 4(71). – С. 104–106.
4. Малычева, Н. В. К вопросу о текстовой категории персональности // Слово и текст: коммуникативный, лингвокультурный и исторический аспекты: мат-лы Международ. науч. конф. – Ростов н/Д.: НМЦ «Логос», 2009. – С. 79–81.
 5. Щитова, Н.Г. Лексико-семантические особенности речи английских подростков (на материале романа Джулии Дарлинг «The Taxi Driver's Daughter») // Вестник ВГУ. – 2012. – № 2. – С. 120–124. – (ЛИМК).
 6. Щитова, Н.Г. Работа с текстом на иностранном языке на занятиях по домашнему чтению на младших курсах // Вопросы филологии, педагогики и психологии в вузе и в школе: межвуз. сб. науч. работ преподавателей, аспирантов и молодых ученых. – Таганрог: Ньюанс, 2012. – С. 174–180.
 7. Darling, J. The Taxi Driver's Daughter / J. Darling. – London: Penguin Books, 2004. – 264 с. – Ссылки на это издание в тексте статьи даны в круглых скобках.
 8. Хьюитт, К. The Taxi Driver's Daughter: a commentary with annotations / К. Хьюитт. – Perm State University, Modern Languages and Literatures Faculty, 2010. – 47 с.

Раздел II. Логопедия

УДК 376
ББК 74.37

О.А. Жданова

ПОЛИСЕМИЯ В РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности многозначности слова в речи детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: многозначность слова, лексика, нарушения речи, дошкольный возраст, речевое развитие, языковое значение, метафора.

О.А. Zhdanova

POLYSEMY IN THE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. In given article features of a polysemy of a word in speech of children of preschool age with speech infringements are considered.

Key words: a word polysemy, lexicon, speech infringements, preschool age, speech development, language value, a metaphor.

Речь является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности: внимание, память, мышление. Значение слова уже само по себе является обобщением и в связи с этим представляет собой не только единицу речи, но и в какой-то степени независимо друг от друга. Но в процессе психического развития ребенка возникает сложное, качественно новое единство – речевое мышление, речемыслительная деятельность.

Богатый словарный запас – это важнейшая предпосылка, не только обеспечивающая ребенку развитие речи, но и создающая условия для лучшего усвоения всех разделов науки о языке, а также для успешного формирования орфографических и стилистических навыков у ребенка при обучении в школе [3].

В психолого-педагогических исследованиях многих авторов (С.А. Миронова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.), посвященных проблемам обучения детей с недоразвитием речи, отмечается актуальность работы по развитию словарного запаса, содержатся отдельные рекомендации по лексической работе с детьми.

Исследователи детской речи отмечают, что словарь дошкольников, страдающих общим недоразвитием речи, беден. Дети часто повторяют одни и те же слова в своей речи, слабо владеют синонимикой, не умеют дифференцировать отбор лексики при конструировании текста и т.п. Повторяемость одних и тех же слов (тавтология) в устных связных высказываниях дошкольников очень высока. При ограниченности и неполноценности лексических средств языка речь нельзя считать достаточно развитой [1].

Следствиями недостаточной сформированности лексико-грамматических средств языка у детей с ОНР является:

- 1) недостаточное понимание заданий, указаний, инструкций взрослого;
- 2) трудности овладения понятиями, терминами;
- 3) трудности формирования и формулирования собственных мыслей в процессе деятельности.
- 4) недостаточное развитие связной речи.

Для полноценной деятельности детям с ОНР необходим достаточный уровень сформированности лексической системы языка:

- 1) определенный объем словаря;
- 2) точность понимания и употребления слов;
- 3) сформированность структуры значения слова.

Слова в языке могут иметь не одно, а два или несколько значений. Способность слова употребляться в более чем одном значении называется многозначностью или полисемией (от греч. poly «много» и sema «знак»).

Одно из значений многозначного слова является первичным, исходным, а другое или другие – вторичными, появившимися в результате развития первичного значения. Так, в слове *глухой*

первичное значение *лишенный слуха* или *плохо слышащий* (*глухой старик*), а остальные значения (*глухая стена, глухая ночь*) являются вторичными.

Среди вторичных лексических значений выделяются такие, которые возникают в слове в результате переноса данного наименования с одного предмета, действия, свойства на другие.

Например, называя чей-либо характер *мягким*, мы как бы сравниваем свойства характера со свойствами какого-либо материала (например, *мягкий воск, мягкая глина*) и переносим соответствующую характеристику – мягкость – с одного объекта на другие.

Переносное значение – самый типичный вид вторичных лексических значений. Однако не всякое вторичное значение возникает в результате сравнения одного предмета с другим и последующего переноса наименования. Вторичным может быть и такое значение, которое возникает путем расширения или сужения, специализации значения первичного, исходного.

Взяв за основу методики О.С. Ушаковой и О.Е. Грибовой, мы составили серию заданий по выявлению особенностей понимания и употребления многозначных слов детьми с общим недоразвитием речи 3 уровня. Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Первые три задания рассчитаны на понимание многозначных существительных.

1-е задание: «Что называют словом «Ручка»?»

0 баллов – отказ от выполнения задания;

1 балл – перечисляет предметы, у которых есть ручка;

2 балла – называет 1-2 значения этого слова;

3 балла – называет несколько значений этого слова (Ручка пишет. У ребенка ручка. У двери есть ручка).

2-е задание: «Придумай предложение со словом «Ручка».

0 баллов – отказ от выполнения задания;

1 балл – называет только одно слово (повторяет «Ручка»);

2 балла – называет два слова (словосочетания);

3 балла – составляет грамматически правильное предложение из трех слов.

3-е задание: «Ручка нужна, чтобы....» (писать, держать чашку, держать сумку и т.п.)

0 баллов – отказ от выполнения задания;

1 балл – подбирает только одно слово;

2 балла – называет два слова;

3 балла – правильно называет разные типы предложений.

4-е задание: «Понимание переносного значения глаголов».

В качестве речевого материала берутся словосочетания с многозначными глаголами.

Инструкция «Я тебе скажу два слова «Дождь озорничал» – а ты мне объясни, что значит слово «озорничал»? как можно сказать об этом по-другому?» (Дождь озорничал. Лес дремлет. Дом растет. Ручьи бегут. Песня летится.)

0 баллов – отказ от выполнения задания;

1 балл – ребенок не понимает переносного значения слова;

2 балла – ребенок заменяет в словосочетании только глагол;

3 балла – ребенок правильно заменяет слово, пытается объяснить смысл слова.

5-е задание: «Понимание переносного значения прилагательных».

(Злая зима. Колочий ветер. Легкий ветерок. Золотые руки. Золотые волосы).

0 баллов – отказ от выполнения задания;

1 балл – ребенок связывает смысл словосочетания лишь с прямым смыслом (золотые руки – они блестят, как золото);

2 балла – ребенок может объяснить два словосочетания;

3 балла – ребенок находит для словосочетаний синонимическую или эквивалентную замену (золотые волосы – блестящие).

6-е задание: «Составьте словосочетания из данных слов»:

– темный (ночь, книга, переулок, комната, окно, человек, голос);

– тихий (звук, город, тетрадь, погода, езда, вечер);

– короткий (путь, память, сук, старик, платье, кустарник)

0 баллов – отказ от выполнения задания;

1 балл – повторяет слово за взрослым;

2 балла – называет одно словосочетание;

3 балла – называет три-четыре словосочетания.

Обследование понимания и употребления многозначных слов проводилось в двух группах для детей с общим недоразвитием речи на втором году обучения.

Несмотря на то, что дети владели значительным словарём, его актуализация оказывалась затруднённой, т.к. дети недостаточно знали, как и в каких случаях должно быть употреблено это слово в речи.

Исследование проводилось в соответствии с возрастными особенностями детей.

В ходе проведения исследования мы сделали следующие выводы:

При выполнении задания 1 «Что называют словом «Ручка»?»

15 детей называли только одно значение слова – *моя рука*, 5 детей называли два значения слова – *моя рука, это дверь открыть*; 4 ребенка называли также два значения слова – *моя рука, это ты пишешь*. В процентном соотношении это составляет – ответ 1 балл – 63 % – 15 детей, 2 балла – 9 детей – 37 %.

При выполнении задания 2 «Придумай предложение со словом «Ручка» задание с результатом 1 балл выполнили три ребенка, что составляет 12 %. Дети не понимали задания составить предложение, то есть несколько слов, даже после подсказки взрослого.

Задание с результатом 2 балла выполнили 24 ребенка, что составляет 100 %. Дети называли словосочетания «*Это рука*», имея в виду свою руку, как правило, словосочетание сопровождалось жестом «*Вот она (рука)*». Также назвали словосочетание «*Ручка писать*», «*Ручка пишет*», «*Дверь открыть*». Задание с уровнем 3 балла не выполнил ни один ребенок.

При выполнении задания 3 «Подскажи мне, для чего нужна ручка» дети должны были продолжить предложение «*Ручка нужна, чтобы...*» (писать, держать чашку, держать сумку и т.п.) задание с уровнем 3 балла не выполнил ни один ребенок. 23 ребенка выполнили задание с результатом 1 балл. Дети продолжали предложение только одним словом «*Писать*», указывая в момент речи на шариковую ручку в руках логопеда. Один ребенок выполнил задание с результатом 2 балла. Были названы два варианта «*Писать*» и «*Открыть или закрыть дверь*». Соответственно результативность составляет 96 % и 4 %.

4-е задание «Понимание переносного значения глаголов» дети выполнили со следующими результатами: 24 ребенка выполнили задание с уровнем 1 балл, что составляет 100 % от количества детей. Дети заменяли слова в словосочетаниях «*Дождь озорничал. Лес дремлет. Дом растет. Ручьи бегут. Песня льется*» не понимая переносного значения слов. Как правило, слова заменялись подходящими по смыслу к существительным, например «*Дождь капает*», «*Лес – это деревья*», «*Дом большой, этажка*». «*Ручей – это я не знаю, бегают дети на площадку*», «*Песня – мы пели на музыкальном*».

5-е задание «Понимание переносного значения прилагательных» на основе словосочетаний «*Злая зима. Колючий ветер. Легкий ветерок. Золотые руки. Золотые волосы*» дети выполнили со следующими результатами:

1 балл – 15 детей, что составляет 63 % от количества детей.

Дети связывали смысл словосочетания лишь с прямым смыслом (*золотые руки – они блестят, у мамы колечки, много колечков мама надевает, и еще уши золотые, у мамы там три сережки*);

2 балла – 9 детей, что составляет 37 %. Дети смогли объяснить два словосочетания близко по смыслу «*Колючий ветер – холодный*», «*Злая зима – холодная*».

6-е задание «Составьте словосочетания из данных слов»:

– темный (ночь, книга, переулок, комната, окно, человек, голос);

– тихий (звук, город, тетрадь, погода, езда, вечер);

– короткий (путь, память, сук, старик, платье, кустарник)

дети выполнили со следующими результатами:

– 1 балл и 3 балла – не выполнил ни один ребенок;

– 2 балла – 24 ребенка, что составляет 100 % от количества детей.

Все дети смогли составить одно словосочетание, в основном с помощью наводящих вопросов логопеда «Что бывает темным, тихим, коротким» и объяснением значений некоторых заданных имен существительных. Дети называли следующие варианты: «*Темный ночь, темный переулок – когда фонарик не горит. Тихий звук – это когда все спят. Короткий платье*».

Основываясь на данных обследования, мы выявили необходимость формирования категории многозначного значения слов в речи детей с ОНР 3-го уровня.

Центральное место в процессе коррекционного обучения рекомендуется отводить лексическим упражнениям, направленным не на простое заучивание отдельных слов, а на отработку словосочетаний, в состав которых они входят; при этом словосочетания обязательно включались в предложения.

Мы определили следующие направления коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений лексики у дошкольников с ОНР:

- 1) формирование понимания многозначности слова;
- 2) формирование понимания переносного значения слова;
- 3) формирование представления о метафоре.

Необходимым условием уточнения и расширения словаря детей является практическое усвоение наиболее распространенных случаев многозначности слов.

В процессе проведения логопедических упражнений каждое слово должно повторяться многократно, в различных ситуациях, на протяжении многих занятий.

Как дополнение к основной программе обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 3-го уровня рекомендуется использовать методику В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко.

Дидактическими задачами данной методики являются:

- знакомство с многозначностью слов в русском языке;
- усвоение детьми нескольких наиболее употребительных лексических значений слов;
- упражнение в подборе и употреблении в речи слов, имеющих различие в смысловых оттенках, а также замена их по смыслу синонимами;
- упражнение в подборе предметов, действий или картинок, имеющих различия в семантических оттенках и замене их;
- развитие зрительной и вербальной памяти, объема и точности запоминания;
- составление предложений с изученными словами.

Говоря о словарном запасе и точности понимания смыслового значения слова, нельзя не сказать об употреблении многих слов в переносном, то есть иносказательном, не буквальном значении. Ребенок, не усвоивший этой особенности лексики русского языка, не сможет до конца понять смысл многих выражений, а также полноценно использовать имеющийся у него словарный запас. Ценность переносного употребления слов заключается в том, что оно позволяет предельно кратко и точно охарактеризовать предмет или явление. У детей с общим недоразвитием усвоение переносного значения слов нередко задерживается.

В методике Л.Г. Парамоновой ознакомление детей с переносным значением слов происходит при заучивании стихов.

В коррекционной работе можно использовать развитие словесных ассоциаций, что способствует как расширению словарного запаса, так и формированию ассоциативного и словесно-логического мышления.

Рекомендуется использовать упражнения на подбор как можно большего количества названий предметов (существительных) к названию действия (глаголу). Например: «Кто или что может это делать?»

Использование в логопедической работе рассматривания картин русских художников, например, «Золотая осень» Ю. Левитана, «Рожь» И. Шишкина позволяет расширить и активизировать словарный запас детей с нарушениями речи. Ценность употребления слов с переносным значением при описании художественных произведений состоит в том, что оно позволяет предельно кратко, точно и образно охарактеризовать предмет или явление.

В процессе коррекционной работы с детьми с нарушениями речи ведущую роль играет обучение, в ходе которого возникает такая речевая практика, благодаря которой увеличиваются возможности для накопления словарного запаса, в условиях непосредственного общения.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы логопедии: преодоление речевых нарушений у детей и взрослых: сб. науч. тр. / МГПИ. – М., 1980. – 278 с.
2. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования / О.Е. Грибова. – М.: Айрис Пресс, 2007. – 80 с.
3. Коноваленко, В.В. Многозначность глаголов в русском языке / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2006.
4. Кузнецова, Э.В. Лексикология русского языка / Э.В. Кузнецова. – М., 1982. – 360 с.
5. Парамонова, Л.Г. Узнаю новые слова / Л.Г. Парамонова. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 175 с.

УДК 376
ББК 74.37

Г.Н. Кобякова

СИНКВЕЙН – ТЕХНОЛОГИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование эффективной педагогической технологии – дидактический синквейн при коррекции речи у детей старшего дошкольного возраста. Раскрываются правила составления дидактического синквейна и методы его использования в логопедической практике.

Ключевые слова: логопедия, дидактический синквейн, нарушение речи, педагогическая технология.

G.N. Kobyakova

CINQUAIN-TECHNOLOGY IN SPEECH THERAPY PRACTICE

Abstract. The article discusses the implementation of an efficient teaching technology – didactical cinquain in speech therapy for preschoolers. It describes the rules of creating didactical cinquains and shows how this method can be used in speech therapy.

Key words: logopedics, didactic cinquain, infringement of speech, pedagogical technology.

В связи с продолжением модернизации образования и введением образовательных стандартов нового поколения перед современной логопедией как педагогической наукой стоит ряд задач, связанных с постоянным активным поиском путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях. Это касается не только спектра чисто педагогических новаций, но и приёмов воздействия, касающихся смежных наук. Наиболее эффективные из них адаптируются к потребностям логопедии. Эти методы и приёмы способны поменять векторы взаимодействия взрослого и ребёнка, привнести дух новизны, создать оптимальную эмоциональную атмосферу. На службе современного практикующего логопеда стоит множество приёмов с использованием различных моделей и символов. Одной из таких новых технологий развития речи ребенка является синквейн.

Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Синквейн пишется не из любых пяти строк, а по определенным и довольно сложным правилам. Синквейн – это попытка уместить в достаточно краткой форме свои знания, чувства, ассоциации, и выразить свое мнение о каком-то предмете, событии или явлении, который и является темой синквейна. Это может быть краткая, но разносторонняя и емкая характеристика какого-то предмета или явления.

История возникновения синквейна достаточно молода, по основной версии в начале двадцатого века этот жанр поэзии придумала американская поэтесса Аделаида Крэпси. Первые синквейны были созданы под влиянием японских хайку (хокку) и танка. Со временем синквейн выходит за рамки исключительно поэзии. Было замечено его позитивное влияние на развитие интеллектуальных и аналитических способностей, образной речи, и синквейн начинает применяться в педагогических целях [4].

В России, по свидетельству многих авторов-практиков, синквейн-технологии начали использоваться с 1993 года, и сегодня отечественные методисты называют синквейн важным помощником в формировании осмысленной речи детей как дошкольного, так и школьного возраста, а также в опыте правильного использования различных терминов. Синквейн прочно вошел в систему образования и используется на занятиях, связанных не только с развитием речи как таковой.

Различают синквейн традиционный и дидактический. Мы остановимся на дидактическом синквейне, т.к. именно он используется в логопедической практике. Эта технология не требует особых условий для использования и органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий у детей.

Дидактический синквейн основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки. Составление дидактического синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Эти способности очень востребованы в современной жизни.

Правила составления синквейна:

- первая строка – одно слово, существительное, отражающее предмет речи;
- вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основные (по мнению говорящего) качества предмета речи;
- третья строка – три слова, глаголы, включающие действия в рамках темы;
- четвертая строка – фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме;
- пятая строка – слово, связанные с первым, отражающее сущность темы.

Например:

1. **Кукла**

2. Красивая, любимая.
3. Стоит, сидит, улыбается.
4. Моя кукла самая красивая.
5. Игрушка.

1. **Дождь**

2. Мокрый, холодный.
3. Капает, стучит, льётся.
4. Я не люблю дождь.
5. Вода.

1. **Заяц**

2. Белый, пушистый.
3. Скачет, прячется, боится.
4. Я жалею зайца.
5. Дикие животные.

Из приведённых примеров видно, что для того чтобы правильно составить синквейн, необходимо:

- иметь достаточный словарный запас в рамках темы;
- владеть обобщением;
- пользоваться понятиями: слово-предмет, слово-действие, слово-признак;
- научиться правильно понимать и задавать вопросы;
- согласовывать слова в предложении;
- правильно оформлять свою мысль в виде предложения.

Наибольшее распространение синквейн-технологии нашли в работе с детьми с общим недоразвитием речи, словарь и лексико-грамматическая сторона речи которых значительно отличаются от детей с речевой нормой: в речи таких детей отмечается бедность словаря и однотипность грамматических форм. Такие дети не понимают и искажают значения слов, затрудняются в их отборе, допускают ошибки при согласовании слов в словосочетаниях и предложениях.

Опыт работы с данной категорией детей показывает, что им требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа. Для них характерна низкая активность познавательной деятельности, быстрая утомляемость, недостаточная работоспособность на занятиях, устойчивость внимания, малая инициативность в игровой деятельности, ограниченные возможности распределения внимания при относительно сохранной логике, сниженная вербальная память, слабая продуктивность запоминания. Анализ диагностических показателей детей и мониторинга уровня подготовки их к школе показывает, что даже у детей с хорошими диагностическими данными к моменту поступления в учебное заведение остаются трудности, связанные со скоростью актуализации имеющихся знаний и собственного речевого высказывания, им требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа. Особенно это начинает проявляться, когда повышаются сложность заданий и на первый план выходят умения анализировать, выбирать главное, коротко и точно выражать свои мысли [4].

Наряду с решением задачи накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая, не менее важная: создание условий для его актуализации в собственном высказывании. С этой задачей успешно справляется дидактический синквейн. Эта технология не требует особых условий для использования и органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий у младших школьников.

Работа по освоению синквейна предполагает несколько этапов. Предварительную работу необходимо начинать с уточнения, расширения и совершенствования словаря. Знакомя детей с понятиями «слово, обозначающее предмет» и «слово, обозначающее действие предмета», мы тем самым готовим платформу для последующей работы над предложением. Давая понятие «слово, обозначающее признак предмета», мы накапливаем материал для распространения предложения определением. Дети овладевают понятиями «живой и неживой» предмет, учатся правильно ставить вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета, изображать их графически. Графические схемы помогают детям наглядно ощутить границы слов и их отдельное написание. На этом этапе работы используются различные картинки и предметы. Если ребенок дает одно название тому, что изображено на картинке (дядя), логопед может спросить, как назвать его по-другому (папа, мужчина); тетя (мама, женщина); девочка (дочка, внучка); бабушка (старушка). Логопед или воспитатель требует от детей ответа одним словом, обозначающим предмет. Работу можно построить по определенному плану.












1. Сначала предлагается назвать те слова, которые обозначают живые предметы, затем неживые. Далее называть предметы по порядку и к каждому ставить соответствующий вопрос.
2. Логопед добивается от детей названий нескольких действий, которые могут производить изображенные предметы (*дерево растет, цветет, качается, засыхает, скрипит*).
3. Дети называют действия (*смотрит, плачет, улыбается, кричит*).
4. Называют то, что изображено на картинках (*чайник кипит; девочка прыгает*).
5. Логопед даёт описание предмета, не называя его. Даются несколько признаков к нему (*овальный, зеленый, твердый, хрустящий*). Дети, узнав, называют предмет (огурец).
6. Нахождение слов, подходящих к графическим изображениям:
костер, солнце – *горит, светит;*
яркий, яркое, жаркий, жаркое.

После того, как у детей сформировалось представление о словах, обозначающих предмет и действия предмета (грамматическое значение слова), их подводят к понятию о предложении и начинают работу над структурой и его грамматическим оформлением. Слова, обозначающие пред-

мет и действия предмета, соединяются в простое нераспространенное предложение (тем самым закладывается основа для успешного овладения понятием *грамматическая основа предложения*). На этом этапе дети учатся составлять по картинкам простое нераспространенное предложение разной структуры (подлежащее + сказуемое / сказуемое + подлежащее), а также простые нераспространенные предложения с однородными подлежащими и сказуемыми. Далее структура предложения усложняется за счёт распространения грамматической основы. В предложение вводится определение, выраженное прилагательным, и дополнение, выраженное существительным в винительном, родительном, дательном и творительном падежах без предлога. Далее вводится понятие о коротких словах (предлогах), их употреблении в речи. Завершается подготовительная работа формированием умения строить распространенные предложения разных структур с опорой на сюжетные картинки, вопросы, схемы и т.д. Кроме того, логопедом даются задания, направленные на формирование умения сокращать предложения до простого двусоставного нераспространенного предложения, тем самым ещё раз актуализируя знание, что в предложении есть главные слова, без которых построить его невозможно. Они необходимы для создания синквейна, своеобразного мини-сочинения, где сконцентрированы знания, чувства ребёнка и сужена оценка явлений и событий, а также выражен личный взгляд на тот или иной предмет.

Основной этап освоения техники синквейна представляет собой непосредственное обучение составлению пятистиший. Работа может проводиться на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях. Методистами рекомендуется начать с работы в парах, тройках, а затем перейти к индивидуальной работе. Дети, умеющие печатать, могут создавать свой синквейн на листе бумаги, не умеющие этого – в виде устных сочинений или при помощи специальных символов.

Приведём алгоритм синквейна для детей, которые не умеют печатать.

1. 
2.  
3.   
4.    
5. 

Работу по созданию синквейна можно вести сразу в нескольких направлениях:

- а) логопед – ребенок;
- б) логопед – родители – ребенок;
- в) логопед – преподаватель ИЗО – ребенок;
- г) логопед – воспитатель – ребенок.

Темами синквейнов могут служить лексические темы, которые усваивают дети с общим недоразвитием речи в подготовительной группе: человек (его качества), явления природы, животные, птицы, различные праздники. Работа над темами «Человек», «Папа», «Мама», «Девочки», «Мальчики», «Я», «Мы» позволяет детям подумать над тем, кто такой человек, о чем он мечтает, что может, чего не должен совершать в своей жизни. Один из любимых разделов для детей – «Мое любимое животное» («Собака», «Кошка»). С особым старанием дети пишут синквейны по темам «Моя улица», «Мой город». Такие сочинения различной тематики создаются один раз в неделю, что находит свое отражение в перспективном планировании.

Работа с синквейном предполагает и прочтение ребенком своего сочинения. И как бы он это ни делал, у него есть всегда огромное желание читать свое стихотворение всем. Здесь открываются новые возможности синквейна по формированию просодической стороны речи.

После того, как дети освоят написание синквейнов, можно усложнить работу, например, дать задание составить рассказ по готовому синквейну или составить синквейн по прослушанному рассказу; исправить, переделать или усовершенствовать готовый синквейн; проанализировать неполный синквейн для определения отсутствующей части (синквейн даётся без указания темы, т.е. без первой строки, и ребенку необходимо на основе существующих известных данных ее определить) и т.д.

Синквейн также может широко использоваться в работе по подготовке детей к обучению грамоте. При изучении, например, темы «Звуки речи» может возникнуть такой образец:

1. Звуки речи.
2. Гласные и согласные.
3. Слышим, произносим, выделяем.
4. Звуки складываются в слова.

5. Речь.

Поощряются синквейны, содержащие характеристики темы с различных сторон. Предлагаемые детьми слова помогают взрослому увидеть предмет глазами воспитанников, что, в свою очередь, даёт логопеду возможность скорректировать представления детей об этом понятии, а также в мнемонических целях.

Особо популярны у старших дошкольников синквейны-загадки. Приведём пример одной из них:

1. ?
2. Интересная, поучительная.
3. Читаем, листаем, думаем, переживаем.
4. Учит правильно жить.
5. Мудрость.

(Книга)

Использование синквейна на итоговых занятиях по какой-либо теме демонстрирует не столько знания, сколько понимание детьми предмета речи с точки зрения оценки, ценностной ориентации, ассоциаций. Анализируя составленные синквейны, можно увидеть, насколько педагогу удалось достичь желаемого (планируемого) результата.

Опыт использования синквейна на логопедических занятиях показывает, что дети воспринимают его как игру, как особый вид творчества, как способ выразить своё мнение, поспорить с участниками общего процесса. Составление синквейна полезно для развития у детей способностей к анализу, синтезу и, шире, к рефлексии. Использование на занятиях дидактического синквейна позволяет логопеду эффективно сочетать основные образовательные принципы – информационный, деятельностный, личностно-ориентированный, что особенно актуально в условиях работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности [2].

Дидактический синквейн даёт возможность организовывать вариативное многофакторное поле выбора. Учитель-логопед создает для каждого ребенка реальную возможность двигаться по своей собственной, индивидуальной траектории развития.

Итак, синквейн-технология – такой вид деятельности, который способствует развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного развития ребенка, что позволяет выстраивать вариативное развивающее образование, ориентированное на уровень развития ребенка. Дидактический синквейн позволяет создавать условия для свободного выбора ребенком деятельности, принятия решений, выражения чувств и мыслей, благодаря ему возможна поддержка индивидуальности и инициативы каждого ребенка, а это, в свою очередь, создает социальную ситуацию для развития ребенка, что актуально в связи с вводом в действие ФГОС дошкольного образования.

Таким образом, целесообразность использования дидактического синквейна в логопедической практике объясняется тем, что эта технология показала себя очень эффективной, она открывает новые возможности взаимодействия с ребёнком, гармонично вписывается в работу по развитию речи. Использование этой технологии не нарушает общепринятую систему работы по преодолению речевой патологии и обеспечивает её логическую завершенность. Синквейн носит характер комплексного воздействия, он развивает не только речь, но и высшие психические функции (память, внимание, мышление и др.); развивает устную и письменную связную речь ребенка и интонационную сторону речи; является неиссякаемым источником для творчества детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акименко, В.М. Новые педагогические технологии: учеб-метод. пособие / В.М. Акименко. – Ростов н/Д., 2008.
2. Акименко, В.М. Развивающие технологии в логопедии / В.М. Акименко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011.
3. Баннов, А. Учимся думать вместе: материалы для тренинга учителей / А. Баннов. – М., 2007.
4. Душка, Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед. – 2005. – № 5.
5. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
6. Режим доступа: <http://www.poetryfoundation.org/bio/adelaide-crapsey>.
7. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer>.
8. Режим доступа: <http://aneks.spb.ru/index.php/publikacii/28-2012-02-19-14-16-15/2932-2015-01-01-17-54-37>.

Ю.В. Кривосудова

КОРРЕКЦИОННО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДЦП В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Аннотация. В статье представлены основные направления работы специалистов в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата. Раскрыты особенности логопедической коррекции с детьми с ДЦП. Особое внимание уделено технологии создания индивидуального образовательного маршрута дошкольника с ДЦП.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, коррекционная работа, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный маршрут.

U.V. Krivosudova

REMEDIAL PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PARALYSIS IN THE FACE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF COMPENSATING FORM

Abstract. The main areas of work of experts in preschool educational institutions of the compensating view with the children having violations of the musculoskeletal device are presented in article. Features of logopedic correction with children with cerebral spastic infantile paralysis are opened. The special attention is paid to technology of creation of an individual educational route of the preschool child with cerebral spastic infantile paralysis.

Key words: children's cerebral palsy, correctional work, psychology and pedagogical maintenance, individual route.

Проблема ухудшения здоровья населения страны и особенно детей становится национальной. В настоящее время государственная система образования не может не реагировать на особенности организации образовательного процесса для детей-дошкольников, имеющих проблемы в здоровье и нуждающихся в длительном лечении. Данные официальной статистики, многочисленные исследования свидетельствуют, что в результате воздействия различных неблагоприятных экологических, экономических, социальных факторов, снижения уровня культуры, нравственности, ухудшения качества здравоохранения, численность таких детей увеличивается.

Чрезвычайно актуальной является проблема образования, воспитания и реабилитации детей с детским церебральным параличом (ДЦП) в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Клинико-психолого-педагогические особенности этой группы детей описаны в трудах М.В. Ипполитовой, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, О.Г. Приходько, Н.В. Симоновой и др. Большой вклад в изучении особенностей таких детей и разработку методов их реабилитации внесли также клиницисты Е.Ф. Архипова, К.А. Семенова, Е.М. Мاستюкова, О.Г. Приходько.

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. При этом тяжело страдают «молодые отделы головного мозга – большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции. Ведущим в клинической картине ДЦП являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функции других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными припадками. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом и под действием лечения состояние ребенка, как правило, улучшается [1].

В силу объективных (слабое здоровье) и субъективных (замкнутое пространство, ограниченность общения) причин эти дети в большей степени нуждаются в особой организации воспитательно-образовательного и оздоровительного процессов. Результаты ряда исследований свидетельствуют о наличии специфических черт личности у данной категории детей.

К этим чертам относятся повышенная тревожность, хроническое эмоциональное напряжение, неуверенность в себе, истощаемость, сниженная общительность, зависимость от чужого мнения, ранимость, впечатлительность. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Их состояние здоровья оказывает значительное влияние на такие психические качества, как слабость запоминания, неустойчивость внимания, невозможность выносить длительные психические и умственные нагрузки [5].

Организация образовательно-оздоровительного процесса для такой категории детей связана с комплексным, интегративным подходом к осуществлению процессов обучения, воспитания, раз-

вития, оздоровления и реабилитации. Специальные психокоррекционные программы должны быть направлены на смягчение негативных особенностей эмоционального развития детей с ДЦП.

Выстраивая данную систему поддержки детей, необходимо осуществить анализ имеющихся познавательных, эмоционально-психологических, воспитательных, речевых, а также связанных со здоровьем ребенка проблем, мешающих им в образовании и в жизни.

Образовательная программа для дошкольника с ДЦП разрабатывается ДОУ самостоятельно на основе государственного образовательного стандарта. Содержание индивидуальных и групповых коррекционных занятий определяется в зависимости от структуры речевого и двигательного дефекта каждого воспитанника [4].

В цикл коррекционных занятий обязательно включаются:

- логопедические занятия для детей с речевой патологией, с использованием компьютерных программ при самых тяжелых нарушениях (анартрия);
- ЛФК (групповые и индивидуальные занятия в целях компенсации дефекта у детей с преимущественно двигательной патологией), которая организуется на фоне массажа, физиотерапии, медикаментозного лечения;
- индивидуальные и групповые занятия для коррекции нарушенных психических функций.

Логопедическая работа с детьми, имеющими различные речевые расстройства, позволяет в той или иной мере скорректировать, а иногда и нормализовать речевые возможности детей.

Наибольшую специфику имеет работа по формированию звукопроизношения. Особенностью этой работы при ДЦП является индивидуализация требований в зависимости от тяжести и характера поражения артикуляционного аппарата. При формировании звукопроизношения у детей с дизартрией решаются следующие задачи:

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;
- развитие произвольного контроля над положением и движением мышц артикуляционного аппарата;
- развитие произвольных мимических губных и язычных движений;
- постановка, автоматизация и дифференциация звуков;
- подавление синкинезий, уменьшение слюнотечения;
- развитие дыхания, голоса и просодики, а также коррекция их нарушений.

При формировании произносительной стороны речи используются пассивная и активная артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика, голосовые упражнения.

При проведении дыхательной гимнастики предусматривается включение упражнений, построенных на сочетании движений туловища и конечностей с произнесением звуков. Комплексы этих упражнений подбираются индивидуально в зависимости от двигательных и речевых возможностей детей.

Голосовые упражнения направлены на формирование у детей произвольного изменения силы голоса, длительности звучания, на тренировку голоса в произнесении слогов, включающих глухие, щелевые, фрикативные, сонорные звуки [2].

Особенностью логопедической работы является строгое соблюдение ортопедического режима, который разрабатывается совместно с логопедом и врачом-психоневрологом и фиксируется в истории болезни. Логопед постоянно следит за осанкой ребенка, правильным положением конечностей. При возникновении нежелательных патологических двигательных реакций логопед способствует их преодолению путем пассивно-активных вмешательств. При проведении коррекционных логопедических занятий необходима широкая опора на все анализаторные системы (слуховую, зрительную, кинестетическую). Это особенно важно в работе над коррекцией звукопроизношения, которая обязательно проводится перед зеркалом.

Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты, способствующие прогрессированию двигательных нарушений и тем самым оказывает положительное влияние на стабилизацию двигательного статуса ребенка.

Обучение и коррекция речи детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должно осуществляться на фоне *лечебно-восстановительной работы*, которая должна вестись в следующих направлениях: усиленная медицинская коррекция двигательного дефекта, терапия нервно-психических отклонений, купирование соматических заболеваний. Комплекс восстановительного лечения представляется ортопедоневрологическими мероприятиями, лечебной физкультурой, массажем, физио-бальнео-климатотерапией, протезно-ортопедической помощью. Лечебные мероприятия, кроме обычной педиатрической службы, должны осуществлять врачи-неврологи, врачи ЛФК, физиотерапевты, ортопеды, а также младший медицинский персонал [5].

Одним из обязательных условий успешной адаптации ребенка с ДЦП к условиям ДОУ является сотрудничество специалистов и педагогов с родителями воспитанника. Родители должны принимать участие в изготовлении дидактических материалов, наглядных пособий, специальных приспособлений, облегчающих овладение навыками элементов грамоты и письма.

Основными направлениями работы специалистов с родителями детей с ДЦП являются:

- гармонизация семейных взаимоотношений;
- установление правильных детско-родительских отношений;
- помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических);
- помощь в решении личных проблем (чувство неполноценности, вины), связанных с появлением аномального ребенка;
- обучение элементарным методам психологической коррекции (аутогенной тренировке, элементам игротерапии, сказкотерапии и т. п.);
- помощь в выборе профессии и места получения профессионального образования.

Одним из важных условий является формирование толерантного отношения к ребенку с ДЦП у нормально развивающихся детей и их родителей. Для этого перед приходом ребенка с двигательными нарушениями в группу необходима предварительная работа со здоровыми сверстниками. Педагог должен рассказывать о сильных сторонах характера, положительных качествах личности больного ребенка, раскрыть мир его увлечений. Одновременно в тактичной форме педагог должен объяснить ученикам, что нельзя сосредотачивать внимание на дефекте больного ребенка, тем более дразнить и обижать его. Наоборот, необходимо оказывать ему посильную помощь (помогать спускаться по лестнице, передвигаться в физкультурном зале и т.д.), проявлять терпение при замедленных ответах, письме и других затруднениях.

До начала коррекционной работы специалистам и воспитателям необходимо провести подробную беседу с родителями об увлечениях ребенка, его интересах, склонностях, любимых занятиях, играх, выяснить, какие двигательные навыки у него развиты и в процессе какой деятельности он их активизирует [4].

При включении ребенка с двигательными нарушениями в образовательный процесс ДОУ обязательным условием является организация его систематического, адекватного, непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения.

Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание.

Специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, инструктор ЛФК и др.) должны осуществлять свою деятельность в трёх направлениях:

- диагностика;
- контроль;
- мониторинг.

В содержание диагностической деятельности входит:

- исследование индивидуальных особенностей познавательного и речевого развития детей с ДЦП, состояния эмоционально-волевой сферы, здоровья, условий семейного воспитания;
- выявление степени усвоения коррекционно-развивающей и образовательной программы;
- выявление компенсаторных возможностей ребенка;
- построение психолого-педагогического прогноза и определения условий для более успешного преодоления отклонений в развитии/

При оценке результатов диагностики необходимо ориентироваться на потенциальные возможности ребенка, оценивать не только уровень актуального развития, но и зону ближайшего развития. При этом следует помнить, что любое достижение ребенка дошкольного возраста на каждом этапе его развития является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом методов и технологий индивидуальной работы. Диагностика в специальном детском саду не должна опираться лишь на выявление уровня усвоения образовательной программы (ЗУН). Важно, каким способом эти знания освоены ребенком, насколько сформированы психологические механизмы для овладения этими знаниями и представлениями.

Контрольное направление определяется как контроль за усвоением детьми программного материала, овладения трудовыми умениями и навыками.

Учитывая своеобразие психики детей с ДЦП, значительный разброс индивидуальных особенностей эмоционально-волевого развития, специалист должен своевременно выявить недостаточную динамику у конкретных детей или целой группы освоения как коррекционно-развивающей, так и образовательно-воспитательной программы.

Мониторинговое направление. Это сравнительное диагностическое исследование предполагает оценку динамических изменений в развитии ребенка и занимает особое место в построении коррекционно-образовательного процесса специального детского сада. Такое исследование позволяет определить эффективность содержания обучения и воспитания, организационных форм и методов коррекционно-развивающей работы с детьми с ДЦП.

Организация педагогической поддержки и индивидуального сопровождения ребенка позволяет проектировать индивидуально-образовательные маршруты. Индивидуальный маршрут ребенка с ДЦП непосредственно и в первую очередь учитывает уровень физического и соматическо-

го здоровья ребенка, его возможности, потребности, интересы и способности. Все предлагаемые дошкольнику занятия должны соответствовать двигательным возможностям детей. Во время режимных моментов и игр рекомендуется использовать спокойную, релаксационную музыку. С целью преодоления тревожности, страхов, агрессии проводятся мероприятия с использованием здоровьесберегающих технологий. Наиболее продуктивной технологией в развитии адаптивных механизмов детей с ДЦП в окружающем мире является сказкотерапия. Погружение в сказку снижает уровень тревоги, агрессивности, помогает восстановить силы. Сказкотерапия влияет на развитие эмоциональной сферы, вербальных и невербальных средств общения, познавательных процессов [3].

Как дополнительные технологии используют музыкотерапию, арттерапию, театрализацию, драматизацию и др.

Такой подход в освоении содержания обучения создает условия для развития у детей позитивной оценки своих возможностей, побуждает веру в свой интеллектуальный и духовный рост. Индивидуализация обучения и воспитания, дифференциация требований к каждому ребенку обеспечивает благоприятную атмосферу, снимает ощущения дискомфорта, создает обстановку сотрудничества, доверия и доброжелательности. Методы и приемы работы педагогов ДОУ направлены, прежде всего, на включение воспитанников с ДЦП в образовательно-оздоровительный процесс деятельности дошкольного учреждения, на создание ситуации успеха у таких детей.

Таким образом, реабилитация детей с ДЦП – это не только медицинская задача, но и во многом задача педагогическая и социальная.

При осуществлении комплексной коррекционно-психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательно-оздоровительном процессе ДОУ компенсирующего вида, необходимо обеспечить скоординированную деятельность всех специалистов, работающих с детьми с ДЦП на основе интеграции. Порознь решая свои задачи, не имея объединяющего начала, эти специалисты не имеют возможности обеспечить преемственность помощи и поддержки ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ипполитова, М.В. О детях с церебральным параличом // Дети с отклонениями в развитии: метод. пособие / сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997.
2. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
3. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
4. Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП / И.А.э Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
5. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук И.И. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001.

УДК 159.9

ББК 88.6

А.Ю. Кругликова

ЗАИКАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению заикания как психологической проблемы: источник, феноменология, стратегии речевого поведения, типы оказания психологической помощи. Представлен эффективный способ преодоления заикания – семейная групповая логопсихотерапия.

Ключевые слова: заикание, психологическая проблема, психологическая помощь, семейная групповая логопсихотерапия.

A.Yu. Kruglikova

STUTTERING AS PSYCHOLOGICAL PROBLEM

Abstract. Article is dedicated to the examination of stuttering as the psychological problem: source, phenomenology, strategy of vocal behavior, the types of rendering to psychological aid. It represented the effective method of overcoming the stuttering – family group of logopsychoterapiya.

Key words: stuttering, psychological problem, psychological aid, the family group of logopsychoterapiya.

В настоящее время значимость разработки систем и комплексных программ по улучшению социально-психологической адаптации, как отдельных индивидов, так и целых социальных групп определяется тем, что наличие любой физической, психологической или психосоматической патологии неизбежно создает тяжелый «психологический фон» и является благоприятной почвой для нарушения многообразных связей с миром. Выраженная степень невротических проявлений у подростков и взрослых, в частности при заикании, оказывает деформирующее влияние на процесс общения и личностного развития.

Заикание определяется как сложное психофизиологическое состояние, которое проявляется в расстройстве ритма и плавности речи в ситуациях значимого общения [1]. Данное нарушение относится к группе функциональных неврозов, имеющих коммуникативную природу, и может быть рассмотрено как нарушение речевой коммуникации. Заикание, возникшее в раннем возрасте и сопровождающее развитие личности до возраста ее зрелости, существенным образом деформирует ее отношения с внешней средой, с одной стороны, и собственное развитие, с другой. Особую значимость при этом нарушении приобретает фиксированность человека на своем речевом дефекте (В.И. Селиверстов), что препятствует не только плавному, ритмичному речевому общению, но и возможности полноценно выразить себя в общении. Степень фиксации на заикании начинает прогрессировать уже в подростковом возрасте и становится фактором, препятствующим не только общению, но и личностному росту во многих сферах жизнедеятельности.

Поскольку при заикании повреждается не просто способность к речепорождению и речевому общению, но и способность полноценно общаться, заикающимся показана не только (а иногда и не столько) коррекция речи как таковой, но и психологическая помощь, способствующая восстановлению нарушенного речевого общения на всех уровнях: коммуникативном, перцептивном, интерактивном. Это позволяет рассматривать заикание как психологическую проблему.

Психологическая проблема (от греч. *problema* – задача, задание) всегда связана с невозможностью удовлетворения того или иного сильного желания (влечения, потребности, мотива) человека. Причина невозможности достижения желаемого и само желание находятся в психике самого человека, в его внутреннем мире, в его отношении к себе, к миру. В этой связи психологическая проблема может быть решена только *средствами внутренними*, порой включающими в себя отказ от первичного желания, и задача оказывающих помощь в том, чтобы помочь клиенту измениться самому, а не изменить нечто во внешних, не зависящих от него обстоятельствах жизни.

Рассмотрим заикание как психологическую проблему. Изучение причин и механизмов возникновения заикания в форме логоневроза показывает, что устоявшиеся логофобические трудности можно рассматривать как следствие незавершенности многих ситуаций речевого общения. Концепция незавершенных действий является одной из центральных в гештальт-терапии, а ее истоки лежат в гештальт-психологии восприятия (Б.Ф. Зейгарник, Ф. Перлз, Польстер и Польстер). Б.Ф. Зейгарник был открыт феномен улучшенного запоминания незавершенных действий, который постулировал принцип завершения: личность всегда стремится к завершению действия или ситуации, поскольку незавершенные действия и ситуации составляют напряженно заряженную систему, требующую разрешения, реализации. Принцип завершения стал фундаментом концепции незавершенных действий (ситуаций) в гештальт-терапии (Ф. Перлз) [4].

В основе незавершенного речевого действия при заикании – неполнота и неполноценность коммуникативного акта, а часто и его прерывание, а, следовательно, прерывание удовлетворения потребности в общении. Личность в общении стремится к удовлетворению своей активно-напряженной коммуникативной потребности, т. е. к завершению незавершенных коммуникативных ситуаций. Однако при устоявшемся заикании мы наблюдаем формирование обратной тенденции – к избеганию завершения, что выражается в ограничении общения или отказе от него.

Первично незавершенная ситуация общения при заикании выступает источником возникновения проблемы. Она вызывает психическое состояние неудовлетворенности от контакта и его прерывание. Возникает и прерывание ведущей в контакте потребности на уровне мобилизации ресурсов и окончательного действия. На основе психолингвистического анализа наличие заикания также устанавливается на всех этапах речепорождения, начиная с уровня мотивации, когда мотивационная включенность несет на себе влияние прошлого негативного состояния в ситуациях неполноценного, прерванного общения. С позиций патогенетической концепции невроза при невротическом заикании повторяющиеся многократно негативные психические состояния в дальнейшем начинают не просто сопровождать, но и предвещать каждый процесс речевого общения. Возникает невротический патологический круг незавершения ситуаций общения и неудовлетворения потребности в естественном и полноценном общении. Можно сказать, что у заикающихся с возрастом накапливается опыт негативного речевого общения, лишённого успешного завершения и сопряженного с негативными психическими состояниями (неудовлетворенность собой и своей речью, повышенная тревожность, раздражительность, обреченность и т.п.).

Феноменологически заикание проявляется на всех уровнях целостной личности: на уровне мыслей, чувств, действий. Мы видим целый комплекс проявлений психофизического расстройства на уровне дыхания, голоса, темпа речи, телесных ощущений (спазмирование отделов речевого аппарата, мышечные ощущения от позы и двигательной активности и т.п.), а также на уровне чувств (волнение, тревожность, страх, неуверенность). Проблема заикания, в отличие от многих психологических проблем, не может быть скрыта от людей. По меткому замечанию Ю.Б. Некрасовой, заикание является «звучащей психотравмой», она становится явной не только аудиально (запинки в речи клоно-тонического характера, речевые уловки, свертывание речевой программы), но также визуально (судорожные проявления в мышцах лица, рта, шеи, лицевые тики, сопутствующие движения – подергивания плечом, рукой или ногой, постукивания, притоптывания и пр.) и телесно (принятие неудобных поз «неуверенности» и собственной незначительности, разговор без визуального контакта, негибкие стратегии речевого общения и пр.).

Еще одной особенностью заикания как психологической проблемы является ее маскировка под болезненное состояние. Для некоторых заикающихся и их родителей до сих пор заикание – это болезнь, которую нужно лечить преимущественно медицинскими средствами. Необходимость лечебного воздействия при тяжелых формах заикания опровергнуть нельзя, однако это никак не умаляет значимости психологических трудностей, возникающих в общении заикающихся.

Вопросы оказания психологической помощи лицам, страдающим заиканием, на сегодняшний день достаточно проработаны, но потребность в них не всегда осознается. В словаре под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского *психологическая помощь* определяется как «область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей и оказания психологической помощи, как отдельному человеку, так и группе, организации» [5, 306]. Здесь же указаны основные способы оказания психологической помощи – индивидуальное консультирование и групповые формы психологической работы, например, психокоррекция, психопрофилактика, а также психотерапия, в том числе групповая.

Как подчеркивал Карл Роджерс, автор клиент-центрированной психотерапии, психологическая помощь заключается в создании особых «помогающих» отношений между специалистом и человеком; это «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими» [6]. Помогающие отношения проявляются, прежде всего, в сопереживании человеку, испытывающему трудные моменты жизни, в поощрении его к осознанию этих переживаний. Это можно делать и без активного вмешательства, а просто быть рядом. В результате таких отношений Другой становится «более целостной личностью, человеком с более выраженной индивидуальностью, способным выразить себя».

Помощь может быть оказана тому, кто в ней нуждается, кто имеет какие-либо трудности в поведении, общении, требующие разрешения. Иначе говоря – проблему. Для решения проблемы и оказания помощи, когда сам человек не справляется, от другого человека требуется: 1) обладать определенными ресурсами; 2) знать, как решается проблема; 3) предпринять действия по ее решению. Третье звено – центральное, поскольку только собственные действия человека приводят к разрешению проблемы и к удовлетворению фрустрированной потребности. Вот почему оказать помощь человеку вне его участия даже с самыми лучшими намерениями невозможно.

Анализируя опыт индивидуального консультирования и групповой работы с заикающимися, мы приходим к выводу, что признание заикания как психологической проблемы дается им нелегко. Очень часто это просто отрицается, и все их внимание направлено на работу только с речью. Заикающиеся чаще предлагают себя в качестве объекта воздействия и в меньшей степени позволяют себе быть подлинными субъектами психологической помощи.

Существует два способа решения психологических проблем: 1) с опорой клиента на самого себя и свои силы – модель «вместе с клиентом», 2) с опорой клиента на психотерапевта – модель «вместо клиента». Необходимо заметить, что оба способа по-своему ценны, они дополняют друг друга и могут быть полезными и эффективными. Выбор того или иного типа помощи зависит от ситуации, потребностей и возможностей людей. Но при этом первый тип помощи в большей степени связан с субъектными отношениями, а второй – с объектными отношениями.

Опыт показывает, что эффективность преодоления заикания как разрешения психологической проблемы общения определяется личностным участием заикающегося, его постепенным личностным ростом посредством саморазвития. В таблице показаны отличия двух типов оказания психологической помощи [2].

Таблица

Типы оказания психологической помощи

<i>Тип 1. Решение проблемы вместе с клиентом</i>	<i>Тип 2. Решение проблемы вместо клиента</i>
--	---

<p><i>Оказание помощи</i> в соответствии с индивидуальными особенностями клиента, его жизненной ситуацией с опорой на осознание клиентом собственных переживаний и его личностный потенциал.</p> <p><i>Базовая установка психолога</i> – в клиенте есть достаточный уровень компетентности и необходимые личностные ресурсы.</p> <p><i>Задача психолога</i> – укрепление способности клиента самостоятельно разрешать свои проблемы, активизация его внутренних ресурсов в преодолении трудностей</p>	<p><i>Оказание помощи</i> в форме готовых рецептов разрешения той или иной проблемы, советов, уменьшение остроты переживаемых трудностей путем внушения или поддержки.</p> <p><i>Базовая установка психолога</i> – клиент не обладает достаточным уровнем компетентности и необходимыми ресурсами.</p> <p><i>Задача психолога</i> – предложить собственные ресурсы для решения проблемы, продемонстрировать конкретные действия для клиента</p>
---	---

В жизни человек одновременно является и субъектом, и объектом в зависимости от роли, которую он играет в определенном социальном действии. Кем быть предпочтительнее – зависит от ситуации, выбор всегда за самим человеком. Плохо, когда человек находится в положении объекта не по своей воле (ребенок, которого наказывают, отчитывают, взрослый, которым скрыто манипулируют). В этом случае человек не может действовать свободно. Как правило, человек, имеющий проблему и испытывающий в связи с этим страдание, обделенность (фрустрацию) находится в зависимости от психотравмирующей ситуации, что мешает ему принимать адекватные решения. Проблема загоняет человека в тупик, в результате чего он оказывается в роли «страдающего объекта», а не субъекта. Задача психотерапевта – освободить человека от этой зависимости и сделать его в большей степени субъектом собственной ситуации.

Проблему клиента как субъекта своей жизни первым поставил один из родоначальников гуманистической психотерапии Карл Роджерс, создавший *клиенто-центрированную терапию*, то есть терапию, центрированную на человеке, его личности. Главное – это наличие у человека собственных внутренних сил здоровья и саморазвития [6]. Поэтому он утверждал, что человек может и должен ощущать себя субъектом.

Именно субъект становится готовым к принятию решения в ситуации выбора и способен нести ответственность за выбранный путь. Чаще всего это – путь личностного роста, источник которого, по мнению Ф. Перлза, заключается в тупиковых ситуациях, где значимость выбора определяется очень высоко [4]. Именно в результате осознанного выбора личность приобретает новое знание о себе и новый опыт практического действия: сначала в терапии, а потом и в реальной жизни. Ф. Перлз создал реальную практическую модель личностного роста, определив его условия, отдельные техники и технологии, подчеркивая при этом, что личностный рост не может проходить насильственно, ему нельзя обучить, его можно только фасилитировать.

Результативность процесса социальной реабилитации всегда зависит от того, насколько человек ощущает себя субъектом личностного преобразования. Личностно-направленная (психологическая) психотерапия всегда обращена к субъектной составляющей личности клиента – это часть ее основополагающей философии. Психотерапевт Н.Д. Линде выделяет следующие шесть отличий человека в позиции субъекта от человека в позиции объекта [2, 16–18].

1. *Субъект проявляет свободную активность*, это выражается в трех основных видах действий: а) инициативе, т.е. в спонтанных, самостоятельных начинаниях и предложениях; б) принятии решений, наиболее приемлемых из ряда альтернатив; в) самореализации, т.е. самостоятельных действиях по воплощению в жизнь своих решений и намерений (автономность и ответственность).
2. *Субъект обладает богатым, разносторонним внутренним миром* и принимает решения, опираясь на свое собственное понимание ситуации, своих интересов, последствий своих действий.
3. *Субъект способен меняться*, он может сформировать в самом себе новые качества, изменить свое поведение, может быть спонтанным и открытым к новому качеству, к новому опыту.
4. *Субъект способен к самостоятельному развитию*, самосовершенствованию, т.е. сегодня он может справляться с задачами более сложными, чем он решал вчера, а завтра он будет решать еще более сложные проблемы. Это относится и к интеллектуальным, и к творческим способностям, и к личностному росту человека. Последнее особенно важно для психотерапии, потому что личность на пути своего развития постоянно сталкивается с все более сложными проблемами и, решая их, совершенствуется.
5. *Субъект строит некоторую личностную перспективу*, то есть в своих сегодняшних действиях и решениях исходит из некоторого представления о своем будущем. Это выражается в ощущении осмысленности своего существования (концепция Виктора Франкла о смысле жизни). Ради будущего, ради перспективы своего развития человек способен перенести огромные тяготы «здесь и сейчас» (если знать, *зачем* – человек может вынести любое *как*).
6. *Жизнь субъекта многомерна*, она протекает одновременно как бы во многих планах, все ее параметры важны и необходимы для полноценного существования (семья, работа, хобби, спорт, духовные

интересы, отдых). Все это образует сложный разноплановый контекст жизни (некий целостный гештальт). Сильное изменение одного из параметров (неудовлетворенность работой, трудоголизм при неумении отдыхать, выпивка для алкоголика и пр.) может привести к разрушению всего образа жизни.

Перечисленные выше качества субъекта представляют собой целостную систему, выпадение одного из качеств ведет к серьезным нарушениям, даже к нарушению субъектности, а наличие всех шести качеств достаточно для ее полноценного существования. Парадоксально, но факт: очень часто клиент с заиканием приходит к психотерапевту (чаще к врачу) в надежде переложить на него груз ответственности за решение своих проблем и сохранить свое состояние объектности в другой форме. Помощь же психотерапевта заключается в том, чтобы сделать человека сильнее, свободнее, независимее, чтобы он сумел сам выйти из своего психологического тупика и мог полноценно реализовать себя.

Преодоление такого сложного речевого нарушения, как заикание, у детей, подростков и взрослых наиболее эффективно осуществляется на основе *логопсихотерапевтического подхода* (Л.З. Андропова-Арутюнян, М.И. Буянов, С.И. Гарбузов, А.И. Лубенская, М.И. Мерлис, Л.Я Миссуловин, Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова, В.М. Шкловский). В своей практике авторы используют лого- и психокоррекцию, психологическое консультирование, психотерапевтические методы. Так, среди психотерапевтических форм работы можно отметить сеанс императивного внушения в бодрствующем состоянии по К.М. Дубровскому (Л.З. Андропова-Арутюнян, Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова, В.М. Шкловский), аутогенную тренировку и самовнушение (А.И. Лубенская, С.М. Любинская), рациональную психотерапию (Л.З. Андропова-Арутюнян, В.М. Шкловский).

Логопсихотерапевтический подход, сложившийся в 60-70-х годах XX в., основан на взаимонаправленности логопедической, психологической и психотерапевтической работы и взаимопроникновении разнообразных методов воздействия не только на речь как психическую функцию, но и на личность заикающегося (Ю.Б. Некрасова) [1, 3]. Такой подход является комплексным, личностно-ориентированным, во многом эклектичным, вобравшим в себя наиболее ценные методы и формы работы с заикающимися в современной психологической и логопедической теории и практике преодоления заикания.

Семейная групповая логопсихотерапия Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой в наибольшей степени является выразителем данного подхода. Цель ее состоит в вызывании, закреплении, пролонгировании позитивных психических состояний в ситуациях речевого общения [1]. В фокусе внимания логопсихотерапевта – исследование, анализ испытываемых человеком психических состояний, сравнение их с состояниями в других коммуникативных ситуациях и формах общения (в паре, в кругу, в команде, на публике). Нацеленность на осознание состояний сочетается с поиском тех из них, которые для человека являются ресурсными, т.е. позитивными, саногенными (оздоравливающими, по Ю.М. Орлову), приносящими уверенность, комфорт, удовлетворенность своим общением. Стимулируется создание таких ситуаций общения, которые позволяют получить эффект завершенности в форме «коммуникативного успеха». Через осознание удается перейти к последовательному разрушению старых стереотипов общения и возможности управлять своим общением.

Поскольку привычные стратегии устанавливать и прерывать контакты, строить свое общение закладываются, формируются достаточно рано и являются характерными для той семьи, в которой вырос клиент, то оправдан семейно-ориентированный подход. Семейная групповая логопсихотерапия, рассматривая феномен косвенного участия родителей в закреплении и хронификации заикания, выдвигает принцип активного участия в процессе социальной реабилитации родителей и родственников каждого из участников группы. Это делает исследование детско-родительских отношений, характерных стратегий и способов организации контакта (или его прерывания) достаточно наглядным и осязаемым (за счет присутствия родителей в группе), а также вполне открытым для психологического вмешательства.

Для семейной логопсихотерапии характерны все виды работы с телом (кинезитерапия, в том числе дыхательная гимнастика Стрельниковых, голосовые упражнения, вокалотерапия, аутогенная тренировка), осознанием (библиотерапия, коммуникативно-речевой тренинг, психотерапевтические беседы), чувствами (символотерапия, арт-терапия, сказкотерапия) [7]. В модифицированном виде здесь способны «работать» разнообразные психологические техники: отреагирование негативных чувств разными средствами (игровыми, художественными, вербальными, невербальными), экспериментирование как способ обретения нового коммуникативного опыта через личностные изменения, поиск здоровой творческой адаптации (психотерапевтические беседы).

Понимание заикания как психологической проблемы, проявляющейся в трудностях речевого общения, позволяет экстраполировать на область его преодоления – семейную групповую логопсихотерапию – принципы и методов психологической работы. Это дает возможность обогащать имеющиеся направления работы, искать новые ориентиры и точки приложения в организации психологических воздействий и психологического взаимодействия. Использование в семей-

ной групповой логопсихотерапии психологического консультирования (индивидуального и группового) придает процессу восстановления нарушенного речевого общения дополнительные возможности и продуктивность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Карпова, Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: учеб. пособие / Н.Л. Карпова. – 2-е изд. – М.: МПСИ: Флинта, 2003.
2. Линде, Н.Д. Основы современной психотерапии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Д. Линде. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
3. Некрасова, Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: автореф. дис. в форме науч. докл. ... д-ра. психол. наук / Ю.Б. Некрасова. – М., 1992.
4. Перлз, Ф. Гештальт-подход, Свидетель терапии: пер. с англ. М. Папуша / Ф. Перлз. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001.
5. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
6. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К. Роджерс; под ред. Е.И. Исениной. – М., 2001.
7. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н.Л. Карповой. – СПб.: Нестор-История, 2011.

УДК 37
ББК 74.37

Н.В. Макарова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Автор описывает наиболее актуальные в настоящее время технологии коррекционно-логопедического воздействия на речь детей с дизартрией.

Ключевые слова: артикуляционная моторика, дыхательная гимнастика, логопедический массаж.

N.V. Makarova

USE TECHNOLOGIES WILL BE IN SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Abstract. The author describes the most relevant technology currently correction and speech therapy effects on the speech of children with dysarthria.

Key words: articulating motility, breathing exercises, massage logopaedic.

В настоящее время дизартрия является одним из самых распространённых нарушений речи у детей и довольно часто встречается в логопедической практике (Е.Н. Винарская, О.Г. Приходько, О.А. Токарева и др.).

В многочисленных исследованиях, посвящённых состоянию речи при дизартрии, отмечаются смазанность и нечёткость звукопроизношения, различные фонационные и просодические расстройства, а также нарушение речевого дыхания (Е.Ф. Архипова, М.В. Ипполитова, Е.М. Мاستюкова, О.В. Правдина и др.). Так, у дошкольников данной категории одним из частых проявлений является назализованность и хриплость голоса, отсутствие его мелодичности, а также малоинтонированная, монотонная и невыразительная речь. Например, декламируя стихи или повествуя о чем-то, дети делают вдох в середине фразы, что превращает их высказывание в речь «на бегу», захлеб.

При обследовании двигательных механизмов у детей с дизартрией на практике всегда выявляются недостатки в развитии общей, мелкой и речевой моторики, выраженные в различной степени. Так, для движений артикуляционных органов характерна неточность, ограниченность и низкая амплитуда. При их выполнении проявляется гиперсаливация, синкинезии подбородком, цианоз и тремор языка, его отклонение от средней линии в статичном положении вне рта.

Несмотря на то, что у детей с легкой степенью выраженности дизартрии не наблюдается выраженных параличей и парезов, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от сверстников в ловкости и точности движений, задержива-

ется развитие готовности руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности (Л.А. Данилова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова и др.).

Неяркие, стёртые нарушения со стороны черепно-мозговых нервов могут быть установлены в процессе длительного динамического наблюдения, при выполнении усложняющихся двигательных заданий. М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская описывают встречавшиеся при углубленном обследовании случаи легких остаточных расстройств иннервации, которые лежат в основе нарушений полноценной артикуляции, что приводит к неточности произношения.

В основе всех вышеперечисленных звукопроизносительных и двигательных расстройств лежат органические нарушения центральной нервной системы, проявляющиеся в форме лёгких парезов, изменениях тонуса мышц, гиперкинезов и патологических рефлексов.

Важно отметить, что структуру речевого дефекта при дизартрии составляет нарушение звукопроизносительной речи. Нарушенное звукопроизношение с трудом поддается коррекции, отрицательно влияет на формирование фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, что затрудняет процесс школьного обучения детей.

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у дошкольников с клиническим диагнозом «дизартрия» является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. Успешное обучение и воспитание детей названной категории в дошкольном возрасте является предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков и успешной адаптации в школе.

По мнению учёных и практиков, для устранения дизартрии даже лёгкой степени выраженности необходимо комплексное воздействие, включающее медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое направления (Е.Ф. Архипова, О.Г. Приходько и др.).

Современная логопедия постоянно развивается и вносит коррективы в методы, приемы и содержание коррекционной работы. Одним из актуальных средств в системе логопедического воздействия при дизартрии в настоящее время признаны здоровьесберегающие технологии.

Данное понятие появилось в педагогической среде несколько лет назад и означает специально организованное взаимодействие взрослого с ребенком, направленное на обеспечение психофизического благополучия последнего. По мнению И.В. Никашиной, здоровьесберегающие технологии представляют собой «систему мер по охране и укреплению здоровья детей, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка» [7, 22].

В специальной литературе здоровьесберегающие технологии рассматриваются как «совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование осознанного и ценностного отношения к своему здоровью» [6, 13]. Для детей с нарушениями речи это особенно значимо, поскольку эти дети, как правило, соматически ослаблены, могут иметь хронические заболевания, нарушения в эмоционально-волевой сфере.

По мнению Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, программы коррекционно-развивающего обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях обязательно должны включать раздел «Здоровье», поскольку, чем раньше ребенок овладевает конкретными приемами, способствующими сохранению и укреплению его здоровья, тем больше он будет готов к повседневной активной деятельности, поддерживающей его тело и душу в рабочем и радостном состоянии [5, 68].

К здоровьесберегающим технологиям принято относить методы и приемы коррекционно-развивающей работы, направленные на предупреждение нарушений в психофизическом развитии ребенка и компенсацию уже имеющихся недостатков здоровья. Они позволяют обучать детей конкретным способам выполнения комплексов упражнений, способствуют развитию двигательной активности, а также координации движений и речи у детей.

Одним из самых распространенных средств в системе здоровьесберегающих технологий являются средства двигательной направленности. В последнее десятилетие в системе коррекционно-педагогического воздействия достаточно широко применяются специальные гимнастики, самомассаж, лечебные физические упражнения и многие другие формы развития моторной сферы детей. Специалисты в области медицины считают, что рационально организованная двигательная активность дошкольников с нарушениями речи является для них мощным оздоровительным средством. Ученые подчеркивают важность использования физкультминуток и физкультпауз в процессе организации коррекционно-развивающих занятий, поскольку они повышают двигательную активность и способствуют развитию общей моторики детей. Смена различных видов деятельности (игровой, речевой, двигательной, предметной и др.) в процессе логопедической работы также является стимулирующим фактором для коррекции недостатков речедвигательных нарушений и, в частности, дизартрии.

О.Г. Приходько в своих работах подчеркивает тесную взаимосвязь и единство речевой терапии с лечебными мероприятиями, направленными на развитие двигательных функций. Сочета-

ние логопедической работы с медицинскими мероприятиями (медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, ЛФК и др.) является важным условием комплексного воздействия специалистов медико-педагогического блока при дизартрии. Необходима согласованность действий логопеда-дефектолога, невропатолога, а иногда и врача ЛФК и их общая позиция при обследовании, постановке диагноза и медико-педагогической коррекции дизартрии [8].

Система коррекционно-логопедической работы с детьми с дизартрией включает в себя несколько направлений. На каждом из них применяются следующие здоровьесберегающие технологии: массаж и самомассаж пальцев рук, релаксация, подвижные игры, логоритмика, массаж артикуляционных органов, пассивная и активная артикуляционная гимнастика, лечебные упражнения и игры для развития дыхания и голоса, фонетическая ритмика.

Направления работы при дизартрии:

1. Развитие и коррекция нарушений речевой моторики: формирование артикуляционного праксиса на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков речи.
2. Развитие речевого дыхания и голоса. Формирование силы, продолжительности, звонкости, управляемости голоса в речевом потоке. Выработка синхронности голоса, дыхания и артикуляции.
3. Нормализация просодической системы речи (мелодико-интонационных и темпо-ритмических характеристик речи).
4. Развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук, коррекция нарушений мелкой моторики.
5. Развитие общей моторики, координация речи и движений.

В последнее десятилетие на практике довольно активно стали применяться различные виды логопедического массажа. Теоретической предпосылкой для его применения служат работы М.Б. Эйдиновой, О.В. Правдиной, К.А. Семеновой, С.А. Бортфельд и других. Основные приемы дифференцированного логопедического массажа разработаны относительно недавно, впервые они были систематизированы и описаны в пособии Е.А. Дьяковой [4].

Существует большое число различных форм двигательной активности (подвижные игры, физминутки, логоритмические упражнения, зарядка и др.), но ни одна из них не способна заменить положительного влияния массажа и гимнастики. В системе логопедической работы с детьми с дизартрией данные здоровьесберегающие технологии занимают одно из важнейших мест.

В настоящее время специалисты выделяют следующие его разновидности: зондовый, точечный, мануальный, щёточный массаж и традиционный мануальный дифференцированный массаж лица и артикуляционных органов.

Известно, что довольно часто на практике у детей с неврологической патологией отмечается смешанный, вариативный характер нарушений мышечного тонуса, т.е. в одних группах мышц может отмечаться спастичность, а в других – гипотония. В связи с этим в одних случаях будет необходим расслабляющий массаж, а в других – стимулирующий. По мнению О.Г. Приходько, дифференцированный логопедический массаж – часть комплексной психолого-педагогической работы, направленной на коррекцию различных речевых расстройств. При дизартрии массаж является необходимым условием эффективности логопедического воздействия [8].

Логопедический массаж – это одна из логопедических здоровьесберегающих технологий, активный метод механического воздействия, который изменяет состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата [4]. Массаж применяется в тех случаях, когда имеют место нарушения тонуса артикуляционных мышц. Изменяя состояние мышц периферического речевого аппарата, он опосредованно способствует улучшению произносительной стороны речи, оказывает общее положительное воздействие на организм в целом, вызывая благоприятные изменения в мышечной и нервной системах, играющих основную роль в речедвигательном процессе. Под влиянием массажа повышается эластичность мышечных волокон, сила и объем их сократительной функции, работоспособность мышц.

Массаж может проводиться на всех этапах коррекционно-логопедического воздействия. Но особенно значимо его использование на начальных этапах работы, когда у ребенка еще нет принципиальной возможности выполнить определенные артикуляционные движения.

Метод искусственной локальной контрастотермии обычно предваряет процедуру массажа, поскольку способствует нормализации мышечного тонуса, снижению гиперкинезов язычной и мимической мускулатуры, а также апраксии.

Дифференцированный логопедический массаж может осуществлять логопед, дефектолог, инструктор ЛФК, который прошел специальную подготовку (курсы повышения квалификации), владеет техникой массажа, имеет знания по анатомии и физиологии мышц речевого аппарата. Логопед по возможности может обучить мать ребенка элементарным приемам массажа и пассивной артикуляционной гимнастики, предварительно объяснив родителям необходимость и эффективность этой работы.

Гимнастика, в отличие от физкультуры, является технологией направленного действия, и её лечебный эффект зависит от количества, качества и времени выполнения упражнений. В системе коррекционно-педагогического воздействия при дизартрии используются следующие специальные комплексы гимнастики:

- артикуляционная, способствующая развитию подвижности органов речевого аппарата и, в свою очередь, коррекции звукопроизношения;
- пальчиковая, развивающая функциональные движения пальцев рук и мелкой моторики;
- дыхательная, регулирующая функцию физиологического (диафрагмального) дыхания;
- голосовая, влияющая на музыкальность речи.

Артикуляционная гимнастика – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе [3, 6].

На протяжении долгих лет в логопедической практике для формирования правильного звукопроизношения применяются различные комплексы артикуляционной и мимической гимнастики, которые направлены на развитие подвижности мышц речевого и лицевого аппарата. Метод воспитания звукопроизношения путем специфической гимнастики признан целым рядом известных теоретиков и практиков, специализирующихся на расстройствах речи (М.Е. Хватцев, О.В. Правдина, М.Ф. Фомичева и др.).

С детьми, имеющими дизартрию, артикуляционная гимнастика проводится в строго определенной последовательности: сначала в пассивной форме, затем в пассивно-активной и, наконец, в активной. Пассивную артикуляционную гимнастику рекомендуется проводить после массажа или искусственной локальной контрастотермии. Когда пассивные движения становятся более свободными, механическая помощь сокращается: таким образом происходит переход к пассивно-активным упражнениям. Постепенно, когда ребенок уже самостоятельно выполняет необходимые артикуляционные движения – удерживает определенные положения языка и губ, произвольно меняет их, специалист переходит к ее выполнению в активной форме.

При проведении артикуляционной гимнастики большое внимание уделяется тактильно-проприоцептивной стимуляции, способствующей развитию статико-динамических ощущений и четких артикуляционных кинестезий. Осуществляя принцип компенсации, на первых этапах работы используют максимальное подключение различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного). Тактильный анализатор играет существенную роль в кинестетическом восприятии, поэтому массаж и пассивную гимнастику проводят перед активной артикуляционной гимнастикой. Далее для развития более четких и дифференцированных артикуляционных кинестезий постепенно исключают участие тактильного анализатора, слухового и зрительного контроля перед зеркалом. Многие упражнения важно проводить с закрытыми глазами, акцентируя внимание ребенка на проприоцептивных ощущениях.

Необходимо одновременное развитие и коррекция нарушений артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Это связано с положением об анатомической близости корковых зон иннервации речевого аппарата с зонами иннервации мышц рук, особенно кисти и большого пальца, поскольку при дизартрии тяжесть нарушений артикуляционной моторики обычно коррелирует с тяжестью нарушений функции рук.

Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена учеными Института физиологии детей и подростков АПН РФ. Исследователи установили, что если движения пальцев не соответствуют возрасту ребенка, то и речь не соответствует возрастным нормам (Л.В. Фомина, М.М. Кольцова и др.).

Исследования Н.М. Щелованова, Н.Л. Фигурина, М.П. Денисовой, М.Ю. Кистяковской выявили, что овладение относительно тонкими действиями рук приходит в процессе развития зрения, осязания, развития кинестетического чувства – положения и перемещения тела в пространстве. Вид предмета – это стимул движения рук по направлению к нему. Организованные действия рук формируются у ребенка постепенно на протяжении уже первого полугодия его жизни. Пальцы, сжатые в кулак, распрямляются и начинают выполнять особые движения захватывания предметов. Рука начинает действовать как специфический человеческий орган.

Н.А. Бернштейн в своих исследованиях показал, что анатомическое развитие уровней построения движений идёт с первых месяцев жизни и завершается к двум годам. Дальше начинается длительный процесс прилаживания друг к другу всех уровней построения движений [2].

В многочисленных исследованиях по детской логопедии подчёркивается необходимость развития мелкой моторики рук и её связь с речевой функцией, а также описан ряд кинестетических упражнений, способствующих коррекции её недостатков: пальчиковые игры, физкультурминутки, игры-сказки, связанные с развитием тонкой моторики (М.Я. Аксенова, И.Ф. Марковская, Е.А. Екжанова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, А.К. Толбанова и др.).

Т.А. Ткаченко делает вывод, что включение упражнений на развитие пальцевой моторики в физкультминутки позволяет стимулировать действие речевых зон головного мозга, что положительно сказывается на исправлении речи детей [9].

О.Г. Приходько подчёркивает, что в коррекционно-логопедической работе с детьми-дизартриками необходимо учитывать функциональные этапы становления моторики кисти и пальцев рук: опорность на раскрытую кисть, осуществление произвольного захвата предметов кистью, включение пальцевого захвата, противопоставление пальцев, постепенно усложняющиеся манипуляции и предметные действия, дифференцированные движения пальцев рук.

Перед проведением работы по формированию функциональных возможностей кистей и пальцев рук необходимо добиваться нормализации мышечного тонуса верхних конечностей. Расслаблению мышц способствует потряхивание руки по методике Фелпса: захватив предплечье ребёнка в средней трети, производятся лёгкие качающе-потряхивающие движения. На последующих этапах проводится массаж и пассивные упражнения кистей и пальцев рук.

Развитие тонкой моторики обычно начинают с развития тактильных ощущений и кинестетического компонента двигательного акта. Для этого ребенка обучают приёмам самомассажа рук. самомассаж – один из видов пассивной гимнастики, его необходимо проводить ежедневно, желательно 2-3 раза в день. Он оказывает тонизирующее действие на центральную нервную систему, улучшает функции рецепторов, проводящих путей. самомассаж начинается с лёгкого растирания подушечек пальцев в направлении от кончиков к ладони одной руки, затем другой. Далее проводится растирание ладони одной руки от середины к краям большим пальцем другой руки, после чего обычно проводится комплекс специальных упражнений.

Развивая общую и мелкую моторику ребенка, надо следить за точностью выполнения движений. Только при этом условии в его мозгу будут формироваться правильные кинестетические ощущения и представления. Важное значение при этом имеет четкая речевая инструкция и сопровождение движений речью или стихами, что развивает целенаправленность действий, создает положительный эмоциональный фон, улучшает понимание обращенной речи, обогащает словарь.

Важным направлением логопедической работы при дизартрии является развитие дыхания и коррекция его нарушений при помощи дыхательной гимнастики, усиливающей вентиляцию легких и улучшающей функционирование дыхательного центра.

Дыхание является физиологической основой речи. Кроме того, правильное дыхание способствует общему оздоровлению и является одной из составляющих произвольной саморегуляции. Обучение правильному диафрагмально-реберному дыханию проводится поэтапно.

Коррекция нарушений дыхания начинается с общих дыхательных упражнений, целью которых является увеличение объема, силы и глубины вдыхаемого и выдыхаемого воздуха и нормализация ритма дыхания. На этом этапе логопед обычно проводит с ребенком пассивные упражнения дыхательной гимнастики под тихую плавную мелодию в различных положениях ребенка: лёжа на спине, сидя, стоя, добиваясь его мышечного расслабления.

Важной составляющей при последующей работе над речевым дыханием является развитие дифференциации носового и ротового вдоха и выдоха («Дышим, как собачка»), а также формирование длительного фонационного выдоха. Для этого используются приемы произнесения на выдохе щелевых согласных или пропевания гласных звуков: «Насос», «Шина лопнула», «Эхо», «Кто дольше пропойт» и др. Перечисленные упражнения являются основой для развития координаторных взаимоотношений между дыханием, голосом и артикуляцией.

Использование на данном этапе работы элементов фонетической ритмики позволит логопеду решить сразу несколько задач одновременно: сформировать у детей умение изменять силу и высоту голоса при одновременном воспроизведении движений телом (корпусом, руками, ногами, головой) и речевого материала (звуков, их сочетаний, слов и фраз) в заданном темпе и ритме.

Работа по формированию просодической стороны речи и голоса неразрывно связаны между собой. Важное значение имеют упражнения по развитию силы, тембра и высоты голоса. В процессе работы необходимо формировать у детей произвольное изменение силы голоса от громкого до тихого и, наоборот, усиление и ослабление голоса при увеличении длительности звучания. При развитии мелодико-интонационной стороны речи особое значение имеет навык управления движением голоса вверх-вниз. Поэтому очень важно научить ребенка пользоваться голосом различной высоты («Вьюга»). Нужно постепенно формировать умение повышать и понижать голос в пределах звука, слога, слова и фразы («Три медведя»).

Для развития просодической стороны речи и работы над голосом применяются специальные упражнения голосовой гимнастики: глотание каплей воды, покашливание, зевота, произнесение гласных звуков на твердой атаке. Логопедическое воздействие всегда начинается с общего расслабления и артикуляционного массажа. Полезно использовать совместное с логопедом пение, выразительную декламацию, медленное попеременное (то шёпотом, то громко) произнесение гласных, согласных, слогов. Одновременно необходимо тренировать увеличение длины речевого

выдоха: вначале на одном выдохе произносится по одному гласному (а, о, у, э), потом по два гласных (а-э, о-у, у-ы, э-и), затем по три (а-э-о, о-у-и) и четыре и т.д. Потом произносятся слоги с удлинением их цепочек, затем слова и, наконец, стихотворения.

При формировании мелодико-интонационной стороны речи важным направлением является работа над логическим ударением (выделение слов, наиболее важных по смыслу).

При коррекции дизартрических нарушений речи основная форма логопедической работы – индивидуальная. Прежде всего, это касается таких здоровьесберегающих методов логопедического воздействия, как дифференцированный логопедический массаж, пассивная артикуляционная гимнастика, искусственная локальная контрастотермия, а также начальные этапы дыхательной и голосовой гимнастики. Развитие речевого дыхания, голоса и просодики можно проводить на подгрупповых и фронтальных занятиях с детьми.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии в логопедической работе позволяют значительно улучшить результативность коррекционной работы, разнообразить приемы и методы логопедического воздействия и способствовать оздоровлению детей, поскольку качественное развитие, обучение и воспитание детей невозможно без внимания к сохранению и укреплению здоровья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007. – 332 с.
2. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1966. – 218 с.
3. Буденная, Т.В. Логопедическая гимнастика / Т.В. Буденная. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 64 с.
4. Дьякова, Е.А. Логопедический массаж / Е.А. Дьякова. – Академия, 2003. – 96 с.
5. Екжанова, Е.А. Об особенностях организации физического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида // Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации / под ред Т.И. Оверчук. – М., 2001. – 320 с.
6. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стёртой дизартрии) / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 197 с.
7. Никишина, И.В. Мастер-класс для руководителей и педагогов ДООУ. Здоровьесберегающая педагогическая система: модели, подходы, технологии / И.В. Никишина. – М.: Планета, 2011. – 129 с.
8. Приходько, О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О.Г. Приходько. – М.: КАРО, 2008. – 138 с.
9. Ткаченко, Т.А. Развиваем мелкую моторику / Т.А. Ткаченко. – М.: ЭКСМО, 2007. – 68 с.

УДК 801.161.1
ББК 81.411.2-7

О.Н. Хованская

ЭТИКЕТНАЯ КОММУНИКЕМА «ДАВАЙ(-ТЕ)/ДО СВИДАНИЯ» В УСТНОЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается этикетная коммуникема *давай(-те)/до свидания*. Установлено, что этикетная коммуникема *давай(-те)/ до свидания* может использоваться в устной речи вне зависимости от степени знакомства с собеседником, возраста, социального статуса, характера их взаимоотношений. Этот факт в целом указывает на стирание границ официальности / неофициальности, допустимости / недопустимости при функционировании анализируемой коммуникемы.

Ключевые слова: этикетная коммуникема, устная речь, речь современных носителей языка.

О.Н. Khovanskaya

ETIQUETTE KOMMUNIKEMA «GET(-TE)/GOODBYE» IN SPEECH MODERN NATIVESPEAKERS

Abstract. The article deals with etiquette kommunikema *da wai (-te) / goodbye*. It was found that the etiquette kommunikema *let (-te) / goodbye* can be used in speech, regardless of the degree of familiarity with the interlocutor, age, social status, the nature of their relationship. This fact indicates a general blurring of boundaries of formality / informality, the admissibility / inadmissibility in the functioning of the analyzed kommunikemy.

Key words: etiquette kommunikema, speaking, speech modern speakers.

Любая речевая деятельность подчинена определенным правилам. Эти правила определяют специфику поведения говорящего в тех или иных ситуациях общения. Но вне зависимости от речевых ситуаций при передаче той или иной информации говорящий всегда должен следовать нормам

речевого этикета. Реализация этого правила предполагает использование в речи этикетных коммуникем, т.е. «коммуникативных непредикативных единиц синтаксиса, представляющих собой слово или сочетание слов, грамматически нечленяемых, характеризующихся наличием модусной пропозиции, нерасчлененно выражающих определенное непонятное смысловое содержание (т.е. не равное суждению), не воспроизводящих структурных схем предложения и не являющихся их регулярной реализацией, лексически непроницаемых и нераспространяемых, по особым правилам сочетающихся с другими высказываниями в тексте и выполняющих в тексте реактивную, волюнтаристическую, эмоционально-оценочную, эстетическую и информативную функции» [4, 31].

На современном этапе развития языка особого внимания заслуживает активное использование в речи в качестве прощания этикетной коммуникемы *давай(-те)*, причем, иногда в совокупности с другой этикетной коммуникемой – *до свидания (давай(-те)/до свидания)*.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть, в чем заключается специфика этикетной коммуникемы *давай(-те)/до свидания*, а затем на этом основании выявить особенности её функционирования в устной речи.

Лексема *давай* сравнительно недавно стала функционировать в речи (примерно с конца XX в. – начала XXI в. для развития языка это сравнительно небольшой период) в роли этикетной коммуникемы, употребляемой с целью завершения процесса коммуникации. Но ее появление сразу же привлекло к себе особое внимание ученых-лингвистов. Так, лексема *давай* была подробно описана в статье Г.Г. Инфантовой «Активизация лексемы *давай* как одного из речевых символов эпохи» [2, 341].

В своей статье Г.Г. Инфантова отмечает, что «очень знаменательным символом эпохи перестройки всех сфер жизни общества можно считать и активизацию лексемы *давай*. Особенно это бросается в глаза в двух типичных ситуациях общения, связанных с речевым этикетом, – окончание разговора по телефону и прощание при личной встрече, например: – *Ну все, давай!* (блокнотная запись; конец разговора по телефону)» [2, 342].

«Для революционных периодов, периодов значительных преобразований характерен большой динамизм, ускорение темпа жизни. Это оказывает влияние и на мышление. Так, говорят об особом типе мышления современной молодежи – “динамическом мышлении”» [2, 342]. Таким образом, в связи с изменением темпа, ритма, условий жизни меняется и мышление человека, что в свою очередь оказывает непосредственное влияние на речь в целом. Меняется характер речевых отношений между людьми, особенно отчетливо этот факт проявляется в непосредственной разговорной речи.

Специфика разговорной речи, как известно, во многом обуславливает особенности речевого этикета: «персональность общения» (О.Б. Сиротинина), ситуативную обусловленность, опору на общий фонд знаний (пресуппозиции), местоименность речи, синтаксическую простоту, неполноту, спонтанность, повторы, ассоциативность связей, эмоционально-экспрессивную и модально-императивную насыщенность, непринужденность, языковую экономию и т.д. Все эти свойства разговорной речи четко коррелируют с основными признаками коммуникем, в том числе этикетных [6].

Кроме того, следует особо подчеркнуть тот факт, что в лингвистической литературе до сих пор нет четкой позиции относительно принадлежности этикетных единиц к классу коммуникем. Полагаем, что формулы речевого этикета, в том числе и такую единицу, как *давай(-те)/до свидания*, целесообразно относить к коммуникемам, поскольку анализируемая единица имеет много общих свойств со всеми другими разновидностями коммуникем в структурно-семантическом, в логико-семантическом и в функционально-коммуникативном аспектах.

Таблица 1

Специфика этикетной коммуникемы *давай(-те)/до свидания*

Аспект	Свойства единицы
Структурно-семантический	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> , как и все другие типы коммуникем, представляет собой «застывшую формулу» [3, 70]
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> воспроизводима в процессе коммуникации, т.е. не создается каждый раз заново
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> немногочленна по составу входящих в нее компонентов
	У этикетной коммуникемы <i>давай(-те)/до свидания</i> отсутствует способность к распространению
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> характеризуется отсутствием грамматической членности, у неё нет и не может быть грамматической основы, она непредикативна

	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> не имеет пространственно-временной отнесенности
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> обладает парадигматическими свойствами, например: <i>давай/до свидания!</i> , <i>давай(-те)/до свидания!</i> и др.
Логико-семантический	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> логически и семантически нечленима
	В этикетной коммуникеме <i>давай(-те)/до свидания</i> отсутствует конкретное информативное содержание
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> передает модусные смыслы
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> не соотносится с суждением
Функционально-коммуникативный	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> , как и другие коммуникемы выступает в качестве «реакторов» в процессе коммуникации, выполняя речерегулирующую функцию [1, 67]
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> коммуникативно нечленима. Она представляют собой рему высказывания
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> характеризуется живым контактом с конситуацией
	Этикетная коммуникема <i>давай(-те)/до свидания</i> передает преимущественно коммуникативную информацию

Этикетные коммуникемы активно используются в речи людей разного социального статуса, образования, профессии, возраста и даже национальности. Для нас же особый интерес представляют особенности функционирования в устной речи этикетной коммуникемы *давай(-те)/до свидания*. Выбор для анализа данной коммуникемы обусловлен тем, что весьма часто стало возможным услышать данную конструкцию в устной речи, а как известно, все новые явления, появляющиеся в языке, отражаются прежде всего в устной речи.

Ранее мы исследовали специфику функционирования этикетных коммуникем в речи младших школьников [8]. Наблюдения показали, что особенности функционирования этикетных коммуникем, а также активность их использования во многом зависят от степени знакомства коммуникантов, характера их взаимоотношений, возраста и т.п. Этикетная коммуникема *давай(-те)/до свидания* в речи младших школьников не была зафиксирована.

Для того чтобы выявить специфику функционирования этикетной коммуникемы *давай(-те)/до свидания* в устной речи, было проведено анкетирование, в котором принимало участие 20 респондентов в возрасте от 20–35 лет. Участникам анкетирования необходимо было ответить на следующие вопросы: «Приходилось ли Вам слышать когда-нибудь в устной речи такую конструкцию, как «*Давай(-те)/ до свидания*»? (Например, на этапе завершения процесса коммуникации *Ну все/ Давай(-те)/ до свидания*); Каков примерный возраст говорящего, использовавшего данную единицу?; Как часто Вы слышите данную единицу в устной речи?; Используете ли Вы в своей речи конструкцию «*Давай(-те)/ до свидания*»? В каких случаях, на Ваш взгляд, уместно ее употребление?».

Полученные результаты отражены в следующей таблице 2.

Таблица 2

№ п/п	Критерий оценки	Вопрос	Ответы респондентов
1.	Наличие этикетной коммуникемы <i>Давай(-те)/ до свидания</i> в речи носителей языка	Приходилось ли Вам слышать когда-нибудь в устной речи такую конструкцию, как « <i>Давай(-те)/ до свидания</i> »? (Например, на этапе завершения процесса коммуникации <i>Ну все/ Давай(-те)/ до свидания</i>)	Из 20 участников анкетирования 18 респондентов отметили, что слышали в речи данную конструкцию
2.	Примерный возраст	Каков примерный возраст говорящего, использовавшего данную единицу?	Участники анкетирования зафиксировали возраст от 13 до 50 лет
3.	Частота употребления в речи эти-	Как часто Вы слышите данную единицу в устной речи??	15 респондентов ответили, что слышат в речи данную

	кетной коммуникемы <i>Давай(-те)/ до свидания</i>		конструкцию довольно часто, из них 2 респондента отметили, что слышат ежедневно анализируемую единицу; 5 респондентов – редко
4.	Наличие этикетной коммуникемы <i>Давай(-те)/ до свидания</i> в речи участника эксперимента	Используете ли Вы в своей речи конструкцию « <i>Давай(-те)/ до свидания</i> »?	13 респондентов из 20 отметили, что используют в своей речи этикетную коммуникему <i>Давай(-те)/ до свидания</i>
5.	Оценка Уместности использования данной конструкции в речи	В каких случаях, на Ваш взгляд, уместно ее употребление?	8 респондентов отметили, что употребление анализируемой коммуникемы уместно при прощании с близкими людьми (родственниками, друзьями); 2 – с незнакомыми людьми; 2 респондента отметили, что использование данной конструкции уместно в неофициальной обстановке; 2 – в шуточной речи; 1 респондент отметил, что использование данной единицы неуместно

Таким образом, результаты анкетирования показали, что в речи носителей современного русского языка весьма часто можно услышать использование такой этикетной коммуникемы, как *давай(-те)/ до свидания* (18 респондентов из 20 подтвердили этот факт). Примерный возраст коммуникантов, использовавших данную конструкцию 13–50 лет, т.е. возрастной срез довольно широк. Большая часть респондентов отметила, что слышит данную конструкцию довольно часто (15 из 20). Причем, 13 респондентов признались в том, что в своей речи они тоже используют анализируемую единицу. Большая часть опрошенных склонна полагать, что использование этикетной коммуникемы *давай(-те)/ до свидания* уместно при прощании с близкими людьми (родственниками, друзьями); 1 респондент отметил, что использование данной единицы неуместно.

При этом обращает на себя внимание тот факт, что этикетная коммуникема *давай(-те)/ до свидания*, по мнению участников анкетирования, может использоваться в речи вне зависимости от степени знакомства с собеседником, возраста, социального статуса, характера их взаимоотношений. Этот факт, на наш взгляд, в целом указывает на стирание границы официальности/неофициальности, допустимости/недопустимости при функционировании анализируемой коммуникемы. Исходя из этого, возникает закономерный вопрос: о чем свидетельствует появление в речи данной этикетной коммуникемы? О нарушении этикетных норм либо о появлении очередной коммуникативной этикетной единицы. В данный момент этот вопрос вряд ли найдет объективного решения. На наш взгляд, в этом поможет разобраться только лишь время. Если данная конструкция закрепится в речи, то это будет свидетельствовать о появлении нового языкового явления, если нет – о явлении, возникшем и исчезнувшем, не нашедшем своей поддержки у носителей языка.

Подобные процессы, вслед за С.В. Андреевой, «так и хочется обозначить емкой формулой В.Г. Костомарова – “*Наш язык в действии*”» [1, 173] или словами Г.Г. Инфантовой: «При любых условиях в языке появляются новые явления. Особенно резко меняется язык в сложные моменты общественной жизни: он развивается более активно. Когда говорят, что язык портится, в языке появляется очень много отрицательных моментов <...>, не стоит на это обращать внимание, потому что язык – саморазвивающаяся система, несмотря на то, что развивается он под влиянием общества. Но, тем не менее, он всегда умеет очиститься от нежелательных элементов <...>. Происходит очень много стойких, активных процессов, результаты которых в языке сохраняются» (из интервью Г.Г. Инфантовой, 2007. См.: [7]).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева, С.В. Конструктивно-синтаксические единицы устной русской речи / С.В. Андреева. – Саратов, 2005.
2. Инфантова, Г.Г. Язык. Речь. Личность / Г.Г. Инфантова. – Ростов н/Д., 2008.
3. Меликян, В.Ю. Проблема статуса и функционирования коммуникем: язык и речь / В. Ю. Меликян. – Ростов н/Д., 1999.
4. Меликян, В.Ю. Очерки по синтаксису нечленимого предложения / В.Ю. Меликян. – Ростов н/Д., 2001.

5. Меликян, В.Ю. Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения / В.Ю. Меликян. – Ростов н/Д., 2004.
6. Мусаелян, С.С. Этикетные коммуникемы русского языка: системный и функциональный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.С. Мусаелян. – Ростов н/Д., 2008.
7. Речь. Речевая деятельность. Текст: мат-лы Всерос. межвуз. науч. конф., посвященной памяти проф. Г.Г. Инфантовой / отв. ред. И.В. Голубева, Н.А. Сенина. – Таганрог, 2012.
8. Хованская, О.Н. Этикетные коммуникемы в речи младших школьников // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 75–80.

УДК 376
ББК 74.37

И.В. Янченко

К ВОПРОСУ О ПЕРВИЧНЫХ И ВТОРИЧНЫХ НАРУШЕНИЯХ В СТРУКТУРЕ ДЕФЕКТА ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается общее недоразвитие речи как речевая патология с первичными и вторичными нарушениями в структуре дефекта; описывается экспериментальное исследование по изучению личностных качеств детей разного возраста, влияющих на развитие речевого общения; предлагается психокоррекционная программа профилактики и преодоления нарушений речевого общения в условиях логопедической группы дошкольного учреждения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, структура дефекта, первичные и вторичные нарушения, личностные качества, речевое общение, разновозрастная группа, дошкольное учреждение, психокоррекционная программа.

I.V. Yanchenko

PRIMARY AND SECONDARY DISTURBANCES IN THE STRUCTURE OF THE DEFECT OF GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract. The article is about general underdevelopment of speech as a speech pathology with primary and secondary disturbances in the structure of speech. Experimental research about studying of personal qualities of different ages children influencing on the development of speech communication is described in the article. The article describes psychological program, which consists the prevention and elimination of disturbances of speech in conditions of speech therapy group at preschool.

Key words: general underdevelopment of speech, structure of the defect, with primary and secondary disturbances, personal qualities, speech communications, different age group, preschool, psychological program.

Вопрос о том, может ли первичное нарушение оказывать негативное влияние на процесс онтогенеза личности, остается неоднозначным. Исходя из представлений о сложной структуре дефекта Л.С. Выготского, ряд исследователей делает акцент на том, что наряду с первичными нарушениями, непосредственно обусловленными органическим дефектом, в процессе аномального развития формируются вторичные и третичные (И.Ю. Левченко). Существуют и иные принципиальные позиции (В.М. Сорокин): отрицание негативного влияния ядерного расстройства на процесс становления личности особого ребенка; дифференцированное влияние основного патогенного фактора; детерминация первичной патологии дальнейшего развития личности в целом [1, 3].

Общее недоразвитие речи III-го уровня характеризуется трудностями фонетического, морфологического, синтаксического характера – речевой опыт таких детей ограничен, языковые средства несовершенны, потребность речевого общения удовлетворяется недостаточно (Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева). В рамках психолого-педагогической классификации под общим недоразвитием речи мы понимаем различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [4].

Дефекты речи в той или иной степени отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка. В зависимости от индивидуальных особенностей и характера речевых расстройств у детей может отмечаться некоторое отставание в развитии двигательной сферы, снижение уровня познавательной деятельности, недостаток когнитивно-мнестических функций, ограниченные возможности распределения внимания и т.д. (О.И. Усанова).

В большинстве случаев общее недоразвитие речи накладывает отпечаток на формирование личности ребенка – у него может наблюдаться пониженный фон настроения, неадекватная само-

оценка, тревожность, инактивность, повышенная зависимость от окружающих, тенденции к ограничению социальных контактов. Все это усугубляется неврологической симптоматикой, сопутствующей речевому недоразвитию (минимальная мозговая дисфункция, гипердинамический, астено-невротический синдром, резидуальные явления диффузного поражения центральной нервной системы).

Возможно, данные психологические особенности можно трактовать как психические сдвиги по типу вторичных реакций на речевую неполноценность, но в ряде случаев, наоборот, первичные личностные особенности оказывают отрицательное влияние на речь.

Данные особенности речевого и психологического развития сочетаются с нарушениями речевого общения, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности монологических и диалогических способов коммуникации, особенностях поведения (В.А. Калягин, И.Ю. Левченко, Г.Р. Шашкина). Воспитанники логопедических групп, как правило, испытывают затруднения в установлении социальных контактов как со взрослыми, так и со сверстниками. Это выражается в недостаточно адекватном использовании вербальных и невербальных средств общения, неумении начать и завершить разговор, слушать и понимать собеседника, эмоционально сопереживать ему, задавать вопросы и отвечать на них. В связи с этим дошкольники испытывают затруднения в бытовом общении, в игре, на занятиях.

Несформированность средств общения, в свою очередь, может стать причиной неблагоприятных отношений со сверстниками и взрослыми. Дети с общим недоразвитием речи нередко оказываются среди «непринятых», поскольку плохо владеют коммуникативными средствами и в результате часто находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. При этом важное значение имеет реакция личности на речевой дефект: по данным специалистов, она может проявляться либо как незначительная ситуативная тревожность, либо как сложный адаптационный комплекс, связанный с осознанием своего дефекта. Это приводит к формированию речевой тревоги или даже страха речи, которые, в свою очередь, ведут к снижению речевой активности, избирательности контактов с окружающими, заниженной самооценке (Г.В. Чиркина, Л.Г. Соловьева, О.А. Слинко).

В настоящее время описание речевого общения детей с общим недоразвитием речи носят фрагментарный характер; в связи с этим затрудняется разработка индивидуальных программ логопсихологической коррекции. Логопеды и психологи продолжают искать новые способы активизации речевой коммуникации и потребности в общении детей с общим недоразвитием речи вследствие взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Это определило актуальность выбранной нами темы исследования.

Наш многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста, страдающими различными формами дислалии, дизартрии, ринолалии, алалии, а также имеющими задержку речевого развития в раннем возрасте, обусловил интерес к личностным особенностям дошкольников в области речевого дизонтогенеза. В рамках психолого-педагогической классификации понятие «общее недоразвитие речи» включает в себя все вышеперечисленные дефекты.

В результате длительных наблюдений за детьми, страдающими общим недоразвитием речи, мы выделили несколько подгрупп, различающихся по степени нарушения общения вследствие выраженности психологических наслоений [5].

К первой подгруппе были отнесены дети с отсутствием психологических наслоений. В данном случае нарушение речи не влияло на процесс общения. Дети были способны налаживать контакты как со взрослыми, так и со сверстниками; умели договариваться о совместных делах и играх; свободно выражали свои просьбы, задавали вопросы; использовали различные коммуникативные средства (речевые, мимические, жестовые).

Дети, отнесенные ко второй подгруппе, отличались нарушениями эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, являлось причиной возбудимого, тормозного или тревожного поведения. Эмоциональные расстройства могли проявляться, с одной стороны, в аффективной возбудимости и агрессивности; с другой стороны, в повышенной тревожности, замкнутости, нерешительности. Дети данной подгруппы в разной степени испытывали сложности в овладении коммуникативной деятельностью. Трудности вхождения в детское сообщество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности игровые интересы партнера вели к обеднению коммуникативного опыта ребенка, оказывали отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, а также межличностных отношений. Но при определенной психотерапевтической поддержке у них отмечалась положительная динамика в общении.

У детей третьей подгруппы, в зависимости от особенностей темпераментных и патопсихологических проявлений, мы выделили нарушения поведения по аутистическому, истероидному, инфантильному типу, а также сложные формы поведения. Дети данной подгруппы предпочитали играть в одиночестве или с близкими взрослыми; их отношения со сверстниками отличались по-

вышенной конфликтностью, демонстративностью или ярко выраженным страхом речи. Прогноз в восстановлении нарушенного общения у них был неблагоприятен.

С целью выявления специфических особенностей речевого общения детей указанной категории и поиска внутренних и внешних детерминант, влияющих на состояние этой деятельности, нами было проведено углубленное экспериментальное исследование.

Предметом исследования являлись личностные особенности дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) 5–6 лет, влияющие на речевое общение. Мы предположили, что общее недоразвитие речи влияет на развитие личностных особенностей дошкольников разного возраста с данной формой речевой патологии; речевое общение этих детей будет обусловлено данными особенностями и имеет возрастные различия.

Из числа детей, имеющих ОНР III-го уровня, были сформированы две группы: дети пяти лет (14 человек) и дети шести лет (14 человек). Экспериментальной базой являлась логопедическая группа для детей с тяжелыми нарушениями речи МБДОУ д/с «Здоровый ребенок» (2013–2014–2015 гг.). В ходе исследования нами предварительно проводилось изучение медико-психолого-педагогической документации и уточняющее логопедическое обследование с целью выявления у детей этой группы причин речевых нарушений и особенностей импрессивной и экспрессивной речи. При этом использовалась методика изучения речи Т.Б. Филичевой [4].

В результате изучения протоколов ПМПК г. Таганрога и медицинских карт детей мы отметили, что 96,4 % детей было поставлено заключение «Парциальная несформированность ВПФ с преимущественной несформированностью вербального компонента. Общее недоразвитие речи III уровня речевого развития. Стертая дизартрия»; клинический диагноз «Дизартрия» при идентичном психолого-педагогическом заключении был установлен у 3,6 % детей.

Логопедическое обследование показало, что у детей данной категории отмечалось позднее начало речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонематического восприятия. Дети использовали простые, распространенные, а также некоторые виды сложных предложений, структура которых могла быть нарушенной за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Связная речь детей свидетельствовала о нарушениях логико-временных связей в повествовании. Звуко-слоговой анализ и синтез оказывался недостаточно сформированным, что служило препятствием для овладения чтением и письмом.

В ходе психологической диагностики нами были использованы следующие методы [2]:

- наблюдение процесса речевого общения детей со сверстниками и взрослыми (родителями и педагогами ДОУ);
- беседа с детьми;
- тестирование (методика Т.А. Репиной «Социометрия», графическая методика В. Хьюстона «Моя семья», графическая методика М.А. Памфиловой «Кактус», опросник А.И. Захарова «Страхи детей», тревожность по тесту Р. Тэмбла, М. Дорки и В. Амена);
- методы математической статистики.

Рассмотрим результаты проведенного исследования.

Социометрическое исследование проводилось в виде игры «Секрет» (автор Т.А. Репина). Каждому ребенку предлагалось «по секрету» подарить три предложенные картинку трем детям из группы и обосновать, почему он хочет подарить их именно этим детям; затем спрашивали, кому бы он не стал дарить картинку и почему. Данные обрабатывались способом подсчитывания общих и взаимных выборов и распределения всех детей на четыре условно статусные категории «предпочитаемые», «принятые», «непринятые», «изолированные».

Нами было определено количество детей, относящихся к условно статусной категории, в каждой возрастной категории (рис. 1). У детей пяти лет отсутствовала категория изолированных детей (0 %), а категория предпочитаемых была выражена незначительно (8,23 %). Среди детей 6 лет категория изолированных составила 6,25 %, а предпочитаемых – 18,75 %. Большой процент (58,3 %) у детей 5 лет отмечен в категории принятых; у детей 6 лет таковые составили 50 %. Можно сделать вывод о том, что у детей 5 лет наблюдается более равномерное распределение детей по статусным группам, в то время как у детей 6 лет выявляются более четкие положительные и отрицательные выборы.

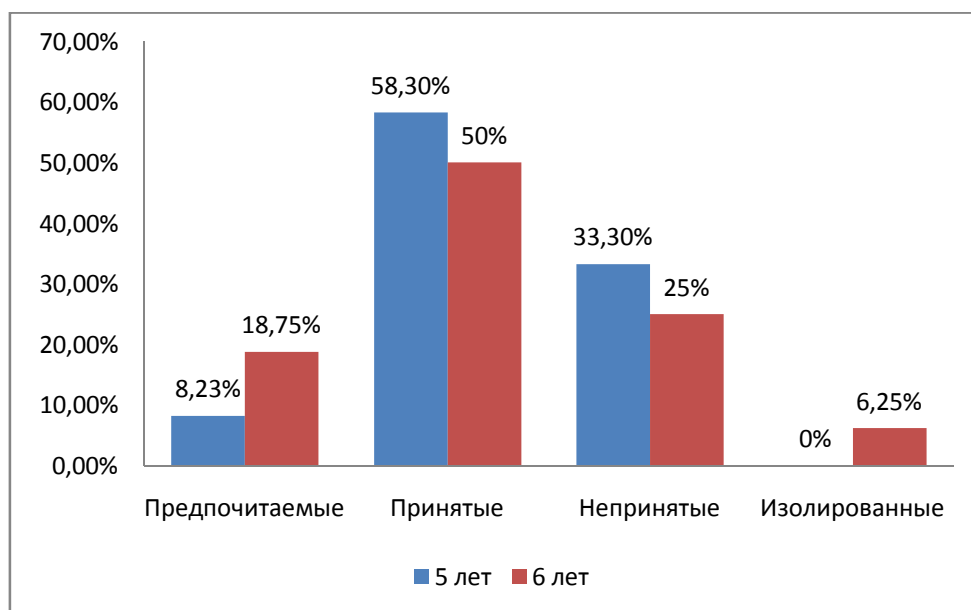


Рис. 1. Результаты методики социометрии: распределение детей 5 и 6 лет по статусным категориям

С помощью рисуночного теста «Рисунок семьи» В. Хьюлса мы выявляли особенности взаимоотношений семье. Детям предлагали цветные карандаши, лист бумаги и просили их нарисовать свою семью. После окончания рисунка уточнялось, кто и в какой последовательности был нарисован.

Далее мы заполнили таблицу по следующим параметрам: отсутствие себя или другого члена семьи; включение домашних животных; особо мелкое изображение себя, родителя, брата или сестры; особо крупное изображение себя, родителя, брата или сестры; удаленность всех членов семьи друг от друга, одного из членов семьи от других, себя от остальных; расположение детей и взрослых отдельными группами; обращенность членов семьи друг к другу, пространственная близость.

Последовательный анализ составленной таблицы выявил, что в рисунках многих детей отмечался низкий уровень эмоциональных связей между членами семьи, конфликтные отношения ребенка с некоторыми членами семьи, неудовлетворенность психологических потребностей ребенка в семье. Об этом свидетельствовала чрезмерная удаленность членов семьи друг от друга на рисунке, наличие на рисунке домашних животных, сильная штриховка и маленькие размеры изображения. Два ребенка 5 лет и четыре 6 лет не нарисовали себя – возможно, это можно интерпретировать как наличие у них чувства отверженности или изолированности.

Графическая методика М.А. Памфиловой «Кактус» разработана для изучения эмоционального состояния детей: с ее помощью можно выявить наличие агрессии, ее направленность и интенсивность. Каждому испытуемому выдавался лист бумаги, простой карандаш и предлагалась инструкция: «Нарисуй кактус – такой, каким ты себе его представляешь». Далее отмечалось наличие или отсутствие иголок, отростков, горшка, цветов; расположения рисунка на листе бумаги; характеристике линий и т.д. Для каждого возраста была составлена таблица, куда были занесены данные по рисункам каждого ребенка (таблицы 1, 2).

Таблица 1
Результаты графической методики «Кактус»: наличие, направленность и интенсивность агрессии (для детей 5 лет)

Методика	Тип кактуса	Число детей(%)
«КАКТУС»	Агрессивно-интровертированный	7 (58,3%)
	Добрый интровертированный	3 (25%)
	Эгоцентрично-экстравертированный	1 (8,3%)
	Агрессивно-экстравертированный	1 (8,3%)

Наличие иголок различной величины, торчащих в разные стороны, интерпретировалось нами как наличие агрессии; количество кактусов (один – много) – как интровертированность-экстравертированность; наличие (отсутствие) цветочного горшка – как присутствие (отсутствие) чувства семейной общности. Результаты исследования показали, что значимых отличий между разными возрастными группами не наблюдается; тревожным сигналом является преобладание в

обеих группах агрессивно-интровертированного типа кактуса (58,3 % – дети 5 лет; 50 % – дети 6 лет).

Таблица 2
Результаты графической методики «Кактус»: наличие, направленность и интенсивность агрессии (для детей 6 лет)

Методика	Тип кактуса	Число детей (%)
«КАКТУС»	Агрессивно-интровертированный	8 (50%)
	Добрый интровертированный	2 (12,25%)
	Эгоцентрично-экстравертированный	3 (18,75%)
	Агрессивно-экстравертированный	1 (6,25%)
	Неуверенно-экстравертированный	2 (12,25%)

С помощью опросника А.И. Захарова «Страхи детей» нами изучался уровень страхов. Каждому ребенку мы задавали 29 вопросов («Скажи, пожалуйста, ты боишься или нет...»), на которые он должен ответить положительно или отрицательно. Затем определялось количество положительных ответов каждого ребенка и соотношение их с возрастной нормой.

Результаты исследования показали, что в группе детей 5 лет у 41,6 % отмечается высокий уровень страхов; у 58,3 % – низкий. Дети 6 лет показали повышение процента высокого уровня страхов (62,5 %). Чаще всего обследуемые нами дети боялись темноты, потери родителей, огня и укулов. Нами не было обнаружено детей с возрастной нормой ни в одной возрастной группе.

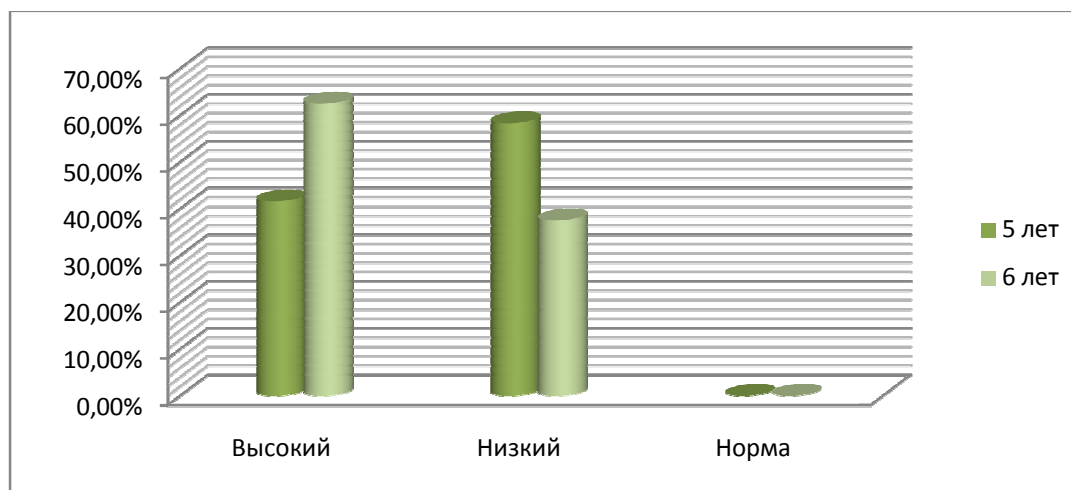


Рис. 2. Результаты исследования страхов (дети 5, 6 лет)

С помощью теста Р. Темпла, М. Дорки и В. Амена «Выбери нужное лицо» мы выявляли уровень тревожности каждого ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми. Каждому испытуемому предъявлялось 14 рисунков с изображением типичной для жизни дошкольника ситуацией. На каждом рисунке изображен только контур лица, само лицо нарисовано под картинкой в двух вариантах: печальное и улыбающееся. Ребенку задавался вопрос «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?». Выбор ребенка и его словесное высказывание заносились в специальный протокол, который подвергался количественному анализу, далее определялся индекс и уровень тревожности каждого ребенка.

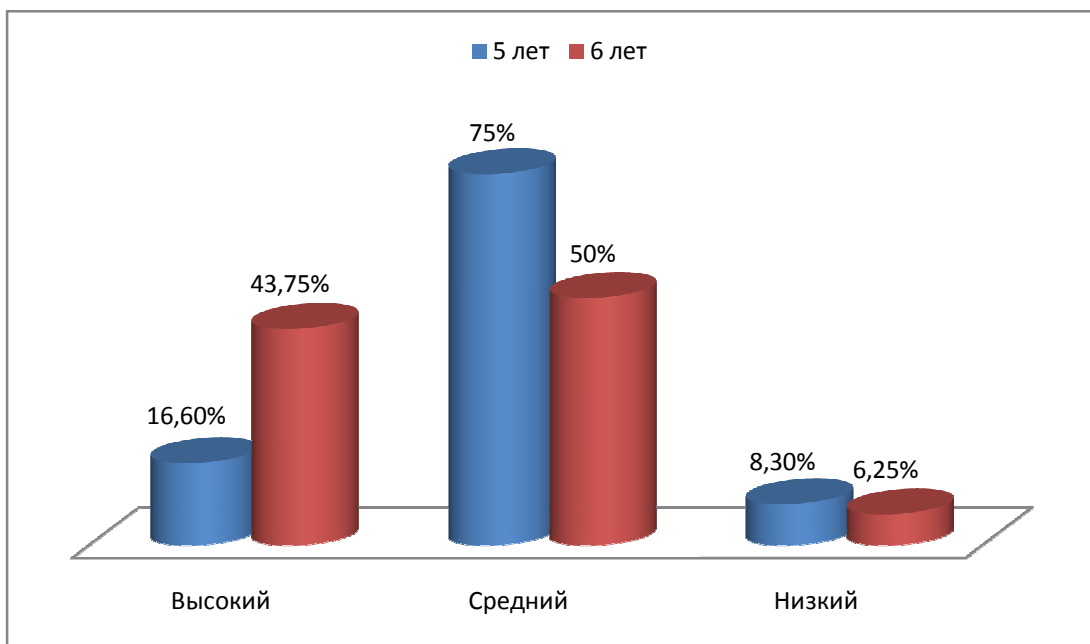


Рис. 3. Результаты исследования тревожности (дети 5, 6 лет)

Нами было выявлено, что пятилетние дети менее тревожны. Так, в группе детей 5 лет процент высокого уровня тревожности составил 16,6 %; в группе детей 6 лет – 43,75 %. Средний уровень тревожности преобладал среди группы детей 5 лет (75 %), в то время как у детей 6 лет он составил 50 %. Низкий уровень тревожности проявился примерно одинаково в обеих группах (8,3 % – у детей 5 лет; 6,25 % – у детей 6 лет).

Количественно-качественный анализ проведенного исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Дети с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития), воспитывающиеся преимущественно в материально и эмоционально благополучных семьях, в большинстве случаев испытывают в семье низкий уровень эмоциональных связей и неудовлетворенность психологических потребностей ребенка в семье.
2. При изучении наличия, направленности и интенсивности агрессии значимых отличий между разными возрастными группами не наблюдалось; тревожным сигналом являлось преобладание в обеих группах агрессивного-интровертированного типа.
3. При изучении взаимоотношений в группе у детей младшей возрастной категории (5 лет) отмечалось более равномерное распределение детей по статусным группам, в то время как у детей 6 лет выявились более четкие положительные и отрицательные выборы.
4. При изучении уровня страхов нами не были обнаружены показатели, соответствующие возрастной норме, ни в одной возрастной группе; уровень страхов у детей 6-ти лет был более высоким, уровень страхов у детей 5 лет также намного превышал средние показатели.
5. При изучении тревожности у детей обеих групп преобладал средний уровень тревожности; у детей 6 лет количество детей с высоким уровнем тревожности приблизилось к количеству детей со средним уровнем.

Таким образом, можно говорить о том, что общее недоразвитие речи способствует нарушению системы общения, что обусловлено дисгармоничным развитием личности ребенка с речевым дефектом. Поэтому для таких детей необходим междисциплинарный комплексный подход, учитывающий личностные особенности детей с нарушениями речи и предусматривающий оказание эффективной логопедической и психологической помощи как ребёнку с нарушениями речи, так и его семье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова; под науч. ред. И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2014.
2. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2003.
3. Усанова, О.Н. Специальная психология: система психологического изучения аномальных детей / О.Н. Усанова. – М., 1990.
4. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007.
5. Янченко, И.В. К вопросу о личностных особенностях детей с нарушениями речи / Мат. IV Всерос. съезда РПО. 18–21 сент. 2007 года. – М.; Ростов н/Д.: Кредо, 2007. – С. 392–393.

Раздел III. Педагогика

УДК 373.51
ББК 74.2

О.А. Беляева

ПОДГОТОВКА К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Военная деятельность занимает особое место в современном мире. Путь к воинскому мастерству начинается со школы. Подготовка молодежи к военной службе – это организованный, целенаправленный процесс воздействия на конкретную личность и коллектив класса.

Ключевые слова: воинская служба, военная специальность, старшеклассники, дисциплинированность, исполнительность, патриотизм.

О.А. Belyaeva

PREPARATION FOR MILITARY SERVICE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. Military activity has a special place in the modern world. The path to martial mastery starts with education. Preparing young people for military service is an organized, goal-oriented process impact on individual and collective class

Key words: military service, military specialty, high school students, discipline, diligence, patriotism.

В отечественной педагогике и психологии накоплен достаточно богатый опыт в области теории профессионального самоопределения, который во многом опередил современные подходы к проблеме подготовке современной молодежи к прохождению военной службы.

Подготовка старшеклассников может рассматриваться как органичный компонент деятельности школы, ориентированный на самоопределение ученика – личностное и профессиональное. Для этого необходимо раскрыть основное понятие – воинская деятельность.

Воинская деятельность занимает особое место в современном мире. Это специфический вид деятельности, отличающийся высокой сложностью, напряженностью, огромным разнообразием форм. Содержание воинской деятельности определяется сущностью войны как продолжения политики другими средствами, средствами вооруженной борьбы. Эта борьба – бой или боевая деятельность – и выступает самой интенсивной формой воинской деятельности [2].

Воинская деятельность преследует общественные цели и связана с расходом физических и духовных сил человека, требует от него предельного напряжения индивидуальных качеств и возможностей.

Для эффективного решения задачи подготовки молодых людей к военной службе важное значение приобретает знание общей структуры военно-профессиональной деятельности, адекватное определение основных ее понятий: «профессия», «специальность», «должность» и т.д. [5].

Профессия (от лат. *professio* – объявляю своим делом) – род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы. Наиболее обобщенное и полное представление о военной профессии дает «профессия офицера». Слово «офицер» (нем. *officier* – должностной) впервые появилось во второй половине XVI века и обозначило лиц, занимавших определенные государственные должности в европейских странах. К концу XVI века офицерами стали называть войсковых и флотских командиров (начальников) в наемных армиях и на флотах Франции, а затем и в других европейских странах. В России офицерские чины (звания) впервые были введены в 30-х годах XVII века. Профессия офицера в современном обществе – это ставшее делом жизни человека занятие по вооруженной защите Родины. Российский офицер – это обобщенное понятие, указывающее на принадлежность к Вооруженным Силам РФ, на общность стоящих перед этой профессиональной группой задач, на единый, установленный законами и воинскими уставами порядок прохождения службы, определенный социальный статус.

Наряду с родовым понятием «профессия» существует видовое понятие «специальность».

Специальность (лат. *specialis* – особенный, от *species* – вид, разновидность) – это комплекс приобретенных путем специальной подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии.

Понятием «военная специальность» обозначается способность военнослужащего к выполнению конкретных трудовых функций в рамках какой-либо военной профессии (например, профессия военного инженера охватывает целый ряд специальностей: инженер-механик, инженер-электрик, инженер по АСУ и т.д.).

Должность – это предусмотренное соответствующим штатом служебное место или совокупность конкретных обязанностей, которые должны выполняться теми или иными лицами. Совокупность должностей воинской части (учреждения, заведения) образует штатно-должностное расписание, каждая ячейка в котором подлежит замещению лицами, имеющими соответствующую профессию, уровень образования и квалификацию [1].

К моменту получения аттестата зрелости у большинства школьников представления о выбранной профессии имеют крайне поверхностный характер. Мир профессий чаще всего представляется им в некоторой черно-белой логике: одни виды деятельности во всех отношениях хороши, в других все плохо. Естественно, что в этом случае представления и о «хороших» и о «плохих» профессиях нереалистичны, крайне однобоки, а порой и просто ошибочны. В них, как правило, находят отражение лишь внешние атрибуты профессии, ее парадная сторона или сложившаяся в обиходном мнении престижность. Например, готовясь к будущей офицерской службе, многие юноши видят ее в блеске золотых погон, торжественности военных ритуалов и парадов, не задумываясь о том, какой повседневный труд за этим стоит и как все это достигается.

Отсутствие психологических описаний основных офицерских специальностей, острый дефицит соответствующей информационно-справочной литературы, а также популярных изданий для молодежи, раскрывающих различные аспекты жизни и деятельности офицера ведут к тому, что взгляды старшеклассников на военные профессии находятся на уровне расхожих житейских представлений. Причем достоверность профессиональной информации нередко оказывается особенно низкой о главных, наиболее существенных аспектах будущей деятельности.

Грамотное и своевременное проведение военно-профессиональной ориентации молодежи на специальности личного состава срочной службы в ходе призыва дают возможность органично вписать процесс действительной военной службы в общую стратегию трудового воспитания и профессионализации молодежи. Они не только позволяют целенаправленно использовать в армии и на флоте знания, навыки, психологические качества, выработанные юношей в гражданских условиях, но и создает основу для осуществления в течение всей жизни логически связанного единого процесса формирования его как профессионала определенного профиля [3].

В подготовке юношей-старшеклассников к военной службе можно выделить три этапа [1].

На первом (предварительном) этапе юноши по литературным, художественным и военно-историческим материалам изучают историю становления и развития нашего государства, знакомятся с борьбой русского и других народов нашей Родины за установление государственности, за возвращение отторгнутых иноземными захватчиками исконно русских земель и освобождение народов от порабощения.

На втором (определяющем) этапе юноши изучают историю Вооруженных сил, знакомятся с основными операциями Красной Армии в период гражданской и Великой Отечественной войны, послевоенным развитием родов войск и видов Вооруженных Сил России, с современным состоянием. По военно-историческим и литературным материалам юноши познают: как росли наша армия и флот, как мужали ее бойцы и командиры, как оттачивалось их боевое мастерство.

Второй период совпадает с началом изучения всеми учащимися программы курса «Основы безопасности жизнедеятельности (с элементами начальной военной подготовки)».

Третий (заключительный) этап для юношей, избравших для себя профессиональную военную деятельность, начинается с момента выбора будущей офицерской специальности и высшего военного училища, куда он намерен поступать.

На этом этапе юноши изучают требования, предъявляемые условиями обучения и службы к личностным качествам человека, знакомятся с режимными и тренировочными приемами для формирования нужных, но недостаточно развитых профессионально важных психических свойств, трудностями, которые могут возникнуть в процессе обучения и деятельности. Завершается этот этап в процессе обучения формированием состояния психологической готовности к освоению учебных дисциплин, составляющих содержание подготовки. На всех этапах осуществляется совершенствование физической подготовки.

В военной педагогике выделяют определенную совокупность путей подготовки юношей к военной службе.

Так, подготовка юношей к военной службе подразумевает, прежде всего, комплекс мероприятий, направленных на формирование и развитие тех компонентов структуры личности, которые являются определяющими для будущей деятельности: мотивационный и познавательный компоненты. Процесс психологической подготовки базируется на возможно более полной информации о предстоящей деятельности, на прошлом опыте, на знаниях и умениях человека, на отчетливом понимании своих возможностей выполнения предстоящей задачи.

Очень важно, чтобы каждый юноша осознавал, что без усилий и стараний с его стороны, сильная воля у него сформироваться не может, как не могут сформироваться и другие положительные качества личности [4].

Психолого-педагогическая подготовка молодежи к военной службе – это активизация профессионально важных качеств, необходимых для деятельности в этой профессии, общих и специальных способностей и умения пользоваться ими в определенных условиях на основе формирования адекватных ценностных ориентации.

Если юноша не имеет необходимой психологической подготовленности для выполнения определенного вида деятельности, то у него не может быть сформирована готовность к военно-профессиональной деятельности.

В процессе военной подготовки школьники должны осознать, что основой всякой воинской деятельности является дисциплинированность, как волевое качество, благодаря которому юноша действует в соответствии с установленными нормами и законами. В дисциплинированности выражается добросовестное выполнение служебного долга, точное и беспрекословное выполнение приказов командиров и начальников.

Путь к воинскому мастерству проходит через школу. Именно в школе формируются личности и получают первоначальное развитие морально-боевые и психологические качества: дисциплинированность, исполнительность, готовность нести службу в любых климатических зонах в различных родах войск и видах Вооруженных Сил.

Чтобы увидеть оценку условий, созданных в школе для подготовки старшеклассников к военной службе, коллективом учителей и студентов-практикантов было проведено исследование.

Для выявления готовности учащихся к военной службе, старшеклассникам предлагались конкурсы, спортивные игры, решение ситуационных задач. В ходе учебных занятий, появляется возможность оценить внимательность школьника, его память, воображение, мышление, речь, интенсивность их развития в процессе обучения и на основе этого прогнозировать перспективы формирования специальных способностей, необходимых для военно-профессиональной деятельности. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Готовность учащихся к военной службе

Умения	11 «А» экспериментальный класс 19 юношей			
	До эксперимента, человек	После эксперимента, человек	До эксперимента, %	После эксперимента, %
1. Умение предлагать альтернативные решения проблемы	8	15	42,2	78,9
2. Умение объективно оценить собственное решение	8	17	42,2	89,4
3. Умение решать проблемы коллективно.	9	17	47,3	89,4
4. Умение «проиграть» вероятную педагогическую ситуацию в разных ролях	8	14	42,2	73,6
5. Умение положительно решить конфликт	7	16	36,8	84,2

Полученные результаты говорят о том, что умение предлагать альтернативные решения проблемы у учеников выросло с 42,2 % до 78,9 %. Умение объективно оценить собственное решение также выросло до 89,4 %. Коллективно решать проблемы в классе изменилось с 47,3 % на 89,4 %. Проигрывать различные педагогические ситуации стали уже не 42,2 %, а 73,6 % учеников. Изменился показатель – положительно решить конфликт в лучшую сторону и составил 78,9 %.

Таким образом, подготовка молодежи к военной службе – это организованный, целенаправленный процесс воздействия на конкретную личность и коллектив класса (учебной группы, производственного коллектива) с целью формирования, развития и активизации профессионально важных для военной профессии качеств, обуславливающих успешную подготовку и практическую деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васнев, В.А. Основы военной службы / В.А. Васнев, А.Т. Смирнов, Б.И. Мишин. – М.: Издательский центр «Академия: Высшая школа», 2001. – 240 с.
2. Кудашкин, А.В. Теоретико-правовые основы военной службы в Российской Федерации: монография / А.Н. Кудашкин. – М.: БЛОК, 2000. – 122 с.
3. Курносова, Л. В день защитника Отечества // Воспитание школьников. – 2000. – № 10. – С. 49–54.
4. Смирнов, С.К. Основы военной службы: учеб. пособие / С.К. Смирнов, В.А. Васнев. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
5. Танюхин, В.П. Педагогические основы подготовки юношей-старшеклассников к военной службе: дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Танюхин. – М.: РГБ, 2003. – 414 с.

В.В. Богатов

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК ОСОБЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Музыкальный фольклор, являясь базой комплексного развития личности, выделяется в особый элемент образования за счёт универсальности информационной и эмоциональной языковой системы. Представлены внутренняя иерархическая структура освоения фольклора, роль учителя музыки как фольклориста. Показан опыт работы с детским разновозрастным фольклорным ансамблем средней школы № 6 г. Таганрога (Россия) под руководством Н.Ф. Помазкиной.

Ключевые слова: фольклор, образование, воспитание, учитель музыки, личность, межпредметные связи, народная песня.

V.V. Bogatov

MUZYKALNYY FOLKLORE AS the SINGULAR ELEMENT of EDUCATION IN TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS of COMPREHENSIVE SCHOOL

Abstract. Musical folklore, being base of complex development of the personality, it is allocated in a singular element of education due to universality of information and emotional language system. The internal hierarchical structure of development of folklore, a role of the music teacher as specialist in folklore are presented. Experience with children's uneven-age folklore ensemble of high school No. 6 of Taganrog (Russia) under the leadership of Pomazkina N. F. is shown.

Key words: folklore, education, education, music teacher, personality, intersubject communications, national song.

Влияние музыки на детей благодатно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них. Они не переведут на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но печатлеют их в сердце, не перетолкуют их по-своему, не будут резонерствовать; но она наполнит гармонию мира их юные души, разовьёт в них предощущение таинства жизни...

В.Г. Белинский

Слова, сказанные великим критиком два века назад, не потеряли своей актуальности и в нынешнем XXI веке. Сегодня музыкальное воспитание начинается уже с младших групп детского сада. В школе существует обязательный предмет «Музыка», который входит в образовательную программу с 1-ого по 8-ой классы. Естественно, что на занятиях музыкой немаловажная роль отводится фольклору, который, подобно любой информационно-эмоциональной языковой системе имеет свои собственные пути освоения. Фольклор является идеальной платформой для развития всех органов чувств, памяти, внимания, воспитания воли, а также базой для формирования культурно-эстетического восприятия древних пластов, как собственного народа, так и народов других национальностей.

Музыкальный фольклор следует выделить в особый элемент образования, который обладает наиболее сильным воздействием, как в образовательном, так и воспитательном плане. Эти два неразрывно существующих аспекта мы рассмотрим ниже сквозь призму русского музыкального фольклора. Необходимость вводить фольклор в круг интересов детей с раннего возраста очевидна: заложенное в детстве отзовется готовностью принять эту культуру в подростковом возрасте без отторжения. Опыт показал, что начало обучения фольклору в 5 классе не даёт таких результатов, как раннее начало, и встречает по большей части активное сопротивление среди детей, музыкальная языковая культура которых формировалась вне фольклорного пространства.

В начальной школе фольклор тесно связан с другими дисциплинами: на уроке чтения дети знакомятся с народными сказками, пословицами, поговорками, загадками; на уроке русского языка пишут тексты, основанные на народных произведениях; на уроке природоведения узнают о народных приметах и т.д. Но больше всего фольклор в его чистом виде используется, несомненно, на уроке музыки.

Необходимо отметить, что работа с фольклором подразумевает использование разных ви-

дов музыкальной деятельности: восприятие народной музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игра на инструментах детского оркестра. Но одним из самых широко используемых в практике элементов музыкального образования на уроке музыки является разучивание и пение русских народных песен, на занятиях которых детьми вырабатываются ритм, крепкий звук, дыхание, чистый унисон.

При изучении музыкального фольклора в начальном звене неоспоримо важное значение имеет работа с ритмом, поскольку дети раннего возраста, приходя в класс и меняя свои привычные ритмы, часто не могут самостоятельно построить своё тело и сознание в ритмы новые – ритм урока, ритм перемены, ритм общения с разными педагогами, ритм собственного звучания в новой среде. И собрать их воедино поможет освоение разнообразных ритмов, путь к овладению собственным телом, умение встраиваться в предлагаемую педагогом схему и даже составлять свою собственную.

Акцент на занятиях, посвященных фольклорным произведениям, делается именно на ритмических упражнениях. Вхождение в определённый ритм, частая смена ритма учат детей внимательно, умению концентрироваться, угадывать предполагаемое развитие ритма, составлять свои собственные ритмические рисунки. По характеру ритма дети учатся угадывать разученную песенку. Благодаря этому становится возможным проводить и обратные упражнения: разучивать ритм, накладывая на него один какой-либо звук, потом заменять этот звук словами, таким образом с помощью различных вариантов вливаясь в новую песню.

Наряду с ритмом в первом классе идёт работа и с текстами, и со звуком, имеющим свои особенности в фольклоре, и с дыханием. Особые звуковые упражнения позволяют детям почувствовать, что значит «фольклорный звук»; как это – петь открытым звуком; как чувствовать его высоту и изменять её; как делать звук красивым, долгим, живым. Важно почувствовать и разницу в звучании одного человека и ансамбля, потому что именно унисон позволит ощутить объём звука, его пульс.

Все четыре момента – ритм, звук, дыхание, унисон – сосуществуют параллельно, и только от чутя учителя зависит, на котором из них сделать акцент. Это решение бывает продиктовано состоянием всего класса в целом и отдельных учащихся. О цепном дыхании в начальной школе говорится вскользь, но иногда проводятся упражнения на непрерывность звучания, а также на тренировку долготы выдоха.

В 3-4 классах постепенно вводятся элементы двухголосия, выходящие в 5-6 классах на первое место.

С самого начала обучения в течение четырёх лет ищется мимическое решение песен и фольклорных композиций, а также разрабатывается и осваивается сценическое движение и элементы народного танца. Одним из приёмов, проходящим по всем классам и возрастным группам, является вхождение в ритм, мелодику и текст незнакомой песни. Как правило, учитель поёт незнакомую детям песню с тем, чтобы они вслушались, подстроились и «вошли» в неё. Безусловная необходимость научиться вписывать свой голос в общий текст, быть готовым принять незнакомые условия как свои собственные, учит не только ансамблевому пению, но и адаптации к жизненным ситуациям. Такие упражнения воспитывают, прежде всего, эстетическое чутьё, внимание, терпение. В работу с ритмом входит работа со всем телом и отдельными его частями – губами, руками, ногами, корпусом, головой. Всё многообразие мыслимых и немыслимых упражнений из арсенала преподавателя и детей должно быть направлено не только на освоение фольклорных традиций, но в первую очередь на формирование культуры телодвижений, ритмического самосознания, эстетики танца. Особенности подачи фольклорного звука, радость, с ним связанная, приобретают на уроках фольклора особое значение. Он не становится, а является живым. Они учатся это осознавать, чувствовать, получать от его звучания удовольствие. Дети начинают чувствовать характер и особенности каждого из звуков, находят среди них близкие себе, усваивают зависимость между чистотой звука и комфортным состоянием души. Это вызывает у них желание избегать разрушительных сочетаний звуков. Работа с нахождением, выстраиванием унисона и пребыванием в нём ориентирует детей на понимание великой истины: всё в мире взаимосвязано, едино; учит терпению и самопожертвованию, поскольку даёт возможность увидеть уникальность и других, стоящих в кругу вместе с тобой, признать их существование и согласиться с их местом в звуковом единстве.

Школьники в среднем звене получают возможность доказывать свою самостоятельность. Начав с первого класса самостоятельно составлять фольклорные композиции, к восьмому классу ребята углубляют их, привлекая для этого не только свою собственную фантазию, но и исторические факты, документы, сведения об обрядах и традициях русского фольклора. Одним из самых важных направлений в работе с осознанием песни в среднем звене будет постижение духовного плана русского народного творчества. Поскольку в подростковом возрасте происходит некий уход человека в себя, проявление искренних чувств становится камнем преткновения в общении с детьми этого возраста. Продолжение же знакомства с фольклором не просто позволит оставить открытой эмоциональную сферу, но и окажет на неё самое наилучшее влияние. Наверное, в связи с этим наиболее логично будет чаще отдавать предпочтение песням лирического плана, глубоко

проживая их сюжеты и обогащаясь через эти прикосновения. При освоении текстов и песенных мелодий есть смысл обращать внимание детей на то, как в них «входит» песня, что с собой привносит, как она там живёт.

Поскольку дети в познании идут от восприятия общего, то прекрасным способом их «вхождения в песню» является работа с заведомо неизвестными текстом и мелодией. Метод заключается в следующем: педагог поёт любую неизвестную песню, а дети пытаются подстроиться в звуковом, мелодическом, текстовом планах. Вначале эта работа может вызвать недоумение и сомнение в своей простоте, но затем увлекает. Помимо воспитательного момента, происходит ещё и выработка пластичности мышления, набор мелодических ходов, рост осознания себя в песне, применение на практике освоенных ранее упражнений – умений звучать в унисон, синхронно артикулировать, чувствовать себя в единении со всеми. Данный метод можно использовать и для первоначального ознакомления с песней, к которой предстоит вернуться позже, и для освоения новых ходов, и для создания общего рабочего пространства. Ведь в конечном итоге не так важно, сколько песен знает человек, а, скорее, умеет ли он общаться с ними, прикасаться к тайне. И как бы ни были высоки мастерство и техника исполнителя, но если он только поёт песню, а не живёт в ней, это становится всем очевидно. Не должен ни человек стоять над песней, ни песня над человеком. Они созданы друг для друга и только через единство человеческой души и фольклора полностью реализуются.

Конечно, пение – это один из наиболее используемых на уроках музыки видов деятельности. Но, говоря о музыкальном фольклоре как об особом элементе образования школьников на уроках музыки, нельзя не обратиться и к другим видам музыкальной деятельности в данной области.

Восприятие произведений народного творчества детьми – немаловажный элемент работы по фольклору. Слушая народную музыку, дети знакомятся со средствами передачи идеи произведения, как в инструментальном, так и в интонационном плане, учатся проникаться её эмоциональным содержанием, переживать и понимать музыку, хранить её образы в своей памяти. В этом помогают различные народные песни: хороводная («Уж ты, поле моё» – 1-й кл.), шуточная («Во кузнице» – 4-й кл.), былины («Садко» – 5-й кл., «Про Добрыню» – 1-й кл.), плясовые («Камаринская» – 2-й кл., «Барыня» – 3-й кл.) и др.

Особое значение имеет народная музыка и в реализации следующего вида музыкальной деятельности – музыкально-ритмические движения, которые развивают у школьников чувство ритма, способность улавливать настроение музыки, воспринимать и передавать в движении различные средства музыкальной выразительности. Среди групп музыкально-ритмических движений можно выделить хороводы и пляски, в основе которых лежат народные песни и танцевальные движения (игра «Медведь и дети», песня «Пойду ль я, выйду ль я»). Нужно отметить, что в некоторых школах из-за отсутствия отдельного помещения трудно уделить достаточное внимание ритмическим упражнениям. Поэтому можно рекомендовать выполнять задания, сидя или стоя около парт, но ни в коем случае не лишать ребёнка возможности самовыражения посредством движения.

Одним из самых увлекательных видов музыкальной деятельности является игра на музыкальных инструментах детского оркестра. Основная его направленность – научить детей выполнять простой ритмический компонент к звучащей музыке, сопровождая на простых инструментах мелодию произведения, играть выразительно в соответствии с настроением музыки. Исполняя ту или иную русскую народную песню, ребята наглядно представляют себе, как она звучала несколько веков назад, так как именно в детском оркестре можно встретить такое количество народных инструментов: ложки, колокольчики, коробочка, куклы, свистульки, свирель, гусли. Немаловажным фактором успеха данного вида деятельности у детей выступает творческая сущность процесса игры на музыкальном инструменте. Таким образом, исполнитель народной музыки, в нашем случае – ученик, становится её создателем, ребёнок самостоятельно «оживляет» фольклор, воспроизводя его в исконном звучании.

Необходимо отметить, что фольклор занимает важное место среди предлагаемого учёными-разработчиками школьных программ по музыке репертуара. Следовательно, главная роль в процессе подачи этого материала школьникам принадлежит учителю. Именно от него зависит, будут дети слушать, петь и играть народные сочинения или разучивать год от года одни и те же песни советских композиторов. Только педагог должен решить, какого ученика он в итоге выпустит: знающего и любящего культуру, традиции и обычаи своего народа или «Ивана, не помнящего родства». На наш взгляд, только человек, хорошо знакомый с искусством предков, может реально оценить искус-

ство современное. Поэтому музыкальный фольклор как особый элемент образования в школе должен занять важное место на уроке и не только.

Внеклассная музыкально-воспитательная работа в школе естественно дополняет уроки музыки и имеет целью расширить музыкальный кругозор детей, углубить получаемые ими музыкальные знания, а также совершенствовать исполнительские навыки и умения. В связи с активным интересом общества к фольклору во многих школах создаются фольклорные кружки, основной целью которых является изучение традиций и обычаев своего народа. Ребята знакомятся с бытом, историей, культурой Руси. Интересным и ярким примером служит уже более двух десятков лет существующий Народный детский музыкальный фольклорный ансамбль «Перепёлушки» в общеобразовательной школе № 6 города Таганрога, организатором и руководителем которого является Отличник народного просвещения РФ, Заслуженный деятель Всероссийского музыкального общества, доцент кафедры музыки факультета искусств и художественного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) Помазкина Нонна Филипповна. Этот коллектив является неоднократным Лауреатом областных, Всероссийских, Всесоюзных и Международных фольклорных фестивалей и конкурсов. Дети с концертами выступали в городах Азове, Ростове-на-Дону, Махачкале, Москве, в Международном детском центре Артека, а также побывали за рубежом, в городе Пезаро солнечной Италии. Многие участники ансамбля продолжили своё музыкальное образование в различных музыкальных учебных заведениях страны. Этот фольклорный ансамбль объединяет детей разного возраста, что позволяет учителю при разучивании песни использовать весь потенциал исполнителей, а также вводить в репертуар разные по сложности произведения. Данная форма организации досуга, на наш взгляд, идеально решает вопросы как познавательного характера, так эстетического и патриотического воспитания школьника посредством музыкального фольклора: ребёнок имеет возможность полностью «войти» в старинную песню, используя при этом не только голос и мастерство исполнения, но и костюм, танцевальные движения, народные инструменты.

Другим широко используемым в школьной практике видом внеурочной музыкальной деятельности является праздник. Праздник может не только включать элементы фольклора (игра, исполнение песни, танца), но и быть целиком посвящен какому-либо обряду, традиции. Чаще всего фольклорные праздники в школе проводятся во время Масленицы недели, так как проводы Масленицы подразумевают весёлые игры, песни, танцы, развлечения, а всё это детям очень интересно и интересно. При подготовке и проведении различных фольклорных праздников выполняются многие задачи: получение знаний о старых обычаях и обрядах наших предков, сплочение ребят вокруг общего дела, развитие эстетического вкуса, воспитание ответственности, решительности, артистизма и т.п.

Организационными формами проведения внеклассной фольклорной музыкальной работы могут быть и оркестр народных инструментов, и конкурсы исполнителей народной песни, посещения классом (группой детей) выступлений народных коллективов, беседы о фольклоре и т.д.

Народное творчество – огромный пласт человеческой культуры, который связывает её различные элементы: материальную и духовную культуру, эстетическую и художественную, общечеловеческую и культуру страны, культуру общества и личности. Обращение к традиционному народно-песенному творчеству как к испытанному временем средству раскрытия нераспознанных возможностей современного человека имеет в настоящий момент глубокий социальный смысл, поскольку напрямую связано с решением проблемы «человеческого фактора».

Повсеместный интерес современников к фольклору в определённом ракурсе отражает одну из многих сторон объективного процесса обновления нашего общества, который характеризуется стремлением людей познать свои исторические корни, познать самих себя через расширение рамок культурного общения с прошлым. И приобщение детей к музыкальному фольклору своего народа является чрезвычайно важной и ответственной задачей, стоящей перед общеобразовательной школой. Народная музыка – это частица народной истории, это человеческая мудрость, это сам человек, это его Родина.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2002. – 336 с.

2. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор: учеб. пособие для студентов / М.Н. Мельников. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Назарова, Л. Введение в песенный фольклор // Искусство в школе. – 2000. – № 1; № 2.
4. Науменко, Г.М. Фольклорная азбука: учеб. пособие для начальной школы / Г.М. Науменко. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 136 с.
5. Попов, В.С. Русская народная песня в детском хоре / В.С. Попов. – М.: Музыка, 1985. – 68 с.
6. Соколова, В.Н. Народная мифология как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях внедрения ФГОС НОО // Педагогика искусства: современные тенденции развития, история и опыт: сб. науч. ст. по II Международ. науч.-практ. форуму. 19-21 нояб. 2013 г. / отв. ред. и сост. Е.Ф. Командышко. – М.: Изд-во ИХО РАО, 2013. – С. 174–177.
7. Народное творчество [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: www.edu54.ru/node/76797.

УДК 371
ББК 74.00

В.Н. Вараксин

КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье рассматривается роль коммуникативной среды или среды общения на формирование личности подростка. Приводятся элементы воспитывающего воздействия, исходящих из коммуникативной среды, а также основные методы общения, используемые в межличностном общении. Объясняется, в каких местах должна организовываться коммуникативная среда, чтобы можно было бы вовлечь в неё подростка с целью формирования его личностных качеств.

Ключевые слова: коммуникативная среда, межличностное взаимодействие, формирование личности, подросток, социум, значимый взрослый, диалог.

V.N. Varaksin

COMMUNICATIVE ENVIRONMENT AS MEANS OF FORMING AND EDUCATION OF PERSONALITY OF TEENAGER

Abstract. The role of communicative environment or environment of communication on forming of personality of teenager is examined in the article. Elements over of educative influence are brought, coming from a communicative environment, and also basic methods the communications used in an interpersonality communication. Explained, a communicative environment must get in what places organized, that it was possible to engage in her a teenager with the purpose of forming of his personality internalss.

Key words: communicative environment, interpersonality co-operation, forming of personality, teenager, society meaningful adult, dialogue.

Информационное поле, окружающее человека является коммуникационной средой с помощью, которой человек осуществляет обмен информацией со своими сверстниками и внешним миром. Следовательно, воспринимая информацию человек, наполняет себя необходимыми знаниями, а передавая информацию, приобретает навыки эффективного общения.

Быть эффективным человеком в мире постоянного развития и изменений это, значит, иметь способность к постоянному обучению и развитию. Следовательно, рассматриваемая тема актуальна и требует серьёзного изучения, поскольку влияние коммуникативной среды может оказывать как положительное влияние, так и отрицательное влияние на личность при её формировании.

Коммуникативная среда даёт возможность педагогам и родителям понять, что воздействие её на личность подростка происходит постоянно, наполняет жизнь растущего человека смыслом и делает её эффективной и активизирует подростка к развитию. Значит, общий подход к организации коммуникативной среды должен в целом изменить и облегчить сам процесс формирования и воспитания личности подростка.

Другим не менее важным аспектом является структурный компонент коммуникативной компетентности, который акцентирует свои значения на функционально-оценочном и рефлексив-

но-деятельностном направлении, что, в свою очередь, способствует переработке полученной информации, направленной на планирование и оценивание программы действия, которое происходит в процессе возникновения упрощённого понимания поведения оппонента при активном взаимодействии с окружающей действительностью. Завершается структурный компонент коммуникативной компетентности снятием противоречий между полученными знаниями в процессе межличностного общения [2, 808–810].

Подросток, общаясь со сверстниками, пытается подражать наиболее значимым собеседникам в группе, которые умеют говорить, жестикулировать и совершать многообразные действия, наполняющие межличностное общение.

«Самое сложное в групповом общении – связи между участниками. Они динамичны и тонки. Их проявление наблюдается в интонациях, жестах, позах, взглядах и т.п. Взаимодействие скорее улавливается, чем фиксируется, и происходит на подсознательном уровне» [1].

Общение с взрослыми происходит также с помощью межличностных контактов, имеющих в своём содержании наиболее целесообразные отношения, духовные связи, ценностные нормы и деловое сотрудничество, направленное на решение профессиональных и производственных задач.

С.М. Вишнякова раскрывает такое общение с помощью следующего определения: «Коммуникация – процесс обмена информацией, контактная линия связи; по МСКО – это взаимоотношения между двумя или более лицами, связанными обменом информацией (сообщения, идеи, знания, стратегия и т.д.). Коммуникация может быть вербальной (словесной) и невербальной (несловесной), прямой (непосредственной, личной) или опосредованной (на расстоянии) и осуществляется благодаря большому разнообразию каналов и средств связи» [4].

Коммуникативная среда содержит в себе ряд составляющих, с помощью которых оказывается эффективное влияние на формирование и воспитание личности подростка в их число входят:

- историко-культурные средства общения;
- базовые нормы и ценности общества, в котором происходит воспитательный процесс;
- теория и практика коммуникативного воздействия на участников коммуникативной среды.

С помощью перечисленных элементов коммуникативной среды можно добиться эффективной модели формирования личности подростка и воспитания его в духе того общества в котором происходит усиленная коммуникация. Разумеется, что внешнее воздействие оказывает своё влияние на внутреннюю среду участника коммуникативной среды, поэтому нельзя не учитывать такого воздействия в построении воспитательного влияния, оказываемого информационной средой на участника межличностного общения:

- во-первых, окружающий социум оказывает определённое управленческое воздействие;
- во-вторых, средства массовой информации оказывают на участника информационного поля как негативное, так и позитивное влияние, что, в свою очередь, нуждается в качественной дозировке;
- в-третьих, постоянно актуальны методы работы с доступной информацией, с помощью которой происходит межличностное общение в среде;
- в-четвёртых, необходимо постоянно развивать межличностное взаимодействие с использованием эффективных средств общения, которые способствуют формированию личности подростка и оказывают воспитательное воздействие.

Коммуникативная среда должна формироваться во всех местах обитания подростка, начиная с семьи, в школе, в учреждениях дополнительного образования и т.д.

Известно, что подростковый возраст отличается своей сложностью, поскольку происходит переход от детской увлечённости к взрослому прагматизму. Современный подросток начинает взрослеть гораздо раньше своих исторических предшественников, его знания гораздо обширнее, он дополнительно занимается любимыми занятиями, у него особое отношение к окружающим людям, которые составляют коммуникативную среду. Именно эта коммуникативная среда у современного подростка вызывает особый интерес, он присматривается и примеряет к своей личности поступки, поведение, требования, нормы и правила. Выбирает из окружающих его людей наиболее значимых, которые для него являются примером подражания, и старается быть на них похожим во всех их проявлениях. Следовательно, значимые взрослые могут оказывать непосредственное влияние на формирование личности подростка его воспитание, именно то к чему нас призывает коммуникативная среда.

Имеет особую важность постоянные устремления подростка к независимости и самостоятельности, с помощью которых формируются и закрепляются нравственные принципы и нормы коммуникативной среды, поскольку в межличностном общении можно создать благоприятные возможности для воспитания ценностных ориентаций и нравственных требований, которые являются базовыми основами формирования личности.

Коммуникативная среда, являясь средством формирования и воспитания личности подростка важна своими методами общения, прежде всего, это:

1. Разнообразные сюжетно-ролевые игры, с помощью которых нарабатываются навыки эффективного общения в различных жизненных ситуациях, впоследствии не вызывающих особых затруднений, если подросток попадает в аналогичные ситуации, он тут же использует приёмы и формы, которые ранее применял в сюжетно-ролевой игре. В сюжетно-ролевой игре взрослый, работающий с подростками, выявляет личностные проблемы подростков, устраняет личностные страхи, повышает самооценку, подсказывает тонизирующие психолого-педагогические средства, отрабатывают в групповом общении гуманное отношение к сверстникам, развивает нравственные чувства;
2. Использование диалогических форм работы, как в индивидуальной, так и в групповой деятельности. Одним из таких способов наиболее активной является беседа с помощью, которой подросток побуждается к мыслительному процессу, разговору, диалогу. В процессе беседы можно подвести подростка к справедливой оценке своих поступков и других, научить основным понятиям о хорошем поступке или о плохом и дать оценку и тому и другому. Можно спланировать личностную деятельность, направленную на личностный рост и т.п.;
3. Проведение дискуссий в виде «Дебатов» позволяет создать творческую ситуацию, направленную на приобретение коммуникативных способностей и понятием критичности мышления;
4. Наблюдение за выполняемой деятельностью позволяет осуществить необходимый анализ и отработку коррекционных мероприятий направленных на улучшение поведенческих и ценностных ориентаций подростка, что в свою очередь способствует эффективному результату воспитания.

Интерес к функционально-ролевым играм заключён в конфликте, который задействуется для того, чтобы в максимальной степени ввести соревновательный эффект, конкуренцию и одновременно отработать навыки управления личностными эмоциями в наиболее острых моментах игровой деятельности. Параллельно с этими задачами решаются задачи по определению корректных и некорректных моделей поведения, приёмов и уловок в общении и способы ухода от них [3, 8].

Таким образом, подростковый возраст является необычайно интересным и трудным из всех возрастов, поскольку в этот период формируются личностные качества, нарабатывается опыт межличностного общения. Одновременно с этими качествами происходит нравственный рост личности, отрабатываются основные коммуникативные способности, трансформируемые коммуникативной средой. Происходит стабилизация межличностного поведения, образцом которого является значимый взрослый в коммуникационной сфере. Главное устремление подростка в период взросления направлено на личностное самосовершенствование и самоутверждение в социуме, которой и является коммуникационная среда. Следовательно, при правильно организованной работе в коммуникационной среде есть возможность убедиться в том, что воспитательная деятельность была направлена на формирование высоконравственной личности, имеющей в своём арсенале порядочность, терпимость, критичность к себе и своим поступкам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вараксин, В.Н. Развитие коммуникативной активности вожакого (тренинги) // Воспитание школьников. – 2005. – № 6. – С. 55.
2. Вараксин, В.Н. Методика формирования коммуникативной компетентности у будущих психологов образования в системе клубной деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 11. – Ч. 5. – С. 808–810.
3. Вараксин, В.Н. Технология, развивающая коммуникативные навыки старшеклассников и студентов (Студенческие парламентские дебаты): учебно-метод. пособие / В.Н. Вараксин. – Таганрог, 2008. – С. 8.
4. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика: словарь / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

УДК 37.013
ББК 85.310

Л.И. Воробьева

МЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ПАРАДИГМА НАУЧНОГО ПОИСКА

Аннотация. В статье представлена парадигма педагогического исследования, нацеленного на проектирование медийной музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки, которое укажет прогностические, концептуальные, инструментальные, мониторинговые и рефлексивные основания ее совершенствования.

Ключевые слова: музыкально-терапевтическая деятельность, музыкотерапия, медийные технологии обучения, медиатекст, восприятие слуховое, воздействие медийное.

L.I. Vorobyova

MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MUSICAL THERAPEUTIC ACTIVITIES MUSIC TEACHERS: THE PARADIGM OF SCIENTIFIC SEARCH

Abstract. The article presents the pedagogical research paradigm, aimed at designing a display of musical therapeutic activities music teachers, which indicates predictive, conceptual, instrumental and reflexive monitoring, grounds for improvement.

Key words: musical therapeutic activities, music therapy, media educational technologies, media text, audio perception, the impact of the media.

В настоящее время ни одна сфера жизнедеятельности общества не мыслится без медиа. Тем более, общее и профессиональное образование, которое от традиционного использования технических средств обучения, медленно, но с явно проявляющейся тенденцией стремится освоить все преимущества, которые предоставляют медиа в организации содержания и технологии обучения [1; 2; 6].

Актуальность педагогического исследования медийных технологий в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки обусловлена возрастающим значением медиа в современном образовательном процессе, в котором также оказывается все более востребованной музыкально-терапевтическая деятельность учителя музыки.

Музыкотерапия – психотерапевтический метод, применяющий музыку в качестве лечебного средства, – приобретает сегодня особую актуальность и требует специального педагогического исследования с учетом развивающихся медиа. Функции масс-медиа: информационная, воспитательная, образовательная, социально-управленческая, рекреативная, релаксационная, компенсаторная, эстетическая отвечают и задачам музыкотерапии. Медиа общаются с аудиторией на вербальном, изобразительном или аудиовизуальном языках. Конкретный результат медиапродукции – медиатекст – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.) [6]. Закономерности воздействия медиакультуры на личность исследуют в рамках медиапедагогике [4; 6], музыкальной педагогики [1; 3], искусствоведения [7]. Наиболее полно проблеме анализа медиатекста рассматривают в работах по медиаобразованию (А. Федоров, Ю. Усов и др.), однако функции музыки в структуре медиатекста в них не исследуют. Изучая музыку в медиатексте, Т. Шак обозначает ее типовые качества – вторичность, дискретность, контекстность, многофункциональность, компилятивность и обосновывает ее контекстный и комплексный анализ в совокупности с визуальной и вербальной составляющей. Исследования Т. Шак, не затрагивающие вопросов терапевтического воздействия медиатекстов, тем не менее, дают надежные методологические ориентиры их исследования. Основные искусствоведческие труды по вопросам медиамузыки связаны с кино. Изучая музыку в кино авторы (О. Дворниченко, А. Денисов, Т. Егорова и др.) исследуют семиотику музыки как элемента экранного синтеза, в единстве всех элементов видят гармонию фильма и его восприятия, однако терапевтические возможности звукового кино как медиажанра не исследуют. Наиболее обоснованные данные о терапевтическом влиянии музыки на организм человека представляют исследования в области медицины (от Бехтерева до проектов зарубежных и отечественных ученых и научных центров: А. Разумов (Российский научный центр восстановительной медицины), Я. Левин (Сомнологический центр Министерства здравоохранения РФ), С. Шушарджан (Международная академия интегративной медицины), Ноттингемский университет (Великобритания)). Таким образом, в науке (медицине, музыковедении, музыкальной педагогике), накоплен значительный багаж знаний о влиянии музыки на человека и ее использовании в терапевтических целях. Научные же данные, обосновывающие терапевтические возможности медиажанров, и их использование в музыкально-терапевтической работе учителя музыки, в результате анализа литературы не выявлены. Обнаружилось противоречие между, с одной стороны, расширяющимся влиянием медиа и музыкотерапии в образовательном процессе, с другой стороны, отсутствием теоретического обоснования использования медийных технологий в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки. Исследование образовательного потенциала медиакультуры, применения технологий медиапедагогике в различных сферах деятельности учителя музыки, в том числе – в музыкотерапевтической, – становится актуальным в музыкальном образовании. Проблема исследования: каким образом использовать медийные технологии в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки? Мы предполагаем, что использование медийных технологий в музыкально-терапев-

тической деятельности учителя музыки будет терапевтически эффективным, если она будет базироваться: на основных теориях медиаобразования [6] (прежде всего, социокультурной (А. Шариков), теоретической базой которой являются теории: культурологическая, утверждающая необходимость совершенствования образования как результата развития медиакультуры и социологическая, обосновывающая значимость социальной роли медиа. Технологии музыкально-терапевтической деятельности согласуются также с идеей этической (С. Пензин), эстетической (Ю. Усов), медиадеятельности (И. Фатеева), теологической (В. Духанин, А. Федоров), развития критического мышления (Л. Мастерман), экологической (Н. Хилько). В медийной музыкально-терапевтической деятельности следует использовать в сочетании с музыкой различные виды медиа (прессу, радио, кинематограф, телевидение, интернет); учитывать многофункциональность медиа в обучении, прежде всего, релаксационную, компенсаторную, эстетическую (а также информационную, воспитательную, образовательную, социально-управленческую, рекреативную) и др. функции; реализовывать в своей методике разнообразные творческие задания; оценка медийной музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки основана на установленных в медиапедагогике показателях (мотивационном, контактном, информационном, перцептивном, оценочном, деятельностном, креативном). Проблема использования медийных технологий обучения в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки в отечественной науке ставится впервые, что обусловлено недавним появлением самого предмета исследования. Музыкалотерапия как область научного исследования оформилась в XX столетии, с целью решения психологических проблем современной цивилизации. Тогда же началась научная разработка и широкое внедрение медийных технологий. Изучение объекта исследования – музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки – в аспекте применения медийных технологий обучения опирается на методологию и теоретические основы медиаобразования и музыкотерапии. В результате решения проблемы педагогика получит научные данные – модель медийной музыкально-терапевтической деятельности. В результате внедрения модели (в ходе констатирующих и формирующего экспериментов) будут раскрыты и сформулированы принципы медийной музыкально-терапевтической деятельности педагога-музыканта и, таким образом, исследование откроет новые направления в области научного изучения влияния медиа на процесс формирования личности учащихся. Цель исследования: разработать и внедрить модель музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки с использованием медийных технологий обучения. Задачи исследования: 1. Проанализировать современные медийные технологии обучения в рамках поставленной проблемы. 2. Разработать модель музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки с использованием медийных технологий обучения. 3. Разработать и провести начальный констатирующий эксперимент. 4. Разработать и провести формирующий эксперимент. 5. Разработать и провести завершающий констатирующий эксперимент. 6. Выявить принципиальные основы разработки и использования медийных технологий в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки. 7. Разработать методику мониторинга медийной музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки. Основные общенаучные подходы исследования – аксиологический, системный и личностно-деятельностный. Аксиологический подход определяет нравственные и духовные ценности в качестве базовых при построении медийных образовательных технологий в музыкотерапии. Системный подход указывает направления исследования и моделирования профессиональной музыкально-терапевтической деятельности с использованием медийных технологий обучения. Такая деятельность в соотношении вышеуказанных, а также личностно-деятельностного подхода, направлена на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности. Личностно-деятельностный подход в музыкально-образовательном процессе предполагает, что в центре обучения находится личность с ее психологическими особенностями. В связи с этим все методические решения и технологии коррекционно-развивающего процесса средствами музыки, использованные приемы, способы, методы преломляются через призму личности обучаемого, его потребностей и способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей, а также имеющих нарушений в развитии.

Общенаучные методы исследования: наблюдение, анализ (литературы, музыки, медиатекстов), обобщение, классификация, педагогическое проектирование, метод экспертных оценок. Экспериментальной базой исследования является общеобразовательная школа № 31 г. Таганрога Ростовской области. Исходя из того, что педагогическое проектирование – это деятельность субъекта образования, направленная на конструирование моделей преобразования педагогической действительности, – предполагаем спроектировать: прогностическую модель медийной музыкально-терапевтической деятельности для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей деятельности; ее концептуальную модель, основанную на информационной базе данных и программе действий; инструментальную модель, с помощью которой можно подготовить средства реализации музыкально-терапевтической деятельности; модель мониторинга – для создания механизмов обратной связи в медийной музыкально-терапевтической деятельности и способов коррек-

тировки возможных отклонений от планируемых результатов; рефлексивную модель для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций. Одно из методологических условий моделирования в образовании – реализация интегративной функции педагогики, связанной с использованием знаний, заимствованных из других научных дисциплин. В представляемом педагогическом исследовании интегрированы знания из области педагогики, психологии, музыкознания и медиаобразования. В процессе построения модели медийной музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки мы будем опираться на установленные в медиаобразовании принципы разработки системы включения элементов медиаобразования в учебный процесс. Эти принципы обуславливаются требованиями и возможностями интенсификации учебного процесса на современном уровне педагогической науки, а также особенностями конкретных объектов (в нашем случае – общеобразовательной школы) и использования современных мультимедийных технических средств и технологий. К основным педагогическим требованиям относятся: 1. Дидактические: научность (содержание достоверных сведений, моделирование, имитация, эксперимент и т.п.), доступность (соответствие уровню подготовки обучаемого), адаптивность (приспособляемость к индивидуальным возможностям), систематичность и последовательность, визуализация информации, самостоятельность, сознательность и активизация деятельности обучаемого, прочность усвоения результатов обучения, обеспечение интерактивности, развитие интеллектуального потенциала обучаемого, обеспечение обратной связи. 2. Методические. Учет специфики предмета «Музыка». 3. Педагогическая целесообразность и эффективность применения. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их здоровья. 4. Эргономические требования – требования к качеству медийной информации. 5. Требования санитарно-гигиенические (снижение утомляемости и сохранения здоровья учащихся). 6. Требования эстетизации – соответствие современному дизайну и эстетическим нормам. Цели и задачи, которые определяют направление исследования и развития современной системы художественного образования: адаптация детей к современной социокультурной среде; активизация использования современных образовательных и информационных технологий для освоения содержания образования и общего развития детей; интеграция технологий медиаобразования в систему развивающих занятий для активизации познавательной деятельности школьников. Также формирование образовательной среды школы, позволяющей использовать медийные педагогические технологии. Основой для внедрения элементов медиаобразования в структуру и содержание системы художественно-творческой деятельности школьников являются духовные ценности, а также стандарты образования.

Музыкальная терапия выкристаллизовалась из области медицины. Сейчас она становится ведущим методом музыкального образования в достижении его здоровьесберегающих задач [5]. Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «лечение музыкой». Задачи лечебного, терапевтического воздействия связывают с психологическими, нравственно-воспитательными функциями музыки. Обзор существующих школ и направлений содержится в работах Л. Брусилковского (Россия), З. Матейовой и С. Машуры (Чехия). Шведская школа (основатель – А. Понтвик) в разработке технологий исходит из концепции психорезонанса, предполагающей способность глубинных слоев человеческого сознания приходить в резонанс со звучащими гармоническими формами и таким образом выявляться наружу для анализа и понимания. Опираясь на понятия «коллективного бессознательного» и «архетипа» К. Юнга, А. Понтвик разработал представление о путях проникновения в глубинные слои психики посредством специального соотношения звуков. В американском направлении музыкальной психотерапии лечебный эффект ее технологий основывается на идеях традиционного психоанализа З. Фрейда. Добиваясь от пациента переживания эмоционально травмировавших его ситуаций, психотерапевт при помощи музыки доводит их до катарсической разрядки и тем самым облегчает состояние пациента. В этих технологиях большое значение приобретает подбор соответствующих музыкальных произведений, вызывающих необходимый строй образных ассоциаций и переживаний, последующий анализ которых помогает выявить природу подавленного конфликта. Поэтому американские музыкотерапевты разработали обширные каталоги лечебных музыкальных произведений, включающие в себя музыку самых разных жанров и стилей, но соответствующим образом классифицированных по направленности воздействия на человека. В немецком методе (Швабе, Келер, Кениг) при построении стратегии и тактики лечения исходят из тезиса психофизического единства человека, и поэтому лечение проводится в целом комплексе воздействий, учитывающих физический, эмоциональный, коммуникативный и регулятивный аспекты. С конца 40-х годов во многих странах Западной Европы и США стали организовываться музыкально-психотерапевтические общества и центры. Большую известность получили музыкально-психотерапевтические центры и школы в Швеции, Австрии, Германии. Такие центры сейчас активно развиваются и в России, к примеру, «Научно-исследовательский центр музыкальной терапии и медико-акустических технологий», исследующий и внедряющий мировой опыт лечения музыкой. Российские ученые изучают различные аспекты воздействия музыки на живые системы различного уровня, разрабатывают новые

методы, технологии и подходы. Президент Международной академии интегративной медицины доктор медицинских наук, профессор Сергей Шушарджан; директор Сомнологического центра Министерства здравоохранения Российской Федерации профессор Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова Яков Левин; создатель музыкально-рациональной психотерапии, направленной на формирование у человека такого мировоззрения, которое помогает ему быть здоровым и счастливым, – В.И. Петрушин, – все перечисленные и еще многие ученые убеждены в перспективности исследований в области музыкотерапии и во все возрастающей ее роли в воспитании здорового человека. К настоящему времени в науке выявлено четыре сферы воздействия музыки: способность вызывать эмоциональное переживание у человека; развитие навыков межличностного общения в группе; регуляция психовегетативных процессов; развитие эстетических потребностей личности. Есть свидетельства того, что музыка действует на структуру мозга, которые отвечают за интуицию, взаимодействие с окружающим миром. Ее составляющие – гармония, ритм, мелодия – создают особые эмоционально-когнитивные состояния, которые, по-видимому, отождествляются пациентом с его чувствами и пониманием мира. В этих направлениях и проводятся научные исследования и разработка музыкотерапевтических технологий. Подбор музыки для терапевтических целей подчинен определенной системе: исходное состояние пациента, цели терапии, этапы конкретного сеанса и стратегия лечения в целом. Основной принцип подбора – изопринцип – лечение подобного подобным, сформулированный Дж. Альтшулером в 1941 году. Известны композиторы, например Рушель Блаво – ведущий специалист в области целительства и музыкотерапии, создающие музыкальные композиции специально для лечебного воздействия на организм человека. Подход к музыкальной терапии строго индивидуален. Каждому пациенту прописывается «своя» музыка с неповторимым ритмом, темпом, тональностью, подбираемая с помощью методов экспертных оценок, рефлексии и музыковедческого анализа. В основе ведущего метода отечественной музыкальной психотерапии и коррекции – восприятие музыки, формул музыкального самовнушения и специальных песен, что подготавливает позитивные тенденции изменений личности, подсказанных музыкально-художественным опытом. Современная музыкотерапия развивается как интегративная дисциплина на стыке нейрофизиологии, психологии, рефлексологии, музыкальной психологии, музыковедения и других наук о человеке. Она все более утверждается в статусе универсальной воспитательной системы, нацеленной на оптимизацию процесса личностного развития человека в условиях современной общественной жизни. Исследования в этой области направлены на изучение возможности влияния на личность человека посредством соединения медицинских, педагогических, психотерапевтических методов с управляемым музыкальным воздействием.

Использование музыки в психотерапевтических целях позволяет обеспечивать в образовательном процессе: развитие коммуникационных процессов; развитие творческого воображения и фантазии; релаксацию; расширение и развитие эмоциональной сферы; развитие чувства коллективизма; развитие эстетических потребностей. Достижению указанных психотерапевтических целей будет способствовать использование медийных технологий обучения.

Изучением «закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидения, радио, кино, видео и т.д.) занимается медиаобразование – современное направление в педагогике [4; 6]. Основные задачи медиаобразования, представленные в Российской педагогической энциклопедии: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

С позиций развития личности определяет медиаобразование А.В. Федоров – процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета [6].

Разработка медийных технологий обучения – способов построения деятельности с применением медиа для достижения педагогических целей, – становится, в условиях развития и влияния медиа, актуальной проблемой музыкальной педагогики, в том числе решения музыкально-терапевтических задач. Современная наука определяет музыкально-терапевтическую деятельность как организацию воздействия на физическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы организма с целью ослабления негативных переживаний в процессе их катарсической разрядки под воздействием музыки.

Необходимость разработки медийных технологий в музыкальном образовании обусловлена значимостью медиа в образовательном процессе и доказанной (А. Федоров) специфике воспри-

ятия медиатекста, обусловленного не только техническими средствами, но и целостностью его художественной формы. Для исследователя актуальных тенденций в области музыкального образования ключевое значение приобретают такие понятия как: медийные технологии обучения – способы построения деятельности с применением медиа для достижения педагогических целей; медиатекст – сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и др.); воздействие медийное – различного рода (психологическое, этическое, эстетическое, терапевтическое и др.) влияние медиа и медиатекстов на аудиторию; восприятие слуховое – способность человека к выявлению смысловых, образных взаимосвязей между единицами звуковой информации; установления в них закономерностей, конфликтов; ощущение атмосферы чувств, значений, ассоциаций; определение своего отношения к звуковой информации. Значимыми для изучения музыкотерапевтического влияния медиатекстов являются выделенные Т.Ф. Шак особенности автономной музыки и музыки в медиатексте. В автономной музыке она обнаруживает, в частности, композиционную цельность, множественность исполнительских интерпретаций, единство тематического материала и средств исполнения, использование оригинальной музыки. Музыка в медиатексте, по мнению исследователя, имеет контекстную природу, определяющую ее интерпретации; стилевую и жанровую неоднородность; тяготение к цитатности как интонационному источнику тематизма. Перечисленные различия указывают на особенности использования авторской музыки и музыки в медиажанрах в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки. Опираясь на достоверные медицинские данные и музыковедческие исследования, музыкотерапия, в новых – медиа – условиях ищет новые технологии организации терапевтического воздействия музыки на человека. Одно из таких направлений обозначено темой представляемого исследования. Следует отметить два значимых аспекта использования медиатехнологий в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки. Первый касается самого учителя музыки, формирования его компетенций; второй – собственно использование медийных технологий в музыкотерапевтическом образовательном процессе. В исследовании и реализации первого аспекта особое значение приобретают положения медиаобразования, касающиеся компетентностного подхода, теоретических основ медиаобразования; конкретные методы медиаобучения (творческие задания) дают направление для разработки музыкотерапевтических процедур. Методические приемы медиаобразования сгруппированы в циклы (блоки, модули) творческих и игровых занятий, осуществляющихся в учебной или внеучебной деятельности (ролевые, театрализованные и ситуативные игры, подготовка и творческая реализация сценарных разработок и т.д.). В основе типизации творческих заданий – зависимость от характера содержания учебного материала, от характера требований, лежащих в основе задачи – на восприятие, художественный анализ; от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения.

Таким образом, реализация медийных технологий в музыкально-терапевтической деятельности учителя музыки имеет следующие аспекты: методологический: прежде всего, социально-нравственные основания деятельности; теоретический: цель и задачи деятельности (прежде всего, релаксационная, компенсаторная, эстетическая); содержательный: программные требования к результатам музыкотерапии, реализуемые медиажанры; технологический: методы (слушание, исполнение, творческие задания), средства (все многообразие медийных средств), условия осуществления деятельности; оценочный (диагностика результатов деятельности, показатели компетенции учителя).

Представленная в статье педагогическая парадигма указывает основания и направления исследования актуальной проблемы современного музыкального образования, реализация которой позволит наполнить содержание подготовки учителя музыки новыми смыслами и компетенциями, а также поднять технологию музыкального обучения на современный уровень.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаренко, Е.А. Возможности медиаобразования в преподавании искусства // Искусство в организации учебно-воспитательного пространства школы-интерната. – М.: ИХО РАО, 2011. – С. 83–91.
2. Воробьева, Л.И. Музыкальная психотерапия в структуре профессиональной подготовки бакалавров на факультете искусств и художественного образования // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 6. – С. 53–56.
3. Воробьева, Л.И. «Высшая музыка» как элемент медиатекста // Медиаобразование. – 2014. – № 1. – С. 36–41.
4. Мурюкина, Е.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / Е.В. Мурюкина, И.В. Челышева; отв. ред. А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.
5. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 176 с.
6. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов-н/Д.: ЦВВР, 2001. – 708 с.
7. Шак, Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста / Т.Ф. Шак; науч. конс. Т.С. Бершадская. – Краснодар: Изд-во Краснодар. гос. ун-та культуры и искусств, 2010. – 356 с.

В.Е. Гармонова, О.Н. Борейко

ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЛАВАНИЯ

Аннотация. Раскрывается влияние оздоровительного плавания на функциональные системы организма.

Ключевые слова: плавание, закаливание, физическое состояние.

V.E. Garmonova, O.N. Boreiko

WELLNESS IS SWIMMING

Abstract. Reveals the influence of recreational diving on the functional systems of the organism.

Key words: swimming, hardening, physical condition.

Плавание является жизненно необходимым навыком. Массовое обучение плаванию имеет государственное значение. Умение плавать необходимо и для спортсменов, занимающихся разными видами спорта, и для людей, чьи профессии связаны с водной средой, и просто для каждого человека на Земле.

Оздоровительное значение плавания известно с давних времен. Ещё в Древней Индии, Египте, Греции и Средней Азии многие религиозные обряды были связаны с погружением в воду, омовением, купанием. Изречение древних индийских мудрецов гласит: «Десять преимуществ дает омовение: ясность ума, свежесть, бодрость, здоровье, силу, красоту, молодость чистоту, приятный цвет кожи и внимание красивых женщин» [2, 1].

Плавание – одно из эффективных средств закаливания человека, способствующее формированию стойких гигиенических навыков. Температура воды всегда ниже температуры тела человека, поэтому, когда человек находится в воде, его тело излучает на 50-80 % больше тепла, чем на воздухе (вода обладает теплопроводностью в 30 раз и теплоемкостью в 4 раза большей, чем воздух). Купание и плавание повышают сопротивление воздействию температурных колебаний, воспитывают стойкость к простудным заболеваниям. Если плавание проводится в естественном водоеме, то закаливающий эффект оказывают и естественные факторы природы – солнце и воздух [1, 60]. Занятия плаванием устраняют нарушения осанки, плоскостопие, гармонично развивают почти все группы мышц – особенно плечевого пояса, рук, груди, живота, спины и ног. Занятия плаванием совершенствуют работу вестибулярного аппарата, улучшают чувство равновесия. Систематические занятия плаванием развивают и закаляют организм, усиливают деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем, активизируют обменные процессы, укрепляют опорно-двигательный аппарат, совершенствуют системы терморегуляции, повышают умственную работоспособность и т.д. [2, 14].

Основные задачи оздоровительного плавания это – достижение и в дальнейшем поддержание желаемого уровня здоровья, повышение качества жизни, профилактика заболеваний, связанных с возрастом и вредными воздействиями окружающей среды, обучение плаванию, развитие физических качеств. Оптимальная нагрузка определяется многими факторами, например: необходимостью улучшения функциональных показателей либо их сохранением на достигнутом уровне, режимом привычной двигательной активности и образом жизни занимающегося и др. Оздоровительным плаванием рекомендуется заниматься 3-4 раза в неделю по 30-45 минут [2, 11].

Плавание отлично тренирует деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем. У людей, систематически занимающихся плаванием, возрастает величина ударного объема сердца, частота сердечных сокращений в покое снижается от 60 до 55 (50) уд/мин. При этом сердечная мышца работает мощно и экономно. У не занимающихся спортом частота сердечных сокращений обычно колеблется в пределах от 65 до 77 уд/мин. Горизонтальное положение тела, а также циклические движения, связанные с работой мышц, давление воды на подкожное русло, глубокое диафрагмальное дыхание и взвешенное состояние тела – все это способствует притоку крови к сердцу и в целом существенно облегчает его работу. В результате занятий плаванием снижается систолическое давление, повышается эластичность сосудов, увеличивается ударный объем сердца.

Таким образом, в результате занятий плаванием в сердечно-сосудистой системе происходят положительные изменения (в виде усиления сократительной способности мышечной стенки сосудов и улучшения работы сердца), которые ведут к более быстрому транспортированию крови, насыщенной кислородом, к периферическим участкам тела и внутренним органам, что способствует активизации общего обмена веществ.

Механизм положительного воздействия плавания на органы дыхания заключается в активной тренировке дыхательной мускулатуры, увеличении подвижности грудной клетки, легочной вентиляции, потреблении кислорода кровью, в выработке правильного ритма дыхания. Также занятия плаванием укрепляют аппарат внешнего дыхания, вырабатывают правильный ритм дыхания, увеличивают жизненную емкость легких (ЖЕЛ), поскольку плотность воды затрудняет выполнение вдоха и выдоха: вдоха – из-за давления воды на грудную клетку, выдоха – из-за сопротивления воды. При плавании в дыхании участвуют самые отдаленные участки легких и в результате исключаются застойные явления в них. Кроме того, плавание с задержкой дыхания, ныряние, погружение под воду тренируют устойчивость к гипоксии.

Люди, систематически занимающиеся плаванием, имеют высокие показатели жизненной ёмкости лёгких (ЖЕЛ) и экскурсии грудной клетки (величина ЖЕЛ у пловцов-спортсменов находится в пределах 7000 см³).

Все выше сказанное позволяет сделать вывод, что плавание является эффективным средством укрепления и развития дыхательной системы.

Регулярные занятия плаванием являются мощным фактором воздействия на нервную высшую деятельность человека. Вода, мягко обтекая тело, массируя находящиеся в коже и мышцах нервные окончания, благоприятно воздействует на центральную нервную систему, успокаивает, снимает утомление. После плавания человек легче засыпает, крепче спит, у него улучшаются внимание, память. Действие температуры воды улучшает кровоснабжение мозга, уравнивает процессы возбуждения и торможения в центральной нервной системе, т.е. положительно сказывается на состоянии психики, способствует формированию положительного эмоционального фона, так необходимого в повседневной жизни.

При плавании человек находится в состоянии гидростатической невесомости, что разгружает опорно-двигательный аппарат от давления на него веса тела – это создает условия для нормирования нарушений осанки, увеличивает двигательные возможности и содействует их развитию. Находясь в водной стихии, человек разгружает свой позвоночник. Благодаря симметричным движениям и горизонтальному положению туловища, разгружающему позвоночный столб от давления на него веса тела, плавание является прекрасным корректирующим упражнением, устраняющим такие нарушения в осанке, как сутулость, сколиоз, кифоз. Регулярно проплывая определенную дистанцию, ребенок невольно привыкает держать нормальную осанку.

Показатель суммарной подвижности в суставах пловцов значительно выше, чем у спортсменов других специализаций. Выполнение плавательных движений руками и ногами вовлекают в работу почти все мышцы тела, что способствует гармоничному развитию мускулатуры. Также необходимо отметить, что при занятиях плаванием практически отсутствует опасность травмирования опорно-двигательного аппарата.

Оздоровительное плавание часто рекомендуется врачами как лечебное средство. Занятия плаванием широко применяются в лечебной физкультуре и медицине при нарушении обмена веществ, сердечно-легочной недостаточности, контрактурах суставно-мышечного аппарата, а также после травм, перенесенных операций и др. Интенсивность занятий лечебным плаванием обычно ниже, чем оздоровительным плаванием, меньше и продолжительность одного занятия. Для достижения наибольшего эффекта от лечебно-оздоровительного плавания, необходимо заниматься ежедневно.

По своим динамическим характеристикам оздоровительное плавание является одним из доступных средств физической культуры занимающихся различного возраста и подготовленности.

Особенно велико оздоровляющее и укрепляющее воздействие плавания на детский организм. Плаванью можно обучать детей с грудного возраста. Занятия плаванием укрепляют опорно-двигательный аппарат ребенка, развивают такие физические качества, как выносливость, сила, быстрота, подвижность в суставах, координация движений; они также своевременно формируют “мышечный корсет”, способствуя выработке хорошей осанки, предупреждая искривления позвоночника, устраняют возбудимость и раздражительность. Дети, регулярно занимающиеся плаванием, заметно отличаются от сверстников, не занимающихся спортом: они выше ростом, имеют более высокие показатели ЖЕЛ, гибкости, силы, меньше подвержены простудным заболеваниям [2].

К удивительным особенностям плавания нужно отнести его необычайную доступность для всех детей – девочек и мальчиков, детей с искривлениями позвоночника, некоторыми нарушениями сердечной деятельности, последствиями полиомиелита, церебрального паралича, ампутантов, ослабленных и так далее [3, 26]. Бывают случаи, когда заниматься плаванием приходят дети с недостатками в физическом развитии в чисто лечебных целях, а становятся известными спортсменами. Так было с Дон Фрезер – чемпионкой трех Олимпийских игр, которая пришла на занятия плаванием после перенесенного полиомиелита. Будущую чемпионку Европы и СССР Тину Леквешвили мама привела заниматься плаванием, обеспокоенная ее плохой осанкой.

Регулярные занятия плаванием поддерживают уровень физического состояния у взрослых людей, повышают жизненный тонус, а также повышают общее качество жизни.

Это подтверждают наблюдения за физическим состоянием занимающихся в группах здоровья, где среди других видов физических упражнений применяется плавание.

Оздоровительное плавание полезно и пожилым людям. Известно, что вода является хорошим проводником тепла, поэтому только за 15 минут пребывания в воде (при температуре 24°C) человек теряет около 100 ккал тепла. Иными словами, для людей пожилого возраста, которым трудно выполнять интенсивную физическую работу, плавание является средством повышения интенсивности процессов обмена веществ в организме. Плавание способствует замедлению процессов преждевременного старения организма человека, предупреждению возможных болезней, а значит увеличению продолжительности жизни.

Известный американский специалист в области оздоровительных технологий Кеннет Купер, называет плавание вторым (после бега на лыжах) по эффективности видом аэробной нагрузки, которое также вовлекает в работу все основные мышцы.

В 1971 году Международная федерация любителей плавания (ФИНА) признала плавание важным дополнительным источником здоровья для детей грудного возраста и рекомендовала медицинским комитетам всех национальных федераций плавания включаться в работу по массовому развитию плавания среди детей грудного возраста, организуя в своих странах широкую популяризацию методики применения этого действенного оздоровительного средства.

Плавание – одно из эффективных средств закаливания человека, способствующее формированию стойких гигиенических навыков. Температура воды всегда ниже температуры тела человека, поэтому, когда человек находится в воде, его тело излучает на 50–80 % больше тепла, чем на воздухе (вода обладает теплопроводностью в 30 раз и теплоемкостью в 4 раза большей, чем воздух). К тому же, происходящие изменения в крови повышают защитные свойства ее иммунной системы, увеличивая сопротивляемость инфекционным и простудным заболеваниям. Купание и плавание повышают сопротивление воздействию температурных колебаний, воспитывают стойкость к простудным заболеваниям. Если плавание проводится в естественном водоеме, то закаливающий эффект оказывают и естественные факторы природы – солнце и воздух [1].

Итак, в результате занятий плаванием на организм человека оказывается разностороннее положительное воздействие. В оздоровительных целях плавание доступно и полезно практически всем возрастным категориям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Булгакова, Н.Ж. Плавание / Н.Ж. Булгакова. – М.: АСТ Харвест Астрел, 2005.
2. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание / Н.Ж. Булгакова и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
3. Каптелин, А.Ф. Плавание в лечебных целях // Здоровье. – 2000. – № 7. – С. 26–27.

УДК 30
ББК 60

А.Ю. Голобородько, В.А. Грибанова, К.В. Андреева

ГОСУДАРСТВЕННАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА И ГУМАНИТАРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлено описание некоторых аспектов гуманитарной методологической стратегии как «философского фона» современной педагогики, изучаемой в контексте реализации инструментария государственной культурной политики как фактора обеспечения национальной безопасности в контурах преодоления кризиса культуры: анализируется природа кризиса культуры в «переходной» России, определяются ценностно-смысловые основания образовательной политики, рассматриваются механизмы аккумуляции защитно-охранительного потенциала культуры в координатах развития общественных институтов и повышения жизнеспособности функционирования институтов общества и государства. В работе предложено обоснование целесообразности и востребованности в современной педагогике гуманитарной методологии, призванной обеспечить целостность образовательного процесса как его открытость, культуросообразность/культуроустойчивость, ориентир на усвоение ценностного культурного ядра России.

Ключевые слова: государственная культурная политика, кризис культуры, гуманитарная методологическая стратегия современной педагогики, инвестиции в человека, инструментарий укрепления национальной безопасности

STATE CULTURAL POLICY AND HUMANITARIAN METHODOLOGY
OF MODERN PEDAGOGICS: AXIOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article presents the description of some humanitarian methodological strategy aspects as “philosophical background” of modern Pedagogics studied in the context of the realization of state cultural policy instruments as a factor of national security protection regarding cultural crisis management: the reasons of cultural crisis in “transitional” Russia are being analyzed, axiological bases of educational policy are defined, the mechanisms of accumulating of cultural protective potential are considered in terms of social institutions development and enhancement of state and educational institutions functioning. The article substantiates the grounds for expediency and need for humanitarian methodology in modern Pedagogics aimed at ensuring of educational process integrity providing openness, cultural conformity, the orientation for the adoption of axiological cultural core of Russia.

Key words. State cultural policy, cultural crisis, humanitarian methodological strategy of modern Pedagogics, human investment, national security strengthening instruments.

В опубликованном в конце 2014 года под эгидой Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования докладе «Кризис культуры» указывается, что «кризис культуры – процесс во многом политический, ведь политика – прежде всего создание, воспроизводство и сохранение политических и общественных институтов как устойчивых систем общепринятых норм (запретов): они связывают людей в общество и в народ (нацию), все они – продукт культуры» [1; 6]; в этой связи вспоминается мысль американского философа К. Лэша, «... ядро любой культуры стоит на её «запретах» – глубоко впечатавшихся вето, выгравированных в превосходных и правдивых символах» [2, 175].

Общеизвестно: кризис культуры всегда связан с кризисом её философских оснований [3, 255].

Анализируя этапы кризиса культуры в России, авторы доклада «Кризис культуры» отмечают, что тяжелый удар по культуре был нанесен в период перестройки, когда официальной стала концепция свободы как высшей ценности, автономной от ограниченной ответственности... при этом констатируется, что мейнстримом «движения к свободе («неделимой» по своей природе!)» был выбран ориентир на освобождение разума от совести, превращение разума в интеллект [3; 8].

Но исторический опыт убедительно свидетельствует о том, что в любом обществе в любой исторический момент существует конкретная система неразрывно связанных «свобод и запретов», и система эта весьма подвижна; как известно, М. Фуко принадлежит мысль о том, что «антиномия права и порядка лежит в основе современной политической рациональности», которые, очевидно, можно рассматривать как своего рода квинтэссенцию диалога, начиная с И. Канта, различных философских школ, течений и направлений о взаимоотношениях свободы (права) и порядка (принуждения), их диалектической связи.

В центре любой национальной культуры – ответ на вопрос «что есть человек?»; вопрос этот корнями уходит в религиозные представления, но «прорастает» в культуру, на это надстраиваются все частные культурные нормы и запреты. Человек создан (преображен из животного) миром культуры, и первое дело культуры – заставить и научить нас быть людьми: дать нам знания, умения и мотивы, чтобы жить в обществе и непрерывно создавать его, погружение в культуру – сложное обучение и трудное дело.

Исторически культурное ядро России покоилось на идее соборной личности: человек человеку брат. Конечно, общество усложнялось, идея соборности изменялась, но её главный смысл был очень устойчивым: к нам был практически закрыт вход мальтузианству с его идеей борьбы за существование и с отрицанием права на жизнь бедных... и вдруг в конце XX в. доминирующим трендом общественного устройства становится дремучий социал-дарвинизм с его представлениями о человеке как животном, ведущем внутривидовую борьбу за существование.

Известно, внедрение в культуру крупной идеи, антогонистической по своей природе устоявшимся устоям, приводит к развитию феномена «культурной травмы», манифестируемой, в частности, явлениями потери ориентиров, путаницей в представлениях о добре и зле. Понятие культурной травмы в обиход было введено польским исследователем П. Штомпкой, который описывал этот феномен в следующих координатах: «Если происходит нарушение порядка, символы обретают значения, отличные от обычно означаемых. Ценности теряют ценность, требуют неосуществимых целей, нормы предписывают непригодное поведение, жесты и слова обозначают нечто, отличное от прежних значений. Вера отвергается, верования подрываются, доверие исчезает, хариз-

ма терпит крах, идолы рушатся... саморазрушаются сложившиеся каналы социальных коммуникаций» [4].

Очевидным проявлением переустройства смыслового поля человека в результате осуществленной политики инкорпорирования привнесенных извне ценностей в социальном пространстве России 80–90-х, входящем сегодня, как следствие, в число очевидных угроз и опасностей функционирования государства и общества, является феномен аномии, природу которой мы рассматриваем в контексте концепции отраженной субъектности.

Известным отечественным исследователем в области психологии личности В.А. Петровским, занимавшимся вопросами "отраженной субъектности", этот феномен описывается с точки зрения "следов" присутствия личности другого человека (как правило, значимого Другого) в субъективном мире индивидуума, в рамках концепции существование психического отражения, в том числе явлений социального порядка, трактуется в парадигме смысловой проекции отражаемой реальности: "понятие отраженной субъектности выражает особое внутреннее движение сознания и деятельности человека, осуществляющего отражение... Перед нами именно смысловая форма репрезентации одного человека другому, выступающая как движение преобразования жизненных отношений к миру последнего" [5, 21]. При этом выделяются следующие формы (этапы) отраженной субъектности, которые можно обозначить как модусы существования Другого в смысловом пространстве субъекта социального познания: 1) влияние со стороны партнера переживается непосредственно в ходе взаимодействия, 2) присутствие Другого в субъекте отражения не связано с его фактическим присутствием в наличной ситуации, но активное деятельное начало Другого изменяет взгляд на вещи субъекта социального познания, не оставляют его равнодушным, имеет для него тот или иной личностный смысл, 3) представленность Другого становится неразличимой от собственного Я, происходит смысловая интеграция значимого Другого в структуру собственной личности: имеет место явление "претворенного субъекта" [5, 18–21]. На этапе претворенного Я фактически теряется взаимоотношенность субъектов, и, следовательно, разрушаются идеологические формы между ними: Я одного уже неотделимо от субъективированного им Я другого. Изменение собственной позиции или характера поведения в условиях реального или представляемого субъектом давления со стороны другого человека или группы людей возможно в том случае, если те, кто влияет на изменение мнения, социальных установок или паттернов поведения человека, действительно представлены в его субъективном мире. Как показывают экспериментальные исследования, в частности, конформности, человек готов отказаться от собственного мнения, которое до момента влияния со стороны окружающих представлялось абсолютно очевидным и неоспоримым, в пользу совершенной нелепицы... причем часто "измена здравому смыслу" [6, 42–45] может не осознаваться самим человеком, испытывающим влияние. По всей видимости, чем большее смысловое пространство занимает Другой в мире субъекта, тем скорее собственное Я будет руководствоваться представлениями Я Другого...

Полагаем, феномен «мировоззренческого поворота», изменения представлений о человеке, произошедшего в относительно широком континууме общественного сознания «переходной» России на основе «активных действий номенклатуры в союзе с частью элитарной интеллигенции» [1; 16] можно эксплицировать в том числе посредством применения концепции отраженной субъектности: атомизация человека, стремительно набравшее силу доминирование в его смысловом пространстве цели финансового благополучия, идеализация индивидуального материального достатка, "сместившие на задворки" ценностных ориентиров духовные и нравственные мотивы, объясняется, на наш взгляд, жестким, агрессивным, активным продвижением Другого (=насаждаемых привнесенных извне ценностей) в пространстве социально-культурных и информационных коммуникаций.

... Ещё в середине прошлого столетия авторитетный российско-американский социолог Питирим Сорокин, изучая социальные и культурные изменения, происходившие в разных обществах на протяжении трех тысяч лет, пришел к такому фундаментальному выводу: большие социальные системы тяготеют к двум типам равновесного состояния – «идеациональной культуре» и «чувственной культуре» (при этом, по мнению исследователя, промежуточным состоянием между указанными типами может быть «интегральная культура»). Основной принцип идеациональной культуры – ориентация на сверхчувственное, потустороннее, религиозное (пример – европейское Средневековье); напротив, основной принцип культуры чувственной – объективная действительность, культура становится светской и утилитарной, «соответствует этому миру»; промежуточная, интегральная форма культуры, соединяет в себе чувственный и сенсорный аспекты, иррациональный и рациональный подходы к реальности.

В последние пять столетий (эпоха «доминирования Запада») на авансцену социально-экономических и геополитических процессов в мире было выдвинуто второе состояние – чувственная культура, важнейшим свойством которой стало доминирование утилитарных подходов в организации жизнедеятельности; пережив Средневековье, Возрождение и Просвещение, западная

культура прониклась «духом капитализма», в основе которого, по меткому выражению А. Казина [7, 17], «переключение религиозной энергии людей с неба на землю»: по мере развития и укрепления универсально-рыночных отношений западный человек неуклонно утверждал себя как земного бога, и только при этих обстоятельствах мог быть нравственно оправдан капитализм – своего рода интернациональная мастерская по производству меновых стоимостей, где гарантированный обмен услугами есть, прежде всего, результат работы на себя, ради своей выгоды, холодного эгоистического расчета [7, 17].

По мнению П. Сорокина (*цит. по:* [8]), пятивековая эпоха чувственной культуры (а вместе с ней – жесткого, «эгоистически ориентированного» капитализма) на Западе заканчивается... и, как это бывало в прошлые времена, конец эпохи сопровождается мощными потрясениями и тотальными кризисными явлениями; одним из проявлений кризиса чувственной эпохи исследователь считает то, что «история человечества теряет свое величие и превращается в какой-то сугубо материалистический фарс, при этом парадоксально (но только на первый взгляд), но роль самого человека в её (истории) развитии постоянно минимизируется и упрощается...».

Сходные мысли находим у исследователей, занятых в других областях социально-гуманитарного познания, в частности, у известного немецкого экономиста Ф. Шумахера: «... такое отношение к жизни, когда средством самореализации становится фанатичное преследование благосостояния (материализм) – не подходит для этого мира, поскольку не содержит ограничивающего принципа, тогда как окружающая среда, в которой оно имеет место, – строго ограничена» [9, 47] ... Игнорирование и даже отрицание мудрости зашло слишком далеко, но чтобы суметь её (мудрость) найти, нужно сначала освободиться из-под диктата алчности и зависти, ведь именно мудрость позволяет нам увидеть тщетность и неудовлетворенность жизни, прежде всего прочего посвященной преследованию материальных целей и отрицанию духовности; такая жизнь неизбежно обращает человека против человека и нацию против нации, ведь человеческие потребности бесконечны, а бесконечного нельзя достичь в материальном мире – лишь в духовном [9, 57].

Именно поэтому в координатах актуальной социально-гуманитарной мысли за рубежом и в России все активнее звучат голоса о необходимости создания условий для того, чтобы «вернуть человеку высший смысл его существования», что возможно лишь при принципиально иной организации мировосприятия... [9, 99], переориентации на интегральную (по терминологии П. Сорокина) систему культуры, при которой первоочередное внимание уделяется все же человеку, а не товару; при этом все более распространение в пространстве международных научных коммуникаций, получает точка зрения, в соответствии с которой именно российская цивилизация с её нравственным основанием, историческим «тяготением» к поиску духовных смыслов и цельности понимания мироздания, может сыграть «одну из ведущих скрипок в «оркестре» выхода человеческой цивилизации из социокультурного кризиса и перехода в систему интегральной культуры.

В этой связи общепризнанно, что существенно важным в современных условиях развития мирового сообщества является акцент на развитии не только технических, информационных, биологических, но и социально-гуманитарных технологий, к числу которых относится и часть, репрезентирующая сферу политической власти, различные виды управления, социальных, когнитивных и иных технологий, направленных на массовое и групповое сознание [10; 5] – иными словами, речь идет о разработке инструментария социально-гуманитарной инноватики нового типа, продуктивность которой стратегически значима «в контурах» жизнеспособности современной цивилизации.

Применительно к России на её сегодняшнем этапе развития, в контексте актуальных мировых трендов мироустройства и весьма, на наш взгляд, актуальной востребованности в пространстве международных социально-гуманитарных коммуникаций в русле поиска ресурсов преодоления кризиса культуры именно российского опыта духовного и нравственного развития, а также с учетом контента внутренних опасностей, угроз и «болезней» (в том числе вышеобозначенных) экономического, политического и социально-культурного характера, «лечение» которых не представляется возможным без привлечения потенциала культуры, нами, в парадигме политологической инноватики как составной части сферы социально-гуманитарных инноваций нового поколения разработан авторский когнитивно-методологический конструкт, представленный в виде государственной культурной политики, которая рассматривается в контексте обеспечения национальной безопасности современной России.

Известно, что в декабре 2014 года Указом Президента РФ утверждены «Основы государственной культурной политики»; в Документе, в рамках описания оснований для выработки государственной культурной политики, отмечается, что «... перед Российской Федерацией стоит задача в исторически короткий период осуществить экономическую и социальную модернизацию страны, выйти на путь интенсивного развития, обеспечивающего готовность государства и общества ответить на вызовы современного мира. Это возможно только при условии планомерных и

последовательных инвестиций в человека, в качественное обновление личности. В недавнем прошлом такие вложения были явно недостаточными, что создало угрозу гуманитарного кризиса» [11].

Не секрет, что в новейшей истории России задача разработки и реализации государственной культурной политики, направленной на формирование гармонично развитой личности и укрепление единства российского общества посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития ставится впервые, и это, на наш взгляд, признак «семиотического переустройства», знак ценностного (ценностно-мотивационного) содержательного поворота в определении стратегически важных направлений развития общества и государства.

Изучаемая нами в том числе в русле положений, определенных "Основами государственной культурной политики", культурная политика как исследовательский конструкт, нацеленный на разработку комплекса управленческих решений на уровне органов государственной власти, призвана аккумулировать мощный защитно-охранительный потенциал культуры и обеспечить укрепление национальной безопасности России в аспекте защищенности личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз и опасностей.

В ходе нашего исследования выявляются, в частности, тенденции нового понимания культуры в реализации национальных интересов России как основы государственности, ресурса социальной стабильности, экономического роста; определяются ценностно-смысловые основания культурной политики, её ресурсное и технологическое обеспечение; описывается также место и роль особого актора культурной политики – политической элиты, эффективность деятельности которой способно существенным образом повысить продуктивность использования инструментария государственной культурной политики в системе национальной безопасности современной России, обеспечивая повышение жизнеспособности функционирования институтов общества и государства.

В рамках настоящей статьи представим ряд наших предложений, репрезентирующих, в рамках описания инструментария ресурсного и технологического обеспечения государственной культурной политики, возможности преодоления угрозы разрушения культуры и решения указанной в «Основах государственной культурной политики» стратегически важной задачи «... планомерных и последовательных инвестиций в человека, в качественное обновление личности».

Возвращаясь к началу нашей статьи, вспомним, что первое дело культуры – заставить и научить нас быть людьми: дать нам знания, умения и мотивы, чтобы жить в обществе и непрерывно создавать его; как отмечал уже цитированный нами Ф. Шумахер, именно образование – наиболее жизненно важный ресурс, и его смысл – не только и не столько в передаче "знаний-как", а в создании условий для трансляции ценностей о том, к чему стремиться... "знания-как" – вторичны, первичны должны быть ценности, позволяющие понимать, для чего возможно использование этих знаний: "знание-как" – средство без цели, отождествить его с культурой – это все равно, что отождествить пианино с музыкой" [9, 107].

Известно, что на рубеже XX – XXI веков парадигма педагогической науки и образования, в том числе в контексте проблематики, описанной нами выше, существенно изменилась: педагогическое сообщество переориентировалось на поиск гуманистических, культуросообразных, жизнетворческих образовательных систем и моделей, эпицентром которых становится человек, его интеллектуальное и духовно-нравственное развитие, реализация творческих сил, ценностно-смысловое, гражданское, личностное, профессиональное и жизненное самоопределение [12; 5]; в этих условиях чрезвычайно востребованной оказывается гуманитарная методология, призванная обеспечить целостность образовательного процесса как его открытость и культуросообразность. В конечном итоге установки гуманитарной методологии призваны стать инструментом противодействия "деструктивным силам", разрушающим целостность образования: негативное влияние на личность массовой культуры, заимствование и внедрение чуждых национальной ментальности и культурным традициям образцов, распространение в молодежной среде социальных болезней, безнравственности и др.

Очевидно, что сегодня образовательная система России только "на пути к приближению" к реализации в реальном образовательном процессе теоретических установок гуманитарной методологии; экспертное сообщество констатирует, что в школе и вузе по-прежнему преобладает ориентация на закрытое образование, признаками которого являются: приоритет личности учителя над личностью ученика, выступающей в качестве объекта педагогических воздействий; рассмотрение личности ученика как средства для достижения образовательных целей; "предметоцентризм" – преобладание предметной (знаниевой) подготовки с ориентацией на заучивание и память над подготовкой, развивающей личностные (смысловые, творческие) возможности ученика; ориентация на конечный результат, манифестируемый накоплением суммы знаний и "образцового" опыта поведения посредством информативной передачи, закрепления и воспроизведения; рекомендательный, предписывающий, "рецептурный" характер образования, основанный на использовании учителем большей частью внешних средств формирования личности и др. [12; 15].

В этой связи существует потребность, при разработке современной, отвечающей реальным запросам общества и государства, методологической стратегии, осуществить актуализацию в педагогическом сознании и образовательной практике основополагающих концептов (=обобщенных теоретических конструктов), являющихся способами создания методологической основы востребованных образовательных технологий.

Как известно, ведущими концептами постнеклассической и современной педагогики стали "образовательное пространство", "смысловая дидактика", "личностно-ориентированное образование", "духовно-нравственное воспитание": именно в этих концептах интегрированы новые ценности, цели, культурные и личностные смыслы современного образования, именно на концептуальной основе этих фундаментальных понятий строится развитие гуманитарных образовательных технологий, рассматриваемых нами в том числе в контексте ресурсного обеспечения государственной культурной политики.

Не требует дополнительной аргументации тезис о том, что в настоящее время методологическое поле педагогических исследований значительно расширяется; предметом методологического анализа становится общая картина педагогической действительности и проблемы человека в образовании, которые она порождает; образовательное пространство и место человека (обучающегося) в нем; образовательная ситуация и отношения, которые в ней возникают... В пространстве практикоориентированных педагогических исследований получает естественное развитие (в том числе с учетом возрастающего значения феноменов социальной ответственности и инновационной деятельности) тренд на содержательную раз(про)работку инструментария личностно-ориентированной (гуманистической) парадигмы образования, манифестирующей, в частности, описание механизмов формирования познавательных мотивов и способностей, накопления опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведенческих актов (своих и «Другого»).

Личностно-ориентированная парадигма предполагает перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, принципиальное изменение педагогических подходов к процессу обучения: знание может быть полноценным только при «включении» в процесс его усвоения механизмов развития личности. И в этой связи, в контексте принимаемой нами в качестве тактически релевантной и стратегически адекватной с точки зрения логики развития человека/культуроцентричной педагогики и гуманитарного вектора педагогической методологии, концептуально-интегративной модели смыслообразования, основу процесса обучения образует логика становления самой личности, ее жизненного мира, развитие ее смысловых структур, структур сознания и самосознания [13]; создание среды «смыслоозначения» (по терминологии Ж. Деррида); см, например: «Жизнь имеет смысл ... лишь в зависимости от работы смыслоозначения, которая сопровождает её, точнее, является ею» [14, 159].

Контент личностно-ориентированной парадигмы организации образовательной среды уместно, на наш взгляд, представить в следующем виде:

Таблица 1

1.	Цель	Приобщение человека к полноценной самостоятельной жизни в обществе
2.	Ценности	Человек – цель. Личность и личностное достоинство каждого; свобода (свободный выбор и ответственность за него), творчество и индивидуальность в познании и самовыражении
3.	Стратегия	Формирование механизмов саморазвития личности, познавательной активности
4.	Личная значимость и осмысленность	Содержание и процесс образования максимально осмысленны и индивидуально значимы
5.	Результат обучения	Опыт творческой деятельности
6.	Механизмы обучения	Механизмы творчества
7.	Ведущая активность	Учение, т.е. активность самих обучающихся
8.	Способ познания	Главный способ познания – собственный опыт, результат поиска, экспериментирования, проверка гипотезы.

		Спонтанное развитие
9.	Роли участников образовательного процесса	Равноценность и равноправие, сотрудничество участников образовательного процесса
10.	Ориентация обучения	Учет индивидуальных особенностей
11.	Оценивание обучения	Оценка с точки зрения самой личности, связана с собственными оценками, смыслами и ценностями
12.	Ролевые позиции в образовательном процессе	Постоянная смена ролей в общении

В контурах инструментария реализации государственной культурной политики концептуально-интегративная модель смыслообразования как один из содержательных скрепов построения человеко/культуроцентричной образовательной среды осознается нами как мост, ведущий к устройству жизни на основе защитного и охранительного потенциала культуры; в связи с чем в нашем исследовательском конструкте философские основания системы образования сближаются с позициями философии жизни и практически выступают как философия жизни человека развивающегося, приобщающегося к культуре, обретающего возможность для реализации своих сущностных (прежде всего, духовных и социальных) сил и ресурсов в рамках реальной социокультурной системы... человека, входящего в культуру (см., например [15, 15]).

В контексте обращения к инструментарии гуманитарной методологической стратегии как основе "философского фона" образования, применяемой нами в рамках разработки технологического обеспечения государственной культурной политики как фактора национальной безопасности в социальном и политическом пространстве реализации (на основе выше представленных рассуждений), остановимся подробнее на осмыслении феноменов патриотизма и гражданственности как элементов ценностного ядра социокультурного пространства современной России.

Полагаем, сегодня в России в системе социальных (в том числе образовательных) коммуникаций во многом воспроизводится советское понимание патриотизма, что, на наш взгляд, имеет как свои плюсы, так и очевидные минусы: время рождает несколько иной ракурс патриотического чувства. В советской системе патриотическое воспитание, как известно, содержательно строилось на отождествлении государства, страны и народа, естественное чувство любви к народу (= культуре) использовалось для формирования любви к государству...

Сегодня организация экономики и устройство государственной системы выстроены с опорой на индивида, который несет ответственность за любое из принятых решений. И, по сути, никто не боится его от ошибки, как это было в советский период: государство было по-настоящему в функциях Патера – оно также, как и отец в семье, могло похвалить, одарить, но могло и жестоко/жестоким образом наказывать. Эта схема сегодня разрушена организацией экономической жизни по законам рынка: рационально организованный, с аналитическими способностями и навыками (компетенциями), ответственный гражданин умеет «разводить» свою любовь к Родине и свое отношение к государству. В сегодняшней логике демократического политического режима государство не обязательно нужно любить, его нужно уважать, быть законопослушным и уметь на правовых основаниях отстаивать свои интересы; с государством нужно быть в постоянном диалоге и иметь в виду, что у носителей государственной власти есть и свои собственные групповые интересы, которые могут быть далеки от эмоциональной привязанности к народу в целом и к каждому отдельному гражданину... именно поэтому для успешного диалога с властью граждане должны объединяться в сообщества на основе своих интересов.

В контексте вышесказанного считаем, что патриотизм как качество человека в современной России должен отличаться от советского варианта по ряду параметров: 1) любовь к Родине (через историю, литературу, в целом – культуру), но развитие собственного человеческого достоинства; 2) формирование правового сознания и правовой культуры; право как ценность, так как только на этой основе можно взаимодействовать с государством; 3) формирование представления о том, что любовь к Родине проявляется не только в пограничной ситуации между жизнью и смертью, любовь к Родине – это следование нравственным, духовным установкам и праву, а также возможность реализации способностей для процветания своего народа (в этом плане патриот – это, по нашему мнению, например, М.В. Нагибин, сформировавший индустриальную культуру Ростова; это учитель, который учит и воспитывает детей "вне сетки" часов; это человек, следующий своему профессиональному долгу...).

Наше понимание любви к Родине (чувство патриотизма) "уравновешивается" рациональной гражданственностью: патриот в сегодняшнем понимании (требуемом рыночной экономикой и демократией) должен уметь контролировать государство, видя за ним чиновников с их собственными решениями.

Представляется, сегодня в социокультурном пространстве (и, прежде всего, в молодежной среде) нужно одновременно формировать любовь к Родине и способность контролировать государство, что, на наш взгляд, возможно на основе признания "человека как ценности" (полагаем, этим концептом может быть сформулирован ответ на поставленный в начале нашей статьи вопрос "Что есть человек?" как центр культуры современной России). Формирование представлений о ценности человека настолько не противоречит формированию в человеке любви к Родине: ценность человека гарантирована правом, и это не противоречит заявленной государственной политике... Более того, считаем, что, если сегодня система образования и воспитания не будет ориентироваться на формирование одновременно любви к Родине (= патриотизм) и развитие гражданственно-правового сознания, нацеленного на развитие гражданственности, весьма проблематичным представляется создание условий для модернизации и повышения конкурентоспособности отечественной экономики как одного из факторов укрепления привлекательности страны для граждан.

Переходя к завершающей части, обратимся снова к упомянутому нами в начале работы научному докладу "Кризис культуры", в заключительной части которого, на основе достаточно, на наш взгляд, оригинальной комбинаторики нюансов и тонов, указывается (здесь позволим себе достаточно объемную цитату), что "... российское общество подходит к пороговому моменту в исчерпании ресурсов советской культуры. При этом никаких ресурсов альтернативной культуры пока не появилось; до сих пор даже антисоветская модель в России питалась советской культурой и была её порождением. Обрезав советские корни, жители России не обрели других и становятся людьми без прошлого и будущего – когда они дойдут до нужной кондиции, их богатства и человеческий материал будут потреблены более жизнеспособными цивилизациями... Но исход вовсе не предопределен. Если молодежь России хочет выжить как большая культурная общность, она ещё имеет время, чтобы хладнокровно рассмотреть все варианты будущего и определиться. Главные устои культуры быстро не исчезают, а лишь уходят вглубь, становятся сокровенными и теряют качества активных социальных факторов... Нужны усилия, чтобы их «оживить» [1, 74–75].

Надеемся, что и разрабатываемый нами когнитивно-методологический конструкт в виде государственной культурной политики как фактора национальной безопасности современной России, представленный в рамках настоящей работы сквозь призму некоторых аспектов "человеко/культуроустремленной" организации образовательно-воспитательной среды, способен выступить одним из факторов "оживления" усилий молодежи России в деле изучения, усвоения и передачи ценностей культуры – хранителя погруженного в настоящее прошлое и гаранта создающегося в настоящем будущего уникальной российской цивилизации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кризис культуры // Доклады Центра проблемного анализа и государственно-частного проектирования. – М.: Научный эксперт, 2014. – Вып. 9. – 80 с.
2. Лэш, К. Восстание элит и предательство демократии / К. Лэш. – М.: Логос-Прогресс, 2002.
3. Кара-Мурза, С.Г. Кризисное обществоведение: курс лекций / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Научный эксперимент, 2012. – Ч. 2. – 384 с.
4. Штомпка, П. Социальное изменение как травма // СОЦИС. – 2001. – № 1.
5. Петровский, В.А. Принцип отражения субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. – 1985. – № 4.
6. Аронсон, Э. Общественное животное / Э. Аронсон. – М., 1998.
7. Родная Ладога: культурно-просветительский и литературно-художественный журнал. – 2012. – № 4 (22). – 320 с.
8. Фадеев, В. На твердой почве культуры // Эксперт. – 2014. – № 3 (882).
9. Шумахер, Э.Ф. Малое прекрасно. Экономика, в которой люди имеют значение: пер. с англ. и примеч. Д.О. Аронсона / Э.Ф. Шумахер; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 352 с.
10. Старостин, А.М. Философия социально-гуманитарных инноваций / А.М. Старостин. – Ростов н/Д.: Ред.-изд. центр ЮРИФ РАНХиГС, 2012. – 72 с.
11. Основы государственной культурной политики. Утверждены 24 декабря 2014 г. Указом Президента РФ В.В. Путина № 808. Москва. Кремль. Цитируется п. 2.1 Документа.
12. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании: монография / Южный федеральный университет. – Ростов н/Д.: Изд-во Южного федер. ун-та, 2013. – 436 с.
13. Абакумова, И.В. Смыслообразование в учебном процессе: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07 / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д., 2003. – 440 с.
13. Грицанов, А.А. Жак Деррида / А.А. Грицанов, Е.Н. Гурко. – Мн.: Книжный Дом, 2008. – 256 с.

14. Старостин, А.М. Модели образования в философии образования: механизмы формирования // Философская инноватика и междисциплинарные проблемы современного образования: сб. науч. тр. – Ростов н/Д.: Ред.-изд. центр ЮРИФ РАНХиГС, 2012. – 400 с.

УДК 37.02
ББК 74.202

В.Ф. Горбатюк

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ САМООБУЧЕНИЯ И ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. По мнению автора, наиболее трудным для изучения студентами 1-го курса (в первом семестре) является предмет «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений». Результаты исследований автора посвящены именно этому предмету. Приведены результаты обработки экспериментальных данных.

Ключевые слова: электронный журнал, диаграмма времени выполнения задания, время выполнения задания, синергетика, самообучение.

V.F. Gorbatyuk

PERFORMANCE SELF-STUDY AND PEER LEARNING

Abstract. According to the author, the most difficult for students studying 1st year (in the first semester) is the subject of «Fundamentals of standardization, metrology and technical measurements». The results of the author's research devoted to this subject. The results of the experimental data.

Key words: electronic journal, chart task time, the quest, synergetics, self-learning.

Самая большая ошибка, которую мы все время от времени допускаем, это когда мы полагаем, что другим понятно, что мы имеем в виду...

В настоящей работе продолжается исследование предложенной автором модели самообучения, основанной на принципах синергетики: самоорганизация-самообучение. Используются идеи П.Я. Гальперина, метод мета-проектов, технологии e-learning, взаимное обучение. Автором создаётся ситуация конструктивного хаоса, применяются идеи взаимного самообучения, что повышает эффективность обучения и способствует включению и развитию процессов самоорганизации и самообучения в студенческой группе. Модель обучения, упомянутые технологии и методы способствуют переводу обучаемых в режим саморазвития. Автор уже длительное время исследует процессы самообучения и взаимного обучения. Результаты исследований отражены в ряде работ автора [1–7]. Ранее автором была введена модель обучения, которая справедлива для всего живого мира. Обучение любого живого существа является непрерывным циклическим процессом, в котором всегда присутствуют два элемента: получение знаний и применение знаний. Каждый обучаемый по своей индивидуальной траектории усваивает данный предмет. Процесс обучения контролируется путем выполнения заданий (практических, лабораторных и пр.), а также промежуточными и итоговой аттестациями.

Для выполнения задач исследования предполагается использовать методы анализа систем. В частности, используя известное в теории систем и кибернетике понятие «чёрный ящик» [8], предполагается рассматривать учебную группу как систему. Подавая на вход системы известные т. н. пробные сигналы, на выходе системы фиксируем её реакцию. В качестве пробных или тестовых сигналов предлагается использовать систему авторских заданий в форме мета-проектов [6]. Реакция системы – время и качество выполнения заданий.

Фрагмент авторского задания по предмету

«Основы стандартизации, метрологии и технических измерений»

{{ ... Реферат – хорошо иллюстрированный, со списком литературы и ссылками в электронном виде объемом 25-30 стр. В реферате изложить свои соображения по стандартизации, метрологии, техническим измерениям и объяснить на своём примере, что такое погрешность измерений. Можно использовать аудио- и видеовставки и гиперссылки.

Дополнительно к реферату можно предоставить **презентацию** на 20–25 слайдов с аудио- и видеовставками и гиперссылками. **За интересную презентацию студент получает бонус.**

Лабораторные работы. Студенты выполняют пять лабораторных работ из курса физики, с использованием компьютерных моделей и бесплатной программы «Интерактивная физика». Из предложенных преподавателем 15-ти моделей студенты выбирают 5, которые и используют для

выполнения лаб. работ по курсу «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений». Лабораторные работы каждый студент выполняет индивидуально.

Выполнив компьютерный эксперимент, студент снимает скриншот экрана компьютера и вставляет полученное изображение в свой отчет по лабораторной работе...

Далее анализируется модель...

Для пяти лабораторных работ необходимо выбирать по возможности *разные* физические величины, которые необходимо измерять.

Студенту необходимо выбрать прибор, с помощью которого будет измерена каждая конкретная физическая величина. Из электронного ресурса по курсу или из интернета выбрать требуемый прибор, с помощью которого будет измерена каждая конкретная физическая величина, привести его фото или рисунок с изображением, краткие технические характеристики и ссылку.

Из технических характеристик прибора использовать его погрешность измерений и для своего компьютерного эксперимента определить погрешность измерения данной величины. Если задана абсолютная погрешность прибора, нужно определить относительную погрешность измерения. А если задана относительная погрешность прибора, то необходимо определить абсолютную погрешность измерения.

К реферату и к каждому отчету по лаб. работам нужен простенький титульный лист: что за предмет, что за лаб. работа (реферат) и кто выполнил. Если есть возможность, на титульный лист желательно поместить своё фото.

В отчете должны быть приведены расчетные формулы и сами вычисления погрешностей.}}

По всем дисциплинам преподавание ведется в компьютерных классах с использованием технологий e-learning с предоставлением студентам обширного цифрового электронного ресурса по всем изучаемым курсам. Авторские задания составлены по методу мета-проектов. В электронный образовательный ресурс входят и лучшие образцы выполненных заданий. Это помогает студентам не только преодолеть трудный барьер о выполнимости задания, но и создает стимул сделать задание лучше. В базу заданий преподавателя по предмету для выполнения мета-проектов дополнительно включена смысловая матрица переходов по предмету [7].

Основы стандартизации, метрологии и технических измерений							
Группа Ф-13 2013/2014 уч. год							
ФИО	Лаб. 1	Лаб. 2	Лаб. 3	Лаб. 4	Лаб. 5	Реферат	
Бенидзе Карина Джемрановна	18.10	18.10	15.11	15.11	22.11	6.12	1
Басильева Александра Ярославовна	18.10	26.12	22.11	22.11	12.12	26.12	2
Зюбанова Дарья Романовна	18.10	28.11	28.11	28.11	28.11	2.12	3
Кичигина Светлана Валентиновна	25.10	29.10	29.10	12.12	12.12	26.12	4
Лагутин Алексей Валерьевич	12.11	12.12	17.12	27.12	27.12	17.1	5
Латышкевич Игорь Игоревич	4.10	18.10	25.10	25.10	25.10	27.12	6
Лисаченко Роман Павлович	18.10	25.10	25.10	15.11	15.11	20.12	7
Мещерякова Анна Александровна	29.10	10.12	10.12	10.12	12.12	12.12	8
Опейникова Анна Васильевна	29.10	12.12	12.12	12.12	13.12	20.12	9
Петрова Анастасия Викторовна	25.10	15.11	17.12	17.12	17.12	17.12	10
Покидина Лилия Андреевна	25.10	22.11	22.11	26.11	13.12	17.1	11
Складнев Максим Игоревич	25.10	10.12	17.12	26.12	26.12	17.1	12
Степаненко Вероника Михайловна	13.12	29.11	13.12	29.11	29.11	26.12	13
Трубникова Дарья Александровна	12.12	10.12	10.12	10.12	6.12	17.12	14
Черная Виктория Валерьевна	18.10	12.11	3.12	3.12	29.11	17.12	15
Шилова Анастасия Васильевна	4.10	18.10	25.10	25.10	15.11	17.12	16

Рис. 1. Страница электронного журнала группы Ф-13

Обобщая вышеизложенное, скажем, что предложенная автором модель самообучения успешно используется при обучении студентов по разным предметам все последние годы. Процесс обучения каждого студента документируется в электронном журнале преподавателя. Все задания представляются только в электронном виде и хранятся в папках учебной группы отдельно для каждого студента. Это особенно актуально для большинства предметов, входящих в нагрузку В.Ф. Горбатюка, когда мультимедийные мета-проекты невозможно представить и распечатать на

бумаге. У автора уже накопилась внушительная библиотека выполненных заданий. Особенность исследований автора – это получение данных в результате трудоёмкой обработки *после окончания процесса обучения*. Поэтому эти результаты могут быть реально использованы только при обучении других, последующих групп. Но данные накапливаются, автор их периодически анализирует и это полезно, особенно при обучении автором одной и той же студенческой группы по разным предметам.

По данным электронного журнала, автор предлагает строить диаграммы выполнения заданий во времени и графики времени выполнения заданий. Как видно из диаграммы, *отсчет времени удобнее вести от первого занятия по предмету*. Тогда можно получить информацию о том, сколько времени затратил каждый студент на выполнение задания.

На рис. 2 приведена построенная автором диаграмма выполнения во времени лаб. работы 1 студентами гр. Ф-13.

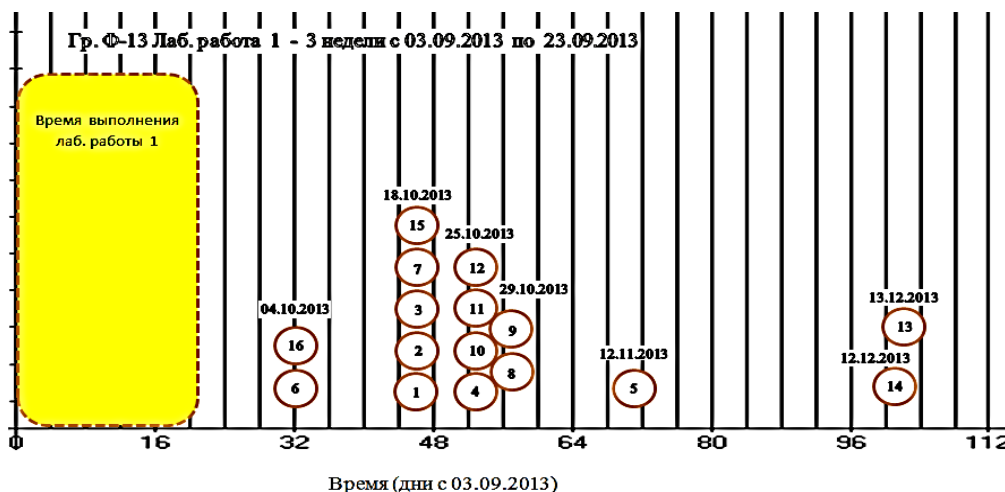


Рис. 2. Диаграмма выполнения лаб. работы 1 во времени

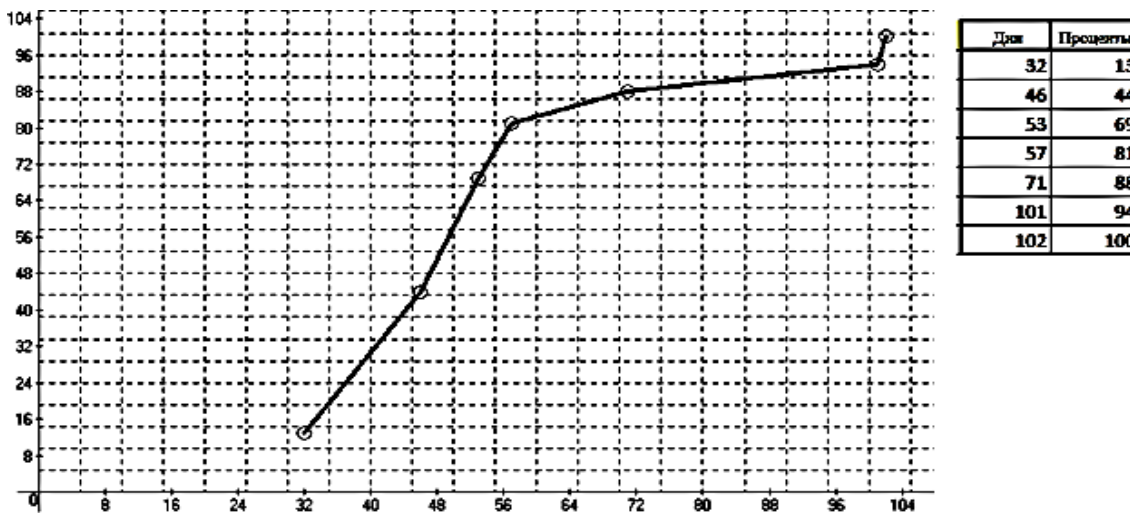


Рис. 3. График времени выполнения лаб. работы 1

На рис. 3 приведен график времени выполнения лаб. работы 1. На горизонтальной оси графика – время в днях с интервалом 8 дней, на вертикальной – часть группы (в процентах), выполнившая Задание 1, с интервалом 4 процента. Для графика времени выполнения задания: справа от графика в левом столбце – дни, справа – количество студентов, выполнивших лаб. работу 1, отнесенное к общему числу студентов, выполнивших задание.

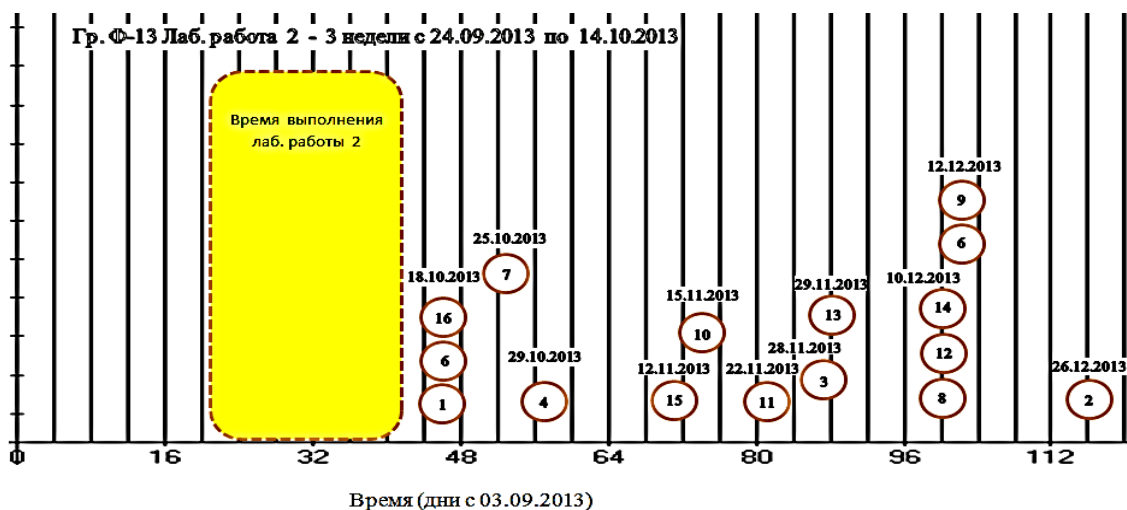


Рис. 4. Диаграмма выполнения лаб. работы 2 во времени

Нулевая активность в начале семестра или «запаздывание» позволяет предположить, что у студентов вообще отсутствовал даже минимальный объём знаний после школы по данной теме. Отсюда отсутствие лидеров обучения при выполнении лаб. работ 1 и 2 (рис. 2 и рис. 4). Как известно, все погрешности являются случайными. **Возможно, изучение этого предмета надо было запланировать либо во втором семестре, либо даже на втором курсе, когда по математике у них состоится знакомство с теорией вероятности.** Автору пришлось приложить большие усилия, чтобы студенты начали выполнять Задания. Помог также и проведённый мастер-класс на тему «Работа в программе «Интерактивная физика».

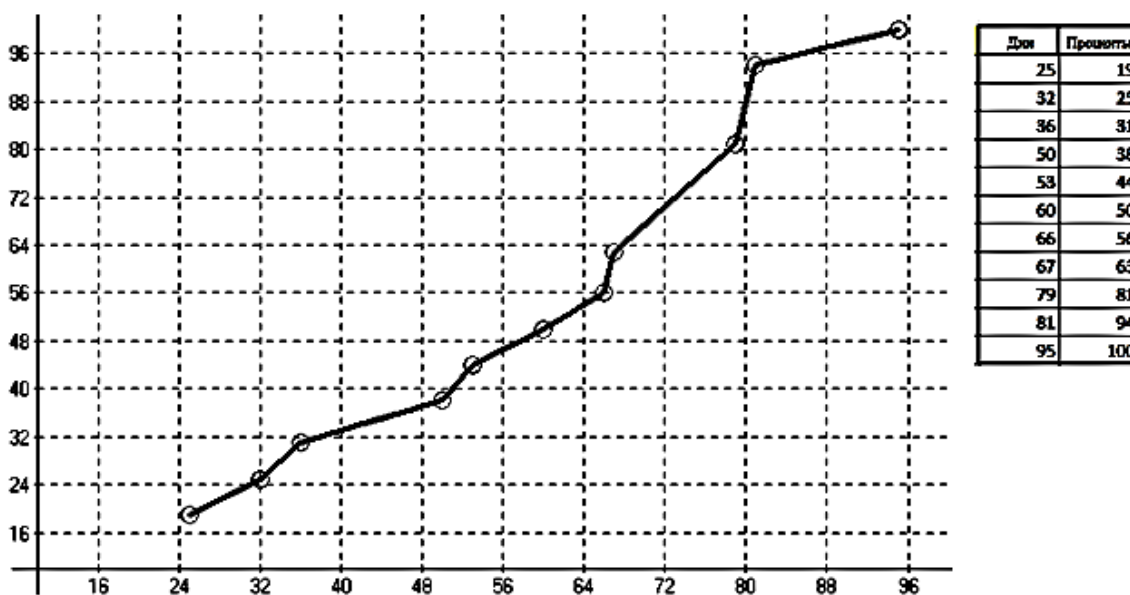


Рис. 5. График времени выполнения лаб. работы 2

Далее на рис. 5 приведен график времени выполнения лаб. работы 2, причём на горизонтальной оси графика – время в днях с интервалом 8 дней, на вертикальной – часть группы (в процентах), выполнившая лаб. работу 2, с интервалом 8 процентов.

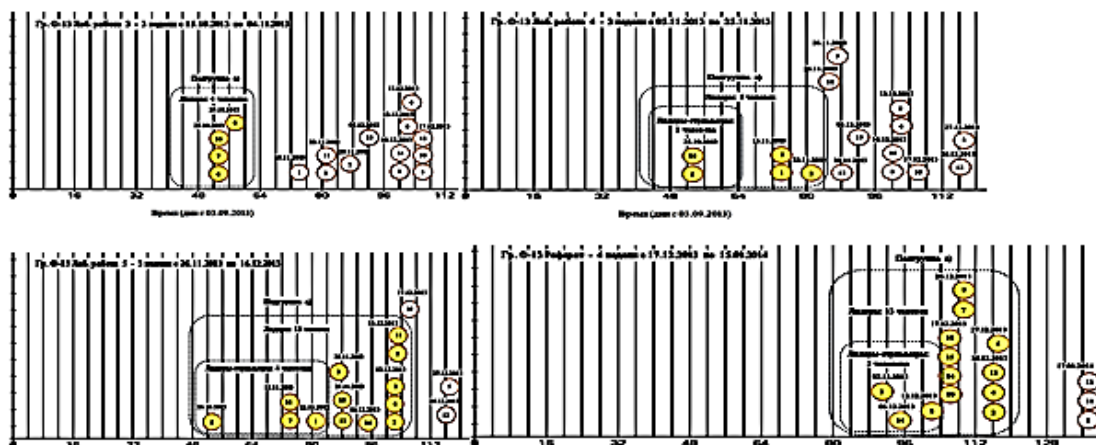


Рис. 6. Диаграммы выполнения лаб. работ 3-5 и реферата во времени

Как видно из приведённой на рис. 6 диаграммы выполнения третьей лаб. работы, в учебной группе появились лидеры, а из диаграмм выполнения четвёртой лаб. работы видно, что в учебной группе появились не только лидеры, но и лидеры-стриммеры. Из диаграммы выполнения пятой лаб. работы и реферата следует, что в учебной группе увеличилось как число лидеров-стриммеров, так и общее число лидеров.

На рис. 7 показаны графики времени выполнения лаб. работ 3–5 и реферата (слева направо, сверху вниз). На горизонтальной оси графика выполнения лаб. работы 3 – время в днях с интервалом 2 дня, на вертикальной – часть группы (в процентах), выполнившая Задание, с интервалом 4 процента. На горизонтальной оси графика выполнения лаб. работ 4(5) – время в днях с интервалом 8 дней, на вертикальной – часть группы (в процентах), выполнившая Задание, с интервалом 8 (16) процентов.

Графики времени выполнения (рис. 7) Заданий показывают уверенное уменьшение: так, первую лаб. работу вся группа выполнила за 102 дня, вторую – за 95 дней, третью – за 64 дня, четвёртую – за 63 дня, пятую – за 58 дней, реферат – за 47 дней. Это позволяет сделать вывод об устойчивом развитии процессов самообучения и взаимного обучения. Эта тенденция показана на рис. 8, где вертикальная ось – дни, горизонтальная ось – Задания. Цифрами 1–5 обозначены лаб. работы № 1 – № 5, цифрой 6 – реферат.

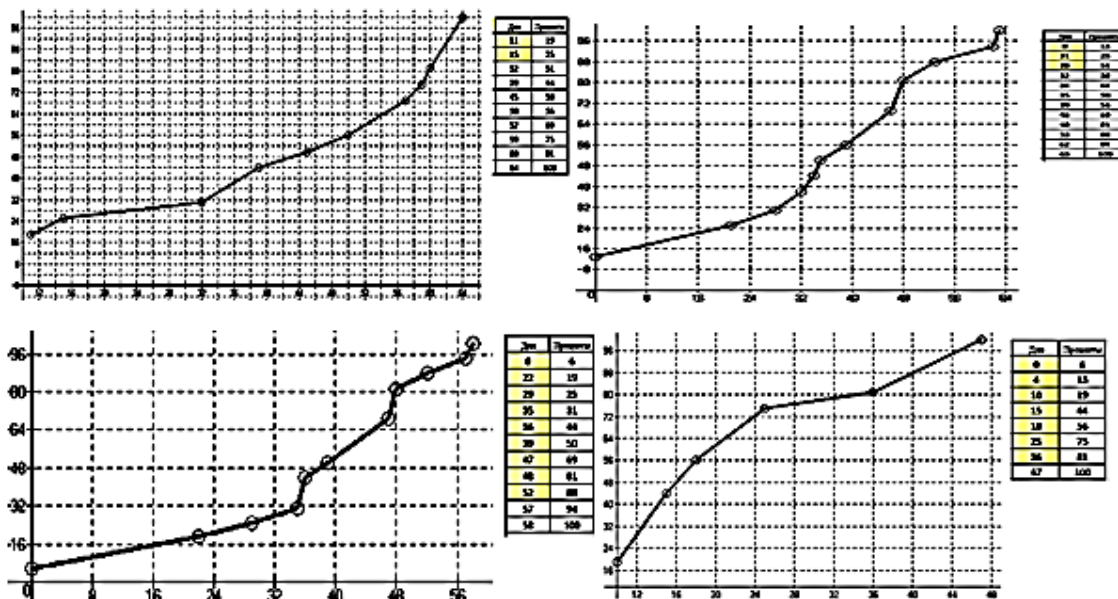


Рис. 7. Время выполнения лаб. работ 3-5 и реферата

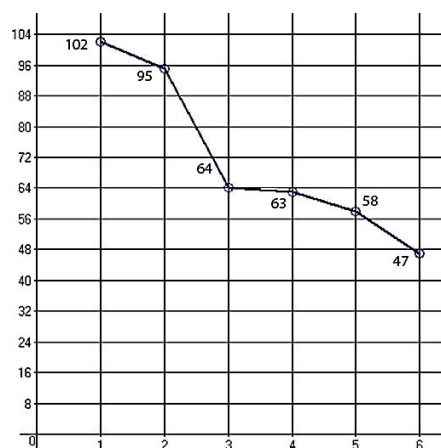


Рис. 8. Уменьшение времени выполнения Заданий

Для сравнения приведём страницу электронного журнала обучения для группы ТЕХ-111 (1-й курс, профиль «Технология»).

Основы стандартизации, метрологии и технических измерений							
Группа ТЕХ-111 2014/2015 учебный год							
ФИО	Лаб. 1	Лаб. 2	Лаб. 3	Лаб. 4	Лаб. 5	Реферат	Бонус
Александренко Дмитрий Игоревич	2.10	7.11	7.11	7.11	7.11	2.12	2.12
Бучинич Дарья Андреевна	13.10	21.10	24.10	24.10	31.10	19.12	
Гришанин Анна Александровна	26.9	10.10	17.10	17.10	18.10	28.11	2.12
Зеленский Кирилл Андреевич	2.10	14.11	14.11	14.11	14.11	16.1	16.1
Костенко Виктория Вячеславовна	2.10	13.10	21.10	21.10	21.10	5.12	12.12
Красавкина Ульяна Сергеевна	21.10	24.10	24.10	7.11	7.11	21.11	5.12
Курганова Виктория Леонидовна	2.10	21.10	24.10	2.12	2.12	30.12	11.1
Лебедева Екатерина Александровна	13.10	21.10	24.10	24.10	24.10	2.12	12.12
Лисичих Наталья Ивановна	7.11	7.11	7.11	7.11	7.11	2.12	5.12
Мартьяновская Виктория Андреевна	31.10	31.10	31.10	7.11	7.11	11.1	11.1
Попова Анна Андреевна	30.11	2.12	16.1	13.1	13.1	16.1	
Хижух Виктория Сергеевна	10.10	31.10	31.10	31.10	31.10	16.1	16.1

Рис. 9. Страница электронного журнала гр. ТЕХ-111

Сравнивая рис. 1 и рис. 9, можно сразу заметить, что лаб. работы № 1 и 2 группой ТЕХ-111 также были сданы несвоевременно, а позже.

Резюме

1. Как уже упоминалось ранее, по мнению автора, наиболее трудным для изучения студентами 1-го курса (в первом семестре) является предмет «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений», результаты исследований автора посвящены именно этому предмету...

В осеннем семестре 2013/2014 уч. года учебная группа 1-го курса физико-математического факультета изучала предмет «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений». Нулевая активность в начале семестра или «запаздывание» позволяет предположить, что у студентов после школы вообще отсутствовал даже минимальный объём знаний по данной теме. Как уже упоминалось выше, основное понятие (смысл) предмета – это «погрешность». Как известно, все погрешности являются случайными. Возможно, изучение этого предмета надо было запланировать либо во втором семестре, либо даже на втором курсе, когда по математике у них состоится знакомство с теорией вероятности.

2. Нулевая активность в начале семестра или «запаздывание» позволяет предположить, что у студентов вообще отсутствовал даже минимальный объём знаний после школы по данной теме. Отсюда отсутствие лидеров обучения при выполнении лаб. работ 1 и 2. Как известно, все погрешности являются случайными. Автору пришлось приложить большие усилия, чтобы студенты начали выполнять Задания.

Помог также и проведённый мастер-класс на тему «Работа в программе «Интерактивная физика».

3. Как видно из приведённых диаграмм выполнения третьей лаб. работы, в учебной группе появились лидеры. Как видно из диаграммы выполнения четвёртой лаб. работы, в учебной группе появились не только лидеры, но и лидеры-стриммеры. Как видно из диаграммы выполнения пятой

лаб. работы, в учебной группе увеличилось число лидеров-стриммеров. Ещё больше увеличилось общее число лидеров. Как видно из диаграммы выполнения реферата, в учебной группе сохранилось число лидеров-стриммеров. Ещё больше увеличилось общее число лидеров.

4. Графики времени выполнения показывают уверенное уменьшение: так, первую лабораторную работу вся группа выполнила за 102 дня, вторую – за 95 дней, третью – за 64 дня, четвертую – за 63 дня, пятую – за 58 дней, реферат – за 47 дней.

5. Это позволяет сделать вывод об устойчивом развитии процессов самообучения и взаимного обучения. Эти выводы подтверждаются социометрическими исследованиями [4]. Так, на социограмме взаимного обучения (рис. 10) видно большое число активных, взаимодействующих лидеров и активное взаимодействие студентов. Исключением явилась студентка с номером 3, которая совершенно самостоятельно, не взаимодействуя ни с кем из товарищей по группе и находясь к концу семестра в числе лидеров и даже лидеров-стриммеров, выполнила все задания.

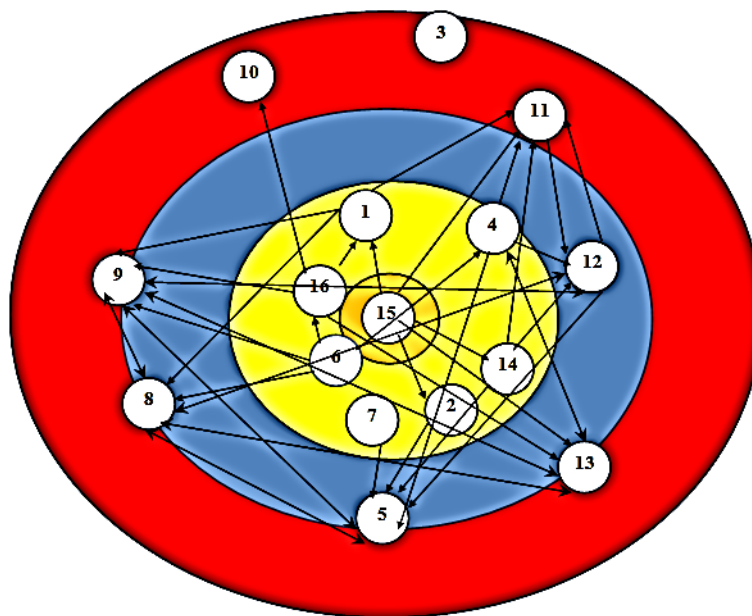


Рис. 10. Социограмма взаимного обучения гр. Ф-13

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горбатюк, В.Ф. Синергетика в современном обучении: монография / В.Ф. Горбатюк. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2012. – 208 с.
2. Горбатюк, В.Ф. Синергетика самообучения: монография / В.Ф. Горбатюк; науч. ред. И.В. Абакумова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. – 180 с.
3. Горбатюк, В.Ф. Хаос, самоорганизация и самообучение: монография / В.Ф. Горбатюк; науч. ред. И.В. Абакумова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 204 с.
4. Баранник, Н.С. Социометрия учебной группы при взаимном самообучении / Н.С. Баранник, В.Ф. Горбатюк // Российский психологический журнал. Социальная психология. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 77–84.
5. Горбатюк, В.Ф. Динамика процессов самоорганизации на диаграммах времени выполнения заданий // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Физико-математические и естественные науки. – 2014. – № 1. – С. 57–65.
6. Горбатюк, В.Ф. Некоторые результаты применения мета-проектного обучения при изучении физики и дисциплин специализации в педагогическом вузе // Интегративный подход в психолого-педагогической подготовке современного учителя: сб. науч. тр. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – С. 93–102.
7. Горбатюк, В.Ф. Матрицы переходов для исследования динамики смыслового развития // Категории смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни: мат-лы всерос. психол. конф. с международ. участием. 23-26 апр. 2014 г. Ростов-на-Дону. – М.: КРЕДО, 2014. – С. 175–178.
8. Винер, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине: пер. с англ. И.В. Соловьева и Г.Н. Поварова / Н. Винер; под ред. Г.Н. Поварова. – 2-е изд. – М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. – 344 с.

А.Н. Гостев, В.Г. Семенова, В.П. Серикова

**СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ:
ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ**

Аннотация. Статья посвящена исследованию российских традиций в системе студенческого самоуправления. На основе изучения отечественного и зарубежного опыта, а также результатов социологических исследований предлагаются пути совершенствования студенческого самоуправления как одной из форм социального контроля.

Ключевые слова: студенчество, студенческое самоуправление, отечественные традиции.

A.N. Gostev, V.G. Semenova, V.P. Serikova

**STUDENT GOVERNMENT:
HISTORICAL TRADITIONS**

Abstract. The article investigates the national traditions in the student government. Based on a study of domestic and foreign experience and the results of sociological research are suggested ways to improve student government as a form of social control.

Key words: students, student government, local traditions.

Актуальность изучения отечественных традиций в системе студенческого самоуправления, выступающего в качестве необходимого элемента механизма модернизации образования, обусловлена потребностями теории и практики социального управления образованием.

Студенты – потребители образовательных услуг, которые им предоставляет высшее учебное заведение. Социальная активность этой страны молодежи позволяет оказывать давление на административные системы вузов, региональные и федеральные органы управления образованием с целью рационализации педагогического процесса, улучшения материально-технической базы учебных кабинетов, аудиторий, т.е. повышения уровня качества предоставляемых вузами услуг.

Результаты опроса студентов различных московских вузов (кластеры – три вуза, выборка – 303 чел., ошибка выборки – 7 %) показали, что более 40 % из них не удовлетворены уровнем материально-технического обеспечения учебного процесса. Становится понятно, что необходимо включать в систему социального контроля над образованием новые формы его организации, одной из которых является студенческое самоуправление, которое предполагает инициативное участие студентов в подготовке, принятии и осуществлении управленческих решений, касающихся различных направлений деятельности вуза.

Студенческое самоуправление выполняет следующие функции: представление интересов студенчества на различных уровнях (вузовском, межвузовском, местном, региональном, федеральном); взаимодействие с администрацией, руководителями структурных подразделений образовательного учреждения; разработка предложений по совершенствованию учебного процесса и научно-исследовательской работы в вузе; участие в разработке нормативной правовой базы для различных сфер жизнедеятельности студенческой молодежи и активного включения ее в социально-значимую деятельность; формирование, обучение студенческого актива образовательного учреждения и др. [4, 148].

Несмотря на то, что в последнее время растет студенческое волонтерское движение, создаются общественные консультативно-совещательные структуры молодежи (молодежный парламентаризм), современное российское студенчество достаточно пассивно не только в общественно-политической жизни страны, но и в отношениях к системе образования, на которую оно может непосредственно влиять через создание органов самоуправления (см. рис. 1).

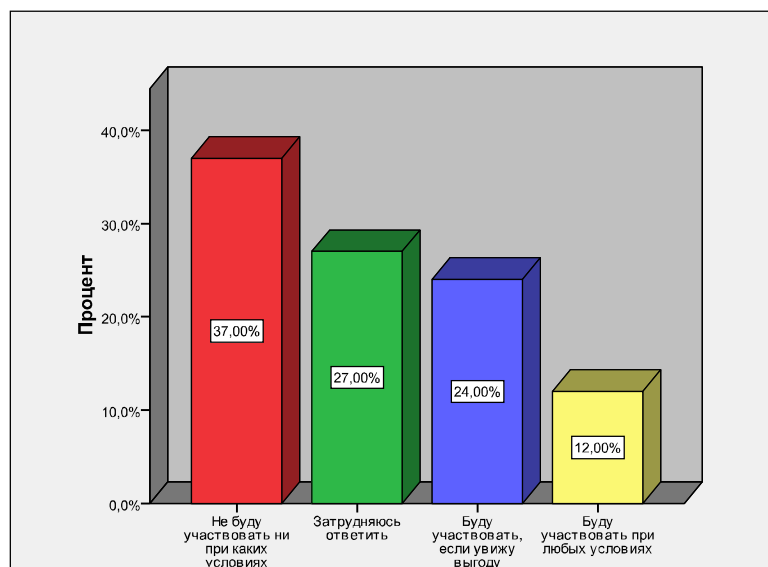


Рис. 1. Перспективы участия студентов в организациях самоуправления

Как видно из рисунка 1, лишь 12 % студентов готовы участвовать в организациях самоуправления; 24 % участвовать будут, если их стимулировать; 37 % не будут участвовать ни при каких условиях; 27 % затруднились ответить.

Это, безусловно, объясняется несовершенством механизма участия молодежи в органах самоуправления, отсутствием веры в конечный результат. Студенты реально не готовы защищать свои интересы и отстаивать свои права.

Обратим также внимание на то, что в научной литературе в определении понятия «студенчество» не представлены его управленческие аспекты, обусловленные российскими традициями, способность к объединению, самоуправлению, организации социального контроля над системой предоставления образовательных услуг. Так, например, А.Е. Иванов в работе «Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба» охарактеризовал этот социальный феномен как «особую, специфическую общность молодежи, консолидируемую высокой концентрацией в центрах обучения единым правовым статусом, сходными материально-бытовыми условиями жизни, однородностью повседневной, являющейся родом профессиональной деятельности учебной во имя достижения общей цели – получения диплома о высшем образовании» [6, 6]. Как легко убедиться, это определение не отражает всей палитры социальной практики и подлежит критическому анализу, ибо в настоящее время (и в прошлом) студенты находятся (находились) в различных материально-бытовых условиях жизни. Эта категория молодежи конца XIX – начала XX века и ранее также сильно различалась в материально-бытовом плане, т.к. высшее образование получали тогда молодые люди из богатых и из бедных сословий. Что касается цели образования – получение диплома – то на это счет мы имеем следующие соображения. Диплом – это документ, свидетельствующий об окончании учебного заведения и присуждении специальности. Цель же образования – получение необходимых знаний для трудовой деятельности в сфере выбранной специальности.

Более точно раскрыл содержание понятия «студенчество» в социальном контексте М.В. Вернадский, который утверждал, что «... студенчество – это интеллигенция в стадии ее окончательного формирования перед началом практической деятельности. Общественно-культурная физиономия студенчества определяет духовный облик начинающего «интеллекта», раскрывает и объясняет многие элементы общественного настроения» [2, 259].

Как известно, самоуправление – это автономное функционирование какой-либо организационной системы, управляемое, как правило, выборными структурами. Целью студенческого самоуправления является создание условий, способствующих самореализации студентов в профессиональной и творческой сфере, решению проблем в различных областях студенческой жизни.

Студенческое самоуправление в России всегда было формой молодежной политики, проводимой в целях консолидации молодежного общественного движения, наиболее полного использования его потенциала в социально-экономических преобразованиях общества. Но этот феномен не является следствием демократических свобод, он традиционен в российском общинном менталитете. В этой связи необходим возврат к прошлым традициям, ибо они имеют давнюю историю, устойчивы, соответствуют условиям жизни русского этноса, но, к сожалению, как свидетельству-

ют результаты анкетного опроса среди студентов московских государственных и негосударственных вузов, они практически не известны студентам.

Содержательный анализ дошедших до настоящего времени различных документов позволяет судить, что студенческое самоуправление в России было уже в Московском, Санкт-Петербургском, Дерптском, Казанском и других университетах. Например, в 1757 году по инициативе студентов МГУ было создано литературно-научное сообщество, в котором они с помощью профессоров вуза могли совершенствовать свои знания по литературе, риторике, стихосложению.

В последующие годы в этих университетах создавались многочисленные сообщества и кружки по интересам. Так, в Дерптском университете в 20-е годы XIX века функционировали 3 корпорации – «Эстония», «Ливония» и «Фратернитас Ридженсис». Позже были образованы корпорации польских и русских студентов, которые создавались по принципу землячества. В конце XIX – начале XX века в Российской империи не было ни одного высшего учебного заведения, за исключением привилегированных, т.е. «закрытых», где бы ни было землячеств [6, 44]. Этот феномен – чисто российское самобытное институционально-молодежное явление. Такая организация оказывала приехавшему на учебу из отдаленных регионов страны молодому человеку, нередко подверженному ностальгическим чувствам одиночества, моральную и материальную поддержку [6, 45]. Сегодня эта традиция в вузах не развивается, не управляется вузовскими структурами, хотя неформально землячества существуют.

Создавались и кооперативные организации – студенческое предпринимательство. В ее сферу входили как привычные учреждения студенческой организации в виде бирж (бюро) труда, касс и обществ взаимопомощи, столовых, образовавшихся в основном в 60–90-е годы XIX века, так и совершенно новые, появившиеся после первой русской революции. Это потребительские общества, лавочки и магазины, издательства учебных пособий. Примером типичного студенческого кооперативного торгово-закупочного «предприятия» был «Потребительский кружок» при Петербургском политехническом институте, созданный в 1906 году. Там студентам продавались товары с существенной скидкой (чай от фирмы К. и С. Поповых со скидкой 28 %, табак от фирмы Андреева – 10-20 %, парфюмерия от фирмы Кёлер и Брокер – 25–30 %, конфеты, шоколад – 25 %). Стоит добавить, что этот «кружок» обслуживал всех студентов [6, 45].

Такого рода опыт вполне был бы применим и в настоящее время. Для этого есть все условия и желание многих студентов, вынужденных «подрабатывать» во время учебы за стенами учебных учреждений (см. рис. 2).

Результаты социологического исследования (выборка 398 чел.) показали, что в случае получения разрешения на открытие предприятия малого предпринимательства оказались уверенно готовыми применить свои знания, умения и навыки, полученные в бизнесе вне вузов, 15 % респондентов; 40 % отказались бы; сомневаются, но откроют 21 %; не определились 24 %, причем 53% студентов приветствовали бы такое положение дел. Примечательно, что не оказалось респондентов, которые бы стали противниками такой инициативы.

Российская система образования и ее феномен – студенческое самоуправление – ранее всегда основывались на национальных, культурных традициях. На это указывал, например, Н.А. Бердяев, утверждая об «особости» русского пути. Конечно, будучи в оппозиции и являясь оппонентом российской власти того периода, он не мог не критиковать все отечественное, отдавать приоритет западной культуре, что отражено в его тезисе: «Россия есть христианский Восток, который в течение двух столетий подвергался сильному влиянию Запада и в своем верхнем культурном слое ассимилировал все западные идеи» [1, 8].

Сущность идей славянофилов – сохранение традиций народа, заключающихся не в отчуждении от передового мирового опыта, а, напротив, в его использовании с учетом преимуществ российской самобытности. Солидарен с ними был и Н.В. Гоголь, который писал: «Еще пройдет десяток лет, и вы увидите, что Европа приедет к нам не за покупкой пеньки и сала, но за покупкой мудрости, которой не продают больше на европейских рынках» [9, 204]. Его прогноз сбылся в советский период, когда Россия опережала, например США, по многим показателям, в том числе и в образовании.

Многие отечественные мыслители убеждали своих современников, что России необходимо, заимствуя инокультурные образцы, копировать только их форму, не пытаясь изменить под их влиянием свою национальную идентичность. Так, по мнению Н.В. Гоголя, русскому народу нужно «с помощью европейского света рассмотреть поглубже самого себя, а не копировать Европу» [3, 233].

Обучение на основе религиозно-нравственного учения поддерживал и Л.Н. Толстой. Образование, по его мнению, должно быть плодотворным, т.е. содействовать движению человека и человечества ко «всеобщему» благу. Это движение возможно лишь при условии свободы учащихся, включения их в систему самоуправления. Но чтобы эта свобода не стала хаосом в преподавании, нужны общие основания. Такими основаниями являются религия и нравственность [8, 336].

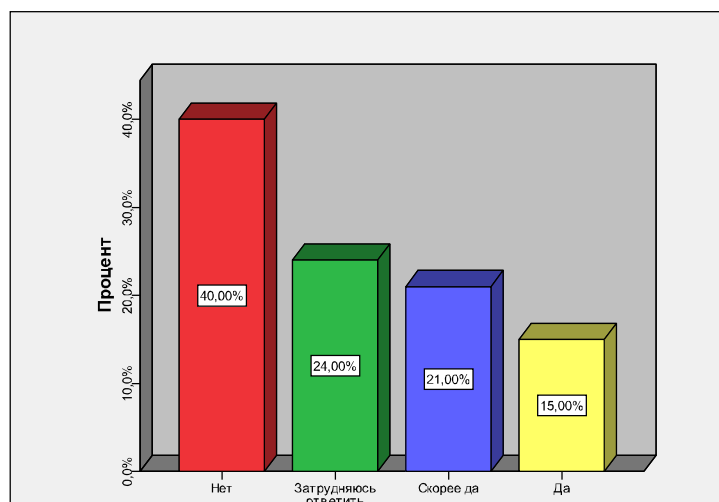


Рис. 2. Отношение студентов к открытию своего предпринимательского дела в стенах вуза

Результаты исследования отечественного и западного опыта показывают, что студенческое самоуправление не может существовать без финансового стимулирования. И это объективно в условиях капиталистического общества, где основной ценностью являются деньги. Разумеется, финансовое стимулирование может быть не только прямым, но и косвенным. Например, было традиционным, когда лидеры студенческого самоуправления получали преимущество в пользовании всем комплексом имеющихся в вузах материальных благ, в карьерном росте, что, в свою очередь, предполагало более высокий уровень заработной платы. Как правило, работа студента в системе самоуправления являлась весомым аргументом в поощрении его различного рода и уровня стипендиями. Например, наряду с государственными федеральными, региональными стипендиями во многих российских вузах практикуются и специализированные, частные.

Стипендиальные программы – неотъемлемая традиция, как в образовании, так и в студенческом самоуправлении. Например, в США этот способ стимулирования студентов позволяет им оплачивать изучаемые курсы, питание в университетском кафетерии, посещение внеклассных мероприятий, покупку учебников, оплату общежития и т.д. Там стипендия предоставляется не только государством, но и частными лицами, фондами и организациями, что составляет основной капитал высших учебных заведений [5, 9]. Отечественный опыт показывает, что студенческое самоуправление, безусловно, должно контролироваться государственными федеральными и вузовскими административными структурами.

Как свидетельствуют результаты исследования, на уровень развития студенческого самоуправления влияют вузовские традиции, которые также отражаются в миссии, гербе, гимне, наградах и другой символике. Следует отметить, что символика – важнейший компонент традиций. Это подтверждается отечественным опытом советского государства. Например, в довоенные годы степень спортивной подготовки человека отмечалась соответствующими (по 3 степеням) значками: «Готов к труду и обороне», «Ворошиловский стрелок», «Моряк», «Готов к ПВХО», «Готов к санитарной обороне». Значок вручался человеку после сдачи специальных нормативов.

Другой важнейшей традицией организаций студенческого самоуправления в вузах СССР было патриотическое воспитание. Оно включало в себя следующие элементы: воспитание высокого чувства гордости за свою страну; формирование приверженности идеалам и ценностям советского образа жизни, убежденности в справедливости и исключительности социальных и экономических устоев в СССР; пропаганду достижений советского образа жизни. Особое внимание в вузах страны уделялось формированию у студентов мотивации на успешное обучение. Это достигалось умелым предоставлением разнообразных социально-экономических льгот. В вузах СССР считалось, что с помощью традиций легче направлять деятельность и регулировать поведение студентов, чем создавать лишние правовые ограничения. Традиции способствовали успешному формированию у студентов гордости за принадлежность к вузу. К таким традициям относились празднования вузовских исторических дат и юбилеев, причем круг исторических дат и фактов, служащих основанием для торжеств, был очень широк. К каждой знаменательной дате издавались книги, брошюры, пластинки, фильмы, знаки, вымпелы и т.п.

Многие вузовские традиции «закрепляли», психологически прикрепляли студентов к определенной деятельности в системе самоуправления, способствовали формированию у них ответственности за порученное дело, социальному единению. Люди объединялись одними условиями деятельности, едиными взглядами, нормами поведения, привычками. Так, например, каждый факультет имел свою историю, своих авторитетных представителей, добившихся значительных успехов в науке, карьере за стенами вуза, подшефные школы, предприятия, воинские части; у них были свои девизы, вымпелы, знаки отличия и т.д. Данные традиции наблюдались во многих вузах страны.

К сожалению, результаты исследования, проведенного в современных московских вузах в 2014 году, показали, что большинство студентов не знают традиций своего учебного заведения, символики. Например, анкетным опросом выявлено, что около 70 % респондентов-студентов не слышали гимн вуза, не видели флаг, не знают миссии, символики своего учебного заведения.

Таким образом, следование российским традициям в системе студенческого самоуправления – это необходимый элемент в механизме модернизации образования, условие реализации западной модели образования в нашей стране.

Студенческое самоуправление – это показатель критического способа мышления, активной гражданской позиции, характеризующей студентов как общественную группу интеллигенции. Его цель – создание условий, способствующих самореализации студентов в профессиональной и творческой сфере, решение проблем в различных областях студенческой жизни.

Студенческое самоуправление в России всегда было формой молодежной политики, проводимой в целях консолидации молодежного общественного движения, наиболее полного использования его потенциала в социально-экономических преобразованиях общества. Но этот феномен не является следствием демократических свобод, он традиционен в российском общинном менталитете.

Таким образом, для совершенствования студенческого самоуправления целесообразно рационализировать нормативную правовую базу. Кроме того, разрешить партиям, общественным организациям и движениям, институтам гражданского общества, в том числе коммерческим организациям, создавать свои структуры в вузах; наделить студенческие организации самоуправления правом контроля над администрациями вузов, участия в разработке и реализации управленческих решений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердяев, Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века // О России и русской философской культуре: философы послеоктябрьского зарубежья / Н.А. Бердяев. – М.: Наука, 1990. – С. 44.
2. Вернадский, М.В. Памяти М.В. Ломоносова // Запросы жизни. – 1911. – № 5. – С. 259.
3. Гоголь, Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями / Н.В. Гоголь. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – С. 223.
4. Гостев, А.Н. Студенческое самоуправление в системе российских традиций / А.Н. Гостев, В.Г. Семенова // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия: сб. ст. VI Международ. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во Международ. науч. ин-та "Educatio", 2014. – С. 148.
5. Дмитриев, Г.Д. Анатомия американского университета / Г.Д. Дмитриев. – М.: Школьные технологии, 2010. – С. 9.
6. Иванов, А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба / А.Е. Иванов. – М.: РОССПЭН, 1999. – С. 6.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие для пед. уч. заведений / под общ. ред. А.И. Пискунова и др. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – С. 336.
8. Толстой, И.И. Дневник. 1906–1916 / И.И. Толстой; публ. Л.Н. Толстого. – СПб.: Фонд регионального развития Санкт-Петербурга, 1997. – С. 92.
9. Щеглова, Л.В. Судьбы российского самопознания (П.Я. Чаадаев и Н.В. Гоголь): монография / Л.В. Щеглова. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 204.

Т.Н. Занина, П.В. Занина

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы организации урока физической культуры. Особое внимание уделено организации класса как рабочей группы, с которой проводятся уроки и подготовке командиров группы.

Ключевые слова: учащиеся, организация класса, командир группы, активность.

T.N. Zanina, P.V. Zanina

THE QUESTIONS OF THE ORGANIZATION OF THE LESSON OF THE PHYSICAL CULTURE

Abstract. In this article the author tell us about organization of lesson of the physical culture. He devotes much attention of organization of class as work group with which the teacher has the lesson and training of captain of group.

Key words: pupils, organization of class, captain of the group, activity.

Вопрос о том, что класс является организованной группой учащихся, продолжает быть актуальным и в настоящее время. Учителю физической культуры при организации класса для проведения учебной работы необходимо учитывать некоторые критерии, которые влияют на обучение учащихся.

В каждом классе обучаются мальчики и девочки, ученики разных возрастов, с разными интересами и отношением к физической культуре, дети, которые заметно отличаются от своих сверстников хорошей физической подготовленностью, состоянием здоровья, физическим развитием, а также менее подготовленные ученики и даже со слабой подготовкой.

Одни ученики увлекаются волейболом, лёгкой атлетикой, а другие – гимнастикой и баскетболом. Конечно же, есть и такие занимающиеся, которые без интереса, с различной степенью возбуждения, неохотно идут на уроки. Несмотря на такую характеристику учащихся класса, требование быть внимательными на уроке предъявляется ко всем. Перед учителем стоит задача организовать класс для занятия, вызвать интерес и желание заниматься, увлечь каждого ученика. Учитель решает на уроке не только эти задачи, но и одну из ведущих задач – воспитание коллективизма.

Педагогу в течение урока необходимо создавать такие условия, чтобы ученики имели возможность активно, с интересом заниматься, овладевать необходимыми знаниями и умениями.

Учитывая эти задачи, особенности проведения урока физической культуры возникает необходимость организовать класс как рабочую группу.

Одним из приоритетных направлений в работе должно быть создание в ученическом коллективе здорового «психологического климата», атмосферы взаимопомощи, внимательного отношения друг к другу, стремление повышать не только свои успехи, но и одноклассников, команды, класса в целом, вовлечение самих детей во взаимное воспитание и самовоспитание и непременно неукоснительное выполнение требований, предъявляемых занимающимся на уроке [1]. В требованиях не должно быть мелочей. Определённый порядок подготовки к уроку (время и место переодевания, порядок в раздевалке); способ построения и переход к месту занятий, место построения в начале и конце урока; подготовка и рапорт учителю о готовности класса к занятию; соблюдение требований к подготовке, переносу и уборке снаряжения; организованный уход из зала.

Чтобы решить все организационные моменты с учащимися, учителю нужно стремиться к тому, чтобы класс представлял хорошо слаженный, организованный коллектив, в котором есть ответственные и подчиненные, организаторы и исполнители. Всё это подразумевает воспитательные возможности – формирование умения подчинять и подчиняться. При такой организации можно воздействовать и на учеников с девиантным поведением. Правильно подобранные общественные функции для таких учеников, доверие учителем различных поручений на уроках физической культуры, позволяет им стать более дисциплинированными.

Можно сделать вывод, что успех урока, овладение вниманием учеников и в тоже время для педагогического воздействия на класс, учителю необходимо вести определённую работу, направленную на сплочение ребят, что позволяет добиться положительных результатов по организации

класса как рабочей группы. Отдавать приоритет в этой работе необходимо – созданию физкультурного актива класса, который являлся бы надежным помощником для учителя.

Методическая литература рекомендует следующий состав актива: физкультурный организатор (физорг), его заместитель, дежурный, командиры отделений для занятий при групповом способе организации работы на уроке, судья по спорту. Соответственно, физорг и его заместитель избираются на год. Это ученики, которые пользуются авторитетом и уважением у одноклассников и свободны от каких-либо поручений. Выполнение физоргом своих функций предполагается как общественная нагрузка. Обычно, если физоргом избирается мальчик, то его заместителем избирают девочку и наоборот. Выбирать можно и двух физоргов – мальчика и девочку.

К обязанностям физорга можно отнести: контроль за выполнением учащимися установленных требований на уроках физической культуры, помощь дежурным в подготовке учеников к уроку, вместе с учителем следить за тем, чтобы все занимающиеся были одеты в спортивную форму. Также физорг вместе с Советом по физической культуре, который должен быть в каждой школе, участвует в организации и проведении спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий, запланированных на период учебного года.

Назначение дежурных на уроках физической культуры имеет большое значение в организации класса. Дежурных специально назначают на урок. Обычно это два дежурных – мальчик и девочка, но рапорт учителю сдаёт один дежурный. Передавать дежурство можно рядом стоящим в строю или по желанию учащихся. Дежурные обязаны следить за своевременной подготовкой учеников к уроку; обеспечивать своевременное присутствие учащихся к началу урока; построить класс в шеренгу; сдать рапорт учителю; подготовить необходимый инвентарь, для занятия; участвовать в подготовке и уборке снарядов.

В успешном проведении урока, в воспитательном воздействии на учеников существенную роль играет организация командиров группы. Командиры отделений или групповоды могут назначаться или выбираться учителем и учениками. В их обязанности входит: знать место построения и занятия группы, расположение снарядов, содержание заданий, намеченных для данной группы; уметь правильно выполнять и объяснять упражнения, оказывать помощь и страховку при выполнении двигательных действий одноклассниками.

Судьи, инструкторы по спорту привлекаются учителем для оценивания техники выполнения упражнений, к учёту результатов контрольных упражнений. Учитель проводит подготовку судей на заседаниях Совета по физической культуре.

От деятельности помощников в определённой степени зависит успешное проведение урока, а также решение одной из важных задач – обучение детей самостоятельно заниматься физическими упражнениями. Поэтому педагогу необходимо уметь выбирать, выявлять, назначать помощников и постоянно с ними работать.

На вводном уроке учитель рассказывает о том, чему он научит учеников, подчёркивает роль занятий для укрепления здоровья, улучшения физического развития, указывает, что от учеников для этого требуется [2]. На этом же уроке выбирается физорг и его заместитель, им проговариваются их обязанности. Предварительно учитель обсуждает возможные кандидатуры с классным руководителем.

Очень важно, чтобы учитель правильно организовал отделения и назначил командиров. Одним из вариантов организации групп может быть распределение мальчиков и девочек соответственно их физической подготовленности и медицинской группы, при этом показатели физического развития, такие как вес, рост не имеют значения. Гораздо важнее, чтобы в уровне физической подготовленности учащихся, не было больших различий. Это связано с тем, что задания, полученные учениками в группе, будут приемлемыми для них. При таком распределении обязательно будет присутствовать соревновательный момент, желание быть лучшим, что позволит улучшить результат обучения.

Определение физической подготовленности проводится на первых уроках. Классу предлагается выполнить тесты или контрольные упражнения, соответствующие школьной программе. Полученные данные, позволят сформировать отделения. Отделение, в котором уровень физической подготовленности высокий и выше среднего и отделение с более низким уровнем подготовленности.

Учитель, который работает с определёнными классами на протяжении ряда лет и ведёт работу в этом направлении, может проводить занятия с отделениями, образованными в предыдущем учебном году. Состав групп может меняться с ростом физической подготовленности и состоянием здоровья. Так же состав может меняться в зависимости от изучаемого раздела учебной программы, например, учебный материал из раздела гимнастики ученик усваивает намного лучше, чем из лёгкой атлетики или спортивных игр. Назначать групповодов учитель может, проанализировав подготовленность учащихся. Наиболее подготовленные могут выполнять функции командира группы,

но также, желательно, чтобы в их роли побывали все ученики. Это даст возможность развиваться необходимым для этой деятельности способностям и умениям.

Научная, учебная литература по физической культуре рекомендует использование группового способа организации класса, как способа, который повышает интерес к занятиям, развивает самостоятельность, активность, что является одной из учебных задач. Работа по группам на уроке физической культуры предполагает готовность класса для работы таким способом и подготовку групповода. Поэтому учитель должен не только назначать ответственных в группе, но и обучать их выполнению своих обязанностей. Проведение обучения только на семинарах не достаточно, обучать необходимо систематически, что возможно только в процессе обучения на уроке. Для решения этой задачи, подбираются соответствующие активные способы и приёмы организации учебной работы на уроке, которые предусматривают взаимную проверку и помощь учеников друг другу при освоении нового материала. К известным способам относится способ организации занятий сменами с разделением на пары. Сущность этого способа состоит в том, что один из учеников наблюдает за действиями своего партнёра и, по заранее указанным учителем критериям, контролирует правильность выполнения. Таким образом, наблюдающие помогают лучше усвоить технику движений своим партнёрам и в то же время сами её хорошо усваивают. Такая организация работы позволяет решать образовательную задачу, воспитывать активность, инициативу. Постепенное усложнение учителем заданий, готовит ребят к выполнению функций командира, что даёт возможность успешно проводить занятия групповым способом.

Работа в группах предполагает привлечение всех учеников к наблюдению за занимающимся. Ответственный в отделе проводит страховку и отмечает правильность выполнения упражнения.

Взаимообучение можно проводить с оцениванием ученика, выполняющего двигательное действие. Поставленную оценку корректирует учитель, обязательно объясняя окончательный балл.

Работу по обучению и контролю можно проводить, поручив шефство сильного ученика над менее подготовленным, на определённой серии занятий.

В процессе обучения, когда ученики выполняют двигательные действия, которые используются преимущественно для развития двигательных качеств, взаимодействие продолжается, но теперь ребята контролируют не только технику, но и за количественные результаты, характеризующие развитие двигательных качеств [1]. Занимающиеся увеличивают число повторений того или иного упражнения (например, сгибание и разгибание рук в упоре лёжа, подтягивание в висе, приседание на одной ноге и т.п.); задания на большее расстояние (например, метания, прыжки в длину), а также на меньшее время, затраченное на преодоление дистанции бега, полосы препятствий и т. п.

Активность и инициативу на уроке воспитывают и такими методами организации учебной работы на уроке, как индивидуальные задания отстающим ученикам, выполняемые ими самостоятельно или с помощью более подготовленных ребят. Организовать эту работу можно, выделив группу учеников, отставших в овладении, например, стойки на голове, определяют место занятия и назначают ответственного из числа успевающих учеников. Ребятам ставится условие: ученик, освоивший элемент, переходит из группы отстающих в основную и занимается по программе, которую выполняет весь класс. Такая организация работы должна повысить активность обучающихся, так как большинство учеников будут стремиться догнать одноклассников.

Таким образом, в процессе обучения возможно решение задачи подготовки помощников и получения знаний, формирования умений для самостоятельных занятий.

Применение наглядных средств обучения способствует улучшению организации самостоятельного выполнения учебных заданий.

Таковы организационные приёмы взаимообучения в системе «учитель – ученик». Для успешной работы в этом направлении учитель обязан обучать школьников критериям правильного выполнения, средствам исправления допускаемых ошибок [2].

Очень важно, чтобы работа по приобщению учеников к выполнению поручений, заданий, обязанностей, направленных на улучшение организации учебной деятельности, на помощь товарищам, на активизацию занимающихся велась с первого класса.

В первом классе дети учатся выполнять самые простые поручения в разных ролях, например, функции групповода ограничиваются только наблюдением за очередностью выполнения упражнений учащимися своей группы и контролем за дисциплиной. В последующих классах виды обязанностей сохраняются, но добавляются новые поручения.

Ученики начальной школы с простейшими поручениями справляются легко, причём большинство выполняют их ответственно, охотно и весело. Чтобы такое отношение к поручениям сохранялось при их усложнении, необходимо формировать организаторские умения, воспитывать организаторские способности. Работу с самого начала важно осуществлять с учётом индивидуального подхода к детям.

Формирование у школьников организаторских умений нужно осуществлять последовательно, по разработанному плану. Прежде всего, ознакомить детей с предстоящими поручениями, рассказать об их деятельности, во время обучения указывать на что необходимо обращать внимание. При объяснении движений учитель обязан пользоваться спортивной терминологией, что позволит знакомить учеников с новыми понятиями.

Постоянное внимание, поддержка учителем каждого помощника учителя создаёт нормальные взаимозависимые отношения учащихся в классе, четкое выполнение активом заданных функций [2]. Назначение, выборы, смена помощников, оценка их работы должны быть озвучены. Чтобы в дальнейшем такая совместная работа учителя с учениками была плодотворной, необходимо поощрять ребят. Это, может быть, благодарственное письмо родителям, приказ по школе, награждение грамотами, призами.

Всё это дисциплинирует учащихся, повышает эффективность обучения и способствует более успешному решению задач, стоящих перед физическим воспитанием школьников [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кибенко, Е.И. Использование различных форм занятий в физическом воспитании при подготовке учителей-предметников с целью здоровьесберегающей среды образовательного пространства // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. – 2013. – № 1. – С. 32–36.
2. Лупандина, Н.А. Методика урока физической культуры в 5-8 классах / Н.А. Лупандина, В.Г. Якубовская. – 2-е изд. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1960.

УДК 37
ББК 60.5; 74.5

Р.В. Зарубина

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В последние годы риск возникновения социальных угроз велик для нашего общества. Некоторые из них существовали и продолжают существовать и сейчас. Мы каждодневно подвергаемся этим опасностям, так как живём в социуме. Поэтому мы должны знать о существовании таких опасностей и уметь им противостоять.

Ключевые слова: социальные опасности, личность, социум, террористические акты, заложничество, виктимность, наркомания, война.

R.V. Zarubina

PROVISION OF SOCIAL SECURITY

Abstract. In recent years, the risk of social threats high for our society. Some of them existed and continue to exist today. We're each day exposed to these dangers, because we live in society. Therefore, we need to know about the existence of such dangers and be able to resist them.

Key words: social danger, personality, society, acts of terrorism, hostage taking, victimization, drug addiction, war.

В настоящее время в России идет процесс осмысления новых подходов к обеспечению безопасности не только государства, но и общества, и личности. Социальные опасности непосредственно связаны с обществом. Поэтому в настоящее время изучение ЧС социального характера является одной из важнейших проблем. Перед государством стоят такие задачи, как разработка моделей обеспечения социальной безопасности, поиск методов происхождения, а также подготовка специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности.

Опираясь на классификацию, которая была предложена Б.А. Храмовым, социальные опасности разделены на следующие группы:

К первой группе – преступления против личности.

Ко второй группе – преступления в сфере экономики.

К третьей группе – преступления против социума и общественного порядка [5].

В каждой из этих групп можно выделить виды опасностей, подходящих под такие характеристики и наиболее актуальных в современном обществе.

Так, например, к первой группе можно отнести:

- суицид, венерические болезни и изнасилование.

Ко второй группе:

- кражи, грабежи, разбой и вымогательства.

И, наконец, к третьей группе относятся:

- террористические акты, акты вандализма, взятие в заложники, хулиганство, бандитизм.

Помимо названных выше ситуаций, к опасностям, направленным против общества можно отнести алкоголизм, наркоманию, курение, войну.

Разберем каждый вид преступлений из первой группы.

Суицид – это сознательное лишение себя жизни. То есть, человек совершает преступление против самого себя, против своей личности, нанося вред своему здоровью. Зачастую самоубийцы доводят до конца начатое действие, и такие преступления оканчиваются смертельным исходом.

По данным статистики Всемирной организации здравоохранения каждый год в мире совершается около 7 млн. попыток суицида и более 500 тысяч оканчиваются «успехом». То есть ежегодно 500 000 населения Земли погибают от собственных рук. Поэтому можно говорить о том, что такое преступление относится к преступлениям против личности.

На совершение суицида человека может толкнуть неразделенная любовь, тяжелая болезнь, предательство, для школьников это также может быть проблема с учебной или с родительскими. Когда человек не может решить проблему, то она тут же становится для него неразрешимой. И не найдя другого выхода, он приходит к тому, чтобы совершить попытку самоубийства.

К самоубийству может подтолкнуть существование следующей опасности – венерических заболеваний, которые возникают из-за случайных половых связей. Человек, который оказывается в такой ситуации, приходит часто к мнению, что он обречен и решает прибегнуть к такому решению своей проблемы, как суицид.

Следующей опасностью против личности являются венерические болезни. Это группа инфекционных заболеваний, передающихся главным образом половым путем. К ним можно отнести СПИД и ВИЧ-инфекции. Так как в современном обществе имеют место беспорядочные половые связи, то опасность заражения такими болезнями для человека достаточно велика. Хотя в мире и набирают популярность общественные движения, агитирующие опасность этого заболевания, современная молодежь не допускает мысли о том, что это может когда-либо случиться с ними. Каждый из них стремится к тому, чтобы быть современным и самостоятельным. Такое отношение говорит о том, что человек теряет желание обезопасить свою жизнь от этого, и веру в то, что эти инфекции могут находиться рядом с каждым из нас.

Еще одной опасностью в этой группе является изнасилование. На наш взгляд, это весьма частое явление для нашего мира. Случаи такого преступления зачастую провоцируют сами женщины и молодые девушки, одеваясь «по моде». На улицах городов можно наблюдать вызывающе одетых девушек, которые часто возвращаются домой ночью. Желая быстрее добраться до дома, они не всегда идут по безопасному маршруту. Срезая путь и двигаясь по темным переулкам, паркам и тропинкам, мы сами подвергаем себя опасности нападения насильника или маньяка. Те, с кем такого не происходило, чаще всего не думают о том, что это может когда-либо произойти с ними. В этом то и есть ошибка, ведь никогда невозможно предугадать, что ждет вас за следующим поворотом, казалось бы, привычной дороги домой.

Следующая группа это преступления в сфере экономики. Сюда можно отнести кражу, грабеж и разбой. Различие между первыми двумя понятиями в том, что кража является тайным преступлением, а грабеж – открытым. Разбой же является хищением чужого, но уже с использованием насильственных методов.

Каждое из них преследуется законом. Здесь нет вины пострадавшего. Каждый из нас может оказаться жертвой воров и грабителей. Но в то же время, мы должны обеспечивать безопасность своего жилья. Не всегда мы задумываемся над тем, куда положили кошелек, забываем иногда закрыть окно в квартире, оставляем ключи в «тайнике» и, наконец, закрыли ли мы сумочку. Не каждый из нас знает, что такое виктимность. Все выше перечисленное и является примерами виктимного поведения – предрасположенности стать жертвой. Казалось бы, это такие бытовые мелочи, что один раз забыл и ничего не будет. Но именно в этот момент и может оказаться, что сегодня выбор грабителей пал именно на ваше «доступное» окно. Каждому из нас важно понимать, что кроме нас самих никто не станет заниматься нашей безопасностью. Потребность в безопасности является для нас важным компонентом нашей жизнедеятельности. И мы должны максимально стараться не вызвать такую ситуацию в отношении себя и своего имущества.

Следующим преступлением в сфере экономики является вымогательство или шантаж. Когда требуют передать имущество и применяют оружие, то человек теряется в таких ситуациях, отдает то, что требуют вымогатели. Зачастую опасается обращаться в полицию, чтобы не вызвать гнев преступников или для того, чтобы не открылись сведения, не предназначенные для иных лиц. Не обращаясь в полицию, человек может еще больше навредить себе. Ведь не ясно, остановятся ли преступники на полученном или продолжат свою деятельность и в дальнейшем, чтобы по-

больше заработать на жертве. Один и тот же человек, возможно, встретится с ними еще и еще, пока не вмешаются правоохранительные органы.

Ну а причинами таких общественных явлений, как кражи, грабежи, насилие, разбойные нападения, хулиганство и вандализм будет рост преступности в стране. С каждым годом все больше молодежи решают попробовать что-то «свеженькое», испытать новые ощущения, не задумываясь о том, что совершив одно из таких преступлений, они, возможно сами того не желая, становятся преступниками. И самое ужасное, что если это ощущение придется им по душе, то оно будет толкать снова и снова, пока «разбойник» не окажется за решеткой. А отсидевший один раз, меняется на всю жизнь. И хорошо если эти изменения будут в положительную сторону.

Преступления против общественности и общественного порядка носят масштабный разрушительный характер. Терроризм вызывает гибель людей путем поджогов и взрывов. Цели, которые преследуют террористы, разнообразны. Основными являются, причинение значительного ущерба, устрашение населения, оказание воздействий на органы власти. Но это не значит, что любой террористический акт имеет одинаковый характер. Террористы могут угрожать его совершением, оказывая давление на представителей власти.

В борьбу с терроризмом должно включаться и все общество в целом. Гражданам нужно понимать, что все меры безопасности против терроризма важны. Мы должны более терпимо относиться ко всем проверкам документов, транспорта и досмотру личных вещей. А наша реакция, обычно, какова? Мы начинаем нервничать, почему нас остановили, мы же не похожи на террориста. Но ведь на лице у каждого не написано, преступник он или нет. Общество должно понимать важность этих мер и способствовать обеспечению безопасности своей и своего города. Ведь террористы появляются чаще всего там, где их меньше всего ожидают.

Часто террористы используют заложничество. Также и другие преступники используют удержание людей в качестве заложников для оказания давления на отдельные лица. Они преследуют те же цели, что и террористы, либо заставить отказаться от чего-то, либо наоборот совершить какое-либо деяние, выгодное для преступников.

Рассматривая причины терроризма можно выделить несколько целей преследуемых террористами. Эти цели и будут являться причинами совершения террористического акта.

Жаринов К.В. в своем труде «Терроризм и террористы» выделил следующие цели, которые преследуют террористы [4]. Это:

- устрашение населения либо оказание давления на органы власти. Таким образом, террористы пытаются добиться выгодного для них решения, либо получить выкуп за сохранение жизни населению от органов власти;
- национальный терроризм. Крылов в своей статье пишет, что особенностью национального терроризма является борьба народов за создание собственного государства. Это вызвано стремлением создать собственное независимое государство. Люди берутся за оружие для того, чтобы достичь своей цели, пускай и таким преступным путем[7]. Примером национального терроризма является борьба Ирландской республиканской армии, которая с помощью терактов в Великобритании пыталась добиться независимости Северной Ирландии в XX веке;
- политическая ситуация на территории страны. Здесь террористы посредством террора в отношении мирных жителей, пытаются изменить ситуацию в нужном для них направлении. То есть с помощью насилия повлиять на принятие решения государства, выгодного для них;
- ответная реакция на длительное затягивание решения политических проблем. Терроризм здесь проявляется как борьба за разрешение какой-либо конфликтной ситуации политического, территориального, социального или национального характера. Фактически он вырастает на почве значимых для террористов противоречий, при условии что государство либо организация затягивает решение этих задач.

Следующая опасность для общественности – хулиганы. Хулиганство является нарушением общественного порядка. Хулиганством может быть нарушен порядок в любой из сфер жизнедеятельности человека. Чаще всего хулиганские действия совершаются в отношении малознакомых или случайных прохожих, в основном в общественных местах. Например, это могут быть стадионы, парки, площади, кинотеатры и улицы. Совершая нарушение, хулиганы показывают свое неуважение к обществу. Для некоторых преступные действия являются удовлетворением индивидуалистических потребностей. Таким образом хулиган пытается доказать обществу свою силу, самоутвердиться за счет насилия и оскорблений. Хулиганство является правонарушением, за которое можно получить уголовное наказание. В уголовном кодексе существует статья 213, по которой хулигана могут наказать на срок от 2 до 7 лет. Если хулиганы использовали оружие, либо предметы, заменяющие его, то это будет являться отягчающими обстоятельствами, что, в свою очередь, будет являться поводом для усиления ответственности и увеличения срока наказания за преступление.

В последние годы активно обсуждается такое явление, как вандализм. В советское время не предусматривалось наказания за такое преступление, но в связи с его распространением в современном мире, новый Уголовный Кодекс предусматривает наказание по статье 214 за «осквернение зданий и сооружений, порчу имущества ...».

Не каждый пострадавший от преступников человек, обращается в полицию. Не все проявления вандализма преследуются по закону. Например, порча машин, почтовых ящиков, заборов, фонарей, разбитые стекла, грубые надписи и прочее, негативно воздействуют на эмоциональное состояние личности. Все это указывает на социальную деградацию, порождает чувство страха и беспокойства за свою жизнь и имущество. Это грозит тем, что в дальнейшем такое устойчивое состояние общества в дальнейшем повторит действия вандализма в усиленной форме. А это приведет к разрушению общественного порядка и враждебному отношению к молодежи [8].

На сегодняшний день острой проблемой социума для России является наркомания. Общество относится негативно, неприязненно к человеку, страдающему от такого заболевания. Ведь наркомания это действительно заболевание, выражающееся в том, что жизнедеятельность человека поддерживается только при приеме наркотического вещества. Это зависимость человека от наркотиков. А враждебное отношение общества к наркоману толкает его в тот мир, где он остается один. Его туда загнали сами же родители, друзья, полиция. А ведь, вместо обвинений в его адрес самые близкие люди могли бы ему помочь.

В «Белой книге анонимных наркоманов» бывшее наркозависимые пишут о том, что на самом деле неземное блаженство, которое якобы испытывает наркоман, является его фантазией. Наркотик лишь выступает вспомогательным средством при создании иллюзий. И если вовремя объяснить, остановить, обратиться за помощью, то родители не потеряют ребенка, а общество – полноценную личность. Если же общество будет продолжать загонять и оставлять на краю таких несчастных, то в будущем мы будем получать все больше наркоманов. Это будет следствием того, что уже имеющийся наркоман будет привлекать в свой мир еще не осознающих опасность подростков, которые в дальнейшем и станут теми самыми «новыми наркоманами» [6].

В последние годы в России происходит резкое ухудшение наркоситуации. Причинами этому является доступность наркотических веществ в современном мире для человека. Сюда же мы можем отнести и доступность алкоголя и табака. Каждый день мы подвергаемся пропаганде курения и алкоголизма, которая «льется» на нас с телеэкранов. И пусть реклама табачных и спиртных изделий запрещена, мы все же можем наблюдать это практически в каждом фильме. Даже в некоторых художественных книгах герой обязательно должен сделать «перекур» для того, чтобы подумать или пропустить стаканчик для снятия стресса. Для молодежи этот герой является кумиром и конечно же хочется быть на него похожим. Каждый третий старшеклассник пробовал что-либо из выше перечисленного.

Среди подростков к причинам употребления алкоголя, табака и наркотиков относят стремление «выглядеть взрослым, модным». Гринченко Н.А. пишет, что часто молодежь начинает употреблять наркотики из-за любопытства – желание попробовать, рискнуть, узнать какие это ощущения, при этом уверенность в том, что всегда можно «повернуть назад» [2]. Во всех этих препаратах содержатся вещества, вызывающие привыкание и зависимость. Подростки еще не понимают, что отказаться от этих привычек, потом будет вовсе нелегко.

Алкоголизм – это один из видов наркомании. Алкоголиком может стать каждый. К раннему алкоголизму относится знакомство молодежи с опьяняющими дозами. Стремящиеся побыстрее стать взрослыми школьники начинают выпивать. Сначала это малые дозы, но с возрастом опьяняющая доза увеличивается. Подростки не задумываются, что спиртные напитки могут вызвать привыкание и в будущем они станут алкоголиками, не думают о том, что спирт разрушает их организм изнутри. Алкоголизм в некоторых случаях может развиваться несколько лет. И, казалось бы, что это было в молодости, и ничего теперь не грозит, но в более старшем возрасте начинаются проблемы. И кто виноват потом во всех проблемах. Только один человек – сам алкоголик [2].

Опасным явлением для жизни людей также может стать и общественное движение, например, толпа. В толпе теряется личность человека и проявляется только ведущая идея лидера. Лидер, играя на чувствах масс, приводит людей к тому, чтобы они воспринимали его идеи и цели как собственные. Попавшие в движущуюся толпу люди, рискуют из нее не выбраться как физически, так и морально. Человек, случайно оказавшийся в толпе, при давлении со стороны лидера и массы, «лишается» себя. И ему становятся близки идеи того, кто и ведет эту толпу. Ведь все революции начинались с какого-то определенного круга лиц со своими целями и взглядами, постепенно вовлекающих в него других и навязывающих им свое мнение.

Еще одна опасная ситуация для социума это толпа. Причины толпы вызваны деятельностью людей. Это могут быть всевозможные распродажи, массовые зрелища, либо ситуация вызвавшая у человека панику. Люди, находящиеся в панике или под угрозой, спасая свою жизнь бегством в толпе, одновременно подвергают себя и большой опасности стать жертвой толпы. В толпе человек

теряет самообладание и поддается эмоциям. Если у толпы есть свой лидер, то люди постепенно принимают его идеи и интересы как свои собственные. А средствами достижения этих целей могут стать конкретные агрессивные действия [3].

Еще одним опасным явлением общества, связанным с общественными массами является война. Она считается одной из форм разрешения противоречий в различных сферах жизни общества. Главными орудиями войны являются армия и вооруженные силы государства. Войны опасны своими последствиями. Чаще всего это эпидемии, инфекционные заболевания, голод и массовая гибель людей. Война вносит свои коррективы во все сферы жизнедеятельности общества. Нагоняет страх на людей и изменяет дальнейшую жизнь. Войны были и раньше, но война в современных условиях более опасна для планеты. Главная ее опасность заключается в том, что во многих странах на вооружение принято ядерное оружие. Последствия его использования опасны не только для жизни человека, но и для экологии планеты. Ведь радиационное заражение может на долгие годы остановить жизнь природы и тем самым загнать человечество в угол.

Причины войны – это столкновение интересов сторон, приводящее к вооруженному конфликту. Также причинами военных действий могут стать защита государства от вторжения со стороны другого, защита границ и населения. Человечество в мире прожило всего лишь 292 года. Остальной период сопровождался малыми и большими войнами. Одними из крупнейших по масштабам были первая и вторая мировые войны, в которых погибло огромное количество людей [1].

Предпосылками к возникновению социальных опасностей может быть деятельность преступных элементов, чиновников, террористов и самих граждан. Так как за чертой бедности находится большинство граждан нашей страны, то существует риск демографического кризиса. Нищета способствует развитию заболеваний СПИДа, а это является серьезной угрозой для здоровья общества и демографии. Попов выделил несколько наиболее актуальных проблем для современной России. На основе его статьи можно говорить о том, что на сегодняшний день представляет для нас наибольшую угрозу.

Угрозы для Ростовской области представляет рост преступности и наркоторговли на ее территории. Об этом говорится в ежегодном отчете правоохранительных органов по РО. С каждым годом увеличивается приток мигрантов из стран, где произрастают в большом количестве наркосодержащие растения. Мигрирующие в нашу область граждане, за счет торговли наркотиками увеличивают свои доходы. Участились случаи задержания молодых граждан, находящихся под действием синтетических наркотиков. Этот вид наркотиков практически невозможно обнаружить в организме после длительного времени. Хитростью этих наркотических веществ также является то, что состав запрещенного наркотика можно изменить, добавив в него один компонент, и тогда это вещество уже не будет являться запрещенным. Продавцы таких наркотических веществ довольно много зарабатывают на своем «бизнесе», так как цены на них являются доступными для молодежи.

Еще одной опасностью для социума нашей местности является приток беженцев из Украины. Количество граждан этой страны увеличивается, в связи с боевыми действиями на ее территории, с каждым днем. Бюджет РО не был рассчитан на обеспечение такого количества граждан, поэтому если государство примет решение не пополнять дополнительными средствами бюджет области, обеспечивать беженцев станет сложной задачей для органов власти. В связи с этим есть риск увеличения роста преступности со стороны украинских беженцев. Также есть риск со стороны украинского государства нападения на пограничную территорию области. А так как были случаи обстрела наших территорий, то риск становится для нас велик. Тогда местным властям придется принимать меры не только по эвакуации местного населения, но также эвакуировать и беженцев, а это снова увеличивает затраты бюджета РО. Такое положение может повлечь за собой недовольство жителей РО, а это в свою очередь сформирует неблагоприятную социальную обстановку на всей ее территории.

Подводя итоги рассмотренной темы можно говорить о том, что риск возникновения социальных угроз велик для нашего общества. А некоторые из таких угроз существовали и продолжают существовать и сейчас. Мы ежедневно подвергаемся этим опасностям, а некоторые даже не замечают, что уже стали жертвами алкоголизма, наркомании или СПИДа.

Наше государство продолжает бороться с такими ЧС, но этому мешает множество человеческих факторов, таких как коррупция, ненадлежащее исполнение своих обязанностей, нежелание социума отказываться от своих привычек, распущенность нашего народа и информационная война со стороны других стран.

Следует подчеркнуть, что вышеназванные чрезвычайные ситуации, в отличие от ЧС иного происхождения, можно прогнозировать, потому что они связаны с деятельностью социума. Знание этих опасностей, их характеристик и причин позволяет прогнозировать возможность их возникновения на территории нашего государства.

Но эти прогнозы не всегда являются точными, так как люди подвержены идеологическому влиянию, что иногда мешает им давать объективную оценку происходящего. Существуют предпосылки, следствием которых и является возникновение социальных опасностей.

Чтобы защитить общество от возникновения и последствий ЧС социального характера, нужно проводить профилактические работы и прогнозировать возможность возникновения таких ситуаций. Поэтому огромное значение имеет работа правоохранительных органов и государства, а также деятельность социума и безопасное поведение личности отдельно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Всемирная история: учебник для вузов / под ред. академика Г.Б. Поляка, профессора А.Н. Марковой. – М.: ЮНИТИ, 1997. – 254 с.
2. Гринченко, Н.А. Трезвый образ жизни: практикум по теории и методике трезвенной работы / Н.А. Гринченко. – Елец: Изд-во Елец. гос. ун-та имени И.А. Бунина, 2012. – 104 с.
3. Мокшанцев, Р.И. Социальная психология / Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева. – Новосибирск; М.: Аспект-Пресс, 2001. – 408 с.
4. Жаринов, К.В. Терроризм и террористы: исторический справочник / К.В. Жариков. – Мн.: Харвест, 1999. – 606 с.
5. Храмов, Б.А. Безопасность жизнедеятельности / Б.А. Храмов. – Белгород: Изд-во БГТУ имени В.Г. Шухова, 2007. – 304 с.
6. Белая книга анонимных наркоманов [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.rc-nadegda.ru/12-shagov/knigi-o-narkomanii-i-alkogolizme/63-belaya-kniga-anonimnyx-narkomanov>.
7. Крылов, А. Особенности национального терроризма [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/nov_yun/1999/6/anamnez.html.
8. Скороходова, А. Вандализм [Электронный ресурс] / А. Скороходова. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://krotov.info/libr_min/18_s/ko/rohodova.htm.

УДК 78
ББК 85.310.7

Т.И. Карнаухова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИГРЫ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ансамблевой техники музыканта как целостного явления. Исследуются основные компоненты ансамблевой техники: художественно-образный, слуховой, моторно-двигательный и психический.

Ключевые слова: инструментальный ансамбль, ансамблевая техника, системный подход, компоненты, музыкальный образ.

T.I. Karnaukhova

FORMATION PECULIARITIES OF SKILLS PLAYING INSTRUMENTAL ENSEMBLE IN TEACHER TRAINING MUSICIANS

Abstract. The article describes the problem of formation an ensemble musician technique as an integral phenomenon. We study the basic components of the ensemble technique: art-imaginative, auditory, motor and mental.

Key words: instrumental ensemble, ensemble technique, systematic approach, components, musical image.

Возникновение инструментальных ансамблевых форм и жанров, которые представляют собой уникальное явление в музыкальном искусстве, явилось закономерным следствием активного развития музыкального исполнительства. Поиск музыкантами новых ансамблевых форм отражает объективный процесс развития инструментальной исполнительской культуры. Наиболее активно популярность ансамблевого жанра стала проявляться в начале XXI века, когда возросла потребность музыкантов в совместном творческом музицировании и реализации индивидуального творческого начала в ходе коллективного исполнительства.

Анализ ансамблевого исполнительства показал, что в последние годы значительно вырос интерес к ансамблевому исполнительству и, в первую очередь, на народных инструментах. Появились яркие, самобытные коллективы в школах, педагогических и музыкальных колледжах, ин-

ститутах. Обучение навыкам игры в ансамбле стало неотъемлемой частью инструментальной подготовки музыкантов-педагогов различного уровня, в том числе профессиональной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы.

Вместе с тем, в практической деятельности педагог сталкивается с разными, зачастую противоречащими друг другу подходами к существенным вопросам теории и методики развития ансамблевой техники. В связи с этим становится актуальным поиск и разработка педагогических аспектов, позволяющих максимально эффективно осуществить процесс формирования ансамблевой техники музыканта-педагога.

Вопросам музыкального ансамблевого исполнительства были посвящены работы Ю.Л. Альшица, Д.Д. Благого, А.Д. Готлиба, Р.Р. Давидяна, А.А. Давыдовой, в которых сделана попытка анализа особенностей развития ансамблевых навыков на основе накопленного ими практического опыта в различных ансамблевых жанрах. В работах отражается эволюция взглядов на ансамблевое исполнительство, анализируется становление и формирование ансамблевых навыков музыкантов в истории русского инструментального искусства.

Анализ литературы по проблемам ансамблевого исполнительства показывает, что начало изучения теории и методики ансамблевого исполнительства было заложено исследователями во второй половине XX века. В настоящее время круг исследуемых проблем расширяется, но продолжает оставаться разрозненным, изучаются отдельные аспекты формирования ансамблевых навыков исполнителей в различных инструментальных формах и жанрах.

Однако данный подход не позволяет увидеть общие закономерности формирования ансамблевых навыков. Первым шагом на пути решения данной проблемы является исследование ансамблевой техники музыканта-инструменталиста как целостного явления.

Инструментальный ансамбль – это одна из высших форм творческого общения исполнителей в музыкальной культуре, одна из интереснейших и, вместе с тем, самых сложных форм музыкального исполнительства, располагающих неисчерпаемым богатством средств выразительности. Для участников ансамбля это не только стремление и умение мыслить и чувствовать вместе, понимать музыку и друг друга, но также пользоваться в работе едиными методами и приемами. Ю.А. Альшиц считал, что ансамбль может считаться ансамблем только в том случае, если он «способен творить, рождать живые, импровизационные взаимоотношения» [1, 23].

Мы рассматриваем инструментальный ансамбль – как целостную систему явлений, включающую в себя большое число элементов и представляющую собой взаимодействие нескольких систем индивидуальных исполнительских техник. В процессе ансамблевого исполнения музыки каждый музыкант, обладая своей индивидуальной исполнительской техникой, вступает во взаимодействие с членами ансамбля. В результате совместного исполнения происходит взаимодействие индивидуальных навыков членов ансамбля, изменение и взаимообогащение их с позиции общего понимания музыкантами исполняемой музыки. В результате формируется качественно новая система, являющаяся следствием взаимовлияния индивидуальностей музыкантов ансамбля.

Т.В. Воскресенская, анализируя проблему взаимодействия членов ансамбля, рассматривает ее с позиций системного подхода. «Система взаимодействия партнеров ансамбля является принципиально многомерной системой вариантно подвижных связей и закономерностей, обусловленных многоуровневостью художественно-пространственной природы первоисточника» [4, 12]. Другими словами, каждая индивидуальная исполнительская система, вступает во взаимодействие с другими, в результате чего появляется новая, сложно организованная система, в которой проявляются новые качества, отсутствующие в техниках каждого исполнителя в отдельности.

Это положение объясняет тот факт, что студенты со средними исполнительскими данными при совместном исполнении в ансамбле показывали высокие результаты. Кроме этого и их личные достижения в процессе сольного исполнения музыкальных произведений также повышались. Подобное повышение качества индивидуальных исполнительских умений студентов в условиях ансамблевой игры является важнейшим свойством ансамблевого исполнительства.

Анализ процессов взаимодействия в системе ансамблевой техники, позволил выявить основные компоненты этой системы.

1. Единое понимание музыкального образа произведения всеми членами ансамбля.

Художественное единство совместной игры является основополагающим показателем качества игры в ансамбле. «Ансамбль, – утверждает Л.З. Болконский, – обязательно предполагает художественную согласованность и общность эстетических намерений его участников» [3, 124]. Процесс совместной исполнительской интерпретации музыкального образа участниками ансамбля может быть успешным в том случае, если будут учтены основные закономерности и особенности этого процесса. В связи с этим, перед музыкантами в ансамбле ставятся следующие задачи: рассмотреть последовательное становление художественного образа с момента зарождения первых представлений до его целостного системно-структурного обоснования; с помощью онтологиче-

ского подхода исследовать основные уровни интерпретации музыкального образа; изучить особенности семантического анализа, направленного на определение семантических единиц различного уровня и выявление эмоционально-ассоциативных связей, использованных композиторами в музыкальных произведениях; определить основные условия формирования умений интерпретации художественного образа в работе со студентами-инструменталистами.

Качество результата на этом уровне определяется взаимодействием музыкантов, их мировоззрений, выработкой общей концепции интерпретации произведения на основе совместного тщательного анализа музыкального произведения.

Единое чувство темпа и единый ритмический пульс появляются лишь при органичности и осознанности музыкального образа и постоянном музыкальном общении. А они, в свою очередь, появляются в том случае, когда у всех членов ансамбля сформировано единое понимание художественного образа произведения, его музыкальной драматургии. Следовательно, важнейший способ достижения качественного звучания в ансамбле – это формирование единого представления о музыкальном образе и способах его воплощения на инструментах на основе совместного глубокого теоретического и исполнительского анализа.

Трактовки одного и того же музыкального произведения разными музыкантами всегда индивидуально неповторимы. Раскрывая художественный образ, каждый исполнитель пропускает его через собственное понимание мира, свой жизненный и эстетический опыт. На исполнительский результат влияет уровень музыкальной одаренности исполнителя, степень развития его музыкальных способностей, мышления, воображения, эмоциональной отзывчивости. Интерпретируя музыкальный образ наиболее близкими его эстетической и личностной индивидуальности выразительными средствами, музыкант в своем сознании выстраивает свой собственный неповторимый вариант исполнения музыкального произведения.

Музыкально-слуховое представление, которое формируется в сознании музыканта в результате интерпретации нотной записи всегда субъективно. Стремясь к точному прочтению авторского нотного текста, музыкант вкладывает в исполнительский результат собственное представление о тонкостях передачи замысла композитора, о стилевых особенностях его музыки, о целостном художественном образе.

Жизненный и профессиональный опыт исполнителя, его музыкально-слуховой багаж, особенности его темперамента находят свое отражение в формировании исполнительского представления о музыкальном образе произведения. Индивидуальность трактовки во многом определяется качеством развития психических свойств музыканта, особенно уровнем эмоциональной отзывчивости, способностью мышления к преобразовательной деятельности.

Поэтому для участников ансамбля чрезвычайно важно умение взаимодействовать между собой, слышать друг друга. Определяющим критерием в данном случае может служить объективность совместного решения.

Таким образом, общность задач, встающих перед ансамблистами, – это, в конечном счете, общность самих требований коллективной художественной интерпретации. Имеется в виду и общий эмоциональный тонус, и осознанное отношение ко всем деталям исполнения. Участники ансамбля должны понимать функцию, которая выполняет их партия в тот или иной момент исполнения, будь то основная тема или противосложение, ведущий голос или подголосок, аккомпанемент и т.д. Инициатива их должна проявляться и в нахождении, использовании соответствующих выразительных средств своего инструмента – индивидуально продуманном и в то же время непременно коллективно согласованном.

2. *Слуховой компонент ансамблевой техники – музыкально-слуховой самоконтроль.* Его основная функция – контролирование и корректирование звуковых результатов ансамблевого процесса.

Необходимым условием качественного звучания ансамбля является умение каждого участника слушать себя и – главное – слышать общее звучание музыкального коллектива. Ансамблистам необходимо обладать особым навыком, который можно назвать «ансамблевой фокусировкой слуха». Инструменталист-солист должен слушать и контролировать свой звуковой результат, и музыкально-слуховой самоконтроль для него является важнейшим условием успешного исполнения. Ансамблисту же необходимо направлять активность своего слухового контроля, как на собственное исполнение, так и на звучание всего ансамбля. Звучание его инструмента зависит не только от него, но и от звучания других инструментов ансамбля. В данном случае звучание каждого музыканта не представляет собой единственной и самодовлеющей ценности: находящиеся в зале слушатели воспринимают его лишь как часть целого. И дело здесь не только во взаимном вслушивании партнеров друг к другу и ясном понимании функции каждой партии в создании целостного художественного образа, но и в органичном и непрерывном слушании общего звучания в процессе исполнения.

Слушать себя, слушать партнера – это проявление особого вида слухового самоконтроля. Музыкант ансамбля должен обладать навыком быстрой смены направленности слуха, умением слышать ансамбль в целом, а также себя в ансамбле, партнера в ансамбле. И здесь речь идет о формировании навыков распределенного слухового самоконтроля.

Структурными элементами слухового компонента ансамблевой техники следует считать все виды музыкального слуха – звуковысотный, мелодический, гармонический, тембровый, динамический, интонационный, и, как их синтез, слух исполнительский. Исполнительский слух, следовательно, является синтетическим слухом, вбирающим в себя все многообразие слуховых процессов, направленных не только на реализацию музыкального образа, но также и на процесс коррекции и регулирования музыкального звучания.

3. Моторно-двигательный компонент ансамблевой техники.

Целостность и гармоничность моторно-двигательного компонента ансамблевой техники отражается в нахождении идентичных исполнительских приемов игры для всех музыкантов ансамбля, выработке единых принципов и подходов к вопросу определения выразительных средств на данном уровне и их качественной практической реализации.

Здесь речь идет о «технике» в узком смысле – о владении разнообразными двигательными навыками, позволяющими свободно играть пассажи всех видов. Это мелкая, крупная, пальцевая, октавная, аккордовая техника. Специфические трудности работы в ансамбле связаны с тем, что каждый из его участников владеет техникой исполнения лишь на одном из входящих в общий состав инструментов. Умение играть на инструменте партнера не может быть обязательным для участника ансамбля. Но знание характерных для этого инструмента игровых приемов, особенностей звукоизвлечения, звуковедения ему, безусловно, необходимо. Кроме того, участник ансамбля должен хорошо понимать не только специфику рядом звучащего инструмента, но и индивидуальную манеру рядом играющего музыканта, и в соответствии с этим выстраивать свое собственное исполнение. Музыкант-ансамблист должен уметь при необходимости сыграть не только по-своему, но и в манере, свойственной партнеру, а также объяснить ему все особенности своего исполнения.

Узкотехнические задачи, которые возникают у участников ансамбля, им необходимо решать совместно. Отработка двигательных приемов происходит как в ходе индивидуальной работы, так и на совместных репетициях. Индивидуальная работа может предшествовать или сопутствовать общим репетициям, но координация отдельных приемов и коллективная их отработка являются непременным этапом преодоления технических трудностей.

В ансамблях с однородными инструментами, взаимопонимание партнеров облегчено тем, что они играют на одинаковых инструментах. Способы преодоления технических трудностей одинаковы для всех членов ансамбля и направлены, прежде всего, на достижение синхронности в исполнении пассажей. Однако и в этом случае технические задачи исполнителей приобретают новое содержание: недостаточно сыграть пассаж свободно, ровно, нужно исполнить его вместе с партнером, не опережая его и не опаздывая, соблюдая динамическое соотношение голосов и т.д. Важны не только синхронность и ровность движения, но тождественность приема звукоизвлечения (одними пальцами или кистью, с вытянутыми или подобранными кончиками пальцев и т.д.). Это требует согласованности требований и точной отработки.

В ансамблях с неоднородным составом поиски правильного решения осложняются тем, что партнеры играют на разных инструментах, каждый из которых имеет свои технические особенности. Неизбежно возникает необходимость координации и совместной работы даже при исполнении сравнительно несложного пассажа. Рисунок такого рода пассажей может быть различным: унисонным, строго параллельным (в октаву, терцию, сексту), встречным, частично совпадающим, полностью независимым, двух-, трех-, четырехголосным и т.д. В соответствии с этим основные технические задачи также имеют многочисленные варианты решения.

Значительную трудность представляет исполнение чередующихся пассажей. При чередующемся движении пассажи разных партий могут следовать друг за другом без перерыва или разделяться паузой, иметь или не иметь связующие звуки, быть имитационными, развивающими или завершающими начатый рисунок и т.д. Непрерывное чередование со связующими звуками требует от исполнителей определенных навыков «подхвата» мелодии или вариации – точной синхронности вступления, верной и легкой передачи любого голоса из одной партии в другую и т.д.

Важную роль в этом процессе играет активный музыкально-слуховой самоконтроль музыкантов-ансамблистов, позволяющий точно оценить результаты собственной, а также коллективной деятельности и скорректировать свои действия в процессе исполнения.

Таким образом, реализация моторно-двигательного компонента в структуре ансамблевой техники предполагает:

- 1) грамотное прочтение нотного текста и определение основных технических проблем;

- 2) коллективную обработку технических приемов, направленную на совершенствование координации, синхронности, ровности движений, а также на достижение тождественных приемов звукоизвлечения;
- 3) активизацию музыкально-слухового самоконтроля всех членов ансамбля, позволяющего добиться необходимой координации технических приемов.

4. *Психический компонент ансамблевой техники* возникает как результат взаимодействия эмоциональных сфер музыкантов. Умение общаться с партнерами, выстраивать доброжелательные отношения в коллективе в полной мере необходимо для участников ансамбля. Основой отношений между членами ансамбля, также как и любых человеческих отношений, является благожелательность, добрая воля. В сочетании с полной искренностью это создает нужный климат для плодотворной работы и обогащает исполнение. В этой творческой атмосфере свободно развиваются все художественные способности ансамблевого музыканта. Гармоничные отношения между членами ансамбля, являющимися подлинными союзниками по общему воссозданию каждого избираемого для исполнения произведения, строятся на взаимном уважении и доверии.

С приобретением соответствующего профессионального опыта, ансамблевой сыгранности постепенно усиливается реакция на различные эмоциональные проявления, возникающие у партнеров в процессе музицирования. Такая реакция, являясь следствием психических процессов, происходящих в ансамбле как едином, живом организме непременно оказывает прямое воздействие на звуковой результат, а, следовательно, является психическим компонентом ансамблевой техники. Данный компонент функционирует как в репетиционном процессе, так и в ходе концертного выступления. Основной задачей реализации данного компонента является установление эмоциональных личностных контактов, взаимопонимания и диалога между исполнителями, преодоление технических преград, а также раскрытие эмоционального содержания произведения.

Целесообразно выделить два направления в осуществлении психического компонента системы ансамблевой техники: общение участников ансамбля внутри системы друг с другом и общение их со слушательской средой. Вследствие такой разомкнутости системы, на данном уровне возникают эффекты «эмоционального заражения», сопереживания. Причем эффект такого воздействия также может проявляться двояко: либо среда оказывает воздействие на систему, либо система подчиняет себе среду. Решающую роль в данном процессе играет наличие воли как важнейшего организующего элемента психического уровня, определяющего стабильность происходящих психических явлений. Психический компонент ансамблевой техники имеет тенденцию к увеличению силы исполнительского воздействия на публику в условиях сценического выступления, аккумулируя часть внешней психической энергии, возникающей в атмосфере концертного зала.

Психический компонент ансамблевой техники, таким образом, является мощнейшим средством воздействия и убеждения, одухотворяя исполнительский процесс, обогащая его палитрой эмоциональных красок.

Проделанный анализ позволил определить, что ансамблевая техника музыканта является основой коллективного исполнительства, а ее развитие определяется необходимостью становления исполнительского мастерства, музыкального мышления, эстетического вкуса, целостного развития личности музыканта-педагога. Ансамблевая техника, рассматриваемая как система профессиональных навыков, приемов и способов игры, может эффективно развиваться при условии активного взаимодействия музыкантов-инструменталистов и совместного формирования основных компонентов ансамблевой техники: художественно-образного, слухового, моторно-двигательного и психического.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Альшиц, Ю.Л. Ансамбль и творческая индивидуальность: художественные, этические и психологические аспекты взаимодействия: дис. ... канд. искусствовед. / Ю.Л. Альшиц. – М., 2003. – 178 с.
2. Благой, Д.Д. Камерный ансамбль и различные формы коллективного музицирования // Камерный ансамбль: педагогика и исполнительство. – М.: Музыка, 1996. – Вып. 2. – С. 65–78.
3. Болковский, Л.З. Формирование исполнителя-баяниста в классе ансамбля // Вопросы методики и теории исполнительства на народных инструментах. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1999. – С. 27–34.
4. Воскресенская, Т.В. Эволюция русского камерно-инструментального жанра с участием фортепиано: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Т.В. Воскресенская. – СПб., 1992. – 23 с.
5. Готлиб, А.Д. Основы ансамблевой техники / А.Д. Готлиб. – М.: Музыка, 2001. – 94 с.
6. Давыдова, А.А. Формирование ансамблевой культуры у учащихся-музыкантов (на материале работы в концертмейстерском классе): дис. ... канд. пед. наук / А.А. Давыдова. – М., 2007. – 169 с.
7. Давидян, Р.Р. Квартетное искусство: проблемы исполнительства – теоретические основы, практический опыт / Р.Р. Давидян. – М.: Музыка, 1994. – 318 с.

Е.И. Кибенко

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ СО СТУДЕНТАМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ БАСКЕТБОЛОМ

Аннотация. Основой для достижения спортивных результатов при проведении секционных занятий со студентами занимающимися баскетболом является грамотное планирование тренировочного процесса. Комплексный подход позволяет преподавателю рационально использовать различные виды спортивной подготовки и качественно решать поставленные задачи.

Ключевые слова. Спортивная игра баскетбол, планирование тренировочного процесса, спортивная подготовка, физические способности, комплексный подход, средства и методы физического воспитания, формирование личности.

E.I. Kibenko

ORGANIZATION AND REALIZATION OF THE TRAINING PROCESS IN SPORTS SECTIONS WITH STUDENTS INVOLVED IN BASKETBALL

Abstract. The basis for the achievement of sports results in conduction sessions with students involved in basketball is the competent planning of the training process. An integrated approach allows the teacher to efficiently use various kinds of sports training and quality tasks.

Key words: sports game basketball, planning the training process, athletic training, physical ability, comprehensive approach, by means and methods of physical education, the formation of personality.

В России практически все образовательные заведения в программу физического воспитания молодежи включают спортивную игру баскетбол. Своему возникновению она обязана Джеймсу Нейсмиту, преподавателю физического воспитания Спрингфилдской международной тренировочной школы (штат Массачусетс, США), в связи с тем, что в зимний период времени его ученики демонстрировали полное равнодушие к тренировочным занятиям и тем самым теряли интерес к физическому воспитанию. Первый официальный матч по баскетболу между женскими командами был проведен в 1892 году [2; 3; 7; 12].

С тех пор прошло много лет, а спортивная игра баскетбол остается столь же популярной и любимой во всем мире и столь же остро перед педагогами стоит вопрос: «Каким образом повысить у молодежи мотивацию к занятиям физической культурой и спортом?»

Большую роль для формирования мотивации к физической культуре и спорту у студентов играют тренировочные занятия в спортивных секциях, которые организуются во внеучебное время и направлены на удовлетворение потребности студентов в физкультурно-спортивной деятельности по избранному ими виду спорта, что способствует популяризации баскетбола в студенческой среде.

Педагог, проводя секционную работу, решает важные задачи: сохранение и укрепление здоровья студентов; обучение и совершенствование техническим и тактическим приемам игры; знакомство с правилами баскетбола и судейства для организации соревнований и участия в спортивных состязаниях; формирование дружного сплоченного коллектива, который стремится к здоровому образу жизни и к спортивным достижениям [8; 10].

Для того чтобы успешно решать стоящие перед педагогом задачи необходимо обратить пристальное внимание на планирование тренировочного процесса, которое довольно часто основывается на Примерной (типовой) программе спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ. Помощь при планировании тренировочного процесса могут также оказать учебники, учебно-методические пособия, методические рекомендации известных российских и зарубежных тренеров по баскетболу.

Если уровень соревновательной деятельности у спортсменов, занимающихся в спортивной секции, довольно высок, то планирование тренировочного процесса зависит от календарного плана физкультурно-спортивных мероприятий. При планировании тренировочных занятий педагог обязан разработать рабочую программу спортивной подготовки по виду спорта баскетбол, которая рассчитана на один учебный год. В зависимости от количества важных для команды соревнований планируются и периоды спортивной подготовки (подготовительный, соревновательный, переходный).

Спортивная подготовка включает в себя различные виды: физическую, техническую, теоретическую, тактическую, игровую, психологическую и др. Каждый вид спортивной подготовки имеет определенные цели и задачи. Обучать технике, тактике, психологической и другим видам спортивной подготовки стоит в единстве с воспитанием физических качеств необходимых для спортсменов-баскетболистов.

В Федеральном стандарте спортивной подготовки по виду спорта баскетбол указан уровень влияния физических качеств на результативность спортсменов. К наиболее значимым, которыми должны обладать баскетболисты, относятся быстрота, ловкость, выносливость, а также большое внимание уделяется силовым способностям, гибкости и личностным качествам спортсменов.

Высокий уровень физической подготовки позволяет студенту занимающемуся баскетболом вести активную спортивную борьбу, порой, в экстремальных условиях. Повышая уровень физической подготовки, педагог рассчитывает на то, что у занимающихся баскетболом значительно повысится уровень работоспособности, что положительно отразится и на других видах спортивной подготовки. Поэтому при планировании тренировочного процесса педагогу целесообразно использовать комплексный подход, что позволит целенаправленно подвести студентов к соревновательной деятельности, где наиболее полно проявляется тесная взаимосвязь физических качеств и технико-тактического мастерства, просматривается психологическая готовность занимающихся к участию в спортивной борьбе, выявляются межличностные отношения в учебной группе (команде).

Каждый студент, зачисленный в спортивную секцию для занятий баскетболом, знает свою позицию (амплуа) на игровой площадке: защитник – разыгрывающий или атакующий, нападающий (форвард) – легкий или тяжелый, центровый игрок. Поэтому кроме командных тренировок со спортсменами-баскетболистами различного игрового амплуа проводят индивидуальные и групповые тренировочные занятия разной направленности. Например, для атакующего защитника очень важно уметь вовремя и точно выполнить передачу мяча, иметь хороший бросок со средней и дальней дистанции, владеть скоростным ведением. Спортсмен данного амплуа должен быть очень быстрым, ловким, обладать хорошим вертикальным прыжком и достаточно высоким ростом. А перед центровым игроком стоит другая задача. Он обязан хорошо играть под кольцом, уметь правильно занять позицию для подбора мяча, метко атаковать с близкой и средней дистанции. Для этого ему необходимо обладать высоким ростом, быть очень мощным для борьбы под щитом [7; 9].

Для воспитания физических способностей довольно часто во время тренировочных занятий применяют метод «круговой тренировки» (от 4 до 10 станций). Круговая тренировка имеет ряд методических вариантов. Наиболее часто тренеры используют при работе с баскетболистами следующие:

- круговая тренировка по методу длительного непрерывного упражнения (воспитание общей выносливости);
- круговая тренировка по методу интервального упражнения с жесткими интервалами отдыха (воспитание силовой выносливости и скоростно-силовых способностей);
- круговая тренировка по методу интервального упражнения с ординарными (полными) интервалами отдыха (воспитание силовых и скоростных способностей) [15; 16].

Физическая подготовка способствует совершенствованию физических способностей, которые важны не только для ведения соревновательной деятельности, но и оказывают благоприятное воздействие на всестороннее развитие личности студента.

Баскетболисту очень важно научиться легко, точно, свободно, стабильно выполнять технические приемы игры. С этой целью в процессе технической подготовки спортсмена осуществляется большая, кропотливая работа по усвоению знаний, формированию умений и навыков. Эффективность процесса обучения техническим приемам, перехода умения в навык, по мнению педагога Ж. К. Холодова, зависит от многих факторов: врожденных способностей, возраста обучающихся, двигательного опыта занимающихся, координационной сложности двигательного действия, уровня мотивации, профессионального мастерства преподавателя и др. [16].

Новые двигательные действия, которые сознательно вырабатываются в процессе обучения, дают возможность студенту увеличить количество приемов техники баскетбола и улучшить качество их исполнения. Научно доказано, что ранее освоенные навыки оказывают влияние на приобретение новых более сложных двигательных действий при их разучивании. Однако влияние может быть как положительным, облегчающим формирование нового навыка, так и отрицательным, затрудняющим процесс обучения. Чтобы избежать торможения одного навыка другим необходимо соблюдать четкую последовательность при обучении двигательному действию придерживаясь принципов физического воспитания – сознательности и активности, наглядности, систематичности, доступности и индивидуализации, постепенного наращивания развивающе-тренирующих воздействий, прочности и т. д. [16]. Для того чтобы обучить двигательному действию в баскетболе, как и в других видах спорта, применяют общепедагогические и специфические для физическо-

го воспитания методы. На этапе ознакомления с упражнением в основном используют общепедагогические методы. К общепедагогическим методам относятся словесные методы и методы наглядного воздействия. Из словесных методов наиболее часто при обучении двигательному действию применяют объяснение, разбор, инструктирование, распоряжения, команды, указания, комментарии, замечания [13]. Из методов наглядного воздействия – непосредственную и опосредованную наглядность, методы направленного прочувствования двигательного действия и др. [15; 16].

На этапе практического овладения действием применяют специфические методы, которые используются только в физическом воспитании. К ним относятся методы строго регламентированного упражнения, игровой и соревновательный. Методы строго регламентированного упражнения позволяют каждое упражнение разучивать в строгой последовательности и с точно определенной нагрузкой [16]. Для обучения двигательным действиям применяют целостный метод (метод целостно-конструктивного упражнения) и расчлененно-конструктивный метод [2; 3; 7; 16]. С помощью целостного метода упражнение осваивается с самого начала в целом виде, без расчленения на отдельные части. В основном его используют в тех случаях, когда двигательное действие не сложное по своей структуре или педагогу необходимо уточнить в каком месте при повторении упражнения большинство студентов допускают ошибки при выполнении задания. Это дает возможность педагогу понять, какие подводящие упражнения целесообразно подобрать для устранения недостатков при разучивании сложного технического приема. Если при освоении технического приема будут выявлены ошибки, то в таком случае предпочтение отдают расчлененно-конструктивному методу, который предполагает расчленение целостного двигательного действия на отдельные элементы с последующим поочередным их разучиванием и в дальнейшем с соединением всех частей в единое целое [16]. После того как новый технический прием студенты освоят, приступают к его прочному закреплению и совершенствованию. На этом этапе целесообразно выполнять его в новых условиях и ситуациях, обогащая элементами новизны в соответствии с индивидуальными особенностями спортсменов [9; 16].

В баскетболе большинство игровых ситуаций связано с командными действиями, то есть носят коллективный характер. Командные действия спортсменов в основном зависят от подготовленности команды и ее отдельных игроков, тактики игры команды соперника и ее лидеров, условий проведения соревнований. Поэтому большое внимание во время тренировочных занятий уделяют взаимодействиям и взаимопониманию спортсменов на баскетбольной площадке [2; 3; 7; 9]. Игровая подготовка позволяет студентам-баскетболистам совершенствовать технико-тактические умения и навыки, дает возможность проверить функциональные возможности организма спортсмена, увидеть насколько готова команда и отдельно каждый игрок к ведению соревновательной борьбы. Главным средством игровой подготовки является специально организованная и управляемая двусторонняя учебная игра, направленная на решение определенных задач, например:

- закрепить ранее разученные технические приемы игры и тактические взаимодействия;
- совершенствовать взаимодействия игроков придерживаясь жесткой тактической схемы, доведенной до автоматизма;
- создать экстремальную ситуацию, жесткие противодействия со стороны противоположной команды определенному игроку или команде в целом;
- совершенствовать психологическую подготовку;
- содействовать творческому подходу при решении тактических задач, для образования новых, порой неожиданных игровых ситуаций и т. д. [2; 3; 7].

Большое значение для спортсмена, занимающегося баскетболом, имеет теоретическая подготовка. Она дает возможность понять сущность тренировочного процесса и соревновательной деятельности, лучше усвоить практический материал, быстрее и качественнее изучить правила ведения спортивной борьбы, приобрести знания, которые позволяют глубже понять и усвоить инструкторскую и судейскую практику. Теоретическая подготовка тесно связана с физической, технической, тактической, морально-волевой и другими видами спортивной подготовки.

При проведении тренировочных занятий в спортивной секции педагогу следует большое внимание уделять психологической подготовке. Джон Вуден, один из великих тренеров мирового уровня по баскетболу, рассуждая о психологической готовности спортсмена-баскетболиста, предложил свою версию психологической подготовки, которая ведет к победе. Это «пирамида успеха», в основе которой лежит трудолюбие и энтузиазм, а на вершине – вера и настойчивость. Большое значение при подготовке баскетболистов он уделял не только физическим способностям спортсменов, но особое внимание обращал на такие очень важные характеристики и качества, как соотрудничество, постоянство, решительность, честность, искренность, надежность и т. д. Он говорил, что «обретите и сохраните эти качества – и успех обречен» [4, 8].

К средствам психологической подготовки, которые целенаправленно используются для развития определенных психических качеств и свойств личности, необходимых для баскетболиста, можно отнести вербальные и невербальные воздействия педагога на моральную, нравственную,

волевую сферы спортсмена. Довольно часто для этого применяются физические упражнения, которые выполняются студентами в различных условиях. Например, для развития волевых качеств настойчивости, упорства, терпения, смелости, решительности, выдержки – используется наиболее естественный путь, который лежит через преодоление трудностей, возникающих при достижении поставленной цели. К трудностям можно отнести тренировочные нагрузки, техническую сложность разучиваемых упражнений, реакцию зрителей, незнакомые места при проведении соревнований и т. п. [2; 3; 6; 17]. Для успешного развития волевых качеств недостаточно ставить перед студентом трудные задачи, необходимо учить преодолевать их, формируя тем самым волевые умения. С этой целью используются следующие приемы: самоприказ, самоубеждение, самообладание [1; 6; 17].

В ходе общей психологической подготовки к соревнованиям формируется высокий уровень соревновательной мотивации, соревновательные черты характера: хладнокровие, уверенность в себе, боевой дух, сплоченность команды [1; 17]. Поэтому при подготовке к конкретному соревнованию или к конкретной игре у занимающихся баскетболом, должна формироваться психологическая боевая готовность к ведению спортивной борьбы [1; 16].

Что представляет собой психологическая боевая готовность? Это уверенность студента в своих силах, оптимальное эмоциональное возбуждение, высокая психическая устойчивость к различным раздражающим факторам (способность управлять своим поведением), стремление в честной борьбе одержать победу [1; 14; 17].

Для приобретения этих важных качеств и свойств личности во время учебно-тренировочных занятий довольно часто используют вербальные (словесные) и невербальные методы гетерорегуляции. К вербальным методам относятся: беседы, убеждения, приказы, рациональные внушения (в обычном состоянии). К невербальным – физические упражнения, которые выполняются с разной скоростью, амплитудой, в различной последовательности и т. п. Выявлено что размеренные, ритмичные, плавные движения с широкой амплитудой успокаивают, а резкие, энергичные, быстрые возбуждают и бодрят [5; 6; 7].

Также на тренировочных занятиях очень важно студентов обучать методам психической саморегуляции – самовнушению, самоубеждению, самоприказу, дыхательным и мимическим упражнениям. Психическая саморегуляция представляет собой воздействие студента на самого себя с помощью слов и соответствующих им мысленных образов [1].

Большое внимание педагогу при проведении тренировочных занятий следует уделять личностным качествам студента таким, как отзывчивости, корректности по отношению к товарищам по команде, к судьям, к сопернику, учить достойно радоваться победе или огорчаться поражению. Это положительно скажется не только на игре команды, но и на авторитете самого тренера.

Занятия баскетболом в спортивной секции помогают студенту сохранить и укрепить здоровье, повысить работоспособность, улучшить физические способности, приобрести новые умения и навыки спортивной игры баскетбол, а также способствуют формированию личностных качеств таких, как настойчивость, смелость, решительность, честность, уверенность в себе, что так важно для человека в повседневной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеев, А.В. Преодолей себя! / А.В. Алексеев. – М.: ФиС, 2003. – 280 с.
2. Баскетбол / под ред. Ю.М. Портнов. – М.: АО «Астра семь», 1997. – 480 с.
3. Баскетбол / под ред. Н.В. Семашко. – М.: ФиС, 1976. – 264 с.
4. Вуден, Д. Современный баскетбол / Д. Вуден. – М.: ФиС, 1987. – 256 с.
5. Занина, Т.Н. Формирование навыков самостоятельных занятий физическими упражнениями / Т.Н. Занина, И.Г. Лебединская, В.Е. Гармонова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. – 2014. – № 2. – С. 87–91.
6. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
7. Кибенко, Е.И. Баскетбол: учеб. пособие / Е.И. Кибенко; под ред. проф. Г.Ф. Гребенщикова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 116 с.
8. Кибенко, Е.И. Использование различных форм занятий в физическом воспитании при подготовке учителей-предметников с целью здоровьесберегающей среды образовательного пространства // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. – 2013. – № 1. – С. 32–36.
9. Кибенко, Е.И. Спортивная подготовка баскетболистов // Научный журнал «Апробация». – 2014. – № 11 (26). – С. 102–106.
10. Кибенко, Е.И. Педагогическое моделирование физкультурно-спортивной деятельности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Кибенко; Южный федеральный университет. – Таганрог, 2008.
11. Кибенко, Е.И. Физическое воспитание студентов Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. – 2014. – № 2. – С. 101–106.

12. Колос, В.М. Баскетбол: теория, практика / В.М. Колос. – Мн.: Польша, 1988. – 167 с.
13. Педагогика / под ред. Л.П. Крившенко и др. – М.: ТК Велби: Проспект, 2006. – 432 с.
14. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения / Ю.Д. Железняк и др. – М.: Академия, 2006. – 520 с.
15. Теория и методика физического воспитания / под ред. Л.П. Матвеева, А.Д. Новикова. – М.: ФиС, 1976. – Т. 1. – 304 с.
16. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
17. Яхонтов, Е.Р. Психологическая подготовка баскетболистов / Е.Р. Яхонтов. – СПб.: ГАФК имени П.Ф. Лесгафта, 2000. – 58 с.

УДК 37
ББК 74.04

О.Н. Кирюшина

РАЗРАБОТКА СРЕДСТВ АКТИВИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Аннотация. В статье представлен исторический аспект развития научно-педагогических знаний и средств их активизации.

Ключевые слова: образование, ресурсы образования, научный потенциал, научные знания, методы исследования, наукометрия.

O.N. Kiryushina

DEVELOPMENT OF MEANS OF ACTIVIZATION OF DEVELOPMENT SYSTEMS OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Abstract. The article presents the historical aspect of the development of scientific knowledge and the means of their activation.

Key words: education, resources of education, research potential, scientific knowledge, research methods, scientometrics.

Вырабатываемые человечеством научные знания являются не только основой совершенствования общества, но и служат базой формирования новых идей их развития. Так, педагогические знания накапливались тысячелетиями, создавались, проверялись и отвергались педагогические системы, пока не оставались самые жизнестойкие и эффективные для определенного исторического периода. Одновременно с наработкой и накоплением научно-педагогических знаний совершенствовались способы и средства их развития, в том числе и научные методы изучения развивающейся личности и образовательного процесса. Современный этап модернизации образования, обуславливающий диверсификацию его содержания и технологий педагогического процесса, предопределяет развитие системы научных знаний и эффективных направлений их активизации.

Общечеловеческие и общепедагогические ценности, созданные на всех этапах существования мировой цивилизации, составляют основу современных гуманистических идей в воспитании и развитии личности. Проблема развития личности и разработка средств научно-педагогической деятельности имеет глубокие истоки. Еще в V в. до новой эры в Древней Греции понимали необходимость направленного воспитания граждан. Воспитание – фундамент всей жизни человека. Полагая, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», наставник должен направлять вкусы и склонности детей к тому занятию, в котором они должны впоследствии достичь совершенства. В основе морали Плутарха, древнегреческого философа, лежали понятия – образование, просвещение и человеколюбие. Однако процесс обучения в тот исторический период не был связан с логическими системами, способными обеспечить массовое воспроизводство знаний, да и потребности в этом, когда обучение было привилегией весьма ограниченной части населения, не возникало. Используемые античными мыслителями способы обучения, такие как беседа-диалог, дискуссия и др., несли в себе элементы индивидуального эмпирического опыта и существовали как личный опыт наставников. Они осознавали необходимость изучения детей для их правильного воспитания.

Большое внимание на развитие этих идей и их реализацию оказало общественное течение гуманизма в эпоху Возрождения. Гуманизм, неся в себе потенциал светскости и рационализма, открывал путь научному знанию о природе человека. Школьная программа преследовала цель – заложить фундамент общей культуры, который в дальнейшем позволил бы воспитанникам самостоятельно овладевать специальными предметами. По суждениям прогрессивных мыслителей той эпохи – Х.Л. Вивеса, М. Монтеня, Т. Мора, Э. Роттердамского и др., целью в правильно ор-

ганизованном процессе воспитания и обучения являлось всестороннее гармоничное совершенствование личности, выявление и развитие способностей. Уделяя особое внимание опытному знанию, полученному путем эксперимента, придавалось большое значение умению наблюдать, сравнивать, делать выводы, т. е. использовать в процессе обучения элементы индуктивных доказательств. Итак, в эпоху Возрождения в практике воспитания и обучения появляются методы познания более высокого уровня, что оказало значительное влияние на возможность изучения обучающихся. Безусловно, идеи просветителей этой эпохи (природосообразность воспитания, демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания и др.) оказали благотворное воздействие на развитие школы и педагогики, но в силу существовавших социальных отношений, они не могли быть полно реализованы. Однако сформулированный идеал воспитания и обучения и в дальнейшем рассматривался как источник идей развития личности.

Возникновению в XVIII в. движения Просвещения способствовали зарождающиеся новые социальные отношения и преемственность появившихся в предыдущую эпоху прогрессивных подходов к воспитанию и обучению человека. Этот период характеризуется активизацией педагогической мысли – разработкой прогрессивных идей в воспитании и обучении, а также методов их реализации, поиском законов педагогического процесса и стремлением превратить педагогику в самостоятельную область исследований. В конечном итоге это способствовало становлению педагогической проблематики. Все более очевидной становилась роль естественнонаучного, светского образования. Ярким примером проявления указанных тенденций может служить творчество европейских и отечественных мыслителей. Так, на развитие педагогической мысли наибольшее воздействие оказал разработанный английским ученым Ф. Бэконом индуктивный метод исследования. Главная идея его педагогики – соединение теоретического обучения с экспериментальной научной деятельностью. В основу системы Бэкона положены требования: посильность задач и достижимость целей; необходимость выявления природных способностей ученика и его склонностей к роду деятельности; вооружение обучающихся методом научного исследования, позволяющим устанавливать новые истины. Разработанный Бэконом индуктивный метод исследования, содержащий такие элементы, как наблюдение, эксперимент, сравнение, индукция, был инструментом реализации этой системы.

Реформатор педагогики, философ-гуманист Я.А. Коменский неразрывно связывал педагогический процесс с изучением и раскрытием способностей обучающегося. Коменский говорил о необходимости постановки на службу педагогической практике знания закономерностей педагогического процесса. Великий гуманист, философ Ж.-Ж. Руссо выступал за превращение воспитания в естественный, активный, исполненный оптимизма процесс. Введение демократической системы, способствующей выявлению у ребенка дарований, заложенных природой, он рассматривал не только как условие изучения особенностей и возможностей развивающейся личности, но и как условие эффективной работы воспитателя. Философ-просветитель Д. Дидро предлагал дифференцированно подходить к обучению, поощрять способных учеников, призывал к составлению научно-обоснованных учебников. Швейцарский гуманист И.Г. Песталоцци полагал, что обучение детей должно строиться с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Он требовал от учителей вырабатывать определенные мероприятия по отношению к детям только на основе наблюдений. Педагог-практик Ф.А.В. Дистервег также предлагал учитывать индивидуальные особенности ребенка, отмечая, что без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение. Можно отметить, что результатом деятельности педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX вв. стало расширение спектра диагностических идей. Педагогическая диагностика начинала переходить к системе конкретных требований, в том числе к профессионализму учителя. В исследованиях немецкого психолога и педагога И.Ф. Гербарта с особой тщательностью изучались интересы обучающихся, особенности их интеллектуальных и эмоционально-волевых сфер. Он первым из педагогов пытался математически замерять взаимосвязь – развитие интересов и мотивации учащихся, заложив тем самым ключевую проблему психолого-педагогических измерений. Необходимо отметить, что разработанные в этот период русским просветителем В. Д. Одоевским требования к составителям вопросов беседы, используемой как средство сбора информации, несущего в себе коррекционный потенциал, значимы и в наши дни [1, 368–369].

Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский предлагал строить обучение, определяя его содержание и формы организации на основе учета возрастных, индивидуальных и физиологических особенностей детей, специфики развития их психики. Он утверждал, что «... изучение психологических явлений научным путем – тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления – есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, если возможно, перестало быть игрушкой случайных обстоятельств, а сделалось делом рациональным и сознательным...» [9, 37]. Все эти знания совершенно необходимы учителю, воспитывающему молодое поколение и должны использоваться в обоснованном построении педагогического процесса. Для подготовки таких учителей К.Д. Ушинский предлагал создавать в каждом университете педагогический факультет, где изучался бы человек во всех проявлениях его природы и эти знания прилагались бы к искусству воспитания.

Таким образом, в результате деятельности прогрессивных философов и ученых, в том числе педагогов и психологов, в конце XIX века сформировалось понимание, что в основе выбора различных средств воспитания и обучения должно быть знание детской природы со всеми потребностями и устремлениями. Прогресс в деятельности школы может быть достигнут лишь на основе использования положительной и достоверной информации из педагогической практики, полученной с помощью опытных методов. Эти факты должны дополнительно проверяться экспериментальным путем [2, 193]. Такое направление было связано с повышением интереса к личности ребенка и с переориентацией на индивидуально-личностное обучение. Ученые открывали новые возможности измерений, направленные на выработку педагогических технологий исследования детства. В дальнейшем эти задачи пыталась решать экспериментальная педагогика, которая изучала ребенка в целях построения педагогической теории. Благодаря деятельности российских (А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.) и зарубежных (А. Бине (Франция), У. Килпатрик (США), А. Лай и Э. Мейман (Германия) и др.) ученых были заложены технологические основы следующих методов исследования: длительное наблюдение; исследование продуктов детского творчества (записи, сочинения, рисунки); анкетирование; тестирование по определению возрастных возможностей детей (разработаны французским психологом А. Бине); изучение поведения ребенка в различных учебных и других ситуациях; количественное измерение уровня интеллектуального развития ребенка с использованием системы стандартных тестов (разработаны американским психологом Э. Торндайком) и др. За счет применения эксперимента, эмпирических и статистических методов накапливались данные в разных областях исследования детского развития. Это способствовало более глубокой проработке вопросов, связанных с перестройкой методик обучения и построением учебного плана для практической реализации принципа индивидуализации обучения. В связи с этим конец XIX века можно обозначить как начало концептуализации педагогической диагностики – структурного базового компонента педагогической деятельности.

Идея и методы диагностики педагогического процесса имели поддержку со стороны ряда ведущих теоретиков. М.И. Демков отмечал высокие диагностические возможности педагогических измерений, как средства контроля продвижения учащихся класса, школы в усвоении знаний. П.Ф. Каптерев – теоретик и историк образования, решительно выступал против существующего однотипного общего образования. Он предлагал путь экспериментирования, создания опытных школ, педагогических лабораторий, а также обоснования новых подходов не только к обучению, но и контролю знаний.

В начале XX века, ранее полученные научные знания – концепции, идеи и инструментарий, интегрировались в «педологию» (детоведение), единой комплексной науке, системообразующим компонентом которой стала «экспериментальная педагогика». Термин «педология» был предложен О. Хризманом, чтобы обозначить науку, направленную на всестороннее изучение ребенка, на выявление закономерностей его развития с помощью точных экспериментальных методов. С середины 1920-х гг. проблемами педологии занимался П.П. Блонский. Опытные и экспериментальные методы использовал в своей работе русский и советский педагог – С.Т. Шацкий. Материалы, полученные в результате социально-педагогических исследований, активно использовались при планировании и организации учебно-воспитательной деятельности первой опытной станции, возглавляемой С.Т. Шацким. Он внес особый вклад в разработку и реализацию идей социальной педагогики – сделал предметом исследования влияние микросредовых условий на социализацию ребенка [2, 286]. Однако из-за недостатка высококвалифицированных специалистов и несовершенства используемого инструментария, ускоренной массовой подготовки школьных педологов в России к работе привлекались малоподготовленные люди. Это снижало общий уровень внедряемых исследований и дискредитировало методы тестов и анкет. Как итог – постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», приостановившее на десятилетия научную деятельность в области целостного изучения ребенка. Это, безусловно, повредило развитию отечественного образования и педагогики [8, 134].

Новый этап в развитии экспериментальной педагогики связан с образованием в 1943 г. Академии педагогических наук (АПН) РСФСР. Для систематической научной работы по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса академии необходимы были экспериментальные и опытные базы. Но опыт изучался и внедрялся в массовом порядке без адекватного диагностического обеспечения и объективной оценки результативности, что делало недостаточным научный уровень исследований. В 60-х гг. XX в. на развитие педагогики и системы образования оказали влияние представители направления гуманистической психологии – К. Роджерс, А. Маслоу и др. Они утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «Я» каждого ребенка. Сформулированный современный гуманистический подход в психологии и образовании стимулировал творческую деятельность, направленную на разработку и использование исследовательского инструментария в педагогике и образовании. Этот период можно считать временем постепенного возвращения в педагогику анкетирования и психодиагностических тестов. Развиваются контент-аналитические исследования материалов массовой информации.

Первыми шагами в подготовке учителей к профессиональному выполнению научно-педагогических исследований, в том числе применению научных методов в учебно-воспитательной деятельности стали книги: «Методы научно-педагогического исследования», под редакцией Ю.К. Бабанского; «Методы исследования педагогической деятельности» Н.В. Кузьминой; «Педагогическое исследование» А.И. Кочетова; «Методы педагогических исследований» под редакцией А.И. Пискунова и Г.В. Воробьева и др., изданные в 80-х гг. XX в. Появляются фундаментальные работы, посвященные вопросам эффективности и качества научно-педагогического исследования (Ю.К. Бабанский, В.М. Полонский и др.) в определенной мере восполнившие методический и методологический дефицит исследователей.

Одновременно с внедрением в образовательную практику научных методов, увеличивается число работ, обращенных к проблеме психологической и педагогической диагностики, научным методам исследования. Издаются книги под редакцией К.М. Гуревича и В.И. Лубовского, А.И. Кочетова, В.И. Журавлева, Г.Ф. Карповой, Е.А. Михайльчева, Э.Г. Малиночки, М.М. Скаткина, Я. Скалковой и др. ученых. Из зарубежных изданий следует отметить учебник А. Анастаси «Психологическое тестирование», раскрывающий методологию и технологию метода, а также книгу К. Ингенкампа «Педагогическая диагностика».

Демократизация всех сторон общественной жизни России в 90-х гг. XX в. активизировала реализацию принципов образовательного процесса, впитавших идеи философов и ученых, результаты экспериментальной педагогики и педологии, направленных на раскрытие и развитие личностного потенциала детей. Идея личностного подхода – личностно ориентированного образования, разрабатывается учеными Российской Федерации (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, В.В. Сериков и др.). Преобразования общественной жизни стимулировали поиски нового содержания образования, его диверсификацию, и создание новых форм гуманизации образовательного процесса.

Отличительной чертой гуманистического подхода в современной психологии и образовании является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, а также четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления. И поскольку любое воспитательное воздействие преломляется через индивидуальные особенности конкретной личности, то необходима объективная «обратная связь» – аппарат анализа и управления на основе научных методов, обеспечивающая получение информации о развитии личности и процессе ее становления для нахождения и обоснования путей педагогической помощи ученику. Это предполагает создание критериальной базы, строящейся на отслеживании и оценке с помощью методик психодиагностики индивидуально-психологических особенностей обучаемых: сформированности качеств ума (интеллекта), мотивации, интересов, ценностных ориентаций, личностной и ситуативной тревожности и других аспектов личности. А поскольку знания, умения и навыки – «как основа становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, то есть как средство достижения цели» [7, 524], имеют также огромное значение, то дидактические тесты – тесты достижений, занимают прочное место в современном образовании. Становится очевидным, что объективное изучение и оценка индивидуальности развивающейся личности в образовательном процессе невозможно вне применения научных методов исследования.

Итак, требование всестороннего развития личности, готовой к успешной деятельности в постоянно изменяющемся высокотехнологичном мире, во многом зависит от развития научного обеспечения системы образования. Нами создано научно-методическое обеспечение научно-педагогической деятельности, включающее: более технологичное представление множества научных методов исследования – систему методов; формализацию выбора и рационального применения методов в различных условиях деятельности; модели адекватной презентации методов. Сформированная система научных знаний может служить рекомендациями педагогическим кадрам для повышения эффективности научно-исследовательской подготовки и в процессе переподготовки, а также использоваться как инструмент самообразования [5; 6].

Обеспечение успешности современной модернизации системы образования предопределяет оценку ее реальных возможностей, и прежде всего, в развитии научного потенциала. Научный потенциал системы образования – основанная на принципах науки и отвечающая ее требованиям совокупность постоянно развивающихся ресурсов: научно-информационный – научно-педагогическая и иная информация; кадры, в том числе высшей квалификации; научные коллективы – научные школы и центры, диссертационные советы. Система объективных научных знаний по оценке «достигнутого», создаваемая на основе интеграции результатов научно-педагогической деятельности, должна составлять базу координации и адекватного управления развитием ресурсов научного потенциала и активного участия научных школ и центров в организаторской деятельности федеральных образований [5].

Отрасль исследований, изучающая закономерности функционирования и развития науки, структуру и динамику научной деятельности относится к компетенции науковедения, и, прежде всего, к одной из ее областей – наукометрии, использующей количественные методы для изучения процесса развития науки. Всестороннее исследование процесса, средств, условий и результатов научно-исследовательской деятельности в образовании, предполагает не только эффективное использование и дальнейшее развитие научных методов и исследовательского инструментария, но и ап-

парата общенаучной методологии, в том числе системного подхода и методов системного анализа. Разработанные нами концептуальные, методологические и методические основы наукометрического исследования, и полученные результаты решения комплексной проблемы устойчивого развития и эффективного использования научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования, как определяющего фактора современной модернизации, изложены в работах [3; 4; 5].

Итак, равно как совершенствование системы образования, так и решение возникающих при этом задач происходит на основе исторической преемственности прогрессивных идей и способов их осуществления. В полной мере это относится к формированию системы научно-педагогических знаний, развитие которых возможно только на основе интеграции знаний в области образования и разработки научных методов исследования. Пройдя стадии от неразрывной связи с процессом воспитания и обучения до всеобщей научной формы знания, научные методы заняли важнейшую составную часть в современной педагогической науке и образовании. В таблице представлены полученные нами результаты системного анализа развития научно-педагогических знаний во взаимосвязи этапов деятельности, прослеживаемой в разные исторические периоды: генерация прогрессивных идей развития личности и совершенствования образования; разработка средств их реализации, в т.ч. научных методов исследования; активизация научно-педагогической деятельности и развитие ресурсов научного потенциала, способствующих выработке новых идей и знаний.

Таким образом, к настоящему времени педагогика прошла длительный и сложный путь поисков истины, раскрытия закономерностей обучения, воспитания и превращается в научно обоснованную систему знаний, а на практике – в искусство использования этих закономерностей. Конечно, наука развивается, когда она базируется на современном научно-исследовательском аппарате. Так, модернизация системы образования и необходимость изучения происходящих процессов активизировали постановку и решение проблем методологического характера, направленных на максимальное извлечение достоверной информации о закономерностях развития научного потенциала и повышение эффективности научно-педагогических исследований, которые, в свою очередь, непосредственно зависят от разработанности инструментария и методов научно-исследовательской деятельности. Создание авторских методологий, методик и инструментария, как дальнейшее развитие средств исследования, в т.ч. разработка наукометрического аппарата обобщения ретроспективной и непрерывно пополняемой информации о научно-исследовательской деятельности – оценка «достигнутого», будет способствовать обоснованию направлений дальнейшего развития педагогики и образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антология педагогической мысли России XVIII века. – М.: Педагогика, 1985. – 478 с.
2. История педагогики: в 2 ч.: учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – Ч. 2. С XVII в. до середины XX в. – 304 с.
3. Кирюшина, О.Н. Научно-методологическое обеспечение наукометрического исследования ресурсов научного потенциала системы образования // *European Social Science Journal*. – 2013. – № 7 (35). – С. 59–70.
4. Кирюшина, О.Н. Научный потенциал системы образования: показатели, тенденции, перспективы // *Высшее образование сегодня*. – 2009. – № 11. – С. 64–67.
5. Кирюшина, О.Н. Развитие научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования: монография / О.Н. Кирюшина. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2011. – 210 с.
6. Кирюшина, О.Н. Факторы повышения эффективности научно-исследовательской подготовки педагогов // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2011. – № 13. – С. 231–238.
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т./гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т. 1. – 608 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т./гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1999. – Т. 2. – 672 с.
9. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания // *Собр. соч. / К.Д. Ушинский*. – М.: Учпедгиз, 1956. – Т. 9.

Взаимосвязь прогрессивных идей, средств их реализации и ресурсов образования в развитии научно-педагогических знаний

Исторические вехи	Идеи развития личности и образования	Средства реализации идей	Результат, ресурсы образования	Направления дальнейшего развития
Античный период	Идеал воспитания и обучения - изучение детей	Беседа-диалог, дискуссия и др.	Индивидуальный опыт наставников	Проблема развития и изучения детей
Эпоха Возрождения	Гармоническое развитие свободной личности	Умение наблюдать, сравнивать, делать выводы	Элементы индуктивных доказательств	Идеал воспитания и обучения как источник идей развития личности
Эпоха Просвещения: Ф. Бэкон;	Выявление способностей детей и их склонностей к роду занятий	Индуктивный метод - наблюдение, эксперимент, сравнение и др.	Посильность задач и достижимость целей	Соединение теоретического обучения с экспериментальной деятельностью
Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.; И.Ф. Герbart	Знание индивидуальных особенностей ребенка	Расширение спектра диагностических средств	Дифференцированный подход к обучению	Поиск законов педагогического процесса и путей развития педагогического знания
	Выявление особенностей интеллектуальных и эмоционально-волевых сфер	Измерение взаимосвязи - развитости интересов и мотивации учащихся	Заложена ключевая проблематика психолого-педагогических измерений	
К. Д. Ушинский, В.Д. Одоевский и др.	В основе выбора средств обучения - знание детской природы	Наблюдение, беседа и др. методы сбора информации	Учет возрастных особенностей развития детей	Научное обоснование построения педагогического процесса
конец XIX – нач. XX вв.: - экспериментальная педагогика;	Проблема свободы развития индивидуальности ребенка	Наблюдение; исследование продуктов творчества; анкетирование; тестирование; эксперимент и др. Статистические методы	Получение научных фактов как основы построения и развития теории педагогики.	Концептуализация диагностики - базового компонента научно-педагогической деятельности
- педология	Принципы индивидуализации обучения		Целостное изучение детей	Становление педагогической проблематики
XX век - гуманистический подход: - 60-е годы	Условие полноценного воспитания - школа как лаборатория для открытия уникального «Я» каждого ребенка	Педагогический консилиум; контент-анализ, рейтинг, наработки в области методологии применения методов	Научное обоснование условий подготовки к выполнению научно-педагогической деятельности	Научные методы как всеобщая научная форма знания, составляющая важную часть в современной педагогической науке и образовании
- 90-е годы личностно ориентированное образование	Обеспечение самоопределения и получение информации о развитии личности	Научные методы – эмпирические, теоретические и системного анализа	Публикации о методологии, методах и качестве научных исследований	
XXI в. – реализация современной парадигмы. Модернизация системы образования	Подготовка личности к успешной деятельности в высокотехнологичном мире. Выявление тензаций развития – условие адекватного управления	Интеграция научных знаний в области образования. Эффективное использование и адекватная презентация научных методов исследования	Принципы развития и эффективного использования научного потенциала системы образования	Наукометрический аппарат, база координации и методическое обеспечение научной педагогической деятельности

Е.А. Корнилова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современного образования в школе. Автором рассмотрены возможности использования информационно-коммуникационных технологий на различных этапах урока.

Ключевые слова: образовательный процесс, технология, межпредметная интеграция, самоконтроль.

Е.А. Kornilova

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES WHEN STUDYING MATHEMATICS

Abstract. Article is devoted to one of actual problems of modern education at school. The author considered possibilities of use of information and communication technologies at various stages of a lesson.

Key words: educational process, technology, intersubject integration, self-checking.

Современная Россия все больше приобретает статус информационного общества, что обуславливает изменения в образовательном пространстве. Одним из направлений модернизации системы современного образования в школе является внедрение информационно-коммуникационных технологий. ИКТ обладает значительным развивающим потенциалом.

Технология ИКТ используется современным учителем в двух аспектах: как средство обмена информацией и как средство создания информации (рис. 1).

Такая возможность предоставляется благодаря крупномасштабным инновациям на федеральном уровне, пришедшим в российскую школу в последние три десятилетия. 1985–1993 годы стали этапом становления информационных технологий в школе. В 1993 г. была принята Программа информатизации образования в Российской Федерации, которая ставила цели:

- развитие единой информационной образовательной среды школы;
- повышение компьютерной грамотности и информационной культуры;
- развитие личности учащегося;
- повышение конкурентоспособности школы;
- подготовка учащихся к получению профильного образования.



Рис. 1. Категории ИКТ

Согласно академику Селевко Герману Константиновичу, с точки зрения использования ИКТ на уроке, целесообразно разделить уроки на четыре группы:

- уроки демонстрационного типа;
- уроки компьютерного тестирования;
- уроки тренинга или конструирования;
- интегрированные уроки.

Принадлежность урока к той или иной группе обуславливает технические условия и наличие соответствующего программного обеспечения для его проведения.

Селевко Г.К. выделяет 8 типов компьютерных средств, используемых в обучении на основании их функционального назначения:

- 1) презентации;
- 2) электронные энциклопедии;
- 3) дидактические материалы;
- 4) программы-тренажеры;
- 5) системы виртуального эксперимента;
- 6) программные системы контроля знаний, к которым относятся опросники и тесты;
- 7) электронные учебники и учебные курсы;
- 8) обучающие игры и развивающие программы.

На своих уроках я стараюсь, чтобы компьютерные средства выполняли определенную образовательную функцию: помогали разобраться ребёнку в потоке информации, воспринять её, запомнить, при этом ни в коем случае, не причиняя вреда его здоровью.

Приведу примеры из своей практики возможностей ИКТ на различных этапах урока.

На этапе актуализации знаний учащихся с помощью ИКТ использую задания на развитие внимания и скорости «Кто быстрее». Кто быстрее найдет выход из лабиринта по заданному пути, кто быстрее восстановит цепочку вычислений и т.д. (рис. 2).

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

1660 : (-4) = -415

1656 + 4 = 1660

1660 : (-7) = -237

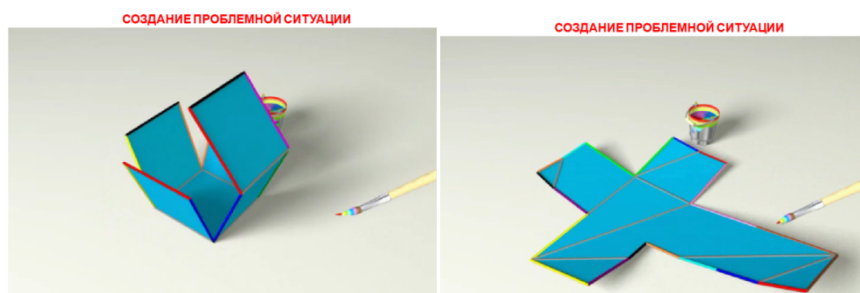
-415 + 65 = -350

8 · 207 = 1656

Рис. 2. «Кто быстрее»

Информационно-коммуникационная технология как способ создания проблемной ситуации, безусловно, является помощником для учителя. На этом этапе урока возможно использование презентаций, видео фрагментов, математических этюдов, моделей, миниатюр из Интернета, из электронных приложений к УМК.

Например, перед учащимися ставится вопрос «Что такое развёртка многогранника?». Чаще всего следует ответ «Это кусок картона, из которого можно свернуть данный многогранник». В этом есть правда, но это не вся правда. Оказывается, понятие развёртки включает в себя больше, чем просто кусок картона. Например, по-разному задавая условия склейки границ латинского креста, из него можно свернуть как куб так и, например, пирамиду (рис. 3). В математических этюдах на сайте <http://www.etudes.ru/ru/>, среди которых занимательные научно-популярные рассказы о современных задачах математики и мультфильмы, по-новому раскрываются известные сюжеты и достаточно подробно, красочно, научно и доступно для школьника задаются проблемные ситуации в современной компьютерной 3D-графике.



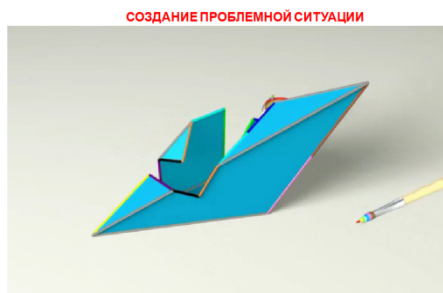


Рис. 3. Понятие развертка

Выход из сложившейся проблемной ситуации учащиеся могут найти самостоятельно, используя Интернет, электронные энциклопедии. Практика показывает, что им очень нравится использовать компьютер как вычислительную машину для расчетов, построения диаграмм, графиков, проверки своих же гипотез.

Считаю целесообразным при закреплении изученного выполнять задания педагогического программного обеспечения "Страна Фантазия" (рис. 4), которые содержат в себе подсказки в случае затруднения, тем самым процесс обучения становится мобильным, дифференцированным и индивидуальным.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ

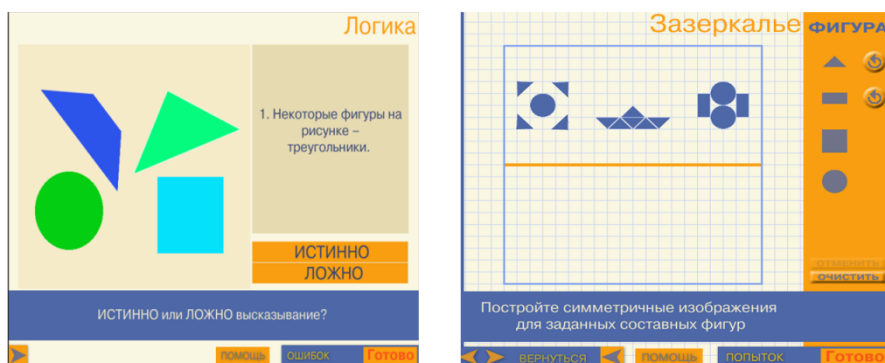


Рис. 4. Педагогическое ПО «Страна Фантазия»

Применяю ИКТ для проверки знаний во время урока. При этом использую готовые тестовые контролирующие программы, тесты-эстафеты, которые разрабатываю самостоятельно в Microsoft Office Excel (рис. 5).

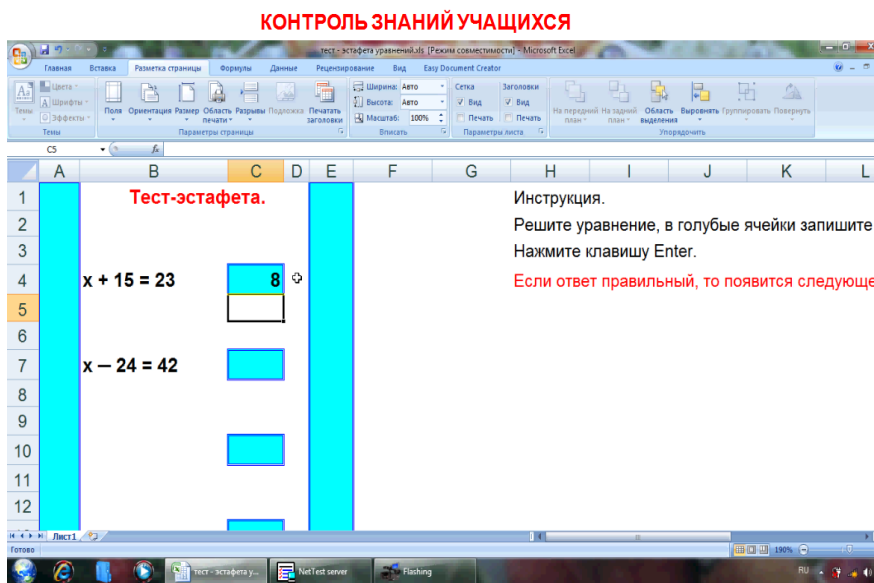


Рис. 5. Тест-эстафета

Программный комплекс **NetTest** (рис. 6), предназначенный для автоматизации компьютерного тестирования с использованием локальной сети, предоставляет возможность определить время на выполнение теста, количество вопросов из общей базы, которую учитель создает самостоятельно, предоставляет возможность настройки шкалы отметок, существенно облегчая работу учителя при проведении контроля знаний.

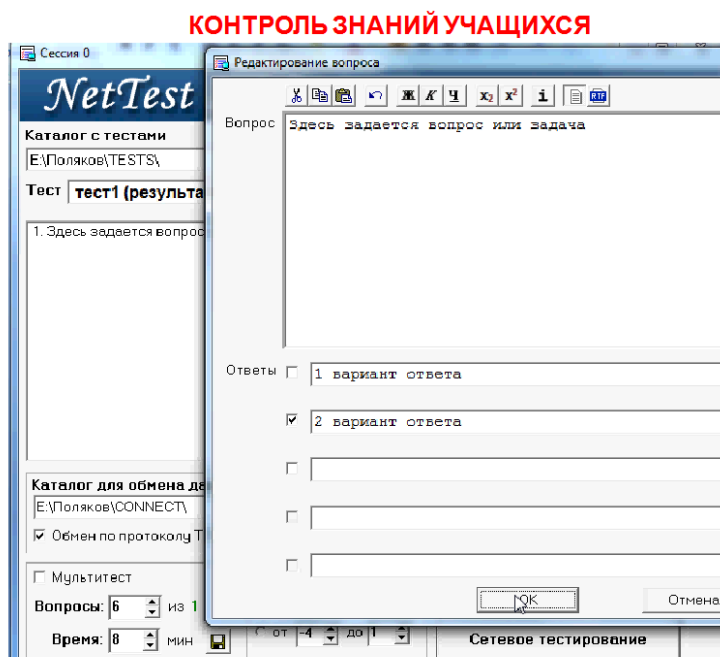


Рис. 6. Программный комплекс NetTest

Для того, чтобы процесс был непрерывным, дети имели возможность дома готовиться, тренироваться, размещаю такие программы на своем сайте <https://sites.google.com/site/taganrogkornilova/home>.

При проверке знаний во время урока помогает таблица дополнительных вопросов, разработанная в Microsoft Office PowerPoint. Используя гиперссылки, учащиеся самостоятельно выбирают номер вопроса и отвечают на него. При этом нет ощущения предвзятости. Тем самым развиваем у детей самоконтроль и самооценку.

5	4	3	4	5
<u>100</u>	<u>100</u>	<u>100</u>	<u>100</u>	<u>100</u>
<u>200</u>	<u>200</u>	<u>200</u>	<u>200</u>	<u>200</u>
<u>300</u>	<u>300</u>	<u>300</u>	<u>300</u>	<u>300</u>
<u>400</u>	<u>400</u>	<u>400</u>	<u>400</u>	<u>400</u>
<u>500</u>	<u>500</u>	<u>500</u>	<u>500</u>	<u>500</u>



Рис. 7. Таблица дополнительных вопросов

Таким образом, использование информационно-коммуникационной технологии на уроках математики способствует расширению и углублению математических знаний, формирует умения характеризовать и сравнивать математические объекты, развивает способность к исследовательской и проектной деятельности, повышает познавательную активность школьников. Объединяя учебные предметы на основе принципа межпредметной интеграции, она является эффективным средством развития продуктивной деятельности школьников, способствует их интеллектуальному, личностному, социальному и коммуникативному развитию.

УДК 947.084.5
ББК 65.03(2)61

И.Г. Лебединская

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И СПОРТИВНО-МАССОВАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

Аннотация. Статья охватывает аспекты физкультурной и спортивно-массовой работы в летний оздоровительный период с детьми школьного возраста.

Ключевые слова: Двигательная деятельность, физическая культура, спорт, спортивно-массовая работа, подвижные и спортивные игры, массовые спортивные мероприятия.

I.G. Lebedinskaja

MASS SPORTING AND HEALTH-ENHANCING PHYSICAL ACTIVITIES WITH CHILDREN AT THEIR PLACE OF RESIDENCE

Abstract. This article aspects of mass-sporting and physical activities events with school-age children during the summer recreation period.

Key words: motion activity, physical education, sports, mass sporting activity, sports and outdoor games, mass sporting events.

В рамках муниципального образования Комитет по физической культуре и спорту г. Таганрога реализует задачи по привлечению населения к занятиям физической культурой, спортом, привлечению к здоровому образу жизни в рамках программы «Спорт для всех». Комитет также содействует школам дополнительного образования и школам олимпийского резерва в подготовке юных спортсменов, которые защищают честь не только города Таганрога и Ростовской области, но и России. Одна из главных задач программы «Спорт для всех» направлена на организацию физкультурно-оздоровительной работы на территории города, популяризацию, внедрение и развитие физической культуры и спортивного досуга по месту жительства детей, подростков и молодежи.

Место проживания населения (двор, улица, район и т.д.) является отдельным звеном в цепочке микромира города. В каждом из них существует свой социальный контингент со своими типажам, характерами, героями и «антигероями». В таких местах всегда присутствуют и всегда

активны дети и подростки, которые любят общаться, затевать всевозможные игры и развлечения, которые могут оказывать друг на друга сильнейшее взаимовлияние, формируются собственные «дворовые» правила, законы, нормы поведения и мировоззрение. Если в эту стихию добавить спортивного азарта, организовать его, связать спортивными играми, праздниками и забавами, вовлекая в этот процесс родителей, знакомых и родственников, тогда это будет увлекательно, интересно, социально полезно.

Физкультурно-спортивная работа по месту жительства выливается в массовые физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия в жилых микрорайонах, на спортивных сооружениях массового пользования, в парках культуры, общежитиях рабочей и студенческой молодежи, в городских и загородных зонах отдыха. Эта работа должна иметь прочную организационно-методическую и материальную основу, охватывать все слои населения, широко использовать разнообразные игровые формы и методы.

Непременным условием успешного осуществления массовой физкультурно-спортивной работы является комплексный подход к ее организации и проведению, объединение усилий, средств и возможностей всех заинтересованных в этом деле организаций, широкое развитие общественной инициативы, постоянная помощь шефствующим структурам.

Развитие физической культуры и массового спорта по месту жительства, создание условий для активного отдыха детей являются в нашей стране конституционными требованиями и рассматриваются как одно из звеньев государственной системы физического воспитания, способствующей всестороннему развитию личности, подготовке к высокопроизводительному труду и защите Отечества.

Основной идеей движения «Спорт для всех» является вовлечение и внедрение силами общественного спортивного актива города здорового образа жизни, спортивного досуга. Реализация такой идеи возможна посредством организации по месту жительства продуманных, подготовленных физкультурно-оздоровительных мероприятий, занятий различными видами спорта, спортивных праздников, также привлечение приверженцев здорового спортивного образа жизни, пропаганда и агитация идей физического развития, совершенствования среди всех категорий городского населения и, в первую очередь, среди детей, подростков и молодежи.

На сегодняшний день в городе Таганроге около 80 дворовых и уличных площадок, которые работают и доступны для всех желающих. Большая работа на них ведется в основном в летний оздоровительный период с детьми, которые в это время находятся на каникулах. На каждой площадке работает дипломированный специалист физической культуры и спорта (инструктор), который организывает, вовлекает, проводит воспитательно-образовательные занятия и мероприятия.

Для работы на таких площадках инструктору даются 12 часов, но не менее 3 дней в неделю. Каждый инструктор должен заполнить ежемесячный журнал учета работы на спортивной площадке по месту жительства, составить расписание занятий, дать общие сведения с указанием фамилии, имени, года рождения, место учебы и домашнего адреса занимающихся детей. В этом журнале необходимо вести также учет посещаемости детьми занятий и участие их в соревнованиях.

В рамках программы «Спорт для всех» на протяжении всего летнего оздоровительного периода комитетом по физической культуре и спорту проводится много соревнований по видам спорта: дартс, мини-футбол, легкая атлетика, пионербол, настольный теннис, стритбол и др., которые идут в зачет Спартакиады города среди дворовых и уличных команд. Такой план спортивно-массовых мероприятий на весь летний оздоровительный период выдается каждому инструктору.

На каждой из площадок организуются также спортивные праздники, турниры, матчевые встречи, спортивные и подвижные игры. Все эти мероприятия и разнообразная состязательная деятельность способствуют и учат мобилизации и максимальному проявлению физических и психических сил, помогают не только эффективнее решать задачи развития двигательных качеств и способностей, но и в большей степени реализовывать двигательный потенциал участвующих [1, 177].

В соревновательной и игровой деятельности объективно сочетаются два очень важных фактора: с одной стороны, занимающиеся включаются в практическую деятельность, развиваются физически, привыкают самостоятельно действовать; с другой стороны – получают моральное и эстетическое удовлетворение от этой деятельности, углубляют познания окружающей их среды. Все это в конечном итоге способствует воспитанию личности.

Таким образом, двигательная активность, включающая в себя игры и соревнования – одно из комплексных средств воспитания: она направлена на всестороннюю физическую подготовленность (через непосредственное овладение основами движения и сложных действий в изменяющихся условиях), совершенствование функций организма, черт характера играющих. Известно, что для детей физическая активность в сочетании с эмоциональной интригой игры и возможностью проявить себя и свои способности – самое увлекательное, интересное и самое полезное занятие [2, 351].

Наряду с этими мероприятиями на каждой из площадок проводятся свои командные соревнования, подвижные игры, веселые старты, эстафеты. В интересах каждого из участников, с целью предоставления им возможности проявить свои лучшие качества варьируются как виды состязаний, так и формы их проведения (личные, командные, лично-командные). При этом команды формируются по различным категориям (по возрастным группам, смешанные, отдельно для мальчиков и девочек).

Вряд ли надо доказывать, что детские физкультурно-спортивные соревнования – это отличная школа закалки воли и характера, воспитания бойцовских качеств, мобилизационной готовности, стойкости, умения не только эффективно побеждать, но и достойно проигрывать, мужественно переносить неудачи. Воспитание детей с устойчивой психикой, легко адаптирующихся к различной степени стрессовым ситуациям – задача чрезвычайной важности в укреплении и сохранении их телесного и духовного здоровья. Наконец, это незаменимая школа совершенствования интеллектуальных способностей детей, их умения рационально и оперативно решать двигательные задачи различной степени сложности как в индивидуальных, так и в коллективных действиях, обогащения специальными знаниями, накопления двигательного опыта, тактики соревновательной деятельности, проверки технической и физической подготовленности [3].

Анализируя спектр всей физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы с детьми по месту жительства можно отметить, что организация такого рода деятельности является уникальной возможностью для содержательного и неформального общения детей между собой. Этому способствует организация совместных коллективных занятий, в которых дети приобретают коммуникативные навыки, овладевают умениями и знаниями необходимые в повседневной жизни.

Многолетний опыт работы на спортивных площадках, специальные исследования, изучение отношения детей и подростков к такого рода занятиям физической культурой и спортом показал, что они способствуют повышению двигательной активности занимающихся, привлечению их к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Но наряду с этим, каждый год, на протяжении уже более 5 лет мы постоянно ищем новые формы физкультурно-оздоровительной работы.

В особенности более широкого использования соревновательного и игрового метода, ведь спортивные соревнования – неотъемлемая часть педагогического процесса и отличная школа всестороннего воспитания детей, независимо от того, являются они их организаторами, судьями, непосредственными участниками или зрителями-болельщиками. А как одна из форм занятий, считаем, что соревнования и игры помогают решать целый комплекс задач:

- формировать организационные навыки;
- осваивать тактику личной и командной борьбы;
- полнее реализовывать свои двигательные способности;
- воспитывать бойцовский характер и т. д.

В связи с тем, что мы находимся в южном регионе, и лето у нас очень жаркое, мы пришли к выводу, что самый оптимальный вариант проведения тренировки с детьми – четыре раза в неделю, по 3 часа (из расчета 12 часов в неделю). Из этих трех часов 1 час 30 минут уделяется младшим детям, а другая половина – детям старшего возраста или наоборот. Начинать занятия целесообразно после 17.00 или 18.00 часов. В первый день работы на площадке вывешивается табличка с графиком работы инструктора (таблица 1).

Расписание занятий под руководством инструктора

Таблица 1

День недели	поне- дельник	втор- ник	среда	чет- верг	пятница	суб- бота	воскре- сенье
Время проведения занятия	18.00– 21.00		18.00– 21.00		18.00– 21.00		18.00– 21.00

В дни, когда на спортивной площадке нет инструктора, дети сами договариваются между собой о времени проведения занятий. На таких занятиях они самостоятельно занимаются или под присмотром родителей.

Ориентируясь и придерживаясь общегородского плана спортивно - массовых мероприятий на весь летний оздоровительный период, мы составляем график работы спортивной площадки по

месту жительства. Этот график следует планировать на каждый месяц и включать в него мероприятия, которые можно организовать и проводить совместно с детьми и их родителями.

Предлагаем один из вариантов проведения занятий на спортивной дворовой площадке по месту жительства на месяц (таблица 2).

Таблица 2

Примерный план работы инструктора на дворовой площадке по месту жительства

№ п/п	Дата проведения ²	Мероприятие
1.	01.06 понедельник	«День защиты детей» церемония торжественного открытия спортивных площадок города по месту жительства на Пушкинской набережной. Веселые старты
2	03.06 среда	Построение. Торжественное открытие спортплощадки. Разминка. Подвижные игры, соревнования. Запись в журнал учета работы всех детей, желающих заниматься на площадке
3.	05.06 пятница	Построение. Разминка, упражнения на внимание, беговые упражнения. Выполнение контрольных тестов. Подвижные игры
4.	07.06 воскресенье	Построение. Викторина «Если хочешь быть здоров». Разминка, ОРУ в парах, легкоатлетические эстафеты. Обучение технике игры в дартс
5.	08.06 понедельник	Построение. Бег, беговые упражнения, гимнастические упражнения. Подвижные игры. Матч *по мини-футболу среди команд округа
6.	10.06 среда	Построение. Конкурсы «Да здравствует лето!» Весёлые старты. Соревнования по дартс среди команд спортплощадки
7.	12.06 пятница	Построение. Разминка. Соревнования по мини-футболу, дартс среди команд района
8.	14.06 воскресенье	«День России» соревнования по дартс в зачет Спартакиады города среди дворовых и уличных площадок на пляже «Солнечный»
8.	15.06 понедельник	Построение. Упражнения на внимание, разминка. Соревнования «Ловкий, смелый, умелый». Настольный теннис
9.	17.06 среда	Построение. Викторина «Вредные привычки». Разминка, легкоатлетические эстафеты. Соревнования по мини-футболу
10.	19.06 пятница	Построение. Бег, беговые упражнения. Обучение технике прыжка в длину с места, метанию малого мяча. Подвижные игры
11.	21.06 воскресенье	Построение. Разминка. Весёлые старты. Матч по мини-футболу среди команд спортплощадки
12.	22.06 понедельник	Построение. Упражнения на внимание, Бег, беговые. Обучение технике игры в бадминтон. Настольный теннис. Подвижные игры
13.	24.06 среда	Построение. Разминка. Контрольная прикидка по легкоатлетическому троеборью. Турнир по мини-футболу среди команд района
14.	26.06 пятница	«День дружбы», «День борьбы с наркотиками» соревнования по легкой атлетике в зачет Спартакиады города среди дворовых и уличных площадок на стадионе «Торпедо»
15.	28.06 воскресенье	Построение. Викторина «Спорт и мир». Разминка. Соревнования по мини-футболу, настольному теннису
16.	30.06 понедельник	Построение. Разминка. Подвижные игры с элементами спортивных игр. Матч по мини-футболу среди команд спортплощадки

В каникулярное время летом, обычно на первой неделе работы на спортивной площадке (июнь) и на последней (август) мы проводим специальное тестирование с целью выявления физической подготовленности занимающихся детей и сравнения полученных результатов.

1. Прыжок в длину с места. Используется для оценки уровня развития скоростно-силовых качеств ног. В процессе тестирования каждому ученику дается 3 попытки.
2. Тест «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» используется для оценки уровня собственно силовых качеств.
3. Бег 20 метров – для оценки скоростных качеств.
4. Прыжки на скакалке за 30 секунд – для оценки скоростной выносливости. Фиксируем количество выполненных прыжков.

² Примерные даты проведения занятий согласно городскому плану спортивно-массовых мероприятий на июнь месяц.

Анализируя полученные данные работы на спортивной площадке с детьми разного возраста в течении трех месяцев, можно определенно сказать, что показатели второго тестирования по всем параметрам превосходят первое. Из четырех тестов наибольший рост наблюдается в 1-ом и 4-ом, затем – в 3-ем, и самый незначительный – во 2-ом.

Таким образом, развитие физических способностей детей возможно лишь в процессе целенаправленной двигательной деятельности, через выполнение определенных физических упражнений, с помощью которых создаются необходимые физические нагрузки (в данном случае увеличение количества занятий в неделю и продолжительности по времени).

Резюме. Несомненно, одной из главных обязанностей инструктора работающего на спортивных площадках по месту жительства является обеспечение высокой эффективности занятий, которую можно достичь, если использовать достаточно разнообразные физические упражнения. Физкультурно-спортивная работа является составной частью единой системы политико-воспитательной и культурно-просветительной работы, которую призваны проводить все государственные и общественные организации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лебединская, И.Г. Использование подвижных игр на занятиях по физической культуре в высших учебных заведениях // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2011. – № 1. – С. 176–189.
2. Лебединская И. Г., Сыроваткина И. А., Занина Т. Н., Быков Н. Д. Влияние подвижных игр и игровых упражнений на общую физическую подготовку студентов в вузе / Ю.И. Евсеева, И.А. Потапова, С.Н. Пожидаева. – Ростов н/Д., 2011. – Т. 1. – С. 350–354.

УДК 378.016
ББК 74.262.21

И.И. Мещерякова, И.В. Наливайченко, Л.Д. Полякова

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ, МХК, ИСТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современного образования – реализации интегрированного подхода в общеобразовательной школе, описываются методы проведения интегрированных уроков.

Ключевые слова: интеграция, функции интегрированного урока, технологии, мультимедийные презентации.

I.I. Meshcheriakova, I.V. Nalivaychenko, L.D. Polyakova

INTEGRATED EDUCATION AS A MEANS OF STRENGTHENING TEACHING AND LEARNING PROCESS IN MATHEMATICS LESSONS, WORLD CULTURE AND HISTORY

Abstract. The text is dedicated to one of the most urgent problems of modern education – the implementation of an integrated approach in secondary school, description of methods of integrated lessons.

Key words: integration, integrated lesson function, technology, multimedia presentations.

Актуальность проблемы интегрированного обучения обусловлена объективными процессами в глобализирующемся мире. В ходе внутренних перемен в России меняются: социально-экономический уклад; политическая система; геополитическая структура; характер внешних границ; выбранный исторический курс страны.

Одновременно с большинством стран мира Россия находится в потоке планетарных изменений характера и содержания экономического развития, связанных с расширением и усилением роли, так называемой экономики знаний. По сути, в мировом масштабе идет интенсивное движение новой цивилизации-цивилизации знаний. Человеческий потенциал становится составляющим фактором естественных производительных сил.

Основным содержанием когнитивной деятельности является построение целостной системы знаний. Количественное нарастание знаний проходит в качественное изменение их роли в обществе. Изменение роли знаний в обществе требует и перестройки системы образования, которая определяется междисциплинарной интеграции различных областей знаний. Способность оперировать различными типами знаний в решении практических и теоретических проблем становится фундаментальным ресурсом постиндустриальных обществ. Традиционные предметные знания

исчерпывают свои потенциалы. Интеграция научных знаний предъявляет новые требования к специалистам, возрастает потребность в людях, обладающих мультипредметными знаниями и умениями комплексно применять их при решении различных задач. Интегративное обучение является наиболее эффективным способом повышения качества подготовки обучающихся, связанного со способностью целевого осмысления применение комплекса знаний, умений и способов деятельности.

«Интеграция» (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый, полный) – целесообразное объединение и координация действий разных частей целостной системы [7, 427].

Интегрированные уроки – уроки изучения определенных тем на основе двух-трех учебных предметов. Например, уроки, подготовленные совместно преподавателями МХК, истории, математики и т.п.

Интегрированное обучение на уроках математике, МХК, истории способствует развитию мышления обучающихся. На данных уроках осуществляется синтез деятельности двух, трех преподавателей, направленный на взаимоформирование целостной системы знаний.

Независимо от типа, формы, вида интегрированные уроки несут в себе три основные функции: образовательную, воспитательную, практическую. Интегрированные уроки способствуют социализации учащихся.

Образовательная функция стоит на первом месте в учебном процессе, так как без элементарных знаний остальные функции не могут быть реализованы.

Образовательная функция- это возможности различных форм видов занятий, сочетаемые с замыслом учителя по их реализации, обеспечивающие восприятие и усвоение учащимися соответствующего объема знаний.

Образовательная функция обеспечивает:

- развитие аналитического мышления школьников;
- формирование у учащихся понимания исторического прошлого в связи с тенденциями современного развития России и мира;
- воспитание современного исторического сознания и развитие самостоятельного, персонифицированного мышления;
- восприятие отечественных и мировых культурных традиций и ценностей прошлого в их связи с настоящим;
- знакомство с основными концепциями и теориями, описывающими и объясняющими развитие общества.

Воспитательная функция обеспечивает выработку у учащихся морально-нравственных качеств, свойственных достойному гражданину Отечества. В современных условиях требуется углубить воздействие на учащихся с целью выработки у них уважительного отношения к своей семье и формирование личной самостоятельности.

Практическая функция требует реализации знаний. Применяются знания на практике и к практике. Приложение знаний к практике – это высокий уровень их учебной реализации.

Реализации интегративного обучения способствует формированию личности школьника как субъекта и объекта обучения.

В основе интегрированных уроков лежит интенсивное использование межпредметных связей. Межпредметные связи не являются системой, а интегрированные уроки представляют систему. Интегрированные уроки истории могут быть стержнем, наиболее объединяющим предметом учебной системы.

Можно выделить различные типы интегрированных уроков: урок объяснения нового материала, повторительно-обобщающие уроки, контрольно-проверочные.

Формы проведения интегрированных уроков могут быть как традиционными, так и нетрадиционными: лекции, семинары, деловые игры, театрализованные представления, практикумы, мультимедийные презентации, брифинг, пресс-конференция, круглый стол.

Важное место в обучении учащихся математике занимают задачи исторического содержания. При решении таких задач обучающиеся не только усваивают текущий материал, но и расширяют свой кругозор. Обращение к родной истории не только побуждает детей глубже и подробнее изучить прошлое Отчизны, но и заставляет внимательнее и бережнее относиться к тому, что их окружает.

Использование задач исторического содержания на уроке позволяет учителю процесс обучения сделать более интересным, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала, способствует развитию и воспитанию учащихся. Задачи указанной целевой направленности могут быть весьма разнообразны: по форме, в которой они поставлены, по дидактической цели, которой они служат; по месту в процессе обучения. На уроках истории в 5-8 классах учащиеся активно включаются в работу по решению математических задач. Учебник Вигасина А.Л. История Древнего мира. 5 класс. М.: Просвещение, 2014 открывает единую линию учебников по Всеобщей

истории для основной школы. Учебник создан с учетом достижений современной исторической науки. Материал о возникновении и развитии древних цивилизаций содержит потенциальные возможности для интегративного обучения, так как включает вопросы и задания двух уровней сложности, а также творческие проекты, предполагает интерактивные формы освоения информации, которые можно использовать как фрагментарно на определенном этапе урока, так и в течение всего урока повторения и контроля, в том числе для самопроверки.

Тема урока «Счет лет в истории».

Задачи для самопроверки.

Задание 1.

2015

До нашей эры

Наша эра

Первое упоминание в летописи о Москве относится к 1147 году. Отметьте на «линии времени» этот год. Подсчитайте, сколько лет исполнилось Москве в нынешнем году (вычисления делайте письменно).

Задание 2. Отметьте на «линии времени» 100-й год до н.э. и 100-й год н.э. Подсчитайте, какой год был раньше. Насколько раньше?

Задание 3. Отметьте на «линии времени» год основания города Рима-753-й год до н.э. Подсчитайте, в каком году жители Рима смогут отметить трехтысячелетие своего города (вычисления сделайте письменно).

Задание 4. Найдите ошибку. Представьте себе, что в один музей принесли древний меч. На мече была вырезана надпись: «Этим оружием Спартак поражал врагов. Надпись сделана друзьями Спартака через два дня после его гибели в 71 году до Рождества Христова». Осмотревшие меч ученые знали, что вождь восставших рабов по имени Спартак действительно погиб в 71 году до н.э. Несмотря на это, они заявили, что надпись фальшивая: она сделана не друзьями Спартака, а много-много лет позже. Объясните, почему ученые пришли к такому выводу.

Тема «Древний Египет».

Задание 1. Отметьте на «линии времени» год образования единого государства в Египте. Подсчитайте, сколько лет назад это было (вычисления делайте письменно).

Задание 2. Заполните «линию времени». Отметьте на «линии времени» даты, связанные с правлением фараонов Хеопса и Тутмоса. Могли ли эти владыки Египта что-нибудь знать друг о друге? Объясните, почему вы так думаете.

Задание 3. Решите древнюю задачу и ответьте на вопросы.

В написанном на папирусе древнеегипетском задачнике для школы имеется такая задача: «Было семь домов, в каждом семь кошек, каждая кошка съела семь мышей, каждая мышь съела семь колосков, каждый съеденный колосок мог бы дать семь мер зерна. Найдите сумму общего числа домов, кошек, мышей, колосков и мер зерна».

1. Давайте вместе найдем эту сумму. Сколько кошек обитало в семи домах? Сколько мышей съели кошки? Сколько колосков съели мыши, прежде чем были съедены кошками? Сколько мер зерна дали бы колоски, съеденные мышами? Теперь сложите числа: домов, кошек, мышей, колосков, мер зерна. Итак, чему равна общая сумма?

2. Кошки почитались египтянами как священные животные. Если бы не они, то всему населению Египта угрожал бы голод. Подумайте почему.

3. Кем становились выпускники школы в Древнем Египте? Где им могло ежедневно пригодиться умение умножать, складывать, вычитать и делить?

Тема «Западная Азия в древности».

Задание 1. Ответьте на вопрос. Представьте себе, что в музей попала глиняная табличка, будто бы найденная при раскопках. А на табличке надпись на древнем языке, из которой следует, что это письмо вавилонского царя Хаммурапи фараону-завоевателю Тутмосу. Признают ли ученые находку подлинной или же заявят, что это подделка? Чтобы найти правильный ответ, обозначьте на «линии времени» годы правления Хаммурапи и Тутмоса.

Задание 2. Заполните «линию времени». Отметьте на «линии времени» годы правления Хаммурапи в Вавилоне. Сколько лет правил этот царь? Сколько лет назад он умер? (Вычисления делайте письменно).

Задание 3. Ответьте на вопрос. Известно, что главную роль в гибели Ассирийского царства и разрушении Ниневии сыграли вавилоняне. Мог ли вавилонский царь Хаммурапи участвовать в празднике по случаю этой победы? Чтобы найти правильный ответ, обозначьте на «линии време-

ни» годы правления Хаммурапи и год разрушения Ниневии.

Тема «Индии и Китай».

Задание 1. Заполните «линию времени».

Отметьте на «линии времени» в хронологической последовательности: Примерное время возведения пирамиды Хеопса; Примерное время начала строительства Великой Китайской стены (ответом на это задание служит год объединения Китая под властью «Первого властелина Цинь»). Подсчитайте: Сколько приблизительно лет прошло между этими событиями? Сколько приблизительно лет назад построили пирамиду Хеопса? Сколько приблизительно лет назад начали возводить Великую Китайскую стену?

Тема «Древний Рим».

Задание 1. Заполните «линию времени» и ответьте на вопросы.

Могли ли римляне в год установления республики что-нибудь слышать о Солоне? Мог ли о нем знать легендарный Ромул? Чтобы найти правильный ответ отметьте на «линии времени» даты основания Рима, установления в Риме республики, правления Солона в Афинах.

Тема «Древняя Греция».

Задание 1. Рассмотрите рисунки, выполните задания и ответьте на вопросы.



Рис. 1

Рис. 2

В 79 году н.э. в результате извержения вулкана Везувий погиб небольшой итальянский город Помпей. В XVIII (18-м) веке археологи раскопали Помпеи: его улицы, площади, дома, мастерские. Город имел амфитеатр и два театра (так они выглядят в наши дни). Предположите, на каких рисунках изображены театры. Какие зрелища могли устраиваться в здании театра? Какие три части театра видны на рисунках? Какие геометрические фигуры они напоминают? Какие зрелища устраивались в амфитеатре? Сопоставьте число мест в театрах и амфитеатре: большой театр вмещал 7 тысяч зрителей; малый театр – 2 тысячи зрителей; амфитеатр – 20 тысяч зрителей. Почему в одном и том же римском городе количество мест в амфитеатре намного превышало количество мест в обоих театрах, вместе взятых?

Помогает ли этот факт оценить вкусы и пристрастия римской публики?

Активизации учебно-познавательного процесса на уроках истории, МХК, математики в 6-7 классах способствует решение следующих заданий.

Задание 1. В 1586 г. в Москву пришло тревожное известие: на город движется крымский хан со своей ордой. В связи с этим, русский мастер Андрей Чохов отлил огромное по размерам орудие, которое стреляло каменной картечью и было предназначено для защиты Кремля. Изначально пушку установили на возвышенности для защиты моста через Москву-реку и обороны Спасских ворот. Чохов отлил из бронзы самую большую по тем временам Царь-пушку весом в 2400 пудов (38,5 тонн), установленную ныне тоже в Кремле. Бронза – это сплав меди и олова. Каково процентное содержание меди в ее сплаве с оловом, если в 50 кг сплава содержится 44 кг меди (88 %). Каково процентное содержание олова в ее сплаве с медью, если в 50 кг сплава содержится 5 кг олова (10 %). Пушечным металлом называют разновидность бронзы – сплав меди, олова и цинка, используемого для отливки орудий (88 % меди и 10 % олова). Каково процентное содержание цинка в пушечном сплаве (2 %). Сколько весит Царь-пушка, если цинка при ее отливки ушло 786,24 кг (39312).

Задание 2. Вызывает интерес у учащихся 7 класса решение задач о Царь-колоколе. Бывало не раз, что и колокола переливали в случае нужды на пушки, а порою «провинившимся» колоколам вырывали язык или сбрасывали их на землю. Самым знаменитым является Царь-колокол в Кремле. Отлит он в 1735 году мастерами И. и М. Материнскими и весит 12 тысяч пудов (почти 200 тонн!). Несомненно, колокола своему широкому распространению обязаны, прежде всего, церковному применению. Колокольчики известны человечеству давно, но в христианском мире в первые четыре столетия они использовались редко. Они делались литыми, кованными, клепанными, имели небольшие размеры и самую различную форму, но главное, они плохо звучали. Но вот в начале V века в провинции Кампания, центре медеплавильной промышленности бывшего Неаполитанского государства, стали отливать изделия в форме полевых колокольчиков. Колокола «за-

звучали» и стали быстро распространяться по всей Европе. Оптимальный состав колокольной бронзы определился уже тысячу лет назад – это 80 % меди и 20 % олова. Именно при таком соотношении сплав, имея достаточную жесткость и прочность, обладает хорошими звуковыми качествами. Сколько меди нужно добавить к 150 кг олова, чтобы получилась бронза для колокола с содержанием меди 80 % (600). Найдите, сколько потребовалось олова мастерам, если вес Царьколокола составляет 200000 кг. Из пушек колоколов почему-то не лили, но в дни военных торжеств из захваченных у врага пушек победители создавали себе бронзовые памятники. Для этого к пушечной бронзе добавляли меди (до 10 %) и свинца (до 3 %). Получалась художественная бронза, содержащая около 5 % олова. Имеются два сплава. Первый содержит 5 % меди, второй – 11 % меди. Масса второго сплава больше массы первого на 8 кг. Из этих сплавов получили третий сплав, содержащий 10 % меди. Найдите массу третьего сплава. Ответ дайте в килограммах.

История обогащает математику гуманитарным и эстетическим содержанием, развивает об-разное мышление обучающихся.

Материал программы изучения истории России в 6 классе можно широко использовать для проведения интегрированных уроков.

Так, например, целью урока «Соборно-дворцовый ансамбль Московского Кремля» является формирование представления о богатстве русской архитектуры на примере Московского Кремля; повторение с обучающимися действий с десятичными дробями; развитие творческого мышления с помощью заданий, направленных на активную работу воображения и логики.

Образовательные задачи урока направлены на формирование у обучающихся представления о роли истории и математики в развитии общества, обобщение и закрепление вычислительных навыков, умений работы с дробями; развивающие задачи урока направлены на развитие ассоциативного мышления, применение знаний на практике; реализация воспитательных задач должна способствовать воспитанию патриотизма.

Учитель истории:

Современная Москва – большой, красивый, многолюдный город. И трудно представить, что когда-то она была маленьким поселком. Впервые поселение Москва упоминается в летописи 1147 г. в связи с именем суздальского князя Юрия Долгорукого. Принято от этой даты отсчитывать возраст нашей столицы, а князя называть ее основателем. Но археологические раскопки показали, что уже в XI в., лет за сто до рождения Ю. Долгорукого, в месте впадения реки Неглинной в Москву-реку стояло селение с небольшим укреплением.

Укрепленная часть поселения, которую теперь бы назвали Кремлем, размещалась на высоком Боровицком холме – от нынешних Боровицких ворот до Государственного Кремлевского дворца, подступы к крепости с двух сторон преграждали воды Москвы-реки и Неглинной, а с третьей – ров. Из неизвестного поселения XI в. Москва в XII в. выросла в пограничный городок Владимирского княжества. За стенами крепости укрывались горожане при появлении врага. Маленькая крепость не могла вместить всех жителей быстро растущего города, и князь Юрий приказал поставить новый Кремль, больших размеров.

Учитель математики: Решим задачу № 1. Кремль XI в. занимал 1,5 га. Площадь Кремля при Ю. Долгоруком, была на 7,5 га больше. Вычислите площадь нового Кремля.

Учитель истории: Как и предыдущий, новый Кремль со стороны поля, был защищен валом, рвом и деревянными стенами. Археологи нашли остатки этого вала. 12 в. был труден для страны. Русские княжества вели между собой бесконечные войны. Несколько раз сражения шли в самой Москве. Сгорали дома, церкви, Кремль. Но самые страшные испытания обрушились на Москву в 1238 г., когда под ее стены пришли войска Батыя. Осталась от Москвы лишь груда пепла.

Учитель истории: Шли годы. При Иване Калите (1325–1341) размеры Московского княжества выросли. Он повелел поставить на Боровицком холме каменные храмы: Успенский и Архангельский соборы, церковь – колокольницу Ивана Лествичника и храм Спаса, а вокруг них возвести новые стены. Всего за несколько зимних месяцев 1339–1340 гг. мастера поставили прочную крепость – «град Москва-Дубов». Стены Кремля были образованы срубами – городнями. Внутри городни заполняли камнями и землей, а снаружи обмазывали глиной для защиты от пожара.

Учитель математики: Задача № 2. При Иване Калите длина стен была 1,67 км, что на 0,47 км больше, чем при Ю. Долгоруком и на 0,309 км меньше, чем при Дмитрии Донском, а длина стен современного Кремля на 1,035 м больше, чем при Ю. Долгоруком. Определите длину стен Кремля в различные эпохи.

Учитель истории: 30 лет дубовые стены защищали москвичей. Но ситуация изменилась с появлением у татар мощных камнеметов. Новая осадная техника привела московского князя Д. Донского к необходимости построить каменный Кремль. В 1367 г. на Боровицком холме поднялись белые стены первого каменного Московского Кремля. Из этого нового кремля русские воины отправились в 1380 г. на битву с татарами.

Учитель истории: Иван 3 (1462–1505) начал строить новый Кремль. За 10 лет поднялась

грозная крепость. Она хорошо сохранилась и уже 500 лет украшает Москву.

Учитель математики: Задача № 3. Белокаменный Кремль имел длину стены 1,979 км. Современный Кремль имеет стены на 0,256 км длиннее. Вычислите длину стен современного Кремля. Деревянный Кремль Ивана Калиты имел площадь 19,9 га, а современный – на 6,6 га больше. Вычислите площадь современного Кремля.

Ученик: Все башни Кремля построены выше его стен. Расстояние между башнями не превышало 200 м. Форма башен тоже диктовалась местом их возведений и ролью в обороне: угловые башни – для кругового обстрела, возводились круглыми или многогранными, а остальные – четырехгранными (представлена презентация).

Учитель математики: Задача № 4. Из 20 башен Кремля круглых в 2 раза больше, чем многогранных, четырехгранных – в 8 раз больше, чем круглых, а одна – Кутафья – неправильной формы. Сколько башен каждой формы имеет Кремль?

Пусть многогранных башен – x , тогда круглых башен – $2x$, а четырехгранных – $16x$. По условию задачи составляем уравнение: $x + 2x + 16x + 1 = 20$.

$x = 1$ – многогранные.

Ответ: в Кремле 1 многогранная башня, 2 круглых, 16 четырехгранных башен.

Учитель истории: У Кремля есть три угловые башни, из которых две – круглые (Водовзводная и Москворецкая), а одна – многогранная (Угловая Арсенальная). Остальные башни – четырехгранные.

В XVII в. Кремль потерял военное значение, граница государства отодвинулась далеко от Москвы. Тогда из башен вывезли пушки, а над башнями стали строить декоративные каменные шатры. С этого времени башни из обороняющих Кремль превратились в сооружения, украшающие его. На пяти башнях в 1935 г. установили звезды.

Учитель математики: Задача № 5. Боровицкая башня в XVII в. имела высоту 50,7 м. С 1935 г., когда над ней установили звезду, она стала на 3,35 м выше. Вычислите высоту Боровицкой башни со звездой.

Ученик представляет презентацию о Спасских воротах: Спасские ворота исстари были главными, парадными воротами Кремля. Первоначально они назывались Фроловскими, так как через них ходили в церковь Фрола и Лавра. В годы Алексея Михайловича над воротами была помещена икона Спасителя, и они стали именоваться Спасскими. Народ почитал Спасские ворота и поэтому, проходя через них, снимал шапку.

Построили Спасскую башню русские мастера под руководством итальянского архитектора Пьера Антонио Соларио в 1493 г. Нижняя часть Спасской башни состоит из двух прямоугольных параллелепипедов. Башня имела шесть этажей, на которых стояли орудия. Стрельница не имела ярусов, ратники ходили по верхнему, боевому ходу ее стен.

В 2014 году по приказу президента В.В. Путина Спасские ворота стали открытыми для туристов.

Учитель математики: Задача № 6. Спасская башня и ее стрельница в плане являются квадратными со сторонами 14,2 м и 13,46 м. Вычислите площадь башни и ее стрельницы.

Учитель истории: В начале XVII в. на Спасской башне поставили деревянную башенку с часами. Во время пожаров она сгорала, поэтому в 1625 г. мастер Б. Огурцов построил для часов каменную башню с шатром. Его творение украшает Спасскую башню и сегодня.

Учитель истории: Башню много раз перестраивали, Современная ее высота до звезды – 67,3 м, со звездой – 71 м.

Сейчас Спасская башня является украшением Кремля и символом нашей столицы.

Учитель математики представляет мультимедийную презентацию и предлагает из башен Кремля выделить различные геометрические фигуры.

Учитель истории: Итак, мы заглянули в колодезь времени и узнали о том, как из маленькой крепости на окраине Владимиро-Суздальского княжества вырос красивый многолюдный город Москва. Дивные творения русских зодчих, мастеров, и прежде всего иконы и храмы, донесли до нас из прошлых эпох мечту народа о том, чтобы любовь, согласие и красота преодолели братоубийственные распри.

Изучая развитие западной культуры в средние века так же осуществляем межпредметные связи с математикой при решении задач в разделе «Изобретение книгопечатания».

Учитель истории: С развитием государства и городов, науки и мореплавания возрастал объем знаний и, одновременно, нужда в образованных людях, в расширении обучения и в книгах, в том числе учебниках.

Сначала перепиской книг были заняты монахи.

В XIV веке в Европе стали изготавливать более дешевый писчий материал – бумагу, но книг по-прежнему не хватало. Чтобы размножить текст, делали оттиски с деревянной или медной доски с вырезанными на ней буквами, но этот способ был очень несовершенным и требовал боль-

ших затрат труда.

В середине XV века немец Иоганн Гуттенберг (ок. 1399–1468) изобрел книгопечатание. После долгих и упорных трудов и поисков он стал отливать из металла отдельные литеры (буквы); из них изобретатель составлял строки и страницы набора, с которого делал оттиск на бумагу. С помощью разборного шрифта можно было набрать сколько угодно страниц любого текста. Гуттенберг изобрел и печатный станок.

В 1456 году Гуттенберг выпустил первую печатную книгу – Библию, которая в художественном отношении не уступала лучшим рукописным книгам. С тех пор книгопечатание стало быстро распространяться в Европе. До конца XV века было издано 40 тысяч книг общим числом до 20 миллионов экземпляров. Полки библиотек наполнились книгами по разным отраслям знаний на всех европейских языках. Книг стало больше, и они уже были не такие дорогие, как рукописные.

Изобретение книгопечатания – одно из величайших открытий в истории человечества. Оно способствовало развитию образования, науки и литературы. Благодаря печатной книге знания, накопленные людьми, вся необходимая информация, стали распространяться быстрее. Они полнее сохранялись и передавались следующим поколениям людей. Успехи в распространении информации важной части развития культуры и всех отраслей жизни общества, сделали в поздней Средневековье свой очередной важный шаг – шаг к Новому времени.

Учитель математики: Знания о математике в это время носили чисто практический характер. Поэтому давайте почувствуем себя средневековыми математиками и решим аналогичные задачи.

№ 1. В книге 120 страниц. Профессор прочитал в первый день $\frac{2}{3}$ всех страниц книги, а во второй – одну четверть оставшихся страниц. Сколько страниц ему осталось прочитать?

Ответ: 30 страниц.

№ 2. В библиотеку поступили книги с синими, зелёными и красными обложками. Синих – 20 штук, причём они составили $\frac{5}{12}$ всех книг. Красных было на 2 больше, чем синих, а остальные – зелёные. Сколько книг с зелёными обложками?

Ответ: 6 зелёных книг.

История и МХК – близкие учебные предметы. Огромное значение в формировании мировоззрения учащихся имеет искусство изучаемой исторической эпохи: Искусство является одной из форм общественного сознания. Оно отражает общественное бытие в художественных образах, представляющих обобщение типических явлений действительности с позиций автора произведения искусства. Свои наблюдения – исходный материал для общества – мастера черпали из окружающей жизни и отражали ее в своих творениях. Нередко одно и то же произведение искусства рассказывает о различных сторонах жизни своего времени и выступает как многоплановое свидетельство исторической эпохи. Произведение искусства изучаемой эпохи выступает и как источник знаний о материальной жизни общества (орудиях труда, оружии, одежде, внешнем облике людей) и как источник знаний о духовной жизни общества. Произведения изобразительного искусства выступают и в своем непосредственном качестве – как памятники искусства, как выражение этического и эстетического идеала своего времени.

В понятие античного искусства включают искусство древней Греции и древнего Рима. Архитектурные новшества и реалистические скульптурные портреты римлян составляют крупнейший вклад в сокровищницу мировой цивилизации. Римская архитектура предстает перед нашими учениками как новое слово в развитии строительного искусства, ибо она охватила балочную конструкцию, характерную для архитектуры древнего Египта и Греции, систем арочно-сводчатых перекрытий, что позволило создать новый вариант перекрытий – свод и купол, венчающие колоссальные сооружения типа терм и Пантеона. Произведения изобразительного искусства становятся важным элементом иллюстрирования курса истории Древнего Рима, передающим своеобразие изучаемой эпохи (внешней и внутренней вид дома римского рабовладельца, амфитеатры и термы).

Мы неоднократно используем на уроках портреты, с большой степенью достоверности рассказывающие о том или ином историческом деятеле и позволяющие зрительно подтвердить даваемую учителем характеристику. Особое место занимает римский протокольный рельеф триумфальных арок и колонн с батальными сценами и торжественными процессиями, прославляющие победы, одержанные под руководством триумфатора – полководца или императора.

Искусство исторической эпохи, изучаемое на уроках МХК и истории в 10 кл., выступает в преподавании истории и как средство обучения, выражающее в художественных образах типические явления, и как предмет изучения, раскрывающий активную роль искусства в жизни общества.

На уроках изучения новой истории в 8 кл. в разделах «Культура» целесообразно использовать интеграцию: история + МХК + математика. Исторический материал искусно вплетается в урок математики и МХК при изучении темы «Культура индустриального общества».

Цель урока: рассмотрение ключевых достижений европейской культуры XIX века.

Задачи: охарактеризовать основные особенности XIX века как поворотного этапа в развитии мировой культуры, привлекая материал таких дисциплин, как история и мировая художественная культура, а также используя знания, умения и навыки учащихся в области точных наук (алгебра, геометрия); воспитать чувство толерантности; развить навыки логического мышления.

Средства обучения: учебник истории («Новая история, 1800–1913», А.Я. Юдовская, П.А. Баранов, Л.М. Ванюшкина), учебник МХК (Г.И. Данилова), учебник алгебры (Г.К. Муравин), учебник геометрии (Л.С. Атанасян), презентация («XIX век в зеркале художественных изысканий»), раздаточный материал (кроссворд), мультимедийные презентации.

План изучения нового материала:

1. Литература.
2. Изобразительное искусство.
3. Музыка.

Учитель истории: Развитие индустриального общества сопровождалось драматическими событиями – войнами, революциями, восстаниями. Это было время изменения социального состава общества и острых противоречий между различными его слоями, время формирования новых ценностей и норм поведения.

Учитель МХК: XIX век в сфере литературы ознаменовался появлением трех новых течений: романтизма, критического реализма и натурализма.

Романтики не стремились к переустройству общества. Презирая мир разбогатевших лавочников, они противопоставляли ему мир выдуманной прекрасной мечты, в котором видели царство добра и искренности. Идеальными казались Средневековье с его культом рыцарства и служения Прекрасной Даме, неиспорченная цивилизацией жизнь первобытных народов или экзотические восточные страны. В реальном мире романтическому герою нет места. Представители направления: Джордж Байрон (1788–1824), Виктор Гюго (1802–1885).

Реалисты, напротив, пытались понять современное общество, вскрыть причины уродливых явлений жизни, отобразить окружающее во всей неприглядности и остроте конфликтов. Искусству они отводили роль критика тайных и явных пороков, связывали с ним надежды на оздоровление человечества. Представители направления: Оноре де Бальзак (1799–1850), Чарльз Диккенс (1812–1870).

Во второй половине XIX века из реализма развилось такое направление, как натурализм. Натурализм поднял темы, считавшиеся неприличными и запретными: уродливые стороны бытия, жизнь «людей дна». Важное место в произведениях натуралистов занимает жизненная среда, нарисованная с фотографической точностью, – малозначительные факты, мелочи быта, окружающие героев детали. На всеобщее обозрение выставлялась неприглядная изнанка жизни. Это воспринималось как вызов общественной системе.

Представители направления: Эмиль Золя (1840–1902), Джек Лондон (1876–1916).

Ученик представляет презентацию: Давайте подробнее остановимся на представителе первого направления – Джордже Гордоне Байроне. Английский поэт-романтик покорил воображение всей Европы своим «мрачным эгоизмом». Его персонаж Чайльд-Гарольд стал прототипом бесчисленных байронических героев в различных странах Европы.

Байрон принимал участие в Греческой войне за независимость и потому считается национальным героем Греции.

Поэмы Байрона более автобиографичны, чем сочинения других английских романтиков. Он острее многих чувствовал безнадежное несоответствие романтических идеалов и действительности. В отличие от большинства романтиков, Байрон с уважением относился к наследию английского классицизма, к каламбурам и едкой сатире.

Учитель математики: Чтобы узнать общее количество написанных Джорджем Байроном произведений, решим небольшую задачу.

В треугольнике ABC AD – биссектриса, угол C равен 135° , угол CAD равен 7° . Найдите угол B . Ответ дайте в градусах.



$$DAB = CAD = 7^\circ \Rightarrow CAB = 14^\circ; \text{Угол } B = 180 - 14 - 135 = 31^\circ$$

Ответ: 31 произведение.

Учитель МХК: Под влиянием Байрона в начале XIX века возник байронизм. Для байронистов свойственно разочарование в обществе и мире, настроения «мировой скорби», резкий разлад

между поэтом и окружающими, культ сверхчеловека (под определение которого идеально подходил Наполеон). Лирический герой их произведений получил название байронического.

Учитель МХК: Говоря об изобразительном искусстве XIX века, невозможно обойти стороной фигуру Клода Моне (1840–1926) – французского живописца-пейзажиста.

Картины Моне породили новые течения в живописи – импрессионизм, а сам Моне признан величайшим представителем этого направления.

Клод Моне воспринимал мир как постоянный поток света и движения, стремился без опоры на чужой опыт или традицию восславить постоянное, непрекращающееся движение природы, отраженное во времени и зрительных образах.

Ученик представляет презентацию: «Впечатление. Восходящее солнце» (фр. *impression, soleil levant*) – картина Клода Моне, написанная с натуры в старом аванпорте Гавра и давшая название художественному направлению «импрессионизм».

Полотно впервые экспонировалось на выставке 1874 года в бывшей мастерской фотографа Надара. С лёгкой руки журналиста Л. Леруа название произведения стало именем направления, представители которого принимали участие в этой выставке.

Учитель математики: Чтобы узнать, в каком году была написана эта картина, год создания которой можно считать датой появления импрессионизма, решим уравнение.

$$12^3 = X - 12^2.$$

Ответ: 1872 год.

Учитель МХК: Ярким представителем музыкальной культуры XIX века был Франц Петер Шуберт (1797–1828) – австрийский композитор, основоположник романтизма. Первые произведения Шуберта были написаны в 1814 году. Песенная музыка Шуберта была продолжением стиля Бетховена. Первую популярность композитор Шуберт ощутил в 1816 году после написания баллады «Лесной царь». Дальнейшее творчество Шуберта еще более раскрыло его мелодический талант. Особенно отмечены песни, симфонии Шуберта из сборников «Прекрасная мельничиха», «Зимний путь».

Великий композитор написал около 600 композиций. Несмотря на это, почти всю биографию Франца Шуберта преследовал недостаток средств. Скончался Шуберт 19 ноября 1828 года на 32 году жизни от тифа.

Учитель математики: Давайте прослушаем одно из произведений этого замечательного композитора и постараемся определить год его создания. Для этого нам необходимо решить четыре примера, используя формулы сокращенного умножения.

$$1) \sqrt{\frac{\sqrt{16}}{2 \times \sqrt{4}}} = 1$$

$$2) \left(\frac{8}{16}\right)^{-2} \times \left(\frac{1}{2}\right)^{-1} = 8$$

$$3) \frac{(6+4)(6-4)}{\sqrt{100}} = \frac{6^2-4^2}{10} = 2$$

$$4) \frac{(10^2-6^2) \times 4}{2^2 \times (10+6)} + \sqrt{9} = \frac{(10+6)(10-6) \times 4}{4 \times (10+6)} + 3 = (10-6) + 3 = 7$$

Ответ: 1827 год.

Учитель математики: Для закрепления изученного материала учащимся предлагается работа над кроссвордом. Для того чтобы правильно расположить слова в кроссворде, необходимо решить примеры, соответствующие каждому вопросу.

А. Данное течение в литературе – поздняя стадия развития реализма конца XIX – начала XX вв.

Вычислить квадратный корень:

$$\frac{\sqrt{45}}{\sqrt{5}} = \sqrt{\frac{45}{5}} = \sqrt{9} = 3.$$

Б. «Первое» имя знаменитого художника Ван Гога, полученное в честь деда по отцовской линии, который также всю свою жизнь посвятил протестантской церкви.

Решить:

При $y = 9$

$$\frac{y^2 - 9}{y^2 - 6y + 9} = \frac{(y-3)(y+3)}{(y-3)(y-3)} = \frac{(y+3)}{(y-3)}$$

$$\frac{9+3}{9-3} = 2.$$

В. Австрийский композитор и музыкант ... Шуберт, живший в одно время с великим Бетховеном.

$$\text{Найдите значение алгебраической дроби } \frac{(x+1)(x^2-2x+1)}{(x^2-1)} \text{ при } x=9.$$
$$\frac{(x+1)(x^2-2x+1)}{(x^2-1)} = \frac{(x+1)(x^2-2x+1)}{(x-1)(x+1)} = \frac{x^2-2x+1}{(x-1)} = \frac{(x-1)^2}{(x-1)} = x - 1.$$

$$9 - 1 = 8.$$

Г. Кому принадлежат данные строки?

О, пусть я кровью изойду, Мне страшно задыхаться здесь
Но дайте мне простор скорей. В проклятом мире торгашей...

Решить:

$$64^{\frac{1}{3}} = \sqrt[3]{64} = 4.$$

Д. Прислушайте запись и назовите фамилию композитора.

Сколько корней имеет данное уравнение: $x^2 - 6x + 9 = 0$. Дискриминант равен нулю – корень будет один.

Е. Это направление в литературе и искусстве, последовавшее за эпохой романтизма и предшествовавшее символизму, ставящее целью правдивое воспроизведение действительности в её типичных чертах. Назовите его.

Решить уравнение:

$$x^2 - 12x + 36 = 0,$$

$$a = 1; b = -12; c = 36;$$

$$D = 12^2 - 4 \cdot 1 \cdot 36 = 0. D = 0 \Rightarrow \text{уравнение имеет один корень.}$$

$$x = \frac{12 + \sqrt{0}}{2} = 6.$$

Ж. В 1857 году в Салоне было представлено полотно Жана Милле, которое называлось «... колосьев».

$$\text{Решить: } \sqrt[3]{3125} = 5.$$

З. Название картины «Весенний букет» (1866). Назовите фамилию художника.

$$\text{Найти сумму корней: } x^2 - 7x = 0 \Rightarrow x \cdot (x - 7) = 0 \Rightarrow x_1 = 0; x_2 = \frac{-(-7)}{1} = 7.$$

И. Один из самых значительных представителей реализма второй половины XIX века – вождь и теоретик так называемого натуралистического движения, стоял в центре литературной жизни Франции последнего тридцатилетия XIX века.

$$\text{Найти значение выражения: } \frac{36u-4}{17} = 0, \frac{36u-4}{17} = 0 \cdot 17, 36u - 4 = 0, 36u = 4, u = 9.$$

К. Этому писателю принадлежит книга под названием «Человеческая комедия». Назовите фамилию.

$$\text{Найти значение выражения: } \frac{10(50^2-3^2)}{2491} = \frac{10(50-3)(50+3)}{2491} = \frac{10 \cdot 47 \cdot 53}{47 \cdot 53} = 10$$

КЛЮЧИ

По горизонтали:	По вертикали:
2. Винсент	1. Шопен
3. Натурализм	6. Реализм
4. Гейне	7. Ренуаре
5. Собираательницы	9. Эмиль
8. Франц	
10. Бальзак	

В канун празднования 70-летия по-

беде советского народа в ВОВ большое воспитательное значение содержат интегрированные уроки МХК + история в 11 классе: «Искусство в годы ВОВ», «Образование и наука в годы войны», «Деятели культуры – фронту», «Возрождение религиозной жизни в годы ВОВ» и др.

Стремительное развитие научно-технического прогресса диктует необходимость интенсивного использования интегративного обучения в образовательном процессе. Учителя не могут находиться в стороне от новых тенденций в методике и практике школьного обучения. Использование технологий интегративного обучения создает условие организации исследовательской творческой работы учащихся, направленной на интеграцию и актуализацию знаний, полученных по различным предметам. Интегративные уроки представляют собой шаг вперед в обучении учащихся средней школы, решая при этом важные методические задачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексашина, И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования (Гуманизация образования как предмет педагогической рефлексии и практического усвоения учителем): монография / И.Ю. Алексашина. – СПб., 1997. – 153 с.
2. Алексашина, И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: практическая методология решения педагогических задач / И.Ю. Алексашина. – СПб.: СпейЛит, 2000. – 223 с.
3. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Свердловск, 1990. – 128 с.
4. Волошинов, А.В. Математика и искусство / А.В. Волошинов. – М.: Просвещение, 1992. – 335 с.
5. Гельман, З. Интеграция общего среднего образования на базе идей интеграции науки и культуры // Вестник высшей школы. – 1991. – № 12. – С. 16–29.

6. Дененчук, Н.П. Особенности интеграционного процесса в науке и формы его реализации // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний. – М.: ИФАИ, 1981. – С. 19–22.
7. Осипов, Ю.С. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / Ю.С. Осипов, С.Л. Кравец. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – Т. 11. Излучение плазмы – Исламский фронт спасения.

УДК 373.1
ББК 74.261.7

Н.И. Мирошниченко

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье говорится о необходимости целенаправленного и систематического формирования у учащихся умений диалогической речи с первых шагов изучения ими иностранного языка, представлены ход и результаты исследования по формированию элементарных диалогических умений, особое внимание при этом уделяется вопросам неподготовленной диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, подготовленная, не подготовленная речь, сверхфразовое диалогическое единство, специфика начального этапа обучения, количественные и качественные показатели диалогической речи.

N.I. Miroshnichenko

FORMING OF ELEMENTARY SKILLS OF GERMAN DURING THE FIRST YEAR OF STUDIES IN THE SECONDARY SCHOOL

Abstract. In this paper the author speaks about the necessity of systematic and purposeful forming of dialogue skills from the very beginning of learning a foreign language. We present the procedure and the results of the research done on the peculiarities of forming elementary dialogue skills. Special attention is paid to the problem of spontaneous dialogue.

Key words: dialogue speech, prepared, spontaneous speech, paragraph, peculiarities of the beginners, qualitative and quantitative data of dialogue.

Социальный заказ современного общества выражается в умении использовать языки в реальной коммуникации, что находит свое отражение в Государственном стандарте, а также в разработанных на его основе требованиях к базовому уровню владения иностранным языком. Цели и содержание обучения определяются с точки зрения возможного более раннего выхода учащихся на реальное общение с носителями иностранного языка, речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где наблюдается перевес в сторону диалога (а не в сторону монолога, как это было раньше).

Говорению на начальной ступени отводится особенно большая роль, поскольку именно в данном возрасте закладываются основы овладения иностранным языком. В соответствии с программой, первое, что необходимо делать, обучая иностранному языку – это формировать у школьников умение общаться, а именно, коммуникативные диалогические умения, необходимые для человека как члена общества, члена коллектива, предполагающие, в свою очередь, умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его и т.д.

Однако до настоящего времени выход в практику преподавания немецкого языка в области формирования умений диалогической речи (ДР) в младших классах общеобразовательной школы сравнительно невелик. Несмотря на все усилия школьных учителей, им не удается в равной мере успешно формировать у всех учащихся диалогические умения. Причина, на наш взгляд, кроется в неэффективной организации всего процесса обучения ДР, особенно в непонимании важности роли неподготовленной речи в формировании ДР у младших школьников, в почти полном отсутствии в учебном процессе приемов по ее формированию, позволяющих учащимся максимально приблизиться к естественной форме коммуникации.

Таким образом, возникает *противоречие* между необходимостью развития у младших школьников умений говорения как речевой деятельности (в нашем конкретном случае, умений диалогической речи) посредством немецкого языка, с одной стороны, и отсутствием четко разработанной системы организации данного процесса, особенно процесса обучения неподготовлен-

ной диалогической речи, с другой. Поиск путей решения данного противоречия и составил *проблему исследования*.

Цель исследования – разработать систему методических действий по обучению ДР учащихся младших классов на самом начальном этапе овладения ими немецким языком, уделив при этом особое внимание формированию умений неподготовленной ДР, и экспериментальным путем доказать ее эффективность.

Изучив работы ведущих отечественных исследователей в области обучения младших школьников иностранному языку – Т.В. Роговой, И.Н. Верещагиной, З.Н. Никитенко, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, В.М. Филатова, мы определили круг ключевых понятий и выделили ряд положений, на которые мы опирались в нашем исследовании. В целях успешного моделирования учебного процесса мы также рассмотрели вопросы обучения подготовленной и неподготовленной речи на уроках немецкого языка с учетом специфики начального этапа, содержания, технологии, трудностей обучения диалогу на начальном этапе.

Основу нашего исследования составили следующие определения и положения: *диалогическая речь – это процесс устно-речевого общения, характеризующийся поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц, а также общностью ситуации и речевых намерений говорящих. Психологическими характеристиками ДР* являются: неподготовленность, спонтанность, реактивность, ситуативность, эмоциональная и мотивированная обеспеченность.

Исходной структурной единицей общения является сверхфразовое диалогическое единство,

В обучении говорению как *цели* в центре внимания находится само умение вести беседу, при этом в методике принято различать подготовленную и неподготовленную диалогическую речь. *Подготовленная речь это предварительно подготовленные по содержанию и форме высказывания учащегося, направленные на решение коммуникативной задачи с помощью усвоенных ранее речевых единиц и их комбинирования. Неподготовленная речь это высказывания учащихся без предварительной подготовки во времени, в которых используется усвоенный языковой материал как в новых, так и в ранее встречавшихся комбинациях.*

К основным признакам *неподготовленной речи* относятся языковая правильность высказывания, отсутствие заданного материала и заданного содержания; выражение собственной оценки и суждения; ситуативно-контекстный характер речи; умение определять логическую тему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов; естественный темп.

Этапы речетворчества (фазы порождения речи), от внутреннего программирования до реализации замысла во внешней речи, при порождении неподготовленного диалогического высказывания протекают иначе, чем подготовленного. В случае неподготовленного высказывания все этапы реализуются говорящим самостоятельно при полной синхронизации внутренней и внешней речи. Поэтому для формирования видов ДР требуются большей частью различные виды упражнений, для неподготовленной речи это подлинно- или естественно-коммуникативные упражнения. При этом этап развития подготовленной ДР должен предшествовать этапу развития неподготовленной ДР.

- *Основные упражнения и приёмы для развития неподготовленной ДР* на начальной ступени обучения это: ответы на вопросы; вопросно-ответные игры или викторины, управляемый диалог без предварительной подготовки; комбинированный диалог, сюжетно-ролевая игра.

Содержание обучения диалогу имеет предметный и процессуальный аспекты. Предметный аспект включает в себя темы и ситуации, процессуальный - коммуникативные умения. На начальной ступени обучения учащиеся должны уметь участвовать в диалоге в ситуациях повседневного общения и владеть такими его видами: диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию. Объем диалогического высказывания – 2-3 реплики.

В обучении диалогической речи используются два пути: “путь снизу” – на основе элементарного диалогического единства и “путь сверху” – на основе диалога-образца. “Путь сверху” включает в себя три этапа – рецептивный, репродуктивный и продуктивный (творческий). Упражнения по развитию неподготовленной ДР целесообразно применять после творческого этапа.

Наиболее часто встречающиеся *трудности обучения ДР* – боязнь совершить ошибку, стеснительность, чрезмерная критика, учащимся нечего сказать по обсуждаемой теме, не хватает языковых или речевых средств, учащиеся не понимают речевую задачу. Для их преодоления учителю необходимо создать атмосферу доверия и доброжелательности, широко использовать парные, групповые формы работы, планировать распределение ролей, пар, групп по силам, использовать различные источники создания мотивации, уделять особое внимание тренировочным упражнениям, помнить о возможности взаимного обучения и взаимопомощи.

В процессе организации занятий по немецкому языку на начальном этапе необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности, которые формулируются в ряде принципов – учета возрастных особенностей и специфики обучения в начальной школе, коммуникативной и личностно-ориентированной направленности обучения, сознательности и активности, доступности

и посильности, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, и факторов – психофизиологических и психологических, дидактических, методических – в преломлении к начальной ступени обучения.

Ввиду конкретности, образности, яркой эмоциональной окрашенности мышления младших школьников, занятия не должны перегружать детей интеллектуально и должны строиться на деятельностной основе с широким использованием наглядности, игровых форм. Важна установка, концентрация произвольного внимания и довольно частая смена приемов обучения.

Сформулировав, таким образом, основные теоретические положения нашего исследования, мы перешли далее к реализации его практической части.

Опытно-экспериментальное исследование проходило во 2-х классах базовых школ города Таганрога, в первой четверти. Учащиеся занимаются по учебнику И.Л. Бим, Л.И. Рыжовой, Л.В. Садовой «Немецкий язык. Первые шаги». Исследование проводилось учителями немецкого языка и студентами-практикантами по методу опытного обучения без нарушения обычного хода учебного процесса.

Из беседы с учителями, наблюдений за учебным процессом на уроках немецкого языка нам удалось выявить, что работая по УМК И.Л. Бим, учителя по возможности используют при обучении диалогу весь арсенал средств УМК – разыгрывание сценок с помощью кукол, пальчиковых кукол и картинок из уроков, в том числе «живых картинок», но, к сожалению, они используют ролевою игру только с опорой на образец, то есть занимаются в основном формированием умений подготовленной речи, в то время как одним из основных средств формирования умений неподготовленной речи является игра, непосредственно не опирающаяся на образец. Обучение диалогу осуществляется как путем «снизу» – работой над элементарными диалогическими единствами (дети учатся реагировать на реплики и учатся стимулировать своего собеседника на высказывание), так и путем «сверху» – работой с целым сверхфразовым диалогическим единством – диалогом-образцом. В самом начале обучения во втором классе, пока дети еще не научились читать, используется путь «снизу», затем, по мере овладения детьми техникой чтения, вводится диалогообразец, причем он предлагается детям только тогда, когда усвоены (при помощи первого пути) все составляющие его реплики. К сожалению, несмотря на все усилия учителей, учащиеся с трудом, и почти всегда с помощью учителя, строят свою диалогическую речь. Учителя объясняют это тем, что на начальном этапе главные их усилия направлены в основном на формирование навыков говорения, нежели умений (пусть даже и элементарных), что касается неподготовленной диалогической речи, то у них фактически не остается на это времени. На наш взгляд, причина кроется не столько в дефиците учебного времени, сколько в недостаточности рациональной и эффективной организации процесса обучения диалогу, особенно в части формирования умений неподготовленной речи, без которой весь процесс не может считаться целостным и завершенным.

Поэтому целью опытно-практической работы явилась разработка и апробация системы методических действий (с подбором специальных упражнений, методов и приемов) по формированию элементарных диалогических умений преимущественно неподготовленной речи у учащихся первого года обучения на уроках немецкого языка.

В результате анализа методической литературы, материалов современной периодической печати, касающихся практической стороны исследуемого вопроса, нам удалось выяснить, что специально проблеме обучения неподготовленной речи посвящено очень малое количество работ, наиболее значительной из них является статья В.Л. Бернштейна «Некоторые приемы развития умения неподготовленной речи» [1]. В подавляющем большинстве работ данная проблема рассматривается в рамках более широких проблем – обучения говорению, диалогической речи, при этом авторы рассматривают процесс обучения подготовленной и неподготовленной речи в неразрывном единстве. Л.В. Бернштейн обобщил опыт использования коммуникативных мероприятий в обучении умению неподготовленного иноязычного высказывания. Из всех описанных автором приемов – проблемные задания, интервью, дискуссии, ролевые игры – мы посчитали возможным выбрать для начального этапа интервью и ролевые игры. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает также монография В.М. Филатова «Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже» [4], в которой автор признает наиболее адекватным средством обучения целостному устно-речевому общению систему ролевых игр и дискуссий. Для начальных классов школы речь может идти лишь о ролевых играх. При этом В.М. Филатов предлагает использовать: 1) серию диалогических единств, объединенных в иноязычное коммуникативное ядро – по 40 диалогических единств для каждого класса; 2) иноязычные коммуникативные этюды (путем драматизации текстов и инсценирования).

В пособии Е.И. Пасова и Н.Е. Кузовлевой мы нашли ценные советы и примеры эффективной организации уроков развития умений говорения [3, 473–502], в том числе на начальной ступени [3, 534–570]. Особенно важными для нашего исследования являются вопросы овладения уча-

щимися механизмом диалога уже на начальной ступени изучения ими иностранного языка, использования памяток, парной и групповой организации работы над диалогом.

Выбранные нами в качестве основных приемов для формирования неподготовленной диалогической речи *ролевые игры* и *интервью* не могут быть реализованы без предшествующих им речевых упражнений, повышающих объем практического применения языка на уроке и подготавливающих к естественной коммуникации. Таковыми являются, на наш взгляд, инсценирование диалогов и иноязычных коммуникативных этюдов. Мы выбрали *коммуникативные этюды*, осуществляемые путем *инсценирования*, так как учащиеся первого года обучения (в нашем случае – первого полугодия) не имеют пока еще подготовки к драматизации текстов.

На констатирующем этапе была проведена начальная диагностика и определен исходный уровень сформированности диалогических умений у учащихся 2 класса. Для этого мы использовали метод беседы. Оценивание осуществлялось по следующим *параметрам* [2]:

- основные количественные показатели ДР: количество реплик; темп речи, быстрота реакции (беглость); грамматическая, лексическая и фонетическая правильность; соблюдение характеристик диалога (эллипсность, наличие эмоционально-оценочных слов);
- качественные показатели ДР: умение свободно вступать в беседу; эмоциональная окрашенность речи.

Нами были разработаны *критерии* оценивания уровня ДР:

- *высокий*: умение вступать в беседу; речь эмоционально окрашена; количество реплик 3; умение всегда правильно организовать свою речь (грамматически, лексически и фонетически); умение быстро и правильно реагировать на реплики оппонента; характеристики диалога соблюдаются;
- *средний*: ученик с трудом вступает в беседу; речь не всегда эмоционально окрашена; количество реплик 2-3; речь не всегда правильно организована в плане лексики, грамматики, фонетики; не всегда быстро и правильно реагирует на реплики оппонентов; характеристики диалога соблюдаются частично;
- *низкий*: учащийся не умеет вступать в беседу; речь эмоционально не окрашена; количество реплик 1-2; много неточностей в плане лексической, грамматической, фонетической организации речи; не всегда быстро и правильно реагирует на реплики оппонента; характеристики диалога не соблюдаются.

Анализ результатов исходной диагностики уровня сформированности диалогических умений у учеников 2 класса по немецкому языку показал, что большинство учащихся пока еще не умеют свободно вступать в беседу, быстро и правильно реагировать на реплики оппонента, правильно грамматически, лексически и фонетически организовать свою речь, их речь эмоционально не окрашена; только у некоторых учащихся количество реплик достигло 3-х; указанные выше характеристики диалога (эллипсность, наличие эмоционально-оценочных слов) отсутствовали у всех.

Целью формирующего этапа было повышение уровня элементарных диалогических умений подготовленной диалогической речи у учеников 2 класса посредством разработанного нами на основе учебника коммуникативного ядра диалогических единств для первого полугодия (данные ДЕ использовались нами на каждом уроке в качестве речевой зарядки), а также специальных упражнений и приемов по формированию неподготовленной диалогической речи, с учетом возможных трудностей, факторов, влияющих на данный процесс.

Для того чтобы обеспечить самостоятельное речевое взаимодействие учащихся на уроке немецкого языка, научить их осуществлять основные функции общения, чтобы сформировать у них такие свойства диалогической речи, как мотивированность, экспрессивность, обращенность, ситуативность, нам необходимо было моделировать само взаимодействие. Мы использовали приемы, в наибольшей степени способствующие достижению этой цели – коммуникативные этюды, инсценирование диалогов этикетного характера, создание игровых ситуаций, проведение малых ролевых игр, интервью, приемы парного и коллективного взаимодействия, многочисленные опоры. В качестве опор мы старались в первую очередь использовать ситуации реальной жизни учащихся, их жизненный опыт, и любые реальные события, соответствующие осваиваемым темам, а также создавать подлинно-коммуникативные ситуации в учебных целях, так как именно они обеспечивают развитие импровизированной неподготовленной речи на иностранном языке.

Прежде всего, нам предстояло подготовить учащихся к общению, создать атмосферу доброжелательности, психологического комфорта, общую заинтересованность в успехе, для этого мы снабдили их памятками по соблюдению речевого этикета и по работе в парах, например: будьте доброжелательны, внимательны, тактичны по отношению к собеседнику; если у твоего товарища получается хуже тебя, помоги ему, но так, чтобы он работал сам в полную силу. Нами также были подобраны посылы для 2-классников сигналы и жесты для осуществления метакоммуникативных речевых действий во время общения, на их основе также была разработана памятка для учащихся, например: чтобы подчеркнуть внимание и готовность слушать собеседника и дальше,

слегка наклони голову в сторону и кивая головой произнеси: Ja, ja. So,so. Hm. Oh! O-o! Aha! Все памятки учитель обсудил с детьми заранее по нашей просьбе в уроках повторения, учитель также проработал 14 из 32 элементарных диалогических единств (ДЕ) из разработанного нами коммуникативного ядра для первого полугодия. Уроки велись с максимальным использованием лексики и выражений классного обихода и оценочных суждений.

Обучение диалогу мы осуществляли по двум стратегическим линиям:

- 1) обучение решению элементарных коммуникативных задач в диалогической форме на основе создания типичных ситуаций общения (путь «снизу»);
- 2) обучение решению коммуникативных задач на базе чтения и аудирования (путь «сверху»).

Поскольку на начальной ступени учебник еще не разбит на блоки и в одном уроке могут решаться различные задачи, то первая линия была найдена своей основной реализацией в части урока, отведенной говорению и частично в лексико-грамматической части, вторая – в части урока, посвященной чтению и аудированию и частично в других.

Использовалась трехступенчатая система упражнений.

Первая ступень – подготовительные, условно-коммуникативные упражнения, обеспечивающие ориентировку в деятельности. Это упражнения, выполняемые по опорам типа „Lest die Aussagen, bestätigt oder widerspricht“, или „Lest die Aussagen und vollendet sie“, или „Wie ist es richtig?“ (на заполнение пропусков) и т.д. Значительная часть их содержится в лексической и грамматической части урока. Сюда же относятся немногие упражнения по воспроизведению данного диалога-образца (в тех уроках, где они есть). Но начинали мы каждый урок с введения нового простейшего ДЕ (непосредственно после фонетической зарядки). Работа осуществлялась следующим образом: учитель произносил иницирующую реплику, учащиеся повторяли ее вместе и вслед за ним. Таким же образом произносилась реагирующая реплика. Затем учитель произносил все ДЕ целиком, подчеркивая интонационный рисунок обеих реплик, таким образом, учащиеся на имитационной основе овладевали интонационной стороной ДЕ. Затем учащиеся воспроизводили ситуацию – в нашем случае это ситуация знакомства (- Hallo! Ich heiÙe V. Und du? - Hallo! Ich heiÙe K.!), демонстрируя друг другу благожелательное отношение, то есть, фактически, совершая два взаимосвязанных коммуникативных поступка. На каждом уроке мы вводили по 1-2 ДЕ. После введения очередного ДЕ учащиеся сочетали его с предыдущим (или синонимичным предыдущему), образуя простейшее сверхфразовое единство. После введения серии из 5-7 ДЕ мы проводили их систематизацию на уроке повторения. Таким образом, нам удалось ввести почти все ДЕ из разработанного нами коммуникативного ядра ДЕ для первого полугодия. Из синонимичных иницирующих и реагирующих реплик ДЕ, а также из сопутствующих диалогов-образцов учебника ученики постепенно формировали свой собственный индивидуализированный немецкий язык.

Вторая ступень – собственно коммуникативные упражнения. Они предполагают решение таких коммуникативных задач, как «расспросить», «сообщить». С этой целью мы использовали инсценирование коммуникативных этюдов. В качестве зрительной опоры мы использовали карточки, на которых были изображены субъекты, тема и ситуация, дано задание. Для одного субъекта предназначена карточка А, для другого – В. Тема общая, ситуация интерпретируется по-разному, задание тоже разное (коммуникативная задача выполняется учащимися посредством сцепления ДЕ) (таблица 1):

Таблица 1

<p>А Тема Знакомство</p> <p>Ситуация. Представь: ты учишься в немецкой школе и к вам в класс пришел новый ученик (ученица)</p> <p>Задание. Подними руку (как это делают немецкие ученики), дожись позволения, представься новому учителю, вырази ответную радость от знакомства, затем ответь на вопрос сколько тебе лет и откуда ты.</p>	<p>В Тема Знакомство</p> <p>Ситуация. Представь: ты учитель и живешь в Германии. К тебе в школу пришел новый ученик (ученица)</p> <p>Задание. Позволь учащемуся обратиться, спроси, как его зовут, вырази радость от знакомства, представься сам, дожись ответа и спроси о возрасте и откуда он прибыл, при этом выкажи внимание и готовность слушать его</p>
---	---

Учащимся была дана установка использовать сокращенные (эллиптические) конструкции, а также сигналы и жесты для поддержания беседы с опорой на памятку. На выходе ожидалось получить примерно такой диалог:

L.: Ja, rein bitte, wie heißt du?
S.: Ich heiße Frank Müller.
L.: Oh, Frank, freut mich! Und ich bin Frau Schulz.
S.: Sehr angenehm, Frau Schulz, freut mich auch!
L.: Wie alt bist du, Frank?
S.: Sieben Jahre alt.
L.: Und woher kommst du?
S.: Aus Frankfurt.
L.: Also, Frank aus Frankfurt! Sehr gut!

К собственно коммуникативным упражнениям относились также сюжетно-ролевые игры, например, разыгрывание определенных сценок с опорой на рисунок («живые картинки»), и с опорой на ситуацию («новый ученик», «человек рассеянный»).

Важно отметить, что наряду с парной работой все больший удельный вес стали приобретать групповые формы работы, например, интервью на тему «Знакомство», при этом мы воспользовались еще одним из способов создания подлинно-коммуникативной ситуации, пригласив в гости к младшим школьникам учащегося седьмого класса, который выступил в роли немецкого школьника. Таким образом, посредством создания подобных подлинно коммуникативных ситуаций нам удалось обеспечить условия для развития неподготовленной речи на уроке.

Третья ступень – контролирующие упражнения, которые выделяются применительно к говорению условно, ибо это те же коммуникативные задачи, но специально нацеленные на контроль умения их решать. Исходя из этого, в качестве контролирующих мы использовали вышперечисленные собственно коммуникативные упражнения.

Осуществив вышеописанным образом обучение диалогической речи учащихся 2 класса, мы приступили к *контролирующему этапу* опытно-экспериментального исследования, целью которого было проведение итоговой диагностики уровня сформированности диалогических умений у учеников данного класса по немецкому языку.

Контроль вновь производился методом беседы по тем же параметрам и критериям оценивания. Учитывая то обстоятельство, что для естественного устного общения характерно органичное сочетание диалогической речи с монологической, и что у учащихся за период эксперимента был накоплен определенный лексический запас, беседа осуществлялась уже в рамках диалогического общения с включением монологической речи учащихся.

Сравнительный анализ результатов исходной и итоговой диагностики показал, что количество учащихся с высоким и близким к высокому, а также средним и близким к среднему уровнем диалогических умений значительно повысилось, низкий уровень не показал ни один учащийся.

У всех учеников уровень элементарных диалогических умений в той или иной мере соответствует требованиям, предъявляемым к учащимся первого полугодия второго класса. В результате предпринятых нами во время экспериментального обучения мер, большинство учащихся научились на элементарном уровне в рамках программных тем свободно вступать в беседу, относительно быстро и правильно реагировать на реплики оппонента, правильно грамматически, лексически и фонетически организовать свою речь, использовать более разнообразные языковые средства, их речь приобрела эмоциональную окраску; количество реплик достигло 3–4-х. С помощью усвоенного коммуникативного ядра ДЕ большинство учащихся научились применять в диалоге эллиптические конструкции, сигналы и жесты для осуществления метакоммуникативных речевых действий во время общения.

Таким образом, использованная нами система методических мер способствовала в конечном итоге достижению у учащихся более высокого уровня сформированности речевых механизмов ДР, уровня синхронизации внутренней и внешней речи, достижению естественного темпа, то есть качеств, характерных именно неподготовленной ДР.

Кроме того, как выяснилось в ходе беседы, дети в основном научились достаточно эмоционально и связно, иногда с помощью эллиптических конструкций, оформлять свое монологическое высказывание, объем высказывания достигал 4-5 коротких фраз.

Данные экспериментального исследования являются, на наш взгляд, достаточно убедительным свидетельством того, что система методических мер по обучению диалогической речи учащихся младших классов, разработанная нами с применением коммуникативного ядра диалогических единств для первого полугодия 2 класса, специальных упражнений и приемов по формированию неподготовленной диалогической речи, с учетом возможных трудностей, факторов, влияющих на данный процесс, является эффективной и может способствовать достижению у учащихся более высокого уровня развития устных речевых умений в целом.

Таким образом, добиться значительных результатов в деле формирования элементарных диалогических умений говорения у младших школьников на уроках немецкого языка возможно уже на первом году обучения, но лишь при условии систематической целенаправленной работы по их формированию, когда обучение неподготовленной диалогической речи рассматривается как компонент целостной системы формирования умений говорения у младших школьников. Уже на начальном этапе преимущественно подготовленная речь должна постепенно уступать место неподготовленной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бернштейн, В.Л. Некоторые приемы развития умения неподготовленной речи // ИЯШ. – 2004. – № 7. – С. 17–24.
2. Падей, Е.В. Оценка уровня сформированности «коммуникативной компетенции» при обучении английскому языку на начальном этапе: критерии и показатели // Молодой ученый. – 2013. – № 2. – С. 391–393.
3. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
4. Филатов, В.М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже: монография / В.М. Филатов. – Ростов н/Д.: АНИОН, 2002. – 400 с.

УДК 374
ББК Ч30/49

Г.В. Михалева

ЗАЩИТНАЯ МЕДИАПРАКТИКА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ³

Аннотация. В статье представлен анализ современной защитной медиапрактики, реализуемой в Великобритании. Британская стратегия защиты детства от интенсивной коммерциализации и ранней сексуализации строится на сотрудничестве и объединении усилий семьи, медиа-сообщества, бизнес-сообщества и государства.

Ключевые слова: медиа, медиаконтент, медиапродукция, медиаобразование, реклама, детская безопасность.

G.V. Mikhaleva

PROTECTIVE MEDIA PRACTICE IN GREAT BRITAIN

Abstract. In the article, the author analyses contemporary protective media practice in Great Britain. The British strategy of child protection from intensive commercialization and early sexualization is based on cooperation of family, media agencies, business and government.

Key words: media, media content, media production, media education, advertising, child security.

Британские педагоги уделяют большое внимание проблеме взаимодействия аудитории и медиа, и по результатам последних исследований в этой области считается, что дети входят в «группу риска», наиболее подверженную воздействию некачественной продукции масс-медиа. Прежде всего, речь идет о наиболее доступных масс-медиа, таких как телевидение, Интернет, компьютерные игры, видеофильмы, мобильные телефоны, которые, как известно, пользуются большой популярностью у школьников.

Исследования показывают, что неоднородная зрительская аудитория воспринимает продукцию масс-медиа по-разному. Особенно «чувствительны» к негативным эффектам школьники младшего возраста, у которых только начинает формироваться личностная система ценностей и отношений [2].

Кроме того, в обществе бытует мнение, что многие острые социальные проблемы современности, такие как рост детской преступности, массовые расстрелы одноклассников в школах, распространение ксенофобии, в большой степени связаны с растущим влиянием масс-медиа, качество которых с точки зрения воспитательной стороны их содержания оставляет желать лучшего.

Более того, педагогические исследования в этой области свидетельствуют, что низкокачественная продукция масс-медиа в отдельных случаях выступает в качестве своеобразного «катализа-

³ Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогiku», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И.В. Чельшева.

тора» девиантного поведения у подростков, имеющих склонность или предрасположенность к тем или иным формам асоциального поведения [2].

Британские медиапедагоги проводят глубокие социально-педагогические исследования с целью выяснения степени и характера вреда, который масс-медиа оказывают на юных зрителей и слушателей. Само понятие «вреда» также не является однозначным и подвергается анализу. Некоторые британские педагоги определяют «вред» как «изменение формы поведения, в частности, как растущую склонность причинять зло окружающим людям (например, агрессия, тактика запугивания, расизм, преследование) или себе (например, анорексия, заниженная самооценка, суицид)» [2].

Причем моральный ущерб может проявляться как на уровне отдельного индивидуума, так и на уровне группы или всего социума. В последнем случае речь идет о способности масс-медиа формировать предвзятое общественное мнение к определенным событиям и создавать устойчивые стереотипы мышления. Кроме того, этот вред может иметь краткосрочный и долгосрочный эффект. В связи с этим, встает вопрос о формах контроля со стороны взрослых за детской программой просмотра теле- и видеоматериала, о мониторинге медиаконтента (содержание видеоигр, в которые играют дети, содержание интернет-сайтов, посещаемых детьми).

Особенную актуальность этот вопрос приобретает в связи с растущей ролью сети Интернет в учебной и внеучебной жизни школьников. С одной стороны, всемирная сеть Интернет – это наиболее доступное и удобное средство массовой коммуникации, но, с другой стороны, это наименее регулируемое и практически анонимное средство виртуального общения, вследствие чего, многие педагоги выражают серьезные опасения, что Интернет предоставляет широкий доступ к большому массиву потенциально опасной для детей информации. В данном случае речь идет не столько о запретах или ограничениях, сколько о политике просвещения, иначе говоря, о медиаобразовании детей, о повышении их медиакультуры.

Британские социологические исследования показывают, что чрезвычайно полезно создавать условия, позволяющие различным группам зрительской аудитории размышлять и аргументировать свою мотивацию выбора определенного жанра медиапродукции и анализировать собственную реакцию на просмотр той или иной медиапродукции. В педагогическом контексте воспитательный эффект повышается, если в семье ребенка взрослые небезразличны к тому, что дети смотрят или слушают в свободное время, более того, важно, чтобы в семье существовала устойчивая традиция обсуждения содержания и качества произведений медиакультуры.

Несмотря на большое количество социокультурных исследований в британской научной литературе по проблеме взаимодействия аудитории и медиа, остается достаточно широкое исследовательское поле проблем, требующих дополнительного изучения и анализа: влияние технологий современной мобильной связи, которая все больше приобретает статус сугубо личной или частной формы коммуникации; влияние компьютерных видеоигр, требующих «непосредственного вовлечения» участников игры по сравнению с так называемыми стационарными масс-медиа, чьи зрители / слушатели выступают в роли «сторонних наблюдателей»; воздействие рекламы, а также восприятие содержания рекламных сообщений представителями различных культур или религий (либо социальных меньшинств), для которых некоторые элементы презентации или содержания рекламного сообщения, вступая в противоречие с их традициями, могут оказаться совершенно неприемлемыми или даже оскорбительными; определение т.н. «групп риска» с повышенной вероятностью негативного воздействия со стороны недобросовестных масс-медиа; характер взаимодействия детской аудитории и интерактивного телевидения, а также характеристика реакции детей на новые жанры медиа, например, «реалити-шоу»; характер интерактивного взаимодействия юных пользователей в сети Интернет, их реакция на определенные информационные ресурсы, их оценка надежности найденной информации.

Ответственность за решение основных задач медиапросвещения и массового медиаобразования всецело лежит на взрослых – родителях, учителях, воспитателях, однако успешное достижение целей медиаобразования по-прежнему остается под вопросом, т.к. повышение эффективности медиаобразования напрямую зависит от заинтересованного участия и сотрудничества правительства, медиаиндустрии и гражданского общества. Поэтому на данном этапе существует острая необходимость совершенствования и выработки новых эффективных способов взаимодействия всех этих сторон.

Современная британская стратегия медиаобразования опирается на базовые принципы медиаобразования, предложенные и обоснованные еще в прошлом веке известным британским экспертом Л. Мастерманом, согласно которым, в частности, медиаобразование рассматривается как «серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества», и которая «вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами» [4].

Отсюда современная стратегия медиаобразования детей и молодежи строится на сотрудничестве всех заинтересованных сторон в решении вопросов медиапросвещения детско-юношеской

аудитории: родителей, педагогического сообщества, медийных профессионалов и организаций, а также правительства.

Поскольку детская аудитория наиболее подвержена всевозможным рискам, связанным с широким применением цифровых технологий [4], то важная задача государства и общества в целом, по выражению британского замминистра образования Э. Тимпсона, заключается в том, чтобы «дать детям возможность остаться детьми» в современном мире чрезмерной коммерциализации и преждевременной сексуализации юной аудитории [1, 6].

В связи с чем, были разработаны и представлены широкой общественности практические рекомендации, направленные на снижение негативного влияния цифрового медиаконтента коммерческого и сексуального характера, не соответствующего детской аудитории. Эти рекомендации нашли поддержку в британском обществе и последовательно внедряются в жизнь.

Рекомендация 1. Гарантировать, что печатные издания (газеты и журналы), на обложках которых присутствуют изображения с сексуальным подтекстом, не могут легко попасть в поле зрения детей, иначе говоря, они демонстрируются особым образом (не на уровне глаз ребенка на книжной полке магазина, либо в особой защитной обложке, либо в специальном отделе литературы «для взрослых»). Аналогичная политика ведется в плане борьбы с курением. Данная рекомендация адресована, прежде всего, издательским и торгующим организациям, розничным компаниям, распространяющим печатную продукцию.

Рекомендация 2. Снизить объем уличной рекламы, содержащей изображения с сексуальным подтекстом, в местах скопления детей (возле детских учреждений, школ, детских садов и др.), где она может привлечь внимание детей. То же касается и рекламы алкогольных напитков. Вопросами разработки критериев и стандартов внешней визуальной рекламы занимается британский Комитет по рекламной деятельности («Committee of Advertising Practice»). Эта рекомендация касается рекламодателей и рекламных агентств, а также непосредственно британского Комитета по рекламным стандартам («Advertising Standards Authority»).

Рекомендация 3. Гарантировать, что телевизионное вещание до 9 часов вечера не содержит фильмов и передач, нежелательных для просмотра детьми и семейного просмотра в целом с точки зрения родителей. Относительно взрослых телепрограмм поле 9 часов вечера, родители могут использовать к ним доступ с паролем. Данная рекомендация относится к деятельности телевещательных компаний и британского Управления по телекоммуникациям («OFCOM»).

Рекомендация 4. Ввести возрастные ограничения для дисков с музыкальными видеоклипами. Решение подобных вопросов находится в ведении правительства при содействии и консультационной поддержке Британского совета по классификации фильмов («British Board of Film Classification») и Совета по стандартам видеопроодукции («Video Standards Council»). Реализация данной рекомендации находится в компетенции правительства страны.

Рекомендация 5. Помочь родителям в блокировке онлайн-контента, не рекомендованного для просмотра детьми. Здесь речь идет о возможности и желании родителей пользоваться программными средствами обеспечения родительского контроля и фильтрации интернет-контента для семейного просмотра. Аналогичная политика ведется в отношении открытого интернет-доступа через Wi-Fi соединение в общественных местах. Данная рекомендация касается интернет-провайдеров контента, имеющего ограничения по возрасту пользователей, и Британского совета по детской безопасности в интернете («UK Council for Child Internet Safety (UKCCIS)»).

Рекомендация 6. Разработка и добровольное соблюдение кодекса норм розничной торговли товарами для детей, например, продажа приемлемой детской одежды и других потребительских товаров, соответствующих возрасту ребенка.

Рекомендация 7. Регулирование рекламной деятельности должно тесно соотноситься с мнением и отношением родителей и детей. В Великобритании вопросы нарушений и вреда в рекламе находятся в ведении Комитета по рекламным стандартам («Advertising Standards Authority»). В данной связи проводятся общественные опросы и исследования по проблемам некомпетентной рекламы, и родители имеют право подать жалобу на рекламу, которая, по их мнению, нарушает права детей или наносит им вред.

Рекомендация 8. Запрет на трудоустройство детей в качестве «лица фирмы» в рекламных целях и на привлечение детей в сетевом маркетинге.

Рекомендация 9. Считать возраст до 16 лет детским, и учитывать это в любых видах рекламы, особенно в онлайн рекламе.

Рекомендация 10. Повышение уровня компетентности родителей в области маркетинговых и рекламных методов и приемов. Родители должны иметь возможность получить представление о новых онлайн методах и приемах, используемых рекламодателями (например, продвижении товаров и услуг с помощью онлайн игр), о процедуре рассмотрения жалоб на рекламу и пр.

Рекомендация 11. Контроль (гарантия) качества образовательных ресурсов по коммерческой грамотности и медиакомпетентности для детей. В Великобритании, помимо специальных курсов и программ по медиаграмотности, существуют специальные медиаобразовательные сайты для детей, родителей и учителей, например, сайт «MediaSmart» для детей начальной школы (6-11 лет), который содержит обучающие видеоролики, учебно-методические разработки и материалы для учителей для занятий по изучению рекламы. При этом происходит апробация и оценка содержания подобных сайтов пользователями (родителями, воспитателями и учителями) и экспертами с целью повышения качества медиаобразования.

Рекомендация 12. Объединение усилий всех организаций и органов, регулирующих деятельность различных медиа, например, с помощью единого сайта, что поможет родителям напрямую обращаться к соответствующим регулирующим органам или уполномоченным организациям по контролю медиапродукции со своими комментариями или жалобами по поводу телепрограмм, фильма, рекламы, продукции или услуг, неприемлемых, по их мнению, для детей. Хотя в Великобритании подобный сайт («ParentPort») появился относительно недавно (2011), он пользуется популярностью у родителей и помогает им разобраться в системе регулирования медиаиндустрии в стране и внести свой вклад в разработку современных безопасных медиастандартов.

Рекомендация 13. Предоставить родителям возможность более тесного контакта с товаропроизводителями детской продукции и рынком услуг. Речь идет о том, что родители должны иметь прямой доступ (онлайн или офлайн) к торговому предприятию или компании, могут обратиться к ним со своими комментариями или жалобами по поводу выпускаемой ими детской продукции, а также могут рассчитывать на обратную связь.

Рассуждая о растущей коммерциализации детства, один из ведущих британских экспертов в области медиаобразования Д. Букингема заметил, что дети не являются «беспомощными жертвами» коммерческого мира с одной стороны, или же «независимыми медиа-искушенными пользователями» с другой стороны, т.к. развитию этого опыта и знаний во многом способствуют их взаимоотношения и обмен личностным опытом с родителями и сверстниками, учителями. Их медиаграмотность формируется аналогично традиционной грамотности и может развиваться в процессе образования, точнее сказать, медиаобразования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Bailey, R. Letting Children Be Children: Progress Report on the Recommendations of the Independent Review of the Commercialisation and Sexualisation of Children / R. Bailey; Department of Education. – Runcorn: Castle View House, 2013. – 37 p.
2. Livingstone, S. Harmful to Children? Drawing Conclusions from Empirical Research on Media Effects / S. Livingstone, A. M. Hargrave // In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age / ed. by U. Carlson, C. Feilitzen. – Göteborg: Nordicom Göteborg University, 2006. – P. 49–76.
3. Livingstone, S. Does the Use of Social Networking Sites Increase Children's Risk of Harm? / S. Livingstone, E. Staksrud, Ó. Kjartan // Computers in Human Behavior. – 2013. – № 29. – P. 40–50.
4. Masterman, L. 18 Principles of Media Education, 1998 [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>.

УДК.373.02
ББК 74.200

Т.Д. Молодцова

РОЛЬ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ В РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «кризисное состояние» его положительный потенциал, возрастная специфика, дается методологическое обоснование использования данного явления в учебно-воспитательном процессе. Особое внимание уделяется значению компетенций в позитивном влиянии кризисных состояний на развитие личности.

Ключевые слова: кризисное состояние, кризисная ситуация, подросток, потенциальные возможности личности, компетенции, позитивная дезинтеграция, развитие.

T. D. Molodtsova

ROLE OF A STATE OF CRISIS IN THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Abstract. The article discusses the concept of "state of crisis" of its positive potential age-appropriate, given the methodological justification for the use of this phenomenon in teaching-educational

process. Particular attention is paid to the value of competences in the positive impact of the crisis on the development of the individual states.

Key words: state of crisis, a crisis situation, the teenager, the potential of personality, competence, positive disintegration and development

Кризис, от греческого слова *krineo*, буквально означает «разделение дорог», под этим надо понимать острую ситуацию для принятия какого-то решения, поворотный пункт, важнейший момент [4].

Достаточно свободное оперирование в научной литературе различными вариантами названий ситуаций сопровождается размытостью, неопределенностью содержания используемых понятий. Под *кризисными* ситуациями понимаются «*ситуации повышенного риска, предрасполагающие к возникновению реакций дезадаптации (кризисных состояний)*» [7, 109] и *ситуации функционирования на грани адаптационных возможностей человека, приводящие к все более полной утрате субъектности* [9].

Такие определения, по нашему мнению, не выделяют необходимых и достаточных признаков, на основании которых специалист может диагностировать характер переживаемой человеком ситуации.

По словам Л.С. Выготского, «кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни» [3, 24]. К. Роджерс подчеркивает, что человек имеет стремление к самоактуализации и кризисы способствуют задействованию всех сил организма, его активности [10]. При этом важным условием разворачивания этой активности являются “помогающие” отношения, в которых, как правило, нуждается человек, переживающий кризис жизни.

Таким образом, под кризисным состоянием подразумевают временную ситуационно или внутренне обусловленную дезинтеграцию личности. Кризисное состояние является испытанием на соответствие личности новой ситуации, новым социальным требованиям. Психологически кризисное состояние требует концентрации всех сил для решения задач, которые ставятся перед личностью. Кризисное состояние всегда сопряжено с лишением, фрустрацией. Кризис в некотором смысле является хирургическим вмешательством в структуру личности. Человек привыкает к определенной структуре своей жизни и идентификаций, которые в основном являются внешними по отношению к психической реальности.

Кризисы приводят личность к глубинному переживанию тайны смысла жизни, духовного пространства культуры. Кризис – это не просто способ переведения личности в новое качество более полноценного социального индивида, а нечто большее. Кризис приводит к интроекции в сознание личности новых жизненных ценностей и, таким образом, становится действительным преобразованием индивида [5].

В методологическом отношении личностный кризис можно обозначить как некую прерывность в линейной области эволюции личности как сложной системы. Особое внимание хочется уделить позитивной интеграции, когда кризис является неким условием и шагом в новое качество, новый уровень целостности. Данный вид дезинтеграции отличают преобладание конструктивности личности, повышение адаптивности, а также увеличение творческого потенциала. Позитивная дезинтеграция является необходимым этапом в эволюции личности. К позитивной дезинтеграции можно отнести возрастные кризисы, а также так называемые психо-духовные кризисы, приводящие к огромным по силе и новизне, творческим всплескам на новых уровнях целостности. С позитивной дезинтеграцией можно связать понятие кризисного состояния как временной неустойчивости в эволюции личности, причем успешное разрешение кризисного состояния сопровождается ростом сопротивляемости личности за счет расширения совокупности усилий, которые человек может направить на преодоление кризиса [2].

Ни для кого не секрет, что наиболее сложным с точки зрения личностного развития ребенка является переходный подростковый возраст. Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками – все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний, таких, как умение сочувствовать, сопереживать чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т.д. Существенные проблемы связаны в этот период и с бурным развитием эмоциональной сферы: резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, большой диапазон полярных чувств, – все это связано с «подростковым комплексом», наблюдаемым в возрасте от 11 до 14 лет у многих ребят.

Серьезные преобразования происходят и в мотивационной сфере подростка, в частности, в мотивационной структуре процесса общения. Теряют актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-либо группе.

Подростковый период очень важен в развитии «Я-концепции», в формировании самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности.

Поведение ребенка в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в организме, маргинальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями.

Все перечисленные характеристики подросткового возраста способны порождать серьезные кризисные ситуации, и как следствие – психологическое неблагополучие подростков, которое, в крайних своих проявлениях, ведет к наркотической и алкогольной зависимостям, суицидальным попыткам, подростковой агрессии и асоциальному поведению, т.е. к дезадаптации. При этом нами понималось, что «Дезадаптация – это результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дезгармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, появляющийся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности или такое поведение личности, которое отношения в обществе дезгармонизирует, нанося моральный и материальный ущерб» [8]. Однако при нормальном не заостренных проявлениях это приводит к более успешному развитию, движению вперед, совершенствованию многих сторон личности.

Не случайно проблема подростка на этапе преодоления всех возрастных проблем тесно связана с такими понятиями как «адаптация», «социализация», «компетенция». Психологическое сопровождение учащихся 11–14 лет в условиях образовательного учреждения предусматривает создание условий, при которых у подростка формируются ключевые компетенции, позволяющие ему быть адаптивным к условиям окружающего мира и социально значимым для взрослых и сверстников.

Под компетенциями понимаются некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выступают как факторы успешности/неуспешности, адаптивности/дезадаптивности, благополучия /неблагополучия подростка.

В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [5].

Эти компетенции следующие:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Об этом же свидетельствует и содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция [1].

В качестве ключевых компетенций в отечественной психологической школе рассматриваются такие, как:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [6, 19].

Исходя из всего вышесказанного, можно предположить, что возникновение кризисного состояния у подростка всегда обусловлено недостаточной (или несформированной) компетентностью в одной из социально значимых сфер его жизнедеятельности:

- в отношении самого себя;
- в отношениях с другими людьми;
- в отношении значимой деятельности.

Такое понимание позволяет доверять самостоятельному, стихийному конструктивному опыту преодоления человеком кризисных ситуаций и даже кризисов. И одновременно ставит перед специалистами проблему “индикатора” невозможности самостоятельного “одоления” этой ступени жизненного пути (Титаренко). Когда целесообразно оказывать кризисную поддержку, не рискуя помешать человеку приобрести ценный опыт самостоятельного конструктивного преодоления.

Очевидно, что для этого необходимо знать признаки КС, а также факторы, затрудняющие процесс проживания этих ситуаций и разворачивающегося кризиса.

К числу факторов, способных повлиять на вероятность развития кризисных состояний и психогенных заболеваний у подростков, относят:

- наследственность и конституцию;
- ход индивидуального развития (рост, созревание, индивидуализация сознания, формирование социальных навыков, обучение);
- уровень развития познавательных структур личности; возраст и пол; систематические влияния (циклы терапевтического воздействия);
- «случайные» влияния (жизненные события, факторы окружающей среды); факторы риска;
- защитные факторы (самого ребенка и его окружения).

Очевидно, что психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в школе предполагает отслеживание этих факторов в отношении подростков и оказание психотерапевтической помощи в том случае, если самостоятельное преодоление кризисной ситуации затруднено.

Критерии оценки качества подобной помощи могут быть выведены из параметров сформированности основных компетенций подростка и связаны с:

- а) готовностью к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении подростка;
- б) знанием средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций;
- в) опытом реализации знаний, умений;
- г) ценностно-смысловым отношением к содержанию компетенции, его личностной значимостью и
- д) эмоционально-волевой регуляцией как способностью адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявления компетентности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белицкая, Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995.
2. Введение в психодиагностику: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.К. Акимова и др.; под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 284 с.
3. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. / Л.С. Выготский. – М., 1984. – Т. 5. – 328 с.
4. Детская практическая психология: учебник / под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 296 с.
5. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.
6. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования: мат-лы XIII Всерос. совещания. – М., 2002. – Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. – 352 с.
7. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО «Апрель Пресс»: ЗАО Изд-во «ЭКСМО-ПРЕСС», 2000. – 324 с.
8. Молодцова, Т.Д. Психология, диагностика и коррекция детских трудностей / Т.Д. Молодцова. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 2005. – 254 с.
9. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн.: учебник для студ. высш. учеб. пед. завед. / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – Кн. 3. – 352 с.
10. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К.Р. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1994.

Т.П. Мышева

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЭКСКУРСИОННОГО ДЕЛА В АСПЕКТЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье дается анализ исторического развития экскурсионного дела в России с точки зрения музейной педагогики. Она отражает негативные и позитивные моменты данного развития. В ней мы находим образовательно-воспитательный компонент экскурсии.

Ключевые слова: экскурсия, экскурсионное дело, музейная педагогика, образовательно-воспитательная значимость экскурсии, социокультурная деятельность.

T.P. Mysheva

THE HISTORY OF DOMESTIC EXCURSION BUSINESS IN THE ASPECT OF MUSEUM PEDAGOGICS

Abstract. The article provides an analysis of the historical development excursion business in Russia from the point of view of museum pedagogics. It reflects negative and positive aspects of this development. Here we find the educational component of the excursion.

Key words: excursion, excursion business, museum pedagogics, educational significance of excursion, socio-cultural activities.

Отечественное экскурсионное дело берет свое начало в последней четверти XVIII века, с первых школьных экскурсий. В это время разрабатываются рекомендации о проведении школьных экскурсий (Зуев В.Ф., Новиков Н.И. и др.). Целью экскурсии является «глубокое ознакомление с «живой» историей, сокрытой в памятниках родной старины, а также на природу, мануфактуры, в мастерские ремесленников и в другие предприятия, нашедшие свое отражение в «Уставе народных училищ» 1786 г., в «Школьном уставе» 1804 г.» [6].

Выдающийся педагог К.Д. Ушинский теоретически обосновал педагогическую целесообразность экскурсионной работы. По мнению К.Д. Ушинского, экскурсия позволяет ребенку с помощью учителя самому видеть и воспринимать окружающий его мир предметов и явлений. К.Д. Ушинский писал, что только практическая жизнь сердца и воли образует характер. Важно чтобы ребенок жил практически: как можно более чувствовал, желал, действовал.

К началу XX вв. накопился значительный практический опыт экскурсионной работы с учащимися, возникла необходимость его теоретически и методически осмыслить, выработать оптимальные структуры организации существующей экскурсионной практики.

В связи с этим появляются методические материалы, обобщающие первый опыт проведения экскурсий, определяющие цели, задачи, классификацию экскурсий. В них содержались рекомендации по использованию экскурсии как формы усвоения учебного материала и организации досуга учащихся. Результатом данной работы явился вышедший в 1910 г. сборник «Школьные экскурсии, их значение и организация» под редакцией преподавателей Петербургского Лесного Коммерческого Училища Б.Е. Райкова и Г.Н. Боча. В нем нашли свое отражение впервые четко сформулированные основные принципы школьной экскурсионной методики.

Известный теоретик экскурсионного дела И.М. Гревс в статье «Несколько теоретических замечаний об общеобразовательном значении экскурсий» впервые сформулировал «теоретические предпосылки, которые имеют целью разъяснить общий вопрос о значении и месте экскурсий в общеобразовательном школьном курсе» [20, 102]. По его мнению, «экскурсии должны «составлять особенность преподавания, по возможности, всех предметов школьного курса... Они должны быть систематическими, а не случайными, обстоятельными и деловитыми, а не беглыми и поверхностными...» [20, 108]. «Экскурсия – это высшая доступная форма сближения учеников с объектом их изучения – с предметами и явлениями природы, с памятниками, обстановкою и фактами человеческой жизни, это интимное ознакомление их путем внимательного наблюдения с подлинными источниками тех знаний, которые им сообщаются словом учителя и подкрепляются учебною книгою» [2, 108–109].

Материалы об экскурсионной работе в стране печатались на страницах таких журналов как: «Экскурсионный вестник» в Москве, «Русский экскурсант» в Ярославле, «Школьные экскурсии и школьный музей» в Бендерах Бессарабской губернии. К середине 1910-х гг. ведущим экскурсионным журналом в России стал «Русский экскурсант», издававшийся членами Ярославской экскурсионной комиссии, Ярославского педагогического общества, объединивший специалистов разных городов России: Москвы, Петрограда, Киева, Саратова, Ростова-на-Дону и др.

Итак, период XIX в. – 1917 г. – время зарождения отечественного экскурсионного дела. Его развитию способствовало:

Во-первых, социокультурная деятельность государственных структур разрешающая открывать частные учебные заведения, более свободные в составлении учебных программ; принятие законодательных актов, которые расширили радиус распространения школьных экскурсий и действовали внедрению экскурсионного метода в образовательный процесс.

Во-вторых, вклад передовых педагогов, краеведов, общественных деятелей (К.Д. Ушинского, В.Ф. Зуева, Н.И. Новикова, Н.П. Захарова, Р. Лейцингер, Б.Е. Райкова, Н.А. Гейнике, И.М. Гревса и др.), которые обобщили первичный опыт экскурсионной практики и заложили теоретические основы зарождавшегося отечественного экскурсионного дела.

Главным достижением дореволюционного экскурсионного дела явилось утверждение образовательного значения экскурсии и ее внедрение в учебный процесс.

Дальнейшее становление экскурсионного дела происходит в новых социально-политических условиях связанных с Октябрьской революцией положившей начало нового периода отечественной экскурсионной работы.

«Второй период развития отечественного экскурсионного дела 1917-е – 1980-е гг. включает два этапа: постреволюционный (1917-е – 1940-е гг.) и советский (1950-е – 1980-е гг.).

В постреволюционный этап экскурсионная деятельность развивалась в трех направлениях: единая трудовая школа; внешкольное образование; музейное строительство. Руководство со стороны государства осуществлялось отделами Наркомпроса РСФСР.

С первых лет Советского государства наблюдается активное взаимодействие музеев с образовательными учреждениями в сфере экскурсионной работы.

Активное обсуждение взаимодействия музеев с образовательными учреждениями проходило на страницах журнала «Советский музей», вышедшего в свет в 1931 г. Авторы статей рассматривали эффективность экскурсионной работы со школьниками, ставили вопросы планирования тематики учебных экскурсий в общем учебном плане школы, анализировали причины, препятствовавшие участию музея в образовательном процессе.

В качестве положительных моментов в статьях отмечались: большая конкретность проводимой экскурсионной работы, умение проследить и использовать самостоятельность детей, заинтересовать их тематикой, организацией музейных игр, а также, плановость и согласованность работы музея с работой других учреждений, главным образом со школами, сотрудничество с крупными организациями (департаментами просвещения, университетами, научными институтами), которое делало возможным осуществление мероприятий в широком масштабе [3].

Опыт социокультурной деятельности музеев в образовательной сфере подвел I Всероссийский музейный съезд (декабрь 1930 г.): во-первых, «посещение музеев школьниками не должно быть эпизодичным, это должно быть интегральной частью школьной работы, т.е. должно входить в программу школы, причем преподаватель также должен в обязательном порядке прорабатывать темы предварительно в музеях»; во-вторых, сквозные экскурсии не должны господствовать в практике экскурсионной работы музеев, необходимо обратиться к построению тематических маршрутов; в-третьих, «необходимо повысить квалификацию педагогов в смысле овладения методики музейной работы»; в-четвертых, «методы музейной работы должны стать в школе на равную ногу с педагогическими методами» [9, 25].

В постреволюционном этапе развития отечественного экскурсионного дела (1917-е – 1940-е гг.) определилась «московская» и «петроградская» экскурсионные школы, делающие акцент на активности самого экскурсовода или на активности самих экскурсантов. «Московская» школа – сторонники «исследовательского», «эвристического» метода Е.А. Звягинцев, Б.М. Завадский, Л.М. Шик, др. – большое значение придавала воспитанию у экскурсантов навыков самостоятельного наблюдения, «умения видеть» объект, руководитель в процессе экскурсий призван был лишь направлять активность экскурсантов.

Сторонники «исследовательского» метода экскурсии выдвигали на первый план метод заданий и поиска – «эвристический»: в процессе самостоятельной работы экскурсанты становились как бы «первооткрывателями» объектов и связанных с ними событий и явлений.

«Петроградская» школа отечественного экскурсионного дела представлена научно-практическими изысканиями И.М. Гревса, Б.Е. Райкова, Н.А. Гейнике, И.П. Анциферова, В.А. Герда, А.В. Бакушинского и др. Они считали основным признаком экскурсии обязательное наличие просветительской цели, группы экскурсантов и руководителя, осуществляющего передачу знаний в процессе экскурсии, зрительное и моторное восприятие. Методисты «петроградской» школы главной особенностью экскурсии считали моторность – именно им принадлежит заслуга в разработке моторных приемов экскурсионного восприятия.

В данный период особое внимание уделяется вопросам изучения современности и, в связи с этим основным объектом, наиболее полно соединившим в себе возможности историко-куль-

турного подхода к настоящему, выступал город. В работах И.М. Гревса, Н.П. Анциферова представлена методика подготовки и проведения экскурсий по городу и отдельным его районам: определение целей и задач его экскурсионного изучения, принципы отбора объектов, основное содержание экскурсионного показа, т.д.

Ценность исследований И.М. Гревса заключается в том, что они выступают в качестве теоретической основы экскурсионного изучения города. Он впервые поставил вопрос «о душе города», о том, что «...познание города является лучшим путем для уразумения развития культуры (экскурсионною работою), ибо город самый богатый и полный ее показатель (носитель)...» [1, 21].

К раскрытию возможности изучения города И.М. Гревс пришел, основываясь на опыте своей педагогической деятельности. В начале XX века ставились проблемы обновления школы, и один из возможных путей И.М. Гревс видел в краеведческом изучении города и использовании экскурсии как методического приема. С развитием краеведческого движения в стране его разработки приобрели реальные возможности для реализации.

Профессор также указывал, «...что в кругу идей гуманитарного экскурсоведения предстоит еще большая работа, которая должна и может двигаться двояко: изнутри, т.е. исходя из теоретического построения принципов – это аналитический путь от общих идейных представлений к частным выводам, их углублению и систематизации; другой – извне, от многочисленных данных живого опыта и их осмысления, от частных фактов к построению новых выводов – это путь синтетический. Истинная жизненность приобретает лишь при соединении обоих путей. Здесь взаимно встречаются и влияют друг на друга стоящая мысль (педагогические идеи) и лаборатория повседневной работы (педагогическая деятельность). Из совокупности таких усилий вырастает существенная новая дисциплина – теория, методология, психология, дидактика и техника экскурсоведения» [1, 115].

Проблема города как объекта экскурсионной пропаганды рассматривалась в работах Н.П. Анциферова. Он обосновывал идею изучения города как познания его души, лика, восстановление его образа как реальной собирательной личности. Для Н.П. Анциферова город – это своеобразный организм, который необходимо изучать, начиная с его рождения и роста, с одной стороны синтезируя элементы его природы, с другой – подчеркивая его индивидуальность, неповторимость как сочетания культуры.

Развитию экскурсионной работы способствовала краеведческая деятельность, получившая бурное развитие в стране в 20-х гг. XX в. Выдающиеся экскурсионисты и исследователи воспринимали экскурсионный метод, как один из важных методов организации краеведческой работы.

И.М. Гревс указывал, что экскурсия является необходимым звеном в ориентировочной работе краеведа наравне с книгой или картой, имеет место в исследовательских наблюдениях, служит средством расширения краеведческого кругозора, дает возможность в дальних экскурсиях охватить ряд новых и ярких краеведческих явлений.

Н.П. Анциферов методологическую и организационную специфику краеведческой экскурсии видел в основной цели – изучение края во всей совокупности слагающих его элементов как единого целого, не повторяющего ни во времени, ни в пространстве, с выделением присущей ему наиболее существенной черты, характеризующей край в природном, хозяйственном, культурном отношении.

На рубеже 20/30–40-х гг. XX века экскурсия как одна из форм массово-просветительской работы приобретает утилитарно-политический характер, т.е. на первый план выдвигались задачи показа современности с целью повышения политической активности масс и вовлечения их в социалистическое строительство. Получают популярность историко-революционные экскурсии, отражающие события 1905 и 1917 гг.; индустриальные экскурсии (массовые производительные экскурсии).

Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод: первый этап второго периода развития отечественного экскурсионного дела (1917-е – 1980-е гг.) – постреволюционный (1917-е – 1940-е гг.) характеризуется размахом экскурсионной работы; поиском новых путей и форм экскурсионной пропаганды идей революции; развитием экскурсионной работы во взаимосвязи с советской педагогикой, с работой культурно-просветительских учреждений.

На данном этапе развития отечественного экскурсионного дела растет взаимодействие музеев с образовательными учреждениями. Это вызвано необходимостью повышения качества преподавания в начальной и средней школе. В результате принятых Советским правительством законодательных мер, увеличилась посещаемость музеев и повысилось качество экскурсионного обслуживания.

Второй этап развития отечественного экскурсионного дела - советский (1950-е – 1980-е гг.) характеризуется активным развитием экскурсионной деятельности, регулируемой государственными актами и постановлениями, такими как «Об улучшении туристской и экскурсионно-краеведческой работы с детьми» (1954 г.), «О мерах по дальнейшему развитию туризма и экскур-

сий в стране» (30 мая 1969 г.), «О мерах по дальнейшему улучшению экскурсионной работы» (1971 г.)

Пик расцвета отечественной экскурсионной работы приходится на 1970 – 1980-е гг. На данном этапе развития отечественного экскурсионного дела экскурсии проводились на военно-историческую, ленинскую, историко-революционную, производственную, литературную, искусствоведческую, природоведческую, архитектурно-градостроительную, историческую тематики. Они были направлены на выполнение следующих задач: распространение марксистско-ленинской идеологии и формирование коммунистического мировоззрения, воспитание коммунистического отношения к труду, пропаганда идей интернационализма и патриотизма, формирование нравственности личности, эстетическая пропаганда, борьба против буржуазной и ревизионистской идеологии.

Интенсивная практика советской экскурсионной школы в педагогике, музеях и в туристической сфере была проанализирована и обобщена в трудах ученых (А.Ф. Родина, Ю.Е. Соколовского, Б.В. Емельянова, др.), а также работников бюро путешествий и экскурсий (Г. Косинова, А. Аграчева, М. Зельнович, др.), и методистов (Ф.Л. Курлат, М.А. Казариновой, Н.Н. Злацен, др.). Результатом их теоретико-методологической работы явилась продуктивная концепция экскурсионного дела, в основу которой легли достижения методики партийной пропаганды, советской дидактики и быстро развивающейся музейной педагогики.

С 1970-х гг. в отечественном музееведении поднимается проблема качественной стороны образовательного процесса в музее. Ученый Ю.Е. Соколовский доказал преимущество исследовательского способа ведения экскурсии как наиболее эффективного по сравнению с другими (иллюстративно-созерцательным, частично-поисковым, репродуктивным) при решении одних и тех же познавательных задач. Однако, как отмечает Ю.Е. Соколовский, качественная система показателей эффективности экскурсионной работы, базирующаяся на возможности реализовывать образовательно-воспитательную функцию музея, еще не разработана. Решение этой задачи требует координированных усилий специалистов-историков, музееведов, социологов, педагогов.

Итак, на всем протяжении развития музея его экскурсионная деятельность претерпевает замену образовательных моделей, определяющих представления об общественном предназначении музея и его экскурсионной работы. Терминология, обозначающая эту сферу деятельности музея, исторически подвижна, а потому она является своеобразным ориентиром для обозначения динамики образовательных моделей. Так, на рубеже XIX – XX вв. формируется просветительная модель музея и его экскурсионной деятельности, которая была основана на отношении к музею как демократическому по своему характеру и просветительной направленности институту, призванному быть средством реформирования школы и одновременно частью единой системы внешкольного образования. Эта позиция породила термины «культурно-просветительная работа» и «внешкольное образование», которые использовались для обозначения нового формирующего направления: работы с аудиторией. Впервые начинают проводиться экскурсии для учащихся, а из среды музейных работников выделяется новый персонаж музейной деятельности – экскурсовод.

Однако постепенно в характеристике тех или иных направлений образовательной деятельности начинают отчётливо и резко проявляться «новые» идеи. Это даёт основание говорить о формировании иной, по сравнению с прошлым периодом, образовательной модели музея и его экскурсионной деятельности – политизированной модели (1920–1950 гг.). Музей в этот период начинает рассматриваться лишь как «проводник политического просвещения», «политико-просветительный комбинат», «мощное орудие политической и просветительной работы» (эти термины часто встречаются в публикациях журнала «Советский музей», который начинает издаваться в 1931г.), как средство наглядной иллюстрации власти. Музей-хранилище коллекций резко противопоставляется музею-книжке, музею-учебнику и даже музею-газете. Эта образовательная концепция музея отразилась в новых терминах – «политико-просветительная», «массовая», которые стали употребляться для определения характера работы с аудиторией. Важной вехой на пути становления данной образовательной концепции становится Первый Всероссийский музейный съезд (1930 г.), который закрепляет преимущество политико-просветительной работы над всеми остальными направлениями его деятельности.

Начиная с 1960-х и до середины 1980-х гг. складывается информативная модель. Впервые формируется идея, выражающая специфику получения образования в музее. Музей и его экскурсионная деятельность рассматриваются как средство распространения знаний, имеющих научный характер и предметную основу. Новый подход находит отражение в терминологии: музеи призваны вести массовую работу с помощью средств, несущих научные знания. Отсюда исходит правильное наименование этой работы – «научно-просветительная». Термин «научно-просветительная работа», отразивший попытку возвращения к дореволюционным традициям, существует вплоть до настоящего времени.

С конца 1980-х гг. формируется коммуникативная модель музея.

Образовательная функция экскурсионного дела, основанная на коммуникационном подходе, состояла в способности музея и его экскурсионной деятельности, по словам М.Б. Гнедовского, «дать человеку то, чего не могут обеспечить ни школа, ни книга, ни другие новейшие достижения цивилизации, – опыт личного соприкосновения с реальностью истории и культуры, опыт переживания времени через пространство, содержащее зримые, соразмерные человеку и человеком порожденные ценности. Незнание истории как совокупности умозрительных истин и сведений, но отношение к ней, личное отношение – вот что призван формировать музей. Поэтому музей «сообщает знания» лишь по необходимости, лишь по той причине, что неведение (или невежество) не может служить основой ценностного переживания» [5, 18–19].

Такой подход к содержанию образовательной деятельности музея заставляет пересмотреть сложившиеся в рамках информативной модели представления об отношении музея и его аудитории. Поэтому далее М.Б. Гнедовский продолжает: «Личностная позиция посетителя возможна лишь в том случае, если он с самого начала рассматривается как «субъект» музейно-образовательной деятельности, как носитель определенных культурных установок (обуславливающих его восприятие), имеющий свои интересы и склонности и обладающий правом самостоятельного отбора информации. Это требует признания осмысленности посетительского восприятия даже в том случае, если оно не совпадает с восприятием профессионала, заставляет дополнить представление об однонаправленном воздействии музея на аудиторию представлением об их взаимодействии, диалоге» [5, 20].

Итак, образовательное назначение музея и его экскурсионной деятельности, которые возникли из потребности людей наделять ценностным смыслом определенные предметы и явления, заключается в формировании ценностного отношения к культурно-историческому наследию. Это осуществляется в специфической форме – символическом акте встречи прошлого и настоящего, в диалоге музея и посетителя, обладающего правом выбора и интерпретации увиденного и услышанного. В новой образовательной концепции большая роль придается апелляции к внутреннему миру человека, чувственно-эмоциональной сфере, творческому воображению. Коммуникативная модель уничтожала прежние представления о сущности образовательной деятельности музея. Столь резкая смена образовательной парадигмы вызвала к жизни появление нового термина «музейная педагогика» [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гревс, И.М. Несколько теоретических замечаний об общеобразовательном значении экскурсий // Памятная книжка Тенишевского Училища в СПб. за 1900/1901 уч. год. – СПб., 1902. – С. 102–112.
2. Гревс, И.М. Природа экскурсионности // Педагогическая мысль. – 1923. – № 3. – С. 1–37.
3. Именнова, Л.С. Социально-педагогическая деятельность краеведческого музея: история, теория, методика: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.С. Именнова. – М., 2004. – 25 с.
4. Мышева, Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте / Т.П. Мышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. – 145 с.
5. Музей и образование. Материалы для обсуждения, 1989. – С. 18–19.
6. Соколовский, Ю.Е. Из опыта изучения эффективности экскурсии: вопросы экскурсионной работы / Ю.Е. Соколовский. – М., 1973. – С. 116–146.
7. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б.А. Столяров. – М., 2004. – 216 с.
8. Хуторской, А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 17–24.
9. Ягодковская, И.В. История становления и развития экскурсионного метода в российском образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Ягодковская. – М., 2007. – 32 с.

УДК 371.3
ББК 74.489.2

А.В. Покотилова

АНАЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТОСТИ УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Существует проблема конкретизации педагогических условий формирования профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности. Атрибутом компетентности является аналитическое умение разрабатывать содержание деятельности субъекта обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: безопасность, аналитический, компетентность, профессиональная, умение, учитель безопасности жизнедеятельности.

A.V. Pokotilova

ANALYTICAL ASPECT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE THE TEACHER OF LIFE SAFETY

Abstract. There is a problem of concretization pedagogical conditions to form the professional competition the teacher of life safety. The competition attribute is the analytical ability developer of the safeguarding context from life safety.

Key words: safety, analytical, competence, professional, ability, teacher of life safety.

Одной из приоритетных задач современной системы педагогического образования является реализации в подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности компетентностного подхода.

В педагогической науке накоплен значительный потенциал для теоретической разработки вопросов реализации данного подхода в вузовской подготовке будущих учителей. Однако в педагогической практике распространены случаи, когда дипломированный учитель не только не владеет целостным опытом решения профессиональных задач, но и не имеет четкого, ясного понимания специфики его ориентировочной основы. Это обуславливает проблему конкретизации и адекватной реализации в вузовской подготовке будущего учителя безопасности жизнедеятельности специфических педагогических условий компетентностного подхода.

Сразу отметим, что принципиальное различие между профессионализмом и профессиональной компетентностью заключается в том, что для первого характерно только знание субъектом правил адекватного выбора на основе теоретических знаний конкретных методических решений, а для последней – не только знание правил, но и понимание, почему эти правила именно таковы, почему надо действовать именно так, а не иначе – *знать, что есть, и знать, почему есть, – это различное знание*. Аристотель, как хорошо известно, это различие отмечал неоднократно.

Специфика предметного содержания, с которым работает учитель безопасности жизнедеятельности (далее – учитель), заключается в том, что оно имеет не просто интегрированный характер, а в свернутом виде отражает весь универсум культуры, что в контексте конкретных условий профессиональной деятельности учителя нередко *требует от него не знания ориентировочной основы раскрытия содержания деятельности субъекта обеспечения безопасности жизнедеятельности, а аналитического умения самостоятельно разрабатывать эту основу как новую специфическую, иногда уникальную, реальность*. Это обуславливает один из ключевых компонентов профессиональной компетентности учителя – *умение аналитически обоснованно разрабатывать содержание деятельности по обеспечению безопасности жизнедеятельности*.

В связи с этим, в вузовской подготовке профессионально компетентного учителя ОБЖ необходимо целесообразным становится построение учебных предметов как актуализирующих передачу профессионально значимого опыта именно в логике системы явно реализуемых специфических видов и способов аналитической деятельности.

Основу профессионально ориентированной аналитической деятельности учителя ОБЖ составляет, прежде всего, *знание* специфики этой деятельности и *умение* осознавать то, насколько он её фактически реализует при работе с конкретной системой «Человек–Среда обитания» (далее – «Ч–СО»). Что же необходимо *знать* учителю об аналитическом подходе (далее – АП) в разработке решения той или иной проблемы и что необходимо *уметь*, чтобы полноценно реализовать подход в своей профессиональной деятельности? Попробуем кратко ответить на поставленный вопрос.

От качества аналитической разработки программы обеспечения БЖД системы «Ч–СО» зависит не только стабильность функционирования системы, иногда – само существование системы.

Причина столь высокой значимости АП к решению проблем жизнедеятельности объекта и/или в целом системы «Ч–СО» заключается в том, что *аналитические знания* – это:

- целостная совокупность принципов методологического, организационного и технологического обеспечения мыслительной деятельности, позволяющая эффективно обрабатывать информацию с целью совершенствования качества подготовки информационной базы для принятия оптимальных управленческих решений;
- основа логико-мыслительной деятельности, направленной на решение практических задач и реализующей не столько принцип констатации фактов, сколько принцип «опережения событий», что позволяет субъекту прогнозировать будущее состояние объекта.

Владение аналитическими знаниями и умениями позволяет оптимально разработать/конкретизировать программу обеспечения БЖД системы «Ч–СО» любого уровня.

На макроуровне это задачи по сбору, обработке, интерпретации, анализу информации и выработке прогнозов по базовым направлениям:

- состояние и тенденции изменения внутренней и внешней для системы «Ч–СО» обстановки;
- состояние и тенденции изменения потребностей системы «Ч–СО» в области ресурсов;
- состояние и тенденции изменений в идеологической и духовной сферах общества системы «Ч–СО»;
- состояние и тенденции изменения характера угроз безопасности системы «Ч–СО»;
- состояние и тенденции изменения научно-методологического и технологического обеспечения системы «Ч–СО».

Данными направлениями потенциал АП не исчерпывается, так как констатация факта существования тенденции или пребывания некоего объекта управления в том или ином состоянии – это лишь один аспект АП. Например, оперативное использование преобразовательного компонента АП обеспечивает:

- изыскание путей оптимизации использования ресурсов, производственного и технологического потенциала субъекта обеспечения БЖД системы «Ч–СО»;
- синтез и анализ вариантов перевода различных в системе «Ч–СО» тенденций (в том числе и некоторых негативных) в стабильно позитивное русло;
- подготовку различных информационно-аналитических ресурсов, необходимых для осуществления аналитической поддержки процесса принятия субъектом обеспечения БЖД системы «Ч–СО» управленческого решения и т.д.

В случае, когда субъект обеспечения БЖД системы «Ч–СО» является субъект-системой – иерархией с различными уровнями ответственности, компетентности и т.п., – для каждого из субъектов в зависимости от направления его деятельности список стратегических задач, как правило, конкретизируется множеством/системой частных задач.

Например, в перечень задач микроуровня могут включаться следующие задачи:

- оптимизация и перепрофилирование деловых процессов в рамках заданной организационной структуры;
- оптимизация организационной структуры в рамках заданной системы деловых процессов;
- анализ расстановки сил субъектов конкретных видов деятельности (экономической, технической, экологической, образовательной, медицинской и т.д. и т.п.);
- анализ проектных и управленческих решений и т.д.

Иными словами, сколько различных направлений деятельности по обеспечению безопасности системы «Ч–СО», столько и наборов частных задач, решение которых должно обеспечиваться субъектом/субъектами деятельности. Например, решая задачу по обеспечению БЖД системы «Ч–СО», в которой основным объектом защиты является население, находящиеся в зоне землетрясения, МЧС РФ (как субъект наивысшего уровня иерархии субъект-системы) решает преимущественно задачи стратегического характера, а специфические службы (как субъекты нижних уровней) – задачи тактические, соответствующие их специфике, предназначению и связанные с анализом конкретных ресурсов. В результате субъект-система обеспечивает БЖД данной системы «Ч–СО» в целом используя, прежде всего, именно АП.

Суть АП к разработке содержания деятельности (программы) по обеспечению БЖД системы «Ч–СО» заключается в заблаговременной аналитической разработке:

- а) корпоративной стратегии обеспечения БЖД системы «Ч–СО»;
- б) соответствующего стратегии многообразия направлений, целей и определенной совокупности взаимосвязанных компонентов системы «Ч–СО», специфические функции которых не могут быть делегированы внешним объектам/субъектам;
- в) компонента системы «Ч–СО», реализующего интерфейсную функцию взаимодействия с внешним миром.

Аналитическая деятельность – это не просто мыслительная деятельность, это особый режим последней, требующий от человека значительных мыслительных усилий и сопровождающийся стрессовыми нагрузками.

Мыслительная деятельность вообще нелегко дается человеку, поскольку фактически в любом мыслительном акте сочетаются два начала, две составляющие: *творческая генеративная*, основанная в определенной степени на интуиции, и *исполнительная*, требующая опоры на логику и соблюдения «железной дисциплины». Процесс мышления страдает равным образом, как от нарушения генеративных процессов, так и процессов исполнительных. Дело в том, что эмоции и логика – две грани, два метода познания мира: эмоции относятся к восприятию системы как *целого*, а логика – к восприятию системы как *совокупности элементов*; и логикой человек смиряет эмоции, а неконтролируемые эмоции нередко логику «захлестывают».

Аналитическая деятельность всегда связана с выбором – так или иначе, итогом ее является некоторое решение, принимаемое как итог анализа некоторого набора данных. Трудность выбора состоит в том, что решение должно быть оптимальным.

При решении проблем обеспечения БЖД систем «Ч–СО» под оптимальным решением понимается такое решение, которое направлено не столько на преодоление последствий тех или иных процессов, явлений, сколько на изменение всего комплекса условий, приведших к возникновению проблемной ситуации. Именно поэтому процесс совершения выбора имеет существенную аналитическую специфику: с одной стороны, он может, редуцироваться к мысленному действию, происходящему в сознании человека и не имеющему выражения в виде конкретного действия; с другой стороны, – представлять собой определенное действие, происходящее в реальной действительности. В последнем случае большое значение имеет *способ совершения выбора*, так как часто именно он и определяет последствия. Поэтому *особо важно умение оценить для данной конкретной системы все возможные способы развития комплекса ситуаций/условий как внутри системы, так и вне её, и сделать адекватный выбор.*

В аналитической деятельности к сознательному выбору оптимального решения приводит сложный процесс структурирования заданной ситуации. Например, при формулировании гипотезы аналитику для того, чтобы добиться адекватного, ясного и полного отражения объекта, ситуации часто приходится продельвать сложный структурный анализ: неоднократно, в режиме циркуляции подготавливать данные для синтеза, связывая каждый раз результаты анализа блоков разнообразной вспомогательной информации.

Решение проблемы оптимального выбора требует от субъекта *способности* системного видения проблемы и *умения* прогнозировать последствия каждого из возможных решений.

Важнейшим, принципиальным и специфическим этапом аналитической деятельности является этап целеполагания, поскольку его результат – так называемое «дерево целей» – должен на следующих этапах деятельности обеспечить её целеориентированность.

Предпосылки, побуждающие субъекта целеполагания к синтезу целей, могут воздействовать на него прямо или косвенно, могут быть инициированы извне системы субъекта целеполагания (благодаря информационному воздействию на его модель мира, например, применением психотехнологий). Поэтому субъект целеполагания не сможет разработать целеориентированное «дерево целей», если он не имеет соответствующего аналитического опыта.

На этапе целеполагания в субъект-системе возможен конфликт интересов отдельных субъектов.

На уровнях иерархии управления, где существует большая свобода в выборе стратегий/целей, внутри своего уровня по разным причинам возможна постепенная модификация принципов целеполагания и управления. Как правило, это приводит к возникновению конфликта между схемами управления, реализуемыми в нижних/высших уровнях иерархии, и, если этот факт не будет вовремя осознан субъектами, конфликт может в дальнейшем привести к деградации системы. В стадии разрешения конфликт может привести к одному из двух альтернативных исходов:

- *замещение ранее существовавшей схемы управления новой, с обретением субъектами относительной свободы в генерации целей и относительной в определенном аспекте самостоятельности;*
- *отторжение новой схемы управления, сопровождающееся переходом в старой к жесткой системе управления, исключающей возможность генерации целей управления в нижних стратах управления системы-субъекта.*

Субъект аналитической деятельности может и обязан заботиться об актуальности содержания субъективной модели мира/объекта (в нашем случае, напомним, модели системы «Ч–СО») и не допускать её спонтанной (неосознанной) модификации.

Задача субъекта аналитической деятельности – построить модель явления или процесса как конкретно-научную целостную картину. Модель реальности, полученная на основе обыденного знания, как правило, абстрактна в смысле ее односторонности, отрывочности, эклектичности. Однако, всякое знание, так или иначе, начинается с обыденного. И именно аналитически, посредством определенных процедур и научных методов человек из обыденного знания вырабатывает знание конкретно-научное.

Актуальным, оперативно востребованным в аналитической деятельности по разработке программы обеспечения БЖД системы «Ч–СО» является такой специфический вид мыслительной деятельности как извлечение из некоторого массива данных новой информации на основе использования некоторой относительно устойчивой субъективной модели системы.

Специфика этого вида мыслительной деятельности заключается в недопущении субъектом неконтролируемой, спонтанной модификации собственной модели системы «Ч–СО» в результате воздействия потока входных данных.

Логико-гностические структуры мышления человека (понятия, законы, схемы) имеют аналог в реальном мире. Но, несмотря на объективность аналога, в мышлении конкретного человека

структуры аналога в его личной модели мира отражаются субъективно. Если человек строит модель спонтанно, т.е. неосознанно и преимущественно на обыденном знании, то она нередко получается малоэффективной для последующей связанной с ней мыслительной деятельности. Модель может оказаться бесполезной потому, что единицей обыденного знания является образ, как правило, нецелостный, отрывочный, субъективный, сложивший главным образом под влиянием внешних впечатлений, а не рационального моделирования характеристик объекта. Отсутствие объективности, достоверности, превалирование субъективного, эмоционального переживания – характерная черта обыденного знания. Поэтому обыденное знание может отразить лишь некоторое субъективно воспринятое явление, но не его сущность.

В противоположность этому знание, добытое научным методом, интересубъективно, отражает общие для всех универсальные значения, а не субъективные домыслы. В нем нет присущего обыденному знанию хаоса, эклектики. Научный метод выработки знания делает его доказательным, тогда как в обыденном знании представлены чаще всего бездоказательные утверждения.

Важным отличием знания, получаемого научным методом, от обыденного является его дискурс.

Обыденный язык не имеет специальной терминологии, четких дефиниций, тогда как научный язык изобилует синонимами, многозначными терминами, нередко меняющими свои значения в рамках одного текста. Поэтому в настоящее время в компетентной деятельности актуализировано использование тезаурусов – словарей научного дискурса, которые предусматривают возможность ассоциативного поиска на основе семантического принципа упорядочивания.

Накопление учителем/будущим учителем опыта разработки программы (т.е. носителя знания о содержании деятельности) по обеспечению БЖД системы «Ч–СО» связано с овладением им эталонными моделями системы, логико-структурными схемами, отражающими развитие специфических для неё ситуаций, и методами доступа к надежным источникам качественного информационно-справочного материала.

Опыт – это знания, умения и навыки, к которым человек или пришел сам, или выделил их из некоторого набора уже известных, накопленных до него как свой набор и многократно, в различных ситуациях его проверил. Для овладения будущим учителем опытом аналитически разрабатывать содержание деятельности по обеспечению БЖД системы «Ч–СО» ему необходимо овладеть умением самостоятельно находить в базе эталонных моделей системы такую, которая может быть им использована в качестве исходной модели, служить основой для разработки требуемой модели, и навыком формирования собственной базы моделей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристотель. Вторая аналитика // Соч.: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1978. – Т. 2.
2. Годник, С.М. Становление профессиональной компетентности учителя: учеб. пособие / С.М. Годник, Г.А. Козберг. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004.
3. Курносов, Ю.В. АНАЛИТИКА: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю.В. Курносов, П.Ю. Конотопов. – М.: РУСАКИ, 2004.
4. Лебедев, С.А. Философия науки: словарь основных терминов / С.А. Лебедев. – М.: Академический проспект, 2004.
5. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин и др. – М.: Школа-Пресс, 1997.
6. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995.
7. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.

УДК 37
ББК74

М.Е. Солнышков

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТАРИЯ НАУКОМЕТРИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье представлены описание и анализ авторского опыта разработки и применения инструментария наукометрического оценивания педагогических диссертационных исследований. Материал подготовлен на основе данных серии объединенных общим замыслом монографий автора, посвященных изучению проблемы качества педагогических исследований.

Ключевые слова: наукометрическая оценка, качество исследований, процесс и результат научно-исследовательской работы.

**EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND APPLICATION
OF TOOLKIT SCIENTOMETRIC ESTIMATIONS
OF PEDAGOGICAL DISSERTATIONAL RESEARCHES**

Abstract. In clause the description and the analysis of author's experience of development and application of toolkit scientometric estimations of pedagogical dissertational researches are presented. The material is prepared on the basis of data of series author's monographies incorporated by the general plan, devoted to studying of the problem of pedagogical researches quality.

Key words: scientometric estimation, quality of researches, process and result of research work.

Проблема качества научно-педагогических исследований (НПИ) является одной из главных методологических проблем современной педагогической науки. Именно на ее разработку и была направлена серия современных эмпирических исследований науковедческого характера, объединенных общим замыслом [14; 15; 16], проведенных в рамках научной школы концептуальной педагогической диагностики профессора Е.А. Михайлычева. Приоритетным направлением данной научной школы является разработка проблем методологии и технологии НПИ и диагностики. В рамках этого направления в последние годы проводятся теоретические и прикладные исследования руководителя научной школы [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. Это продолжение многолетних исследований, развивающих различные аспекты проблематики докторской диссертации Е.А. Михайлычева [1].

Одна из задач данной серии объединенных общим замыслом исследований заключалась в организации опыта разработки и применения инструментария наукометрического оценивания педагогических диссертационных исследований.

Методы исследования:

- экспертный опрос, интервью ведущих специалистов диссертационных советов по педагогическим специальностям и выпускающих педагогических кафедр вузов в Южно-российском регионе по проблемам состояния качества современных диссертационных исследований по педагогическим наукам;
- анкетный опрос, интервью аспирантов и докторантов о затруднениях технологического и методологического характера, присутствующих при проведении диссертационного педагогического исследования.

Эмпирическая база исследования (характер выборки респондентов): опрошено 90 высокопрофессиональных экспертов выпускающих педагогических кафедр вузов и диссертационных советов по педагогическим специальностям в Южно-российском регионе (экспертные опросы; интервью) и 260 аспирантов, докторантов педагогических специальностей вузов Южно-российского региона (анкетные опросы; интервью).

Результаты исследования по вопросу опыта разработки и применения инструментария наукометрического оценивания педагогических диссертационных исследований приводят к следующему заключению.

Результаты применения эмпирических методов исследования (экспертные опросы, анкетные опросы, интервью) в течение двух временных периодов (1990–2004 гг. и 2005–2014 гг.) и их сравнительный анализ показали следующее.

1. Диссертационные исследования соискателей-аспирантов и, соответственно, их научно-исследовательская рефлексия в течение двух временных периодов страдают серьезными методологическими изъянами:

- а) несовершенство установочно-целевой части методологии НПИ (проблема, объект, предмет, тема, цель, задачи, гипотеза исследования);
- б) дефекты результирующей части методологии НПИ (новизна, теоретическая и практическая значимость, достоверность результатов исследования);

2. Эксперты во втором временном периоде более критично оценивают качество кандидатских НИР практически по всем основным позициям. Видимо, это связано с довольно частыми замечаниями ВАК к диссертационным советам о пропуске работ невысокого качества, и в свою очередь с замечаниями диссертационных советов к выпускающим кафедрам, которые, скорее всего, способствовали повышению требовательности экспертов к экспертизе качества НИР.

3. Сравнение данных экспертных опросов о состоянии качества докторских и кандидатских НПИ показывает, что, качество первых превосходит качество последних практически по всем позициям. Это в определенной степени объяснимо и ожидаемо, ведь их пишут более опытные ученые, к тому же докторские работы – это штучный товар (в отличие от кандидатских) и, соответственно, им уделяется больше внимания на всех уровнях их прохождения и требования к ним также жестче.

4. Как показали анкетные опросы, большинство аспирантов в целом реалистично оценивают

свои затруднения в НИР по основным позициям (что подтверждается оценками экспертов уже выполненных работ), например, серьезные трудности у них вызывает результирующая часть методологии НПИ и понятийный аппарат исследования, а также часты затруднения и в установочно-целевой части методологии НПИ (хотя, имеет место ничем не обоснованный оптимизм соискателей относительно затруднений в выборках исследований). Видимо, явно недостаточной здесь оказывается и помощь их научных руководителей.

5. По мнению экспертов, самые критические недостатки докторских диссертаций, связаны с «выборкой» и с «результатами исследования (в аспекте подтверждения их достоверности)». Очевидно, что данные недостатки существенно снижают качество проведенного НПИ. Сами же докторанты в своих затруднениях указывают на эти же пункты: расчет и обоснование выборки; подбор и применение методов исследования; систематизация и корректировка понятийного аппарата. А ведь достоверность результатов НИР напрямую зависит от корректности применения методов исследования. Таким образом, следует констатировать недостатки подготовки докторантов в данных областях, и, может быть, недостаточное внимание их научных консультантов к данным аспектам.

6. Сравнивая данные по двум временным периодам, можно фиксировать, что положение с затруднениями аспирантов при выполнении НИР практически не изменилось и на протяжении всего времени остается стабильно напряженным. Докторанты (что вполне естественно) испытывают меньше затруднений при проведении НИР, т.к. являются более опытными и зрелыми (как правило) учеными. Но при этом масштаб и сложность их НИР намного больше.

7. Интервью наукометрических позиций экспертов показало, что в своем большинстве они:

- а) солидарны с ведущими методологами педагогической науки в том, что проблема качества НПИ является одной из главных методологических проблем педагогики;
- б) считают оправданным и целесообразным проведение данного методологического исследования, что подчеркивает его своевременность, актуальность и значимость;
- в) подтверждают, что участие в данном методологическом исследовании помогло им в определенной степени в осознании и систематизации наиболее часто встречающихся недостатков кандидатских и докторских диссертационных НПИ, что свидетельствует о востребованности проводимой нами НИР в научном сообществе.

8. Интервью докторантов показало:

- а) большинство соискателей считают оправданным и целесообразным проведение настоящего исследования, нацеленного на выявление и систематизацию типичных затруднений в НИР, а в дальнейшем и на разработку прикладных рекомендаций по их преодолению. Что свидетельствует об имеющихся проблемах исследователей при выполнении НИР и об актуальности и востребованности проводимой нами работы;
- б) несмотря на то, что дефицит в качественной современной литературе по методологии и технологии НПИ испытывают только единицы опрошенных, их позиция по первому вопросу (смотреть выше) свидетельствует о том, что дальнейшая качественная разработка данной проблематики отнюдь не является лишней;
- в) соискатели-докторанты считают необходимым создание системы компьютерной поддержки НИР (консультирование диссертантов ведущими специалистами и экспертами с использованием современных информационных технологий, типа интернет: скайп, емейл или разработанных специально под эти цели программ), что свидетельствует о необходимости поиска новых современных путей повышения уровня подготовки исследователей и как результат этого – повышения качества их НИР;
- г) по мнению большинства опрошенных, назрела острая необходимость в создании открытого доступного информационного банка структурированных данных о выполненных педагогических НИР, содержащего развернутые качественные характеристики данных исследований. То, что до сих пор данная проблема не решена, является явной недоработкой всей системы педагогической науки.

9. Интервью аспирантов показало:

- а) большинство соискателей считают оправданным и целесообразным проведение настоящего исследования, нацеленного на выявление и систематизацию типичных затруднений в НИР, а в дальнейшем и на разработку прикладных рекомендаций по их преодолению, что свидетельствует о серьезных проблемах исследователей при выполнении НИР и об актуальности и востребованности проводимой нами работы;
- б) несмотря на то, что дефицит в качественной современной литературе по методологии и технологии НПИ испытывают только чуть больше половины опрошенных, их позиция по первому вопросу (смотреть выше) свидетельствует о том, что дальнейшая качественная разработка данной проблематики отнюдь не является лишней;
- в) очевидны недостатки в системе научно-исследовательской подготовки аспирантов (соискателей), т.к. более 2/3 опрошенных считают насущной потребность в дополнительной углубленной методологической подготовке, как базовой в педвузах, так и в аспирантуре (включая институт соискательства);

- г) тот факт, что большинство аспирантов считают необходимым создание системы компьютерной поддержки НИР (консультирование диссертантов ведущими специалистами и экспертами с использованием современных информационных интернет технологий) свидетельствует о необходимости поиска новых современных путей повышения уровня подготовки исследователей и как результат этого – повышения качества их НИР;
- д) по мнению большинства опрошенных, назрела острая необходимость в создании открытого доступного информационного банка структурированных данных о выполненных педагогических НИР, содержащего развернутые качественные характеристики данных исследований. То, что до сих пор данная проблема не решена – является явной недоработкой всей системы педагогической науки.

10. Результаты экспертного опроса ведущих специалистов выпускающих педагогических кафедр и диссертационных советов по педагогике о значимости недостатков НПИ (кандидатских и докторских) показали: 1) к докторской работе предъявляется более высокий уровень методологических и технологических требований; 2) сохраняются все требования технологические к кандидатским работам, но они усиливаются и им придается коэффициент повышенной значимости.

11. Анализ результатов проведенного нами исследования – экспертного опроса ведущих специалистов выпускающих педагогических кафедр и диссертационных советов по педагогике о значимости групп-составляющих НИР и их параметров показал следующее.

Поскольку в нашем исследовании были равнозначно ценными и содержательными его результаты, и эффективность разработанного нами инструментария, резюмирующие выводы по данному исследованию касаются и того, и другого.

А. Содержательный аспект результатов применения методики показал вполне ожидаемую более высокую требовательность экспертов к докторским диссертациям и, особенно, к их результативной части. В первую очередь – к обоснованию актуальности и системе понятийного аппарата (что, как уже отмечалось нами ранее, обусловлено самими требованиями к этому уровню научной квалификационной работы). Столь же естественно и понятно повышенное значение (ожидаемое экспертами) новизны докторского исследования и его теоретической значимости.

Б. В инструментальном аспекте методика показала себя достаточно диагностичной, вызвала интерес у экспертов как средство систематизации их собственных методологических позиций. Свою функцию в этом аспекте, как мы считаем, она достаточно хорошо выполнила. Ее диагностичность проявилась в том, что она смогла хорошо показать и сходства, и различия позиций высококомпетентных экспертов в их собственных требованиях к качеству (и, особенно, методологии) кандидатских и докторских диссертаций. Это, по мнению экспертов, поможет повысить эффективность их работы и в научном руководстве (консультировании), и в процессе прохождения диссертаций в диссертационных советах. В целом результаты проведенных нами исследований подтвердили верность позиций отечественных методологов педагогики в их критике недостатков диссертационных НПИ и позволили уточнить степень распространенности технологических и методологических дефектов в них.

В итоге, по результатам теоретического анализа полученных результатов эмпирических исследований нами были разработаны пакеты рекомендаций (авторские учебные пособия и монографии – указаны в данном библиографическом списке) для выпускающих кафедр и диссертационных советов по экспертному оцениванию качества диссертационных НПИ и для соискателей в области педагогических наук для самооценки процесса и результата своих диссертационных НИР. При практическом использовании вышеуказанных пакетов рекомендаций и методических указаний снижены затруднения и трудозатратность в оценке качества научно-педагогических диссертаций и в соблюдении методологических и технологических требований к проводимому исследованию.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что из факта затруднений аспирантов и докторантов по определенным наукометрическим позициям (степень и характер которых мы конкретизировали) следуют следующие выводы:

- а) используемые критерии оценки педагогических диссертаций недостаточно операциональны и структурированы;
- б) слабость разработки вопросов методологии и технологии проведения НПИ;
- в) недостаточность методологической подготовки соискателей (в аспирантурах и докторантурах);
- г) неразвитость информационной базы педагогической науки, как в аспектах актуальной востребованной проблематики, так и оценки качества подготовленных НИР;
- д) невысокая критичность научных руководителей (консультантов), экспертов выпускающих педагогических кафедр и диссертационных советов по педагогике к исполнению стандартов научно-исследовательской работы, вызываемая, как вышперечисленными факторами, так и некоторыми конъюнктурными обстоятельствами.

Таким образом, повышение результативности НПИ возможно только при комплексной разработке указанных выше вопросов.

1. Михайлычев, Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Михайлычев. – Екатеринбург, 1991. – 21 с.
2. Михайлычев, Е.А. Краткий справочник по оформлению теоретической части научно-педагогического исследования: метод. рекомендации аспирантам и соискателям / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Ростов н/Д.: Ньюанс, 2005. – 80 с.
3. Михайлычев, Е.А. Критерии оценки качества результатов научно-педагогических исследований: метод. рекомендации / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Ростов н/Д.: Ньюанс, 2006. – 180 с.
4. Михайлычев, Е.А. Наукометрические требования к научно-педагогическому исследованию: учеб. пособие / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Таганрог: Изд-во Ступина А.Н., 2009. – 104 с.
5. Замысел и проект педагогического исследования: методология и технология проектирования: монография / Е.А. Михайлычев и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 248 с.
6. Методология и технология педагогического исследования и диагностирования (технологии эмпирического исследования): монография / Е.А. Михайлычев и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011. – 292 с.
7. Михайлычев, Е.А. Методология научно-педагогического исследования: симптомы кризиса / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков // Альманах современной науки и образования: научно-теоретический и прикладной журнал широкого профиля. – 2011. – № 7. – С. 117–119.
8. Михайлычев, Е.А. Базовые компоненты процесса научно-педагогического исследования: учеб. пособие / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 68 с.
9. Михайлычев, Е.А. Основные характеристики результата научно-педагогического исследования: учеб. пособие / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 74 с.
10. Михайлычев, Е.А. Методология педагогического исследования: монография / Е.А. Михайлычев, Б.Е. Механцев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 163 с.
11. Михайлычев, Е.А. О кризисе методологии научно-педагогического исследования / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков // Уральский научный вестник: научно-теоретический и практический журнал. – 2013. – № 22. – С. 5–8.
12. Михайлычев, Е.А. Эмпирические методы педагогического исследования: монография / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 201 с.
13. Михайлычев, Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: научная школа и ее основные результаты: монография / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 305 с.
14. Солнышков, М.Е. Педагогическая наукометрия: история, теория, практика: монография / М.Е. Солнышков. – Таганрог: Изд-во Ступина А.Н., 2009. – 244 с.
15. Солнышков, М.Е. Российская педагогическая наукометрия: становление, современное состояние и перспективы развития: монография / М.Е. Солнышков. – Таганрог: Изд-во Ступина А.Н., 2011. – 506 с.
16. Солнышков, М.Е. Российская педагогическая наукометрия: аспекты становления, современного состояния и перспектив развития: монография / М.Е. Солнышков. – Saarbrücken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 64 с.

УДК 371.3
ББК 74.268.3

З.Г. Стародубцева

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье осмысливается актуальность практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке студентов-филологов – будущих учителей русского языка и литературы, аналитически рассматриваются пути и формы активизации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: проблема чтения, практико-ориентированный подход, активизация учебной деятельности, технология обучения.

Z.G. Starodubtseva

THE PRACTICE-ORIENTED COMPONENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

Abstract. The article deals with the practice-oriented approach to the professional training of students-philologists – future teachers of Russian language and literature. The ways and forms of intensification of students' learning activity are laid bare as well.

Key words: reading problem, practice-oriented approach, intensification of learning activity, technology of learning.

В современной образовательной среде учитель должен обладать такими личностными качествами, как креативность, способность творчески относиться к деятельности, динамичность, целе-

устремленность, самостоятельность и профессионализм в принятии решений, владение технологиями обучения и т. п.

Сложность работы учителя-словесника в значительной степени обусловливается падением интереса к чтению в нынешней реальности; художественное же произведение требует к себе творческого подхода. Лев Айзерман отмечает: «... резко снизился социальный статус литературы в жизни общества. Самая читающая страна в мире подседа к телевизору. 37 % населения книг вообще не читают. В 1970-е годы 80 % родителей читали детям книжки. В 1990-е – 15 %, а в 2005 – только 7 %» [1, 24].

Старшеклассники в третьем тысячелетии своеобразно осмысливают поступки литературных героев, интерпретируют духовно-нравственную составляющую их поведения. Трагедию Катерины (драма А. Н. Островского «Гроза») они, например, воспринимают с недоумением: неужели проблемы героини были таковы, что из-за них стоило лишать себя жизни?

Подобные суждения можно слышать и в отношении позиции Ленского (роман в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина), Татьяны Лариной, сделавшей свой нравственный выбор, и т. д. Это происходит потому, что ценности современной действительности ощутимо расходятся с ценностями, актуализируемыми русской классикой. Средства массовой информации, говоря об известных спортсменах, певцах, представителях бизнеса и т. д., часто акцентируют внимание не на их профессионализме, огромном и постоянном труде, целеустремленности, упорстве в решении поставленных задач, а на размерах гонораров, количестве квадратных метров квартир, светской жизни... Реклама призывает попробовать товар, услугу «здесь и сейчас»; яркая, роскошная, феерическая жизнь увлекает, манит, обволакивает...

Проблема чтения современными исследователями рассматривается в социальном, методическом, филологическом и лингвистическом аспектах, значимой она представляется и в аспекте здоровьесберегающей педагогики. Невозможно переоценить роль чтения в духовно-нравственном становлении личности, в формировании творческих способностей, читательской и общей культуры, интеллекта.

В сегодняшней реальности, как отмечает Т.А. Калганова, «обозначились два вида чтения: «досуговое» (для себя), «деловое» (учебное), и в деловом чтении оказалась русская классика. Библиотеку школьники посещают, чтобы выполнить задание» [6, 26].

Произошли качественные изменения и в читательских запросах: в лучшем случае это беллетристика, а «в основном – масскульт» [6, 26].

Также в нашу жизнь активно внедряются информационно-коммуникационные технологии; современники читают литературно-художественные произведения с компьютерного экрана, однако в этом случае их внимание удерживается в среднем пятнадцать минут. Применение информационно-коммуникационных технологий должно быть четко определено: прежде всего, необходимо акцентировать внимание на целесообразности их использования. Иногда обращение к такой технологии носит формальный характер, сводится преимущественно к технической функции. Замечено, что чрезмерная увлеченность компьютером ведет к снижению, выхолащиванию мыслительной деятельности, падению творческой активности. Недопустимо превращать технологический процесс в простое развлечение, игру. Не представляется возможным игнорировать и факт развития речи, поскольку работа с компьютером не актуализирует его. Немаловажны гигиенические требования, предъявляемые к работе с компьютером, сохранение здоровьесберегающих ресурсов.

Использование информационных технологий обоснованно тогда, когда оно ведет к повышению эффективности процесса обучения, способствует развитию самостоятельности, самореализации, самовоспитанию детей.

Постижение литературы как вида искусства, осмысление эстетической природы художественного слова определили положение о том, что в ходе анализа текста художественного произведения «на уроках литературы необходимо использовать только книгу на печатной основе» [2, 29].

Тревогу ученых, педагогов, методистов вызывает то, что «сотни изданий готовых сочинений, кратких пересказов произведений классики, Интернет готовы ответить на любой вопрос и выдать любой текст без необходимости думать...» [1, 25]. Играет здесь определенную роль и экзамен по литературе, проводимый в формате ЕГЭ: чтение школьников нивелируется в творческом контексте, оно становится прагматичным, поскольку обучающиеся пытаются не столько осмыслить содержательные доминанты, сколько успешно подготовиться к экзамену. Профессиональное обсуждение проблемы чтения приводит к следующему выводу: данная проблема актуальна для многих наук, и только школа решить ее не может, требуется социальная поддержка [10, 23].

Логически объективируется и необходимость совершенствовать методику преподавания литературы, продумывать интересные, неизбежные системы заданий. Сегодня в образовательной среде происходят глубокие, качественные изменения, о чем предупреждает Л. Айзерман: «...нельзя делать вид, что все осталось по-старому. Это и глупо, и опасно» [1, 25].

Современная реальность вскрыла принципиальное противоречие между объемом информации и характером ее восприятия, потребления, переработки. Востребованными становятся технологии, в основе которых – развитие личности профессионала. Что здесь подразумевается? Это способность аналитически рассматривать факты, явления и т.п., самостоятельно принимать решения, адекватно их формулировать, мыслить критически, творчески и т.д. Первоначально термин «технология» применяли к области планирования и для более успешной реализации учебных целей. Трактовки технологии обучения представлены в работах М.В. Кларина [7], Н.Ф. Талызиной [12], М.А. Чошанова [13], Г.К. Селевко [11] и других исследователей. Уяснение подходов к определению технологии, обозначение смысловых доминант и т.п. дает возможность говорить о своеобразии современного образовательного процесса. Речь идет не только о качестве образования, но и его практической целесообразности. В нынешних условиях остро стоит проблема дефицита практически подготовленных специалистов, что обуславливает необходимость использования «технологии обучения с приобретением опыта» [9]. Такую технологию целесообразно разрабатывать на основе практико-ориентированного обучения, в основе которого «должно лежать оптимальное сочетание фундаментального общего образования и профессионально-прикладной подготовки» [9]. В свете вышесказанного особое значение приобретает активизация учебной деятельности, осуществляемая как в процессе использования методов активного обучения, так и на основе встраивания практико-ориентированного компонента в содержательный аспект учебного материала. Современная образовательная среда призвана формировать активную личность, которая не только продуктивно осваивает большие учебные объемы, но и способна решать разнообразные задачи (социальные, духовно-нравственные, образовательные, воспитательные, профессиональные и т.д.) за пределами обучающей системы. Безусловно, к форме и содержанию занятий должны предъявляться требования, определяемые потребностями практико-ориентированного обучения. Студенты-филологи, как известно, изучают историко-литературные курсы, в преподавании которых превалирует репродуктивный вид деятельности (это находит выражение в формате лекционных и практических занятий). Как отмечает Галимуллина А.Ф., репродуктивный вид деятельности «приводит к разрыву между теоретическими знаниями и практическими умениями студентов. Необходимо повысить познавательную деятельность студентов-филологов, внедряя в практику преподавания историко-литературных курсов активные формы и приемы обучения» [4, 24].

Формирование активной личности осуществляется тогда, когда в ходе учебных занятий оптимально сочетаются теоретические исследования и практическая деятельность (в данном контексте востребованы конструирование конкретных ситуаций, технологии проведения семинарских занятий в форме диалога и т.д.). Интересный пример использования конкретной ситуации (технология-КС), приводится в книге Мухиной С.А. и Соловьевой А.А. «Нетрадиционные педагогические технологии в обучении»:

«Заштатный эльзасский городок в Германии Сульц известен только тем, что сюда удалился после убийства А.С. Пушкина на дуэли Жорж Дантес со своей молодой супругой Екатериной Гончаровой, свояченицей великого русского поэта. Можно представить, сколь разительно отличалось существование молодого честолюбивого Дантеса в провинциальной дыре от блестящей светской жизни при царском дворе в Петербурге. Скучноватый Сульц ничем не выделялся среди эльзасских городков: аккуратные домишки..., винные погребки, центральная площадь с городской мэрией. Кстати, признательные горожане, не ведавшие, что от пули Дантеса пал русский поэт, избрали его своим мэром, а после его смерти... назвали его именем маленькую кривую улочку...

Супруга Жоржа Дантеса Екатерина Николаевна прожила в поместье с мужем до 1843 года, где она скончалась в возрасте 36 лет... Осталось трое дочерей и один сын.

Уже недавно правнук Дантеса передал итальянской исследовательнице Серене Витале 25 писем Дантеса, написанных им в 1835–1836 гг. Геккерену, дяде Жоржа. Некоторые письма были переданы французскому писателю русского происхождения Анри Труайя.

Семейный архив с тех пор тщательно оберегается от посторонних глаз, ни для кого больше не раскрывался. Можно предположить, что в нем хранятся письма Екатерины и Натальи Гончаровых, их матери, сестер и братьев. Кто знает, возможно, имеются письма самого Пушкина» [8, 143–144].

Предлагается представить пути возможного решения ситуации, подумать над вопросом: могли ли архив писем, хранящийся у потомков Дантеса, Серены Витале и у Анри Труайя, дать что-то новое в понимании отношений Натальи Николаевны Пушкиной и Жоржа Дантеса? Почему архив писем Дантеса охраняется столь тщательно и не раскрывается более ста лет?

Технологии проведения семинарских и практических занятий в форме диалога способствуют активизации самостоятельной деятельности студентов, развитию их творческих возможностей, формированию аргументированных рассуждений, углублению интереса к общению с литературно-художественными текстами; совершенствуются также навыки социально-психологической готовности к работе в группе, команде.

В образовательном пространстве используются следующие диалогические формы работы:

- диспуты, полемика, обсуждение;

- продуктивный коллективный поиск решения проблемы (брейнсторминг, метод проектов, синектика);
- ролевые игры (коммуникативные, инновационные, деловые и т.п.);
- тренинг (психотренинг, микрообучение и т.п.).

Весьма эффективными, на наш взгляд, представляются практические занятия по методике преподавания литературы, организуемые в форме ролевой игры. Данная форма позволяет предметно погрузиться в атмосферу современного урока литературы, определить его этапы, разработать содержание каждого этапа, “примерить” на себя роль обучающего и обучаемого, прочувствовать эмоциональный фон учебного занятия, оценить значение применяемых информационно-коммуникационных технологий и т.п.

Организация ролевой игры должна быть четко продумана:

- необходимо заранее провести информирование студентов группы, разъяснить актуальность предлагаемой формы занятия, сформулировать его тему, цель и задачи;
- распределить студентов по подгруппам, выделив в каждой из них ведущего;
- обозначить роли, проинструктировать каждого студента о характере его деятельности;
- наметить круг вопросов, осмыслить наиболее важные, сложные, дискуссионные.

Поскольку речь идет об уроке, здесь, как правило, намечаются роли учителя и учеников.

Например, ролевую игру “Урок литературы. Тема “...твой образ милый...” (анализ стихотворений А.С. Пушкина, посвященных Е.К. Воронцовой)” можно представить следующим образом.

В студенческой группе заранее продумывается функциональное наполнение роли учителя, учеников-чтецов, подготовивших выразительное чтение лирических шедевров, и остальных учащихся, задействованных в структурно-содержательных компонентах занятия.

Студент-учитель подбирает эпиграф к уроку, предлагает варианты оборудования.

Эпиграф: Мне дорого любви моей мученье –

Пуškai умру, но я умру любя!

А.С. Пушкин.

Оборудование: репродукции портретов Е.К. Воронцовой и А.С. Пушкина, созданных живописцем П.Ф. Соколовым; фотография памятника А.С. Пушкину на Приморском бульваре в Одессе.

Под руководством преподавателя осмысливаются тип, форма урока, актуализируются его структурно-содержательные компоненты, акцентируется внимание на своеобразии произведений лирического рода, уясняется место и роль данного урока в системе уроков по изучению творчества А.С. Пушкина.

Все студенты группы должны разработать конспект урока в соответствии с предъявляемыми требованиями.

В группе студентов-учеников (чтецов) распределяются заранее тексты произведений А.С. Пушкина, посвященных Е.К. Воронцовой; они прозвучат в ходе ролевой игры: “Ненастный день потух”, “Сожженное письмо”, “Желание славы”, “Храни меня, мой талисман”, “Все в жертву памяти твоей”, “Прощание”. Участники поэтического монтажа должны позаботиться о выразительном чтении произведений, что требует предварительной подготовки.

Остальные студенты-ученики продумывают свое участие в рабочих моментах урока-игры.

К ролевой игре предъявляются организационные требования; они должны быть выполнены.

1. Студент-учитель говорит о теме любви в творчестве А.С. Пушкина, приводит великолепные пушкинские строки:

Замечу кстати: все поэты –

Любви мечтательной друзья...

Далее речь идет о встрече А.С. Пушкина с Е.К. Воронцовой, урожденной Браницкой, женой наместника Бессарабии, новороссийского генерал-губернатора М.С. Воронцова в Одессе, в период южной ссылки. Интересно наблюдение Ф.Ф. Вигеля: «Быстрый, нежный взгляд ее небольших глаз пронзал насквозь; улыбка ее уст, которой подобной я не видал, так и призывала поцелуй» [3, 401].

А.С. Пушкин был пленен Воронцовой; воздействие ее чар было таково, что поэт сравнил это с волшебством.

История с «талисманом» (старинное кольцо с сердоликом, подаренное Воронцовой Пушкину в июле 1824 года, когда стало известно о высылке поэта из Одессы).

2. Обращение к портрету Воронцовой, написанному Соколовым. Изысканность наряда и украшений, блестяще воплощенная живописцем. Холодность красоты этой женщины. Пушкинское стихотворение

«Туманский прав, когда так верно вас

Сравнил он с радугой живою...» [5, 19].

Долгие воспоминания поэта о Е.К. Воронцовой, нашедшие неповторимое воплощение в его лирике.

3. Монтаж, подготовленный студентами-учениками (чтецами). Данный вид работы создает особую эмоциональную атмосферу урока-игры, показывает красоту художественного слова, развивает интерес к чтению, к общению с литературно-художественным текстом, рождает эстетическое чувство.

4. Работа по теории литературы. Понятие цикла.
5. Беседа с учащимися о характере воздействия лирических шедевров на слушателей, о впечатлениях, об особенностях восприятия этих произведений. Аналитическое рассмотрение одного из стихотворений с учетом специфики анализа произведений лирического рода. Выступление студентов-учеников.
6. Можно продумать систему творческих заданий, стимулирующих познавательную активность учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айзерман, Л. «Никакой моей вины...»? Педагогическая драма в восьми актах // Литература в школе. – 2010. – № 12.
2. Белоусова, Е.И. Компьютер и информационные технологии в литературном образовании школьников // Литература в школе. – 2014. – № 8.
3. Вересаев, В. Спутники Пушкина: в 2 т. / В. Вересаев. – М., 2001. – Т. 1.
4. Галимуллина, А.Ф. Активизация учебной деятельности студентов-филологов в процессе формирования представлений о традициях сентиментализма в русской литературе XVIII – XX веков // Литература в школе. – 2010. – № 11.
5. Грачева, И.В. «Кого твой стих боготворил?» Воплощение женского образа в поэзии и живописи // Литература в школе. – 2010. – № 12.
6. Калганова, Т.А. Проблема чтения в современном обществе и пути ее решения // Литература в школе. – 2009. – № 12.
7. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997.
8. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
9. Полисадов, С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе [Электронный ресурс] / С.С. Полисадов. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://portal.tpu.ru/fdite/conf/2014/2/c2_polisadov.pdf.
10. Романичева, Е.С. Научно-методическая конференция «Читательская культура в информационном обществе: формирование и социально-педагогическая поддержка» // Литература в школе. – 2014. – № 11.
11. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
12. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
13. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2.

УДК 378
ББК 74.00

И.А. Стеценко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания рефлексивной среды в условиях модернизации системы подготовки педагогов. Особое внимание уделяется подходам и принципам проектирования рефлексивной среды.

Ключевые слова: педагогическое образование, рефлексивная среда, принципы рефлексивной среды, подходы к проектированию рефлексивной среды.

I.A. Stetsenko

THEORETICAL FOUNDATIONS OF DESIGN REFLECTIVE ENVIRONMENT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article is discussed the theoretical foundation of the reflective environment in the conditions of modernization of the system of teachers training. Special attention is given to approaches and design principles reflective environment.

Keywords: teacher education, reflective environment, the principles of reflective environment, approaches to the design of the reflective environment.

В Концепции поддержки развития педагогического образования декларируется необходимость модернизации системы подготовки педагогов в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов и соответственно изменением требований к качеству школьного образования, утверждением профессионального стандарта педагога. В Концепции подчеркивается решающая роль повышения качества обучения студентов, изменения содержания

программ педагогической подготовки и технологий обучения, повышение эффективности существующих педагогических вузов [8].

В Концепции выделяется три группы проблем, связанных с получением педагогического образования и с педагогической профессией в целом. Это проблемы входа в профессию (низкий средний балл ЕГЭ абитуриентов педагогического направления, отсутствие возможности отбора мотивированных к педагогической деятельности абитуриентов), проблемы подготовки (неудовлетворительное качество подготовки выпускников, слабое ресурсное оснащение учебного процесса и неадекватное вовлечение студентов в исследовательскую деятельность), проблемы удержания в профессии (отсутствие прогнозирования потребностей в педагогических кадрах по регионам, отсутствие ответственности регионов за невыполнение контрольных цифр приема и трудоустройства выпускников, отсутствие карьерных перспектив учителя и др.) [8].

Авторы Концепции в качестве приоритетных направлений выделяют повышение качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования и преодоление «двойного негативного стандарта».

Результаты педагогической практики, наши собственные наблюдения свидетельствуют о том, что многие студенты педагогических вузов, заявляют о желании реализовать себя, о значимости для них собственной индивидуальности. Тем не менее, в учебной деятельности до 1/3 обучающихся довольно часто оказываются не в состоянии оценить свои личностные и профессиональные качества, реализовать поведенческую Я-концепцию. Мы склонны объяснить это недостаточным развитием у студентов необходимых способностей и отсутствием соответствующих умений (способности к самоанализу и самооценке, умения рефлексировать, сравнивать свой опыт и потенциал с опытом и потенциалом других людей и др.). В основе этих проблем – недостатки профессионально-педагогической подготовки, когда студент выступает объектом массового педагогического воспроизводства.

В педагогической практике учителя нередко подменяют анализ собственной деятельности, связанный с рефлексией, простой констатацией сделанного. Неудачи в профессиональной деятельности объясняют внешними причинами (неадекватность оценки труда учителя, низкая обученность учащихся, отсутствие времени, контроль администрации, низкий уровень познавательного интереса учащихся, слабая материально-техническая база школы и др.). При этом нередко из анализа исключаются результаты взаимодействия и воздействия на учащихся, их реакции на действия учителя [10].

Социальная и профессиональная квалификация педагогов, подготавливаемых современными вузами, не отвечают запросам времени, диктуемым современной социокультурной ситуацией. Одна из причин такого положения заключается не только в неясности организационно-педагогических основ подготовки учителя с адекватным уровнем рефлексии, но и в отсутствии теоретических исследований, направленных на разработку рефлексивной среды вуза [9].

Рефлексия способствует достижению соразмерности среды и существования личности. Возможности, условия, способы деятельности и отношения являются параметрами данной среды. Эти параметры складываются в результате усвоения культуры через личный опыт. Рефлексивная среда представляет собой динамическую структуру, в которой личность, проходя «образовательный цикл», развивается. Поскольку рефлексия понимается как общий принцип существования, реализующий способность человека быть в практическом отношении к условиям своей жизни, а не сливаться с ними, то в рефлексивной среде и педагог, и студент выступают в роли субъектов.

Понятие «рефлексивная среда» в педагогике относительно ново и недостаточно изучено. В своем исследовании мы опираемся на трактовку «рефлексивной среды» А.А. Бизяевой, Г.Г. Ермаковой как системы условий развития личности, открывающую возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов и способствующую возникновению потребности к рефлексии [2]. Авторы подметили важную черту рефлексивной среды – вариативный характер, то есть возможность выбора, в которой должны находиться ее субъекты.

Основной принцип рефлексивной среды заключается в построении совместных действий субъектов образования (преподавателей и студентов). Эти действия должны быть открытыми, то есть предполагающими включение действий другого – «совокупные» действия в терминологии Д.Б. Эльконина. Открытое действие по своей природе таково, что оно всегда должно быть выстроено соответственно ситуации или цели совместной деятельности. Таким образом, открытое действие по своей сущности является поисковым и исследовательским. Модель рефлексивной среды, обеспечивающей становление открытых действий, должна, по сути, проектироваться как система построения открытого взаимодействия и открытых отношений.

Рефлексивная среда характеризуется максимальным учетом запросов и потребностей всех участников педагогического процесса и на основе этого регулируются отношения субъектов меж-

ду собой и с окружающим социумом. При установлении межличностных взаимодействий формируется определенная, свойственная лишь данным взаимодействиям рефлексивная среда. Правильно выстроенная рефлексивная среда сама начинает действовать и становится активной [4].

Опираясь на позиции современных исследователей (В.А. Козырев, И.В. Малолетнева, Т.В. Самодурова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др.), мы определяем рефлексивную среду вуза как социально обусловленную целостность взаимодействующих участников педагогического процесса и окружающей среды, ее духовных и материальных ценностей, способствующих развитию рефлексивности студентов.

В диссертации Н.Г. Баженовой показана функциональная значимость *рефлексивной среды*, которая проявляется: 1) в мышлении – наличием проблемно-конфликтной ситуации, 2) в деятельности – установкой на кооперирование, 3) в общении – отношениями, подразумевающими доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя. Автор выделяет комплекс педагогических условий, характерных для рефлексивной среды, к которым относит: 1) обеспечение преподавания психолого-педагогических дисциплин; 2) создание на учебных занятиях рефлексивной среды, способствующей самопознанию студентами себя и своих действий; 3) использование образовательных технологий, актуализирующих рефлексию будущих специалистов [1].

Исследователи Л.М. Ильязова, Л.Б. Соколова выделили последовательность действий в процессе становления рефлексивной образовательной среды, отвечающей задачам личностно-ориентированного образования:

- анализ и соотнесение потребностей студентов и возможностей среды;
- закономерное возникновение противоречия между потребностями и возможностями;
- включение механизмов рефлексии как средства преодоления возникшего кризиса;
- обеспечение изменения позиции будущего учителя по отношению к среде;
- выстраивание студентом вокруг себя рефлексивной образовательной среды – от осознания себя в среде к преобразованию среды через использование рефлексивных форм деятельности студентов [5].

Представленный процесс становления рефлексивной образовательной среды носит абстрактный характер, не предлагаются конкретные методические средства, позволяющие спроектировать такую среду.

Несколько с иных позиций, ориентированных только на коллектив педагогов, трактуют рефлексивную среду С.В. Каменев, И.Г. Никитин, Б.М. Чарный [6]. Создание рефлексивной среды предполагает создание условий для выведения на уровень осознания стоящих перед коллективом проблем, осмысления противоречий их порождающих и включение коллектива в творческий процесс по их решению. Авторы предлагают апробированные на практике действия, ориентированные на создание рефлексивной среды: обучение педагогов самоанализу собственной деятельности через системное проведение аналитических семинаров-практикумов на уровне микроэкспериментальных площадок, организационно-деятельностных игр, взаимопосещение и анализ фрагментов деятельности. Представленная система создания рефлексивной среды носит односторонний характер, все действия направлены только на педагогический коллектив, который включается в специфические тренинговые и игротехнические процедуры, инициирующие рефлексивные процессы.

В исследовании М.А. Федоровой рефлексивная среда рассматривается по отношению к учебной самостоятельной деятельности в образовательном процессе. Содержательным наполнением рефлексивной среды становится рефлексия во внешних и внутренних по отношению к субъекту учебной самостоятельной деятельности плоскостях [11].

В диссертационном исследовании С.Г. Вахитовой рассматривается рефлексивная образовательная среда в осуществлении преподавательской деятельности. С точки зрения автора, рефлексивная среда позволяет приобрести опыт общения, взаимодействия, эмоционально-ценностного отношения к миру людей, способствует выявлению способностей учителя в умении убеждать, базируется на свободе выбора деятельности без принуждения и возможности такого выбора [3].

Исходя из авторской рефлексивно-ориентированной концепции педагогического образования, мы определили следующие подходы к проектированию рефлексивной среды: системно-синергетический и рефлексивный.

Системно-синергетический подход рассматривает любую систему как неравновесную и в значительной степени саморегулируемую с позиций гармонического, согласованного взаимодействия ее элементов. Спроектированная нами рефлексивная среда обладает всеми основными признаками системы: подчиненностью всей организации определенной цели, структурированностью (наличием элементов и частей), взаимосвязанностью и взаимодействием элементов (самоорганизованностью и управляемостью в процессе развития).

В основе проектирования рефлексивной среды положен синергетический потенциал личности (студента, педагога, руководителя) как системная совокупность природных, биопсихических и социально-психологических возможностей личности, что определяет ее социальную жизнеспособность. Кроме того, синергетический подход позволяет рассматривать образовательную систему

как целостный феномен, включающий в себя и материальное, и идеальное, и духовное [7]. Системно-синергетический подход по своей сути ориентирован на функционирование внешних условий рефлексивной среды.

Рефлексивный подход предусматривает стимулирование внутренних усилий личности: ее саморазвитие, стремление к личностному и профессиональному росту. Данный подход связан с внутренними условиями рефлексивной среды, при которых человек осознает смысл своих действий.

Рефлексивная среда в системе профессиональной подготовки будущего учителя включает следующие постулаты:

- неопределенность, стимулирующая личность на поиски собственных ориентиров, формирующая необходимость найти и установить собственное содержание;
- свободный выбор, связанный с вариативностью и предоставляющий студентам возможность поиска собственных творческих решений;
- информационно-деятельностная направленность содержания и форм представления учебного материала, что обеспечивает высокий уровень самостоятельности учебно-познавательной деятельности;
- диалогичность, позволяющая направить в нужное русло познание и созидание собственного «Я»;
- временной фактор, связан с процессом организации рефлексии на занятии. Долгая рефлексия становится тягостной для участников, вызывает ощущение ненужности, пустой траты времени. Недостаточное использование времени для рефлексии снижает эффективность восприятия и осмысления.

В своем исследовании мы предприняли попытку выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить систему внешних и внутренних условий, обеспечивающих становление рефлексивной среды в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.

Сложность проектирования рефлексивной среды вуза обусловлена необходимостью соблюдения ряда условий. Под условиями становления рефлексивной среды мы понимаем, те внутренние характеристики личности и внешние факторы, которые в совокупности обуславливают процесс становления педагогической рефлексии. В основе нашего обоснования условий функционирования рефлексивной среды, лежит положение Рубинштейна С.Л. о том, что внешние причины действуют только опосредованно через внутренние условия.

Нами выявлена совокупность внутренних и внешних условий, обеспечивающих результативность функционирования рефлексивной среды. Была проведена экспериментальная работа по определению ведущих условий, способствующих развитию педагогической рефлексии в процессе обучения. На основе анализа литературы и собственного опыта был составлен перечень из 20 условий, влияющих на эффективность развития педагогической рефлексии. Этот перечень был предложен экспертной группе (10 преподавателей кафедры общей педагогики и кафедры психологии Таганрогского института им. А.П. Чехова). Избранные в результате ранжирования условия, по нашему мнению, характеризуются более высоким уровнем обобщения. Эти условия были предложены для ранжирования тем же экспертам. В задачу экспертов входило присвоить каждому условию определенный ранг (от 1 до 9), в зависимости от его значимости в развитии педагогической рефлексии студентов. В связи с тем, что большинство экспертов оценили ряд условий равнозначно, этим условиям был присвоен стандартизированный ранг.

На основе системно-синергетического и рефлексивного подходов спроектирована рефлексивная среда, обладающая основными признаками системы: подчиненностью всей организации определенной цели, структурированностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов.

С помощью метода экспертных оценок выделено содержание теоретических концептов рефлексивной среды в системе профессиональной подготовки учителя в вузе (рисунок 1).

Проанализировав полученные данные, которые согласуются с нашим личным опытом работы в вузе, мы пришли к выводу, что доминирующим условием, влияющим на развитие педагогической рефлексии, является положительное отношение к педагогической профессии. Без этого условия невозможно гарантировать высокий уровень развития педагогической рефлексии, так как движущей силой любой деятельности являются мотив и потребность.

Итак, вышеназванные условия функционирования рефлексивной среды тесно связаны друг с другом. Как показалось наше исследование, при проектировании рефлексивной среды целесообразно учитывать весь комплекс условий, ориентированных на личность будущего учителя, его возможности и способности. Однако особое внимание следует уделять педагогической направленности профессионального образования и положительному отношению студентов к будущей профессии.

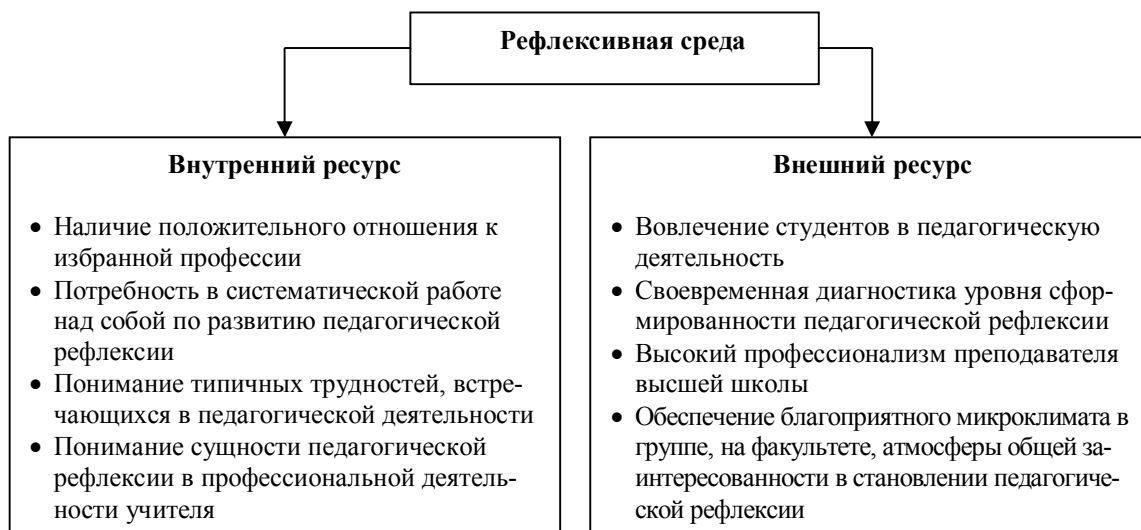


Рис. 1. Структурно-функциональные компоненты рефлексивной среды

Обратим внимание на то, что рефлексивная образовательная среда способствует развитию у студентов рефлексивного мышления в ситуациях «затруднения», которые нередко возникают при решении педагогических задач, при усвоении новой информации (элементов научной системы знаний). В результате преодоления ситуаций «затруднения», вырабатывается новое знание (способ действия, алгоритм и т.д.), которое найдет применение в выполнении будущей учебно-познавательной деятельности. Рефлексивная образовательная среда способствует развитию у обучающихся процессов самоконтроля и самооценки. Задания, направленные на оценку результатов деятельности, на логичность суждения о том или ином педагогическом явлении, позволяют направить студента на осуществление рефлексии их собственной деятельности. Рефлексивная образовательная среда способствует диалогичности студентов друг с другом при обсуждении совместно выполненных заданий, проектов, исследований в процессе их сотрудничества. Рефлексивная образовательная среда является тем пространством, где студенты способны осознать свою индивидуальность при анализе предметной деятельности и полученных результатов. Анализируя свою деятельность, студент обращает внимание не только на предметное содержание, но и на структуру самой деятельности (какими способами эта деятельность осуществлялась, насколько эти способы были эффективны и продуктивны).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баженова, Н.Г. Формирование рефлексивной готовности будущих психологов-педагогов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Баженова. – Магнитогорск, 2006. – 24 с.
2. Бизязева, А.А. К вопросу о педагогической рефлексии // Проблемы гуманизации образования. – Псков, 1999. – С. 45–56.
3. Вахитова, С.Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Вахитова. – Оренбург, 2012. – 23 с.
4. Давыдова, Г.И. Воспитание рефлексивной культуры учащегося в концептуальном пространстве школьного образования [Электронный ресурс] / Г.И. Давыдова. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://liber.rsu.ru/Conf/Psih_razv/davidova.htm (дата обращения 07.02.2015)
5. Ильязова, Л.М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] / Л.М. Ильязова, Л.Б. Соколова // Credo new. – Электрон. дан. – 2005. – № 1. – URL: <http://www.credonew.ru> (дата обращения 07.02.2015).
6. Каменев, С.В. Моделирование инновационной деятельности в образовательном учреждении [Электронный ресурс] / С.В. Каменев, И.Г., Никитин, Б.М. Чарный. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://gw.yspu.yar.ru/permpgy/pedagogika/23/> (дата обращения 07.02.2015).
7. Князева, Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмова // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31–36.
8. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: www.sobrpedagog.ru (дата обращения: 7.02.2015).
9. Стеценко, И.А. Теоретические основы рефлексивно-ориентированной концепции педагогического образования / И.А. Стеценко, М.П. Дебердеев // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 8 (63). – С. 270–274.
10. Организация рефлексивно-ориентированной профессиональной деятельности педагога: учеб. пособие / И.А. Стеценко и др. – Таганрог, 2010. – 223 с.
11. Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Федорова. – Орел, 2011. – 39 с.

Н.В. Топилина

ИНФОРМАЦИОННЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме комплексной подготовки учителя. Его информационная компетентность понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, подготовка учителя, компетентностный подход.

N.V. Topilina

INFORMATION AND COMPETENCE APPROACH IN THE WORK OF CONTEMPORARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The article is devoted the integrated teacher training. His information competence is understood as a particular type of organization of subject-specific knowledge to enable make effective decisions in professional and educational activities.

Key words: informational and educational environment, training of the teacher, the competence approach.

Конец XX столетия со всей очевидностью показал зависимость развития человеческой цивилизации от быстро развивающихся информационных средств и технологий. Современное общество отводит информации роль важного фактора социального развития, качественно изменившего требования к уровню подготовки специалистов и к обретению членами общества таких качеств, которые позволят полноценно пользоваться достижениями в области информационных и компьютерных технологий. Процессы информатизации всех сфер жизни общества, использование новых коммуникативных технологий, интенсивное развитие Интернет и насыщение информацией мирового образовательного пространства поставили перед отечественной системой образования задачу серьезной и неотложной модернизации.

Способность оперативно работать с большим количеством информации, учиться и переучиваться в течение всей жизни становится одной из базовых компетенций современного человека. В условиях становления информационного общества, мы все чаще убеждаемся, что подчас ни в жизни, ни в учебно-воспитательном процессе не удается преодолеть существующий разрыв между темпом и уровнем развития самой культуры и, темпом и уровнем присвоения ее человеком. В связи с этим учеными дифференцируются два основных методологических подхода к процессу информатизации общества [4]:

- технократический, когда информационные технологии считаются средством повышения производительности труда и их использование ограничивается, в основном, сферами производства и управления;
- гуманитарный, когда информационная технология рассматривается как важная часть человеческой жизни, имеющая значение не только для производства, но и для человека, являясь способом решения проблемы гуманизации человеческого существования.

Важность в нынешней ситуации приобретает состояние информационной составляющей профессиональной подготовки учителей. В наши дни, когда обновление знаний происходит достаточно быстро, и включение в систему мышления человека компьютеров позволяет присоединить к возможностям собственного мозга мощь общечеловеческого интеллекта, сконцентрированного в программах, вводимых в компьютер, обнаруживается громадное расширение интеллектуальных возможностей человека. При этом меняется стиль его мышления, способы общения, оценки себя и окружающих [2].

Культура, которая представляет собой очень сложное явление, в разных своих проявлениях показывает, что она насквозь информационная и способна транслировать разнообразные смыслы, знания в широком полисубъектном пространстве. Образование в ней является одним из специфических коммуникативных русел. Оно передает от одного субъекта к другому культурные традиции, научное наследие, систему взглядов на мир, личностные смыслы и т.п. [1]. В системе образования знания и жизненные ценности осваиваются через диалог педагога и ученика, в котором по-

стоянно задействована информационная составляющая, передающая информацию и понимание одного человека другим. Компьютер со своей богатой операционной средой способствует диалогу различных культур, который не должен превращаться в монолог. В тоже время нерегулируемый диалог может принести с собой отрицательные последствия. Это связано с тем, что информационные технологии, телекоммуникационные сети, многократно расширив рынок информационной продукции, активно внедрились в жизнь общества и стали серьезно вмешиваться, переструктурировать ценностные ориентации людей и, в особенности, молодежи.

Информационная подготовка учителя должна включать в себя знание и целенаправленный поиск таких культурных стратегий общества, которые возникают как ответная реакция на выхождение духовного компонента в развитии рациональной техногенной цивилизации, как осознание необходимости переориентации технического прогресса с природы на человека, как понимание принципиальной неразрешимости важных проблем человечества без решения проблем культуры [3]. Это состояние проецирует новую социально-педагогическую реальность и заставляет искать соответствующие ей иные образовательные модели. Специфика современной педагогической ситуации состоит в том, что разработанная ранее знаниевая система обучения вошла в противоречие с современными условиями. Например, требование общества выйти на качественно новый уровень экономического, политического развития и невозможность это сделать в силу несовершенства образовательной системы; стремление молодого поколения к новым источникам информации, самовыражению своих способностей с помощью новых технологий и отсутствие в образовательном сообществе возможности реализовать творческий потенциал каждой личности; устоявшееся содержание, формы и методы учебного процесса в вузах и стремление молодых людей по-новому творчески развивать себя; реализация новых задач образования и общий низкий уровень информационной культуры педагогов и т.д. Если в XIX в. основная задача науки и, соответственно, образования состояла в расширении знаний, то в XX столетии на первый план вышла задача объяснения и понимания огромного, накопленного всем предшествующим познавательным опытом фактического материала. В этот переходный период уровень культуры, интеллектуальные технологии и личностные качества человека становятся необходимой основой движения вперед, которая требует новых подходов и приоритетов в решении проблем в области информационного обеспечения образования.

В поле зрения современной информатики должны попасть не только вопросы технологий, но и закономерности возникновения и функционирования разных видов информации, присутствующих в разных видах научного знания и свидетельствующих о многообразии протекающих информационных процессов в обществе [6]. Практика уже неоднократно показывала, что недочеты и ошибки в этой сфере могут вызвать в социальной жизни общества перекосы, грозящие разрушительными эффектами, способными привести к драматическим исходам. История культуры также преподносит убедительные примеры зависимости развития общества от способов использования информации. Поэтому не случайно для истории и образования, что в последней четверти XX века культурные стратегии и способ их осуществления через образовательные системы оказались в центре внимания во всех развитых странах мира и были отнесены к числу приоритетных направлений государственной и межгосударственной политики.

Невиданная до сих пор мобильность содержания и оформления компьютерной страницы, способна непредсказуемым образом расширять социокультурный диапазон воздействия заложенного в ней знания. Речь идет о непредсказуемости в смысле перехода от жестко фиксированного текста, характерного для классической письменной культуры, к «мягкому» тексту на экране компьютера с его мгновенной готовностью к трансформации. Принципиально по-иному начинает действовать ее потенциальная сверхъёмкость информации, обеспечиваемая глобальной сетью баз данных, баз знаний и экспертных систем, к которым можно подключить каждую индивидуальную экранную книгу, сделав ее книгой «тысячи и одного автора». Поэтому и информационная составляющая профессиональной культуры будущего педагога должна иметь принципиально иное методологическое и технологическое наполнение.

Дальнейшее развитие информатизации требует не только компьютерной грамотности, но и определенного уровня информационной культуры, основанной на понимании закономерностей развития информационного общества. При этом в первую очередь должно измениться понимание сути информатизации и информатики. Уже сейчас под информатизацией понимают не столько внедрение информационных технологий в различные сферы жизни общества, сколько развитие информации, расширение информационных каналов, углубление их связей, усиление их влияния на человека и общество. Информатизация современного научного знания вызвала глубокие социальные изменения, что привело к необходимости переосмысления и сущности самой информатики [7], изменения на нее научных взглядов, выяснения механизмов влияния информатизации на развитие общества, на формирование нового этапа информационной культуры, построение теорий информационного общества и т.д. Поэтому в поле зрения современной информатики должны ле-

жать закономерности возникновения и функционирования всех видов информации, закономерности и последствия информационных процессов в обществе. Изучение информационных процессов, источников и каналов информации позволит глубже понять причины и характер социального поведения, социальных взаимодействий. Дальнейшее развитие информационного общества показывает усиление социального фактора информатики, определяющего ее как гуманитарную науку. Все чаще возникает необходимость связать информатизацию образовательного процесса и возможности учителей к внедрению этого процесса, что порождает необходимость детального рассмотрения одной из основных компетенций – информационной.

Современные реалии выдвигают компетентностный подход к профессиональной подготовке в мировом педагогическом сообществе. Компетентность – интегральное проявление качеств личности педагога, отражающее уровень профессиональной и общей культуры, опыта педагогической деятельности и творчества. В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, т. к. компетентность личности:

- во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и практическую составляющую образования;
- во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, его результата («стандарт на выходе»);
- в-третьих, компетентность личности обладает интегративной природой, поскольку она вбирает в себя ряд однородных или близких знаний и опыта, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и др.) [5].

Среди множества компетенций, которыми должен обладать учитель, можно выделить ключевые, универсальные по своему характеру и степени применимости: социальную, коммуникативную, учебно-познавательную и информационную.

Информационная компетентность – одна из ключевых компетентностей. Она имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона заключается в требованиях, которые социум предъявляет к профессиональной деятельности современного специалиста. Субъективная сторона информационной компетентности специалиста является отражением объективной стороны, которая преломляется через индивидуальность специалиста, его профессиональную деятельность, особенности мотивации в совершенствовании и развитии своей информационной компетентности [3].

Особое место среди них занимает информационная компетенция личности, которая является базовой для ключевых, универсальных компетенций, поэтому овладение ею становится успешным залогом любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической.

Личностно-деятельностный подход в формировании информационной компетентности учителя напрямую зависит от степени и качества технологических изменений в моделировании образовательного процесса, в преобразовании учебной информации, прослеживании учебных продвижений учащихся, в разработке новых технологий обучения и предметных методик. Конечным итогом этой многообразной деятельности являются новые информационные продукты (диагностические программы, методики, выявляющие состояние образовательного процесса в его различных характеристиках и т.п.). Их качественная подготовка невозможна, если учитель не обладает высоким уровнем информационной компетентности.

Культурологический подход к формированию личности учителя напрямую связан с информационной компетентностью. Учитель с высоким уровнем педагогической культуры не только сохраняет и воспроизводит культурные образцы практической деятельности, но и сам творит их, создает авторские системы, методики, технологии.

Таким образом, если рассматривать информационную компетентность сквозь призму личностно-деятельностного и культурологического подходов, то ее можно считать составляющей более широкого понятия – информационной культуры учителя.

Исходя из социального заказа и современных условий развития информационного общества, охарактеризованных выше, можно констатировать тот факт, что учитель обладает информационной культурой, если он:

- умеет организовать поиск образовательной информации по предмету на автономном компьютере и в сети Интернет;
- умеет работать с отобранной для учебного процесса информацией: структурировать, систематизировать, обобщать, представлять в виде, понятном учащимся;
- знает выпускаемые ведущими компаниями и рекомендованные МО РФ пакеты обучающих программ, электронные учебники и библиотеки электронных наглядных пособий по учебному предмету и имеет представление об эффективности применения их в учебном процессе;
- умеет использовать базовые информационные технологии и ресурсы Интернета в обучении другим дисциплинам;

- умеет выбирать наиболее оптимальную программную среду для решения различных практических задач;
- способен составлять небольшие, но необходимые в учебном процессе педагогические программные средства.

Информационная компетентность содержит такие элементы, как:

- мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств и информации;
- совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества;
- знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности;
- способы и действия, определяющие операционную основу поисковой познавательной деятельности;
- опыт поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов;
- опыт отношений «человек-компьютер» [8].

Информационная компетентность учителя понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности [5]. Она как составная часть профессиональной компетентности учителя включает такие слагаемые его профессиональной деятельности, как:

- теоретические знания об основных понятиях и методах информатики как научной дисциплины;
- способы представления, хранения, обработки и передачи информации с помощью компьютера;
- умения и навыки работы на персональном компьютере на основе использования операционных систем, утилит, надстроек над операционной системой и операционных оболочек;
- умение представить информацию в Интернет;
- умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством Интернет-технологий;
- владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики.

Анализ составляющих информационной компетентности учителя свидетельствует о том, что она не сводится к знаниям и умениям работать с компьютером, но и предполагает известную компетентность учителя в области дидактики и теории воспитания, благодаря которой учитель окажется способным реализовать развивающую и воспитывающую функции обучения.

Информационно-образовательная среда должна стать полем развития информационной компетентности. В этой связи развитие информационной компетентности педагогов невозможно без изменения, с одной стороны, образовательного пространства педагога, а с другой, инструментария его дидактической деятельности. Первый процесс реализуется через коррекцию педагогической системы педагога, когда информационно-образовательная среда выступает средством развития его компетентности. Второй – через коррекцию педагогической деятельности, и тогда информационно-образовательная среда становится сферой развития информационной компетентности педагогов.

Использование информационно-образовательной среды как средства развития предполагает следующий алгоритм деятельности педагога:

1. «Открытие» нового информационного ресурса.
2. Знакомство с новыми возможностями.
3. Определение роли нового ресурса в педагогической системе.
4. Выявление критериев эффективности своей деятельности при использовании ресурса.
5. Проектирование процесса встраивания ресурса в предметную и воспитательную деятельность.
6. Прогнозирование результатов своей деятельности.
7. Вхождение в режим самоанализа результатов деятельности.
8. Вхождение в режим самоконтроля деятельности.
9. Самоактуализация проблемы при появлении нового ресурса.

Современный учитель должен взаимодействовать как с информацией и всеми ее проявлениями в педагогическом процессе, так и с учениками являющимися носителями уникальной информации и активными пользователями информационного пространства. Современный школьник живет в Сети, и информация стала неотъемлемой частью его личности, она формирует его внутренний мир и внешний облик, поведение и предпочтения, образовательные резервы и мотивы.

Для большей части нынешних старшеклассников наиболее активными источниками знаний о мире стали средства массовой информации и коммуникации. Воздействие СМИ оказывает на формирующуюся личность более впечатляющее воздействие, по сравнению с традиционными средствами обучения. Это связано с их практически неограниченными возможностями внедрения информации через все каналы и формы получения её человеком. К сожалению, школа крайне ограничена в этом смысле из-за отсутствия материальных, методологических, технологических и

кадровых ресурсов. Возникает серьезное противоречие между необходимостью воспитания социализированного и культурного человека и быстрыми условиями изменения информационной среды.

Современный учащийся «погружен» в насыщенную разнообразную информационную сферу. Она воздействует на него не только традиционными второсигнальными путями, но и непосредственно на рецепторы (первосигнальным, неосознаваемым путем). Соответственно, предоставляемая СМИ более доступная образная информация, проникающая через все возможные каналы на все уровни сознания, зачастую независимо от воли воспринимающего, является более действенной. Это позволяет утверждать, что профессиональная (по сути информационная) деятельность педагога, опирающаяся в большинстве случаев на вербальные средства обучения, не соответствует сложной информационной системе учащегося. Следовательно, современная образовательная среда не соответствует принципу адекватности среды обучения и не соответствует многообразной информационной среде современного общества.

Высокотехнологичная информационная среда, в которой находится учащийся в наши дни, имеет тенденцию к «освобождению» человека от ответственности за происходящее, к переводу человеческого поведения на уровень машинных программ. Привыкая полагаться на безграничные возможности программируемой техники, человек все реже попадает на позиции, требующие самостоятельного принятия решений, постепенно теряет способность ставить цели и достигать их. Все реже молодой человек прибегает к рефлексии совести, все меньше осознается порастающими поколениями ответственность за собственную жизнь и развитие общества. В тоже время возрастающий объем информации, циркулирующей в современном обществе, быстрая смена способов деятельности в разных областях человеческой жизни актуализируют способность к непрерывному обучению. Поэтому все более острой проблемой для образования становится не «обучить чему-либо», а сформировать, в первую очередь, свойство обучаемости.

Такие характеристики позволяют утверждать что, школе в условиях глобальной информатизации требуется не только и не столько повышение качества технологической подготовки учителя к работе с информационно-коммуникативными средствами обучения, но, прежде всего, существенное изменение самой методологии образования. Очевидно, что потребуются изменения в подготовке педагогов. Одним из путей модернизации обучения в педвузе является внедрение в методику преподавания дисциплин достижений информационных технологий и формирование информационной составляющей профессионально-педагогических знаний будущих учителей.

Необходимо определение принципов и методов, направленных на ликвидацию неграмотности молодых людей в области информационной безопасности, ориентацию их на информационную компетентность, профессиональную мобильность (в использовании информации, умении ее понимать, анализировать, продуманно использовать), на воспитание их в духе эколого-нравственного императива, способного нейтрализовать негативные воздействия масс-медиа на детей и подростков. Нужны специалисты, которые способны создать в школе условия для роста и саморазвития школьников на базе использования новых информационно-коммуникативных технологий, смогут противодействовать негативному влиянию средств массовой информации и коммуникаций на сознание и поведение учащихся.

В начале XXI века системе образования необходимо учесть вопросы, связанные с дальнейшим развитием информационно-коммуникативной сферы и ее гармоничной интеграции с культурным наследием человечества, с развитием творческого потенциала личности, который придает смысл всей предметно-деятельной сфере жизни человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Батракова, С.Т. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. – 2002. – № 4.
2. Гендина, Н.И. Информационная культура учителей инновационных образовательных учреждений как основа продвижения информационно-коммуникационных технологий в сферу образования [Электронный ресурс] / Н.И. Гендина, Л.И. Лазарева. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events.ru>.
3. Гершунский, Б.С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б.С. Гершунский, Р.Л. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5; № 6.
4. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е.С. Полат. – М., 2001.
5. Каракозов, С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2.
6. Кузнецов, А.А. О концепции содержательной области «Информатика» в 12-летней школе // Информатика и образование. – 2000. – № 7.
7. Матросов, В.Л. Информационные технологии в процессе подготовки будущего учителя / В.Л. Матросов, С.А. Жданов // Проблемы информатизации высшей школы. – М., 1998.
8. **Тришина, С.В.** Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С.В. Тришина, А.В. Хуторской. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.

И.И. Топилина

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ МУЗЫКИ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме патриотического воспитания студентов в процессе изучения курса «Истории русской музыки». Рассмотрены особенности патриотического воспитания молодежи в наши дни и возможности его осуществления в вузовском учебном курсе.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, патриотическое воспитание студентов, курс «Истории русской музыки».

I.I. Topilina

SPIRITUAL, MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE COURSE "THE HISTORY OF RUSSIAN MUSIC"

Abstract. The article is devoted patriotic education student in the process of studying the course "The History of Russian music". Peculiarities of patriotic education of youth today and the possibility of its implementation in high school training course.

Key words: spiritual and moral values, patriotic education of students, course "The History of Russian music".

Актуальность патриотического воспитания студентов в начале XXI века для страны в целом обусловлена значительными коренными изменениями, происшедшими в 90-е годы, причем во всех сферах жизни и деятельности общества: экономической, политической, религиозной, правовой, образовательной. Открытость границ для проникновения различной информации, включая и крайне безнравственную, повлекла за собой и попытку отказа отдельных слоев населения, политических кругов и личностей от идеи целостности России, содружества ее народов, исторического наследия, позитивного опыта, без которого невозможно было бы дальнейшее устойчивое развитие государства. Объективными фактами, подтверждающими выхолащивание патриотических идей в это время, являются: проявление сепаратизма внутри России, отказ многих граждан определенного возраста нести военную службу в соответствии с федеральным законом, националистические настроения отдельных групп и слоев населения. Острая политическая борьба середины и конца 90-х годов усугубила протекание деструктивных процессов в социальной и экономической сферах, негативно отразилась на настроении граждан и стала отвлекать их от решения насущных задач [2].

С другой стороны, начало XXI века ознаменовалось и позитивными тенденциями: ростом экономики, политической стабилизацией, осознанием большинством граждан необходимости нового объединения усилий для прогрессивного развития государства, укрепления его позиций в сфере международных отношений, наведения порядка внутри страны, улучшения финансовой и экономической обстановки, решения назревших социальных вопросов (пенсии, заработной платы, трудовых отношений и др.). Все отчетливее в сознании граждан проявляются патриотические идеи, обусловленные новым характером отношений, новыми целями и новым содержанием общественно значимой деятельности [4]. Укрепляется мнение о том, что только совместными усилиями можно вывести страну из кризиса, только защищая Россию от внешних посягательств в современных формах, можно сохранить целостность ее территории, традиции межнационального общения, создать предпосылки для удовлетворения разноплановых потребностей общества, дальнейшего устойчивого процветания страны. Важно, что политика Президента и правительства последних лет привела к возрождению таких понятий, как «Родина», «Отечество», «Долг», «Ответственность» [6]. В связи с этим возникла необходимость и в специально организованной деятельности в обозначенном направлении, причем на всех уровнях существования общества.

Вопросы, связанные с патриотическим воспитанием подрастающего поколения, волнуют отечественных педагогов на протяжении многих десятилетий, и, как может показаться, являются далеко не новыми. Однако необходимо учесть, что каждая эпоха выдвигает свои требования и отмечена своими неповторимыми событиями, которые нуждаются в осмыслении и понимании с точки зрения историко-патриотических вопросов воспитания и трансформации общества, его мировоззренческих ориентиров и личностных смыслов жизнедеятельности каждого человека. Патриотическое

тическое воспитание, является вектором для решения современных проблем и направлением для развития социальных явлений и ситуаций, определяющих развитие всех социальных групп общества. В наше сложное время роль духовно-нравственного и патриотического воспитания студенческой молодежи как никогда велика [3].

Важно дать определение понятию и сущностному содержанию патриотизма. Философский словарь дает следующее определение: «Патриотизм (греч. *Patris* – отечество) – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защитить интересы Родины» [7, 418].

Патриотизм – очень сокровенное чувство, находящееся глубоко в душе (подсознании). Патриотизм и гражданственность включают в себя взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения. К ним относятся: любовь к Родине; следование и умножение традиций своего народа; бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны; привязанность и любовь к родным местам; стремление к укреплению чести и достоинства Родины; готовность и умение защищать ее; воинская храбрость, мужество и самоотверженность; нетерпимость к расовой и национальной неприязни; уважение обычаев культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними [1].

Каждая эпоха, каждая историческая ситуация по-своему отражается на патриотическом воспитании. Сегодня это чувство каждого из нас подвергается серьезным испытаниям. Изменились социально-экономические условия в нашей стране, мы перешли к рыночным отношениям во многих сферах жизни, пересматривается прошлое, тревожит настоящее и серьезно настораживает своей неопределенностью будущее.

Для современного общества характерна потеря общественного идеала, и как следствие деформация многих социальных ролей и функций. Средства массовой информации тиражируют тотальную пошлость, вседозволенность, культ силы и жестокости, отказ от ценностей образования, познания, отечественной культуры.

Именно сегодня возникла острая потребность выявить средства и методы, формы и приемы привития чувства патриотизма молодому поколению. Основной собирательной идеей может и должно стать чувство любви к своему Отечеству, гордости за свою Родину, за так называемую малую родину (то место, где он родился, живет, учится). Гегель считал, что человек должен родиться дважды: один раз естественно, а затем духовно.

Идеологической основой патриотического воспитания в наши дни являются духовно-нравственные ценности нации. Сущность патриотического воспитания в современных условиях может трактоваться как развитие чувства личности, патриотического сознания, основанного на гуманистических духовных ценностях своего народа, и учебный курс «История русской музыки» в данном случае оказывается актуальным, как никогда.

Обобщенно патриотическое воспитание представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на формирование и развитие патриотических качеств личности каждого гражданина России. Патриотическое воспитание в вузе – это процесс формирования патриотического сознания и поведения личности студента, реализации ее творческого индивидуального потенциала на благо малой родины, семьи, будущей профессиональной деятельности. Патриотическое воспитание – разноплановый и разноуровневый процесс.

Содержание патриотического воспитания определяется основными компонентами структуры личности, среди которых в первую очередь необходимо назвать сознание, поведение и деятельность, личностно-творческий компонент. Каждый из этих компонентов со своей стороны наполняется содержанием, ориентируясь на отдельное направление целостного процесса патриотического воспитания. Сказанное представлено в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение компонентов структуры личности и направлений содержания патриотического воспитания студентов-музыкантов

Основные компоненты структуры личности, участвующие в патриотическом воспитании		
<i>Когнитивный</i>	<i>Деятельностный</i>	<i>Сущностно-творческий</i>
Патриотическое сознание	Патриотическая деятельность и поведение	Творческие способности и сущностные силы
<i>Основные направления содержания процесса патриотического воспитания студентов-музыкантов</i>		
История русской музыки	<i>Знания:</i> творчество отечественных композиторов. <i>Умения:</i> ориентироваться в музыкальных произведениях разных эпох России. <i>Навыки:</i> понимания глубинных смыслов, жанра, формы, структуры произведений; анализа произведений	Формирование патриотического самосознания

Народное творчество	<i>Знания:</i> текстов и музыки русских народных произведений. <i>Умения:</i> исполнять вокальные произведения, применяя все возможности своего таланта. <i>Навыки:</i> выразительное исполнение народных песенных образцов	Патриотическое самовоспитание
Южно-региональные песенные традиции	<i>Знания:</i> вокальных произведений края. <i>Умения:</i> исполнять и анализировать их. <i>Навыки:</i> понимания и оригинального воспроизведения песенного фольклора	Патриотическое самосовершенствование
Православные традиции донского края	<i>Знания:</i> православных донских традиций. <i>Умения:</i> выявлять донские православные традиции из множества традиций других регионов. <i>Навыки:</i> собственного видения православных традиций родного края	Формирование патриотической, самобытной личности
Музыкальная досуговая деятельность	<i>Знания:</i> теории музыкального досуга. <i>Умения:</i> анализировать формы современного молодежного досуга. <i>Навыки:</i> формирования положительного собственного музыкального досуга	Патриотическое саморазвитие
Устные музыкальные традиции донского казачества	<i>Знания:</i> традиций и музыки донского края. <i>Умения:</i> выявлять особенности и отличительные свойства музыки казачества. <i>Навыки:</i> анализа и обобщения музыкальных форм донского края	Формирование любви к малой родине

Психологами установлено, что каждый из компонентов патриотического воспитания выполняет свою функцию. Так, когнитивный компонент патриотического воспитания ориентирует на развитие патриотического сознания личности студента. Последнее предполагает усвоение патриотических ценностей (общечеловеческих, нравственно-гуманистических, общественно-гражданских, профессиональных, культурных). Помимо ценностей, необходимым в данном случае является формирование разноплановых знаний, закладывающих основы целостного восприятия Родины, Отечества, всего народа с помощью предмета «История русской музыки». К таким знаниям относятся: музыкально-исторические, историко-культурные, музыкально-краеведческие, профессионально-музыкальные, музыкально-досуговые, психолого-педагогические, трудовые.

Деятельностный компонент патриотического воспитания личности студента через предметы музыкального цикла направлен на формирование соответствующего поведения и деятельности. Важнейшими сферами проявления активности в этом направлении является собственная музыкальная деятельность по воспроизведению музыки и получении знаний о музыке отечественных композиторов, участие в мероприятиях и профессионально-ориентированной деятельности как молодому профессионалу, ищущему свою нишу в деятельности на благо Родины.

Личностно-творческий компонент предполагает развитие творческих способностей при изучении основных музыкальных профессиональных предметов. Данный компонент формирует активную познавательную позицию, стремление к саморазвитию и формированию новых умений в профессиональной деятельности студента. Творческая потребностно-мотивационная сфера имеет возможности для саморазвития в процессах самообразования, самосовершенствования, самоуправления. Включаясь в эти процессы, студент-музыкант не только раскрывает свой потенциал, но и наполняет его новыми связями, расширяет пределы использования в теоретической и практической музыкальной деятельности, укрепляет фундамент дальнейшего прогресса собственной личности в профессиональной деятельности.

Задачи и содержание патриотического воспитания в курсе «Истории русской музыки» вытекают из структуры понятия "патриотизм" и формы преподавания данного предмета. Диалоговые, проектные формы преподавания, подкрепленные яркими, образными лекционно-ретроспективными методами преподавания нового материала должны активизировать познавательную сферу студента, мотивировать его сознательную учебную активность и стимулировать рост самосознания в процессе самостоятельной подготовки к семинарским занятиям.

Так, Л.И. Мищенко отмечает, что нравственные качества личности студента, подразделяются на три группы, характеризующие отношения человека к самому себе, другим людям и обществу, к различным видам деятельности и к различным материальным ценностям [5, 24]. Поэтому предлагается рассматривать патриотизм как сложное, многогранное интегральное качество, охватывающее все три группы, проявляющиеся в отношении личности к людям, обществу, труду и другим видам деятельности, к материальным ценностям и формирующееся в процессе реализации этой системы взаимосвязанных отношений.

Духовное возрождение общества ставит перед музыкальным образованием особую задачу – гуманизация педагогического пространства и социокультурная творческая самореализация студентов. Поэтому студенты-музыканты должны понимать и уметь выстраивать на практике техники патриотического воспитания на уроках музыки в школе. Основы этих процессов закладываются еще при обучении в вузе и формировании собственных позиций патриотизма и гражданственности.

«История музыки» как дисциплина должна формировать не только компетенции студента музыканта, но и слушателя, умеющего вступить в диалог с композитором, понимающего позицию автора, его настроение, эпоху, противоречия. При этом студент должен «заглянуть» в себя, сравнить свои чувства и переживания с переживаниями, заложенными в произведении, понять, может ли он пережить чужую боль и страдание, или радость и искрящееся счастье.

Музыка как дисциплина пластична и может органично соприкоснуться практически со всеми изучаемыми предметами. Большое внимание на Уроках истории музыки педагог стремится уделять и формированию уважительного отношения к Родине, родным местам, историческому прошлому, родной культуре, собственному народу и народам России. Важные нравственные постулаты на роках музыки закрепляются путем глубокого и яркого эмоционального воздействия студентов.

Патриотическое воспитание в курсе «История русской музыки» необходимо выделять в самостоятельное направление воспитательной работы. Данный учебный курс может органично сочетать все виды воспитания: гражданское, нравственное, эстетическое, трудовое и пр. Такое множество воспитательных воздействий в одной дисциплине «История русской музыки» обусловлено тем, что:

- во-первых, патриотизм, если иметь в виду его генезис, возникает и развивается как чувство, связанное с социализацией и возвышается посредством духовно-нравственного обогащения;
- во-вторых, понимание высшего развития чувства патриотизма неразрывно связано с его действенностью, что в конкретном плане проявляется в активной социальной деятельности, действиях и поступках, осуществляемых субъектом на благо Отечества;
- в-третьих, патриотизм, будучи глубоко социальным по своей природе явлением, представляет собой не только грань жизни общества, но источник его существования и развития, выступает как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума;
- в-четвертых, в качестве первоосновного субъекта патриотизма выступает личность, главной социально-нравственной задачей, которой является осознание своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к Родине как высшего принципа, определяющего смысл и стратегию ее жизни, наполненной служению Отечеству, в многообразных его проявлениях;
- в-пятых, истинный патриотизм – неразрывно связан и наполнен духовностью.

Патриотизм как возвышенное чувство, должен стать ценностью и источником мотивов к учебной деятельности в курсе «История русской музыки». Здесь он наиболее полно проявляется в работе студента как личности в его социальной группе, достигающей в процессе обучения духовно-нравственного и культурного развития.

Стиль преподавания учителя при организации воспитательно-образовательного процесса в курсе «История русской музыки» связан с систематическим глубоким обогащением всех сторон деятельности студентов патриотическим содержанием, как необходимым условием воспитания будущих школьных учителей – патриотов своей Родины.

Осуществление патриотического воспитания в курсе «История русской музыки» основывается на совокупности принципов, которые отражают общие закономерности и принципы воспитательного процесса:

- обусловленность патриотического воспитания развитием общества и происходящими в нем событиями;
- обусловленность содержания, форм и методов, средств и приемов патриотического воспитания возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;
- диалектическое единство и органическая связь между учебным материалом и содержанием внеурочных мероприятий;
- интеграция патриотического воспитания с другими направлениями воспитательной работы;
- опора на новые концепции организации и осуществления учебно-воспитательного процесса и на новое понимание основных педагогических понятий;
- опора на положительное в личности воспитанника и создание благоприятной психологической атмосферы в процессе педагогического взаимодействия;
- координация взаимодействия школы, семьи и общественности в системе патриотического воспитания.

Духовно-нравственное воспитание продолжается не только в рамках курса «История русской музыки» и образовательного процесса, но и во внеурочной работе – это выступления на фа-

культуретских, межвузовских и городских мероприятиях, посвящённых России, её историческому прошлому и настоящему.

Воспитание патриотичной личности будущего специалиста является, наряду с обучением, важнейшей функцией системы профессионального образования.

Ведущая роль в воспитании студентов принадлежит профессорско-преподавательскому составу. Преподаватель в России всегда был воспитателем, но сегодня воспитание может и должно быть понятно не как одновременная передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в сфере их совместной учебной и внеучебной деятельности.

К важнейшим условиям реализации патриотического воспитания через дисциплину «История русской музыки» можно отнести следующие:

- ориентация на конкретный конечный результат воспитательных усилий;
- оптимальное планирование воспитательной работы преподавателем дисциплины;
- эффективное использование системы стимулирования, поощрений, мотивирования, собственного примера в воспитательном процессе;
- опора на творческую активность студенческого коллектива.

В условиях модернизации образования большое внимание должно уделяться вопросам изменения содержания воспитания студенческой молодежи, особенно в сторону патриотического и гражданского компонентов. В современных условиях видятся следующие пути совершенствования воспитательной работы в данных направлениях:

- повышение квалификации педагогов-организаторов учебно-воспитательного процесса;
- разработка программ и проектов по отдельным направлениям воспитательной патриотической деятельности внутри музыкальных дисциплин;
- информационное обеспечение патриотической воспитательной деятельности: организация конкурсов, олимпиад, концертов и размещение информации о них на Интернет-сайте вуза;
- изучение социально-психологического климата в студенческом коллективе;
- изучение, обобщение и распространение положительного опыта, разработка рекомендаций по совершенствованию патриотической воспитательной работы со студентами.

Таким образом, нравственное и патриотическое воспитание в курсе «История русской музыки» – это воспитание студента-патриота, формирование у него важнейших духовных ценностей, отражающих специфику развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и ответственности за судьбу Родины.

Патриотическое воспитание в курсе «История русской музыки» охватывает большой сектор ценностей и затрагивает разные аспекты исторических событий истории и жизни нашего народа. Здесь развивается и формируется чувство патриотизма, которое включает в себя заботу об интересах страны, верность Родине в период испытаний, гордость за героическое прошлое нашей страны, отрицательное отношение к социальным порокам общества, уважительное отношение к историческому прошлому и традициям нашей Родины.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://bse.scilib.com/article087435.html> (дата обращения: 18.02.2015).
2. Бузский, М.П. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания / М.П. Бузский, А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград, 2008.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» // Патриотическое воспитание: Нормативные правовые документы. – М., 2006.
4. Зайцева, О.А. Патриотизм в среде молодежи // Мониторинг общественного мнения. – 2011. – № 4 (104). – С. 103–106.
5. Мищенко, Л.И. Патриотическое воспитание социально-активной личности в младшем школьном возрасте / Л.И. Мищенко. – М., 1998.
6. Молодое поколение России: Проект Доктрины. – М., 2008.
7. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Книжный Дом, 2003.

Н.В. Фоменко

ВОЗДЕЙСТВИЕ МИМИКИ ПЕДАГОГА НА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В работе рассматривается вопрос воздействия мимики педагога на учащихся в процессе учебно-воспитательной работы. Перечислены качественные характеристики данного вида невербальной коммуникации.

Ключевые слова: учебно-воспитательная работа, педагогические качества, культура общения, невербальная коммуникация, мимика.

N.V. Fomenko

ACTION OF THE MIMICRY OF TEACHER ON THE STUDENTS IN THE PROCESS OF THE EDUCATION AND TEACHING WORK

Abstract. In the work a question of the action of the mimicry of teacher on the students in the process of education and teaching work is examined. The qualitative characteristics of this form of non-verbal communication are enumerated.

Key word: education and teaching work, pedagogical qualities, the culture of the contact, nonverbal communication, mimicry.

Профессия педагога – одна из важнейших в современном мире. От усилий педагога зависит будущее человеческой цивилизации. Профессиональный педагог – это единственный человек, который большую часть своего времени занимается обучением и воспитанием детей. Какими качествами или компетенциями должен обладать современный учитель?

Для современного ученика образ учителя формируется сегодня. Актуальным остается вопрос: «Каким должен быть современный учитель?» Ответ интересен не только самим учителям, которые хотят «идти в ногу со временем», но и социологам, психологам, всем тем, кого интересует проблема изучения социокультурного типа современного учителя.

Этот вопрос остается актуальным, так как с течением времени изменяется государство и общество, а значит, меняются требования, предъявляемые к учителю. В разных исследованиях и описаниях характеристик современного учителя, используют различные сравнения.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. Для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм.

Проблемой познания образа учителя занимаются ученые на протяжении многих десятилетий. Множество научных исследований посвящены изучению педагогической культуры: формирование методологической культуры педагога (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.), педагогического мышления (А.А. Орлов, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков и др.), развитие педагогической рефлексии (Б.З. Вульф, Г.П. Звенигородская, С.Ю. Степанов и др.), Я-концепции педагога (Р. Бернс, К. Роджерс, В. Франкл и др.), педагогического творчества (В.И. Андреев, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.).

Учитель – профессионал не отбывает учебные часы, а совместно с детьми проживает, переживает все, что происходит каждый день, соединяя и кропотливое невидимое творчество по подготовке к урокам, и внеклассную работу по предмету. При этом он проявляет стремление работать творчески. Творческая деятельность учителя, предполагающая развитие ребенка, строится на опережении, на постоянном поиске во всех видах взаимодействия с учащимися [2].

Учитель должен идти в ногу со временем: использовать в своей работе инновации, различные методики, должен в совершенстве владеть преподаваемым материалом. Но самое главное он должен быть «человеком с большой буквы».

Педагогический авторитет во многом зависит от общей культуры поведения учителя: умения владеть речью, мимикой и жестами, организовывать пространство, быть опрятным и т.д.). Его внешность и его культура поведения в значительной мере влияют на завоевание авторитета учащихся. Лучшие учителя на занятиях приходят в опрятной одежде, постоянно следят за собой, всегда подтянуты и организованы. Личным примером они воспитывают такие же качества и у своих воспитанников [8].

Учитель также – основной организатор учебно-воспитательного процесса в школе. То, с каким уровнем общеобразовательной и трудовой подготовки и развития активного самостоятельного творческого мышления, с каким уровнем социальной активности и нравственности завершат молодые люди свое образование в школе, во многом зависит от учителя, его профессиональных и гражданских качеств. Обучение и воспитание молодого поколения – сложный и многогранный процесс, требующий не только специальной организации и определенных умений и навыков, но и наличие у учителя ряда психических особенностей, относящихся к категории педагогических особенностей.

В частности, к психологическим особенностям относятся *экспрессивно-речевые*. Осуществляя свою учебно-воспитательную работу, учитель находится в постоянном речевом общении с учащимися. И от того, как он способен осуществлять эту функцию, каковы особенности его речи, в немалой степени зависит успех его деятельности. Под экспрессивно-речевыми способностями подразумеваются как внутренние (содержательные), так и внешние особенности речи, сопровождаемые внешними выразительными (экспрессивными) средствами – мимикой и пантомимикой [7].

Опытный учитель внимательно следит за формой и содержанием излагаемого им материала, и в то же время держит в поле внимания всех учащихся, реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным невербальным поведением: позой, мимикой, жестами, походкой и т.д.

Одно из главных требований к поведению человека – его **естественность**. Когда человек ведет себя неестественно, это всегда заметно со стороны, и он многое теряет. Истинное лицо человека – имидж личности – проявляется, в частности, в его **мимике**. Она является одним из **невербальных средств общения**, с помощью которых можно сказать гораздо больше, чем словами, даже когда сам человек этого не хочет.

Специалисты утверждают, что если с помощью слов передается 7 % информации, с помощью звуковых средств (тон голоса, громкость речи и т.п.) – 38 %, то с помощью мимики, жестов, позы – 55 %. Иными словами, не столь значимо, что говорится, а как это говорится и что при этом делается [6]. Наверное, каждый может вспомнить, как он сам прибежал к красноречивым взглядам и жестам или «читал ответ на лице собеседника. И если говорит человек одно, а на лице у него написано другое, то большего доверия заслуживает выражение его лица. Не случайно еще Цицерон говорил своим ученикам: «Все движения души должны сопровождаться жестами: кисти рук, пальцев, всей руки, протянутой вперед; ноги, ударяющей о землю; особенно богата мимика глаз. Жесты подобны языку тела, который понимают даже дикари и варвары» [5].

Одним из показателей педагогической и коммуникативной культуры педагога является его компетентность как субъекта невербальных коммуникаций. Невербальное поведение является индикатором актуальных психоэмоциональных состояний личности, выполняет функцию контроля аффекта, его нейтрализации.

Учащиеся ценят скромность, простоту, естественность во внешности и поведении своих учителей. Немаловажное значение для учителя имеет его умение держать себя в классе. Не только спокойствие, выдержка, тактичность, но и известная дисциплинированность педагога на уроке являются положительными его качествами. Неуместная мимика, чрезмерная жестикуляция, хождение учителя по классу во время объяснения урока не нравится школьникам. Это рассеивает их внимание; они хуже воспринимают и усваивают объясняемый материал.

Среди наиболее распространенных эмоциональных состояний педагогов отмечаются эмоциональная неуравновешенность, агрессивность, фрустрированность, недовольство, напряженность. Если учитель имеет такие особенности, это отражается в его мимике, жестах, высказываниях, паралингвистических проявлениях (сухость, излишняя критичность, подчеркивание социальной дистанции и др.).

Стремление соответствовать социальному статусу в самом начале педагогической деятельности закрепляется в «типичном учительском невербальном языке». К сожалению, в педагогическом общении многих современных учителей доминирует экспрессивная скованность или жестикуляционная избыточность, неоправданность или неуместность телодвижений. Неадекватное употребление невербального языка может дать нежелательный эффект в общении учителя с учениками. Такие «пустяки»: «как стоять», «как сидеть», «как повысить голос», «как улыбнуться», «как посмореть» – были в деятельности А.С. Макаренко решающими: «Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство» [3].

Для предупреждения возможных негативных последствий вербального взаимодействия необходима отработка их правильного применения в педагогической деятельности. Овладение приемами невербального общения оптимизирует систему воздействия учителя на учеников, создает условия для благоприятной, творческой атмосферы совместной деятельности.

Мимика педагога – зеркало его позитивных душевных движений. Позитивность мимики обеспечивает расположенность к общению. Это немаловажная черта, открывающая ребенку доро-

гу к педагогу за помощью, советом, беседой, вопросом и добрым словом. Обычно дети, прочитывая такого рода мимику педагога, выражают свое восприятие словами: «Мы его (ее) совсем не боимся».

Мимика – это движение лицевых мышц, выражающее внутреннее состояние души, проживаемые отношения, это искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Непроизвольная мимика выдает состояние человека. Тот, кто владеет лицевыми мышцами, может скрывать свои чувства. Владение же мимикой обычно называют мимическим искусством. Произвольная мимика необходима в ряде профессий – таких, которые своим содержанием имеют взаимоотношения либо взаимодействия людей. Мимика дипломата известна всему миру своей сдержанностью. Столь же сурова мимика работников правовой сферы. Психиатры выработывают особое мимическое искусство для плодотворного лечения больного. Бизнесмена нетрудно узнать по его мимике. Если он не следит за нею, она, закрепляясь, выдает со временем его внутренние корыстные ориентации. Для педагога очень важно владеть своей мимикой и знать объективно обусловленные характеристики мимики человека, работающего с детьми.

Нередко выражение лица и взгляд оказывает на учащихся более сильное воздействие, чем слова. Исследования показали, что если лицо лектора неподвижно – теряется до 10–15 % информации [4]. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость, способствуют лучшему ее усвоению. Дети «читают» лицо учителя, угадывая его отношение, настроение, поэтому лицо должно не только выражать, но и скрывать чувства. Не следует нести в класс маску домашних забот и неурядиц. Нужно показать на лице и в жестах лишь то, что относится к делу, способствует осуществлению учебно-воспитательных задач.

Язык мимики расширяет педагогический спектр влияний, дополняя речевой язык тончайшими нюансами информации о проживаемых отношениях. Часто мимический язык бывает более выразительным, чем язык вербальный. Подвижность лицевых мышц обуславливает столь необходимую педагогу выразительность мимики, насыщающей взаимодействие с детьми эмоциональными отношениями, увеличивая языковой спектр во взаимодействии с детьми. Дети часто говорят про учительницу: «Она нас любит». Спрашиваем: «Как вы узнали?» Они отвечают: «Так видно же по лицу».

Качественной характеристикой мимики является *доброжелательность*, которая есть не что иное, как расценивание поведения детей в благоприятном для них смысле. Поэтому мимический портрет педагога имеет такие содержательные черты: расположенность к детям, вера в их благородство, интерес к тому, что они делают и говорят.

Подвижность мимики обусловлена профессиональной необходимостью реагирования педагога на бесконечное многообразие текущей действительности, на непредсказуемые обстоятельства, поведение окружающих людей, результаты совместной деятельности.

Наряду с подвижностью, выделяется такое свойство мимики педагога, как *сдержанность*. Это соблюдение меры, отсутствие резкости, полное владение мимическим средством в его адекватности целям. Сдержанность мимики не выступает альтернативой ее подвижности. Эти характеристики в тесном союзе: подвижность должна иметь меру, скупую и тонкую, еле заметными штрихами в движении мышц лица обозначается реакция на происходящее. Старшеклассники иногда говорят: «Он брови поднимет – нам все ясно». Малыши сообщают: «Мы сами видим, когда она огорчается... Губы вот так складываются...» [1].

Сдержанность обеспечивает привлекательность лица педагога, что немаловажно для его работы, когда не один час и не один год он стоит или сидит перед детьми как некоторый объект восприятия, влияющий на самочувствие воспринимающих. Когда дети говорят, что у них «красивая» учительница – это субъективное восприятие. Но единственное и безусловное то, что лицо педагога привлекательно.

К мимике педагога также предъявляются такие требования:

1. *Открытость* ко всему миру и детям, чтобы педагог не был «страшным» для ребенка, чтобы ребенок не боялся в любых случаях обратиться к педагогу;
2. *Адекватность* – т.е. точно соответствовать внутреннему состоянию педагога. Это позволяет ребенку без страха взаимодействовать с педагогом, ибо он «видит» его «Я»;
3. *Позитивной* – умение выражать гуманистическое отношение, наполненное положительными чувствами, мыслями, побуждениями;
4. *Утонченность*. Так как он апеллирует к тонким духовным явлениям развивающейся личности ребенка, он работает с душой, требующей осторожного прикосновения.

Педагог должен уметь самостоятельно работать над своей мимикой. Существуют специальные упражнения, направленные на формирование умений в области педагогической техники. Например, в учебниках по педагогическому мастерству подобраны упражнения, направленные на развитие умения контролировать свои мимические выражения [3].

Выражение лица должно соответствовать характеру речи, отношений. Оно, как и весь внешний облик, должно соответствовать характеру речи, отношений, должно выражать уверенность, одобрение, осуждение, недовольство, радость, восхищение, безразличие, заинтересованность, возмущение в десятках вариантов. Широкий диапазон чувств выражает улыбка, свидетельствующая о духовном здоровье и нравственной силе человека. Выразительные детали мимики – брови, глаза. Поднятые брови выражают удивление, сдвинутые – сосредоточенность, неподвижные – спокойствие, равнодушие, находящиеся в движении – восторг. Наиболее выразительны на лице человека глаза. Учителю следует внимательно изучить возможности своего лица, умение пользоваться выразительным взглядом, стремиться избегать чрезмерной динамичности лицевых мускулов и глаз («бегающих глаз»), а также безжизненной статичности («каменное лицо»). Взгляд учителя должен быть обращен к детям, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Визуальный контакт является техникой, которую необходимо сознательно развивать. Нужно стремиться держать в поле зрения всех учащихся.

Велика роль мимики, наряду с пантомимикой и жестикуляцией, и при вербально общении педагога с учащимися. Известно, что речь учителя, помимо эмоциональной выразительности, должна быть задушевной, проникновенной, создавать атмосферу искренности и доверия в общении с учениками. Таким образом, речь учителя представляет собой своеобразную совокупность трех знаковых средств: лингвистической (собственно речь, язык), паралингвистической (выразительная интонация, правильная расстановка акцентов, умелое использование пауз) и кинетической (мимика, пантомимика, жестикуляция).

Итак, в педагогическом общении большую роль играет использование учителем положительных мимических выражений. Это значительно поднимает уровень коммуникативной культуры педагога, способствует созданию целостного образа у учащихся, положительно влияет на процесс обучения и воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бордовская, И.В., Реан, А.А. Педагогика: учеб. – М.: Питер, 2005.
2. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / под ред. А. С. Роботовой, Т. В. Леонтьевой, И. Г. Шапошниковой. – М.: Академия, 2008.
3. Зязюн, И.А., Кривонос, И.А., Тарасевич, Н.Н. и др. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1989.
4. Колесникова И. А., М. П. Горчакова-Сибирская. Педагогическое проектирование: учеб. пос. – М.: Академия, 2006.
5. Колесника, И. А., Борытко, Н.М., Поляков, С.Д. Воспитательная деятельность педагогов: учеб. – М.: Академия, 2008.
6. Пиз, А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М.: Эксмо, 2006.
7. Синельникова, Т.А. Портрет учителя как собирательный образ исследований ученых, психологов и самих учащихся // Педагогическое мастерство: мат. V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014.
8. Фроловская, М. Н. Становление профессионального образа мира педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 2009.

УДК 57.056
ББК 75.0

П.В. Хало

ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНА

Аннотация. В статье рассказывается об одной из актуальных проблем современного спорта - формирования оптимального предстартового состояния. Проводится анализ достоинств и недостатков существующих методов предсоревновательной подготовки. Обосновывается методическое обеспечение формирования оптимального предстартового состояния. Статья может быть интересна тренерам, преподавателям, специалистам в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: математическое моделирование, психофизиологические состояния, предстартовые состояния, большой адаптационный цикл, БОС-тренинг, полимодальное внимание.

P.V. Halo

THE RATIONALE FOR THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF THE OPTIMAL INITIAL CONDITION OF THE ATHLETE

Abstract. The article tells about one of the most urgent problems of the modern sport of formation of the optimal initial condition. The analysis of the strengths and weaknesses of existing methods pre-contest preparation. Grounded methodological support of the formation of the optimal initial condition. The article may be of interest to coaches, teachers, professionals in the field of physical culture and sports.

Key words: mathematical modeling, psychophysiological state, the start state, big adaptation cycle, biofeedback training, multimodal attention.

Несмотря на то, что в настоящее время накоплен значительный опыт по разработке и внедрению средств развития и совершенствования навыков регуляции предстартового и предсоревновательного состояния спортсменов (А.В. Алексеев, Т.Д. Бабушкин, В.Р. Малкин, В.В. Медведев, В.Н. Смоленцева и др.), до сих пор не существует полных системных моделей, в которых нашлось бы место всем существующим методам формирования предстартовых состояний, непонятна природа взаимодействия этих методов, зачастую отсутствует учет индивидуальных особенностей, в частности учет индивидуального тренировочного цикла, что в целом, затрудняет использование существующих средств и методов в полной мере. Нет целостного представления о функциональной организации предстартового состояния, его биологических паттернах, адекватных моделей и уверенных методах его достижения. При планировании психотренинга тренер или психолог, как правило, основывается на собственном опыте и интуиции. Отсутствие в их арсенале данных о динамике биометрических показателей, отражающих функциональные и морфо-функциональные свойства систем организма спортсмена, значительно затрудняет процесс планирования психотренинга и адекватного представления спортсмена о реальных резервах его организма (А.Г. Дембо, 1974; С.А. Душанин, 1978; Р.О. Astrand, 1992; J.H. Wilmore, D.L. Costill, 2004). Возникает вероятность появления предстартового состояния неадекватного текущему адаптационному резерву организма спортсмена (Л.П. Матвеев, 1997; Ю.В. Верхошанский, 1998; В.Н. Платонов, 2004), что часто сопровождается чувством самоуспокоенности, недооценкой сложностей и трудностей предстоящей спортивной борьбы, переоценкой своих собственных сил или сил своей команды. При этом наблюдается снижение интенсивности внимания, бдительности, заторможенность восприятия, мышления и скорости принятия решений. Очевидно, по этим причинам многие спортсмены и тренеры используют подобные психологические методы крайне редко, либо не используют вообще (А.В. Алексеев, Л.Д. Гиссен, Е.П. Ильин, Н.А. Худадов, О.А. Черникова). По мнению многих авторов (Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, М.Б. Коликов и др.), именно формирование предстартового состояния и представляет наибольшие трудности в современном спорте при переходе к высшим ступеням спортивного мастерства. Как правило, спортсмен формирует оптимальное состояние интуитивно, стараясь запомнить и воспроизвести те ощущения, которые соответствовали наиболее результативным выступлениям. Однако, многие спортсмены, несмотря на интенсивные тренировки, не могут сформировать его самостоятельно, и рост их результативности останавливается [1, 3].

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время существует противоречие между объективной потребностью совершенствования предстартового состояния у квалифицированных спортсменов и недостаточной научно-методической разработанностью решения этой задачи. В связи с вышеуказанным, можно сделать вывод о наличии ряда научных проблем, решение которых возможно в рамках разработки системной математической модели формирования предстартового состояния, связывающего в единое целое его психологические и физиологические аспекты с оценкой вклада различных методик и подходов совершенствования предстартового состояния.

Одной из проблем предстартового состояния является решение задачи повышения адаптации спортсмена к физическим и психоэмоциональным нагрузкам экстремального характера, способным при длительном воздействии приводить к нарушению здоровья (К.В. Судаков, 2004; И.А. Святогор с соавт., 2005; Л.Д. Маркина, В.В. Маркин, 2008). В последнее время все большее внимание уделяется изучению разнообразных психофизиологических состояний спортсменов, их регуляции во время осуществления спортивной деятельности, и в особенности формированию оптимальных функциональных состояний, проблема которых поднималась еще в XX веке (О.А. Черникова, 1937; А.Ц. Пуни, 1949, 1961, 1969; С.М. Оя, 1961; Ю.Ю. Палайма 1965; В.К. Петрович, 1966; Л.Д. Гиссен, 1969; В.А. Геселевич, 1969; Ю.Я. Киселев, 1977; А.В. Алексеев, 1985) [1, 2].

Уже первые исследования предстартовых состояний (О.А. Черникова, 1937) показали их исключительное влияние на успешность выступления спортсменов. В последующих исследованиях (А.Ц. Пуни, 1949, 1961, 1969; С.М. Оя 1961; Ю.Ю. Палайма 1965; В.К. Петрович, 1966; Л.Д. Гиссен, 1969; В.А. Геселевич, 1969; Ю.Я. Киселев, 1977; А.В. Алексеев, 1985 и др.) были обозначены та-

кие разновидности предстартовых состояний как: «стартовая лихорадка», «стартовая апатия», «состояние самоуспокоенности» и «состояния боевой готовности», «психической готовности», «мобилизационной готовности» (А.Ц. Пуни, 1949; Ф. Генев, 1966; П.А. Рудик, 1976 и др.). Многие авторы (В.А. Алаторцев, Б.А. Вяткин, А.Д. Ганюшкин, В.А. Геселевич, Ф.А. Гребанс, И.А. Григорьянц, Т.Е. Залесский, Ю.Я. Киселев, А.Ц. Пуни), рассматривают соревнования как процесс борьбы, протекающий не только на физическом, но и на психическом уровнях. В соответствии с позициями А.О. Прохорова (1991), тренировочно-соревновательная деятельность представляется в виде ряда «ситуаций», в которых возникают психические состояния разной модальности, сложности, интенсивности. В.А. Алаторцев, Б.А. Вяткин, Б.П. Яковлев и др. особое значение придают высокой функциональной готовности, в том числе и психомоторной. А.В. Алексеев, А.Д. Ганюшкин, Е.А. Калинин, Л.Д. Гиссен, Ю.Я. Киселев, В.В. Медведев, Б.А. Вяткин, Р.М. Загайнов, Н. Киришева, А.Ц. Пуни, О.А. Черникова, О.М. Чикова и др. обращают особое внимание на индивидуально-психологические особенности личности спортсмена. По мнению Е.И. Селантьева, учет индивидуальных особенностей спортсмена, позволил бы оперативно вносить коррективы основных параметров тренировочного процесса на основе постоянного контроля над уровнем эмоционального напряжения. Это связано с тем, что психическая напряженность обычно выступает как динамическая характеристика личности. В общем случае, по данным ряда авторов (В.И. Шапошникова, 1996; Н. Zagercrants, 1996; Н.А. Барбараш, 2001; М.В. Чичиленко с соавт., 2004; А.М. Дуров, 2000; Г.А. Воликова 2011), успешность протекания адаптационных процессов в организме человека во многом связывается с индивидуальном годичном биологическим циклом [2, 3].

Как известно, психические состояния, способствующие наиболее полной реализации потенциальных возможностей спортсмена можно достигнуть с помощью психорегуляции. Методы психорегуляции разнообразны, многочисленны и имеют различные принципы классификации. Наиболее распространенной пожалуй является классификация В.М. Мельникова (1985) в которой все методы психорегуляции делятся на два больших класса (см. рис. 1) [1, 2].

Вербальные методы в обычном состоянии сознания, как правило, носят вспомогательный характер (Ю.Я. Киселев, 1985; Г.Д. Горбунов, 1986, 2006; О.А. Верева, 2006; И.А. Григорьянц, 2006; Р.М. Загайнов, 1992; А.В. Родионов, 2005; А.В. Комарова, 2010 и др.). Здесь большое количество работ как отечественных, так и зарубежных авторов посвящено повышению уровня спортивной мотивации (В. Гошек, Е.Г. Знаменская, Н.Л. Ильина, Е.А. Калинин, И.Г. Келишев, Ю.Дж. Кретти, Ю.Ю. Палайма, Р.А. Пилоян, А.В. Шаболтас и др.). Авторы выделяют мотивы спортивной деятельности с учетом квалификационного уровня мастерства, методики диагностики и методы формирования спортивной мотивации. В отечественной психологии спорта (А.Ц. Пуни, Е.А. Калинин, Ю.Ю. Палайма и др.) было доказано, что мотивы определяют направленность деятельности и величину усилий, развиваемых спортсменом при ее выполнении, организуют всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развертывающихся в ходе спортивной деятельности. До настоящего времени взаимоотношения мотивации и психических состояний рассматривались в основном в контексте изучения «потребностных состояний» либо активационных характеристик психических состояний. Так же исследовались зависимости отдельных компонентов психического состояния спортсменов (преимущественно поведенческих и когнитивных) от особенностей их мотивационной сферы.

В зарубежных исследованиях при изучении проблемы формирования спортивной мотивации большое внимание уделялось таким соподчинённым понятиям, как мотивация труда, профессиональной деятельности и карьеры (R.A. Noe, A.W. Noe, J.A. Vachuber, 1990), специализация (M.C. White, M. Smith, T. Barlett, 1994), субъективный карьерный успех в экзистенциальном анализе (R. Ellis, H.G. Heneman, 1990; P.H. Mirvis, D.T. Hall, 1994), логотерапия (К. Хорни, 1997; Э. Фромм, 1955; Ф. Перлз, 1964; Р. Мэй, 1969, В. Франкл, 1959; И. Ялом, 1980) и смежные или близкие к ней направления феноменов самоактуализации, ценностно-смысловой сферы личности (А. Маслоу, 1954; К. Роджерс, 1954) и др. Вместе с тем, в настоящее время, отсутствует теоретически обоснованные представления о взаимосвязи спортивной мотивации, психических состояний спортсменов и их физиологических паттернов. Сравнительно новым направлением для решения этой задачи может стать виртуалистика (Н.А. Носов, 1986, 1994, 2002), позволяющая объединить в себе как психологические, так и нейрофизиологические подходы [1, 4, 5].

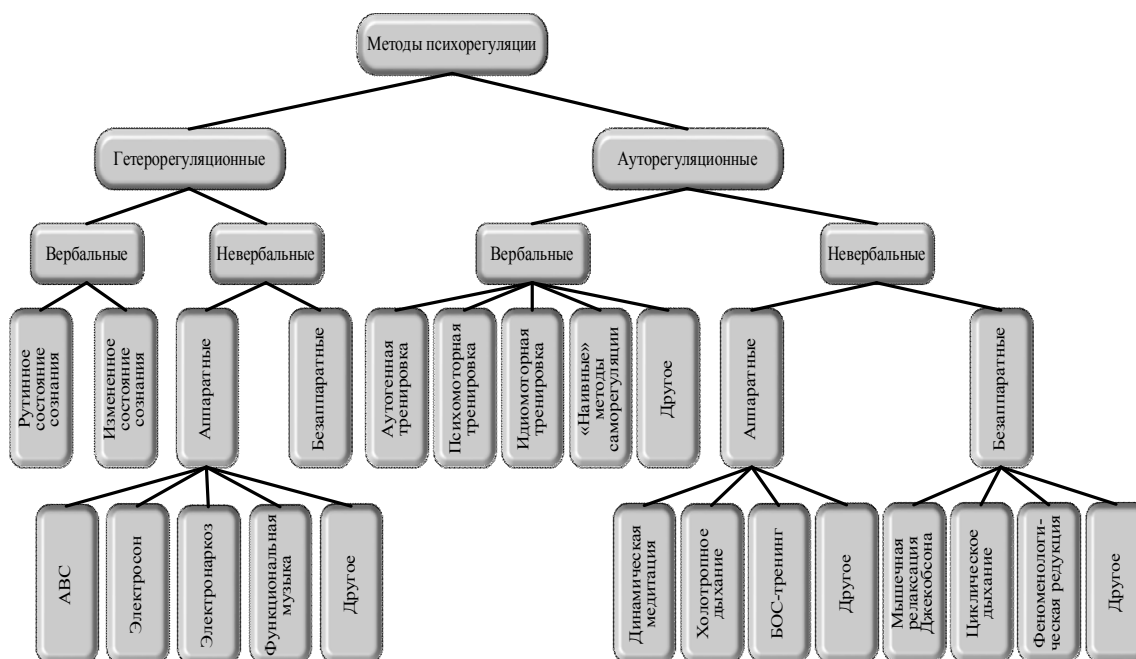


Рис. 1. Методы психорегуляции, скомпонованные по классификации В.М. Мельникова (1985).

С другой стороны, высокомотивированный спортсмен за счет своих внутренних функциональных резервов может удерживать качество спортивной деятельности на достаточно высоком уровне в течение длительного времени. Однако за это качество зачастую приходится «платить» значительным ухудшением функционального состояния мозга (П.В. Симонов, 1965). Вместе с тем, в настоящее время общепринятым становится представление о том, что динамика процессов, определяющих качество спортивной деятельности, первично находит свое отражение в изменениях функционирования нервных структур мозга, отсюда следует важнейшая роль исследования пространственно-временной организации ЭЭГ для диагностики и коррекции предстартовых состояний (G.M. Loze, D. Collins, P.S. Holmes 2001, B.D. Hatfield, A.J. Haufler, T.M. Hung, T.W. Spalding 2004., T. Harkness 2009, Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, М.Б. Коликов 2009, С. Del Percio, С. Babiloni, М. Bertollo 2009 и др.). Это необходимо, как для проверки различных теоретических представлений о природе и функциональной значимости ЭЭГ, так и для решения прикладных задач, связанных с оценкой и прогнозированием тех ЭЭГ-показателей, которые, предположительно, отражают различные стороны спортивной деятельности [4].

Особенно интересно использование ЭЭГ в качестве сигнала для БОС, что позволяет перейти с уровня тренировки регуляции общей активации организма спортсмена к формированию у него оптимального взаимодействия структур головного мозга, необходимого для демонстрации выдающихся результатов (G.M. Loze, D. Collins, P.S. Holmes, 2001; B.D. Hatfield, A.J. Haufler, T.M. Hung, T.W. Spalding, 2004; T. Harkness, 2009; Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, М.Б. Коликов, 2009; С. Del Percio, С. Babiloni, М. Bertollo, 2009). Ряд исследований (Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, М.Б. Коликов, 2009; С. Del Percio, С. Babiloni, М. Bertollo, 2009; B.D. Hatfield, A.J. Haufler, T.M. Hung, T.W. Spalding, 2004; G.M. Loze, D. Collins, P.S. Holmes, 2001) показал, что в ЭЭГ-показателях спортсменов, достигших высоких результатов в видах спорта, связанных с точностными двигательными актами (стрельба, гольф, фехтование и пр.), перед совершением действия наблюдалась выраженная α -активность. Здесь наиболее распространённым является представление о том, что наблюдаемая при этом ЭЭГ-картина является следствием автоматизации навыков и «экономии» нервных процессов у квалифицированных спортсменов (B.D. Hatfield, A.J. Haufler, T.M. Hung, T.W. Spalding, 2004; T.M. Hung, A.J. Haufler, L.C. Lo и др., 2008; S.E. Kerick, K. McDowell, T.M. Hung и др., 2001; С. Del Percio, С. Babiloni, М. Bertollo и др., 2009). По мнению ряда исследователей, в период, предшествующий успешному выполнению действия, требующего точности, у опытных спортсменов происходит переключение зрительного внимания на кинестетическое, направленное на стабилизацию тела и спортивного снаряжения (Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, М.Б. Коликов, 2009, 2013), что имеет свое отражение на ЭЭГ-паттернах. Например, у высококвалифицированных спортсменов перед совершением точностного действия происходит появление α -ритма на 2-3 Гц выше, чем фиксируемого при закрытых глазах. По мнению Д.А. Напалков, П.О. Ратманова,

Р.Н. Салихова, М.Б. Коликов (2013), повышенная α -активность перед выстрелом может отражать ингибирующие влияния на обширные нейронные сети с целью подавления когнитивных действий, которые могут вмешиваться в процессы процедурной памяти, вовлеченные в сенсорно-двигательную интеграцию. С высокочастотными составляющими α -диапазона ЭЭГ многие исследователи (O. Jensen, A. Mazaheri, 2010; W. Klimesch, P. Sauseng, S. Hanslmayr, 2007) связывают активную роль в ограничении сенсорного потока и в подавлении процессов обработки неактуальной в данный момент информации. Также наблюдается межполушарная асимметрия амплитуды α -ритма в височных отведениях с преобладанием слева. По мнению ряда авторов (A.J. Haufler, T.W. Spalding, D.L. Santa Maria, B.D. Hatfield, 2000), этот феномен является коррелятом ингибирования активности речевых зон для подавления внутренней речи. Данная точка зрения совпадает с наблюдениями тренеров и спортивных психологов, считающих, что подавление процессов вербально-логического мышления является одним из условий высокорезультативных показателей (А.Н. Блеер, М.Б. Коликов, Д.А. Напалков и др., 2006; T. Harkness, 2009). Подобные способности, по нашему мнению, можно развить практиками остановки внутреннего диалога, или феноменологической редукции направленной на спортивный результат [1, 4].

Другим аспектом межполушарной асимметрии является то, что при гиперактивации правого полушария и глубоком торможении левого, эмоциональный фон спортсмена, как правило, носит отрицательный характер. Для создания положительного эмоционального фона необходимо сохранение некоторого оптимального уровня активации левого полушария. Как известно, процесс активации правого полушария может осуществляться двумя путями: посредством волевой релаксации, информационной депривации левого полушария с одновременной нагрузкой на правое, и посредством перегрузки левого полушария (динамические психотренинги), вслед за чем рефлекторно наступает его запредельное торможение [1].

Вместе с тем, при применении БОС на основе различных ритмов ЭЭГ далеко не всегда можно дать физиологически обоснованный ответ на вопрос, какое именно функциональное звено организма тренируется, увеличивая или снижая выраженность того или иного ЭЭГ-ритма (С. Del Percio, С. Babiloni, М. Bertollo и др., 2009; A.J. Haufler, T.W. Spalding, D.L. Santa Maria, B.D. Hatfield, 2000; Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, М.Б. Коликов, Р.Н. Салихова, 2006). Это объясняется тем, что до настоящего времени не существует однозначной точки зрения на то, что отражают паттерны ЭЭГ. С одной стороны их не удастся связать с тонкими явлениями психики человека, но с другой имеется экспериментальный материал, указывающий на связь различных параметров ЭЭГ с разными состояниями сознания и их проявлений: внимания, эмоций, мотиваций и т.д. Причем использование более совершенных методов математического анализа, учет индивидуальных особенностей позволяет использовать все с большей эффективностью ЭЭГ-исследования для текущей оценки и прогнозирования различных функциональных состояний, в том числе и предстартовых. Остается также далеким от разрешения вопрос о топографических паттернах активационных и тормозных процессов (D.L. Schacter, 1977; И.Ю. Козлова, 2010), составляющих физиологическую основу процесса формирования предстартовых состояний. В ряде исследований с целью более точной идентификации функциональных состояний по ЭЭГ-параметрам предлагается введение дополнительных поддиапазонов ЭЭГ-ритмов (Н.Е. Сви́дерская, Л.М. Шлитнер, 1990; Н.Е. Сви́дерская, Т.Д. Королькова, 1997; Напалков Д.А., П.О. Ратманова, М.Б. Коликов, 2009). Подобную необходимость можно объяснить на основе концепции когерентных структур электрической активности коры головного мозга (Н.Е. Сви́дерская, Л.М. Шлитнер, 1990; Н.Е. Сви́дерская, Т.Д. Королькова, 1997) (см. табл. 1) [1, 4]. По данным указанных авторов, когерентные связи между корковыми потенциалами на ряде частот интенсивнее. Пики интенсивности когерентности следуют через относительно равные промежутки – 1,31 Гц, и имеют свою пространственную динамическую локализацию. На основе этих данных ими была выдвинута гипотеза существования системы пространственно-частотных резонаторов, осуществляющих роль информационных единиц.

Таблица 1

Граничные значения поддиапазонов ЭЭГ
(Н.Е. Сви́дерская, Л.М. Шлитнер, 1990; Н.Е. Сви́дерская, Т.Д. Королькова, 1997)

№	f [Гц]	№	f [Гц]	№	f [Гц]	№	f [Гц]
1	1.75	7	9.75	13	17.25	19	25.50
2	3.00	8	11,00	14	18.75	20	27.00
3	4,50	9	12.25	15	20,00	21	28.50
4	5.75	10	13.50	16	21.25	22	30.00

5	7.25	11	14.75	17	22.50	-	-
6	8.25	12	16.00	18	24.00	-	-

Изменения в рамках одного и того же частотного диапазона могут иметь разнонаправленный характер. Например, низкочастотный поддиапазон Δ -активности может повышаться, средне-частотный - снижаться, а высокочастотный – оставаться прежним. Взаимодействуя между собой в пространстве, разночастотные пространственные резонансные объединения формируют фокусы повышенной активности (Н.Е. Свидерская, Т.А. Королькова, Л.В. Тишанинова, 1993). Эти фокусы представляют собой области максимальной интеграции приходящей в кору головного мозга информации и их можно представить, как динамические ассоциативные области, способные к максимальному приему и переработке сигналов. Данная гипотеза перекликается с современными представлениями о гештальт-нейронах, связанных с индивидуальными семантическими единицами [1].

Особый интерес представляют предстартовые функциональные состояния спортсмена, требующие активации всех его резервных возможностей. Проведенный нами анализ в [2] позволил сделать следующие выводы:

1. Активация резервных возможностей организма, как правило, сопровождается сильным эмоциональным возбуждением.
2. Эмоциональное возбуждение, имеющее положительный знак, как правило, эксплицитно, а отрицательный – имплицитно (бессознательно).
3. При активации резервных возможностей происходит усиление роли имплицитных процессов.
4. В состояниях активации резервных возможностей необходимо повышение уровня осознанности, в противном случае спортсмен может просто не суметь эффективно использовать данное психофизиологическое состояние (целесообразно применение психотехнических приемов, направленных на тренировку произвольного полимодального внимания).
5. Значительную роль играет психологическая вовлеченность (мотивация на победу) [4].

Подводя итог, можно сказать, что проблема формирования предстартовых состояний являются разновидностью общей задачи формирования оптимальных психофизиологических состояний человека и активизации его резервных возможностей. Для обучения вхождения спортсменов в предстартовые состояния возможно использование разработанного и апробированного нами ранее цикла психотренингов для обучения человека-оператора вхождению в оптимальное психофизиологическое состояние [6, 7]. В связи с современными представлениями о спортивной тренировке, комплекс разрабатываемых методов обучения произвольному вхождению спортсменов в оптимальное предстартовое состояние должен быть совмещен с этапами тренировочного процесса в большом адаптационном цикле (Ю.В. Верхошанский, А.А. Виру, 1990, 1991, 1995). Большой адаптационный цикл, в отличие от линейной периодизации Л.П. Матвеева является принципиально новой формой организации тренировки, в которой, спортивная деятельность и непосредственная подготовка к ней составляют непрерывный процесс морфофункционального совершенствования организма спортсмена. Принципиальная новизна большого адаптационного цикла заключается в том, что он включает новые, нетрадиционные этапы, функция которых заключается в постепенном наращивании процессов совершенствования и оптимизации работы ЦНС при экстремальных нагрузках. Принципиальная модель системы спортивной тренировки в большом адаптационном цикле (Ю.В. Верхошанский, 1991, 1995; С.Х. Хайдарлиу 1984) экспериментально проверялись, апробировались, корректировались и дополнялись как в ряде диссертационных исследований, так и в условиях спортивной практики, в частности, в гребном спорте (Л.И. Яценко и др., 1989), в легкой атлетике (Х.Ю. Умаров, 1986; Б.Н. Юшко и др., 1987) и тяжелой атлетике (В.Н. Денискин, 1978), многоборье (О.В. Хачатрян, 1984), единоборствах (О.В. Коптев, 1991), художественной гимнастике (Н.Н. Ночевная, 1990), в лыжном (В.С. Мартынов, Г.Г. Чернышев, 1990), велосипедном (В.В. Подейко и др., 1990) и конькобежном спорте (В.В. Гречман, 1991), плавании (Н.М. Рудокене, 1981), спортивных играх (Н.В. Балвачев и др., 1986) и др. [1, 4].

Таким образом, можно предположить, что выявление и адаптация наиболее эффективных средств и методов психологической подготовки и разработка на их основе комплекса методов регуляции предстартовых состояний и их совмещение с большим адаптационным циклом, а также учет индивидуальных особенностей, позволит сформировать у спортсменов более эффективные навыки вхождения в оптимальное предстартовое состояние, а построение математической модели формирования оптимальных предстартовых состояний адекватно отрегулировать использование каждого отдельного метода в комплексе психотренинга.

При этом можно предложить следующую методику вхождения в оптимальное предстартовое (предсоревновательное) состояние, состоящую из ряда этапов обучения, отражающих различные уровни интенсификации режимов работы организма спортсмена (в фазе большого адаптационного цикла):

Этап 0. Основной задачей этого этапа является объяснение спортсменам конечных целей и задач психотренинга и их обучение навыкам развития произвольного полимодального (т.е. охватывающего различные модальности - визуальную, аудиальную, кинестетическую и пр.) внимания. Цель этого этапа - формирование полимодальных межнейронных связей с лобными отделами неокортекса (для улучшения функций произвольного управления функциональным состоянием организма), и упреждающей активизации механизмов адаптационного процесса направленного на оптимизацию предстартового состояния. На данном этапе возможно применение следующих методов: групповые и индивидуальные беседы; расслабляющий массаж с фиксацией внимания участников эксперимента на инициированных психологических переживаниях; приемы АТ-1, навыки управления межполушарной асимметрией (обучение управлением восприятия куба Неккера, теста иллюзорный силуэт N. Kanahara и пр.), обучение восприятию и осознанию собственных реакций на различные ситуации, обучение саморегуляции стрессогенных проявлений, умение различать свои эмоции, осознавать причины их вызывающие и пр. использование психорегулирующих и идеомоторных тренировок направленных на развитие полимодального внимания (обучение индивиду концентрации, как на физиологических компонентах: ЧСС, ритм дыхания, температура тела и т.д., так и на психологических: психомоторная готовность, мотивация на победу, чувство команды и пр., выявление индивидуального скрытого доминирующего мотива (на основе принципов психозондирования И.В. Смирнова, 2003) [8, 9, 10].

Этап 1. Дальнейшее совершенствование навыков произвольного полимодального внимания, для чего возможно применение следующих методов: освоение методики АТ-2, обучение индивида уверенному управлению отдельными функциональными компонентами: ритмом дыхания, расслаблением/напряжением отдельных мышечных групп, чувством командной сплоченности и пр.; БОС-тренинги на основе обратной связи по ЭЭГ и ЧСС, психотехники циклического дыхания, методы аудио-визуальной стимуляции (АВС), аутогенной и психомоторной тренировки, психотехники остановки внутренней речи и пр. Отработка предварительных навыков вхождения в предпочтительные предстартовые состояния и совершенствование умения эффективно использовать появившийся функциональный ресурс в условиях постепенно повышающейся сложности выполнения спортивно-тренировочных заданий (на фоне подготовки возможностей организма к развитию мощности в специфическом режиме спортивной деятельности), формирование мотивирующего семантического «триггера» (ключевого слова, предназначенного для облегчения процесса вхождения в оптимальное предстартовое состояние). Определение допустимых границ функционального состояния на основе различных биологических показателей (ЧСС, ЭЭГ, ЭМГ), за пределами которых цена адаптации становится неприемлемой и обучение спортсменов на основе БОС-тренингов их чувствовать [17].

Этап 2. Применение полученных навыков на практике (совпадает с завершающим этапом большого адаптационного цикла) и выходом функциональных систем организма на требуемый уровень возможностей. Основная задача овладение умением реализовать полученные навыки вхождения в оптимальные предстартовые состояния и использовать активированный ресурс с максимальным эффектом в реальных условиях спортивных соревнований или в условиях максимально приближенных к ним. Определение «сбойных» и неэффективных компонентов психофизиологического состояния (ПФС), выявление их паттернов и причин. Методологически, определение паттернов и причин можно реализовать с помощью ранее разработанных нами систем с психологической обратной связью на основе стабилотрии (П.В. Хало, 2007) [8].

Этап 3. Коррекция произвольного предстартового состояния и формирование нового, оптимального ПФС. Определение физиологических параметров нового ПФС, при которых спортсмен наилучшим образом справляется с поставленными задачами. Здесь могут быть использованы принципы повышения эффективности оценки и коррекции ПФС апробированных нами ранее в области человек-операторской деятельности (П.В. Хало, 2007) [8, 9].

Этап 4. На основе выработанных навыков произвольного полимодального внимания и БОС-тренировок, происходит выработка уверенных пусковых механизмов найденного оптимального ПФС. Предварительная балансировка работы нового ПФС с уже существующими ПФС для предотвращения возможных конфликтов. Для этого может быть применён способ совместного использования метода ритмической стимуляции с сессиями циклического дыхания (П.В. Хало, 2006). Метод позволяет за сравнительно короткий промежуток времени пережить большой спектр различных ПФС и, таким образом, осуществить их «притирку» [11, 12].

Этап 5. Балансировка нового ПФС с уже существующими в условиях спортивных соревнований.

Ориентировочная длительность каждого из выше описанного этапа составляет 4 месяца. Исходя из наших данных и данных, имеющихся в литературе, можно заключить, что на начальных этапах обучения идет активное формирование двигательных навыков, происходит их автоматизация и снижение общего уровня активации при выполнении спортивного действия. Для совершен-

ствования применяемых технологий биоуправления представляется необходимым выделить различные этапы спортивного совершенствования и достичь четкого понимания их ЭЭГ-коррелятов. В качестве ЭЭГ-коррелятов оптимальных предстартовых состояний, которые могут быть использованы как для оценки ПФС, так и в качестве сигналов обратной связи в БОС-тренингах, можно предложить следующие:

1. Для определения уровня полимодального внимания спортсмена - ЭЭГ-индекс бдительности (W. Klimesch, 1999).
2. Для определения уровня усиления имплицитных процессов спортсмена – ременные и пространственные характеристики θ -синхронизации (Я.Ю. Слободский-Плюснин, 2011).
3. Для определения готовности организма спортсмена к функциональной перестройки – индекс пароксизмальной активности неэпилептического характера (Н.Е. Свидерская, Л.М. Шлитнер, 1990; Н.Е. Свидерская, Т.Д. Королькова, 1997, П.А. Цаем, 2010, Н.П. Бехтерева, А.В. Берусом, А.Б. Журавлевым, 2010, В.И. Лебедев 1989 и др., П.В. Хало, 2014).
4. Для определения точностных характеристик спортивного действия - уровень активации верхнего α -диапазона (фронтальная, центральная, париетальная, окципитальная, темпоральная зоны - Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, Р.Н. Салихова, М.Б. Коликов, 2013).
5. Для определение эмоциональной вовлеченности спортсмена - показатели синхронизация в θ -диапазоне и ЭЭГ-индексы вовлеченности и усилия (F.G. Freeman, P.J. Mikulka, L.J. Prinzel, M.W. Scerbo, 1999) [4].

Вместе с тем, по данным ряда исследователей, в восприятии, обработке и оперировании эмоциональной информацией существуют значительные гендерные различия. Например, женщины успешнее мужчин в осознании и выражении своих эмоций (Burton, Levy, 1989; Grossman, Wood, 1993 и др.), более склонны к описанию своих эмоциональных состояний (Asthana, Mandal, 1998; Dimberg, Lundquist, 1990; Hannah et al., 2009), чаще ищут соответствие между эмоциями и поведением (Cupchik, Leventhal, 1974; Dienstbier, Munter, 1971; Geer, 1965; Griffitt, et al., 1974), более внимательны к чертам лица (Proverbio et al., 2008), и значительно успешнее мужчин в понимании информации, передаваемую через мимику (Bradley et al., 2001; Frisch, 1995; Hampson et al., 2006; Knyazev et al., 2008; Thayer, Johnsen, 2000). Известно также, что существуют гендерные различия в активации мозговых структур при обработке эмоциональной информации (Derntl et al., 2010; Lee et al., 2005; Schneider et al., 2001). Можно предположить, что природа этих отличий имеет эволюционный характер. В исследованиях ЭЭГ-коррелятов эксплицитной и имплицитной обработки эмоциональной информации Я.Ю. Слободского-Плюснина (2011) было показано [2, 3]:

- индивиды с высоким уровнем эмоционального интеллекта, демонстрируют значимо более выраженную θ -синхронизацию в ответ на предъявление эмоциональных стимулов;
- вызванная синхронизация в θ -диапазоне сильнее при предъявлении эмоциональных, чем нейтральных стимулов, и также более выражена у испытуемых с высокими показателями эмоционального интеллекта;
- бессознательная обработка эмоциональной зрительной информации происходит в первые 250-300 мс, и задействует дорзальный зрительный тракт, тогда как сознательная - протекает в более поздние временные интервалы и задействует вентральный зрительный тракт;
- временная динамика и корковая локализация ЭЭГ-процессов, связанных с сознательным и под-сознательным восприятием эмоциональной информации, подчиняется законам, выявленным для восприятия нейтральной зрительной информации;
- у мужчин более выражен подсознательный, быстрый тип обработки эмоций, тогда как у женщин превалирует сознательная, более медленная и детальная проработка [4, 13].

В целом, взаимосвязь между произвольным полимодальным вниманием спортсмена, уровнем мотивации на победу и качеством выполнения задачи может быть определена с помощью ЭЭГ-индексов, описанных в зарубежных психофизиологических исследованиях (см. таблицу 2) [4]. В частности, исследования А.Т. Камзановой (2011) показали, что приведенные ЭЭГ индексы могут быть использованы для оценки психологической вовлеченности в решение когнитивных задач.

Таблица 2

ЭЭГ-индексы и их характеристики

ЭЭГ-индексы	Определение ЭЭГ индекса	Авторы индексов
Вовлеченности	$\beta/(\alpha+\theta)$	F.G. Freeman с соавт.
Сложности задачи	θ/α	A. Gevins, M. Smith
Усилия	Величина θ -ритма (передняя фронтальная, фронтальная и фронтально-центральная)	A. Gevins с соавт.

Бдительности	Уровень подавления нижнего α -диапазона (фронтальная, центральная, париетальная, окципитальная, темпоральная)	W. Klimesch
Обработки информации	Уровень подавление верхнего α -диапазона (фронтальная, центральная, париетальная, окципитальная, темпоральная)	W. Klimesch

В ряде исследований высказывалось предположение о возможности судить о готовности организма к функциональной перестройки по индексу пароксизмальной активности неэпилептического характера (П.А. Цаем и др. при исследовании продуктивных состояний вызванных гипнотическим трансом, П.В. Быковым в психотехниках циклического дыхания, В.И. Лебедевым и др. в парадоксальной фазе сна, М. Сифром и др. при сенсорной депривации и пр.) [16, 17]. Также известно, что во время высокой спортивной нагрузки психофизиологическое состояние спортсмена претерпевает явные изменения, и могут сопровождаться пароксизмами неэпилептического характера. Таким образом в качестве ЭЭГ-коррелятов физкультурно-спортивной деятельности могут быть использованы:

1. Для определение эмоциональной вовлеченности – показатели синхронизация в θ -диапазоне и ЭЭГ-индексы: вовлеченности и усилия.
2. Для определения уровня полимодального внимания – ЭЭГ-индекс бдительности.
3. Для определения уровня усиления имплицитных процессов - временные и пространственные характеристики θ -синхронизации.
4. Для определения готовности организма спортсмена к функциональной перестройки - индекс пароксизмальной активности неэпилептического характера.

В целом, проведенный анализ позволяет утверждать, что для определения основных ЭЭГ-коррелятов физкультурно-спортивной деятельности достаточно использование стандартного ЭЭГ-диапазона - 0,5–30 Гц и по 16-ти отведениям (Fp₁, Fp₂, F₃, F₄, F₇, F₈, T₃, T₄, T₅, T₆, P₃, P₄, O₁, O₂). Съем ЭЭГ-показателей может быть произведен в международной системе «10-20» монополярной схемы относительно объединенных ушных электродов в положении стоя с закрытыми глазами (1 мин.), в положении стоя с открытыми глазами (1 мин.), до, в процессе, и после выполнения типовых двигательных действий в соответствующем виде спорта. Одновременно с ЭЭГ-показателями, желательна регистрация сопутствующих биологических показателей, например - электрокардиограммы, пневмограммы, электромиограммы и фиксация текущего спортивного результата. Для определения оптимальности предстартовых состояний спортсмена возможно применение двух критериев [4].

Первый из них - критерий адаптации (А.В. Ротов, М.А. Медведев, Я.С. Пеккер, О.Г. Берестнева, 1997), являющимся частным случаем критерия оптимального ПФС. Данный критерий был нами ранее апробирован в качестве оценки оптимального состояния человека-оператора (П.В. Хало, 2007).

$$K_{np} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \ln \frac{1}{P(x_j)}, \quad (1)$$

где n – количество учитываемых переменных состояния; $P(x_j)$ – вероятность отклонения переменной x_j от «предпочтительного» состояния.

Для оценки ПФС спортсмена для каждого вида двигательного действия в качестве оптимального состояния принимается «индивидуальный оптимум». Значение вероятности может быть рассчитано по следующей формуле:

$$P(x) = P(|x - \bar{x}| < \delta) = 2\Phi\left(\frac{\delta}{\sigma}\right) - 1 \quad (2)$$

где \bar{x} - среднее значение биологического параметра x за исследуемый период времени; δ – величина допустимого отклонения от "нормы"; σ - среднее квадратическое отклонение параметра x ; Φ - функция Лапласа.

Критерий основывается на расчете вероятности отклонений различных биологических параметров от предпочтительных величин. Определение предпочтительных величин тех или иных биологических параметров изначально берутся как среднестатистическая норма, а затем уточняются для каждого спортсмена индивидуально в тренировочном процессе [14].

Другим критерием может служить критерий оптимума, рассчитываемый на основе метода построения фазовая плоскости ПФС (А.Д. Тытарь, 2004), в качестве одной из координат которой выбирается баланс активации парасимпатической и симпатической нервных систем (определяется

с помощью коэффициента вариации RR-интервального ряда), в качестве другой координаты - баланс централизации-децентрализации сердечного ритма (определяется через отношение мощностей составляющих высокочастотного и низкочастотного спектра сердечной деятельности) [1, 4].

Таким образом, предложенная нами методика обучения спортсмена вхождению в оптимальные функциональное состояние и ее методическое обеспечение может применяться в тренировочном процессе для совершенствования предстартового состояния, а также позволяет оптимизировать предстартовую деятельность, снизить влияние стресс-факторов на соревновательную деятельность спортсмена; развить способности произвольного расслабления, концентрации внимания, когнитивных функций; усилить контроль спортсмена над своим психофизиологическим состоянием и поведением во время тренировок и соревнований, ускорить и повысить качество процессов восстановления после соревновательных и тренировочных нагрузок, и в целом улучшить спортивные результаты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Хало, П.В. Модели и принципы активации резервных возможностей организма: монография / П.В. Хало. – Таганрог: ИП Кравцов В.А., 2013. – 360 с.
2. Хало, П.В. Повышение качества физкультурно-спортивной деятельности с помощью произвольного полимодального внимания / П.В. Хало, Г.В. Хвалебо, И.Г. Лебединская // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2013. – № 1. – С. 166–171.
3. Хало, П.В. Концепция активации резервных возможностей человека как полииерархической функции или в чем смысл жизни // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – Т. 4. – № 34. – С. 1956–1960.
4. Хало, П.В. ЭЭГ-корреляты активации резервных возможностей организма / П.В. Хало, Ю.М. Бородянский // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2014. – № 10 (159). – С. 24–33.
5. Хало, П.В. Выбор показателей эффективности методов активации резервных возможностей спортсмена для холтеровского мониторинга / П.В. Хало, Н.Д. Быков, Г.В. Хвалебо // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2012. – № 1. – С. 159–163.
6. Хало, П.В. Исследование принципов построения и разработка биотехнических систем для повышения эффективности оценки и коррекции психофизиологического состояния человека-оператора: автореф. дис. ... канд. тех. наук / П.В. Хало; Южный федеральный университет. – Таганрог, 2007. – 16 с.
7. Хало, П.В. Исследование принципов построения и разработка биотехнических систем для повышения эффективности оценки и коррекции психофизиологического состояния человека-оператора: дис. ... канд. тех. наук / П.В. Хало. – Таганрог, 2007. – 144 с.
8. Хало, П.В. Психологическая обратная связь как способ оценки и коррекции психофизиологического состояния человека-оператора // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2004. – № 6 (41). – С. 30–32.
9. Хало, П.В. Диагностика и коррекция психофизиологического состояния человека-оператора в условиях развивающегося информационного общества // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 1 (56). – С. 122–126.
10. Хало, П.В. Модели и принципы активации резервных возможностей организма / П.В. Хало, В.Г. Галалу, В.П. Омельченко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – № 9 (110). – С. 63–70.
11. Принципы системного моделирования функциональных систем активации резервных возможностей человека / П.В. Хало и др. // Инженерный вестник Дона. – 2012. – Т. 22. – № 4-1 (22). – С. 17.
12. Хало, П.В. Эмоциональные компоненты в формировании расширенных состояний сознания // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2009. – № 2. – С. 350–353.
13. Хало, П.В. Проблемы безопасной коммуникации психосемантические и концентриальные аспекты // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2010. – № 1. – С. 50–55.
14. Хало, П.В. Применение радиоканала для оценки уровня использования ресурсов организма / П.В. Хало, В.Г. Галалу // Инженерный вестник Дона. – 2011. – Т. 18. – № 4. – С. 66–68.
15. Хало, П.В. Феноменологическая редукция как метод выявления паттернов продуктивных функциональных состояний в спорте / П.В. Хало, Г.В. Хвалебо, Р.В. Сальный // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. – № 2. – С. 272–277.
16. Хало, П.В. Психозкология человека, психозкология как раздел науки / П.В. Хало. – Таганрог, 2011.
17. Хало, П.В. Р-адические модели психофизиологических состояний / П.В. Хало, В.Г. Галалу, В.П. Омельченко // Инженерный вестник Дона. – 2011. – Т. 18. – № 4. – С. 62–65.

П.В. Хало, Г.В. Хвалебо, Ю.Ю. Щеткин

СПОРТИВНОЕ МАСТЕРСТВО КАК ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МОЗГА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования спортивного мастерства, как функционального состояния мозга, обосновываются различные подходы к данной проблеме. Уделяется особое внимание связи между внутримозговыми взаимодействиями и психомоторными способностями спортсмена. Статья будет интересна для тренеров, специалистов в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: спортивное мастерство, функциональные состояния, ЭЭГ-анализ, психомоторные способности, межполушарная асимметрия.

P.V. Halo, G.V. Khvalebo, Yu.Yu. Shchetkin

SPORTSMANSHIP AS THE FUNCTIONAL STATE OF THE BRAIN

Abstract. the article deals with development of sports skills, as the functional state of the brain, justify different approaches to this problem. Pay special attention to the relationship between intracerebral interactions and psychomotor abilities of the athlete. The article will be interesting for trainers, specialists in the field of physical culture and sports.

Key words: sports skills, functional status, EEG analysis, psychomotor ability, hemispheric asymmetry.

Основополагающими компонентами спортивного мастерства являются психомоторные способности. Вместе с тем, у зарубежных и отечественных авторов, нет единого мнения в трактовке таких понятий, как: психомоторные способности, задатки, возможности, особенности, двигательные качества и пр. Это объясняется тем, что психомоторные задатки, как и природные предпосылки индивида, представляют собой многоуровневые образования, структура которых еще недостаточно исследована специалистами. По данным одних авторов психомоторные задатки строго определяют нижние и верхние пределы развития психомоторных способностей. Например, анатомо-физиологические особенности и задатки предшествуют становлению психомоторных способностей и присущи индивиду с рождения в виде сложившегося и упрочившегося комплекса психических процессов при новой «природной способности» (С.Л. Рубинштейн, 1960), которая подлежит развитию и совершенствованию в зависимости от периодов возрастной сензитивности и соответствующих условий деятельности. Ряд других же авторов считает, что психомоторные задатки оказывают тем меньшее влияние на развитие спортсмена, чем более сложным оказывается соответствующее двигательное действие. По мнению того же С.Л. Рубинштейна, формирование психомоторных способностей определяется: процессом создания человеком предметного мира и своей собственной природы; внутренними условиями развития спортсмена, формируемыми в процессе взаимодействия спортсмена с внешним миром; системой соответствующих общественно выработанных операций, а ядро способности – теми психическими процессами, посредством которых эти операции регулируются. Структура психомоторных способностей, по В.П. Озерову, предусматривает пять иерархических уровней (см. рис. 1), последовательно следующих - от широкого арсенала психофизиологических задатков (уровень I) до целостного развития психомоторных способностей (уровень V) [1].

Таким образом, становление спортивного мастерства обусловлено изменением отношений между отдельными элементами функциональной системы поведенческого акта в результате оптимизации взаимосвязей между элементами двигательного комплекса и количественных приращений в его динамическом механизме. Функциональная система целенаправленного поведенческого акта, в свою очередь определяется естественными биологическими, психологическими и социальными потребностями, формирующими соответствующие мотивации, включая потребности в ярких положительных переживаниях. Таким образом, достижение высокого уровня спортивного мастерства во многом обусловлена множественностью иерархических звеньев (социум, биом, антропосфера и пр.), ряд из которых выходит за пределы отдельного организма и редко рассматривается в спортивной научно-методической литературе [4; 10; 11; 12].

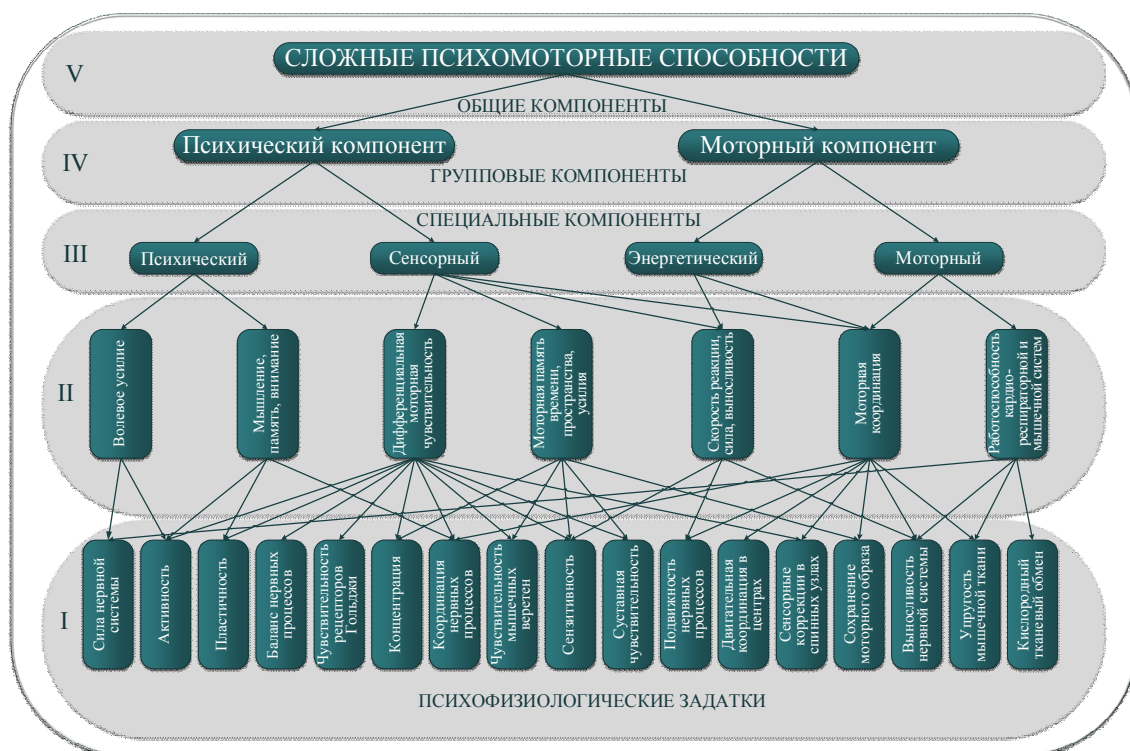


Рис. 1. Структура психомоторных способностей по В.П. Озерову

Вместе с тем, следствием нарушения взаимодействия спортсмена с надстоящими уровнями могут стать такие, широко распространяющиеся разновидности негативных предстартовых состояний, как «стартовая апатия», «состояние самоуспокоенности», «стартовая лихорадка» и т.д. Переход от одного иерархического уровня к другому происходит скачкообразно, и, по всей видимости, зависит от размеров образуемой системы, т.к. имеет неравновесный фазовый характер и является точкой бифуркации. Здесь изменение на нижнем уровне может передаться на верхний и, в конечном счете, привести к возмущению всей системы. Очевидно, что на разных системных уровнях будут проявляться различные свойства, но т.к. способ определения системы является общим, то все результаты анализа ее поведения на разных уровнях организации сопоставимы. При таком подходе для оптимальных равновесных отношений можно вывести законы, справедливые для любых статистических ансамблей. Ранее нами уже была предложена системная модель взаимодействия функциональных систем (ФС) человека с различными иерархическими уровнями в соответствии с иерархической пирамидой потребностей по А. Маслоу [5; 10; 11].

Вместе с тем, целью любой спортивной тренировки является трансформация функциональных систем, направленная на достижение спортивного результата, которая, соответственно, должна отражаться не только на физическом, но и на психофизиологическом и социальном уровнях, т.е. формирование адекватного психического образа, регулирующего действия спортсмена (см. рис. 2) [13; 14].

Здесь обычно выделяют три слоя внутриспихических процессов (Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин и др.): перцептивный слой, образуемый системой упорядоченных друг относительно друга модальных образов объектов; семантический слой - структурированная совокупность отношений семантических эквивалентов актуально воспринимаемых объектов; глубинный слой амодальных структур, образующихся в процессе взаимодействия перцептивного и семантического слоев [14; 15]. Формирование адекватного психического образа позволяет достичь гармоничного взаимодействия всех уровней организации движения, двигательной активности и анатомо-физиологической организации человека, что безусловно имеет свое отражение в деятельности мозга (см. табл. 1).

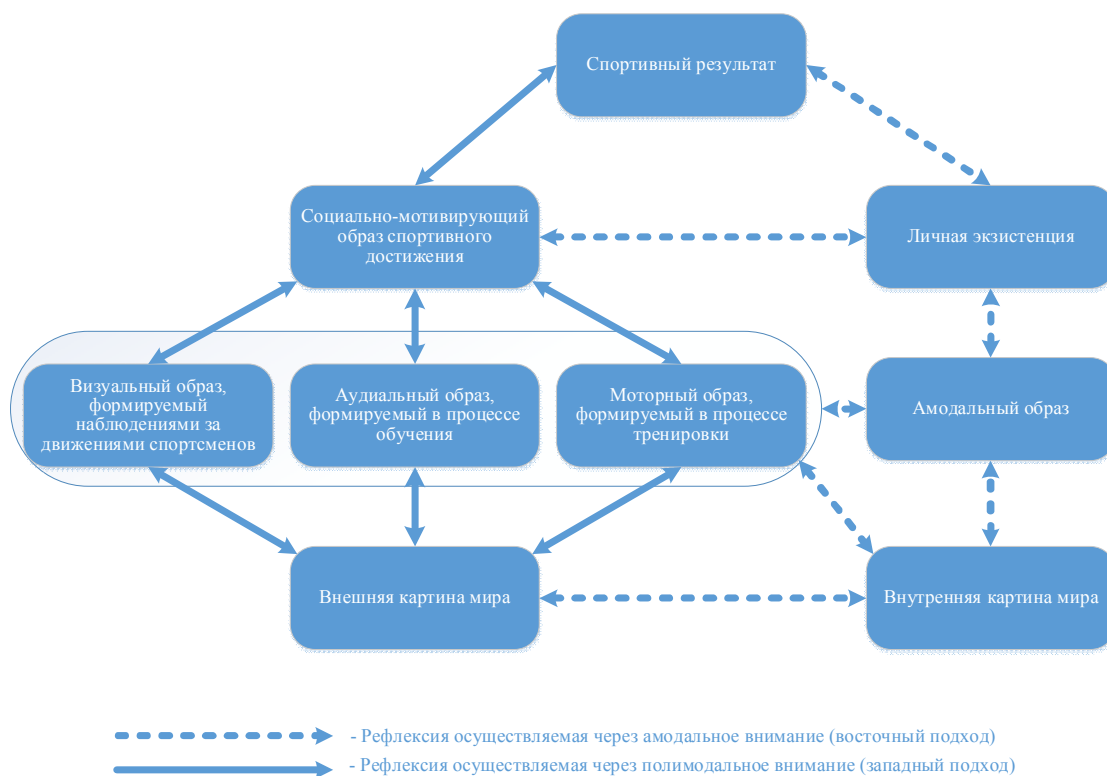


Рис. 2. Структура и содержание психического образа, регулирующего действия спортсмена

Становится очевидно, что осуществить трансформацию функциональных систем, направленных на достижение спортивного результата, невозможно без трансформации самого субстрата мышления – мозга. Поэтому рассмотрим более подробно уровни построения движения по А.Л. Бернштейну.

А - уровень палеокинетической (рубро-спинальной) регуляции ЦНС. Эволюционно древний уровень регуляции движений, управляет преимущественно мускулатурой туловища и шеи. Управляемые им движения плавные, выносливые, обеспечивающие тонус всей мускулатуры и позволяющие тонко регулировать возбудимость спинальных структур, обеспечивая реципрокную иннервацию мышц-антагонистов, действия этого уровня полностью произвольны.

Таблица 1

Схема соотношения уровней психомоторной деятельности спортсмена

Уровни организации нервной системы		Уровни построения движения (по А.Л. Бернштейну)	Уровни двигательной активности (по Б.Г. Ананьеву)
Кортикальный	группа высших корковых уровней	Е	Деятельность
	уровни полей предметных и смысловых цепей	Д	Действия
Субкортикальный	уровень пространственного поля	С	Макродвижения
	таламо-паллидарный уровень	В	
	палеокинетический уровень	А	Микродвижения

В – уровень таламо-паллидарный (синергий и штампов). Движения этого уровня отличаются обширностью вовлекаемых в синергию мышц и характеризуется склонностью к стереотипам и периодичности. Ведущая афферентация - проприоцепторика скоростей и положений с дифференцированной чувствительностью прикосновения, трения, укола и т.п. В обобщенном виде это афферентация собственного тела.

С - уровень пирамидно-стриарный (пространственного поля). Ведущая афферентация этого уровня - синтетическое пространственное поле, т.е. восприятия и овладения внешним окружающим пространством. Важными свойствами пространственного поля являются его гомогенность (однородность), несмещаемость, метричность и геометричность, проявляющиеся в соблюдении

геометрической формы и геометрического подобия. Пространство уровня С заполнено объектами (с их формой, размерами и массой) и силами, исходящими от этих объектов и действующими между ними. Данный уровень имеет два подуровня: С₁ –стриальный, принадлежащий к экстрапирамидной системе, и С_{II} – пирамидный, относящийся к группе кортикальных уровней;

D – уровень теменно-премоторный (полей предметных действий и смысловых цепей). По локализации представляет корковые зоны двигательного, зрительного, акустического и других анализаторов, которые обеспечивают сохранность и реализацию информации всех процессов адаптации. Формирование данного уровня происходит в филогенезе и напрямую зависит от условий окружающей среды.

E - уровень высших корковых функций: символических координаций – письма, речи и т. п., локализован в лобных отделах коры головного мозга. Управление в данной области формируется в онтогенезе и является системой сложных психических функций, которые затрагивают процессы психонервной, социальной, рассудочной деятельности, а также процессы вероятностного прогнозирования действий и событий [1].

Функциональные механизмы спортивной деятельности детерминированы в онтогенезе и относятся к характеристикам спортсмена как индивида, операционные - как субъекта деятельности и мотивационные - личности. Операционные механизмы не заложены генетически, они усваиваются спортсменом в процессе воспитания, образования, в общей социализации и носят биографо-исторический характер. В процессе спортивного совершенствования происходит тонкое приспособление операционных механизмов к требованиям спортивной деятельности, они приобретают черты оперативности. Для более детальной и грамотной оценки и прогнозирования эффективности тренировочного процесса и реализации принципа индивидуального подхода при его построении, а также при осуществлении профотбора и пр., возможно применение известной концепции трех функциональных блоков мозга А.Р. Лурия (см. рис. 3), позволяющей более дифференцировано понимать взаимодействие мозговых структур [1].

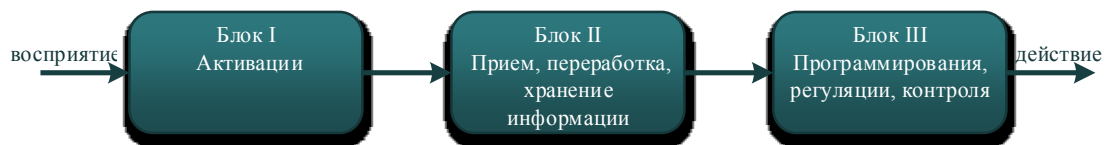


Рис. 3. Взаимодействие блоков мозга по П.К. Анохину

Основу данной концепции составила систематизация и объединение основных нервных центров в функциональные блоки.

Блок I –активации, его функция состоит в регуляции общих изменений активации мозга, являющихся основой различных функциональных состояний, и локальных избирательных изменений активации, необходимых для осуществления высших психических функций. Этот аспект работы блока I связывают с процессами внимания (общего, неизбирательного и селективного), процессами памяти (запечатлением, хранением и переработкой полимодальной информации), приема и переработки interoцептивной информации о состояниях внутренней среды организма и его регулировки с помощью нейрогуморальных механизмов и непосредственным мозговым субстратом различных мотивационных, эмоциональных процессов и функциональных состояний, включая переход от сна к бодрствованию и собственно сознание. Блок I включает неспецифические структуры разных уровней: ретикулярную формацию ствола мозга, ворониев мост, диэнцефальные отделы, лимбическую систему, медиобазальные отделы коры лобных (орбитальный отдел) и височных долей мозга (гипокампы, миндалевидное тело). Восходящая ретикулярная формация играет решающую роль в уровне активации коры, нисходящая - ставит нижележащие образования под контроль программ коры. Ранее считалось, что ретикулярная формация не имеет специфичности, так как ее активирующее и тормозящее действие равномерно затрагивает как все сенсорные, так и двигательные функции организма, однако, в настоящее время известно, что ретикулярная формация имеет специфичность, только отличную от модальной. Гипоталамус - небольшая область в промежуточном мозге, включающая в себя большое число групп клеток, которые регулируют нейроэндокринную деятельность мозга и гомеостаз организма. Гипоталамус связан нервными путями практически со всеми отделами ЦНС. Через гормоны и нейропептиды регулирует такие функции, как чувство голода и жажды, терморегуляция организма, половое поведение, циркадные ритмы. Исследования последних лет показывают, что гипоталамус играет важную роль в регуляции таких высших функций, как память и эмоциональное состояние, и тем самым участвует в формировании различных аспектов поведения. Источниками активации для гипоталамуса являются: дыхание, пищеварение, гуморальный обмен и пр. Поясная извилина осуществляет функции регуляции частоты пульса и кровяного давления; миндалевидное тело связывают с таки-

ми эмоциями как агрессия, осторожность и страх. Правый и левый гиппокампы, являясь частью обонятельного отдела мозга, участвуют в механизмах формирования эмоций, ориентировочного рефлекса, перехода кратковременной памяти в долговременную, реагируют на новизну, а при удержании внимания генерируют θ -ритм. Организм мобилизуется за счет поступления новой информации. Реакция на новизну требует сличения с системой старых раздражителей, следовательно, имеет тесную связь с механизмами памяти. Активация, связанная с намерениями, планами, перспективами и программами. Обеспечиваются связями между высшими отделами коры и нижележащими отделами ретикулярной формации. Нисходящие связи осуществляют регулирующее влияние мозговой коры на нижележащие стволовые образования, обеспечивают аппарат ретикулярной формации палеокортекса (древняя кора) и получают энергетический заряд. Посредством кортико-ретикулярных путей раздражения отдельных участков может вызвать генерализованную реакцию пробуждения. Вследствие ненадлежащей работы 1-го блока наблюдается снижение тонуса коры головного мозга, неустойчивость внимания (синдром дефицита внимания), появляется патологически повышенная истощаемость, сонливость, мышление теряет избирательный, произвольный характер, спортсмен становится либо безразличным, либо патологически встревоженным.

Таким образом, первый блок мозга участвует в осуществлении любой психической деятельности и особенно – в процессах внимания, памяти, регуляции эмоциональных состояний и сознания в целом.

Блок II – прием, переработка и хранения информации – включает основные аналитические системы: зрительную, слуховую и кожно-кинестетическую, корковые зоны, расположенные в задних отделах больших полушарий головного мозга. Работа этого блока обеспечивает модально-специфические процессы, а также сложные интегративные формы переработки экстероцептивной (т.е. исходящей из внешней среды) информации, необходимой для осуществления высших психических функций. Кора задних отделов больших полушарий обладает рядом общих особенностей, позволяющих объединить ее в единый блок мозга. В ней выделяют «ядерные зоны» анализаторов (первичные и вторичные поля) и «периферию» (третичные поля) [1].

Первичные (проекционные) поля коры состоят в детальном анализе различных физических параметров стимулов определенной модальности, причем рецепторы первичных полей реагируют на соответствующий стимул, не проявляя признаков угасания реакции по мере повторения стимула. Все первичные корковые поля характеризуются топическим принципом организации, согласно которому, каждому участку рецепторной поверхности (сетчатки, кожи, кортиевого органа и пр.) соответствует определенный участок в первичной коре. Величина зоны представительства того или иного рецепторного участка в первичной коре зависит от функциональной значимости этого участка. Первичные корковые поля непосредственно связаны с соответствующими релейными таламуса. Здесь осуществляется первичный анализ поступающих стимулов, происходит его дифференциация, настройка анализаторов.

Вторичные (гностические поля) поля коры – область обработки информации первичных полей, здесь начинаются проводящие пути через корковые структуры, происходит объединение между различными анализаторами по ассоциативному принципу, осуществляя синтез раздражений, и осуществляется обеспечение различных гностических видов психической деятельности.

Третичные поля коры – многофункциональны. Это зона формирования опыта. К ней относятся верхнетеменная, нижнетеменная, средневисочная области и зона третичных височнотемно-затылочных отделов коры, обладающая наиболее сложными интегративными функциями. Третичные поля не имеют непосредственной связи с периферией и связаны горизонтальными связями лишь с другими корковыми зонами. С их участием осуществляются сложные надмодальные виды психической деятельности – символические, речевые, интеллектуальные и пр. Основные нарушения, связанные с этой зоной: агнозии, апроксии, афазия.

Блок III - программирования, регуляции и контроля за протеканием сознательной психической деятельности, согласно концепции А.Р. Лурии (1969, 1973 и др.), занимается формированием планов действий. Локализуется в передних отделах полушарий мозга, расположенных впереди от передней центральной извилины (моторные, премоторные, префронтальные отделы коры головного мозга), в основном в лобных долях. Многочисленные корково-корковые и корково-подкорковые связи конвексимальной коры лобных долей мозга обеспечивают возможности, с одной стороны, переработки и интеграции самой различной афферентации, а с другой – осуществление различного рода регуляторных влияний. Анатомическое строение блока III обуславливает его ведущую роль в программировании замыслов и целей психической деятельности, в ее регуляции и осуществлении контроля за результатами отдельных действий, а также всего поведения в целом. Ненадлежащая работа данного отдела мозга ведет к нарушениям опорно-двигательного аппарата, движения теряют свою плавность, двигательные навыки распадаются. При этом переработка информации и речь не подвергаются изменениям, целесообразное поведение заменяется инертным, стереотипным либо импульсивными реакциями на отдельные впечатления. Здесь про-

исходит формирование сложных поведенческих программ, и осуществляется контроль их выполнения.

Анализ мозговой организации, предполагает возможность объяснения особенностей индивидуальных различий в выполнении спортивных функций. Помимо анализа функционирования трех блоков мозга, не менее важными являются показатели межполушарной асимметрии, обнаруживающие корреляцию с особенностями реализации различных психомоторных способностей (В.Л. Бианки и др., 1989; 1996; Т.А. Доброхотова, Н.Н Брагина, 1977, 1994; А.П. Чуприков, 1994 и др.). В спортивной межполушарной асимметрии обычно выделяют два момента: асимметричная локализация II сигнальной системы и доминирование одной из рук при выполнении спортивных действий. Перекрестная проекция видов сенсорной чувствительности и нисходящих пирамидных путей - регуляторов моторной сферы организма - в сочетании с левосторонней локализацией центра устной и письменной речи определяет доминирующую роль левого полушария в поведении спортсмена. Полученные экспериментальные данные подтверждают представление о доминирующей роли левого полушария мозга в реализации функций II сигнальной системы, в мыслительных операциях, в творческой деятельности связанной с абстрактным мышлением. В общем виде можно считать, что люди с левополушарным доминированием относятся к мыслительному типу, а с правополушарным доминированием - к художественному. По данным современной нейро- и психофизиологии, левое полушарие большого мозга спортсмена специализируется на выполнении вербальных символических, а правое - на обеспечении и реализации пространственных, образных функций. Дисфункция левой височной области коры обычно приводит к нарушениям в моторной реализации функции языка: элементы заикания, нечеткое произношение и т. д.; дисфункция правой височной области ведет к нарушению в четкости образного восприятия и представления внешних стимулов, явлений, предметов; при стимуляции этой зоны у человека возникают обычно очень яркие образы, воспоминания. Установлено, что правое полушарие быстрее обрабатывает информацию, чем левое. Результаты пространственного зрительного анализа раздражителей в правом полушарии передаются в левое полушарие в центр речи, где происходит анализ смыслового содержания стимула и формирование осознанного восприятия. При доминировании правого полушария (восточный подход в обучении) происходит предрасположение к созерцательности и воспоминаниям, предвидениям, тонким и глубоким переживаниям, сопровождающимся медлительностью и скудностью речи. Доминирование левого полушария (западный подход в обучении) сопровождается активным использованием большого словарного запаса, высокой двигательной активностью, целеустремленностью, высокой способностью экстраполяции, прогнозирования. В соответствии с индуктивно-дедуктивной гипотезой в процессах обучения, познания правое полушарие реализует процессы дедуктивного мышления (вначале осуществляются процессы синтеза, а затем анализа), левое - преимущественно обеспечивает процессы индуктивного мышления (вначале осуществляется процесс анализа, а затем синтеза) [3; 4; 6; 13]. Ряд различий межполушарной асимметрии при визуальном восприятии приведен в табл. 2.

Таблица 2

Межполушарные различия визуального восприятия по Л. И. Леушиной и др.

Характеристики зрительного восприятия	Левое полушарие	Правое полушарие
Лучше опознаются стимулы	Вербальные, легко различимые, знакомые	Невербальные, трудно различимые, незнакомые
Лучше решаются задачи	Оценка временных отношений, установление сходства, установление идентичности стимулов по названиям, переход к вербальному кодированию	Оценка пространственных отношений, установление различий, установление физической идентичности стимулов, зрительно-пространственный анализ
Особенности процессов восприятия	Аналитическое, последовательное, абстрактное, обобщенное, инвариантное	Целостное (гештальт), одновременное восприятие, конкретное
Предполагаемые морфологические различия	Фиксированное представительство элементарных функций	Диффузное представительство

В исследованиях установлены феноменологические особенности межполушарной асимметрии в динамике образования условного рефлекса, формирования спортивного навыка, компетенции. Несмотря на то что межполушарное взаимодействие препятствует совершенствованию, укреплению условного рефлекса, на начальных стадиях это взаимодействие принимает участие в образовании условного рефлекса. По данным Г.А. Кураева, благодаря активации тормозных влияний симметричных зон коры через мозолистое тело стимулируется образование условно-рефлекторной

связи, а в случае закрепления рефлекса, доминирующее полушарие мозга тормозит проявления условно-рефлекторной памяти. Синтетическая доминантная модель межполушарных взаимоотношений базируется на принципах симметрии и доминанты (см. рис. 4). В проекционных зонах коры преимущественно реализуется принцип гомотопичности, а в ассоциативных - гетеротопичности. Главная роль транскаллозальных коммуникаций в проекционных зонах заключается в обмене сенсорной информацией, а в ассоциативных - в регуляции уровня возбудимости симметричных областей. Образно говоря, гомотопические связи в корковых структурах образуют как бы канву, на которой внутрислошарные влияния выписывают свой асимметрический узор. В формировании внутрицентрального взаимодействия симметричных зон мозга важную роль играют процессы цитохимической дифференцировки, модулирующие сенсорную информацию. Рост и развитие нервных волокон в мозге, а их объединение в цепи находятся под генетическим контролем с использованием сложных химических кодов. Функциональная межполушарная асимметрия, реализующая в своей динамике принцип доминанты, рассматривается как саморегулирующаяся система с обратной тормозной связью. Эта система состоит из связанных между собой первичных и вторичных доминантных очагов, образующихся и поддерживающихся за счет восходящих внутрислошарных и межполушарных потоков возбуждения, а также гуморальных влияний. При этом в доминирующем полушарии под влиянием восходящих внутрислошарных и межполушарных, а также гуморальных воздействий формируется стойкий очаг повышенной возбудимости, способный к суммированию возбуждения, обладающий инерционностью и оказывающий тормозящее действие на недоминирующее полушарие [1; 7; 8].

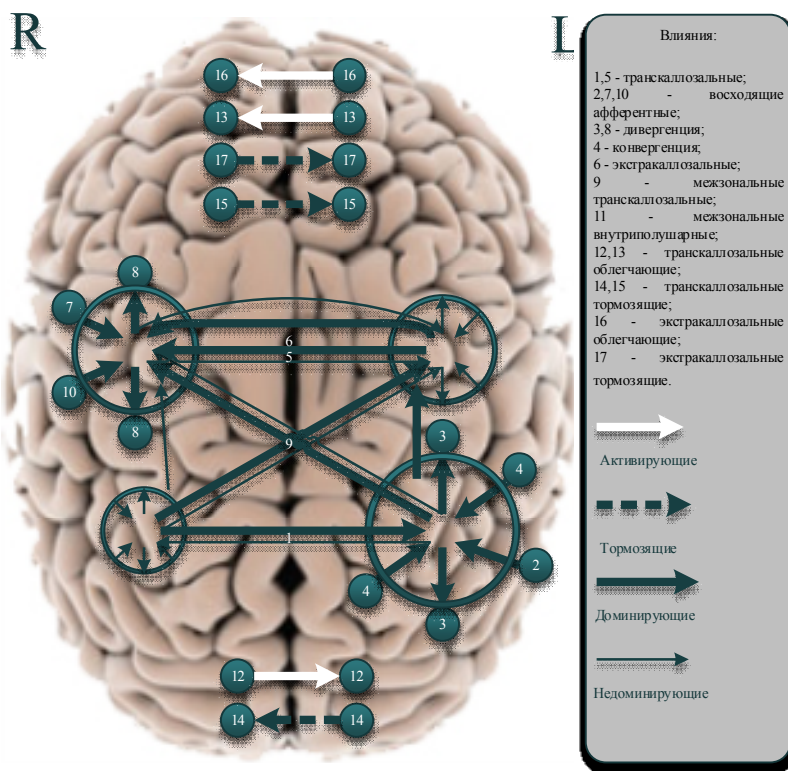


Рис. 4. Межполушарное взаимодействие по В.Л. Бианки

Передача межполушарных влияний осуществляется главным образом по мозолистому телу, но определенное значение имеют и экстракаллозальные пути. В общем виде схема межполушарного взаимодействия сводится к следующей последовательности аналитико-синтетической деятельности полушарий большого мозга. Сначала правое полушарие посредством дедуктивного метода оперативно оценивает ситуацию, затем левое полушарие на основе индуктивного метода вторично формирует представление об общей закономерности и разрабатывает соответствующую стратегию поведения. Результаты этого процесса передаются в противоположное полушарие в основном по системе волокон мозолистого тела. Как образно подчеркивает В.Л. Бианки, левое полушарие обладает «законодательной властью, а правое - исполнительной», левое полушарие определяет цели, а правое реализует их выполнение [1].

Рассмотренные нами вопросы формирования спортивного мастерства как функционального состояния закладывают основу для проведения более подробного ЭЭГ-анализа в рассмотренных

зонах мозга. Например, представляет особый интерес провести ЭЭГ-исследования мозговой организации психомоторных способностей высокоодаренных спортсменов, мастеров спорта международного класса и сравнить их с аналогичной организацией психомоторных способностей студентов Таганрогского института имени А.П. Чехова, занимающихся и не занимающихся спортом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бианки, В.Л. Механизмы парного мозга / В.Л. Бианки. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1989. – 262 с.
2. Лебединская, И.Г. Оценка эффективности применения подвижных игр и игровых упражнений с использованием элементов произвольного полимодального внимания / И.Г. Лебединская, П.В. Хало, И.А. Сыроваткина // Научный поиск. – 2013. – № 4.1. – С. 43–45.
3. Хало, П.В. Диагностика и коррекция психофизиологического состояния человека-оператора в условиях развивающегося информационного общества // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 1 (56). – С. 122–126.
4. Хало, П.В. Концепция активации резервных возможностей человека как полииерархической функции или в чем смысл жизни // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – Т. 4. – № 34. – С. 1956–1960.
5. Хало, П.В. Проблемы безопасной коммуникации -психосемантические и конциентальные аспекты // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2010. – № 1. – С. 50–55.
6. Хало, П.В. Психозология человека, психозология как раздел науки / П.В. Хало. – Таганрог, 2011.
7. Хало, П.В. Эмоциональные компоненты в формировании расширенных состояний сознания // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2009. – № 2. – С. 350–353.
8. Хало, П.В. ЭЭГ-корреляты активации резервных возможностей организма / Хало П.В., Ю.М. Бородянский // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2014. – № 10 (159). – С. 24–33.
9. Хало, П.В. Выбор показателей эффективности методов активации резервных возможностей спортсмена для холтеровского мониторинга / П.В. Хало, Н.Д. Быков, Г.В. Хвалебо // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2012. – № 1. – С. 159–163.
10. Хало, П.В. Р-адические модели психофизиологических состояний / П.В. Хало, В.Г. Галалу, В.П. Омельченко // Инженерный вестник Дона. – 2011. – Т. 18. – № 4. – С. 62–65.
11. Хало, П.В. Модели и принципы активации резервных возможностей организма / П.В. Хало, В.Г. Галалу, В.П. Омельченко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – № 9 (110). – С. 63–70.
12. Принципы системного моделирования функциональных систем активации резервных возможностей человека / П.В. Хало и др. // Инженерный вестник Дона. – 2012. – Т. 22. – № 4–1 (22). – С. 17.
13. Хало, П.В. Повышение качества физкультурно-спортивной деятельности с помощью произвольного полимодального внимания / П.В. Хало, Г.В. Хвалебо, И.Г. Лебединская // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2013. – № 1. – С. 166–171.
14. Хало, П.В. Феноменологическая редукция как метод выявления паттернов продуктивных функциональных состояний в спорте / П.В. Хало, Г.В. Хвалебо, Р.В. Сальный // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. – № 2. – С. 272–277.
15. Хоронько, В.В. Депривация или активация: способы использования времени сна для оптимизации психических способностей человека / В.В. Хоронько, П.В. Хало // Культура. Наука. Интеграция. – 2008. – № 2. – С. 43–49.

УДК 37.017.93
ББК 74.04

Н.П. Чередникова

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРАВОСЛАВНЫХ ИНСТИТУЦИЙ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье характеризуется процесс появления, становления церковно-приходских православных школ и гимназий на современном этапе развития общества. Делается попытка определить роль православных институций в деле просвещения и образования.

Ключевые слова: русская православная церковь, православие, Московская епархия, монастырь, православные школы, просвещение, образование, модели современного образования, развитие, духовность.

N.P. Cherednikova

THE ROLE OF ORTHODOX INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION SYSTEM

Abstract. This article is characterized by process of appearance, formation of the Orthodox parish schools and gymnasiums at the present stage of development of society. An attempt is made to define the role of the Orthodox institutions in teaching and education.

Key words: Russian Orthodox Church, Orthodoxy, dioceses, monasteries, Orthodox schools, education, education, models of modern education, development, spirituality.

В современном обществе существует многообразие теорий и подходов к развитию образования в России. Сегодня педагогика представлена тремя базовыми конвенциями образования: традиционалистской идеологией в обучении; рационалистической моделью школы; феноменологической моделью. Каждая из названных моделей формулирует собственный подход к решению фундаментальных проблем, связанных с образованием человека: определение функции и миссии школы как социального института, выявление общественных значимых целей обучения и воспитания, разработка приоритетов в деятельности школы, формирования образования за счет включения актуальных знаний, реализация интересов и потребностей каждой личности в образовании [6, 20].

Все три модели современного образования имеют как свои достоинства, так и свои недостатки. Многие педагоги сегодня, понимая несовершенство этих моделей, основывают образование на религиозной морали. Этому свидетельствуют активная роль монастырей, воскресных православных школ и гимназий в процессе просвещения, воспитания и образования молодого поколения.

Как свидетельствует история, с давних времен монастыри служили духовными центрами и оплотом веры православного народа. Они оказывали и оказывают сегодня духовную и материальную помощь больницам, детским домам и приютам, воинским частям и что не менее важно, организуют православные негосударственные образовательные учреждения, приюты для сирот, библиотеки, издательства, оказывают содействие православным молодежным организациям.

В истории многие монастыри становились крупными миссионерскими и просветительскими центрами. (Иерусалимская Лавра святого Саввы Освященного и Студийский монастырь в Константинополе.) Особое место принадлежит Афону. Это уникальный центр богословского образования, культуры и духовной жизни. В истории русского монашества тоже немало монастырей – центров духовного просвещения: это и Киево-Печерская Лавра, и Оптина пустынь, и Троице-Сергиева лавра.

В Древней Руси монастыри играли чрезвычайно важную роль как оплоты духовности, надежды и веры, как центры милосердия, реальной духовной поддержки, как школа взаимоуважения и помощи друг другу, как очаги образования и учености. С самого начала своей истории русские монастыри выполняли функции общественного служения. Известно, что в 1089 году сын Ярослава Мудрого, Всеволод Ярославич основал для своей дочери Анны Андреевский монастырь, где существовала первая известная в истории школа для девочек. Анна обучала их грамоте и ремеслам. Многие монастыри сочетали благотворительную и просветительскую деятельность. С давних пор существовал обычай обучать грамоте детей из окружающих монастырских селений.

Доподлинно известно, что монастыри являлись центрами книжности и образования. С середины XIX века в монастырях началось массовое появление различных видов школ, а к началу XX и XXI веков практически каждый монастырь имел школу или училище.

Одной из задач монастырского образования было и есть дать детям знания, которые необходимы для их дальнейшей самостоятельной жизни. К 80-м – 90-м годам XIX века почти во всех женских монастырях открылись церковно-приходские школы, которые содержались на их собственные средства. В этих школах обучали главным образом сирот и детей бедняков. В программу обучения, наряду с общеобразовательными предметами, входило рукоделие. Часто монастырские школы были единственными в некоторых регионах учебными заведениями, которые были доступны для детей бедного класса.

Последние двадцать пять лет в жизни нашей Церкви произошли большие изменения – увеличилось число монашеских обителей. Если четверть века назад их было около двадцати, то сегодня их более восьмисот. Просветительская деятельность монастырей в виде духовно-нравственного воздействия на общество и его культуру внесло огромный вклад в развитие русской духовной культуры; своим христианским суждениям и аскетическим идеалом монастыри оказали влияние на формирование духовных и нравственных ценностей российского общества. Монастыри были и остаются духовно-религиозными центрами исключительной важности, значимыми центрами служения, яркими очагами культуры, образования, религиозного искусства.

Что касается роли православных школ и гимназий в развитии современной системы образования, то необходимо отметить, что в этом году исполнилось 13 лет со дня подписания соглашения и взаимодействия между Московской епархией и Министерством образования Московской области. Все эти годы наблюдалось исключительно благоприятное отношение руководства Московской области к епархиальной образовательной деятельности [1, 10].

Рабочим органом, осуществляющим координацию совместной деятельности Министерства образования и Московской епархии, является Координационный совет, в состав которого на паритетных началах входят представители Церкви и Министерства образования. Совет регулярно собирается на рабочие заседания. Со стороны Церкви сопредседателем совета является помощник Управления Московской епархией по церковно-общественным вопросам протоиерей Петр Иванов [3, 110].

Все благочиния заключили договора с местными управлениями образования. В развитии этих договоров в ряде благочиний были созданы свои координационные советы между местным управлением образования и благочинием, которые регулярно собирались на заседания и формировали общую линию деятельности в своем районе. В ряде благочиний работают методические кабинеты при управлениях образования и существуют объединения учителей, преподающих предмет «Основы православной культуры».

Результатом работы Координационного совета стала возможность преподавания в светских учебных заведениях предмета «Духовное краеведение Подмосковья» и факультативного курса «Основы православной культуры», которые изучаются в 15 вузах, 124 детских садах, в ряде колледжей и ПТУ Московской области – всего 1115 учреждений. В преподавании задействовано 1676 человек. Количество обучающихся 101785 человек.

Министерство образования Московской области занимается организацией по кадровому и методическому обеспечению реализации программ духовно-нравственного воспитания обучающихся во взаимодействии с Московской епархией. Базовыми пособиями на уровне четырех звеньев: дошкольного, школьного, вузовского и после дипломного (система повышения квалификации учителей), являются учебно-методические комплекты «Духовно-нравственная культура», «Православная культура», созданные доктором педагогических наук, профессором Московского государственного областного университета Л.Л. Шевченко.

В 2013 году Министерством образования Московской области началось создание сети из 12-ти межмуниципальных духовно-просветительских культурных центров во главе с Духовно-просветительским культурным центром Московского государственного областного университета имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. Целью создания этих центров стала координация работы по духовно-нравственному воспитанию и образованию детей, школьников, педагогов, родителей, возрождение духовно-нравственных идеалов и приобщение молодежи Московской области к духовно-нравственной культуре. В школах Московской области с 2012 года введен общеобязательный предмет «Основы религиозных культур и светской этики», состоящий из 6 модулей.

Необходимо отметить, что к началу 2014–2015 учебного года 69588 четвероклассников вместе с их родителями осуществили выбор учебного модуля: «Основы православной культуры» выбрали 22466 обучающихся (32,29 %); «Основы мировых религиозных культур» – 10030 детей (14,41 %); «Основы светской этики» – 37030 (53,30 %); «Основы исламской культуры» – 2 обучающихся; «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры» – нет желающих.

В течение 2014 года Московская епархия и Министерство образования в различных областях российской Федерации совместно организовали и провели различные мероприятия. На примере Московской области можно составить представления и взаимодействия Московской епархии с Министерством образования Московской области. На Рождество Христово уже стало традиционным проведение в городах и селах Рождественских елок, которые организуют священники и местные власти. Во время Святков дети из воскресных школ устраивают спектакли и праздничные представления в детских домах и приютах, в больницах и в других социальных учреждениях.

В дни христовой пасхи в Московской области священники, педагоги и школьники традиционно участвовали во многих мероприятиях и социальных проектах, прошли пасхальные фестивали, организованные совместно Церковью и Министерством образования. На Светлую Седмицу в Коломенской православной духовной семинарии проводится традиционное совещание, посвященное теме сотрудничества между Московской епархией и Министерством образования Подмосковья.

Традиционно по всей Московской области проходят мероприятия, приуроченные к празднованию Дней славянской письменности и культуры. Школьники принимают участие в конкурсах сочинений и рисунков, для них проводятся тематические уроки и экскурсии, посвященные святым Кириллу и Мефодию. Основная цель мероприятий – провести диалог и культур и поколений во имя сохранения святых малой Родины. В мероприятиях также принимают участие сотрудники отдела развития общего образования управления дошкольного и общешкольного отдела развития и общего образования Министерства образования, священнослужители Московской епархии, педагоги общеобразовательных учреждений Московской области.

Необходимо отметить, что Москва и другие города Московской области проходят встречи родительской общности, на которых обсуждаются темы, посвященные роли семьи в воспитании воинов, патриотизма, активной общественно-политической позицией молодого поколения. Вышеназванные встречи, как правило, возглавляются представителями Московской епархии, министерством образования и членами правительства Московской области.

Стало доброй традицией приглашать священника в школу на выпускные дни, а также в день начала учебного года в общеобразовательных учреждениях. Традиционно представители Московской епархии приглашаются к участию в праздновании Дня Учителя.

Московская епархия принимает активное участие во всероссийском конкурсе в области педагогики на соискание премии «За нравственный подвиг учителя». Во время открытий XXI Международных рождественских образовательных чтений (24 января 2013 года) Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл вручил диплом за 2 место профессору Московского государственного областного университета, доктору педагогических наук Л.Л. Шевченко. Ежегодно Московская епархия кроме участия в конкурсе в области педагогики занимает активную позицию во всероссийском конкурсе рисунка «Красота Божьего мира», который проводится синодальным отделом религиозного образования и катехизации.

Особый интерес вызвала областная олимпиада по предмету «Духовное краеведение Подмосковья», которая была проведена в московском государственном областном университете на базе духовно-просветительского культурного центра имени святых Кирилла и Мефодия. В ней приняло участие 126 школьников из 61 муниципального образования Московской области. В течение 2013 и 2014 годов во всех благочиниях проходили различные образовательные мероприятия: семинары, конференции, круглые столы, конкурсы, фестивали, экскурсии, выставки, встречи, концерты, вечера, театральные поздравления и детские праздники.

Логика исследования темы данной статьи с необходимостью требует проанализировать содержательную и формальную работы ряда Православных школ Московской области. «Рождество» - общеобразовательная школа с возможностью углубленного изучения ряда предметов на основе создания индивидуального образовательного маршрута учащегося. Школа открыта для всех, кто с доверием относится к Православию.

Главная задача школы – дать прочные базовые знания по всему спектру образовательных областей, развивать в ребенке необходимые для жизни в обществе навыки и компетенции, подготовить его к уверенной и осознанной социальной позиции, содействовать всестороннему развитию личности на основе православного мировоззрения и классических традиций русской культуры. Один из основных приоритетов данного учебного заведения – тесное сотрудничество с семьей учащегося, формирование общих ценностных установок. В основе педагогической деятельности – индивидуальный подход, строящийся на основе запроса семьи и способностей ученика.

Что касается основных задач начальной школы, то они заключаются в формировании у детей прочных учебных навыков, в поддержке мотивации к обучению, в развитии душевной сферы ребенка. В начальной школе увеличено количество часов на предметы эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство, пластика). Программа строится на основе методик развивающего обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Данное учебное заведение разделяет дидактические принципы системы Занкова, положенные в основу отбора содержания образования и методической организации: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; изучение программного материала быстрым темпом; осознание школьниками процесса учения; систематическая работа над общим развитием всех учащихся. Что касается предметов изучения, то ими являются математика, русский язык, английский язык, чтение, основы православной культуры, программа «Истоки», физкультура, музыка (уроки музыки объединяют в себе светское и церковное пение, сольфеджио и обучение игре на блок флейте), изобразительное искусство, МХК, с 3 класса – церковнославянский язык, с 4 класса – история.

Все вышеназванные предметы способствуют решению задачи начальной школы – заложить прочные основы знаний по базовым наукам. При необходимости для более эффективного обучения русскому языку, математике и английскому языку классы в этой школе могут делиться на подклассы. Продолжение изучения церковнославянского языка происходит до 5 класса включительно. Особое внимание уделяется «Основам православной культуры и нравственности». Школа гарантирует более углубленное изучение предметов, в том числе английского языка, математики, гуманитарных наук, в зависимости от индивидуальных запросов семьи и способностей учащегося.

Разработка индивидуального образовательного маршрута ученика начинается в 6 классе. Что касается изучения иностранных языков, то оно основывается на отечественных методиках (программы спецшкол) и британских разговорных курсов. Дети начинают заниматься английским с 1-го класса. На уроках используются все виды языковой деятельности. Разучиваются песни, скороговорки, поговорки, составляются тексты, диалоги. Дети учатся писать, грамматически правильно оформлять работы, сочинения. Учатся задавать вопросы. Много времени уделяется чтению, пониманию текста.

Объединение курсов русского базиса и английского коммуникатива дает хороший результат. Учащиеся на выходе имеют подготовку по предмету с очень развитым языком, приближенным к спецшколам. Девять лет назад была запущена программа «Пятая английская четверть». Эта программа лежит в основе организации школьного лагеря, одной из главных целей которого является совершенствование умений и навыков в области английского языка. Что касается второго иностранного языка, то преподавание французского языка ведется в школе с 5 класса по 2 часа в неделю для желающих.

Особым образом необходимо отметить роль внешкольной деятельности в данном учебном заведении. Существенной составляющей образовательного процесса в школе являются регулярные паломничества по святым местам и образовательные поездки по культурно-историческим центрам России. Учащиеся школы «Рождество» регулярно посещают Саввино-Старожевский монастырь в Звенигороде, Троице-Сергиеву Лавру, Ново-Иерусалимский монастырь, Музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина и Третьяковскую галерею.

Исходя из вышепредложенного, можно сделать вывод, что подобная форма обучения развивает детей не только в интеллектуальном плане, но и в духовно-нравственном отношении. Выпускники подобных заведений будут иметь не только высокий образовательный статус, но и высочайший уровень развития душевных качеств, такие как любовь к Родине, к своим близким. Они будут уметь любить, сострадать и помогать тем, кому нужна их помощь.

Православная классическая гимназия «Ковчег» создана в 1999 г. и ныне имеет статус негосударственного образовательного учреждения. Гимназия ставит своей целью объединить усилия прихода, семьи и государства для того, чтобы воспитать, научить и дать крепкую опору в жизни подрастающему поколению.

Главным отличием гимназии является то, что весь образовательный процесс ведется на основе православного мировоззрения. Помимо основных предметов, обязательных для любой государственной школы, дети изучают основы православия, церковно-славянский язык и получают возможность освоить хоровое пение.

К православным школам в Московской области относится и «Православная гимназия имени Св. Филарета Московского» г. Химки, которая была образована в 1999 г. По благословению митрополита Крутицкого и Коломенского Ювеналия и действует согласно Лицензии № 56506 как негосударственное общеобразовательное учреждение.

Что касается основных направлений деятельности «Православной гимназии имени Св. Филарета Московского», то их всего пять:

1. Миссионерское. Гимназисты не только получают знания, но стремятся ими поделиться. Участвуют в городских и епархиальных мероприятиях.
2. Историко-краеведческое. Посещение музеев, поклонных крестов, полей боевой славы и других памятных мест, связанных с историей нашего государства. Гимназисты усиленно изучают не только историю своего края, историю России, но и историю русской Церкви, что дает яснее осознать, что Россия – страна православия.
3. Музыкально-певческое. Гимназисты изучают церковное пение, учатся на фортепиано, хоровому пению, выступают на церковных светских праздниках.
4. Паломническо-туристическое. Для гимназистов и их родителей организуются паломнические поездки по монастырям и храмам Московской Епархии, осуществляются разнообразные походы.
5. Военно-патриотическое. Учащиеся принимают участие в военно-патриотических сборах православной молодежи, ухаживают за могилами неизвестных воинов, павших в годы ВОВ, встречаются с ветеранами войны. На базе «Православной гимназии имени Св. Филарета Московского» создается православный центр для детей и молодежи, который включает в себя Воскресную школу и подготовительное отделение для поступающих в православную гимназию.

Связи с религиозной общественностью также играют большую роль в жизни данной гимназии. «Православная гимназия имени Св. Филарета Московского» принимает активное участие в Общероссийском общественном движении «Православный сбор детей России», общается с представителями разнообразных детских и молодежных православных организаций Москвы, а также Московской, Краснодарской, Нижегородской, Рязанской, Тамбовской, Тверской, Ярославской епархий.

Не менее интересен опыт еще одной православной классической гимназии, носящей имя преп. Серафима Саровского, г. Домодедово. Православная классическая гимназия имени св. преподобного Серафима Саровского была основана в 2000 году, директором является настоятель Собора всех святых в Земле Российской просиявших протоирей Александр Васильев. В гимназии кроме общеобразовательных предметов изучают Закон Божий, церковнославянский, латинский и греческий языки.

В 2003 году педагогический коллектив гимназии получил государственную аккредитацию и аттестацию и состоялся первый выпуск – ученики получили аттестаты государственного образца. Сегодня можно утверждать, что гимназия, несмотря на свой молодой возраст, состоялась и востребована, в ней обучаются более 100 детей, причем поступающих с каждым годом становится все больше. Полностью укомплектован штат педагогических работников гимназии – 16 основных учителей и 4 совместителей. Также в гимназии трудятся 8 преподавателей в священном сане – это клирики Собора и настоятели церковью Домодедовского благочиния.

В основе обучения в гимназии лежит стандартный государственный план, который дополнен предметами школьного компонента. Это и священная история Ветхого и Нового Завета, бого-

служебное чтение и литургика (наука о богослужении). В начальном отделении ведется преподавание основных понятий христианской веры в рамках закона Божия, а в старших классах, помимо церковной истории, детям предложено более подробное изучение основ православной догматики.

Святитель Филарет Московский, виднейший и образованнейший человек своего времени писал: «Свет одного научного образования без света Христовой истины – все равно, что свет луны без солнца, свет холодный и безжизненный... никогда не в состоянии будет согреть, оживить и возбудить сердца наши к трудам и подвигам». И потому весь образовательный процесс в гимназии тесно сопряжен с духовной жизнью и молитвой.

Анализ образовательных и воспитательных процессов в православных учебных заведениях дает нам право заявить о плодотворном взаимодействии религиозных институций с современной системой образования. Можно также говорить о том, что в настоящее время отсутствуют неразрешимые противоречия во взаимообусловленном развитии двух форм образования (светского и православного) и о единых целях в духовно-нравственном и интеллектуальном развитии молодого поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьев, В., протоиерей. Проблемы православного образования сегодня // Воскресная школа. – 2002. – № 3. – 19 с.
2. Дараган, Н.Д. К вопросу о современном гуманизме // Вестник Таганрог. гос. пед. ин-та. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 172–177.
3. Зборовский, Г.Е. К взаимодействию религиозного и светского образования в современных условиях / Г.Е. Зборовский, Н.Б. Костина // Социологические исследования. – 2002. – № 12. – С. 107–112.
4. Максакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
5. Метлик, И.В. Религия и образование в светской школе / И.В. Метлик. – М.: Планета, 2000, 2004. – 384 с.
6. Проблемы современного образования. № 1. – М.: НИПБ имени К.Д. Ушинского, 2014. – 171 с.

УДК 165.19
ББК 87. 2

Н.П. Чередникова, Н.Д. Дараган

ИГРОВАЯ ФОРМА ПОЗНАНИЯ КАК ФОРМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье освещаются проблемы диалектики познания. Игровая форма познания рассматривается как особая сфера человеческой деятельности, находящаяся в тесном взаимодействии с другими ее областями.

Ключевые слова: познание, деятельность, игра, игровая форма познания, познавательные возможности, правила игры, «игровой элемент», «игровые структуры», наука, игровые методы.

N.P. Cherednikova, N.D. Daragan

GAME FORM OF COGNITION AS A FORM OF HUMAN ACTIVITY

Abstract. The article highlights the problem of dialectics of knowledge. Game-wavelength form of knowledge is seen as a distinct sphere of human activity, which is in close cooperation with its other regions.

Key words: cognition, activity, game, game form of knowledge, cognitive capabilities, rules of the game "game piece", "play structures", science, gaming techniques.

Целый ряд влиятельных направлений зарубежной философии и научной мысли выдвигают игру в качестве самостоятельной области изучения. Это, в частности, герменевтика (Гадамер), философская антропология (Финк) и др. Так, Хейзинга считает игру всеобщим принципом становления культуры, основой человеческого общения в любую эпоху. По Гадамеру, игра представляет собой способ бытия произведений искусства, которое в свою очередь есть преимущественный способ раскрытия истины.

Так что же мы называем игрой? Игрой мы называем вид деятельности, которая строится на основе условно предполагаемых целей и норм. Это предполагает два основных признака игровой деятельности: замкнутость как завершенность ее и обособленность по отношению к внешней среде. Любое действие может принимать характер игры в той мере, в какой в нем реализуется эти признаки. Учиться работать, беседовать, отдыхать можно и «всерьёз» и «играя». Игра, можно предположить, возможна там, где существует хотя бы маленькая свобода выбора, которая в свою

очередь дает возможность определенным образом возвыситься над повседневным бытием и проявить себя в соответствии со свободно принятыми игровыми нормами, не задумываясь о практической выгоде. Игра невозможна, при условии того, что деятельность полностью сливается с естественно-физиологическим процессом, как, например, во сне, во время тяжелой болезни, или же приобретает черты механического функционирования, как у невольников-гребцов, прикованных к галере. Вместе с тем игра представляет собой нечто целостное, законченное и в определенной степени независимое от личности. С одной стороны, человек свободен в игре, а с другой стороны, структура игры отличается жесткостью и полностью подчиняет себе человека.

Человеку доступно и познавательную деятельность строить по законам игры. Так что же дает игровая форма познания? Какие познавательные задачи лучше решать с помощью игры? Чтобы ответить на эти вопросы необходимо проанализировать сам феномен игры, а затем сравнить его с процессом познания.

Как с обыденной, так и с научной точки зрения игра и познание считаются несовместимыми и даже противоположными по своим целям и видам деятельности. Познание представляется как трудное и серьезное дело, где требуются усилия ума и воли. Игра, наоборот, считается отдыхом, развлечением, приятным препровождением времени. Познание имеет целью достижение истины, раскрытие и воссоздание сущности, свойств и структуры объекта. Игра, как правило, не прагматична и не имеет цели вне себя, хотя ее можно превратить и в источник дохода. Познание исследует объективную действительность, а игру действительность интересует в том случае, если она становится элементом игрового универсума.

Существенно различие семиотических правил познания и игры. Познание возможно при стремлении к истине, при опоре на факты и при выявлении ложной информации. Ложное умозаключение, сознательное игнорирование истины, ее искажение делают познавательную деятельность абсурдной. Игра же наоборот, есть уникальный вид деятельности, где возможно скрыть истину, обмануть партнера, что не только не осуждается, но и является необходимым феноменом игрового действия. Так, пытаются обманывать друг друга игроки в шахматы, в футбол и т.д. Всевозможные шутки и розыгрыши достигают различной цели – рассмешить, удивить, ошеломить человека с помощью оригинально сфабрикованной лжи. Познание раскрывает законы, осознает причинно-следственные связи, формирует понятия, категории, воспроизводит порядок. Торжественно и красочно фокусник «игнорирует» законы природы, когда «отпиливает» голову своей партнерши, спрятанной в ящик. Юмористы, клоуны смеются над «серьезными» людьми. И вообще, познание безгранично, а игра обязательно заканчивается, конечные цели ее определены, а ход игры непременно приведет к той или иной развязке.

Список различий можно продолжить, но необходимо отметить, что рассматривая их с позиции современного системного подхода, можно заключить, что между познанием и игрой мы находим множество точек соприкосновения, обнаруживаем их переходы друг в друга. Общее определение игры дать достаточно сложно, поскольку существует огромное множество игр, которые столь различны по своим формам, правилам, целям, социально-культурным функциям, что возникает сомнение в возможности ввести их всех в одно понятие. Ведь что общего между детскими играми и играми взрослых людей, между футболом и шахматами, игрой на бирже и игрой в оркестре? Феномен игры более чем столетие привлекает к себе внимание психологов, социологов, биологов, философов, педагогов, но единого мнения о сущности игры до сих пор нет. Разнообразие игр заявляет нам и о разнообразии их познавательных функций и характеристик. Игры целевые и ролевые, с правилами и экзотические, экспрессивные и миметические, физические и интеллектуальные, диалогические и групповые, состязательные и демонстрационные и, наконец, взрослые и детские создают различные условия для осуществления познавательного процесса, освобождая, усиливая, ослабляя или блокируя те или иные его ситуации и компоненты. Игра представляет уникальные возможности для познания вещей и явлений, людей, обстоятельств, физических, математических, биологических, социальных и других законов, которые в определенной степени оказываются «втянутыми» в игру, «задействованными» в ней. Отдаваясь игре, человек может не обращать внимания на то, что не имеет к ней непосредственного отношения, поскольку уже сама попытка во время игры вникнуть в ее «кухню», технологию, осознать ее организационные принципы может привести к разрушению восприятия игровой реальности. Критик, думающий во время просмотра фильма или спектакля о том, что ему записать в рецензии, много теряет в эмоциональном восприятии картины или представления.

Познавательная ценность детских игр некоторыми учеными, педагогами и психологами преувеличена. Игра в доктора и больного не помогает детям понять причины болезней. Игра в лошадки не дает знаний о лошади. А что же дают ролевые игры? Прежде всего, осознание своих психологических границ и возможностей, специфических ситуаций общения, а также правил установления контакта. Что касается подражательных игр, то они скорее обладают, прежде всего, обучающе-развивающей функцией, а не познавательной, хотя, грань между обучением и познани-

ем достаточно подвижна. Говоря о состязательных играх, необходимо отметить мобилизующую и активизирующую группу качеств, благодаря которым достигается победа в игре. Эти качества становятся, таким образом, особенно явными, открываются для познания. Необходимо отметить, что нередко в игре выявляется связь между этими «экспонируемыми» в игре качествами и общим складом характера личности. Исходя из того, что в игре человек зачастую действует импульсивно, реагирует, как правило, непосредственно, игра может служить своеобразным индикатором, показательным феноменом, в котором ярко высвечивается душевный склад не только личности, но и, возможно, целого народа. Симптоматично, что именно англичане с их индивидуализмом и чувствительностью к «давлению» группы, к социальной иерархии изобрели коллективные игры – футбол, баскетбол, хоккей. Эмоциональность и экспрессия итальянцев проявляется в любимых ими театре, маскараде, а созерцательность и страстность испанцев – в корриде. Порой игра ставит человека в экстремальные ситуации и поэтому служит испытанием его интеллекта, терпеливости и решительности.

Необходимо отметить, что игра является уникальным средством познания сущностных качеств и предельных возможностей человека. Порой профессиональная, институционализованная деятельность ограничивает некоторые мотивы и черты характера, которые считаются нежелательными с точки зрения повседневной морали, так, например, слабоволие, агрессивность, зависть, осуждение и т.д. Уникальная особенность игры в том, что она эти негативные качества позволяет проявить в той или иной символической форме. Но и высоконравственные качества игрока оказываются необходимыми в игре. Чувства справедливости, готовности к самопожертвованию выражаются и одновременно познаются в альпинизме, мотогонках и т.д. В игре человек может осознать в себе то, что ранее не осознавал. Игра выявляет мужество и трусость, порождает самоуважение и уважение к «противнику», уничтожает чрезмерные амбиции. Тем не менее, не все черты личности могут проявляться в игре. Мироззрение, общественно-политический статус, религиозные, атеистические и нравственные качества в игре непосредственным образом не реализуются и не осознаются. В этом и проявляется уникальность и неповторимость игровой коммуникации, которая возможна между людьми независимо от того, к какой социально-политической системе, нации, этносу, религиозной конфессии они принадлежат.

Уникальные познавательные возможности игр обнаруживаются в двух аспектах: во-первых, когда познавательный компонент игры становится институционализированным или выступает как часть определенного распространенного в обществе типа поведения; во-вторых, когда познание намеренно становится целью игры, когда игра организуется с целью осознания и решения определенной проблемы.

Логика исследования данной темы приводит к более глубокому рассмотрению вопроса о познавательной функции игровых социальных коммуникаций. Степень институционализации, социализации игры может быть различна. «Игровой элемент», «игровые структуры», «игровое мироощущение» присутствуют в различных видах деятельности, облегчая тем самым достижения различных социальных целей, включая и самопознание.

Проанализируем три примера, чтобы понять, какие ситуации здесь складываются. В этой связи мы рассмотрим состязания сторон в суде и игровое поведение подростков [5, 301].

Очевидно, что в судебном расследовании имеется познавательный элемент (проверяются версии – гипотезы, отыскиваются необходимые аргументы; устанавливая истину, судья определяет факт и состав преступления, меру вины обвиняемого). При этом защита и обвинение состязаются друг с другом, проявляя характерные признаки игры: четко обозначается пространственно-временная и социально-культурная зона игры; строго сформулированы правила состязания; в рамках правил стороны могут использовать для достижения своей цели все свои силы, способности, знания, апеллировать гражданским чувствам присяжных заседателей и присутствующих. Что же дает игровая форма судебного расследования? Она позволяет беспристрастно рассмотреть дело, обнаружить неосновательность тех или иных показаний обвиняемого, свидетелей; достаточно сильно активизировать поиск истины; проводить судебное расследование поучительным и захватывающим, что, в свою очередь, воспитывает гражданские чувства и развивает мораль.

Другой пример – любовный флирт. Здесь игровой компонент не институционализирован и проявляется лишь от случая к случаю, но все же достаточно часто, чтобы можно было говорить об устойчивой тенденции. Суть дела в том, что мужчина и женщина, познакомившись, не сразу признаются друг другу в любви, а вступают первоначально в полосу «ухаживания» или любовной игры. Обычно мужчина делает те или иные шаги, чтобы привлечь внимание женщины, возвысить себя в ее глазах. При этом, «увеличивая ставки», мужчина чувствует себя вправе требовать от женщины больше теплоты, расположенности и доверия. С другой стороны, женщина, в чем-то идя навстречу требованиям мужчины, время от времени выказывает недовольство, меняет свои решения, берет назад обещанное и т.п. Делая себя менее доступной, женщина повышает свою ценность в глазах мужчины, требуя от него «повышения ставок», увеличивая его рвение. Любовная игра оправдана тем, что гармония, согласие, душевная и физическая близость, взаимопонимание между

мужчиной и женщиной не могут быть достигнуты без усилий, подчас весьма значительных, без многочисленных взаимных коррекций, осуществляемых наиболее безболезненно именно в игровой форме.

Анализ любовной игры дает право выразить мнение о том, что игра имеет целью продлить процесс «кристаллизации», создать условия для увеличения любовного чувства, сделать его более глубоким и устойчивым. На первый взгляд, может показаться, что ближайшими целями игры является желание мужчины получить наслаждение, а женщины – привязать к себе мужчину. Но за этими целями стоят более важные жизненные ориентации – достичь полноты отношений, целостности жизнеосуществления в союзе с человеком противоположного пола. В связи с этим активизация взаимного познания является наиважнейшей функцией любовной игры. Каждый человек ищет свою «вторую половинку». Но как понять, эта половинка твоя или нет? Вот этот-то процесс взаимного познания и выражается в любовной игре. Женщина завлекает мужчину, а в следующий момент отдаляет его от себя, она пытается понять степень его находчивости, решительности, обидчивости. Однако и мужчина, проходя через испытания любви, познает характер своей возлюбленной, а также и свои собственные возможности. В любовной игре «ставкой» бывают весьма значительные жизненные ценности, а подчас и сама жизнь. Любовь иногда приобретает форму настоящей драмы, трагедии, в которой люди выясняют для себя не только смысл своих взаимоотношений, но и глубокий смысл бытия вообще. Оказывается, что именно через любовь человек начинает ясно осознавать и красоту природы, и значение страдания, и возможность бескорыстия и доброты. Таким образом, познавательный потенциал любовной игры весьма значителен, поскольку она обеспечивает наиболее глубокое взаимопонимание будущих супругов, а также выявляет степень и взаимной совместимости и дает возможность выявить основные особенности мужчины и женщины как представителей человеческого рода [1, 189].

Третий пример – игровое поведение подростков. Оно не институционализировано и зачастую бывает антисоциальным; подросток в игре нарушает правовые и моральные нормы; ведет себя агрессивно, создает опасные, экстремальные ситуации. Юристы и педагоги знают и понимают, что он действует в подобных случаях чаще всего без какой-либо корысти и злого умысла. Сознательное «возмущение среды», погоня, чувство опасности, возможность поимки и наказания и наконец, торжество, победа, когда удастся шокировать общественное мнение, – всё это элементы игровой ситуации, созданные подростком для того, чтобы испытать себя. Безусловно, такого рода цель не формируется сознательно. Часто подросток полагает, что его поведение является вредным, антисоциальным. Но, находясь на пороге зрелости, подросток проявляет повышенный интерес к нормам и устоям общественного порядка. Он стремится установить «границы возможного», выяснить степень своего самообладания. Конфликт для него является «разведкой боем». Подросток не только ищет пределы своих возможностей, но и испытывает нормы, которые предписываются ему взрослыми.

Вышесказанное не следует понимать как оправдание антисоциальных действий подростков. Конечно, общество заинтересовано в быстрой и эффективной социализации подрастающего поколения. Однако способы социализации должны отвечать психофизиологическим особенностям подростка и его сущностным социальным явлениям. Поэтому необходимо всесторонне использовать игровые склонности подростков в воспитании и обучении, специально организовывать их игры, привнося в них нравственный и гражданский компонент. Для того, чтобы познавательное значение игры не уменьшалось, необходимо, чтобы игра была именно игрой, а не профанацией ее. В ней должны иметь место преодоление стереотипов повседневной жизни, риск, неопределенность, самостоятельный выбор, высокая активизация жизненных сил.

Во всех рассмотренных примерах игра активизирует и ускоряет процесс социального познания. Познание в игре опосредуется этическими или социально-психологическими задачами.

Степень социализации и институционализации определённых игр существенно влияет на их познавательные возможности. Как явление, так и внутренние состояния человека возможно познать. Степень познания зависит от того, на сколько и в какие виды социальных игр включены эти объекты познания. Нередко звучит утверждение, что игры обедняются и исчезают в новое время под влиянием урбанизации, научно-технического прогресса и т.п. Но с этим нельзя согласиться, поскольку, хотя публичные казни и многодневные карнавалы и исчезли из жизни, но сегодня люди могут почти каждый день наблюдать игру по телевидению. Особую роль сегодня в жизни общества играют компьютерные игры. Меняется стиль жизни людей. Это обусловлено проникновением игрового мироощущения, игровых элементов в самые «серьезные» сферы жизни. Происходит «трансформирование» игровых структур, игрового мироощущения из празднично-бытовой стихии в специализированные сферы духовной культуры. Игровой компонент «погружается» и в письменную литературу и становится мощным орудием социального познания. Существует множество проблем, которые «серьезные» жанры искусства и науки осмыслить не могут, но с ними успешно справляются сатира и юмор. Есть великолепные образцы сближения научно-исследовательского и игрового жанров, например, «Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла или «Закон Паркинсона» С. Паркинсона и Дж. Норткота. Близка к этому жанру работа С. Лема «Сумма техно-

логии». Анализ «игровой» научной литературы представляет особый интерес. Он лежит на стыке научной и художественной критики.

Изменение внешних форм и социальных функций игры не может не влиять на характер научной рефлексии об игре и на отношение к ней научной общественности. В середине XIX века ученые застали игру и профессионализации. Игра представлялась деятельностью либо детской, либо развлекательной, четко ограниченной от техники, познания, общественно-политической жизни. На игру смотрели как на забаву. Но интенсификация сфер общественно-политической и экономической жизни привели к осознанию глубокого родства игры и деловой научно-познавательной конструкторской и управленческой деятельности.

Сближению игровых иррационально-научных методов познания способствовал и ряд факторов, действовавших в рамках самой науки. Речь идет об интеграции наук, сближении научных и художественных форм познания, развитии систематического подхода и общей методологии деятельности.

Практика показала, что для исследования взаимодействия сложных самоорганизующихся систем игровые модели наиболее адекватны. В связи с изменением целей и задач научного анализа стало меняться и представление об игре. Понятие игры сегодня широко используется в математике, экономике, кибернетике, став одной из самых значимых общенаучных категорий. При этом обозначились специфические онтологические и гносеологические аспекты этого понятия.

Что касается онтологического плана, то игра представляет собой один из динамических состояний системы или вид внутрисистемной или межсистемной коммуникации. В гносеологическом плане игру можно рассматривать как метод исследования, ясно формирующий проблемы, познавательные приемы, как количественные и математические модели и методы.

Специальные игровые модели и игровые сценарии стали создаваться для исследования сложных систем и многофакторных проблемных ситуаций. С помощью таких моделей изучается взаимоотношения человечества и природы, организма и среды, государств, экономическая конъюнктура, биосферные процессы. Использование игровых сценариев в глобальных исследованиях возможно потому, что человеческий разум плохо приспособлен к оперированию одновременно многими параметрами. Привычное прослеживание линейных причинно-следственных связей между явлениями оказалось непригодным для изучения систем, поведения которых определяется одновременно многими факторами почти одинаковой силы. С другой стороны, изобретение быстродействующих ЭВМ позволило построить математические модели таких систем и работать с ними.

Необходимо ответить, что сближение игры с познанием способствовало изменению представлений о структуре и целях самого познавательного процесса. Еще в прошлом познание не редко понималось как нечто самодовлеющее и независимое от других форм деятельности, а сегодня стало ясно, что оно есть элемент более широкой системы деятельности, включающей в себя также ценностно-ориентационные, прогностические, проектировочные и управленческие элементы.

Сближению общего облика науки с игровой деятельностью соответствует практическое превращение некоторых звеньев научно-познавательного процесса в особого рода игры. Из них наиболее известны две – синектика и «бразинштурминг» («мозговая атака»). Познавательная ценность игры не исчерпывается перечисленными возможностями и методами. По-видимому, могут быть созданы игровые модификации всех этапов научного исследования. Во всяком случае, обдумать такие возможности всегда полезно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барт, Р. Фрагменты речи влюбленного / Р. Барт. – М.: Ad Marginem, 1999. – 432 с.
2. Бряник, Н.В. Введение в современную теорию познания / Н.В. Бряник. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 288 с.
3. Гадамер, Г.-Г. Игра искусства: пер. с нем. А.В. Явечко // Вопросы философии. – 2006. – № 8. – С. 164–168.
4. Игра как прием текстопорождения: монография / под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. – 341 с.
5. Хейзинга, Й. Человек играющий / Й. Хейзинга; сост., пер. и предисл. Д. Сильвестрова; комм. Д. Харитоновича. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.

УДК 371
ББК 85.31р

Г.М. Четверикова

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций будущего учителя музыки в классе фортепиано. Подчеркивается необходимость использования

комплекса методов и приемов будущего специалиста с учетом его музыкального развития, потребностей и профессиональной направленности.

Ключевые слова. Реализация регионального компонента, инструментальное обучение, фортепианная подготовка, музицирование, исполнительская деятельность, методика интенсивного обучения.

G.M. Chetverikova

PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC FOR THE IMPLEMENTATION OF A REGIONAL COMPONENT IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL LEARNING

Abstract. Article is devoted a formation problem about-fessionalnyh competences the future teacher of music in a piano class. Necessity of use of a complex of methods and receptions of the future expert taking into account its musical development, requirements and a professional orientation is underlined.

Key words. Implementation of the regional component, tool training, piano preparation, playing music, performing activity, a technique of intensive training.

Процесс модернизации системы высшего профессионального образования на современном этапе обуславливает поиск эффективных путей обучения и предъявляет высокие требования к будущему учителю музыки. Вследствие этого возрастает роль общекультурной и специальной подготовки студента педагогического вуза, направленной на развитие его профессиональных умений и навыков. Важное место среди дисциплин в обучении будущего учителя музыки занимает класс основного музыкального инструмента. Это означает, что специалист, овладевающий профессией, должен обладать высоким уровнем профессиональных компетенций в области игры на музыкальном инструменте, широким культурным кругозором, развитым художественно-эстетическим мышлением. Педагоги-музыканты должны иметь определенный уровень слушательской и исполнительской культуры, от которого во многом зависит эффект воспитательского воздействия на обучающихся, быть хорошо подготовленными в области музыкознания, обладать художественным вкусом. Помимо этого необходимо знать психологические и возрастные возможности детей в области музыкального восприятия.

Нормативные документы Министерства образования и науки РФ, статья 29 Закона «Об образовании» предусматривают введение регионального компонента Государственного образовательного стандарта в школах и при подготовке специалистов в ВУЗах. Одним из средств обновления содержания музыкального образования может стать современная детская музыка Донских композиторов.

Ориентация на освоение музыки XX – XXI вв. приобретает особое значение в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки, который призван решать в своей практической деятельности важную задачу приобщения детей и юношества к творчеству современных композиторов.

Очевидно, что изучение в общеобразовательной школе современной детской музыки должно проходить наравне с классической, т.к. без этих знаний не сложится реальное представление о музыкальной культуре в целом. Формирование знаний в области классической и современной музыки, может стать надёжным фундаментом в музыкальном развитии и совершенствовании художественного вкуса школьников.

Особенно важно сформировать у детей не только общее представление о музыке, обогащая его от класса к классу историческим и общэстетическим материалом, но и целостное представление об отдельных пластах музыкального искусства. Очевидно, что, с одной стороны, оно должно отвечать запросам современных детей, а с другой стороны, способствовать музыкальному развитию и, в результате, формированию музыкальной культуры школьников. Такой сферой музыкального искусства, на наш взгляд, является современная детская музыка Донских композиторов.

Перед школой стоит задача – повысить интерес к духовной культуре родного края. История Донского края – замечательная кладовая веками создаваемой духовной культуры, из которой дети могут черпать большой объем знаний о Родине, о месте, где человек родился, где живет, учится, работает, где веками жили его деды, прадеды; могут усвоить сведения о природно-географических, культурологических, экономических, особенностях региона. Все это способствует осознанию человеком себя как личности, как достойного гражданина своей исторической Родины, помогает расширению кругозора и, безусловно, служит формированию у школьников общечеловеческих ценностей: нравственных, интеллектуальных, и эстетических чувств.

Начальный этап общего и профессионального музыкального воспитания не обходится без так называемой "детской музыки", то есть написанной с расчетом на возможности детского восприятия и исполнения. Изменения в окружающем мире находят в ней отражение, поскольку она является отражением действительности. Однако в музыкальной педагогике проблема специфики восприятия детской музыки в целом и современной детской музыки в частности пока не нашла глубокого исследования. К сожалению, новые музыкальные произведения практически отсутствуют в нашем пространстве, в школы российской глубинки в абсолютном большинстве произведения этих композиторов просто не доходят.

Успешность проведения работы по внедрению современной детской музыки Донских композиторов в школе во многом зависит от организации подготовки к ней будущих педагогов-музыкантов в вузе. Процесс введения регионального музыкального материала в программу предмета «Музыка», встречает серьезные затруднения, связанные с неразработанностью данного вопроса, как в теоретическом, так и в методическом отношении. При этом сам музыкальный материал остается неисследованным. Поэтому, в настоящее время деятельность учителя музыки (целесообразность которой обусловлена тенденциями регионализации общества) становится актуальной сферой для совершенствования его профессиональной подготовки.

В области музыкальной педагогики проблемы музыкально-эстетического развития рассматривались в исследованиях таких педагогов-музыкантов, как Г.М. Цыпин, Б.В. Асафьев, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, Ю.Б. Алиев, Н.А. Ветлугина и др., работы по теории и истории регионалистики, психолого-педагогические исследования по реализации национально-регионального компонента в практике образования – И.А. Шоров, И.А. Арабов, Г.Н. Волков, В.Я. Стоюнин, В.К. Шаповалов.

Использование на музыкальных занятиях региональной музыки призвано решать серьезные задачи, о которых говорилось выше.

Однако в этой связи возникают противоречия между:

- признанием необходимости использования детской музыки донских композиторов, как средства музыкального развития на уроках музыки и недостаточно результативным ее внедрением в практику школы;
- потребностью общеобразовательных школ в усовершенствовании музыкально-эстетического воспитания в процессе реализации регионального компонента и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогических исследованиях.

Как бы ни были дороги и близки людям шедевры прошлого, музыкальное искусство, как и любое иное искусство, находится в процессе постоянного обновления, поскольку является по природе своей отражением действительности. Это относится и к музыке, создаваемой специально для детей. Если ее образная сторона претерпевает не столь существенные изменения, то сторона музыкального языка находится в достаточно заметном постоянном обновлении. Отсюда и важность развития у детей способности к восприятию современных средств выразительности в области лада, мелодии, ритма, гармонии. Различные по своей образно-выразительной задаче, эти средства дополняют друг друга, составляя диалектическое единство и вызывая целостное художественное восприятие.

Особенности восприятия современных произведений определяются, прежде всего, спецификой музыкального языка, средствами его художественной выразительности. Как показывают наблюдения, "замедленная" подготовка детей к слушанию современной музыки часто исходит от педагога, стремящегося воспитывать музыкальный вкус ребенка на примерах, прежде всего, классического искусства. Однако, как справедливо подмечено Л.А. Баренбоймом, "...без практического усвоения разных по стилю образцов музыкальной классики не понять и современной музыки. С другой же стороны, без знания современной музыки не найти и убедительной для современного восприятия трактовки музыкальной классики" [3, 204].

Среди причин, препятствующих процессу освоения новой музыки, серьезную проблему представляет определенная инерция музыкального сознания, порождаемая всей существующей общественно-музыкальной практикой. По словам Б.В. Асафьева, причиной инертного восприятия нового в музыке является консервативность слуха воспринимающей "общественной среды" [2, 45].

Музыкальная педагогика активно формирует вкусы и эстетические идеалы подрастающего поколения. Однако, постоянный контакт с музыкой прошлого фиксирует музыкальное сознание на определенном круге интонаций и образов, способствует созданию стереотипа музыкального восприятия и мышления. Так обстоит дело в общеобразовательных школах, где современная музыка используется в довольно скромном объеме.

Вузовские учебные программы также основываются преимущественно на музыкальной классике, недостаточно ориентируют студентов на восприятие музыки нашего времени. Современная музыка представляется основной массе обучающихся как нечто совершенно новое, малопонятное, не имеющее ничего общего с привычным миром классики. Однако причины этого носят

не только социально-психологический, но и педагогический характер. Слушатель оказывается не в состоянии воспринимать современную музыку не потому, что не обладает для этого определенными способностями, а потому, что его не научили это делать. Иными словами, та инерция музыкального сознания воспринимающей среды, на которую одним из первых обратил внимание Б.В. Асафьев, явилась следствием известного традиционализма, свойственного музыкальной педагогике на всех этапах обучения.

В исследованиях, посвященных исполнительской деятельности учителя музыки, Л.Г. Арчажникова существенное внимание уделяет инструментальной подготовке. Автор утверждает, что «овладение навыками исполнительской и концертмейстерской деятельности детерминировано спецификой профессии педагога общеобразовательной школы» [1, 15]. Действительно, говоря об исполнительской функции учителя, следует подчеркнуть, что речь идет не об исполнении "вообще", а об исполнении для детей (игра должна быть яркой, образной, эмоциональной, в постоянном контакте с классом). Особенности музицирования на уроке в общеобразовательной школе вызывают необходимость находить эмоциональный контакт с детской аудиторией при помощи особой, подчеркнуто-выразительной, «утрированной» манеры игры учителя, а также умения фрагментарно исполнять музыкальные произведения или исполнять определенные их части.

В деятельности учителя-музыканта работа над современным музыкальным произведением имеет свои особенности. Разучиваемое произведение рассматривается как материал, как средство эстетического воспитания школьников. Верная интерпретация его нужна постольку, поскольку она обуславливает полноценность восприятия музыки детьми.

Специфика работы учителя музыки содержит свои, отличающиеся от других видов исполнительской деятельности, особенности. Музицирование на уроке в общеобразовательной школе проявляются в таких специфических умениях, как:

- фрагментарное исполнение музыкальных произведений или исполнение определенных частей;
- проигрывание отдельно мелодии, в результате чего мелодия будет воспринята школьниками в своем подлинном виде и, несомненно, ярче будет представлено о фактурных особенностях произведения (например, регистрового и ритмического соотношения мелодии и аккомпанемента).

Одним из методов, способствующих проявлению и формированию творческих качеств, является *метод эскизного изучения произведений*. Он заключается в том, что произведение не обязательно выучивать наизусть, исполнение его не доводится до возможного совершенства, а приостанавливается несколько ранее. «При эскизном разучивании на первый план выдвигаются те умения, которые необходимы учителю музыки при работе в школе: это – прежде всего, умение понять содержание произведения в целом, постичь его художественный смысл и, по возможности, выявить средства музыкальной выразительности. Такой вид работы будет способствовать значительному расширению репертуара и музыкального кругозора учителя, обогащению его исполнительского опыта» [1, 18].

Предпочтительно развивать технические возможности студентов на яркой, выразительной музыке, даже постановку рук отрабатывать не на «голых» упражнениях, а на пьесах, ставя перед ними, в качестве первоочередной задачи, создание и воплощение художественного замысла. Тем самым можно добиться творческого, образно-эмоционального отношения к работе над исполнительской техникой. Работа в классе основного музыкального инструмента здесь нацелена не на совершенствование концертно-исполнительских умений и навыков, а на освоение универсальных навыков, обусловленных деятельностью учителя музыки в школе.

Мы живем с новыми композиторами в одно время, однако, не стоит ждать, когда имена этих композиторов станут известны во всё мире, так как наши дети должны разбираться не только в творчестве великих классиков, но и жить в мире современной музыки и ее создателей. Множество причин делают эту задачу трудновыполнимой. Но самая важная причина, на наш взгляд, заключается в том, что мы мало знаем об авторах современной музыки. Итак, мы обратимся к творчеству выдающихся композиторов Дона. Талантливая плеяда Донских композиторов, в составе которой А.П. Артамонов, В.С. Ходош, В.Ф. Красноскулов, А.С. Матевосян, А.А. Хевелев, Г.М. Балаев, С.А. Халаимов, является авторами таких замечательных фортепианных произведений, как «Пять фортепианных миниатюр», «Детский фортепианный альбом», «Эскизы», множества детских песен, одна из них «С добрым утром, любимый Ростов!» и т. д., а также фортепианных пьес «Тайны стрекоз», «Избушка на курьих ножках», «Заводные часы», «Метелица» (А.П. Артамонов), сюит «Красная шапочка» (В.С. Ходош), двух сонат, более ста отдельных инструментальных пьес (В.Ф. Красноскулов), «Страна буквария» для голоса и фортепиано на стихи Н. Костарева, сказок, облаченных в песенки для фортепиано. (А.С. Матевосян), сюит «Древняя Русь» и «Витражи Шагала», четырех фортепианных циклов, трех сонат, концерта для фортепиано (А.А. Хевелев), инструментальных пьес с джазовыми элементами (Г.М. Балаев), детских сонатин, вариаций и пьес для фортепиано, романсов и пьес для фортепиано, романсов и песен: «Черный кот», «Ксюшин зуб», «Хочу конфет», в том числе более двухсот песен, романсов для детей, написанных в творческом

содружестве с поэтами дона – сборник «Ростовский вальс» (С.А. Халаимов). Музыка донских композиторов отличается уникальностью и разнообразием форм, музыкальных жанров, тем, образов и творческих находок. Язык современников в меру демократичен и доступен даже самым маленьким детям и подросткам.

Музыкально-эстетические и педагогические принципы жанра «детской музыки», нашедшего воплощение в творчестве Донских композиторов отличает выпуклая, почти зримо ощутимая образность музыкальной ткани, лаконичность и четкость музыкальной формы, предельная конкретность выразительных средств музыкального языка, доступность инструментального изложения. Для детей наиболее близки темы и образы сказочных персонажей, животных, по-детски воспринимаемые зарисовки природы, игрушки, игры – все это мир, окружающий ребенка. Отсюда и важность развития у детей способности к восприятию современных средств выразительности в области лада, мелодии, ритма, гармонии. Различные по своей образно-выразительной задаче эти средства дополняют друг друга, составляя диалектическое единство и вызывая целостное художественное восприятие.

При этом следует заметить: из своеобразия детской музыки Донских композиторов органично вытекает педагогическая задача овладения определёнными приёмами фортепианной игры. Помимо ладового своеобразия современной детской музыки Донских композиторов, ей присущи характерные ритмические фигуры, разнообразные размеры, переменный метр. Определённую трудность представляет обилие мелкой техники, что вызывает необходимость поиска технических упражнений и так называемых «произведений-спутников», которые помогают в решении технических задач.

Преодоление стереотипа музыкального мышления в массовом и индивидуальном сознании становится актуальной задачей современной педагогической науки и практики. В силу временной природы музыки, закономерности и логика развития ее ладовых, мелодических, гармонических и ритмических факторов, раскрывается благодаря непрерывному сопоставлению, сопряжению реально звучащего в данный момент какого-либо звукового элемента с целой системой представлений. Интонирование скрытых связей логики развития произведения, нахождение необходимых элементов выразительности современного музыкального языка, выделение важнейших драматургических опор, то есть все стороны процессов музыкального познания требует умения аналитического изучения произведения.

Интерпретация современного музыкального сочинения представляет собой комплексную проблему. Одна из самых важных ее сторон, определяющих сложность и затрудненность восприятия музыкального текста, связана с отсутствием стилевых моделей в слуховом представлении интерпретатора. Образцы современной фортепианной музыки далеко не всегда получают фиксированное звуковое воплощение.

Каждая эпоха создаёт свой музыкальный язык, рождает обширный круг новых музыкальных интонаций, по-новому переосмысливает старые музыкальные средства. Конкретный текст музыкального произведения служит материалом и для грамматического и для семантического анализа. И в той и в другой сфере требуется выполнение двух операций: выделение деталей, единиц. Элементов, из которых строится целое, мотивы, фигуры – «выражения», «метафоры».

Музыкальное образование в высшем звене призвано не только вооружить студента соответствующими профессиональными умениями и навыками, но и активно способствовать формированию его художественного вкуса, направить его внимание на то ценное и перспективное, что есть в современной региональной музыкальной культуре. Проблема «внедрения» современной музыки в систему музыкально-теоретического образования особенно актуальна, так как её изучение связано с формированием и воспитанием музыкального мышления, осознанного отношения к организации музыкального материала с позиций содержания и формы и, следовательно, способствует более глубокому постижению музыкального искусства.

Изучение современной региональной музыки призвано расширять музыкальный кругозор, обогащать палитру художественного освоения средств музыки, понимать ее язык, повышать эстетический уровень студентов с тем, чтобы иметь в конечном итоге верное суждение о музыкальном искусстве нашей малой Родины, выносить правильные оценки музыкальным произведениям и избегать тех ошибок, которые неизбежны при незнании и неслышании нового в музыке.

Процесс освоения современного музыкального языка как один из возможных аспектов в решении этой проблемы требует сознательного отношения к нему со стороны педагогов и рассмотрения его как необходимой составной части всего профессионального образования педагога-музыканта в вузе.

Особенно важно, чтобы будущие педагоги-музыканты хорошо представляли себе языковые особенности музыки отдельных Донских композиторов – интонационный строй, жанровые истоки, связи с народной интонацией. Каждое исполняемое в инструментальном классе произведение должно рассматриваться с той точки зрения, какое место оно может занять в школьной работе.

Таким образом, совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя музыки на основе моделирования процесса введения детской музыки Донских композиторов в программу предмета «Музыка» в условиях инструментального обучения отвечает запросам регионального характера развития общества и образования, вносит весомый вклад в стоящую сейчас проблему сохранения культуры как местного музыкального наследия, так и всей страны в целом.

Жанр современной детской музыки Донских композиторов представляет собой многогранный музыкальный феномен, ярко раскрывающийся в разнообразных аспектах своего существования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арчажникова, Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Арчажникова. – М., 1986. – 25 с.
2. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – СПб., 2009.
3. Баренбойм, Л.О музыкально-педагогическом репертуаре // За полвека: очерки статьи материалы. – СПб., 2009.
4. Критская, Е.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема // Теория и методика музыкального образования детей // Л.В. Школяр и др. – М., 2009.

УДК 323.28
ББК 66.4(0),3

В.С. Шаповалова

ПРАВОВОЙ МЕХАНИЗМ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В БОРЬБЕ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ЭКСТРЕМИЗМА В XXI ВЕКЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам международно-правового сотрудничества государств в сфере противодействия экстремизму.

Ключевые слова: экстремизм, противодействие экстремистской деятельности.

V.S. Shapovalova

THE LEGAL MECHANISM FOR INTERNATIONAL COOPERATION IN THE FIGHT AGAINST EXTREMISM IN THE TWENTY-FIRST CENTURY

Abstract. The Article is devoted to questions of international legal cooperation in combating extremism.

Key words: extremism, counteraction to extremist activities.

В истории появления экстремизма в России, во второй половине XIX в., данный термин был связан с политической деятельностью.

Современные исследователи экстремизма выделяют такие его виды, как политический, национальный (этнонациональный) и религиозный, а также экологический, антиглобалистский экстремизм, киберэкстремизм (электронный джихад). К подвидам экономической группы экстремизма можно отнести экстремизм в сфере интеллектуальной собственности и так называемый «потребительский экстремизм». Самостоятельную демографическую группу представляет молодежный экстремизм.

Каждый из них имеет свои особенности, общими среди которых выступают антиправовые действия, представляющие угрозу безопасности не только отдельного человека, государства, но международному миру в целом.

По справедливому утверждению Ю.Н. Андреева, «от всепроникающей опасности экстремизма сегодня не застрахован никто – ни простые граждане, ни представители политической элиты. Такое состояние современного общества усугубляется тем ментально-психологическим фактором, что если терроризм, бесспорно, отвергается обществом, то экстремизм – ключевой элемент разрушения основ конституционного строя – все еще воспринимается гражданами как вполне допустимый инструмент политического противостояния. Анализ имеющихся материалов свидетельствует о том, что экстремизм становится самодостаточным социальным фактором, по целям и разрушительному потенциалу равным, а в определенных условиях и превосходящим террористическую угрозу национальной безопасности государства» [5].

Проблема экстремизма является актуальной не только для России, но и для всего международного сообщества. Это создает предпосылки актуализации международно-правового сотрудничества государств в сфере противодействия экстремизму.

Вопросами правового регулирования борьбы с международным экстремизмом и его самым опасным проявлением – терроризмом международное сообщество заинтересовалось еще в конце XX в.

Среди основных документов можно выделить: Всеобщую декларацию прав человека (1949 г.), Конвенцию о борьбе с незаконным захватом воздушных судов (1970 г.), Конвенцию о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности гражданской авиации (1971 г.), Международный пакт о гражданских и политических правах (1972 г.), Европейскую конвенцию о пресечении терроризма (1977 г.), Международную конвенцию о борьбе с захватом заложников (1979 г.).

В 1994 году Генеральная Ассамблея ООН приняла Декларацию о мерах по ликвидации международного терроризма, согласно которой, государства обязаны «воздерживаться от организации экстремистской, террористической деятельности, подстрекательства к ней, содействия ее осуществлению, финансирования, поощрения или проявления терпимости к ней; обеспечивать задержание и судебное преследование лиц, совершивших террористические акты; сотрудничать друг с другом в обмене соответствующей информацией для предотвращения терроризма» [1].

В 1999 г. в США принята Международная конвенция о борьбе с финансированием терроризма, которую Россия ратифицировала в 2002 г. (Федеральный закон от 10.07.2002 № 88-ФЗ).

Эти документы являются основными источниками и отправной точкой создания **правового механизма международного сотрудничества в борьбе с проявлениями экстремизма в XXI веке.**

Парламентская Ассамблея Совета Европы в Резолюции 1344 (2003 г.) «Об угрозе для демократии со стороны экстремистских партий и движений в Европе» призывает правительства государств-членов Совета Европы:

- a. предусмотреть в своем законодательстве возможность ограничения свободы выражения мнений, собраний и объединений для целей борьбы с экстремизмом. Однако любые такие меры должны соответствовать требованиям Европейской конвенции о правах человека;
- b. применять, а если их нет – ввести:
 - действенные наказания при наличии доказанных фактов нанесения ущерба экстремистскими политическими партиями или их членами;
 - соразмерные и выполняющие роль сдерживающего фактора наказания за публичные призывы к насилию, расовой дискриминации и нетерпимости;
 - меры по приостановлению или прекращению государственного финансирования организаций, потворствующих экстремизму;
 - в чрезвычайных случаях – меры по роспуску экстремистских партий и движений. Они применяются лишь при наличии угрозы конституционному порядку страны и обязательно в соответствии с конституцией и законодательством страны;
- c. контролировать, а при необходимости – предотвращать возобновление деятельности распущенных партий и движений под другим названием или в другой организационной форме;
- d. поощрять политические партии к выработке нового этического кодекса, к разработке своих программ и ведению своей деятельности в духе соблюдения прав человека, к отказу от заключения политических союзов с экстремистскими партиями, при необходимости – к усилению прозрачности в финансировании политических партий, к разработке реальных решений социально-экономических проблем, вызывающих общественное беспокойство;
- e. разрабатывать школьные программы воспитания граждан в демократическом духе, где раскрывалось бы значение прав и обязанностей гражданина, социальной терпимости, уважения к другим. Просвещение и обучение – основные и самые надежные способы выработки у граждан иммунитета от идеологии дискриминации и экстремизма;
- f. развивать информационные кампании по разъяснению гражданам пагубного воздействия политического экстремизма на демократию;
- g. поощрять гражданское общество, играющее ключевую роль в процессе интеграции и укрепления социальной сплоченности, к преодолению всех форм экстремизма и нетерпимости;
- h. принять национальное законодательство, внедрить административные процедуры и активизировать международное сотрудничество, препятствующие распространению экстремистской идеологии при помощи новых информационных технологий;
- i. поддерживать деятельность ЕКРН, на которую возложена борьба с расизмом, ксенофобией, антисемитизмом и нетерпимостью по всей «Большой Европе» и добиваться того, чтобы государства на практике выполняли ее рекомендации [4].

Рассматривая борьбу с экстремизмом как международную стратегическую задачу, главами государств Республики Казахстан, Китайской Народной Республики, Кыргызской Республики, Российской Федерации, Республики Таджикистан и Республики Узбекистан 15 июня 2001 в Шанхае была подписана Шанхайская конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом, направленная на сотрудничество в области предупреждения, выявления и пресечения деяний, связанных с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом.

«Экстремизм» в ней понимается как «какое-либо деяние, направленное на насильственный захват власти или насильственное удержание власти, а также на насильственное изменение конституционного строя государства, а равно насильственное посягательство на общественную безопасность, в том числе организация в вышеуказанных целях незаконных вооруженных формирований или участие в них, и преследуемые в уголовном порядке в соответствии с национальным законодательством Сторон» [8].

В развитие сотрудничества по вопросам противодействия терроризму и другим проявлениям экстремизма 26 августа 2005 г. Совет глав государств СНГ принял «Решение о концепции сотрудничества государств-участников Содружества Независимых Государств в борьбе с терроризмом и иными насильственными проявлениями экстремизма».

Документ указывает, что государства-участники СНГ рассматривают борьбу с терроризмом и экстремизмом как одну из важнейших задач обеспечения своей национальной безопасности и выступают за дальнейшее усиление взаимодействия на данном направлении и принимают Концепцию сотрудничества в борьбе с терроризмом и иными насильственными проявлениями экстремизма в соответствии с принятыми на себя международными обязательствами и национальным законодательством в данной области.

В Российской Федерации проблемы законодательного обеспечения борьбы с экстремизмом регулируются в соответствии с Конституцией РФ (1993 г.).

Непосредственно такое противодействие регулируют следующие федеральные законы:

- Федеральный закон от 17.01.1992 г. № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 19.02.1993 г. № 4530-1 «О вынужденных переселенцах»;
- Федеральный закон от 19.02.1993 г. № 4528-1 «О беженцах»;
- Федеральный закон от 26.09.1997 г. № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях»;
- Федеральный закон от 12.08.1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности»;
- Федеральный закон от 19.05.1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях»;
- Федеральный закон от 11.07.2001 г. № 95-ФЗ «О политических партиях»;
- Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»;
- Федеральный закон от 6.03.2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму»;
- Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и др.

Их число не остается неизменным и важно постоянно следить, как за принятием новых законов, так и за внесением изменений в действующее законодательство.

Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ, Уголовно-процессуальный кодекс РФ от 18.12.2001 г. № 174-ФЗ, Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ предусматривают правовые последствия ведения экстремистской деятельности.

В Указе Президента РФ от 12.05.2009 № 537 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» особо подчеркивается, что: «для предотвращения угроз национальной безопасности необходимо обеспечить социальную стабильность, этническое и конфессиональное согласие, повысить мобилизационный потенциал и рост национальной экономики, поднять качество работы органов государственной власти, сформировать действенные механизмы их взаимодействия с гражданским обществом в целях реализации гражданами Российской Федерации права на жизнь, безопасность, труд, жилье, здоровье и здоровый образ жизни, на доступное образование и культурное развитие» (п. 20 разд. II).

При этом, «экстремистская деятельность националистических, религиозных, этнических и иных организаций и структур, направленных на нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации, дестабилизацию внутривнутриполитической и социальной ситуации в стране» отнесена в Стратегии к числу одного из основных источников угроз национальной безопасности в сфере государственной и общественной безопасности нашей страны (п. 37 разд. IV) [6].

Противодействие экстремистской деятельности основывается на следующих принципах:

- признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина, а равно законных интересов организации;
- законность;
- гласность;
- приоритет обеспечения безопасности Российской Федерации;
- приоритет мер, направленных на предупреждение экстремистской деятельности;

- сотрудничество государства с общественными и религиозными объединениями, иными организациями, гражданами в противодействии экстремистской деятельности;
- неотвратимость наказания за осуществление экстремистской деятельности [7].

Федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления участвуют в противодействии экстремистской деятельности в пределах своей компетенции, в приоритетном порядке осуществляют профилактические, в том числе воспитательные, пропагандистские меры, направленные на предупреждение экстремистской деятельности.

Указом Президента Российской Федерации от 6 сентября 2008 г. № 1316 «О некоторых вопросах Министерства внутренних дел Российской Федерации» вопросы противодействия экстремистской деятельности в Российской Федерации относятся к компетенции Департамента по противодействию экстремизму МВД России.

Приказом Министерства здравоохранения РФ от 26.10. 2012 № 446 «О Координационном совете по организации воспитательной работы в образовательных учреждениях, находящихся в ведении Министерства здравоохранения Российской Федерации», образован Координационный совет по организации воспитательной работы в образовательных учреждениях Минздрава России. Его цель – обеспечивать согласованные действия при планировании воспитательной работы с молодежью, предупреждать экстремистскую деятельность в студенческой среде.

В состав совета входят представители структурных подразделений Минздрава России, Минобрнауки России, ФМБА России, Минспорта России, Госдумы, образовательных учреждений, студенческих профсоюзов, общественных и религиозных организаций, а также органов госвласти, противодействующих экстремизму. Установлены функции и права совета, регламентирован порядок его работы [3].

Огромная работа по предотвращению национального, религиозного, политического экстремизма ведется в регионах нашей страны. Так, по поручению губернатора Ростовской области на Дону, в рамках государственной программы «Обеспечение общественного порядка и противодействие преступности» на 2014–2020 гг. реализуется подпрограмма «Профилактика экстремизма и терроризма в Ростовской области».

Ее основная цель – предупреждение террористических и экстремистских проявлений путем повышения уровня межведомственного взаимодействия по профилактике экстремизма и терроризма; привлечения граждан, негосударственных структур, в том числе СМИ и общественных объединений для обеспечения максимальной эффективности в профилактике экстремизма и терроризма; проведения воспитательной, пропагандистской работы с населением области, направленной на предупреждение террористической и экстремистской деятельности, повышение бдительности [2].

Таким образом, рассматривая борьбу с экстремизмом как приоритетную стратегическую задачу, **международное сообщество расширяет сотрудничество по предупреждению и пресечению экстремистских акций, совершенствует механизм координации взаимодействия по укреплению международно-правовых основ их противодействию.** В то же время, противодействие экстремизму – не только межгосударственная задача. Не меньше ответственности за формирование надлежащих общественных отношений, характеризующихся стабильностью и отсутствием ксенофобии, социальных и межнациональных конфликтов в условиях многонациональности народа РФ лежит на гражданском обществе, которое само должно мобилизовать свои ресурсы на противодействие экстремизму.

Особую актуальность приобретают мероприятия профилактики экстремистской деятельности в студенческой среде посредством формирования позитивного образа студента XXI века, актуализации в общественном сознании студенческой молодежи новой ценностной модели личности, основанной на духовно-нравственной культуре мира, эмпатии, толерантности, патриотизме, гражданской ответственности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма от 9 декабря 1994 года [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http:// www.docs.cntd.ru/](http://www.docs.cntd.ru/).
2. Постановление Правительства Ростовской области от 25 сентября 2013 года № 600 Об утверждении государственной программы Ростовской области «Обеспечение общественного порядка и противодействие преступности» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http:// www.docs.cntd.ru/](http://www.docs.cntd.ru/).
3. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 26.10. 2012 № 446 «О Координационном совете по организации воспитательной работы в образовательных учреждениях, находящихся в ведении Министерства здравоохранения Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www. base.garant.ru/](http://www.base.garant.ru/).
4. Резолюция ПАСЕ 1344 (2003)1 Об угрозе для демократии со стороны экстремистских партий и движений в Европе [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http:// www.online.zakon.kz/](http://www.online.zakon.kz/).

5. Терроризм и экстремизм: история и современность: доклад начальника отдела по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям Андреева Юрия Николаевича на учебно-методических сборах со старостами студенческих групп I–V курсов от 25 ноября 2011 года [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http:// www. chuvsu.ru/](http://www.chuvsu.ru/).
6. Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http:// www. base.garant.ru/](http://www.base.garant.ru/).
7. Федеральный закон от 25.07.2002 № 114 – ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http:// www. base.garant.ru/](http://www.base.garant.ru/).
8. Шанхайская конвенция от 15 июня 2001 года «О борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http:// www. referent.ru/](http://www.referent.ru/).

УДК 17; 15(075.8)
ББК 87.713.1; 87.717; 88.5я73

Ю.Ю. Щеткин

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье с позиции аксиологического подхода к проблеме духовности личности рассматривается система ценностей в качестве важнейшей характеристики уровня духовно-нравственного становления и развития личности. Вводится понятие критериальных ценностей как обуславливающих существование всех других ценностей.

Ключевые слова: система ценностей, критериальные ценности, христианские ценности, ценности социальной работы, духовный уровень развития личности.

Yu.Yu. Shetkine

THE SYSTEM OF VALUES AS THE MOST IMPORTANT CHARACTERISTIC OF A LEVEL OF SPIRITUAL AND MORAL FORMATION AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Abstract. The article from the position of the axiological approach to the problem of person's spirituality is considered the system of values as the most important characteristics of the level of spiritual and moral formation and development of personality. The concept of criterion values as contributing to the existence of all other values.

Key words: system of values, criterial values, christian values, values of social work, the spiritual level of personality development.

Понятие «ценность» характеризуется определенной языковой многозначностью. С одной стороны, слово «ценность» является синонимом таких понятий как «смысл» и «значимость». С другой стороны, в западной философии существует утилитаристский подход к ценностям (Д. Дьюи и др.), в соответствии с которым ценности определяются реализацией потребностей и интересов. С третьей стороны, имеется противоположное философское направление, описывающее ценность как особую реальность, не имеющую отношения к изначально сформулированной потребности. Такое понимание ценностей позволяет их актуализировать с точки зрения эвристического потенциала этой проблемы [4, 16]. Человек постоянно совершает поступки, а значит, он обречён на нравственный выбор. Существование любого человека связано со стремлением к определенным целям. Оно осуществляется через акты выбора (волеизъявления) и имеет нравственное измерение. На каком основании человек делает свой выбор: выбирает одну цель и отвергает другую? Этот вопрос невозможно решить без системы ценностей [2, 124].

Сами по себе ценности по отношению к человеку объективны, они существуют, а не создаются сознанием, они признаются, а не сочиняются. Однако сама иерархия ценностей глубоко субъективна, поскольку ранги реальным вещам и явлениям присваивает человек, исходя из индивидуального восприятия, собственных знаний, мотиваций и потребностей. Ценности не отношения, они создают отношения, поскольку являются определителями жизненного выбора. Именно по принципу поклонения определенным ценностям, тому или иному идеалу жизни, прежде всего, группируются люди. Только необходимо учитывать, что эти нравственные образы – образцы жизни могут быть направлены как на объединение людей, так и на их разобщение [2, 130]. С.В. Капиканов выделяет две антагонистические и несовместимые друг с другом группы ценностей: социально-конструктивные и социально-деструктивные. Стремление к первым ценностям объединяет людей, стремление ко вторым разобщает их и делает соперниками [2, 125]. Вполне соглашаясь с принципом такой классификации, мы заостряем внимание на некоторых существенных уточнении

ях. Так, С.В. Капиканов относит к социально-деструктивным ценностям богатство (деньги), комфорт, телесное наслаждение, известность. Стремление к этим ценностям, считает автор, приводит к деформированным отношениям к другим людям, которые становятся вещами, либо вещами – средствами для получения желаемого, либо вещами – препятствиями, вызывающими желание каким-то образом убрать их с пути. Отсюда берут начало такие явления как предательство, обман, убийство, воровство и т.п. К объединяющим социально-конструктивным ценностям автор относит такие, как семья, Родина, религиозная вера [2, 125–127]. Всё дело в том, что в действительности существует некая относительность ценностей. Невозможно определить к какой группе относится данная отдельно «выдернутая» из системы ценность, к объединяющим или разобщающим, без учета всей системы ценностей конкретного субъекта. Определяющим становится отношение к этой ценности самого субъекта в сравнении с другими отношениями – к людям, природе, животным, жизни и т.п. Например, нож может служить полезным орудием для приготовления пищи в руках одного субъекта, и быть орудием убийства в руках другого. Так и деньги могут быть объединяющей ценностью, когда человек ради них идет «по головам» других. Но те же деньги становятся объединяющей ценностью, когда они совместно собираются на благие цели, например, на благотворительность, когда человек становится богатым, но остается щедрым, не «зацикливаясь» на деньгах и не ставя это самоцелью, когда он не возводит деньги в ранг ценности, превышающей других людей, природу и многие другие высшие ценности. То же самое относится и к комфорту, если при этом не забывать чувства меры и относительности. Зачем покупать «Мерседес» и потом годами, ущемляя свою семью, расплачиваться за кредит, если можно приобрести «Жигули» или даже ездить на общественном транспорте? Это есть чувство меры. Но если позволяют средства, и без ущерба для других можно купить «Мерседес», почему бы не приобрести более комфортную и качественную машину? Это есть чувство относительности. Оно разносторонне и охватывает не только относительность материального положения семьи. Например, если приобретение «Мерседеса» может вызвать зависть среди малоимущих коллег по работе или подчеркнуть бедность окружающих, вызывая разделение, то такая ценность действительно становится социально-деструктивной и от ее приобретения духовному человеку следует воздержаться. Точно таким же образом проявляется существенная относительность и в некоторых объединяющих (социально-конструктивных) ценностях. Так, религиозная вера может выступать и как социально-конструктивная, и как социально-деструктивная ценность. Всё зависит не только от уровня духовно-нравственного развития личности, но и от ее установок. Вот пример из реальной жизни, показывающий различное отношение к животным и их жизни двух священнослужителей, принадлежащих к одной христианской концессии – Свидетелям Иеговы. Один считает, что Бог дал право людям господствовать над животными, и поэтому можно лишать их жизни в случае необходимости, например, топить новорожденных котят. Другой убежден в том, что слово «господствовать» означает разумно пользоваться животными на благо человеку и самим животным, заботясь о них, ухаживая и неся ответственность за их жизнь. Поэтому, по его мнению, человек не имеет морального права топить беспомощных котят, исходя из своей нравственности, заложенной Богом и из уважения к Творцу, который подарил людям животных не для убийства их. Лучше потратить немного времени, чтобы пристроить котят. На этом примере мы видим разногласия в восприятии ценности – жизни животного у единоверцев, людей одной концессии, причем отлично знающих Священное писание. Один и тот же стих из Библии они воспринимают и трактуют по-разному. Почему? Личности даже одного уровня духовно-нравственного развития опираются на различные установки, сформированные разными взглядами на одни и те же ценностные объекты. Взгляды в свою очередь формируются на основе информации и позиции «собственного удобства». Один священнослужитель, вопреки своему нравственному сознанию, убежден, что животные не имеют мышления, их поведение рефлекторно, и их уничтожение ничуть не отличается от ликвидации ненужных роботов на станции их утилизации. Источник этих взглядов – известная теория условных рефлексов великого физиолога и материалиста И.П. Павлова, который ошибочно был убежден в отсутствии мышления у животных и всё их сложное поведение объяснял рефлексами. Другой священнослужитель получил больше информации, изучая проблемы зоопсихологии второй половины XX века. Он знает, что животным, помимо инстинктов и условных рефлексов, свойственны формы мышления: наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, что уровень развития психики многих высших млекопитающих соответствует психике двух – трёхлетнего человеческого ребенка. Поэтому для него убийство новорожденного животного ничем не отличается, с моральной точки зрения, от убийства трехмесячного человеческого ребенка. Это информационный и нравственный аспекты. Что касается позиционного аспекта, то на протяжении всей истории человечества систематически выдвигался вопрос интеллектуального превосходства: одной расы над другими, одного народа над другими, одного класса над другими, одной касты над другими. Как часто мы, причисляющие себя к существам духовным, возвышаем себя над животными на основании превосходства в интеллекте, эволюционной продвинутости или богоизбранности и в результате этого осозна-

ния своего превосходства берем на себя право распоряжаться другими существами, включая право убивать. Не далеко ли мы ушли от нацистов с их идеями арийского, национального или религиозного превосходства? Все эти идеи эволюционного или Богом избранного неравенства по существу являются «замазкой», с помощью которой люди стараются залепить свою совесть, чтобы оправдать позицию собственного удобства: эксплуатировать других, воспринимаемых как вещи, и избавляться от других, которые, как вещи, становятся препятствием для собственного покоя, карьеры, обогащения или других «благих» целей. Такая ценностная система является основой нацизма.

Система ценностей является одной из важнейших характеристик выявленных Б.С. Братусем уровней духовно-нравственного становления и развития личности [5]. Если эгоцентрическому уровню соответствует своя специфическая система ценностей, в которой люди приравниваются к вещам, т.е. материальным ценностям и главным позиции занимают материальные ценности, в частности тесно связанные с эгоцентрическими потребностями, то ценности группоцентрического уровня уже начинают приобретать духовные начала в пределах своей корпорации.

Большой интерес представляет система ценностей духовного уровня в сравнении с системой ценностей гуманистического уровня развития личности. Проблеме духовности и духовно-нравственного развития личности посвящен ряд наших публикаций [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20]. Для того, чтобы представить систему ценностей духовной личности, выявить ее особенности, т.е. отличительные признаки от систем других уровней, целесообразно из огромного «океана» ценностей выделить лишь основные, характеризующие духовность. Следовательно, такими ценностями главным образом будут критериальные ценности. Под критериальными ценностями мы понимаем такие базовые духовные ценности, которые связаны с критериями духовности [20]. Эти ценности всегда социально-конструктивные, объединяющие людей. Поскольку критериальные ценности духовной личности тесно связаны с ее социальной деятельностью и соответственно с образом жизни, то есть смысл взять за основу уже существующие ценностные системы, основанные на социально полезной деятельности. Одним из видов такой деятельностью является социальная работа [11]. Социальные ценности выступают как характеризующие все разнообразные социальные общности, включая человечество в целом. Г. Бернлер и Л. Юнссон трактуют социальную работу как одну из форм деятельности, направленную на достижение общественных изменений [1; 4].

Социальная ценность, трансцендентная индивидуальному сознанию и деятельности, становится приоритетной по отношению к индивидуально-психологическому ценностному образованию [4, 36]. Ценности деятельности определяются смыслом и целями этой деятельности (терминальные или базовые ценности), а также ее задачами (инструментальные ценности). Профессиональная деятельность социального работника и основная деятельность духовной личности идентичны по смыслу, целям и задачам. Смыслом этой деятельности и в том, и в другом случае является спасение человека как личности, члена общества, члена семьи и как индивида. Целями ее становятся просвещение, оказание помощи в личностной трансформации, в коренном преобразовании личности нуждающегося, в моральной и материальной поддержке. Идентичными оказываются и задачи деятельности социального работника и духовной личности, поскольку они обусловлены тождественными целями и смыслом. Главные из этих задач – непрерывное самосовершенствование, самоконтроль и коррекция собственной личности, чтобы всегда оставаться для других примером, товарищем и другом; освоение элементарных законов и правил межличностного общения; непрерывное образование и самообразование, способствующее росту потенциала всесторонних знаний для информационной помощи нуждающимся. Фактически профессиональные ценности социального работника являются основой иерархии ценностей духовной личности. Как справедливо отмечает В.А. Мальцев, профессиональные ценности проявляются в двух аспектах: во-первых, их можно понимать как ценность самой профессиональной деятельности (в отличие от других видов деятельности, например, бытовой, досуговой), во-вторых, их можно рассматривать в виде ценностей конкретной профессии [3]. Не всякий социальный работник может оказаться духовной личностью, но каждый духовный человек не вправе считаться таковым, если он не занимается социальной работой. В данном случае мы понимаем под социальной работой не только сугубо профессиональную деятельность, когда работник состоит на службе, получает зарплату и получил профессиональную подготовку. Духовный человек может не состоять на службе, оказывать материальную помощь из своих собственных средств и получать профессиональную подготовку путём непрерывного самообразования, а также оканчивая специальные курсы (психологические, социальных работников, волонтеров и т.п.). Главное же заключается в том, что духовный человек должен быть способен всегда и в любых обстоятельствах оказать духовную помощь: моральную и информационную поддержку, внимание, заботу, сочувствие. Он должен уметь помочь нуждающемуся осознать своё положение в мире, обществе, семье, взглянуть на себя самого глазами личности другого, более высокого духовно-нравственного уровня, понять причину своих неудач и бед и, самое важное, – показать выход из проблемного положения. Духовная личность обязана потом поддерживать нуждающегося и никогда не покидать его. Как видим, в деятельности социального

работника и духовной личности есть много общего. Следовательно, их ценностные системы, определяющие деятельность, аналогичны (хотя и не равнозначны). Как для социального работника, так и для духовной личности важными профессиональными ценностями являются ценности гуманизма, альтруизма, самоопределения, социальной справедливости и др.

По мнению Ш. Рамона, ядро социальной работы составляют следующие ценности [3; 6; 7]:

1. Право индивида на поддержку со стороны своего ближайшего окружения и общества в целом в тех случаях, когда он сталкивается с жизненными трудностями и невзгодами;
2. Право на уважение собственного человеческого достоинства;
3. Право на самоопределение в той мере, в какой это не создает угрозы собственной личности или окружающим;
4. Право на ошибку;
5. Ответственность индивида за свои действия;
6. Право на самореализацию своих потенциальных возможностей.

Р. Сойер признаёт «право на ошибку» частью ценности самоопределения [21]. Следует обратить внимание на то, что древнейший источник величайших гуманистических ценностей – Библия призывает прощать, признавая тем самым право любого человека на ошибку (в определенной мере), а такое качество как долготерпение, которое отличается от просто терпения и толерантности, считает составной частью «плода духа», т.е. божественной духовности.

Р. Сарри отмечает в качестве важных ценностей для социального работника гуманность, справедливость, самоопределение, конфиденциальность, антидискриминацию, честность в профессиональной деятельности [8, 61]. Все эти ценности характерны и для духовной личности. Честность же должна присутствовать не только в профессиональной деятельности, но всегда и везде. Антидискриминации соответствует библейское понятие «нелицеприятие».

Ш. Хиндука выделяет для социального работника следующие главные профессиональные ценности: человеческое достоинство, социальную справедливость, поддержку неимущих и наиболее уязвимых слоев, стремление к мирному сосуществованию, добрую волю [10, 14].

Н. Б. Шмелева строит свою ценностную классификацию социальной работы, исходя из смысла этой профессии – «служить своей профессией на благо окружающих, которая ориентирует профессионально-личностную активность социального работника в достижении этой гуманной цели» [12, 115–116]. В этой классификации выделяются три группы взаимосвязанных ценностей деятельности социального работника, которые последовательно усваиваются им в процессе профессионального обучения и практики:

1. Ценности, отражающие альтруистический характер деятельности – помощь Другому, нуждающемуся в твоей поддержке, слабо защищенному человеку.
2. Ценности этической ответственности перед профессией – отстаивание защиты достоинства и важности профессии, а также развитие этических норм, знаний и миссии социальной работы.
3. Ценности, связанные с потребностью самореализации, самоутверждения и самосовершенствования личности социального работника, достижение профессионализма в деятельности [3; 12].

В.А. Мальцев на основе выявленных М. Рокичем различных ценностей предлагает свою классификацию профессиональных ценностей социальной работы. В ней все ценности подразделяются на две группы: терминальные и инструментальные [3]. Выделяются семь следующих терминальных ценностей и семь инструментальных.

Терминальные ценности:

1. Активная деятельная жизнь – полнота и эмоциональная насыщенность жизни.
2. Интересная работа.
3. Познание – возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие.
4. Продуктивная жизнь – максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей.
5. Развитие – работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование.
6. Счастье других – благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом.
7. Творчество, возможность творческой деятельности.

Инструментальные ценности:

1. Жизнерадостность – чувство юмора.
2. Ответственность – чувство долга.
3. Терпимость – к взглядам и мнениям других, умение прощать другим ошибки и заблуждения.
4. Честность – правдивость, искренность.
5. Чуткость – заботливость.
6. Широта взглядов – умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки.

7. Эффективность в делах – трудолюбие, продуктивность в работе.

Таким образом, приведенные выше взгляды ученых на профессиональные ценности социального работника подтверждают идентичность ценностей социальной работы и главной деятельности (по значению) духовной личности. Помимо того, эти научные взгляды, как показывает наше сравнительное исследование, почти полностью совпадают с библейскими взглядами на ценности духовной личности, касающиеся ее деятельности и отношений с другими людьми. В подтверждение приведем несколько примеров. Так, библейская заповедь призывает: «Счастливы милосердные, потому что к ним будет проявлено милосердие» [9, 1232]. Слова Иисуса Христа: «Не здоровые нуждаются во врачах, а больные. Поэтому пойдите и научитесь, что значит: «Я хочу милосердия, а не жертвы». Ведь я пришёл призвать не праведников, а грешников» [9, 1238]. Сравните: «с правом индивида на поддержку со стороны ближайшего окружения и общества в целом» (Ш. Рамон) и «правом на ошибку» (Ш. Рамон, Р. Соьер), с «помощью Другому, нуждающемуся в твоей поддержке» (Н. Б. Шмелева). Другая заповедь: «Честь оказывайте друг другу первыми» [9, 1440] соответствует уважению человеческого достоинства, по Ш. Хиндуке. Еще одна заповедь: «Воля Бога заключается в том, чтобы, делая добро, вы ставили преграду невежественным разговорам неразумных людей» [9, 1537] созвучна с ценностями этической ответственности перед профессией социального работника (Н. Б. Шмелева). Заповедь: «Почитайте людей всякого рода...» [9, 1537] равнозначна инструментальной ценности – толерантности (М. Рокич, В. А. Мальцев). Главная тема Библии – тема достижения человечеством рая и пути к нему. Рай в Священном Писании в действительности представлен не в качестве потустороннего загробного мира, как это трактует подавляющее большинство христианских конфессий, а тождественен государственному строю, общественной экономической формации, очень похожей на коммунизм, только под руководством Всевышнего Бога, о чем публично заявил лидер фракции КПРФ Г. Зюганов. О каком потустороннем загробном мире может идти речь, если райское будущее общество описывается так: «Люди будут строить дома и жить в них, будут разводить виноградники и есть их плоды. Будет так, что они построят, а жить будет другой, посадят, а есть будет другой. ... мои избранные будут в полной мере пользоваться делом своих рук. Не будут трудиться напрасно и рождать детей для бедствия...» [9, 983]; «... И они будут жить на своей земле... в безопасности, строить дома и сажать виноградники... [9, 1113]? Именно в Библии впервые на первое место выходят ценности социального характера, связанные с государственным и общественным устройством. Это созвучно с современными терминальными ценностями – счастьем: благосостоянием, развитием и совершенствованием людей, всего народа, человечества в целом (М. Рокич, В. А. Мальцев); с одной из главных ценностей социальной работы – социальной справедливостью (Ш. Хиндука). Заповедь: «Всё, что может делать твоя рука, делай, прилагая все силы...» [9, 906] перекликается с современной терминальной ценностью – продуктивная жизнь, что подразумевает максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей, а также с аналогичной инструментальной ценностью – эффективность в делах: трудолюбие, продуктивность в работе (М. Рокич, В. А. Мальцев). Заповеди: «... будьте совершенны, как совершенен ваш небесный Отец» [9, 1234], а также: «... давайте очистим себя от всего, что оскверняет плоть и дух, совершенствуя святость...» [9, 1468] согласуются с важнейшим терминальным ценностям социального работника – работой над собой, постоянным физическим и духовным совершенствованием (М. Рокич, В. А. Мальцев), а также ценности этической ответственности перед профессией, связанной с развитием этических норм и знаний, ценности самореализации и самосовершенствования личности социального работника (Н. Б. Шмелева), ценности – праву на самореализацию своих потенциальных возможностей (Ш. Рамон). Цепочки подобных примеров можно продолжить.

Таким образом, методологической основой для классификации ценностей духовной личности является деятельностный и мировоззренческий подходы, опирающиеся на христианскую систему ценностей и порожденную ею систему ценностей социальной работы. Обе эти системы выделяют в качестве доминирующих ценностей социальные ценности, обуславливающие позитивные преобразования в обществе, государстве, мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бернлер, Г. Теория социально-психологической работы / Г. Бернлер, Л. Юнссон. – М., 1992.
2. Капиканов, С.В. Ценности и общество: о влиянии ценностных предпочтений на совместную жизнь людей // Ценности и оценки: проблемы философии и науки: сб. науч. ст. – Смоленск, 2009. – Вып. 5.
3. Мальцев, В.А. Профессиональная система ценностей социального работника // Сибирская психология сегодня: сб. науч. ст. – Кемерово, 2002.
4. Музыка, О.А. Ценностно-оценочный фактор в контексте социосинергетической парадигмы / О. А. Музыка. – Ростов н/Д., 2006.
5. Начала христианской психологии: учеб. пособие для вузов / Б.С. Братусь; под ред. Б.С. Братуся, С.Л. Воробьева. – М., 1995.

6. Обучение социальной работе: преемственность и инновации: пер. с англ. под ред. Ю.Б. Шапиро / под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. – М.: Аспект Пресс, 1996.
7. Рамон, Ш. Исследование и обучение с точки зрения перспектив клиентов и опекунов: пер. с англ. под ред. Ю. Б. Шапиро / Ш. Рамон; под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 29–44.
8. Сарри, Р. Отбор студентов и обучение их социальной работе: пер. с англ. под ред. Ю. Б. Шапиро / под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 59–69.
9. Священное писание. Перевод нового мира. – Нью-Йорк; Бруклин, 2007.
10. Хиндука, Ш.К. О возможных путях развития системы подготовки социальных работников в России: пер. с англ. под ред. Ю.Б. Шапиро / под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 13–28.
11. Целых, М.П. Социальная работа за рубежом. Соединенные Штаты Америки: учеб. пособие для студентов вузов / М.П. Целых. – М., 2007.
12. Шмелева, Н.Б. Ценностные ориентации, мотивации и психологические установки в профессиональной подготовке социального работника // Российский журнал социальной работы. – 1997. – № 1. – С. 115–124.
13. Шубин, В.И. Ценности и общество: о влиянии ценностных предпочтений на совместную жизнь людей // Ценности и оценки: проблемы философии и науки: сб. науч. ст. – Смоленск, 2009. – Вып. 5.
14. Щеткин, Ю.Ю. Проблема духовности и пути ее решения / Ю.Ю. Щеткин, О.В. Щеткина // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2012. – Специальный выпуск № 1. – С. 118–123.
15. Щеткин, Ю.Ю. К вопросу о понимании духовности личности на основе библейских текстов // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 2 (69). – С. 209–215.
16. Щеткин, Ю.Ю. Культуро-нравственное сознание, нравственность и культура личности в структуре духовности // Вестник ТГПИ. Гуманитарные науки. – 2013. – Специальный вып. № 1. – С. 131–135.
17. Щеткин, Ю.Ю. Критерии духовности [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – Электрон. дан. – Режим доступа: covenok.ru>>author/798.
18. Щеткин, Ю.Ю. О дефиците духовности и актуальных проблемах современного российского образования // Научный поиск. Спец. выпуск. Актуальные проблемы современного образования: мат-лы заочной международ. науч.-практ. конф. – 2013. – № 4.1. – С. 223–230.
19. Щеткин, Ю.Ю. Структура духовности личности // Вестник ТГПИ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 223–230.
20. Щеткин, Ю.Ю. О разработке модели личности человека как важнейшей проблеме современного образования // Современные проблемы и перспективы развития гуманитарных, технических, общественных, естественных наук и промышленной безопасности: сб. науч. ст. всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием. 16-17 окт. 2014 г. – СПб., 2014. – С. 161–170.
21. Soyer, R. The Right to Fail // McDermott J. (ed.) Self Determination in Social Work. Routledge. – London, 1975.

УДК 614+338(48+5)
ББК 51.204.0+65.433

Ю.Ю. Щеткин

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

(к вопросу об актуальности расширения практики оротерапии (на примере РГЭУ (РИНХ))

Аннотация. В статье, в контексте разработки инструментария формирования культуры здорового образа жизни, представлено описание деятельности, направленной на реализацию познавательно-туристско-рекреационных проектов оротерапии, которые анализируются в контурах развития человеческого потенциала студенческой молодежи.

Ключевые слова: горный воздух, культура здорового образа жизни, технологии оротерапии, развитие человеческого потенциала.

Yu.Yu. Shchetkin

CREATING A CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLES AS A STRATEGIC GUIDELINE AND TECHNOLOGY HUMAN DEVELOPMENT

(to the question about the relevance of expanding the practice of orotherapy
(for example, the Rostov state economic University (RINCH))

Abstract. In the article, in the context of developing tools for forming the culture of a healthy lifestyle, provides a description of activities aimed at implementation of the cognitive tourism and recreational orotherapy projects, which are analyzed in the contours of the human development of students.

Key words: mountain air, the culture of a healthy lifestyle, technology orotherapy, the development of human potential.

В рамках настоящей статьи рассмотрим некоторые аспекты организации и факторы развития практического оздоровления студенческой молодежи ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)» в одном из доступных и особо значимых регионов Кавказа – Тебердинском государственном заповеднике, описываемые нами в контексте разработки инструментария формирования культуры здорового образа жизни.

По данным современных публикаций, здоровье человека напрямую зависит от следующих четырех основных социальных и биологических факторов [1, 18]:

1. Наследственные заболевания и предрасположенность к ним (20 % от всех воздействий).
2. Экологические факторы (20–25 %).
3. Образ жизни человека (50–55 %).
4. Развитие медицины и организация системы здравоохранения (10 %).

Среди экологических факторов, составляющих почти четверть всех воздействий на здоровье людей, первенство принадлежит трем: воздуху, воде и продуктам питания. При этом особое значение (в соответствии с актуальными статистическими сведениями) имеет чистый горный воздух [7]. Среди долгожителей Российской Федерации выделяется население горных районов Кавказа. В семидесятых годах XX века в советских СМИ периодически появлялись статьи о горцах 140–160 лет, имеющих хорошее здоровье и относительно высокую работоспособность. «Люди гор» меньше болеют, имея отличный иммунитет, быстрее выздоравливают. Способность к деторождению у женщин среднегорий значительно превышает возрастные сроки женщин равнин.

Горы всегда привлекали человека не только своей красивой природой и грандиозным величием, но и значительным, стабильным улучшением всех видов здоровья – психологического, физического и духовно-нравственного. Воздействие горной окружающей среды на психику человека очень существенно и связано с тем, что психологически человек нуждается в периодической смене деятельности и обстановки, вплоть до интерьерной, что необходимо для успешной жизнедеятельности и выступает продуктивным ресурсом антистрессовой защиты организма. Горы обладают уникальной концентрацией зонального и ландшафтного разнообразия, когда на относительно небольшом пространстве, на протяжении всего нескольких километров, концентрируются аналоги всех природных равнинных зон: от полярных нивальных ледников и тундры до широколиственных смешанных лесов и степей. Кроме того, многочисленные и часто встречаемые творения природы – реки, ручьи, озера, водопады, живописные ущелья, скалы, красочные альпийские луга, величественные ледники и вершины, березовые рощи, хвойные леса, минеральные источники, дикие животные и растения – всё это благотворно воздействует на человеческую психику, «оздоравливая» и «исцеляя» человека.

Помимо психологического воздействия, активное пребывание в горной местности способствует не только эффективной борьбе с гиподинамией, но и усиленной легочной вентиляции в парадоксальной кислородной атмосфере гор Кавказа и Альп. «Парадокс» заключается в том, что, с одной стороны, в горах атмосферное давление существенно ниже, чем в большинстве равнинных густонаселенных территорий Евразии, а, с другой стороны, горные леса и луга продуцируют огромное количество кислорода, значительно превышающее его количество в атмосфере городов и вызывающего у вновь прибывших городских жителей «пьянящий» эффект. Атмосферное давление с возрастанием высоты над уровнем моря падает. Так, на высоте 4000 метров оно составляет в среднем 460 мм ртутного столба, а на высотах порядка 6000 м – 350 мм рт. ст. С увеличением высоты до определенных пределов в связи с уменьшением плотности атмосферы во вдыхаемом воздухе уменьшается количество кислорода. Однако, как это ни парадоксально, относительно более разреженная атмосфера до определенных пределов, являющихся экстремальными, положительно влияет на состояние и деятельность всех функциональных систем организма. Этот факт подтверждают многочисленные медицинские и физиологические исследования, проведенные с участием туристов, альпинистов и пациентов ксерофитных и пустынных высокогорных регионов Азии, таких как Памир и Тибет.

Известно, что воздействие кислорода на организм имеет двоякий характер. С одной стороны, являясь мощным окислителем, кислород способствует старению и поражению органов и тканей. С другой стороны, жизнь без него невозможна, и он может быть чрезвычайно полезным для лечения ряда заболеваний. Многолетние исследования, проведенные, например, в горах Средней Азии на базе экспедиций Таджикского государственного медицинского института, ИЭМЭЖ АН СССР показали, что лечебный эффект кислорода существует лишь в определенных высотных пределах, которые для подавляющего большинства неадаптированных приезжающих с равнин людей соответствуют условиям среднегорий.

Эти высотные оптимальные пределы в различных горных регионах могут быть разными. Например, в горах Кухистана (Таджикистан) они соответствуют 1000–2000 м, а на Западном Памире – 1500–3000 м. На Кавказе они находятся от 1000 до 1600 м. Воздействие пониженного гор-

ного атмосферного давления и соответственно пониженной концентрации кислорода имеет также индивидуальный характер, обуславливая индивидуальные высотные оптимальные пределы и высотный порог наступления горной болезни. Это воздействие зависит прежде всего от степени горной акклиматизации, тренированности и состояния организма. Популярны медицинские взгляды якобы о вреде горных условий для гипертоников (кроме вегето-сосудистой дистонии почечной этиологии) и сердечников являются, по нашему мнению, глубоким заблуждением. Практика убедительно доказывает, что гипертоники и пациенты с ишемической болезнью сердца, атеросклерозом, перенесшие инсульты, наоборот, чувствовали себя значительно лучше и легче реабилитировались в условиях среднегорий Средней Азии и Кавказа. Это объясняется физиологическими механизмами горной адаптации: в ответ на снижение концентрации кислорода во вдыхаемом воздухе организм человека в горных условиях начинает продуцировать новые эритроциты, гемоглобин которых способен связывать и переносить значительно большее количество кислорода, в 3–4 раза превышая свою соединительную способность внизу, на равнине. Причем этот эффект усиливается при активной деятельности, занятиях физической культурой и спортом. Известно, например, что описываемая особенность нашла свое отражение в практике организации тренировочной деятельности («горные тренировки») профессиональных футболистов, велогонщиков и др.

Недостаток кислорода также стимулирует перестройку в функционировании различных систем организма, провоцируя запуск резервных процессов. Падение концентрации кислорода во вдыхаемом воздухе является условным раздражителем дыхательного центра в головном мозге, через который активируется вся дыхательная система. Усиливаются дыхательные движения грудной клетки, вентиляция легких, дыхание углубляется, активируются остальные компоненты кислородо-транспортной системы, соответственно улучшается доставка кислорода к тканям. Происходит усиление сердечного выброса, что ускоряет кровообращение, и кислород быстрее поступает в ткани. Кроме того, происходит стимуляция эндокринной системы, выброс ряда гормонов, который интенсифицирует метаболизм на всех уровнях организма. Такой способ оздоровления весьма эффективен, он значительно дешевле клинической терапии, и, главное, доступен всем слоям населения для восстановления, сохранения и укрепления здоровья. Те болезни, которые являются скоротечно смертельными в высокогорьях, например, пневмония, ряд сердечно-сосудистых заболеваний, в условиях среднегорий лечатся с успехом и, наоборот, сокращаются по срокам всех своих периодов. Важным при этом является дифференцирование условий среднегорий и высокогорий, индивидуальная «привязка» к высотным лимитам среднегорий и увеличение сроков адаптации.

Однако у отдельных людей чувствительность к дефициту кислорода может быть несколько искажена в результате когда-то перенесенных инфекционных заболеваний, а также болезней печени или органических поражений сердечно-сосудистой системы. У таких людей острое состояние горной болезни может возникнуть даже на высотах 2000–2500 м над уровнем моря. Горная болезнь проявляется в плохом самочувствии, головных болях, одышке, головокружении, повышении пульса артериального давления, температуре, нарушении координации движений и вестибулярной устойчивости и др. Но не следует думать, что таким лицам горы противопоказаны. Целебное воздействие горного воздуха распространяется и на них, оно также им необходимо, как и нормально резистентным. Для чувствительных к относительной гипоксии важно значительное увеличение сроков адаптации и постепенное, дозированное овладение высотой.

Другими важными оздоровительными факторами, определяющими влияние на организм горного воздуха, являются солнечная радиация и ионизация атмосферы. Солнечная радиация в горах значительно мощнее, чем на равнине за счет чистоты и прозрачности горного воздуха, отсутствия в нем пыли и производственных загрязнений. Известно, что ультрафиолетовый спектр солнечного света, убивая болезнетворных и гнилостных микробов, обеззараживает вдыхаемый воздух и разлагает органические вещества. Но чрезмерное солнечное облучение в горах более опасно, чем на равнинах. Оно быстрее поражает кожу, вызывая более сильные ожоги кожных покровов и глаз, может способствовать онкологическим заболеваниям. Однако, главным оздоровительным вектором солнечной радиации служит ее способность ионизировать горный воздух, создавая озон и другие легкие, в основном отрицательные ионы. Ионизированный воздух существенно влияет на функциональное состояние организма [1, 163–164]. Это воздействие может быть положительным и отрицательным, что зависит от концентрации ионов, их электрического заряда, качественного состава, подвижности и продолжительности воздействия аэроионного фактора. Чрезмерная ионизация атмосферы с большим преобладанием положительных ионов у многих людей вызывает головную боль, повышение артериального давления, повышенную негативную возбудимость нервной системы, ухудшение внимания, памяти, сна, способствует развитию переутомления и депрессии. Это случается при сильных ветрах. Например, многодневные порывистые ветры, дующие в восточном или западном направлении в степях Ростовской области, в частности в окрестностях Таганрога, способствуют образованию положительных ионов, отрицательно влияющих на самочувствие. В условиях среднегорий, наоборот, создается благоприятная атмосфера для

образования умеренной концентрации легких отрицательных ионов. Она составляет 3000–4000 ионов в 1 см^3 , тогда как относительно экологически чистый деревенский воздух на равнинах содержит лишь 800–1000 ионов в 1 см^3 . Кроме солнечной радиации, отрицательная ионизация порождается такими факторами, как движение водяных струй, конвекция воздушных масс и их соприкосновение с различными природными объектами. Максимально благоприятная отрицательная ионизация происходит в горах вблизи озер, бурных рек, потоков, ручьев, водопадов, скальных стен, в лесах, на среднегорных и субальпийских высокогорных лугах, на альпийских коверных лугах, особенно в утренние и вечерние часы [1, 163]. Многолетние исследования А.Л. Чижевского доказали, что в стерильном, профильтрованном, лишенном ионов воздухе живые организмы заболевают и гибнут. Автор совершил важное открытие мирового уровня, выявив эффект аэроионного голодания и экспериментально установив значение направленного потока аэроионов для очистки воздуха от пыли, микробов и вредных загрязняющих примесей [9]. Исследования А.А. Минха, изучавшего влияние ионизации воздуха на работоспособность спортсменов, показали, что ионизированный в основном отрицательными ионами воздух значительно повышает работоспособность, улучшает функциональное состояние центральной нервной системы, общее самочувствие, сон, аппетит, вестибулярную адаптированность, повышает показатели мышечной силы и выносливости к статической и динамической работе, ускоряет восстановительные процессы [1, 164–165].

Среди других оздоровительных факторов горного воздуха важное значение имеют фитонциды и ароматические летучие вещества горных лугов и лесов. Фитонциды превосходно обеззараживают воздух, благотворно влияя на организм человека, принимая участие в его очистке от паразитических и гнилостных микробов. Особенно значительным и наиболее полно исследованным источником фитонцидов являются хвойные деревья, такие, как пихта, ель, сосна, можжевельник. Ароматические полезные вещества выделяют не только цветы, но также листья и стебли многих древесных и травянистых растений горных лесов и лугов. Горная аромофитотерапия является одной из слабо изученных областей современной медицины. Физиологический механизм действия полезных природных ароматических веществ хорошо известен: они воздействуют в качестве условных раздражителей на обонятельные рецепторы, от которых посылаются нервная импульсация в головной мозг. В результате такой стимуляции гипоталамо-лимбическая система головного мозга мобилизует эндокринную систему. Происходят мощные периодические гормональные выбросы в кровь, оптимизирующие обмен веществ во всех тканях и органах, улучшающие работу всех функциональных систем и всего организма в целом.

В последнее время современная медицина стала выделять особый метод лечения, сохранения и укрепления здоровья посредством горного воздуха, который получил название «оротерапия» или «горная терапия» [2]. Этим методом успешно лечатся такие заболевания, как аллергические и инфекционные поражения верхних дыхательных путей, аллергические и иммунодефицитные состояния, бронхиальная астма, болезни нервной системы, сердечно-сосудистой, крови, обмена веществ, кожные болезни. Особо важное значение имеет оротерапия для ослабленного организма, например, детей с ослабленным здоровьем, лиц всех возрастных категорий, претерпевающих постоянную гипоксию регионов Крайнего Севера, загрязнение атмосферы крупных и средних городов, проходящих реабилитацию после травм и болезней, находящихся под давлением стрессов и депрессии, а также занятых многомесячной однообразной деятельностью.

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», как известно, имеет в своей структуре туристско-рекреационную базу для студентов и преподавателей в п. Архыз, в настоящее время там же возводится гостиничный корпус.

Полагаем, разработка и реализация комплекса информационно-просветительских (с акцентом на эколого-здравоохранительный аспект), маркетинговых и организационных мероприятий способны обеспечить повышение продуктивности функционирования указанных туристско-рекреационных объектов в оротерапевтическом «разрезе» и способствовать формированию и развитию культуры здорового образа жизни студенческой молодежи, научно-педагогических работников, сотрудников университета. При этом речь, по нашему мнению, можно вести о расширении пространства информационно-просветительской работы с ориентиром на охват максимально широкой аудитории: вузы Юга России, ближнего и дальнего зарубежья, люди различных возрастных и профессиональных категорий.

На первый взгляд, эта задача должна затрагивать туристические организации и медицинскую систему. Однако, к сожалению, туристические организации, как показывает практика, не всегда способны увлекать молодежь так, как это могут делать педагоги. Полагаем, избыточны и аргументы в пользу тезиса о том, что для сегодняшней системы здравоохранения вектор развития, направленный на создание условий для массового оздоровления населения на известных курортах не является самым актуальным...

В связи с отмеченными факторами, а также в контексте экономических и организационных реалий, когда спрос на оздоровление значительно ниже, чем предложение, ощущается дефицит грамотной рекламы и просветительской деятельности среди населения, вузовское сообщество (в частности РГЭУ (РИНХ)), по нашему мнению, может в определенной степени способствовать «заполнению» образовавшейся ниши в сфере организации оротерапии населения, горного туризма, горных тренировок.

Для этого существуют все необходимые предпосылки. Прежде всего, к ним относятся относительная близость и доступность Тебердинского государственного заповедника. Заповедник охватывает северные склоны Кавказского хребта в Карачаево-Черкесской республике, расположен в 600–650 км от Ростова-на-Дону. Благодаря природоохранной деятельности заповедника на протяжении почти 80 лет в районе Теберды, Домбая и Архыза сохранились в первозданном виде горные экосистемы, в частности, леса и луга, которые не только имеют эстетическое значение, но служат главным климатообразующим и водонакопительным фактором для всего Ставропольского края, северной части Краснодарского края и южной половины Ростовской области [4]. Красота природы этих мест славится во всем мире, привлекая туристов [3; 5; 6]. Известно, что в советский период Домбай посещало до 800 тысяч туристов в год. Швейцарские биологи, посетив Тебердинский заповедник, отметили, что в нем «... всё, как в Альпах Швейцарии, но намного богаче, грандиознее и красивее».

Реализуемая на протяжении многих лет образовательно-туристическая программа для студентов Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова (в настоящее время – Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)) в Теберду и Домбай демонстрируют неуклонный, стойкий и растущий интерес молодежи (и других категорий) к подобным мероприятиям [8].

На основании изучения мотивационных аспектов и смысловых векторов, обуславливающих их участие в этих проектах, представляется целесообразным выделить ряд целевых групп граждан, которым, на наш взгляд, университет мог бы предоставить познавательно-туристско-рекреационные услуги оротерапевтического характера:

- 1) российские студенты (образовательные организации ВО и СПО) для организованного активного отдыха в периоды праздников и каникул;
- 2) студенты из стран ближнего и дальнего зарубежья для организованного активного отдыха в периоды каникул;
- 3) школьники с ослабленным здоровьем;
- 4) взрослые с ослабленным здоровьем;
- 5) спортсмены любых видов спорта для проведения горных тренировок;
- 6) взрослые иностранные туристы дальнего зарубежья для организованного или целевого отдыха.

При этом подходы к разработке содержательного наполнения программ оротерапии должны, на наш взгляд, быть гибкими, включая широкий спектр направлений: организация познавательных экскурсий, спортивно-развлекательных действий (бильярд, боулинг в домбайских гостиницах), спортивных мероприятий (катание на лошадях, на лыжах), специальных оздоровительных акций (проведение занятий по физической культуре на свежем воздухе), экологические походы и «сотруднические работы».

В качестве примера организации активного отдыха на практике приведем описание реализации программы оздоровительно-туристских студенческих трехдневных поездок в Теберду и Домбай, которая ежегодно получала высокие оценки их участников:

02.02 в 9-00 отправление из Таганрога.

Примерно 18-00 – 19-00 прибытие в Теберду.

Расселение в гостиницах примерно с 18-00 – 19-00.

03.02 8-30 – 9-00 – завтрак в гостинице.

С 9-15 – сбор у гостиницы, информация о Теберде, в музей Тебердинского заповедника, по поселку Теберда на замерзший водопад и озеро Кара-Кель.

13-00 – 14-00 – экскурсия на дегустацию напитков из черной смородины и горных фруктов, экскурсия в вольеры с животными.

С 14-00 – свободное время, катание на лошадях.

18-00 – 18-30 – ужин в гостинице.

04.02 8-30 – 9-00 – завтрак в гостинице.

9-30 – отправление в Домбай.

9-50 – 17-00 – экскурсия по Домбаю; подъем по канатной линии на гору Муса-Ачитара, свободное время в Домбае: посещение рынка сувениров, кафе, катание на снегоходах и санках, плавание в бассейне при гостинице «Горные вершины», бильярд, боулинг.

17-00 – отправление в Теберду, остановка на реке Гоначхир (брать с собой тару для воды).

18-00 – 19-00 ужин в гостинице.

05.02 8-30 – 9-00 – завтрак в гостинице.

9-40 – 18-00 свободное время в Теберде: катание на лошадях и экскурсия по заповедному берегу реки Теберда.

12-00 – экскурсия в бювет тебердинского нарзана на автобусе.

18-00 – 18-30 ужин в гостинице.

19-00 – отъезд в Таганрог.

06.02 – прибытие в Таганрог.

Не требует дополнительной аргументации тезис о том, что реализация подобных программ для целевой студенческой аудитории требуют содержательной проработки в аспекте их финансового обеспечения с ориентиром на оптимизацию расходов: проведенное нами исследование ценовых показателей гостиничных услуг, представляемых объектами размещения в Теберде и Домбае, ресторационных услуг (организация питания) туристов, учет транспортных «составляющих», а также мониторинг финансовых возможностей участников программ (студентов) показали целесообразность и востребованность трехдневных поездок стоимостью не более 6000 рублей.

В заключение отметим, что рассматриваемая нами в контексте инструментария формирования культуры здорового образа жизни деятельность, предусматривающая разработку и реализацию познавательного-туристско-рекреационных проектов оротерапии, может и должна (с учетом имеющегося уровня инфраструктурного обеспечения, кадрового потенциала и наработанного технологического контента) стать одной из «точек роста» развития человеческого потенциала в контурах РГЭУ (РИНХ), ведь не секрет, что культура здорового образа жизни личности – часть общей культуры человека, которая отражает его системное и динамическое состояние, обусловленное определенным уровнем специальных знаний, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и самовоспитания, образования, мотивационно-ценностной ориентации и самообразования, воплощенных в практической жизнедеятельности, а также в физическом и психофизическом здоровье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Багнетова, Е.А. Гигиена физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Физическая культура» / Е.А. Багнетова. – Ростов н/Д., 2009.
2. Березовский, В.А. Цветок Гильгамеша. Природная и инструментальная оротерапия (очерк о горах и их влиянии на организм человека) / В.А. Березовский. – М., 2012.
3. Ильичев, Ю.Г. Снежный покров, снежники, ледники, горные озера – холодное богатство Карачаево-Черкессии / Ю.Г. Ильичев, А.Д. Салпагаров // Труды Тебердинского государственного заповедника. – Кисловодск– Теберда, 2009. – Вып. 49.
4. Крохмаль, А.Г. Роль особо охраняемых природных территорий Карачаево-Черкессии в сохранении биологического и ландшафтного разнообразия Северо-Западного Кавказа / А.Г. Крохмаль, Д.С. Салпагаров, В.И. Ляшова // Труды Тебердинского государственного заповедника. – Ставрополь, 2003. – Вып. 38.
5. Салпагаров, Д.С. Домбай – экскурсионный район Тебердинского государственного биосферного заповедника // Труды Тебердинского государственного заповедника. – М., 2002. – Вып. 28.
6. Салпагаров, Д.С. Экологический туризм на Северном Кавказе / Д.С. Салпагаров, Ю.В. Саркисян // Труды Тебердинского государственного заповедника. – Кисловодск, 2003. – Вып. 35.
7. Тюмасева, З.И. Целительные силы природы и здоровье человека / З.И. Тюмасева, Д.П. Гольнева. – Челябинск, 2003.
8. Хало, П.В. Практика фехтования и туристического похода как внеаудиторные методы повышения профессиональной компетентности будущих бакалавров / П.В. Хало, Ю.Ю. Щеткин, Г.В. Хвалебо // Вестник ТГПИ имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 205–210.
9. Чижевский, А.Л. Руководство по применению ионизированного воздуха в промышленности, сельском хозяйстве и в медицине / А.Л. Чижевский. – М., 1959.

УДК 373.1
ББК 74.261.7

О.А. Юрова

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ КОТЕКСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной профессионализации «Практического курса иностранного языка» в педагогическом вузе, обосновывается необходимость использования для ее решения технологий контекстного обучения, предлагается концептуальная

модель интеграции профессиональной и иноязычной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: иноязычное педагогическое общение, профессиональные компетенции, контекстное обучение, модель интеграции профессиональной и языковой подготовки учителей иностранного языка.

O.A. Yurova

TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF CONTEXTUAL APPROACH

Abstract. In the paper the author tackles the problem of the lack of professionalisation of the speech practice course in a teachers training college. We justify the idea that it is necessary to use it for application of technologies of contextual teaching. We offer a conceptual model of integration of professional and language training of the would be teachers of foreign languages.

Key words: foreign pedagogical communication, professional competence, contextual teaching, model of integration of professional and language training of teaches of foreign languages.

Важнейшим компонентом содержания профессиональной подготовки будущего учителя является иноязычное педагогическое общение. Овладение основами иноязычного педагогического общения осуществляется на занятиях по иностранному языку в рамках «Практического курса иностранного языка» (ПКИЯ). Занятия по практике речи призваны сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию студентов на уровне, достаточном для осуществления выпускниками педвузов эффективной профессиональной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Однако, как показывает практика, выпускники овладевают иностранным языком, прежде всего, как средством общения в широком смысле этого слова. В то же время, по данным специальных исследований, студенты-практиканты далеко не всегда обладают широким диапазоном речевых средств для решения в учебном процессе различных коммуникативных задач. Так, они затрудняются адаптировать свою речь для разных ступеней обучения, адекватно реагировать на реплики и поведение учащихся, организовывать и управлять учебной деятельностью учащихся, осуществлять контроль понимания заданий и инструкций, стимулировать интерес и инициативу учащихся при выполнении тех или иных заданий и т.д. Иноязычная речь студентов при общей ее грамматической правильности часто не отвечает критериям точности и аутентичности, недостаточно экспрессивна, стилистически неоднородна, строится без учета ситуации общения, личности учащегося и обратной связи [2; 3; 5].

Сложившуюся ситуацию можно объяснить тем, что занятия по практике речи ИЯ проводятся по стандартным учебно-методическим комплексам, не отражающим специфику профессиональной деятельности учителя ИЯ, а контроль сформированных знаний, умений и навыков не учитывает специфику языковой подготовки будущих специалистов в области обучения ИЯ. Таким образом, успешно решая задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции, практические занятия не в полной мере готовят будущего учителя к использованию ИЯ в своей профессиональной деятельности. Кроме того следует признать тот факт, что речевое поведение учителя, реализуемое в процессе педагогического общения как основное средство моделирования аутентичной языковой среды и формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, никогда раньше не выделялось в содержании вузовского обучения как отдельный компонент, требующий специальной подготовки.

Внедряемые в настоящее время «Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования» нового поколения трактуют понятие «профессиональной компетентности» как совокупность личностных качеств, способностей и компетенций, необходимых для продуктивного и эффективного выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с действующими нормативными документами, в структуре профессиональной компетентности учителя ИЯ выделяются группы общих (универсальных) и предметно-специализированных (профессиональных) компетенций. Так, в перечне общекультурных компетенций, кроме прочих, отмечается, что бакалавр – выпускник педагогического вуза – должен владеть одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.

В перечне общепрофессиональных компетенций также содержатся четкие установки по поводу владения будущими учителями ИЯ иноязычной речью как средством профессионального общения, а именно, бакалавр должен:

- владеть основами речевой профессиональной культуры;
- нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;
- владеть одним из иностранных языков на уровне профессионального общения [1].

Поскольку вышеперечисленные профессиональные компетенции учителя ИЯ теперь заложены в ФГОС ВПО и выступают в качестве обязательных для усвоения в процессе вузовской под-

готовки, то и их формирование должно являться основной задачей преподавания всех учебных языковых дисциплин и контролироваться в рамках текущей и итоговой государственной аттестации. Следовательно, практический курс иностранного языка должен решать не обособленную задачу формирования коммуникативной компетенции, а должен быть подчинен единой цели – формированию профессиональной компетенции в целом. Таким образом, языковая и речевая компетенция на занятиях по ПКИЯ должны формироваться с учетом ее профессиональной направленности, а содержание практических занятий должно иметь не только коммуникативно-ориентированный, но и профессионально-ориентированный характер.

Однако, несмотря на то, что в настоящее время осуществляется активная работа по обновлению программ курсов по ИЯ, все же существует опасность, что в них не найдет отражение профессионально-ориентированный компонент иноязычной подготовки будущих учителей. Необходимость разрешения данного противоречия побуждает обратиться к опыту вузов неязыкового профиля, где вопрос обучения профессиональному общению на иностранном языке изучен намного основательнее, чем в системе языкового педагогического образования.

Согласно государственным образовательным стандартам в учебных планах неязыковых специальностей дисциплина «Иностранный язык» представлена тремя предметами:

- иностранный язык («общий язык») как обязательный естественнонаучный федеральный компонент содержания образования;
- деловой иностранный язык;
- иностранный язык специальности.

В соответствии с программами профессионально-ориентированных курсов на занятиях по ИЯ усваивается профессиональная терминология, моделируются ситуации профессионального иноязычного общения, читаются и слушаются иноязычные тексты по специальности, студенты участвуют в викторинах и конференциях на иностранном языке по профессиональной тематике. Итоговая аттестация по таким курсам нацелена также на проверку степени сформированности именно профессионально-ориентированного компонента их иноязычной коммуникативной компетенции [6].

В качестве концептуальной основы интеграции иноязычной составляющей в целостную структуру профессиональной компетенции будущих специалистов в неязыковых вузах широко используется теория контекстного обучения, разрабатываемая в научно-педагогической школе проф. А. А. Вербицкого.

Общими принципами контекстного обучения являются:

- 1) принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- 2) принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- 6) принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) принцип открытости, т.е. использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- 8) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала;
- 9) принцип учета индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающегося.

Важнейшим принципом контекстного обучения применительно к иностранному языку, по мнению А. А. Вербицкого, является принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов и воссоздания в учебном процессе предметного и социального контекстов профессиональной деятельности. Последние задаются с помощью следующих средств:

- репертуара специальных текстов как источников профессиональных знаний, выступающих в качестве ориентировочной основы практических действий студентов по решению типовых задач и проблем в условиях диалога культур;
- перечня типичных ситуаций профессиональной деятельности как ориентиров для отбора/разработки соответствующих проблемных заданий на иностранном языке;
- комплекса ролей специалистов, отражающих социально-профессиональные функции, которые они должны выполнять на производстве;

- совокупности сфер и подсфер профессионального общения, указывающих на те виды и жанры дискурсов, которыми нужно овладеть для компетентного участия в межкультурном профессиональном общении [3, 37].

Таким образом, в контекстном обучении моделируется не только предметное, но и социальное содержание профессионального труда, связанное с интенсивной коммуникацией его субъектов на иностранном языке, что предполагает системные изменения в целях, содержании, формах и методах обучения. В таких условиях достигается интегративное единство моделируемой предметно-технологической деятельности будущего специалиста и его реальной иноязычной речевой деятельности.

Большой интерес с точки зрения повышения качества профессиональной подготовки учителей ИЯ имеют исследования таких моделей организации учебной работы студентов, которые направлены на овладение ими иностранным языком как средством осуществления будущей профессиональной деятельности [7; 8]. Их результаты значительно расширяют научные представления о закономерностях, принципах и педагогических условиях формирования иноязычного компонента в составе общей структуры профессиональной компетенции специалиста любого профиля.

Специфика иноязычной подготовки учителя ИЯ состоит в том, что ее основным компонентом является иноязычное педагогическое общение, в котором как раз и находят свое воплощение все перечисленные выше концептуальные требования к профессионально-ориентированному обучению. Педагогическое общение в рамках занятий по иностранному языку выступает инструментом создания предметно-технологической среды и образцом аутентичного речевого взаимодействия учителя и учащихся, пронизывает весь процесс обучения, являясь одновременно его целью, основным условием и средством ее достижения. Поэтому профессионально-ориентированное обучение ИЯ как педагогической специальности может быть определено как особым образом организованное иноязычное педагогическое общение, которое должно занять определенное место в общей системе подготовки будущих учителей ИЯ. Наиболее рациональным решением данной проблемы является, на наш взгляд, создание в рамках вузовской подготовки учителей иностранного языка целостной модели ее профессионально-иноязычной составляющей. Такая уровневая модель иноязычной профессионально-ориентированной подготовки учителя ИЯ представлена в таблице 1.

Таблица 1

Модель профессиональной иноязычной подготовки учителей иностранного языка в педагогическом вузе

Квалификационный уровень (Бакалавры)/ Курс/Виды учебной деятельности	Воссоздаваемый коммуникативный контекст профессиональной деятельности	Уровень овладения умениями профессионально-ориентированного общения	Обобщенные профессионально-ориентированные задачи, связанные с использованием ИЯ
1 курс – 2 курс Академическая с элементами квазипрофессиональной	Преимущественно социокультурный с элементами предметного	Элементарный уровень – формируются основы учебно-речевой коммуникации в ограниченном количестве ситуаций профессионально-ориентированного общения	Специально организованная рефлексия собственного опыта изучения ИЯ и используемых на занятиях методов, приемов, упражнений; овладение ограниченным репертуаром речевых средств организации иноязычного общения в учебных ситуациях
3 курс Квазипрофессиональная	Предметно-технологический, социокультурный	Начальный уровень профессионального владения ИЯ – обеспечивает дальнейшее развитие лингвокоммуникативной и предметно-речевой компетенции	Аналитическая работа с иноязычными текстами; обмен информацией на иностранном языке, расширение и систематизация репертуара речевых средств в определенных сферах и учебных ситуациях профессионального общения
4 курс Квазипрофессиональная с элементами учебно-профессиональной	Предметно-технологический, организационно-управленческий	Продвинутый уровень профессионального владения ИЯ – обеспечивает развитие профессиональной коммуникативной компетенции в результате интеграции ранее сформированных компе-	Самостоятельная разработка, проведение и методический анализ уроков, работа с иноязычными текстами по профессиональной тематике; осуществление иноязычного взаимодействия в учебных и реальных ситуациях профессионального

		тенций	общения
5 курс Учебно-профессиональная	Организационно-управленческий, ценностно-ориентационный	Уровень профессионального владения ИЯ – обеспечивается владение аутентичными речевыми стратегиями и тактиками, обеспечивающими приближенность к условиям естественной коммуникации носителей языка в процессе педагогического взаимодействия	Самостоятельное проектирование и осуществление педагогической, методической, научно-исследовательской и самообразовательной деятельности с использованием иностранного языка, анализ и оценка своей педагогической практики

Как следует из таблицы, формирование у будущих учителей умений иноязычного педагогического общения – поэтапный процесс, обуславливаемый ступенью обучения в вузе. На начальной ступени (I–II курсы) задачи обучения заключаются в формировании у студентов рефлексивных умений анализа собственного опыта изучения ИЯ и средств его приобретения, т.е. анализа упражнений, выполняемых ими с целью овладения навыками и умениями осуществления всеми видами иноязычной речевой деятельности. Здесь же должен закладываться арсенал речевых средств, обеспечивающих проведение урока и организацию педагогического общения.

На III курсе студенты должны научиться самостоятельно составлять и анализировать на основе междисциплинарных связей разные виды упражнений, а также продолжить работу по расширению и систематизации лексики классного обихода. Обязательным условием профессионализации учебного процесса по иностранному языку на этом этапе является использование на практических занятиях разработанных студентами материалов и их коллективное оценивание.

На IV и V курсах совершенствование профессиональных умений должно осуществляться в процессе анализа и оценки студентами собственной педагогической практики, в проектной работе по профессиональной тематике, в работе по овладению речевыми средствами, обеспечивающими эффективную реализацию основных функций педагогического общения (коммуникативную, интерактивную, перцептивную), в процессе проведения на практических занятиях микроуроков по обучению языковым аспектам и всем видам речевой деятельности.

Таким образом, формирование умений иноязычного профессионального общения должно представлять собой непрерывное целенаправленное поступательное движение от усвоения основных средств учебно-речевой коммуникации в процессе академической деятельности с элементами квазипрофессиональной на первом и втором курсах до овладения аутентичными стратегиями и тактиками речевого педагогического общения на завершающем этапе обучения в условиях учебно-профессиональной деятельности.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование иноязычной профессиональной компетенции будущего учителя будет эффективно осуществляться лишь в том случае, если изучение иностранного языка будет иметь для студента не только коммуникативно-лингвистический, но и профессионально-личностный смысл.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ФГОС ВПО по направлению подготовки 150100 «Педагогическое образование» квалификация (степень) «бакалавр» (приказ № 788 от 22.12.2009).
2. Байдинова, Л.Н. Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Байдинова. – Курган, 2006. – 19 с.
3. Бориско, Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методик нужно будущему учителю? [Электронный ресурс] // Іноземні мови. – Электрон. дан. – 2010. – № 2. – С. 3–10. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/im/2010_2/Borisko.pdf.
4. Вербицкий, А.А. Принципы контекстного обучения в иноязычной подготовке юриста [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий, Н.П. Хомякова // Высшее образование сегодня. – Электрон. дан. – 2010. – № 2. – С. 37–42. – Режим доступа: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/2_2010/37_41.pdf.
5. Кузлякина, Е.В. Развитие профессиональных коммуникативных умений у будущего учителя иностранного языка в ситуативно-направленном обучении иноязычному общению (на примере немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Кузлякина. – К., 2006. – 20 с.
6. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс]. Ч. 2 / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb_files/innov/Part2/ch1/glava_1_1.html.

7. Сальная, Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / Л.К. Сальная; под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009.
8. Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.

Раздел IV. Психология

УДК 378
ББК 74-580.0

О.И. Ефремова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА КАК ОДИН ИЗ ИНСТИТУТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается роль психологической службы вуза как института профессиональной подготовки будущих психологов образования, реализующего такие ее компоненты, как получение студентами личной психологической помощи и приобретение опыта практической работы.

Ключевые слова: профессионализация, психологическая служба вуза, психологическая помощь, готовность к профессиональной деятельности.

O.I. Efremova

THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE HIGHER SCHOOL AS ONE OF THE INSTITUTIONS OF THE PROFESSIONALIZATION FOR FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Abstract. The role of the psychological service of the higher school as an institution of professional training for future educational psychologists which realizes its components such as personal counseling of students and gain practical experience is exploring in the article.

Key words: professionalization, high school psychological service, psychological support, readiness to professional activity.

Термин «профессионализация» отражает одно из ведущих направлений социализации личности – становление специалиста, которое начинается с момента поиска и выбора будущей профессии и заканчивается с прекращением активной трудовой деятельности. Исследователи отмечают, что в рамках этого направления разрешается специфический комплекс противоречий, присущих социализации личности, и ведущим из этих противоречий является степень соответствия между личностью и профессией [6, 49; 22]. Разрешение этого противоречия обеспечивает профессиональную пригодность личности.

Аспектами социализации, а соответственно и профессионализации как ее направления, являются включение в практическую деятельность и выработка практических навыков [19]. Важнейшими институтами социализации выступают такие трансляторы социального опыта, как семья, школа, вуз, трудовой коллектив [2]. Для будущих педагогов-психологов институтами профессионализации становятся не только вуз и учреждения, где специалист получает последипломное образование, но также все учреждения и организации, в которых студенты проходят практику, наблюдают деятельность наставников, коллег, обогащают профессиональный опыт.

Психологическое сопровождение будущих педагогов-психологов на этапе обучения в вузе выступает одним из путей становления их готовности к профессиональной деятельности [4; 7; 10; 11; 12; 13; 18; 23; 27]. Решение личных психологических проблем студентов в процессе оказания им консультативной или психотерапевтической помощи в значительной степени способствует становлению ряда их профессиональных компетенций: ценностно-смысловой ориентации в окружающем мире, саморазвития, социального взаимодействия, здоровьесбережения [14; 15].

Р. Кочюнас [17], Е.Е. Сапогова [24] подчеркивают, что каждый практический психолог, занимающийся консультативной и психотерапевтической деятельностью, должен пройти такой этап профессиональной подготовки, как личная психотерапия – решение личных психологических проблем при содействии опытного специалиста. Профессиональный психолог должен понимать суть своих внутренних конфликтов, рефлексировать факт их возможного влияния на процесс взаимодействия с клиентами. Так, агрессия или чувство вины, возникающие у психолога-консультанта, могут оказать негативное влияние на консультативный контакт, стать причиной неадекватных проекций. Нерешенные психологические проблемы, вытесненные переживания самого психолога могут актуализироваться в работе со сходными проблемами клиента. Личная пси-

хотерапия помогает психологу лучше понять состояние клиента, динамику его переживаний, влияние на него различных техник психологической помощи.

Психологическая служба вуза может содействовать профессиональному становлению будущих практических психологов образования следующим образом. Во-первых, студентам предоставляется возможность быть в позиции клиента, осваивать методы профессиональной работы с точки зрения клиента. Во-вторых, при этом преодолеваются внутренние конфликты студента, происходит решение его психологических проблем, что благоприятно для будущей работы с клиентами. В-третьих, студенты старших курсов могут участвовать в работе психологической службы вуза, апробируя техники психодиагностической, консультативной и психокоррекционной работы под патронажем опытных специалистов-психологов.

В вузах Европы и Северной Америки личная терапия и опыт работы под супервизией опытных специалистов-психологов являются обязательными условиями профессиональной подготовки психологов образования [25]. Прохождение личной психотерапии способствует становлению у будущих практических психологов профессиональных позиций гуманиста, диагноста, исследователя, а также многих профессионально значимых качеств личности: аутентичности, коммуникативных и организаторских способностей, эмпатии, интернального локуса контроля, адекватной и позитивной «Я-концепции» и др. [12].

Проблемы организации психологической службы в вузах специально изучаются отечественными исследователями, начиная с 90-х годов прошлого века. Психологическое сопровождение будущих педагогов-психологов на этапе обучения в вузе (студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров 050400 «Психолого-педагогическое образование», профили «Психология и социальная педагогика», «Психология образования», а также по специальностям «Социальная педагогика», «Педагогика и психология») и оказание им непосредственной психологической помощи является одним из важных условий не только их адаптации к условиям обучения, но также личностного и профессионального роста.

В числе актуальных задач психологической службы в вузе А.Д. Алферов и соавторы [1] выделяют, в частности, некоторые задачи по оказанию непосредственной психологической помощи студентам:

- изучение психогаммы деятельности студентов, выявление психологических трудностей и их динамики на разных курсах;
- обучение студентов приемам психической саморегуляции для укрепления психического здоровья, повышения эффективности и интенсивности труда, участие в разработке программ самовоспитания;
- организация психотерапевтических воздействий на лиц, склонных к неврозам;
- участие в разрешении конфликтных ситуаций, в частности, – между преподавателями и студентами, оказание помощи в их ослаблении или снятии, установлении нормальных отношений;
- проведение занятий по психогигиене [1, 118–121].

На современном этапе значительно расширяется круг задач, решаемых психологической службой вуза [16]. Т.И. Чиркова [28] подчеркивает, что при этом следует избегать ряда рисков, связанных с расширительным толкованием возможностей психологической службы, таких как возможная позиция превосходства над другими структурными подразделениями, превращение в одну из управленческих структур вуза, подмена воспитательной работы коммуникативными играми и тренингами, стремление самостоятельно решать вопросы дидактики высшей школы.

С.П. Жданова [13] считает систему работы психологической службы вуза, реализующей психологическое сопровождение обучаемых, важнейшим фактором личностно-профессионального развития студентов-психологов. В настоящее время в вузах не сложилось единой модели работы психологической службы. В зависимости от материальных и кадровых возможностей вуза реализуются такие модели психологической службы, как студенческая психологическая служба, кабинет психологической помощи, психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов, психологическое обеспечение образовательного процесса, психологическое обеспечение управленческих процессов [3; 21].

В работе психологической службы вуза могут быть реализованы разные виды психологической помощи студентам.

По формам проведения психологических мероприятий психологическая помощь студентам может быть реализована в групповой и индивидуальной работе. Диагностические обследования, психологические консультации, психокоррекционные мероприятия могут проводиться индивидуально с отдельными студентами или в учебных, а также в специально созданных группах.

По критерию инициации запроса можно выделить следующие виды психологической помощи студентам: помощь по инициативному обращению студента и сформулированному самим студентом запросу; помощь по запросу, трансформированному психологом в процессе обсуждения проблемы со студентом; помощь по запросам других лиц (преподаватели, администрация ву-

за). Поскольку в нашей стране не актуализирована широкая практика обращения населения к психологам для получения диагностической, консультативной или психокоррекционной помощи, важной задачей психологической службы вуза является формирование запроса студентов на оказание психологической помощи.

Для формирования запроса психологу студента в качестве клиента и, соответственно, для создания консультативной ситуации целесообразны специальные меры по активизации у будущих специалистов субъектной позиции в процессе взаимодействия с психологической службой вуза. Такими мерами могут выступать проведение диагностических обследований студентов с последующим предложением обсудить результаты, проведение бесед по актуальным жизненным и профессиональным проблемам (например, способы разрешения конфликтов, мастерство публичного выступления и т.д.), обсуждение со студентами ярких случаев из консультативной практики.

По критерию субъектов, оказывающих психологическую помощь, можно вычленить такие ее виды, как помощь, оказываемая непосредственно психологом; помощь, оказываемая при его посредничестве преподавателями (косвенное психологическое консультирование, опосредованное участием преподавателей); помощь, оказываемая друг другу студентами разных курсов при посредничестве и под супервизией психолога. Так, например, индивидуальное психологическое консультирование реализует первый из этих видов помощи, проведение преподавателями диагностических исследований, тренинговых упражнений, деловых игр и т.д. по рекомендации и с использованием разработок психолога – второй вид психологической помощи; организация адаптационного лагеря для первокурсников с внедрением специально разработанной программы психологического сопровождения этого мероприятия, предполагающей участие студентов старших курсов в качестве помощников преподавателей, консультантов первокурсников и игротехников, – третий вид.

Психологическая помощь будущим специалистам включает такие направления, как психогигиена, психопрофилактика, лекционно-просветительская деятельность, психодиагностика, психологическое консультирование, социально-психологический тренинг, активное социально-психологическое обучение, психокоррекция, психотерапия.

Студенты старших курсов под руководством и под супервизией работников психологической службы вуза могут проводить консультации, тренинговые упражнения, осваивать отдельные психотерапевтические техники, организовывать деловые и рефлексивно-ролевые игры, мозговые штурмы, групповые дискуссии. В рамках психологической службы могут быть организованы специальные сеансы, на которых, работая в «тройках» (клиент-терапевт-супервизор), студенты могут овладевать также некоторыми первичными умениями консультанта, психотерапевта, супервизора, что способствует развитию профессионально значимых качеств и приобретению профессионального опыта. Некоторый опыт самостоятельной деятельности в качестве практического психолога студенты могут получать в рамках клубной работы и в группах психологического тренинга, где старшекурсники участвуют как ассистенты ведущего (представителя психологической службы), а также в работе с абитуриентами – демонстрационный тренинг, диагностика профессиональных склонностей.

Участвуя в работе психологической службы вуза, старшекурсники, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология» или направлению «Психолого-педагогическое образование», могут работать с микрогруппами студентов в качестве тьюторов по аналогии с опытом, реализуемым в инновационной школе [9]. В числе функций, которые может выполнять тьютор – оптимизация самостоятельной учебной работы студентов младших курсов, профориентационная помощь, психологическая поддержка, диагностическая и консультативная помощь, тренинг.

Интересный опыт участия студентов в работе психологической службы Курского государственного университета как формы профессиональной подготовки будущих практических психологов описан С.Г. Елизаровым и Г.Н. Лариной [8]. Первоначально модель службы на основе студенческого психологического клуба сформировалась на летних сборах молодежного центра, впоследствии была перенесена в вуз в качестве экспериментальной площадки кафедры психологии. В работе психологической службы участвовали наиболее подготовленные студенты-старшекурсники, которые оказывали помощь первокурсникам (адаптация к условиям вуза), семейным студентам и другим категориям нуждающихся в психологической помощи (студенты третьего курса, выпускники). Круг проблем, с которыми работала психологическая служба, был весьма широким: снижение мотивации учения, неудовлетворенность статусом в учебной группе, общение, негативное эмоциональное самочувствие и др. Для разных категорий студентов разрабатывались комплексные программы психологической помощи. Например, программа помощи по адаптации первокурсников к условиям вуза была ориентирована на решение трех групп проблем – организационных, учебных, межличностных. Программы предполагали такие формы и методы психологической помощи, как лекции, дискуссионные столы, почта доверия, психологические вечера, индивидуальные и групповые консультации.

На кафедре педагогики и психологии личности Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) работа, аналогичная описанному выше опыту, ведется в таких организованных нами подразделениях, как центр психологического консультирования, школа для старшеклассников «Юный психолог», клуб интеллектуальных игр, лаборатория профессионального мастерства.

В центре психологического консультирования во внеаудиторное время регулярно проводятся индивидуальные консультации студентов по волнующим их личным вопросам и проблемам профессионального роста, то есть частично реализуется такой компонент профессиональной подготовки, как личная терапия. Многие запросы студентов об оказании психологической помощи связаны с такими проблемами, как неуверенность в себе, застенчивость, ревность, тревожность, психастеничность, обиды и неразрешенные конфликты, одиночество, проблемы лидерства-подчинения, проблемы взаимоотношений с родителями, с представителями противоположного пола. По показаниям комплектуются группы тренинга, в которых после индивидуального консультирования студенты получают дополнительную помощь. В тренинговых группах используются как описанные в литературе ([5; 20; 29; 30] и др.), так и авторские методы и техники. Практика индивидуального психологического консультирования охватывает около четверти студентов, примерно 65 % будущих психологов образования участвуют в групповом консультировании и работе тренинговых групп. По отзывам студентов, оказанная им психологическая помощь была эффективной более, чем в 80 % случаев.

В школе «Юный психолог» наиболее подготовленные студенты и выпускники получают опыт проведения тренинговых занятий, групповых дискуссий, рефлексивно-ролевых игр с абитуриентами. Другие студенты и выпускники выступают в роли супервизоров (и приобретают профессионально необходимый опыт супервизии) или зрителей (наблюдают за ходом психологических мероприятий, что также полезно для профессионального роста). Работа в школе «Юный психолог» является своеобразной психолого-педагогической практикой для студентов старших курсов, а также базой для получения профессионального опыта выпускниками.

В «Клубе интеллектуальных игр» студенты участвуют в работе тренинговых групп (тренинг коммуникативных умений, тренинг публичного выступления, тренинг уверенности в себе), круглых столов, мастер-классов, играх «Парламентские дебаты». Старшекурсники и выпускники выступают в роли ассистентов преподавателей, а наиболее подготовленные – в роли ведущих и супервизоров. Участники клуба на практике осваивают методы активного социально-психологического обучения, которые они будут применять в профессиональном труде, приобретают коммуникативные, ораторские, организаторские умения, а также навыки саморегуляции, необходимые в работе психолога с клиентами. Клубная работа помогает в развитии многих профессионально значимых качеств личности: ответственность, организованность, аутентичность, уверенность в себе, эмпатия. Для получения студентами и выпускниками опыта супервизии специально проводится обсуждение уровня их профессиональных умений как практикующих ведущих, самочувствия в роли тренеров. Обсуждение организуется по принципам работы балинтовских групп, ориентированных на исследование профессиональных трудностей. Преподаватель психологии предлагает образцы профессиональной деятельности, реализуя задачи, близкие к тем, которые предполагает внедряемый В.М. Токар и сотрудниками проект «Наставничество» [26].

Лаборатория профессионального мастерства была организована при кафедре педагогики и психологии личности как клуб выпускников. Выпускники факультета психологии и социальной педагогики обсуждают с преподавателями и друг с другом проблемы профессиональной деятельности, делятся опытом со студентами, участвуют в работе школы «Юный психолог», «Клуба интеллектуальных игр». Некоторые из выпускников факультета продолжают обучение в магистратуре по психологическому профилю, на курсах повышения квалификации, получают специализацию по отдельным психологическим направлениям, технологиям (НЛП, гештальттерапия, трансактный анализ и др.). В профессиональной деятельности выпускники применяют многие методы и техники, освоенные при их участии в период обучения в вузе во внеаудиторной работе кафедры педагогики и психологии личности со студентами.

Приведем некоторые результаты опроса 25 выпускников факультета, работающих по специальности в образовательных и социальных учреждениях или занимающихся частной практикой психологической помощи.

Все опрошенные выпускники отметили, что они используют практический опыт, приобретенный в процессе личной психотерапии и (или) индивидуального консультирования, а также при участии в психологических мероприятиях, организованных кафедрой педагогики и психологии личности. В одной из наших работ [12, 6–8] приведены некоторые техники и приемы, используемые в практике оказания психологической помощи студентам. Отмеченные приемы и техники применяются многими выпускниками факультета при оказании психологической помощи своим клиентам. Так, применение когнитивной техники переформулирования проблем отметили 36 %

опрошенных, техники «Волшебный магазин» – 24 %. Ролевые игры («Уверенная просьба», «Уверенный отказ», «Что будет, если ...» и др.) используют 40 % практикующих выпускников, упражнения «Похвальное слово самому себе», «Выслушивание комплиментов», «Горячий стул» – 56 %. Техники диалога субличностей применяют 20 % респондентов, техники усиленного отреагирования – 16 %. Техники НЛП применяют только те выпускники (8 %), кто прошел обучение по использованию данной инструментальной технологии, то же относится к 8 % выпускников, обучающихся на курсах по гештальттерапии. Все обозначенные техники студенты апробировали, выступая в роли клиента, некоторые из них – в роли психолога (ассистента преподавателя или ведущего тренинговой группы).

Если соотнести описанный опыт внеаудиторной работы кафедры педагогики и психологии личности с моделями психологической службы вуза, выделенными М. Битяновой [3], Е.И. Пилюгиной, О.В. Бережновой [21], то наша деятельность совмещает модель «кабинета психологической помощи» и «психологического сопровождения личностного развития студентов» с элементами модели «психологического обеспечения образовательного процесса». По-видимому, отсутствие единообразия внедряемых в высших учебных заведениях моделей психологической службы является достоинством вузовской психологической практики, поскольку обеспечивает ее гибкость и способность реагировать на разнообразные запросы студентов и обогащать процесс их профессиональной подготовки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Психологическая служба: детский сад, школа, вуз: учеб. пособие / А.Д. Алферов и др.; под ред. И.Б. Котовой, Е.И. Рогова. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПИ, 1991. – 172 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.
3. Битянова, М. Модели деятельности психолога в образовательном учреждении / М. Битянова, Т. Беглова // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – С. 23–27.
4. Варданян, Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: на материале подготовки педагога и психолога: дис. ... д-ра пед. наук. / Ю.В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.
5. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
6. Душков, Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика): словарь / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 848 с.
7. Егорова, М.А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 89–96.
8. Елизаров, С.Г. Студенческий психологический клуб как модель студенческой психологической службы в вузе [Электронный ресурс] / С.Г. Елизаров, Г.Н. Ларина. – Электрон. дан. – URL: <http://www.psy.su.psyhe/projects/1316/>.
9. Ефремова, О.И. Модель тьюторской поддержки учащихся // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21–26.
10. Ефремова, О.И. Уровни и показатели готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2012. – № 1. – С. 146–151.
11. Становление готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду на этапе вузовского образования / О.И. Ефремова и др. – Таганрог, 2011. – 300 с.
12. Ефремова, О.И. Психологическая помощь будущим педагогам-психологам как условие становления их готовности к профессиональному труду [Электронный ресурс] // Концепт. – Электрон. дан. – 2010. – Спецвыпуск № 7. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13567.htm>.
13. Жданова, С.П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук / С.П. Жданова. – Томск, 2007. – 252 с.
14. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
15. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – Электрон. дан. – 2006. – 5 мая. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
16. Колосов, Е.В. Психологическая служба вуза: теория и практика / Е.В. Колосов, В.Н. Бобылев, В.А. Кручинин // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 10–13.
17. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования и групповой психотерапии / Р. Кочюнас. – М.: Академический Проект: ОПЛЛ, 2003. – 464 с.
18. Лежнина, Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Лежнина. – М., 2010. – 473 с.
19. Мирдянова, Б.М. Социализация как педагогическое явление [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования – Электрон. дан. – 2005. – № 3 – С. 87–88. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=5892.
20. Осипова, А.К. Общая психокоррекция / А.К. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.

21. Пилюгина, Е.И. Психологическое сопровождение личностно-профессионального роста студента вуза / Е.И. Пилюгина, О.В. Бережнова // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 289–291.
22. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / сост. и общ. ред. Л.В. Винокурова. – СПб: Питер, 2001. – 524 с.
23. Рожкова, А.П. Развитие личностных профессионально важных качеств студентов-психологов средствами тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.П. Рожкова. – Казань, 2004. – 22 с.
24. Сапогова, Е.Е. Консультативная психология / Е.Е. Сапогова. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 352 с.
25. Спиркина, Е.А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации западного опыта) // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 121–127.
26. Токар, В.М. Психологическая служба в вузе: перспективы развития [Электронный ресурс] / В.М. Токар. – Электрон. дан. – URL: [http://old.tisbi.org/science/vestnik/2001/issue1/vest1_4\[5\].html](http://old.tisbi.org/science/vestnik/2001/issue1/vest1_4[5].html).
27. Чеботарева, С.В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности «Психология»: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Чеботарева. – Н. Новгород, 2009. – 196 с.
28. Чиркова, Т.И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. – Электрон. дан. – 2011. – № 1. – С. 82–93. – Режим доступа: www.pmedu.ru.
29. Шнейдер, Л.Б. Пособие по психологическому консультированию / Л.Б. Шнейдер. – М.: Ось-89, 2003. – 272 с.
30. Энрайт, Дж. Позиция слушателя-терапевта: пер. с польск. / Джон Энрайт. – М., 1992. – 30 с.

УДК 159.923.2
ВВК 88.8

О.А. Липовая

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса психосемантических исследований и их особенностей.

Ключевые слова: психосемантика, психосемантический подход, смысл, смыслообразование.

O.A. Lipovaya

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PSYCHOSEMANTIC RESEARCH IN PSYCHOLOGY: AN HISTORICAL SURVEY

Abstract. The article is devoted to consideration of the question of psychosemantic studies and their characteristics.

Key words: psychosemantics, psychosemantic approach, meaning, smysloobrazovanija.

Проблема поиска сущности смысла нашла свое отражение в уникальном направлении, получившем название психосемантики. «Психосемантический подход к личности еще нов, но открываемый им путь к изучению личности через анализ ее индивидуального сознания перспективен и обладает широкими возможностями операционализации смысловых единиц анализа структуры личности» [Петренко, с. 387].

В задачу психосемантики входит реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других, самого себя. Термин «психосемантика» заимствован у Ч. Парфетти и использован для обозначения области исследования, возникающей на стыке психолингвистики и психологии восприятия и исследований индивидуального сознания. А.Н. Леонтьев вводит понятие об особом «пятом квазиизмерении, в котором открывается человеку объективный мир. Это «смысловое поле», «система значений» [Леонтьев, с. 5].

Основные положения психосемантики представлены, в первую очередь, работами психологов МГУ (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, В.В. Столин, А.А. Нистратов, В.И. Похилько, О.В. Митина). Методологическую суть психосемантического подхода хорошо выразил А.Н. Леонтьев: «Сенсорные модальности ни в коем случае не кодируют реальность: они несут ее в себе» [Леонтьев, с. 16].

Психосемантика берет начало, естественно, от семантики. Семантика как часть семиотики «рассматривает знаки в их отношении к обозначаемым (не имеющим знаковой природы) объектам». «Наиболее важным предметом изучения для семиотики является язык, а потому она входит в качестве составной части в лингвистику (как семантика естественного языка) и в логику (как се-

мантика формальных языков)». Согласно Г. Фреге, природа языкового знака является тройственной. «Сам знак (единичный объект), во-первых, указывает на другой объект (значение знака), а во-вторых, на соответствующее означаемому объекту понятие (смысл знака)» Согласно Ф. де Соссюру, знак является «единством означающего и означаемого». В любом случае, язык естественный и формальный рассматриваются как средства для выражения неязыковых сущностей, т.е. для представления объективной реальности.

В рамках позитивистски ориентированной логической семантики (Г. Фреге, Р. Карнап, У. Куайн, Б. Рассел, А. Тарский, А. Черч) представление о структуре знака опирается на идеи Огдена и Ричардса, предложивших концепцию семиотического треугольника. Семиотический треугольник выражает отношения знака, его содержания (значения) и его предметной отнесенности (денотата, денотативного значения). Множественность терминов в рамках этого подхода объясняется тем, что разные исследователи по-разному трактуют предметную отнесенность, которую легко зафиксировать для конкретных понятий и гораздо труднее для абстрактных, содержание которых культурно-исторически обусловлено. В.Ф. Петренко отмечает, что предложенная семиотическая модель знака является номиналистской и семиотический треугольник объясняет структуру только таких знаков, значение которых задается только через указание на объекты, входящие в объем понятия.

Психосемантика те же вопросы, что и семантика, исследует в рамках индивидуального сознания человека, в субъективной сфере личности. По мнению исследователя В.А. Лабунской, три момента психосемантики имеют прямое или опосредованное отношение к проблеме смысла и смыслообразования [2007].

Во-первых, показано, что протекающие в сознании индивида процессы категоризации (в широком смысле включающие функционирование словесных понятий, образов, символов, коммуникативных и ритуальных действий и др.) определяются субъективной значимостью воспринимаемого человеком «мира, других людей, самого себя» [Петренко, 2005, с. 22]. «Субъект что-либо классифицирует, оценивает, шкалирует, выносит суждения о сходстве и различии объектов». Значения, приобретающие в сознании человека смысловую для него ценность, являются, таким образом, стимуляторами классификаций. «Субъективно более значимые основания категоризации дают больший вклад в общую вариативность оценок объектов, и соответствующие им факторы — координатные оси семантического пространства — более сильно поляризуют анализируемые объекты. Пространство как «резиновое» растягивается по оси субъективно значимого фактора» [Петренко, 2005, с. 29].

Во-вторых, в психосемантике представлен достаточно убедительный вариант генезиса субъективного смысла, находит отражение своеобразная интериоризация объективных значений, «сбрасывание» ими знаковой формы, переход в «живые» смыслы. Генетическая последовательность смыслообразования выглядит как «предсмыслы — образованные следы, зафиксированные в модальных свойствах (слой перцептивного мира), смыслы — следы внутри семантического слоя и личностные смыслы — составляющие образа мира, элементы ядерных структур субъективного опыта» [Артемьева Е.Ю., 1999].

В-третьих, психосемантика привлекает теоретической и практической значимостью классификации образуемых смыслов. Создав «концептуальный остов психологии субъективной семантики» (Е.Ю. Артемьева), представители этого направления расклассифицировали смыслы, образующие семантический слой субъективного опыта, по основанию их вклада в целостный смысл предмета. «Частичным модальным смыслом мы называем след взаимодействия с объектом, представленный в заданной модальности. Целостный след, образующийся в семантическом слое после синтеза модальных смыслов, назовем полным смыслом».

Психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов) требует увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, дает ему смысловые опоры. Психосемантический подход позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосмос индивидуальных значений и смыслов.

Развитие психосемантики связано с разработками ученых-лингвистов. Существует солидный список научной литературы, посвященной проблемам структурной семантики. Наибольший вклад в разработку данной проблематики внесли такие ученые, как Ф. де Соссюр, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.А. Потебня, Л. Ельмслев, М. Брэаль, Ш. Балли, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, В.Г. Гак, Г.С. Щур, Д.Н. Шмелев, А.М. Кузнецов, Е. Курилович, Л.А. Новиков, О.Н. Селиверстова, И.А. Смирницкий, А.А. Уфимцева и др.

Исследования А.Г. Шмелева и В.И. Похилько положили начало отечественным работам в области психологической диагностики, основанных на принципах и методах экспериментальной психосемантики.

Современная трактовка «значения» базируется на представлении о нем как о сложной многокомпонентной структуре, состоящей из более дробных, чем значение, единиц – семантических признаков, семантических множителей, «атомов смысла» и т. д. [Ельмслев Л., 1960; Потье Б., 1965; Греймас А., 1964; Гак В.Г., 1971; Апресян Ю.Д., 1974]. В отличие от традиционного лингвистического подхода, ориентированного на работу с текстами, психосемантические методы позволяют исследовать значения непосредственно в речевой деятельности конкретного субъекта, так сказать, в «режиме употребления».

Являясь формой обобщения, значение выступает одновременно оператором классификации, упорядочивающим объекты, события окружающей действительности. И семантические компоненты, определяющие основания такой классификации, могут быть выделены в ряде процедур, выступающих в виде особым образом организованной деятельности испытуемых. Такими процедурами являются, например, оценка себя или другого с помощью специально отобранных или предложенных испытуемым шкал, классификация объектов, понятий по заданному основанию, решение коммуникативных задач, организация диалога с помощью искусственно заданных средств (поговорок и т. п.), триадический выбор персонажей (по Келли), поиск синонимов и антонимов к стимулу, ассоциации и т. д.

Различные методики, применяемые в экспериментальной семантике, являются искусственно построенными деятельностями, моделирующими какие-либо реальные формы речемыслительной деятельности и позволяющими выявить различные аспекты функционирования и организации значения.

С точки зрения психосемантического подхода, по мнению исследователя О.А. Липовой, семантические компоненты рассматриваются как функциональные, а не морфологические единицы [Липовая О.А., с. 248]. Характер выделяемых семантических единиц зависит от экспериментального материала, позволяющего реализовываться тем или иным отношениям, оппозициям, от мотивации испытуемого, от инструкции экспериментатора и самоинструкции испытуемого, определяющих имманентно уровень категоризации.

Психосемантический подход исходит из идеи плюрализма истины, множественности различных культурно-исторических моделей мира, которые создает единичный или коллективный субъект, и, как следствие, из идеи множественности путей развития индивида, общества, страны, человечества. В этой же связи В.Ф. Петренко заявляет о правомочности и необходимости существования множества психологических теорий.

В психосемантическом подходе намечен переход от идеи опосредования системой значений (конструктов) к представлению о том, что система значений сама может быть организована в некие повествовательные структуры, некие тексты. Эта идея является центральной в нарративной психологии и психотерапии, которые работают с разного рода повествовательными структурами, или нарративами, используемыми людьми для самоидентификации и интерпретации событий внешнего мира, других людей и себя.

Также В.Ф. Петренко указывает на то, что психосемантика как содержательная область исследований, область исследования индивидуальных значений, задается соответствующими психосемантическими методами, методами построения семантических пространств. Для этого, в свою очередь, применяются математические процедуры факторного и кластерного анализа, многомерной статистики, детерминационного анализа, структурного моделирования.

В рамках данного подхода В.Ф. Петренко с коллегами были проведены многочисленные исследования картин мира различных политических партий, этнических, социальных, профессиональных сообществ, религиозных конфессий, особенностей восприятия произведений искусства (живописи, художественных фильмов), специфики измененных состояний сознания. Все эти исследования содержательно раскрывают различия менталитета представителей различных культур, этносов, религий, политических партий и профессиональных сообществ, подкрепляя тем самым конструктивистский тезис о множественности образов мира и некорректности притязаний на единственно верный способ его восприятия и осмысления.

Психосемантика опирается и на психолингвистику. Рассматривая производство речи, психолингвистика описывает, как языковая система и правила построения речи позволяют человеку выражать свои мысли, как образы сознания фиксируются с помощью языковых знаков. Описывая процесс восприятия речи, психолингвистика анализирует не только сам этот процесс, но и результат понимания человеком речи.

В психолингвистике существует несколько моделей производства речи. Первоначально модели производства речи были по своей сути моделями последовательной обработки. Они предполагали, что человек переходит к каждой очередной степени после завершения работы на преды-

дущем уровне. Лишь впоследствии появились модели параллельной обработки речевой информации. Они основывались на признании возможности одновременной переработки речи на многих уровнях.

Стохастическая модель была предложена в 1963 г. Дж. Миллером и Н. Хомским, которые исходили из того, что язык может быть описан как конечное число состояний. Они считали, что речь можно описывать как такую последовательность элементов, где появление каждого нового элемента речевой цепи зависит от наличия и вероятности появления предшествующих элементов.

Метод анализа речи по непосредственно составляющим также связан с именами Миллера и Хомского. Предполагалось, что речь человека строится на основании ядерных предложений, которые, в свою очередь, состоят из непосредственно составляющих их элементов. В совокупности эти простые (ядерные) предложения и составляют сложное предложение.

Ноам Хомский предложил теорию, которая стала называться трансформационной грамматикой (или трансформационно-генеративной грамматикой). По мнению Хомского, язык – это не набор единиц языка и их классов, а механизм, создающий правильные фразы. Синтаксис Хомский определял как учение о принципах и способах построения предложений. Генеративная грамматика содержит набор правил, позволяющих описать глубинную структуру предложения и создать на ее основе множество синтаксически правильных поверхностных вариантов.

Ч. Осгуд первоначально описывая процесс человеческой коммуникации так, что он совпал в основных моментах с описанием технической коммуникации. Предлагая теорию уровней языка, Ч. Осгуд полагал, что в процессе речеобразования (кодирования речи) существует четыре уровня: мотивационный, семантический, уровень последовательностей, интеграционный уровень. Предложенная модель является первой попыткой в общем виде представить процессы порождения речи.

Близка психосемантике и герменевтика как наука о понимании текстов. Существование и восприятие речевого текста рассматриваются в ней в контексте человеческого истолкования действительности. В герменевтике, как и в психосемантике, как и в психолингвистике, принят постулат о множественности интерпретаций текста (каждый читатель понимает текст по-своему).

Герменевтикой называют искусство интерпретации (толкования) текстов. Такое значение термина широко распространено. Здесь под текстами понимают любые литературные произведения: художественные, исторические, философские, религиозные, юридические и пр. Обратим внимание на то, что понятие «художественный текст» сегодня более емко и содержательно: оно подразумевает любое произведение искусства, будь то литература или архитектура, будь то музыка или живопись. И это обстоятельство не только не противоречит трактовке герменевтики как искусства интерпретации текстов, но и основательно обогащает ее. Существует также трактовка термина «герменевтика» в более современном смысле: это теория понимания, постижения смысла. Такое толкование можно найти у В. Дильтея. Герменевтику понимают и как «искусство постижения чужой индивидуальности». Подобного типа искусство постижения чужой индивидуальности развито и зафиксировано одним из классиков герменевтики Ф. Шлейермахером. Предметом герменевтики Ф. Шлейермахер считал, прежде всего, тексты, являющиеся памятниками, то есть тексты, которые от исследователя отделяют большая временная, историческая и культурная, языковая дистанция. Памятники обычно принадлежат к далекой чужой исследователю культуре. Существует множество «барьеров», которые препятствуют прямому проникновению в смысл памятника. Устранять «барьеры», с точки зрения Ф. Шлейермахера, и призвана герменевтика. Она необходима там, где мы имеем дело с ситуацией непонимания. Ф. Шлейермахер определял герменевтику как искусство понимания, а не искусство истолкования понятого, как до него определял, например, эту дисциплину Аст. Сами тексты предстают перед исследователем как «застывшая речь», объективированная вовне, и отсюда следует важный принцип: если тексты – застывшая речь, то метод их исследования должен быть диалогическим, т.е. должен предполагаться диалог между интерпретатором и текстом. Застывшая речь, с точки зрения Ф. Шлейермахера, имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона речи есть предмет грамматической интерпретации. А субъективную сторону памятника мы исследуем при помощи психологической интерпретации, при этом мы относимся к речи, как к некоторой производной от ее инициатора. Понимание в этом случае, с позиции Ф. Шлейермахера, обеспечивается взаимодействием этих двух моментов.

У В. Гумбольдта тоже имеется похожий прием. Он разделяет язык и речь. Разделение языка и речи в дальнейшем использовал Ф. де Соссюр.

Для В. Гумбольдта, как и для Ф. Шлейермахера, было существенно, что речь мы воспринимаем, а язык понимаем. Причем идея восприятия речи и понимания языка как внутреннего содержания в дальнейшем была использована в русской семиотике. В частности, данная идея прослеживается у М.М. Бахтина, который писал, что сигнал узнается, а знак понимается. Он различал

внешнюю сторону того, что при помощи чего мы обозначаем, и внутреннюю сторону, которая понимается. Понимается содержание, мысль.

Очевидно, что Ф. Шлейермахер, В. Гумбольдт, Ф. де Соссюр и М.М. Бахтин работают в пространстве единой парадигмы.

Ф. Шлейермахер наметил еще одну из важнейших целей герменевтики – понять текст и его автора лучше, чем сам автор понимал себя и свой собственный текст. Это принцип лучшего понимания. Современный исследователь должен знать лучше мир автора и его текст. Это положение многие исследователи разрабатывали и интерпретировали. В частности, В. Дильтей и Г. Гадамер. Они усматривают в этом принципе рациональное зерно, которое заключается в том, что человек, живущий в определенном обществе, многое в своей деятельности воспринимает бессознательно. Например, пользование естественным языком. Исследователь, будучи отделенным от мира автора многочисленными барьерами, не способствующими пониманию, поставлен в совершенно иные условия. Поэтому он может знать больше, чем автор, причем не только относительно языка, но и относительно культуры, традиций и многого другого, о чем человек в своей жизни даже не задумывается.

А.А. Брудный определяет герменевтику как науку о понимании и выделяет постгерменевтику – науку понимать. Постгерменевтика, по его мнению, формируется под влиянием радикальной психологии и психолингвистики. Постгерменевтика представляет собой проявление исследование экспериментального подхода к анализу проблемы понимания, это попытка создать в сознании (и подсознании) читателя установки, ориентированные на понимание смысла текстов и реальности, стимулировать волю и понимание, развить способность понимать как одну из важнейших сущностных сил человека [Брудный, 1998].

Данные положения герменевтики выявляют психосемантические особенности употребления языка и значения.

В исследовании дифференциальных различий, обусловленных личностью испытуемых, мы сталкиваемся с принципиально новым классом задач, требующих активной эмпатии, сопереживания исследователя испытуемому. Активная жизненная позиция, как отмечает исследователь И.В. Пономаренко, входит в требования современного общества к отдельно взятому человеку, так как, в соответствии с запросами и нуждами, человеку нужно быть полифункциональным [Пономаренко, с. 268]. А фундаментальные исследования дифференциальных различий, по нашему мнению, невозможно проводить без обращения к психосемантическим особенностям употребления языка и значения.

Психолог, работающий в области экспериментальной психосемантики личности, оказывается в ситуации, близкой к работе исследователя старинных текстов (проблемы «герменевтики») или исследователя других культур, требующих от исследователя вхождения в культуру людей, мыслящих в «другом коде».

Таким образом, вопрос о психосемантических особенностях языка и значения интересует исследователей очень давно, что доказывает его значимость в современной психологической науке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова, И.В. Словообразование в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – 2003. – URL: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/smysloobrazovanie-v-uchebnom-processe.html>.
2. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева; под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука: Смысл, 1999. – 350 с.
3. Бахтин, М.М. Собр. соч. в 7 т. / М.М. Бахтин. – М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2003. – Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. – 957 с.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М., 1998. – 336 с.
5. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М., 1977. – 413 с.
6. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – Б.: БГК имени И.А. Бодуэна де Куртене, 2000. – 308 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь: сборник / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.
8. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.
9. Жинкин, Н.И. Четыре коммуникативные системы и четыре языка // Теоретические проблемы прикладной лингвистики: сб. науч. тр. – М., 1965. – С. 7–37.
10. Леонтьев, А.А. Значение как общенаучная категория // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – 285 с.
11. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 288 с.
12. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2005. – 352 с.
13. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 320 с.
14. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

15. Липовая, О.А. Теория смысла как базовая составляющая отечественной общепсихологической теории // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 241–250.
16. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 413 с.
17. Петренко, В.П. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обывденном сознании / В.П. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 175 с.
18. Петренко, В.Ф. Лекции по психосемантике / В.Ф. Петренко. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1997. – 239 с.
19. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
20. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 207 с.
21. Петренко, В.Ф. Исследование семантической структуры образной репрезентации методом невербального семантического дифференциала / В.Ф. Петренко, А.А. Нистратов, Л.М. Хайруллаева // Вестник Москов. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1980. – № 2. – С. 27–36
22. Петренко, В.Ф. Метод классификации как экспериментальный подход к семантике изобразительного знака / В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, А.А. Нистратов // Вестник Москов. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1978. – № 4. – С. 25–37.
23. Пономаренко, И.В. Профессиональное самоопределение личности: исторический обзор // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 268–272.
24. Похилько, В.И. Психодиагностика индивидуального сознания // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1987. – С. 228–244.
25. Похилько, В.И. Психодиагностика черт (тест-опросники и субъективное шкалирование) / В.И. Похилько, А.Г. Шмелев // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1987. – С. 113–134.
26. Психология личности: учеб. пособие / под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
27. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М., 1983. – 157 с.
28. Шмелев, А.Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объективная и субъективная парадигмы анализа данных // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 36–46.
29. Шмелев, А.Г. Практикум по экспериментальной психосемантике (Тезаурус личностных черт) / А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.Ю. Козловская-Тельнова. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 198 с.
30. Шпет, Г.Г. Герменевтика социального бытия // Философия и общество. – 2008. – Вып. 4 (52).

УДК 159.99.
ББК 88.3

Е.А. Макарова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам психологического сопровождения формирования общих и профессиональных компетенций студентов высшей школы. Совершенствование образовательного процесса требует новой психолого-педагогической основы, на которой строится компетентностно-ориентированный подход в обучении, а также инновационная образовательная среда в российских вузах. Психологическое сопровождение этих инновационных процессов призвано обеспечить их эффективность, а также создание психологически комфортной образовательной среды.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, компетентностный подход, психологическое сопровождение, психодиагностика, коучинг, тренинги, деловые игры, профессиональные качества, личностные качества.

E.A. Makarova

PSYCHOLOGICAL SUPPORT THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCIES

Abstract. The given article is devoted to the issues of psychological support to students' general and professional competences formation. Education improvement and development needs new psychological and pedagogical foundation, which serves the basis for competence-oriented approach in education and for new teaching and learning environment creation in Russian high schools. Psychological support of these innovative processes helps provide their efficiency and psychologically non-threatening educational environment creation.

Key words: competence, competence-oriented approach, psychological support, diagnostics, coaching, training, role plays, professional characteristics, personal qualities.

Последние несколько десятилетий стали свидетелями глобальных изменений в сфере образования. Современная ситуация на мировом рынке труда, возможность выхода на международную

арену в будущей профессиональной деятельности, многочисленные контакты с носителями других языков, все это диктует необходимость перехода на новую систему обучения выпускников высших учебных заведений.

Происходящая модернизация системы национального образования характеризуется той приоритетной ролью, которую играют способы получения, хранения и использования информации в учебном процессе, таким образом, смещаются акценты с традиционного подхода в обучении на компетентностный. Под компетентностным подходом понимается «стандарт эффективного выполнения работы» [1]. Сам стандарт задается совокупностью требуемых для будущего специалиста индивидуальных и профессиональных качеств.

Компетентностный подход в образовании приобрел значимый статус благодаря его закреплению в качестве нормативного конструкта в ряде официальных документов (Национальной доктрине образования, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг., Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения и др.), в которых указывается необходимость учета глобальных тенденций в достижении качества образования в направлении формирования у студентов определенного набора компетенций.

Формирование компетентности студентов, то есть, способности применять знания в реальной жизненной ситуации, является одной из наиболее актуальных проблем современного образования. Одним из первых документов, в котором была предпринята попытка осуществить структурирование понятия компетентность, была опубликованная в 2001 г. «Стратегия модернизации содержания среднего образования» [3], где утверждается следующее: «Понятие ‘компетентность’ включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую».

Совершенствование учебного процесса требует новой психолого-педагогической основы, а реализация принципов и задач системы образования предполагает не только изменение содержания, форм, методов учебной деятельности, но и не менее радикальное преобразование деятельности преподавателя, пересмотр традиционных подходов, существующих в педагогической теории, а также психологическое сопровождение образовательного процесса. В компетентностно-ориентированной образовательной среде не только студенту, но и преподавателю необходимо ознакомиться с широким спектром инновационных образовательных технологий для совершенствования учебного процесса, освоить новые для них умения и навыки, в этой ситуации не помешает помощь психолога, который подскажет, как лучше формировать те или иные навыки, какие мнемоники использовать для увеличения объема памяти, как научить фокусировать внимание на конкретной проблеме. С помощью психолога у педагога будет возможность на основе рекомендаций прогнозировать определенные особенности развития обучаемого на дальнейших этапах обучения, предупреждать потенциальные препятствия и возможные трудности.

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности педагога и обучающегося в ситуациях педагогического взаимодействия в рамках образовательной среды.

Психологическое просвещение – традиционная составляющая педагогической практики. Оно направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимое для них знание. Прежде всего, речь идет о психологических знаниях и навыках, позволяющих педагогам: организовать более эффективно образовательный процесс,

построить взаимоотношения на взаимовыгодных началах, осознать и осмыслить себя в профессии и общении со всеми участниками педагогического взаимодействия [2].

В рамках модели организации психологической службы, предлагаемой М.Р. Битяновой, формулируется основной принцип психологического просвещения педагогов – сочетание теоретических знаний и умений с практической деятельностью (то есть, теоретические знания должны отвечать на реально существующие и четко осознаваемые требования практической деятельности).

При компетентностном обучении система образования идет перестройка экстенсивной модели передачи обучаемому предметно-ориентированного «знания» и создание интенсивной модели формирования профессиональной и индивидуальной (личностной) компетенций.

Реализация компетентностно-ориентированного аспекта учебного процесса обусловлена открытостью обучающей модели, которая подразумевает активность обучающихся в первую очередь, взаимодействие и интерактивный обмен информацией с образовательной средой (отсюда и стремление сделать ее максимально комфортной для обучающихся); стремление к самосовершенствованию, самореализации, к повышению эффективности обучения; изменение отношений при управлении учебным процессом (обучающий - обучающийся), что предполагает развитие атмосферы дискурса, сотрудничества и взаимодействия (преподаватель и студенты должны стать равноправными участниками конструктивного диалога); ориентацию учебного процесса на самораз-

витие личности, формирование ее ценностных ориентаций, смыслообразующей учебной деятельности.

Взаимодействие обучающихся между собой – это новая форма интерактивного образования, которое станет вызовом мышлению и практике девяностых годов — это взаимодействие обучающихся в составе группы или без нее, в присутствии преподавателя или без него, в реальном времени или асинхронно.

Взаимодействие обучаемых, происходящее в образовательной группе, является в высшей степени ценным ресурсом обучения, а иногда даже основополагающим. Исходя из того, что в современном обществе чрезвычайно важно обладать навыками эффективного взаимодействия в групповом проекте, то делается упор на обучение студентов именно этим навыкам, применяя соответствующие психологические тренинги или деловые игры. Студент может в одиночку или вместе с преподавателем изучать принципы лидерства и групповых взаимоотношений. Однако на этапе практического применения знаний и их оценки приобретенный опыт работы в группе становится наиболее ценным как для самих обучаемых, так и для их преподавателя.

Эффективность компетентностного обучения зависит от направленности на формирование компетенций студента (компетенция представляет собой характеристику выполняемой учебной или профессиональной деятельности, компетентность – способность ее выполнять); от использования инновационных образовательных технологий, что способствует более эффективному формированию общих, профессиональных и личностных компетенций; от адекватности образовательной среды, обеспечивающей активизацию процесса становления и самоутверждения личности.

Совокупность психолого-педагогических условий реализации интенсивной модели компетентностного учебного процесса средствами инновационных образовательных технологий, представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов: концептуальной основы (социальный заказ общества, методологическая основа, теоретическая основа); содержательной части обучения (цели обучения – общие и конкретные, содержание учебного материала); и процессуальной части обучения (сюда входят организация учебного процесса; формы учебной деятельности студента; управленческая деятельность преподавателя, диагностика результатов учебного процесса – новые фонды оценочных средств).

Так как в современном обществе обучение, направленное на простую передачу знаний от преподавателя к студенту, становится неэффективным, то более важным оказывается формирование у студента компетенций, таких знаний и способностей, личностных качеств, которые делают для него посильной самостоятельную ориентацию в мире знаний и умений. Освоение знаний перестает быть «формированием» личности по определенному стандарту. Напротив, оно оказывается средством расширения деятельностных способностей личности [4].

Понятие «компетентность» появилось в модели психологического развития человека, развившейся из идей теории деятельности и поведенческих теорий. Эта модель, используя социально-когнитивный подход, обращает внимание на развитие познавательной активности человека, на его стремление к полноте и внутренней непротиворечивости знаний о себе и мире. При использовании компетентностного подхода обучающийся постоянно сконцентрирован на решении проблем и стремится добиваться более эффективных решений, стараясь уменьшить затраты ресурсов (когнитивных или физических) при достижении конечного результата. Отсюда можно вывести «общую направленность компетентности»: она направлена на эффективное взаимодействие обучающихся друг с другом, с образовательной средой, с учебным материалом и преподавателем. Преподаватель не напрасно стоит на последнем месте в этом списке, все больше внимания неизбежно уделяется развитию мышления обучающегося, самостоятельному овладению им знаниями и мастерством, а впоследствии он передает накопленный опыт и знания другим студентам (взаимодействие обучающихся друг с другом).

Решающее значение для обучающегося приобретает не только овладение суммой конкретных знаний, но как главная цель – умение их самостоятельно приобретать, анализировать, систематизировать, а также синтезировать новые знания на основе уже имеющихся (таксономия Блума), незаменимыми являются и навыки их использования для принятия решений в будущей профессиональной деятельности.

Итак, «компетентность» – это способность, позволяющая не только эффективно решать проблемы и задачи в ходе образовательного процесса, но и переносить полученные знания, умения и навыки на решение проблем в реальных ситуациях, возникающих в повседневной жизни или в профессиональной деятельности. Кроме формирования общих компетенций обучающемуся приходится иметь дело с профессиональными формами компетентности, которые предполагают умение решать проблемы и задачи в профессиональных видах деятельности. Для этого у обучающегося должны быть сформированы определенные знания, включая профессиональные и узкоспециальные, а также особые способы мышления и практические навыки. Высшие уровни компетентно-

сти предполагают инициативу, организаторские способности, умение правильно делать выбор в непростой ситуации, проанализировать и оценить неизбежные последствия своих действий.

Формирование компетентностей приводит к тому, что у обучающегося появляется способность моделировать свою деятельность и оценивать последствия своих действий заранее и на будущее. Это позволяет ему осуществить переход от внешней оценки себя как личности к выработке «внутренних стандартов» оценки себя, своих планов, жизненных ситуаций и других людей.

В отечественной психологии подобные идеи развития познавательных процессов и мотивационной сферы, отмечая важность перехода к саморазвитию личности, сформулировала Л.И. Божович. Она полагала, что смысл развития человека заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью: из существа, усваивающего накопленный человечеством опыт, он постепенно превращается в творца, создающего материальные и духовные ценности [5].

Модель индивидуальной компетентности рассматривает жизненный путь человека как его восхождение – переход от умения решать ситуационно обусловленные проблемы к надситуативной активности (термин В.А. Петровского) [6], как его продвижение к совершенству через индивидуальные творческие акты (А. Адлер) [7]. Раскрывая сложнейшую диалектику объективного и субъективного, то есть одну из главных характеристик деятельности (прежде всего познавательной), С.Л. Рубинштейн пишет, что только «в творчестве создается и сам творец. Есть только один путь для создания большой личности: большая работа над большим творением» [8].

В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии, пусть даже это не будет открытием мирового масштаба, а решение профессиональной задачи в малых масштабах (новый прием, метод, способ решения задачи и т. д.). Он несет ответственность за самостоятельно принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных ориентаций, принимает на себя ответственность за результаты своего труда. В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта – когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и аксиологический (наличие определенных ценностей) [9].

Фактически, под каждую задачу нужна уникальная модель сочетания этих трех аспектов компетентности. При этом речь идет о системе с положительной обратной связью, то есть о саморазвивающейся системе. Следовательно, даже инновационный компетентностный подход становится в этой ситуации традиционным и должен быть пересмотрен или, по крайней мере, скорректирован в соответствии с поставленной перед обучаемым задачей.

Поэтому при разработке образовательных программ, вначале строится некая идеальная модель компетенций, соответствующая определенной учебной задаче. Далее оценивается степень соответствия знаний, навыков и умений этой идеальной модели, после этого формируется персональная траектория обучения.

К компетенциям, составляющим модель, относят:

- совокупность знаний, умений и навыков обучающегося, позволяющих ему выполнять ту или иную учебную работу;
- необходимые личностные качества;
- степень интегрированности в образовательную среду;
- любые характеристики обучающегося, значимые для образовательного процесса [10].

Анализ понятий системы позволяет сделать вывод о том, что «компетенция» – это сложное и объемное личностное качество, которое практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Обобщая приведенные выше понятия, можно заключить, что под «компетенцией» можно понимать общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в образовательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в будущую профессиональную деятельность.

Из перечня факторов, относящихся к компетенциям, до сих пор остается недостаточно изученной степень интеграции обучающегося в образовательную среду. На наш взгляд, именно этот аспект имеет ключевое значение, и его отсутствие снижает эффективность образовательной программы. Образовательные программы, которые не содержат элементов согласования целей, интеграции в образовательную среду, заведомо не приводят к ожидаемому результату.

Психологическое сопровождение компетентностного образования нельзя разделить на помощь педагогам и сопровождение обучающихся, так как методы, используемые для сопровождения, взаимосвязаны и могут применяться как к педагогам, так и к обучающимся.

Психолого-педагогическое сопровождение компетентностного подхода для педагогов можно представить в виде следующей модели:

- 1) психодиагностика,

- 2) психокоррекционная и развивающая работа,
- 3) психолого-педагогическое консультирование,
- 4) психологическое просвещение педагогов.

Психодиагностика – это первый и самый важный этап психологического сопровождения, так как она дает возможность прогнозировать определенные особенности развития обучающегося на дальнейших этапах обучения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности.

По результатам психодиагностики планируется конкретная форма психокоррекционной работы, направленная на решение конкретных проблем обучения, поведения или психического самочувствия.

В образовательном процессе педагог всегда рассматривается как союзник психолога и наоборот. Организуется же это сотрудничество в значительной мере в различных видах консультирования и во время самого процесса консультирования.

Психологическое просвещение педагогов – это еще одна традиционная составляющая любого образовательного процесса, необходимая для педагогической деятельности и развития личностных качеств педагога, связанных со способностью обеспечивать адаптацию обучающихся в образовательной среде и способствовать их самореализации, самоактуализации и самоопределению.

Формами психологического сопровождения педагогического процесса могут быть:

- 1) тренинги и семинары,
- 2) ролевые и деловые игры,
- 3) коучинг.

Тренинги имеют ярко выраженную практическую направленность. Они нацелены на отработку конкретного навыка – будь то ведение деловых переговоров или разговор по телефону. Имеют краткосрочный формат, повышают личную эффективность и самостоятельность обучающихся. Семинары тоже имеют практическую направленность, но в отличие от тренингов, носят не такой ярко выраженный прикладной характер.

Ролевые и деловые игры содержат различные интерактивные компоненты и представляют собой интерактивное взаимодействие, что позволяет обучающимся отработать различные навыки на простых смоделированных учебных ситуациях. Предполагается, что в подобных условиях в будущей профессиональной деятельности обучающиеся смогут применить полученные навыки. Недостатком деловых и ролевых игр считается то, что проявление результатов носит отложенный по времени эффект.

Ролевые игры – это тренинговые занятия, в ходе которых имитируются и разрешаются проблемные ситуации, типичные для реального процесса жизнедеятельности людей как носителей определенных социальных функций. Каждой игре соответствуют свои правила и условия (условия – ситуационны, произвольны, это те же правила, но временные, вырабатываемые лишь для данной конкретной игровой ситуации). Независимо от вида игр, условий проведения, правила должны отвечать ряду требований:

- правила должны быть просты;
- игра должна охватывать всех (не должно быть таких ситуаций, когда одни обучающиеся вовлечены в процесс игры, а другие оказываются в положении пассивных наблюдателей);
- игра должна быть доступна для всех предполагаемых участников (доступность игры – это ее соответствие интеллектуальным и физическим возможностям человека);
- задания, содержащиеся в игре, должны быть одинаковыми или равными по содержанию и сложности для всех; равенства требует и способ привлечения к выполнению задания. Ролевые игры предполагают определенное поведение в предлагаемых условиях.

Деловые игры – это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений. Проведение деловой игры представляет собой развертывание игровой деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику реальной профессиональной деятельности. В ходе игры участники анализируют заданные условия и принимают оптимальные решения, выбирают наиболее целесообразный процесс, решают проблемы и т. п. В зависимости от того, какой тип человеческой практики воссоздается в игре и каковы цели участников, различают: **учебные, исследовательские, управленческие, аттестационные деловые игры.**

Коучинг как психологическая поддержка обладает определенной пользой и рассматривается как метод индивидуального развития личности, техника раскрытия потенциала человека для повышения его личной эффективности и производительности. Коучинг помогает раскрыть самое лучшее в личности, способствует его самостоятельному движению к решению личных и профессиональных задач. Философия коучинга опирается на веру, что каждый человек обладает мощным потенциалом для дальнейшего роста и развития, в человеке есть необходимые ресурсы для достижения успеха, необходимо просто усилить его осознанность, ответственность и уверенность в

своих силах. Задача педагога в коучинге – не выполнять задание вместо обучаемого, а дать ему уверенность в своих силах и направить его образовательную деятельность в нужном направлении.

Итак, в новой образовательной парадигме традиционные технологии обучения, направленные, в основном, на запоминание информации, заменяются и дополняются новыми интенсивными педагогическими технологиями, разработанными с использованием интерактивных методов обучения, которые позволят не только ускорить развитие образовательной инфраструктуры, но и повысить качественный уровень обучающихся, развивающих свой интеллектуальный потенциал.

Модернизация системы образования в России направлена на обучение личности, обладающей высоким уровнем сформированности ключевых компетенций, характеризующихся межпредметностью, междисциплинарностью, многофункциональностью. В ходе формирования компетенций важную роль играет психологическое сопровождение образовательного процесса, направленное на создание социально-психологических условий для эффективности процесса обучения и психологического развития личности педагога и обучающегося в ситуациях педагогического взаимодействия в рамках образовательной среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стратегия модернизации содержания среднего образования: мат-лы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
2. Саргац, Г. Развитие компетенций: этапы внутрикорпоративного обучения // Персонал-Микс. – 2005. – № 2. – С. 66.
3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М., 1998.
4. Кемеров, В.Е. Введение в социальную философию / В.Е. Кемеров. – М., 1996.
5. Божович, Л.И. (1929-31/1935). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. – № 1–3. – 2006.
6. Петровский, А.В. Психология и время / А.В. Петровский. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
7. Адлер, А. Теория и практика индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Прогресс, 1993. – 175 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) (статья впервые опубликована в 1922 г.) // Вопр. психол. – 1986. – № 4. – С. 101–107.
9. Таизова, О.С. Модернизация в городской системе образования [Электронный ресурс] / О.С. таизова; Центр развития образования имени С.О. Ветлугина. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/>.
10. Ряписов, Н.А. Сущность и специфика компетентностного подхода в российском образовании [Электронный ресурс] // Сибирский учитель. – Электрон. дан. – 2007. – № 6(54). – Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/article.php?no=555>.

УДК 159.99
ББК 88

Е.А. Махрина

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ (на примере сравнительного исследования студентов, обучающихся на дневном и заочном отделениях)

Аннотация. Данная статья представляет собой обобщение результатов исследования. Автор последнее десятилетие успешно занимается разработкой мало исследованной области ценностно-смысловых отношений к деньгам у современных россиян, а также возможностей психолингвистического анализа психологических категорий, который оказывается более глубоким и многоаспектным, чем традиционные исключительно психологические способы исследования. Связано это с изменением статуса денежных средств в современной России, которые не так давно перестали быть абстрактным, «философским» вопросом и превратились в реальное средство регулирования экономических отношений.

Ключевые слова: мотивация, ценностно-смысловые отношения, психология; психолингвистика.

Е.А. Machrina

STUDY OF MOTIVATIONAL COMPONENT IN THE VALUE-SEMANTIC RELATIONS (the case of a comparative study of students enrolled full-time and correspondence)

Abstract. This article is a summary of the results of the study. Author past decade successfully develops little researched area of value-semantic relationship to money in the modern Russians, as well as

opportunities psycholinguistic analysis of psychological categories, which turns out to be deeper and more multifaceted than traditional purely psychological methods is-repetition. This is due to a change in the status of money in today's Russia, which not so long ago ceased to be abstract, "philosophical" question and turned into a real means of regulating economic relations.

Key words: motivation, value-semantic relations, psychology, psycholinguistics.

На сегодняшний день проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Этой проблеме посвящено большое количество научных работ как отечественных, так и зарубежных авторов.

Одна из важнейших функций мотива, которая имеет прямое отношение к личности, – это функция смыслообразования. Каков мотив деятельности, таков и ее смысл и смысл ее результата. Смысл есть концентрированное выражение действительного отношения человека к реальности, деятельности и к самому себе («значение для меня»). Чтобы спланировать какую-либо деятельность и добиться определенных результатов, необходимо четко выделить те мотивы, которые лежат в ее основе. Это позволит наметить пути достижения поставленных целей, а также четко представить возможные результаты. Это особенно важно в педагогической деятельности. Существует много исследований мотивации учебной деятельности, но, в основном, они связаны со школьным учебным процессом. Однако, на наш взгляд, не менее важно, изучать мотивацию, которая связана с получением высшего профессионального образования.

Для эффективного использования образовательных технологий важно учитывать особенности мотивации студентов, в том числе при работе с учащимися разных форм обучения – очной и заочной.

Таким образом, основная цель нашего исследования – изучение особенностей мотивации студентов разных форм обучения.

Е.П. Ильин определяет мотив как сложное интегральное (системное) образование, включающее в себя потребность (почему осуществляется активность человека), цель (для чего, ради чего осуществляется активность), устойчивые свойства личности (почему выбраны именно эта цель и этот способ ее достижения) [1, 63–68].

Е.П. Ильин выделяет в структуре мотива 3 блока:

I – потребностный блок, включающий в себя биологические, социальные потребности и долженствование;

II – блок «внутреннего фильтра», который включает в себя предпочтение по внешним признакам, предпочтение внутреннее (интересы и склонности, уровень притязаний), нравственный контроль (убеждения, идеалы, ценности, установки, отношения), оценку своих возможностей (знаний, умений, качеств), учет условий достижения цели;

III – целевой блок, куда входят образ предмета, который может удовлетворить потребность, определенное действие (решить задачу, налить воды), потребностная цель (удовлетворить жажду, голод), предствление процесса удовлетворения потребности [1, 124–126].

Набор компонентов в каждом конкретном мотиве может быть разным. В состав мотива могут входить один или несколько компонентов из того или иного блока, один из которых может играть главную роль, а другие – вспомогательную, сопутствующую.

Важнейшими характеристиками мотива являются сила и устойчивость мотива. Сила мотива выступает показателем непреодолимого стремления личности и оценивается по его интенсивности. Сила мотива обусловлена как физиологическими (силой мотивационного возбуждения), так и психологическими факторами (знание результатов деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества). Сила мотива больше, если мотивация внутриорганизована, т.е. когда человек сам детерминирует свою деятельность, исходя из внутренних побуждений (потребностей, желаний). Устойчивость мотива оценивается по его наличию во всех основных видах деятельности человека, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени. По сути, речь идет об устойчивости потребности, установок, ценностных ориентации, намерений.

В качестве основных функций мотивов выделяют следующие [2, 83]:

- 1) побуждающую функцию (мотив вызывает и обуславливает активность человека, его поведение и деятельность);
- 2) направляющую функцию (направленность энергии мотива на определенный объект, т. е. выбор и осуществление определенной линии поведения);
- 3) регулирующую функцию (реализация этой функции связана с иерархией мотивов; те мотивы, которые оказываются наиболее значимыми, те в наибольшей мере обуславливают поведение личности);
- 4) стимулирующую функцию (связана с продолжением побудительности и осуществлением намерения);

5) управляющую функцию (связана с планированием действия, его результата и способа).

Кроме указанных выше функций, также выделяют контролирующую, смыслообразующую, объяснительную и защитную функции.

Процесс формирования мотива может иметь индивидуальные особенности в зависимости от свойств личности. Мотивационная сфера личности – совокупность всех мотивационных образований человека: потребностей, мотивов, целей, установок, интересов. Мотивационную сферу личности характеризуют по широте, гибкости и иерархизированности.

Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

Гибкость мотивационной сферы связана с разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность.

Что касается иерархизированности мотивационной сферы, то под ней понимается отражение в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки и т.д., в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие – подчиненное. Мотивационная сфера личности определяет направленность личности. Направленность личности всегда связана с доминирующими потребностями и интересами личности. Например, направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом: к футболу, балету, игре в карты и т.д. Определенный доминирующий интерес направляет активность человека. Именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, мотивы, ее субъективные отношения. Направленность определяет жизненный путь человека.

Студенческий возраст – это центральный период становления человека, личности, проявления самых разнообразных интересов. Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно [3, 172–176].

Еще один из компонентов развития личности студентов – это сформированность эмоционально-волевой сферы.

Ведущее место в структуре личности студента занимает мотивация, выступая в качестве движущей силы внешней и внутренней активности субъекта. У студента как субъекта учебной деятельности, актуализируются два типа мотивации: мотивация достижения и познавательная мотивация. Во многих исследованиях выделяется еще один тип: профессиональная мотивация – как основа трудовой и профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова) [4, 92]. Одной из значимых характеристик мотивации достижения студентов является содержание направленности личности. Направленность в современной психологии выделяется в качестве ведущей характеристики личности, определяющая её социальную и нравственную ценность. Основными детерминантами направленности являются преобладающие и устойчивые потребности и интересы, мировоззрение, включающее убеждения и идеалы. В свою очередь, направленность в студенческом возрасте играет ведущую роль в процессе дальнейшего развития мотивации и личности в целом. Ещё одной характерной чертой мотивации студентов является её взаимосвязь с жизненной стратегией и жизненной позицией личности. В современной психологии подчеркивается активная субъектная позиция как значимый фактор развития и трансформации мотивации. Развитие мотивации рассматривается в контексте общественной проблематики самопроектирования субъектом своего бытия в мире и развитие своих ценностных сил. Мотивация субъекта учебной деятельности в ходе получения профессионального образования является предпосылкой для формирования и развития последующей профессиональной деятельности и профессиональной мотивации.

В своем исследовании мы предприняли попытку выявить особенности мотивации студентов эмпирическим путем, а также проследить наличие различий в мотивации учащихся на дневном и заочном отделении.

В исследовании приняли участие 72 человека в возрасте от 19 до 46-ти лет, обучающихся на дневном и заочном отделении Таганрогского института имени А.П. Чехова по различным специальностям.

Для проведения эмпирического исследования мы использовали следующие методики [5]:

1. «Диагностика мотивационной структуры личности». Методика разработана В.Э. Мильманом. Она позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и пр. На основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитийской направленности личности. В методику включены следующие шкалы: жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, социальная полезность.
2. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элсера. По результатам опросника испытуемых можно разделить на 4 группы: с низкой мотивацией к успеху; со средним уровнем мотивации к успеху; с умеренно высоким уровнем мотивации; с высоким уровнем мотивации к успеху.

3. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. Автором выделяются 4 типа мотивации к защите: низкая, средняя, высокая, слишком высокая.
4. Тест-опросник «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Методика состоит из перечня утверждений, с которыми необходимо согласиться или не согласиться. В методику включены 3 шкалы: приобретение знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность); овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче зачетов и экзаменов).
5. Тест «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина. Данная методика позволяет провести качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности студентов путем ранжирования списка мотивов. Всего представлено 16 основных мотивов.

А также статистические методы обработки данных, в частности, критерий Манна-Уитни для подсчета различий [6, 49–56].

Из полученных по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана данных, очевидно, что у студентов разных форм обучения мотивация отличается. На дневном отделении преобладают мотивы, связанные с общением (361,5 при $p=0,001$) и достижением определенного социального статуса (503,5 при $p=0,049$), наименее значимыми мотивами являются мотивы социальной полезности (653,0 при $p=0,271$). На заочном отделении преобладают мотивы, связанные с проявлениями общей жизненной активности: жизнеобеспечение (432,5 при $p=0,005$), общая активность (501,0 при $p=0,041$).

По данным, описанным выше, мы можем сделать вывод, что мотивационная сфера студентов разных форм обучения существенно отличается практически по всем параметрам, за исключением мотива социальной полезности, который не был приоритетным ни у студентов дневной, ни заочной формы обучения. Полученные результаты можно объяснить разными возрастными особенностями, преобладающими в каждой группе испытуемых. Общая активность студентов заочного отделения связана, прежде всего, с тем, что практически все они уже работают, стремятся к результатам. Студенты дневного отделения ориентированы на общение, самоутверждение в группе, поскольку учеба и взаимодействие со сверстниками являются наиболее важными, нежели получение результатов.

По результатам диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса видно, что в группе студентов дневного отделения преобладает умеренно высокая мотивация достижения успеха (542,5 при $p=0,024$) и средний уровень мотивации (542,5 при $p=0,024$), у девушек умеренно высокий. В группе студентов заочного отделения средняя и низкая в равной степени.

Полученные данные можно объяснить тем, что студенты дневного отделения больше ориентированы на учебу, она является их основным видом деятельности, студенты заочного отделения, как правило, не относят учебный процесс к приоритетным формам активности.

Данные, полученные с помощью диагностики степени выраженности мотивации избегания неудач Т. Элерса, свидетельствуют о том, что у студентов дневной формы обучения преобладает средняя мотивация к защите (505,5 при $p=0,043$). У студентов заочной формы обучения преобладает высокая мотивация к защите у юношей (381,0 при $p=0,001$).

На наш взгляд, этот факт также связан с местом учебы в жизни испытуемых. Студенты заочного отделения к основным результатам и достижениям стремятся в профессиональной сфере, для студентов дневной формы обучения – обучение является ведущей деятельностью, поэтому максимум результатов они стремятся получить здесь.

Проанализируем данные, полученные в результате обработки методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной.

Значимым в равной степени мотивом как для студентов дневного отделения, так и для учащихся на заочной форме, является получение диплома (669,0 при $p=0,880$). На заочном отделении значимыми также являются мотивы приобретения знаний (556,0 при $p=0,037$) и получения профессии (235,5 при $p=0,001$), чего не наблюдается у студентов очного отделения.

Наконец, рассмотрим приоритеты в мотивации учебной деятельности, полученные по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина.

Наиболее значимыми мотивами учебной деятельности для обучающихся на дневном отделении, являются получение диплома, одобрение родителей и окружающих (463,0 при $p=0,015$), успешная учеба, сдача экзаменов на «хорошо» и «отлично» (561,5 при $p=0,041$), выполнение педагогических требований (235,5 при $p=0,001$), обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности (405,0 при $p=0,002$), получение интеллектуального удовлетворения (361,5 при $p=0,001$).

Что касается студентов заочной формы обучения, здесь ведущими являются следующие мотивы: перспектива стать высококвалифицированным специалистом (461,0 при $p=0,012$), получение диплома (730,0 при $p=0,730$), приобретение глубоких и прочных знаний (617,0 при $p=0,452$).

Изучая особенности мотивации студентов педагогического вуза, мы не могли не затронуть вопрос о ценностно-смысловом отношении к деньгам у будущих и работающих представителей человековедческих профессий. Дело в том, что особую актуальность приобретают отношения к деньгам именно у представителей социономических и, в частности, помогающих профессий. Для специалиста в сфере «человек – человек» отношение к вопросу оплаты собственного труда имеет очень большое значение для удовлетворенности процессом труда, повышения своего профессионализма, определения своей нравственной позиции и т.д. Зачастую у тех, кто пришел в эти профессии по призванию, ценность «помощь людям» занимает ведущие позиции в иерархии ценностей человека, что входит в противоречие с необходимостью брать за это деньги. Для успешной педагогической практики необходимы знания о ценностно-смысловых отношениях к деньгам с учетом видов этих отношений, содержания всех их компонентов, у представителей социономических профессий в связи с их половозрастными особенностями и этапами профессионального становления [7].

Еще одной задачей нашего исследования стало установление и изучение видов и характеристик ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социономических профессиях.

Ценностно-смысловые отношения к деньгам определяются как психологические отношения субъекта, в которых деньги презентуются как желательные, должные, совершенные (ценности) для субъекта либо как занимающие место средства в его жизнедеятельности для реализации тех или иных его потребностей и ценностей. Структурными компонентами ценностно-смысловых отношений к деньгам являются мотивационно-когнитивный (ведущий), эмоциональный и конативный. В мотивационно-когнитивном компоненте отражаются место мотива жизнедеятельности «деньги» и ценность денег (по вербальной репрезентации субъектом) в иерархии других мотивов и ценностей субъекта. В эмоциональном компоненте отражаются переживания, оценки, чувства субъекта в связи с деньгами, а в конативном – его действия и намерения в адрес денег. Ведущей характеристикой отношений к деньгам является когерентность, отражающая интегрированность всех компонентов отношения. Специфическими характеристиками каждого из компонентов отношений к деньгам являются следующие: конкретность / абстрактность как степень выраженности конкретных (терминальных и инструментальных), абстрактных и антиценностей; генерализованность / концентрированность как полнота / узость отражения (мотивационно-когнитивный компонент) человеком конкретных сфер жизнедеятельности для реализации денег; осознанность оценки человеком желательности денег для него; модальность как эмоциональная знаково-качественная насыщенность отношения к деньгам (эмоциональный компонент); действительность / интенциональность как выраженность, характер и направленность активности человека на овладение деньгами (конативный компонент). Критериями выделения видов – ценностных, средствственных и ситуативно-потребностных – ценностно-смысловых отношений к деньгам выступают следующие:

- место (ведущее, рядоположное с другими, последнее) мотива жизнедеятельности «деньги» в сочетании с местом (ведущим, рядоположным с другими, последним) терминальных ценностей «высокое материальное положение» и «материально обеспеченная жизнь» в иерархии других мотивов жизнедеятельности и других ценностей субъектов;
- вербальная репрезентация субъектами денег как терминальных или как инструментальных ценностей, или как посредника в удовлетворении конкретных потребностей [8].

Для изучения мотивационно-когнитивного компонента ценностно-смыслового отношения к деньгам у представителей педагогической профессии мы предложили испытуемым создать ассоциативный ряд на ключевое понятие «деньги». В результате мы получили совокупность из 256 слов и 9 словосочетаний. Данный ассоциативный ряд мы разделили на две группы в соответствии с принадлежностью этого вербального материала студентам разных форм обучения. Далее нами был проведен контент-анализ предложенных ассоциативных рядов, а статистическую достоверность различий проверили посредством многофункционального статистического критерия углового преобразования Фишера (ϕ^* Фишера) [6, 158–177].

На основании проведенного анализа подтверждены различия в вербальной презентации денег преимущественно как конкретных терминальных («достаток»), конкретных инструментальных («дети», «для учебы», «для развития») и абстрактных ценностей («счастье», «богатство», «успех», «власть», «возможность», «зло», «упадок»). Из 256 предложенных существительных 66 означали абстрактные понятия. Из них всего 8 (12 %) были предложены студентами заочного отделения, преимущественно людьми, занятыми в профессии. Остальные 58 (88 %) были результатом вербальной активности студентов дневного отделения. При сопоставлении двух выборок по количественно измеряемому признаку получили $\phi^*_{эм.} = 4,57$ (при 2,31 ($p \leq 0,01$), 1,64 ($p \leq 0,05$)).

Также значимыми оказались различия в эмоциональном отношении к деньгам. Из 71 эмоционально окрашенной единицы 48 приходится на группу студентов дневного отделения и только 23 на представителей заочного. При проверке статистической значимости получили следующие

значения $\Phi^*_{эмп.}=2,83$ (при 2,31 ($p \leq 0,01$), 1,64 ($p \leq 0,05$)). Следует отметить, что выбор нейтрально окрашенных понятий в обеих группах представлен равномерно.

Обнаружено и признано достоверным доминирование действенности, направленной на зарабатывание и накопление денег (конативный компонент), у группы студентов-заочников («работа», «зарплата», «банк», «карточка», «отложить», «заработок», «премия», «мои») по сравнению с представителями очного отделения. Данный ряд представлен соответственно 41 и 14 обозначениями. При определении критерия углового преобразования Фишера получаем $\Phi^*_{эмп.}=3,32$ (при 2,31 ($p \leq 0,01$), 1,64 ($p \leq 0,05$)). При этом интересно заметить, что немногочисленные понятия, связанные с действенным компонентом в отношении денег у студентов очной формы обучения, представлены преимущественно косвенными формами заработка («родители», «перевод», «стипендия», «дадут», «мама», «пенсия», «кредит», «чужие», «офис»).

При этом не обнаружено достоверных различий в определении денег как средственного компонента жизненных ценностей при характеристике ситуативно-потребностного отношения к ним («магазин», «платье», «ноутбук», «путешествия», «заграница», «покупки», «тратить», «еда», «клуб», «достаток»). В группе студентов очного отделения 87 понятий, а в группе студентов-заочников 112. При определении критерия углового преобразования Фишера получаем $\Phi^*_{эмп.}=1,77$ (при 2,31 ($p \leq 0,01$), 1,64 ($p \leq 0,05$)).

Таким образом, гипотеза, сформулированная нами ранее как предположение о наличии различий в мотивации студентов различных форм обучения, подтвердилась. Однако хочется отметить, что в нашем исследовании на данном этапе не затронуты еще аспекты гендерных различий в мотивации студентов, не проведен, но планируется сравнительный анализ студентов с работающими в профессии людьми, находящимися на разных этапах профессионального становления.

Результаты исследования расширяют область существующих теоретических представлений о содержании и характеристиках мотивационной сферы студенческого возраста. Полученные данные о характеристиках ценностно-смысловых отношений у представителей социномических профессий могут быть рекомендованы для использования в педагогической деятельности преподавателей высшей школы, в психологии личности, в психологическом консультировании, в практике проведения тренингов по осознанию субъектами отношений к действительности, в практике психологической работы с представителями социномических профессий по вопросам оптимизации их отношений к деньгам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб., 2000.
2. Крылов, А.А. Психология: учебник / А.А. Крылов. – М.: Проспект, 2000.
3. Психология личности в трудах отечественных психологов / под ред. Л.В. Куликова. – СПб., 2001.
4. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск, 1994.
5. Психодиагностика личности / под ред. Н.И. Непомнящей. – М., 2001.
6. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2007.
7. Махрина, Е.А. Виды и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей социномических профессий: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Махрина. – Ростов н/Д., 2006. – 159 с.
8. Махрина, Е.А. Виды и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей социномических профессий: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Махрина. – Ростов н/Д., 2006. – 26 с.

УДК 159.99
ББК 88.8

В.И. Мищенко

МЕСТО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье освещаются направления и перспективы психологического сопровождения воспитательной работы вуза, рассматриваются возможные пути сотрудничества психологической службы и учебных подразделений, а также описывается практический опыт автора статьи в данной области.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, воспитательная работа, воспитание, студенты, сотрудничество.

V.I. Mishchenko

PLACE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article highlights the trends and prospects of psychological support of the educational work of the University, discusses the possible ways of cooperation of psychological services and training units, and describes the practical experience of the author in this area.

Key words: psychological support, educational work, education, students, cooperation.

Современный выпускник высшего учебного заведения – это не только конкурентоспособный востребованный социумом профессионал, но и личность, обладающая социальными компетенциями, творческим мышлением, системой ценностных ориентаций и гражданской позицией, способная отвечать на вызовы времени и мобильно реагировать на изменения. Как отмечают В.И. Байденко и др., «в перечень требуемых работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность; способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [1, 19].

Поэтому в вузе наряду с процессом обучения такое же место по степени важности занимает система воспитательной работы.

Специалистам, осуществляющим воспитательную работу в высшем учебном заведении, необходимо знать, что одна из сложнейших задач – это обеспечение социализации студентов, создание позитивного морально-психологического климата в коллективе и условий для проявления активной жизненной позиции, инициативы, самостоятельности, формирования навыков здорового образа жизни.

В связи с этим среди многочисленных аспектов учета индивидуальных особенностей в организации учебно-воспитательного процесса один приобретает главное значение – индивидуализация содержания образования в соответствии с возможностями человека. Только при разрешении данной проблемы можно создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого и избежать фрустрирующих ситуаций, деформирующих личность, порождающих неверие в собственные силы и агрессию по отношению к внешнему миру. Решение подобных задач невозможно без участия специалистов-психологов.

Поэтому в нашей статье мы остановимся на направлениях и перспективах психологического сопровождения воспитательной работы вуза.

Воспитательной работе современного вуза посвящены труды Т.П. Бугаевой, Н.В. Гафуровой, С.А. Довбыш, О. Гришаева, Л.В. Лобановой, В.А. Масленикова, Н.А. Нефедовой, Т.А. Олейник, Г.В. Оствальд, М.Г. Резниченко, Е.Н. Степанова, Е.В. Щекотина и др. На необходимость психологического обеспечения профессионального образования и потребность в психологической службе в вузе отечественные психологи указывали достаточно давно. Отметим, что изучению проблемы развития психологической службы уделяется все больше внимания, особенно в последнее время. Изучению различных аспектов деятельности психологической службы вуза, проблемам ее организации и развития, анализу опыта работы в отдельных вузах посвящены работы А.А. Бодалева, А.А. Захарова, Н.М. Пейсахова, С.М. Глушаковой, П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской, В.А. Терехина, Л.В. Меньшиковой, Г.Б. Скок, К.А. Абульхановой, Б.Б. Коссова, Ю.Б. Пиковского, М.В. Латинской, Т.Н. Мартыновой, И.Е. Лилиенталь, О.В. Соколовой, С.В. Недбаевой, Н.Г. Щербаневой, В.В. Рубцова, Е.И. Метельковой, Т.Н. Арсеньевой, Т.И. Чирковой, Ю.В. Суховойшиной, В.В. Жидковой, Н.В. Володько, Е.С. Глухой, А.Б. Холмогоровой, В.А. Кручинина и др.

Мы разделяем взгляд на психологическое сопровождение Е.И. Пилюгиной, которая определяет его как «системно организованную и постоянно выполняемую работу психологической службы, направленную на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения, раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии» [2, 289].

В соответствии с основными взаимосвязанными направлениями воспитательной работы (профессионально-трудовое, приобщение к научно-исследовательской работе, культурно-нравственное воспитание и воспитание гражданина-патриота) планируются мероприятия по психологическому сопровождению каждого из них.

В настоящее время практическая психология располагает психодиагностическим инструментарием и комплексом методов индивидуальной и групповой работы, которые являются достаточно точными для сопровождения воспитательной работы на уровне учебных подразделений и вуза в целом. Ранее нами были обозначены основные направления профессиональной деятельности психолога в вузе: психологическая диагностика, психологические консультации, психологическая профилактика и психологическое просвещение [2, 267]. Все они последовательно применяются в решении воспитательных задач по каждому направлению на всех этапах обучения. Так, мероприя-

тия первого года (особенно первого семестра) посвящены адаптации студентов к обучению в вузе. На данном этапе является желательным тесное сотрудничество кураторов учебных групп с психологами, занимающимися сопровождением учебно-воспитательной деятельности вуза. Чтобы адаптация каждого студента прошла успешно, для начала необходимо получить достоверную информацию о его личности, об особенностях деятельности, а также для получения сведений с целью выявления «групп риска» по различным направлениям (зависимости, повышенная тревожность, недостаточность познавательных процессов, личностные проблемы). Эту задачу решают такие методы, как опрос (анкетирование) и входное тестирование. В рамках работы лаборатории практической и экспериментальной психологии подготовлены материалы для диагностики первокурсников (сопроводительные документы (письменное согласие на участие в диагностическом обследовании), составлена тестовая батарея: в бланковом варианте готовы к использованию следующие: Самооценка реализации жизненных целей личности (Н.Р. Молочников), диагностика невербальной креативности (методика Е. Торренса), «Дом-дерево-человек», «Конструктивный рисунок человека», *Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности* (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.), Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека-Леонгарда), опросник АВЕМ, опросник Басса-Дарки, опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши, опросник Стреляу, опросник Шутца, *Самооценка творческого потенциала личности* (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.), Тест Дж. Голланда на определение профессионального типа личности, Тест мотивации достижения (М.Ш. Магомед-Эминов), тест Равена, Шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга, Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина), Изучение мотивов учебной деятельности студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин)).

Самыми востребованными из личностных тестов в нашей работе с первокурсниками оказались Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека-Леонгарда), опросник Басса-Дарки (где нас интересуют прежде всего индекс враждебности и индекс агрессивности), Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина (для исследования уровня реактивной и личностной тревожности). На последнем остановимся подробнее.

Как выяснила в своем исследовании Е.Г. Петрова, «уровень тревожности студентов I курса немногим выше, по сравнению со вторым, третьим и четвертым, но ниже, по сравнению с пятым. Этот результат объясняется тем, что студенты I курса обычно опасаются быть отчисленными, дорожат своим поступлением, настороженно ведут себя в неизвестной обстановке. На II курсе уровень осведомленности повышается и тревожность снижается. Наиболее высокий уровень тревожности у студентов выпускного курса, а у студентов I и 2 курса – умеренный уровень тревожности, что является оптимальным для человека» [3, 156]. Как можно заметить, «правильный» уровень тревожности повышает не только интеллектуальные усилия, но и позволяет быстрее и эффективней адаптироваться к новым условиям, проверить свой уровень притязаний и найти свое место в студенческом коллективе.

Однако при возникновении личностных проблем студенты зачастую не знают, куда обращаться за помощью. В этот период студентам необходимо обеспечить самый тесный контакт с куратором своей учебной группы, который должен стать посредником между студентом, нуждающимся в помощи, и психологом. Поэтому, получив заключение психолога о степени уровня тревожности студентов своей группы (факультета), куратор (заместитель декана по воспитательной работе) должны не просто ознакомиться с результатами, а и предусмотреть участие первокурсников в мероприятиях, направленных на снижение уровня тревожности (таких, как, например, разработанный нами тренинг «Моя первая сессия», который в прошлом году успешно прошли 210 студентов института).

Кроме экзаменационного стресса у первокурсников могут быть и другие трудности. Так, Ляпунов Д.Ю. и Салогуб Н.В. [5] к таковым относят: «Неспособность определиться в новых условиях; идеализированные представления об учебе в вузе; трудность в общении с новыми людьми; неготовность к самостоятельной жизни; различные негативные переживания, которые приводят к общему упадку сил, снижению внимания, потере интереса к учебе». Эти сведения психолог может получить также от кураторов групп. Проведенное нами в 2013 г. анкетирование кураторов групп I курса ТГПИ имени А.П. Чехова, выявило наличие таких проблем, как низкая сплоченность студенческой группы; высокий уровень конфликтности; асоциальное поведение отдельных студентов; пассивность студентов, отсутствие мотивации к участию во внеаудиторной деятельности; несамоостоятельность; инфантильность; отсутствие навыков общения. Желательно, чтобы за подобной информацией следовали запросы на проведение психологических консультаций, тренинговых занятий, психокоррекционной работы. Кроме того, психолог может помочь в разработке анкет, подборе диагностических методик, которые кураторы смогут использовать самостоятельно в работе со студентами. С целью повышения эффективности работы института кураторства и повышения психологической компетентности кураторов целесообразно проведение круглых столов,

мастер-классов, методических семинаров, индивидуальных консультаций по вопросам оптимизации работы института кураторства.

Другим направлением, в котором сотрудничество уже оправдало себя, является психологическое сопровождение работы студенческого самоуправления. Регулярно проводящиеся тренинги для координаторов факультетов, старост групп, студенческого актива дают положительные результаты: участники отрабатывают навыки эффективного лидерства, обогащают свой коммуникативный арсенал, приобретают качества, помогающие улучшить внутригрупповое и межличностное взаимодействие. В качестве примера приведем цикл тренингов по тайм-менеджменту – одной из актуальных проблем современного человека., проведенный в 2013–2014 уч. г. (в тренингах принял участие 71 студент разных факультетов). Предварительная диагностика выявила, что 50 % пришедшим на тренинг студентам было необходимо овладеть техниками тайм-менеджмента, а у 4% респондентов организация жизненных событий полностью вышла из-под контроля. Основные причины – неумение расставлять приоритеты и ставить дальние и ближние цели. Из-за этого много времени тратилось нерационально. Самыми распространенными «поглотителями» времени у студентов оказались социальные сети (80 %), синдром «откладывания на потом» (62 %) и неумение отстаивать свое время от посягательств на него посторонних (56 %). Также отмечалось плохое планирование рабочего дня, незапланированные посетители или телефонные звонки, внешние отвлекающие факторы и другие причины. Интересно отметить, что жалобы на нехватку времени соседствуют с неумением его организовывать: свободное время 26 % готовы потратить только на сон. Тренинги были построены с учетом специфики каждого факультета и включали тестирование, пошаговый инструктаж по устранению причин слабого временного контроля и отработку техник тайм-менеджмента. Наибольший интерес вызвали вопросы постановки жизненных целей и приобретения навыков уверенного поведения.

На наш взгляд, перспективным будет работа с представителями научного студенческого общества, а также с творческой молодежью вуза (развитие у них навыков публичного выступления, уверенного поведения, преодоления страха сцены, выработку стрессоустойчивости и других качеств). Также важно вовремя выявить интересы и склонности студентов, чтобы он мог правильно организовывать свой досуг и участвовать в тех мероприятиях факультета и института, которые в наибольшей мере будут способствовать его самореализации.

Актуальным направлением воспитательной работы и психологического сопровождения развития студентов является сохранение и укрепление здоровья. Ключевыми задачами работы в данном направлении являются: формирование установок на здоровый образ жизни; развитие навыков саморегуляции и управления стрессом; профилактика вредных привычек (алкоголизм, наркомания, психологические аддикции). Здесь будет уместно участие специалистов-психологов в подготовке общестудентских мероприятий («Веревочный курс», «День здоровья», викторины и дебаты на тему здорового образа жизни).

Что касается гражданско-патриотического воспитания, то специальные тренинги помогут в развитии таких качеств молодых людей как толерантность, ответственность в принятии решений, умение противостоять манипуляциям, сформируют систему ценностных ориентаций. Для этого, в частности, подготовлен тренинг в рамках профилактики экстремизма и терроризма в студенческой среде.

Специфическим предметом психолого-педагогического сопровождения являются отношения молодого человека с сообществом сверстников. На сегодняшний день установлена корреляция между социально-эмоциональным благополучием в сообществе, в учебном коллективе и успешностью в учебной и внеаудиторной деятельности.

Специалист сопровождения призван решать особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением сообществом, например, из-за социальных, этнических различий, особенностей внешности и др. В свете этого особое внимание должно уделяться проведению коррекционной работы со студентами, проживающими в общежитии (профилактика конфликтов, консультации по вопросам, связанным с адаптацией и жизнью в общежитии).

Разрешение подобных ситуаций требует, с одной стороны, работы с окружением студента по преодолению у сверстников негативных проявлений, стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим студентом, по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы.

Это пригодится студенту на выпускном курсе, когда станет актуальным вопрос будущего трудоустройства. Многолетний опыт проведения тренингов по основам трудоустройства и планирования карьеры позволяет нам говорить, что у выпускников очень востребована информация о процедуре прохождения собеседования, ее психологических особенностях, о навыках грамотной самопрезентации.

Эффективность воспитательной работы учебного заведения зависит от уровня развития коллектива и отношений участников педагогического процесса. Поэтому с педагогическим кол-

лективом тоже должна проводиться работа по развитию психологической компетенции педагогов и формированию у них потребности в психологических знаниях. Для этого подойдут психолого-педагогические семинары и практикумы на интересующие их темы.

Итак, мы рассмотрели ряд направлений воспитательной работы, по которым происходит тесное взаимодействие ее субъектов, но которыми она не ограничивается, а также те из них, которые требуют включенности психолога и расширения возможностей сотрудничества на разных этапах и уровнях воспитательной работы, обозначили перспективы дальнейшей работы. В заключение отметим, что целенаправленная и планомерная деятельность по оказанию всесторонней психологической поддержки и обеспечению психологического сопровождения, бесспорно, даст положительные результаты в реализации программы воспитательной работы, и поможет студентам на протяжении всего периода обучения накапливать не только багаж профессиональных знаний, но и находить новые возможности для самореализации посредством активного включения в разнообразную внеаудиторную деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байденко, В.И. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий / В.И. Байденко, Джерри ванн Зантворт, Бианка Енеке. – ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад 4, апрель, 2001.
2. Мищенко, В.И. Психологическое сопровождение студентов в процессе внеаудиторной деятельности // Вестник ТГПИ имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2014. – Специальный выпуск № 2. – С. 263–268.
3. Петрова, Е.Г. Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2010. – Специальный выпуск № 2. – С. 152–158.
4. Пилюгина, Е.И. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза / Е.И. Пилюгина, О.В. Бережнова // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 289–291.
5. Режим доступа: http://portal.tpu.ru/departments/centre/csr/inst_kur/probl/Tab.

УДК 1:316
ББК 60.0

Е.А. Першонкова

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ПСИХОЭКОЛОГИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ СОХРАНЕНИЯ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме информационно-психологической безопасности в аспекте возможности сохранения внутреннего мира человека, самоидентичности личности в условиях нарастающей информатизации общества. Исследования в области психотехнологий рассматриваются как одновременно способствующие решению этой проблемы и усугубляющие ее.

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность, психоэкология, психотехнологии, самоидентичность личности, экзистенциал, экзистенциально-социальный диалог, эмоционально-образное принятие.

Е.А. Pershonkova

INFORMATION - PSYCHOLOGICAL SAFETY AND PSYCHO-ECOLOGY: THE POSSIBILITY OF PRESERVING THE SELF-IDENTITY OF THE INDIVIDUAL

Abstract. The article devoted to the problem of information-psychological security in terms of the possibility of preservation of man's inner world, the self-identity of the individual in the context of growing information society. Research in the field of psycho considered as simultaneously help solve this problem and exacerbate it.

Key words: Information and psychological security, psycho-ecology, psycho, self-identity of the person, existential, existential-social dialogue, emotionally-shaped adoption.

В современном мире образ жизни людей, их мировоззрение все больше определяются средствами массовой коммуникации и сложными информационными технологиями, манипулирующими человеческим сознанием. Возможности воздействия на подсознание интересовали как прогрессивных мыслителей-теоретиков, так и разного рода мошенников на протяжении тысячелетий. В настоящее время эти возможности многократно усиливаются в информационном обществе западного образца, ориентированном на неразборчивое потребление любой продукции масс-медиа. В потоке информации и событий уникальная человеческая сущность теряется, растворяется среди общепринятых образцов мышления и поведения.

Проблема информационной и информационно-психологической безопасности в связи с этим является в данный момент особенно актуальной. При этом следует обратить внимание на два момента:

- 1) информационная безопасность существенным образом отличается от информационно-психологической;
- 2) если информационная безопасность в достаточной мере обеспечивается российским законодательством, то Федеральный закон «Об информационно-психологической безопасности» так и остался в проекте, так как возможности обеспечения информационно-психологической безопасности представляются большинству законодателей недостаточно предметными и конкретными. Рассмотрим эти моменты более детально. Информационная безопасность определяется в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации как состояние защищенности национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства [1]. Информация представляется при этом как ценность, достояние, посягательство на которое не менее опасно, чем посягательство на материальное имущество. «Утечку» или искажение информации можно выявить, измерить и адекватно пресечь преступные намерения или действия в этой области.

Информационно-психологической безопасности в проекте Федерального закона «Об информационно-психологической безопасности» дается следующая дефиниция: это «состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере». Негативное информационно-психологическое воздействие понимается как «воздействие на человека или группу лиц (в том числе помимо их воли), осуществляемое с использованием специальных средств и методов воздействия на психику человека и приводящее к негативным последствиям для личности, общества и государства» [2]. Информация в этом случае выступает в роли оружия, от которого необходимо защищать внутренний мир человека, его психику.

Разработки в области информационно-психологической безопасности велись еще в конце восьмидесятых годов XX века и рассматривались в 1990 году в парламентской комиссии Верховного Совета СССР по проблемам национальной безопасности под руководством академика Ю.А. Рыжова. Затем проект Федерального закона «Об информационно-психологической безопасности» рассматривался в Государственной Думе Российской Федерации второго созыва. Законопроект был предложен рабочей группой Комитета Государственной Думы Российской Федерации по безопасности 3 декабря 1999 года. В разработке проекта принимали участие директор НИИ психоэкологии РАЕН И.В. Смирнов, а также его коллеги и соратники: заместитель директора НИИ психоэкологии А.А. Бухтояров; генеральный директор Института метааналитических исследований А.М. Степанов.

Однако закон «Об информационно-психологической безопасности» так и не был принят. Во многом это связано с проблемами идентификации информационно-психологических воздействий, проведения экспертизы, определяющей, на какие именно структуры внутреннего мира человека и в какой степени оказывается воздействие.

При этом в рамках психотехнологий и психоэкологии направления медико-психологических исследований, «отцом» которого справедливо можно назвать И.В. Смирнова, еще в 70-е – 80-е годы прошлого века проводились исследования, позволяющие изучать подсознание человека и выделять разнообразные вредные воздействия, влияющие на функционирование психики и как следствие человеческого организма в целом. В 1989 году А.Н. Хлуновский, А.М. Степанов и А.А. Бухтояров предложили создать стандарты на информационную продукцию и технологии, включающие понятие ПДК опасных веществ в области информации [4].

И.В. Смирнов разработал психотехнологии, позволяющие корректировать сознание больного человека, не прибегая к помощи медикаментов. Его методики можно использовать также для выявления потенциальных преступников и коррекции их поведения. Психотехнологии – это компьютерные технологии, связанные с диагностикой, корректировкой и управлением психическим и физическим состоянием человека с использованием его семантической памяти, то есть подсознания. Выделяются два основных этапа применения психотехнологий: психозондирование и психокоррекция. Психозондирование (психосемантический анализ) помогает найти скрытую в подсознании информацию, являющуюся причиной сбоев в работе мозга, с помощью компьютерной программы, использующей метод кодирования речи с сохранением ее смыслового содержания. Психокоррекция «разбирает завалы» в подсознании, корректирует внутреннюю картину мира пациента [3].

Многое в психотехнологиях основано на нейролингвистике – программировании с помощью суггестивных фабул. Естественно, психотехнологии можно использовать как во благо человечеству, так и во зло, как, к примеру, атомную энергию. Это признавал сам И.В. Смирнов, поэтому он и принимал активное участие в разработке проекта Федерального закона «Об информаци-

онно – психологической безопасности». Психозкология как наука возникла в связи с необходимостью контролировать влияние увеличивающегося потока информации на человеческую психику и поведение людей.

Нас интересует, прежде всего, возможность предотвращения негативных информационно – психологических влияний на внутренний мир человека. В современном информационном обществе люди перестают мыслить, действуют по задаваемому СМИ шаблону. 98 % людей живут по реактивному типу, то есть некритично воспринимают происходящее [4].

Способность анализировать происходящее может сохраниться только в том случае, если не держать сознание открытым для проникновения «закодированной», зомбирующей информации. Мы считаем, что сохранение внутренней самоидентичности обусловлено ведением экзистенциально – социального диалога с другими людьми. Критичное восприятие многообразных информационных влияний напрямую связано с творческим, деятельностным отношением к миру. Эмоционально – образное принятие его как данности в этом случае дополняется общением с равными экзистенциалами – личностями, исходящим из того постулата, что чужое сознание – целостный уникальный мир. Каждая личность при этом одновременно и находится на существенной дистанции от социума, понимая, что сознание Другого никогда не станет прозрачным и доступным, и пытается достичь взаимопонимания в диалоге.

Диалогический подход к информационно-психологической безопасности может способствовать сохранению самоидентичности личности при условии творческого отношения к процессу общения, проявления деятельностного сочувствия, гуманности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации // Российская газета. – 2000. – 28 сент. – № 187.
2. Проект Федерального закона Российской Федерации « Об информационно-психологической безопасности» [Электронный ресурс] // QSec: Вопросы Безопасности. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.qsec.ru/node/2207>.
3. Русалкина, Е. Психотехнологии [Электронный ресурс] / Е. Русалкина, И. Смирнов. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.moikompass.ru/compass/psiho>.
4. Степанов, А.М. Проблемы правовой политики обеспечения информационно-психологической безопасности / А.М. Степанов, А.А. Бухтояров, Д.В. Бутенко // Информационное право. – 2012. – № 1.

УДК 159.923.2
ББК 88.8

Е.Г. Петрова

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам конфликтологии, видам, структуре, динамике конфликтных ситуаций, а также связи выбора стратегии в конфликтной ситуации с личностными особенностями участников конфликта, в частности, у студентов педагогических вузов, будущих учителей.

Ключевые слова: конфликт, стратегии поведения, конфликтные ситуации, образ «Я», «Я-концепция», личностные особенности.

E.G. Petrova

ESPECIALLY THE CHOICE OF STRATEGY IN THE CONFLICT IN THE STUDENT'S ENVIRONMENT

Abstract. This article deals with the issues of Conflict, types, structure, dynamics of conflict situations, as well as the choice of communication strategies in conflict with the personal characteristics of participants in the conflict, in particular, future teachers, future teachers.

Key words: conflict, behavioral strategies, conflicts, the image of "I", "self-concept" personality traits.

Изучение особенностей поведения в конфликте в рамках студенческой среды вызывает значительный интерес, так как период студенчества – это, прежде всего, период становления и формирования личности, в котором складываются общественные отношения и устанавливается социальная

иерархия. Студент переносит свои впечатления и переживания во взрослую жизнь, таким образом, формируется личностное и профессиональное самосознание будущих специалистов (Б.Г. Ананьев, В.И. Селиванов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, А.Г. Эфендиев и др.). В отечественной и зарубежной психологии сложилось представление об образе «Я» как проявлении самосознания личности, как продукте выделения человеком самого себя из окружающего мира. Квинтэссенцией «Я-концепции» выступает представление индивида о самом себе, основанием для формирования которого служит оценка другими людьми положения субъекта в обществе. В свою очередь, именно особенности «Я-концепции» как интегрального представления индивида о самом себе влияют на поведение личности в конфликте, выбор стратегий поведения в конфликте.

Таким образом, изучение поведения в конфликте становится важным и значимым в контексте исследования образовательного процесса в вузе. В отечественной психологии традиционно подчеркивается ведущая роль воспитания и обучения в развитии как психики (вне отрицания роли наследственности), так и всей личности в целом (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.С. Костюк, А.В. Запорожец, П.Л. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Процесс образования направлен на развитие личности в целом, особенно к этому стремится гуманистически-ориентированное образование (И.А. Зимняя, Б.Б. Коссов, И.Б. Котова, А.В. Непомнящий, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская).

При этом формирование дисгармоничной личности происходит при аффективных переживаниях, возникающих в результате конфликта.

Таким образом, особый интерес вызывает изучение особенностей личности при выборе стратегии поведения в конфликте.

Существует множество определений и толкований самого понятия «конфликт». Оно трактуется достаточно широко.

В обыденном понимании, конфликт – это спор, борьба, конкуренция, несоответствие взглядов и т.д. В психологической литературе конфликт (лат. *conflitus* – столкновение) – это столкновение противоположных, несовместимых друг другу тенденций в сознании отдельного индивида, в межличностных или межгрупповых отношениях, связанное с острыми отрицательными переживаниями.

В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п.

Достаточно часто в основе конфликтной ситуации лежат объективные противоречия, но иногда бывает достаточно какой-либо мелочи: неудачно сказанного слова, мнения, т.е. инцидента – и конфликт может начаться [6]. Инцидент – активизация деятельности одной из сторон, которая ущемляет (пусть даже неумышленно) интересы другой стороны [6].

Для перерастания возникшего противоречия в конфликтную ситуацию необходимы:

- значимость ситуации для участников конфликтного взаимодействия;
- наличие препятствия, которое воздвигает один из оппонентов на пути к достижению целей другими участниками (даже если это субъективное восприятие, а не реальность);
- превышение личной или групповой терпимости к возникшему препятствию хотя бы у одной из сторон.

В конфликтной ситуации уже проявляются возможные участники будущего конфликта – субъекты или оппоненты, а также предмет спора или объект конфликта.

Конфликтная ситуация – понятие динамическое, неустойчивое, легко может преобразоваться при изменении любого из составляющих элементов: взглядов оппонентов, отношений «объект-оппонент», при подмене объекта конфликта, появлении условий, затрудняющих или исключающих взаимодействие оппонентов, отказе одного из субъектов от дальнейшего взаимодействия.

В отечественной психологии изучением конфликтных ситуаций занимался Ф.Е. Василюк. Он отмечал, что «критическая ситуация в самом общем плане должна быть определена как ситуация невозможности, т. е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)» [3]. Он выделяет четыре ключевых понятия, которыми описываются критические ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса.

Другим подходом к анализу конфликтных ситуаций является взгляд, который представлен в работе А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова. Они, рассматривая различные классификации ситуаций жизнедеятельности, выделяют два вида ситуаций [2]:

- простая (повседневная), в которой для личности (группы) все обычно, она действует в нормальном режиме,
- трудная (напряженная, сложная, экстремальная), в которой требования к личности и группе выходят за пределы «нормы».

Конфликтные ситуации, при этом являются частью трудных ситуаций. Но не просто трудных: они включены в класс трудных ситуации социального взаимодействия, в которых другой человек рассматривается как препятствие для реализации собственного «Я». Для конфликтной ситуации в данном подходе свойственно противодействие в виде общения, поведения или деятельности, направленных на защиту своих интересов путем ограничения активности оппонента, нанесения ему морального или материального ущерба, а также негативное отношение друг к другу. Преобладает мотивация «на себя». Эмоции доминируют в определении поведения и манеры общения. В результате стресса все ресурсы индивида мобилизуются для достижения победы над оппонентом. Таким образом, конфликтная ситуация всегда является противодействующей реакцией на внешнее воздействие.

По мнению американского психолога К. Томаса, существуют следующие стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации:

Стратегия партнерства – ориентация на учет интересов и потребностей партнера. Стратегия согласия, поиска и приумножения общих интересов.

Стратегия напористости – реализация исключительно собственных интересов, достижение собственных целей. Жесткий подход: участники конфликта – противники, цель – победа.

В дополнение можно отметить, что бывает и *смешанная стратегия* – когда напористо-агрессивное поведение одного участника конфликта направлено на нейтрализацию подобного поведения другого участника на фоне настойчивых попыток перевода конфликта в русло партнерства. Можно определить такую стратегию как агрессивное партнерство.

Таким образом, конфликтная ситуация – это условие возникновения конфликта. Для перерастания такой ситуации в конфликт, в динамику необходимо внешнее воздействие, толчок или инцидент. При этом важным становится то, какую стратегию поведения выберет человек, какой стиль поведения станет доминирующим. Чтобы полнее разобраться конфликтные ситуации, необходимо описать стили поведения человека в них.

Каждый конфликт по-своему уникален, неповторим по причинам возникновения, формам взаимодействия двух или более сторон, исходу и последствиям. Но при всей несхожести манер и стилей конфликтное поведение имеет некоторые общие признаки.

У всякого конфликта есть некая стандартная схема развития: непосредственная причина, приводящая к столкновению, – несовместимость интересов и целей, несовпадение занимаемых позиций, предпринимаемых действий и используемых при этом средств.

Стиль в этом контексте означает способ осуществления определенных интересов, образ действий по достижению намеченной цели и вместе с тем манеру общения [6].

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменение традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах его изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди работают в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов. Оно было вызвано, по мнению К. Томаса, по меньшей мере, двумя обстоятельствами: осознанием тщетности усилий по полной элиминации конфликтов, увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. Отсюда, по мысли автора, ударение должно быть перенесено с разрешения конфликтов на управление ими.

Для описания стилей поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная со вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов: соревнование (конкуренция); приспособление; компромисс; избегание; сотрудничество.

Из перечисленных стилей только один – сотрудничество – является активным и эффективным в смысле определения исхода конфликтной ситуации. Наиболее конфликтным считается второй активный стиль – соперничество; избегание и приспособление характеризуются пассивной формой поведения. Компромисс занимает как бы промежуточное положение, совмещая в себе и активную и пассивную формы реагирования. Далее приведена характеристика основных систем поведения людей в конфликтных ситуациях [5].

Сотрудничество – стиль, направленный на разрешение противоречий, лежащих в основе конфликта. Характеризуется тем, что субъект конфликта ориентирован на разрешение задачи, а не на социальные отношения и может в связи с этим жертвовать своими ценностями ради достижения общих целей. Как правило, этот стиль присутствует у неформальных лидеров, способных регулировать и контролировать поведение не только других людей, но и свое собственное, что воз-

можно благодаря тому, что в системе мотиваций доминирующую позицию занимает мотив достижения цели с хорошим развитием социального волевого контроля.

Соперничество – стиль поведения, в большей степени свойственный активным и агрессивным представителям мужского пола с мотивацией активно-оборонительного поведения и/или самоутверждения в качестве доминирующих мотиваций. Соперничество вызывает часто максимальное сопротивление у партнеров по общению, так как противоречие разрешается в одностороннем порядке. Это наиболее опасный стиль, который может перевести внешний конфликт в прямую конфронтацию и столкновение с применением силы.

Компромисс – стиль поведения осторожных, рационально мыслящих людей, ориентированных на сохранение стабильных социальных отношений в ущерб общей цели и задачам. Противоречие, вызвавшее конфликт, естественно, не разрешается, а маскируется и временно загоняется внутрь с помощью частичных уступок и жертв со стороны каждого участника конфликта. Тактика этого стиля – постепенное сближение интересов и сведение их к общему балансу сил и потребностей, что возможно только в случае, если остальные участники готовы идти на уступки. Компромисс требует от человека ясного понимания ситуации и способности отслеживать развитие событий, что требует хорошо развитого интеллекта и адекватной высокой самооценки.

Приспособление – стиль, ориентированный на сохранение социальных отношений, доминирует у представителей женского пола, занимающих подчиненную социальную позицию на фоне неадекватной, заниженной самооценки. Противоречие, вызвавшее конфликт, как бы снимается с помощью уступок со стороны индивида со стилем приспособления. Если внешний конфликт развивается без временного дефицита, то этот стиль может быть вполне эффективным. Однако слишком частое использование этого стиля, независимо от содержания ситуации, лишает его носителя инициативы и способности к активным социальным действиям, что рано или поздно приводит к возрастанию напряженности внутренних конфликтов и всем вытекающим из этого последствиям.

Избегание – ориентированный на сохранение статуса своего «Я», поэтому наиболее полное социально пассивный, сводящийся обычно к непризнанию наличия внешнего конфликта. Этот стиль не способен разрешить противоречие, лежащее в основе конфликта, так как личность не признает вообще эти противоречия как реально существующие. Данный стиль свойственен людям со сниженной самооценкой и недостаточно развитым социальным интеллектом. Так же, как и другие, стиль избегания порождает усиление внутренних конфликтов.

Стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой мы хотим удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально).

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. В качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории студенчество относительно недавно выделено в науке – в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей [1]. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой переходную фазу от созревания к зрелости, и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18–25 лет).

Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и зрелостью.

Юность – это небольшой, но очень значимый и важный период в жизни человека, возрастные границы которого весьма условны и зависят от авторской концепции возрастной периодизации [7].

Для этого возраста характерно завершение процесса роста. В студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой компонент личности.

В нашей стране период юности приходится на окончание школы и дальнейшее продолжение профессионального образования, студенческие годы.

В этот период у юношей и девушек идет доформировывание образа «Я», которое еще не определено до конца, нередко этот процесс сопровождается смутным беспокойством и ощущением внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда вытекает потребность в общении, которая, как ни странно, сопровождается избирательностью общения и потребностью в уединении. Бессознательное желание избавиться от прежних идентификаций с разными значимыми людьми (что было свойственно в подростковом возрасте), делает юношу активным в рефлексии, а также активизирует чувство своей особенности, что вызывает весьма характерное для ранней юности чувство одиночества или страх одиночества [7].

В юношеском возрасте осуществляется интенсивное развитие самосознания, повышение значимости для формирования «Я-концепции» – системы собственных ценностей и усиление лич-

ностного, психологического и динамического аспекта восприятия - позволяют оценивать этот период, как характерный для зрелой личности.

Одним из важнейших видов деятельности является для студентов общение (В.Н. Куницина, В.Н. Панферов, Н.Д. Творогова, А.А. Реан и др.), которое включает в себя особенности социальной перцепции, связанной с мотивацией, техникой общения, контролем за своими действиями и выявлении результатов данной деятельности.

Эффективная коммуникация важна не только в студенческой среде, но и в процессе взаимодействия с преподавателями.

Отношения «студент – студент» располагаются по горизонтали, а «преподаватель – студент» по вертикали. Горизонтальное взаимодействие предполагает: интенсивность неформального общения, удовлетворение психологических потребностей, формирование черт характера и свойств личности. Вертикальное общение имеет воспитательное значение как некоторый образец личных и профессиональных отношений.

Рассмотрим теперь проблемы, связанные с развитием студенческих коллективов. На развитие личности студентов оказывают большое влияние три вида объединений: 1) студенческие (учебная группа, факультет и т.д.), 2) связанные с деятельностью общественных организаций и 3) неформальные группы.

Студенческая группа является одной из разновидностей социальных групп, которые развиваются по объективно существующим законам общества, законам общения. Но вместе с тем, такая группа отличается своеобразием и неповторимостью. Она имеет ряд особенностей: цель (овладение знаниями, умениями и навыками, а также подготовка к профессиональной деятельности); основной вид деятельности (учеба); индивидуальные формы труда; отсутствие взаимоотношений «по вертикали»; относительная возрастная однородность; ограниченность периода существования и др. Такие черты отличают студенческую группу от коллективов иного типа [5].

Студенческий коллектив проходит в своем развитии три основных стадии:

- 1) стадия адаптации, т.е. осуществляется процесс приспособления индивида к учебному процессу и к новому коллективу (главная трудность в период адаптации состоит в том, что студент постепенно привыкает к новой организации обучения и большому объему самостоятельной работы);
- 2) характеризуется структурой отношений, наличием общественного мнения, плановой работой, привлеченностью всех студентов;
- 3) на этой стадии каждый студент уже способен выражать общественные требования [5].

Создание учебной группы, естественно, еще не гарантирует учебной активности студентов, не повышает дисциплины и качество знаний – основы будущей профессии. Учебная группа лишь создает предпосылки развития профессиональных качеств педагога в деятельности коллектива. Самоуправление в студенческом коллективе создает возможность удовлетворения потребности студентов как будущих специалистов. Социальная зрелость студенческого коллектива – важнейший фактор развития направленности личности. Сформированный коллектив обеспечивает социализацию мотивационной сферы, снижает уровень тревожности, ускоряет процесс адаптации первокурсников, повышает интерес к профессии и формирует саму жизненную позицию студентов.

Студенческие группы характеризуются широтой контактов, но не достаточной глубиной. В студенческой группе в первую очередь будут восприниматься качества, значимые в совместной деятельности и общении, которые либо способствуют сплочению группы, либо укрепляют статус, самооценку студентов. Межличностное восприятие в среде студентов связано с представлением о студентах как о личностях: в совокупности ролей, статусов, позиций; а также как об индивидуальностях. В соответствии с этим выделяют два типа психологической совместности: «деловую» (степень удовлетворенности партнеров в деятельности), «коммуникативную» (взаимная удовлетворенность отношениями в сфере общения).

Во взаимоотношениях студентов между собой и с преподавателями возникают трудности или травмирующие ситуации, которые меняют психологическое состояние студента. К ним относятся следующие: неспособность справляться с учебной нагрузкой, психологическая некомпетентность во взаимоотношениях в системе «студент – преподаватель», конфликты с сокурсниками и преподавателями, низкий социальный статус в группе, негативный психологический климат и др.

Конфликт как открытое противоречие может быть квалифицирован по-разному в соответствии с его социальным содержанием. Если в группе происходят постоянные конфликты по личностным поводам, то группа распадается. И, напротив, спланивается, когда предметом противоречий становятся вопросы профессиональной подготовки и самореализации.

Современная студенческая молодежь оказалась на новом витке развития общества, когда старые ценности подвергаются ломке и на этих руинах возводятся новые социальные идеалы. Формирование и становление будущих специалистов подвергается интенсивному социальному влиянию: нарастает межнациональная напряженность, снижается уровень культуры. Вовлеченность молодежи во все общественные процессы сказывается на настроениях и позициях совре-

менного студенчества, которые далеко не стабильны. Колебания студенческих настроений зависят не только от внешних, но и от внутренних психических факторов, которые связаны с возрастными особенностями (недостаточное самоопределение как в жизненном, так и в профессиональном плане). Следствием этого стало усиление конфликтности в молодежной среде.

Конфликтные ситуации в студенческой среде возникают в различных сферах взаимодействия: учебной, коллективной, трудовой, общественно-полезной, научной, творческой, спортивной, бытовой и т.д.

Выбор стратегии поведения в конфликте обусловлен ситуативными факторами, эмоциональным состоянием, имеющимся опытом подобных ситуаций и личностными характеристиками, особую роль среди которых играет Я-концепция.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б.Г. Психология студенческого возраста и усвоение знаний // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 17–21.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2013. – 496 с.
3. Василюк, Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90–101.
4. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2014. – 464 с.
5. Карабущенко, Н.Б. Влияние психологической дистанции на конфликтные ситуации в студенческой среде: дис. ... канд. психол. наук / Н.Б. Карабущенко. – Ставрополь, 2002.
6. Конфликтная борьба, сотрудничество, взаимодействие / под ред. Г.М. Потанина. – М.; Белгород, 1996.
7. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М.: Академический проект, 2010. – 237 с.

УДК 159.922.27
ББК 88.4

Е.Г. Петрова

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам профилактики синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогической профессии, в частности, у студентов педагогических вузов, будущих учителей.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональная деструкция, стресс, профилактика.

E.G. Petrova

PROBLEM EMOTIONAL BURNOUT AMONG REPRESENTATIVES OF THE TEACHING PROFESSION

Abstract. This article focuses on the prevention of burnout among representatives of the teaching profession, in particular, future teachers, future teachers.

Key words: burnout syndrome, professional de-struction, stress prevention.

Труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у большинства из тех, кто непосредственно работает с людьми.

У подавляющего большинства педагогов общеобразовательных школ наблюдается повышенный риск патологии сердечно-сосудистой системы, заболевания сосудов головного мозга, имеют нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта. Вся выявляемая соматическая патология сопровождается клиникой невротоподобных нарушений. Указанная сторона здоровья учительства обусловлена многими социальными, экономическими, жилищно-бытовыми факторами. Немалая роль здесь, конечно, и психического напряжения, сопровождающего профессиональные будни педагога. Все эти факторы влияют на подверженность представителей педагогической профессии эмоциональному выгоранию. В связи с этим возникает вопрос об успешности влияния педагога на подрастающее поколение.

Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям. В условиях реализации принципов личностно-ориентированного обучения, особую

актуальность приобретает изучение факторов, препятствующих гуманизации отношений в диалоге «учитель-ученик».

Можно предположить, что синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

Синдром эмоционального выгорания – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Эмоциональное выгорание представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Синдром эмоционального выгорания – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Мы придерживаемся определения данного феномена, предложенного А.А. Рукавишниковым, который понимал под эмоциональным выгоранием «устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное психологическое явление, которое характеризуется психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе, потерей профессиональной мотивации, проявляющееся в профессиональной деятельности у лиц, не страдающих психопатологией» [1, 40].

Синдром эмоционального выгорания в достаточной мере изучен в современной психологии как психологический феномен. В зарубежной психологии можно выделить труды следующих ученых: Х.Д. Фрейденберг, М. Лейтер, К. Маслач, Е. Хартман, В. Шауфели и др. В отечественной психологии мы опираемся на исследования В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, Е.А. Романовой, А.А. Рукавишниковой, Е.С. Старченко и др.

Нас в рамках этой тематики интересует, прежде всего, вопрос профилактики синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогической профессии, т.к. учитель не просто взаимодействует с молодыми людьми, он прежде всего на современном этапе развития педагогики ориентирован на личность воспитанника, призван формировать ее, не только обучать, но прежде всего развивать и воспитывать. Выполнение этой роли требует от педагога способности противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. На наш взгляд, существует некоторое противоречие между тем, как выполнить все требования, предъявляемые профессией, и при этом оптимально реализовать себя в профессии и получать удовлетворение от своего труда. Именно это зачастую приводит педагога к повышенному риску возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к людям, приходящим для получения образования. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

Редукция профессиональных достижений – это возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. [2]

После того, как феномен стал общепризнанным, закономерно возник вопрос о факторах, способствующих развитию, или, наоборот, тормозящих его. Традиционно они группировались в два больших блока (исследования В.В. Бойко, Г.П. Звездиной, К. Кондо, Е. Малера, С. Маслач, В. Спиридонова, Т.В. Форманюк и др.): особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними и внутренними или личностными и организационными.

К внешним факторам, провоцирующим выгорание, можно отнести:

- специфику профессиональной педагогической деятельности (необходимость сопереживания, сочувствия, нравственная ответственность за жизнь и здоровье вверенных ему детей, стаж работы);
- организационный фактор: перегруженность рабочей недели; низкая оплата труда; напряженный характер работы; служебные неприятности; неудовлетворенность работой: отсутствие четкой связи между процессом обучения и получаемым результатом, несоответствие результатов затраченным силам; демократические преобразования в области образования, приведшие к изменению взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса. Неблагополучная атмосфера в педагогическом коллективе: однополюсный состав коллектива, наличие конфликтов по вертикали и горизонтали, нервная обстановка побуждают одних растрачивать эмоции, а других искать способы экономии своих психических ресурсов.

К внутренним факторам относят:

- коммуникативный фактор: отсутствие навыков коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций общения с детьми, родителями, администрацией; неумение регулировать собственные эмоциональные ситуации;
- ролевой и личностный фактор (индивидуальный): смерть и тяжелые заболевания близких, материальные затруднения, личностная неустроенность, плохие взаимоотношения между супругами, отсутствие нормальных жилищных условий, недостаток внимания, уделяемого домочадцами. Неудовлетворенность своей самореализацией в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Трудовая деятельность педагога зачастую проходит в условиях, требующих усиленного расхода внутренних резервов человека. Длительные значительные нагрузки без достаточных условий для полного восстановления сил, социальная, коммуникативная депривация и другие факторы оказывают наиболее неблагоприятное воздействие на субъекта, иногда полностью дезорганизуя его трудовую деятельность. При продолжительном и комбинированном влиянии комплекса таких факторов с большой долей вероятности можно ожидать появления ряда выраженных функциональных и психических сдвигов, ухудшение работоспособности, снижения качества работы и перегрузок. Наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся в неблагоприятных условиях, является стресс. Это состояние, сложное по своей природе, имеет психофизиологический, личностный и социальный аспекты рассмотрения.

Для работы учителя характерны такие проявления стресса, как фрустрация, тревожность, утомление. В качестве причин или специфических для его деятельности стрессоров, приводящих к подобным состояниям, выделяют трудности или неспособность управлять деструктивным поведением учащихся, слабую взаимосвязь между учителем и учениками, равнодушие администрации и недостаточную поддержку при решении дисциплинарных проблем, бюрократическую некомпетентность и отсутствие права голоса при принятии организационных вопросов. В настоящее время труд учителя все еще не престижен и не всегда адекватно оплачивается. Несоответствие уровня заработной платы результатам работы, возникновение финансово необеспеченных расходов также могут являться причиной стресса. Кроме того, профессиональная деятельность учителя протекает в структурированной ситуации, предполагающей соблюдение общепринятых инструкций и правил. Для нее характерна повышенная конфликтность и необходимость быстрого принятия решений. Педагогическая деятельность насыщена такими стрессорами, как социальная оценка, повседневная рутина. Многие учителя не способны успешно разрешать педагогические проблемные ситуации, возникающие в учебно-воспитательном процессе, из-за недостаточного владения приемами самоанализа и саморегуляции. Таким образом, профессиональная деятельность учителя предъявляет повышенные требования к его здоровью, когнитивным и личностным ресурсам.

Под руководством нашей коллеги О.А. Холиной было проведено исследование синдрома эмоционального выгорания у школьных учителей образовательных учреждений г. Таганрога, в котором принимали участие педагоги начальной и средней школы, имеющих стаж работы не менее трех лет, в возрасте от 30 до 55 лет. В процессе исследования педагогов была использована психодиагностическая методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Полученные данные показали, что «из всего числа педагогов начальной школы низкий уровень эмоционального выгорания диагностирован у 6 % педагогов, средний – у 91 % педагогов, высокий – у 3 %. У педагогов средней школы низкий уровень эмоционального выгорания диагностирован у 15 % опрошенных, средний – у 79 %, высокий – у 6 %» [4, 282]. Подавляющее большинство школьных учителей подвержено синдрому эмоционального выгорания и вынуждены справляться с ним самостоятельно. Кроме того, исследование показателей отдельных симптомов по фазам эмоционального выгорания показало, что «педагоги средней школы острее переживают трудные ситуации, у них в большей степени накапливается отчаяние и негодование, формируется чувство безысходности... Педагоги начальной школы более интенсивно переживают симптом, ... когда приходит осознание, что эмоционально они уже не могут воздействовать на учеников, не в состоянии сопереживать им, войти в их положение» [4, 281].

Многие исследователи приходят к выводу, что синдром эмоционального выгорания все-таки не является неизбежным. Многие из причин эмоционального выгорания содержатся не только в личностных особенностях людей, но и также в определенных социальных и ситуативных факторах. Скорее должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить их возникновение. При этом работу лучше всего начинать еще в рамках вузовского обучения будущих педагогов. Студенты получают потенциально опасную в отношении синдрома эмоционального выгорания профессию, и было бы разумно не только знакомить их с этим риском, но и научить предотвращать его действие, ослаблять влияние тех факторов, которые приводят к развитию данного синдрома.

Еще одна наша коллега В.И. Мищенко относит профилактику синдрома эмоционального выгорания к «важнейшему направлению психолого-педагогического сопровождения развития студентов... сохранению и укреплению здоровья» [3, 266]. Основными задачами в этом направлении, по ее мнению, являются «формирование установок на здоровый образ жизни и развитие навыков саморегуляции и управления стрессом» [3, 266].

Профилактические и лечебные меры при синдроме эмоционального выгорания во многом схожи: то, что защищает от развития данного синдрома, может быть использовано и при его лечении.

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков синдрома эмоционального выгорания у педагога необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда, характер складывающихся взаимоотношений в коллективе, личностные реакции и заболеваемость.

Существенная роль в борьбе с синдромом эмоционального выгорания отводится, прежде всего, самому пациенту. Соблюдая перечисленные ниже рекомендации, он не только сможет предотвратить возникновение данного психологического синдрома, но и достичь снижения степени его выраженности:

- определение краткосрочных и долгосрочных целей (это не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на верном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию; достижение краткосрочных целей – успех, который повышает степень самовоспитания);
- использование «тайм-аутов», что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);
- овладение умениями и навыками саморегуляции (релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь способствуют снижению уровня стресса, ведущего к выгоранию);
- профессиональное развитие и самосовершенствование (одним из способов предохранения от синдрома эмоционального выгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других учреждений, образовательных субъектов, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива, для этого существуют различные способы - курсы повышения квалификации, конференции и пр.);
- уход от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным, что способствует возникновению синдрома эмоционального выгорания);
- эмоциональное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается или процесс этот оказывается не столь выраженным);
- поддержание хорошей физической формы (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь: неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками, табаком, уменьшение веса или ожирение усугубляют проявления синдрома эмоционального выгорания).

Первым этапом профилактической работы должно стать информирование педагогов о том, что такая проблема существует и вызвана она объективными причинами – работой в сфере «человек–человек». Это несколько снизит озабоченность человека собственным состоянием, потому что оно станет более понятным, определенным, а значит – подконтрольным.

Второй этап стоит посвятить осознанию и принятию педагогами своего перфекционизма, то есть страха сделать ошибку, не достигнуть обязательного успеха. Однако этому должна предшествовать подготовка, мотивирующая их к этому. В качестве подготовки стоит провести беседу о взаимосвязи эмоционального благополучия и психосоматики. В частности, можно сообщить о частоте такого явления, как страх ошибки, страх собственного несовершенства, который может принимать разные формы. Это может быть острое реагирование на претензии родителей, даже при понимании того, что ты действовал абсолютно правильно. Это может быть глубокое переживание ситуации, когда учащиеся класса плохо справились с контрольной работой, хотя ты на самом деле понимаешь причину этого: накануне их возили в театр и они просто устали. Люди такого

плана систематически находятся в ситуации крайнего напряжения, потому что их девиз: «Я должен всегда работать хорошо, чтобы все были мною довольны».

Третий этап необходимо посвятить накоплению ресурсов для изменения. Он должен быть долговременным и контролируемым. Это и будет составлять основную содержательную часть психолого-педагогического сопровождения учебной или рабочей деятельности педагога.

На сегодняшний день используются разнообразные подходы в разрешении обозначенных выше трудностей. Эти подходы могут быть использованы и в педагогической деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Наиболее распространенным средством является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в вузе, быстро устаревают. В зарубежной литературе фигурирует даже единица измерения устаревания знаний специалиста, так называемый «период полураспада компетентности», заимствованный из ядерной физики. В данном случае означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новых знаний и новой информации компетентность специалиста снижается на 50 %.

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция. Необходимость саморегуляции возникает тогда, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. В ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям. Или в случае если он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностными характеристиками – поведением, эмоциями.

Аутогенная тренировка используется в таких видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность. Педагогическая работа связана с интенсивным общением как с детьми, так и с их родителями, что требует от педагога эмоционально-волевой регуляции. Сам аутотренинг представляет собой систему упражнений для саморегуляции психических и физических состояний. Он основан на сознательном применении человеком различных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации и активизации. Использование приемов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменить настроение, самочувствие, что положительно отражается на его работоспособности, здоровье.

Широко используется психокоррекция как совокупность психологических приемов, применяемых психологом для оказания психологического воздействия на поведение здорового человека. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации человека к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; для предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается человек. Психокоррекция может осуществляться как индивидуально, так и в группе.

Еще одно важное условие состоит в наличии разделения между работой и домом, между профессиональной и частной жизнью. Выгорание усиливается всякий раз, когда границы между ними начинают стираться, и работа занимает большую часть жизни. Для психологического благополучия педагогов абсолютно необходимо ограничивать их работу пределами разумного и не позволять им распространять ее на домашнюю жизнь. Семейные проблемы, являющиеся следствием выгорания, могут быть облегчены «снижением рутинности», когда люди направленно участвуют в специальных мероприятиях, полностью не связанных с работой, которые позволяют им расслабиться, перестать думать о работе прежде, чем они доберутся домой.

Нами разработаны профилактическая программа по предотвращению развития симптомов синдрома эмоционального выгорания в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов педагогических вузов, индивидуальные программы восстановления для педагогов, имеющих высокие баллы по эмоциональному выгоранию, система психологических консультаций с педагогами группы риска, а также рекомендации по профилактике эмоционального выгорания у будущих педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бойко, В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2008. – 136 с.
2. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.
3. Мищенко, В.И. Психологическое сопровождение студентов в процессе внеаудиторной деятельности // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2014. – № 1. – С. 263–268.

4. Холина, О.А. Проблемы эмоционального выгорания в профессионально-педагогической деятельности // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2014. – № 1. – С. 277–282.

УДК 159.99
ББК 88.8

И.В. Пономаренко

К ВОПРОСУ УЛУЧШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕРЕД СЕССИЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается один из возможных вариантов улучшения эмоционального состояния студентов-первокурсников – проведение занятия, на котором с помощью действий фасилитации и групповой творческой деятельности преодолевается негативное отношение к предстоящим экзаменам.

Ключевые слова: психо-эмоциональное состояние, студенты-первокурсники, сессия, групповая творческая деятельность, положительные эмоции.

I.V. Ponomarenko

IMPROVEMENT OF PSYCHOLOGICAL STATE OF FIRST-YEAR STUDENTS BEFORE THE SESSION

Abstract. This article examines one of the possible options to improve the state of emotional first-year students conduct a class, which acts via fassilitatsii and group creativity to overcome the negative relative-solution for the upcoming exams.

Key words: the psycho-emotional state, first-year students, the session, group creative activity, positive emotions.

Самым важным и значимым событием жизни первокурсников становится первая сессия. Экзамен является зоной риска, неопределенности. Как следствие, это событие всегда связано с множеством эмоциональных переживаний, которые оказывают влияние на весь результат сессии.

«Правильное волнение» дает возможность мобилизовать силы и успешно сдать все экзамены. А излишнее эмоциональное возбуждение, даже для успешных студентов, оказывается непреодолимым препятствием к успеху [1, 145].

Отрицательные переживания приводят к негативным физиологическим последствиям. Исследования показывают, что за экзаменационный период в школах и вузах 48 % юношей и 60 % девушек заметно теряют в весе, а кровяное давление у них повышается до 140–155 мм ртутного столба. Согласно результатам опросов выпускников школ, чаще всего экзаменуемые страдают от головной боли, тошноты и диареи, у них обостряются все кожные заболевания, появляется чувство общего недомогания, растерянность, паника и страх. При этом они становятся чрезмерно самокритичными, их мучат кошмарные сновидения и неприятные воспоминания о прошлых провалах на экзаменах (причем, не только своих, но и чужих).

У экзаменационного стресса есть четкие симптомы – это сильное сердцебиение, повышенная погливость, раздражительность, чувство сильной усталости, потеря аппетита, головокружение. Могут возникать неадекватные эмоциональные всплески, бессонница, мигрени, астматические явления, нарушения пищеварения, общее плохое самочувствие и неспособность расслабиться.

Стресс может вызвать и депрессию, при которой у человека наблюдается резкая смена настроений, ухудшается аппетит и сон, занижается самооценка. Депрессия очень коварна, ибо воздействует на мотивацию поступков, затрудняя тем самым подготовку к экзаменам [2, 112].

Экзамены – это серьезное испытание на прочность всей нервной системы.

Российские психологи провели интересный эксперимент. Они замеряли у школьников перед экзаменом различные физиологические параметры, на основании которых можно судить об эмоциональном состоянии человека (например, частоту пульса и уровень артериального давления), и обнаружили, что двоечники и отличники волнуются одинаково сильно.

Если результат экзамена важен для человека, то совсем избавиться от волнения невозможно.

На наш взгляд, помочь преодолеть предэкзаменационное волнение помогает смех. Малазийские ученые установили, что смех не только продлевает жизнь, но и снимает стресс; улучшает аппетит и работоспособность, нормализует сон. На протяжении девяти дней 30 учащихся проходили курс смехотерапии перед экзаменами. Эти занятия включали в себя обучение особым дыхательным приемам, имитирующим смех человека. Во время тренинга добровольцы смеялись по

несколько часов в день. В итоге сдали экзамены все без проблем. И совсем не нервничали. По словам учащихся, физически они ощущали себя гораздо лучше, чем обычно.

Исследователи отмечают, что просмотр смешной комедии или юмористической передачи может оказать положительное влияние на эмоции студентов перед экзаменами. В одном эксперименте психологи просили испытуемых решить довольно сложную головоломку. Почти все, кому предварительно показали комедийный фильм, справились с задачей [3, 4].

Как один из возможных вариантов улучшения психо-эмоционального состояния студентов первокурсников перед экзаменом может стать специально разработанное занятие. Такое занятие можно провести в группе студентов, которым в недалеком будущем предстоит сдавать экзамен. Занятие рассчитано на 45 минут, состоит из 8 блоков. Для проведения занятия необходимо мультимедийное оборудование.

Примерный сценарий проведения занятия:

Сессия. «Страшное» через смешное

1. Сегодня мы поговорим о том, что нам предстоит в скором времени. Скоро наступит время сдачи экзаменов!

Подготовка к экзамену – волнительный этап в жизни каждого студента, вызывающий множество эмоций и переживаний...

2. Давайте посмотрим, как подготовка студента к этому волнительному событию выглядит со стороны.

(На экране идет демонстрация отрывка фильма А. Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», новелла 2 «Экзамен», эпизод подготовки к экзамену.)

Примечание: после просмотра отрывка фильма, в аудитории остается музыкальное сопровождение – музыка А. Зацепина «Экзамен» и все дальнейшие действия в аудитории сопровождаются музыкой.

3. Эмоционально-напряженная ситуация, на наш взгляд, способствует развитию и полету философской мысли у студентов.

На экране демонстрируются студенческие афоризмы (все материалы взяты на студенческих сайтах вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Режим доступа: www.spbgu.ru, www.krasgu.ru, www.5ballov.ru, www.konf-csu@narod.ru):

Сессия – тысяча книг и одна ночь!

Профессора принимали экзамены и валерьянку. Сдавали студенты и нервы.

Ради зачета студент пойдет на все – даже на зачет!

Чем ближе сессия - тем ближе студент к сверхчеловеку, он перестает нуждаться в еде, сне и прочих развлечениях, а лишь стремится к знаниям.

Амбиции – это когда идёшь на экзамен, думаешь, что знаешь на 2, а когда ставят 4, удивляешься, почему не 5?

До экзаменов считают дни, после экзаменов - стипендию, а весной – студентов.

Помните: все сказанное вами на экзамене может быть использовано против вас!

Сессия началась, И все живые позавидовали мертвым.

Сессия - почувствуй магию ночи.

Почему фраза "Преподаватель завалил студента на сессии" звучит достаточно приемлемо, а вот "Студент завалил преподавателя после сессии" вызывает бурную реакцию?

Если полчаса сидишь, тупо уставившись на чистый белый лист – значит ты на экзамене.

Удивительная вещь экзамен! Одних удивляют вопросы, других – ответы.

Студент Петров, выучив статусы друзей "Вконтакте" сдал философию на «отлично»...

Наступила пора зачетов. Молодёжь потянулась в церкви.

Сессия сдана, профессора в восторге – просят повторить осенью.

Сессия не волк, в лес не убежит.

Сессия – вот чем нужно пугать детей в детстве, а не всякими там бабаями.

Что за дивное время сессия – есть возможность встретить рассвет...

После того, что между нами было, ДИПЛОМ обязан на мне жениться!

Сессия – это время, когда ты, наконец, узнаешь имена преподавателей.

Чем ближе экзамен, тем громче студенты здороваются с преподавателем ... [2].

4. Давайте попробуем наглядно продемонстрировать то, что подготовка к экзамену может вызывать очень позитивные эмоции, стимулировать всплеск творческой активности. Выбираются добровольцы 6-8 человек для работы в 2-х командах. Каждая команда получает задание. Команде дается три картинки юмористического содержания, относящиеся к сессии студентов или о подготовке к сдаче экзаменов и три текста юмористических стихотворений, с несколькими пропущенными словами (картинки, демонстрирующие смешные моменты подготовки к сессии можно найти на сайтах: www.spbgu.ru, www.krasgu.ru, www.5ballov.ru, www.konf-csu@narod.ru). Задание состоит в том, что нужно вставить пропущенные слова в стихотворениях и соотнести каждое стихотворение с картинкой, которая наилучшим способом, на взгляд команды, иллюстрирует стихотворение.

Например, стихотворения для первой команды:

1.

Вот и сессия, приятель,

Незаметно подошла.

На тебя преподаватель

Точит зуб из-за угла.

Всё-то он, профессор, знает –

Что ему ещё учить?

Потому нас и мечтает

На зачёте завалить.

Нам теперь одна дорога:

Прямиком в читальный зал.

Поднатужишься немного –

И глядишь, экзамен сдал.

А потом – гуляй, студенты! –

Если всё пошло на лад,

Жизни лучшие моменты

Между сессий пролетят.

2.

Ночь. Комната. Курсач. Методы.

Пять ложек кофе на стакан.

Шальные нервы, словно годы,

Сгорают быстро как пропан

Не сдашь – тебя постигнет кара,

Глаза похожи на рубин.

Ночь. Комната. Курсач. Запара.

И вместо крови – кофеин.

3.

Студенту, не сдавшему экзамен

Бывает, в жизни нет альтернативы.

Экзамен покидаешь налегке...

И сессии несданной перспективы,

Увы! - уже маячат вдалеке.

Смотри на жизнь с упорным оптимизмом.

Махни рукой – и с музыкой вперёд!

В сравнении с глобальным катаклизмом

Что значит, блин, какой-то незачёт!

И, в общем, всё не так уж плохо, братцы.

И главное во всём – не унывать,
Легко и бодро жизнью наслаждаться,
А сессию... успешно пересдать.

Для второй команды:

1.

Сегодня у меня опять экзамен,
Я на него почти не опоздал,
Я так стараюсь шевелить мозгами,
Что вспоминаю то, чего не знал.
Я написал уже довольно много,
Ответ готов на листике моём,
Но только подскажите, ради Бога,
Какой предмет сегодня мы сдаём?!

2.

Студент, об отдыхе забудь,
Коль сессии пришла пора,
Учебник нужный раздобудь,
И изучай его с утра.
Чтоб мысли в голове теснились,
А по ночам конспекты снились.
С утра до вечера зубри,
Шпаргалок гору заготовь,
Не ешь, не пей, почти умри,
Экзамен сдашь - воскреснешь вновь!

3.

Когда-нибудь мы станем старше,
Но, как бы ни прошли года,
Студенческая юность наша
Нас не покинет никогда!
Всех ухищрений лучших в курсе,
С учёбой слиться не спешим.
Нам желторотый первокурсник
Смешон усердием своим.
Ещё, бедняга, он не знает,
Как жизнь студента весела,
Как он удачно успевает
«Забить» на срочные дела.
И без учёбы дел немало:
Театр, концерты, танцы, клуб.
Какие, к чёрту, интегралы,
Когда друзья с гитарой ждуг!
Когда с тобой мы старше станем,
И годы мудрость принесут –
Добром ответным мы помянем
Всё, что нам отдал институт [2].

5. Пока добровольцы выполняют свою работу, аудитории предлагается поговорить о приметах, связанных со сдачей экзаменов.

На экране показываются приметы, наиболее известные и популярные среди студентов. Если аудитории примета знакома и вызывает доверие, ее предлагается сопровождать аплодисментами.

На экране демонстрируются студенческие приметы:

Голову мыть перед экзаменом – плохая примета.

Чтобы сдать на «отлично» – в полночь нужно подойти к раскрытому окну с зачеткой, раскрыть на нужной странице, дунуть по ветру и сказать три раза: «Халява, заходи!».

Чтобы сдать на «отлично» – положите на ночь зачетку под подушку.

Если в транспорте достался «счастливый» билетик – загадать желание на удачную сдачу экзаменов и съесть его.

Писать шпоры.

При выборе билета использовать считалочку: «Стакан-лимон – это он!».

В зачетке нельзя первой ставить физкультуру.

Перед экзаменом не делают в квартире уборку.

На экзамен положить пятак под правую пятку.

*Прицепить к левому ботинку рыболовный крючок – чтобы удачу поймать.
Тот, кто болеет за сдающего, должен держать на протяжении всего экзамена кулаки, или скрестить указательный и средний пальцы.*

Перед экзаменом провожающие и соболезнующие желают отправляющемуся на экзамен: "Ни пуха, ни пера!". На что и так уже изнервничавшийся студент должен ответить: "К черту!". И с гордо поднятой головой направляться в место сдачи экзамена.

Во время сдачи сессии не показывайте никому свою зачетку, чтобы не сглазили.

Не открывать зачетку самому – это должен делать только преподаватель.

Заходить на экзамен в первой пятёрке.

Не рассказывать приметы, которыми пользуешься перед экзаменами, иначе "работать" не будут.

В ночь перед экзаменом, если предполагается лечь спать, то нужно положить под подушку конспект лекций или парочку учебников по предмету.

Говорят, ещё есть хорошая примета – положить сто долларов в зачётку прямо перед экзаменом.

В заключении на экране демонстрируется самая верная примета:

Как сказал один из великих "экзамен последняя возможность получить хоть какие-то знания по предмету", а то ведь всегда не хватает времени прочитать все лекции во время сессии. Для того чтобы успешно сдать экзамен, студенту нужно иметь знания и нужно находиться в хорошей психологической форме, чтобы все изложить грамотно и по делу. Поэтому отсюда вывод: знания – самая лучшая примета! [2]

6. Затем аудитории предлагается проверить, как справились команды с заданием. Аплодисментами определяется более удачный вариант подбора пропущенных слов и соотнесения стихотворения с картинкой.

7. Критерием изменения психо-эмоционального состояния аудитории становится выбор смайлика определенного цвета. Аудитории предлагается выбрать заранее приготовленные зеленые и желтые смайлики. Настроение стало лучше – зеленый, если осталось прежним – желтый.

Как правило, выбирают больше зеленые смайлики.

8. Подводится итог занятия. В заключительном слайде дается методическое обоснование занятия.

Тема: Сессия. «Страшное» через смешное

Цель: улучшение психо-эмоционального состояния студентов-первокурсников перед сессией.

Задачи:

- в юмористической форме выявить возможные психологические трудности перед экзаменами;
- показать один из возможных вариантов преодоления страха перед экзаменами.

Действия: фасилитация, групповая творческая работа.

Результат – улыбки на лицах будущих экзаменуемых.

Давно известна формула преодоления негативных реакций – четко сформулируй то, что тебя пугает. Это имеет несомненный положительный «терапевтический» эффект, студент начнет по-другому воспринимать объекты действительности, вызывающие отрицательные эмоции. Если преодоление негативных эмоций происходит в совместной групповой деятельности, то это не только улучшает эмоциональное состояние, но и усиливает сплоченность группы.

Занятие подобного рода может помочь преподавателям наилучшим образом организовывать учебную деятельность первокурсников в преддверии сессии. Важным моментом такой работы преподавателя, на наш взгляд, является снятие излишнего эмоционального напряжения у студентов [1, 151].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пономаренко, И.В. Языковая личность. Речевые жанры. Текст: сб. науч. ст. / под ред. д-ра филол. наук, проф. И.В. Голубевой, 2014.- С.145-151
2. Щербатых, Ю.В. Экзамен и здоровье // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 111–115.
3. Малышева, О.А. (врач-невролог высшей категории, канд. мед. наук) Почему полезно смеяться? // Доска объявлений. – 2014. – № 10. – С. 4.
4. Материалы студенческих сайтов вузов Москвы и Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: www.spbgu.ru, www.krasgu.ru, www.5ballov.ru, www.konf-csu@narod.ru.

О.А. Холина

ФЕНОМЕН АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Агрессия как поведенческий феномен и психологическая реальность в различных своих проявлениях является объектом изучения многих научных антропоцентричных дисциплин. На наш взгляд, еще не достаточно исследований, посвященных изучению агрессивного поведения в студенческой среде, особенно это является актуальным по отношению к личностным качествам будущих педагогов. Можно констатировать, что постепенно происходит переоценка, отход от старого однообразного понятия агрессивности не только как негативного поведенческого акта, почти с обязательным повреждением или причинением ущерба себе или другим, но и как выражение ее в социально приемлемых формах.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, аутоагрессия, враждебность.

О.А. Kholina

PHENOMENON OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN THE STUDENT'S ENVIRONMENT

Abstract. Aggression as behavioural phenomenon and psychological reality, in various manifestations, is object of studying of many scientific the antropotsentrichnykh of disciplines. In our opinion, there are enough researches devoted to studying of aggressive behavior in the student's environment, especially it is actual on the relation of personal qualities of future teachers. It is possible to note that gradually there is a revaluation, withdrawal from old monotonous concept of aggression not only as negative behavioural act, almost to obligatory damage or causing damage to or another, but also as its expression in socially acceptable forms.

Key words: aggression, aggressive behavior, physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, autoaggression, hostility.

Агрессия в поведении людей существовала всегда, во многие эпохи она естественным образом была включена в жизнь людей. В настоящее же время агрессивность людей мешает цивилизованному существованию общества, и поэтому общество различными способами пытается решить проблему агрессивности. Эту задачу невозможно решить без серьезных психологических исследований в этой области.

Особенно важно, с нашей точки зрения, изучение агрессивных проявлений у студентов педагогических профессий, которым необходимо научиться регулировать свои агрессивные проявления, а не просто подавлять их или, наоборот, оставлять их без контроля.

Актуальность темы связана с тем, что агрессивность как феномен, затрагивает общество в целом, вызывает научно-практический интерес специалистов разных областей, так как это явление имеет весьма противоречивые толкования.

Об этом свидетельствуют направленность и количество работ, посвящённых проблеме агрессивного поведения. В нашей стране уже накоплен немалый опыт по изучению, диагностике и предупреждению агрессии агрессивного поведения. Этому посвящены работы Абрамовой Г.С., Алемаскина М.А., Антонян Ю.М., Беличевой С.А., Бехтерева В.М., Глоточкина А.Д., Дубровиной И.В., Знакова В.В., Иванова Е.Я., Игошева К.Е., Исаева Д.Д., Ковалёва А.Г., Кондрашенко В.Т., Личко А.Е., Миньковского Г.М., Невского И.А., Пирожкова В.Ф., Платонова К.К., Потанина Г.М., Фельдштейна Д.И. и др.

Существуют различные представления о природе агрессивности - одни исследователи считают, что агрессивность имеет исключительно биологическое происхождение, другие убеждены в том, что агрессивность связана главным образом с проблемами воспитания и культурой. К тому же существуют самые различные теории, каждая из которых выдвигает свои аргументы в защиту того или иного положения.

С одной стороны, имеются биологические данные о существовании нервных механизмов, участвующих в агрессивном поведении; а с другой стороны, результаты исследований, проведенных в последние 20 лет, говорят о первостепенной роли социальных факторов в развитии агрессивности. Ведь если агрессивность – врожденная черта человека, то увеличивается вероятность того, что конфликты между различными социальными и культурными группами будут продолжаться и усиливаться, а войны неизбежны. Если агрессивные тенденции, свойственные многим людям,

обусловлены главным образом привычками, приобретенными в результате общения с другими людьми (родителями, учителями, агрессивных кинофильмов и телепередач), то можно пересмотреть методы воспитания и характер спортивных и культурных мероприятий, с тем, чтобы они способствовали созданию гармоничных отношений между людьми.

Агрессивное поведение в обществе находится под определенным контролем, но значение, которое придается агрессии в разных культурах, и степень ее ограничения сильно различаются.

В современной России сложилось неоднозначное отношение к агрессивности. Несмотря на то, что насилие часто считается несовместимым с духовными ценностями российской культуры, его часто высоко ценят и преподносят как средство достижения целей. В телевизионных программах, которые являются для подрастающего поколения мощным источником информации, физическое насилие показывают в среднем 5 или 6 раз в час. Агрессия телевизионных и кинематографических персонажей часто вознаграждается, а герои часто бывают такими же агрессивными, как настоящие преступники.

С другой стороны, в российских семьях также возрос уровень взаимной агрессии: обретение свободы сопровождается высвобождением агрессии, а агрессивное поведение, в свою очередь, воспринимается его носителем как обретение свободы. К тому же в общественном сознании сложился образ положительного героя нашего времени – успешного, но жесткого мужчины, вытеснившего существовавший ранее положительный образ мягкого интеллигента.

Возможно, это связано с тем, что агрессия в данном случае является выражением напористости, которая включает защиту имущества или прав или упорство в своих желаниях и стремлениях. Мы часто называем агрессивным слишком настойчивого человека. Одна из задач социализации и состоит в том, чтобы научить студентов социально приемлемым формам настойчивости (т.е. конструктивной агрессивности) и одновременно помочь избежать недопустимых проявлений деструктивной агрессии [4]. Деструктивная агрессия всегда ассоциировалась с таким философско-нравственным понятием, как зло. Дискуссии о том, является ли зло имманентным для человека, или он по природе своей добр, продолжались в течение многовековой истории человечества.

Результаты многочисленных исследований биологической природы агрессивности указывают на важнейшую роль лимбической системы, а также на роль коры головного мозга в контроле проявлений агрессивности. Как именно будет действовать кора, осуществляя этот контроль, зависит главным образом от жизненного опыта индивидуума, в особенности от социальных условий в период его развития [2].

Социальные аспекты проблемы агрессивности проанализируем, обращаясь к точке зрения американского психолога Эрона, который выявил черты людей, пользующихся репутацией жестоких и вместе с тем особенностей их родителей и условия, в которых им приходится жить. Он отметил, что жестокие дети – это, как правило, дети, которых родители не любят и мало интересуются школьными делами. Этим детей легко увлекают агрессивные фантазии, заимствованные, в частности, из фильмов со сценами насилия. Что касается родителей таких детей, то это большей частью тоже люди, весьма склонные к агрессивности, применяющие к детям телесные наказания (в 96 % случаев) и постоянно выражающие неудовольствие по поводу их социального поведения. Они любят насилие, которое выискивают в телефильмах, и осмеивают любое проявление сострадания своих детей к жертвам в этих фильмах. Эрон отмечает также, что чем моложе и малограмотнее отец, тем больше у его сына шансы стать агрессивным. Что касается агрессивности девочек, то она, по мнению Эрона, коррелирует с заработком отца: чем меньше отец получает, тем чаще проявляется агрессивность в характере дочери [2].

Таким образом, агрессия – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.) [5].

Выделяют следующие виды агрессии:

- физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица или объекта;
- вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятья, ругань);
- прямая агрессия – непосредственно направленная против какого-либо объекта или субъекта;
- косвенная агрессия – действия, которые околным путем направлены на другое лицо (злые сплетни, шутки и т.п.) и действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топтании ногами, битье кулаками по столу и т.п.);
- инструментальная агрессия, являющаяся средством достижения какой-либо цели;
- враждебная агрессия – выражается в действиях, целью которых является причинение вреда объекту агрессии;

- аутоагрессия – проявляющаяся в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений вплоть до самоубийства [5].

В настоящее время сложились теоретические подходы к исследованию агрессии, которые могут быть обозначены как психоаналитический, этологический, фрустрационный и бихевиористический.

Основатель психоанализа З. Фрейд впервые сформулировал свое понимание агрессии в работе "По ту сторону принципа удовольствия" (1912). В ней он рассматривал агрессию как соединение Эроса (либидо, созидающего начала) и Танатоса (мортидо, деструктивного начала), с преобладанием последнего, т.е. как слияние сексуального инстинкта и инстинкта смерти при доминировании последнего. Фрейд считал, что агрессия в человеке это - проявление и доказательство биологического инстинкта смерти. Танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. Уменьшить вероятность появления опасных действий может внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию [7].

Э. Фромм, развивший в своих трудах теорию психоанализа, различает два вида агрессии. Первый вид является общим как для человека, так и для животных – это филогенетически заложенный импульс к атаке или бегству в зависимости от ситуации, когда возникает угроза жизни. Эта оборонительная, "доброкачественная" агрессия служит для выживания индивида или рода; она имеет биологические формы проявления и затухает, как только исчезает опасность. Другой вид представлен "злокачественной" агрессией – деструктивностью или жестокостью, свойственными только человеку и практически отсутствующими у других млекопитающих; она не имеет филогенетической программы, не служит биологическому приспособлению и не имеет таким образом никакой конкретной цели.

Фромм понимает отношение доброкачественно-оборонительной агрессии к злокачественно-деструктивной как инстинкта к характеру, т.е. предполагается необходимость разграничение между естественными влечениями, коренящимися в физиологических потребностях, и специфически человеческими страстями, имеющими свой источник в человеческом характере [7].

Этологический подход разработал К. Лоренц, который придерживался эволюционного подхода к агрессии, что было схоже с позицией З. Фрейда.

Согласно Лоренцу, агрессия берет начало, прежде всего, из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ - животных. Он считал, что агрессивная энергия, имеющая своим источником инстинкт борьбы за выживание, генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени. Таким образом, развертывание явно агрессивных действий является совместной функцией количества накопленной агрессивной энергии и наличия стимулов, облегчающих разрядку агрессии.

Чем большее количество агрессивной энергии имеется в данный момент, тем меньший стимул нужен для того, чтобы агрессия выплеснулась вовне, т.е. агрессивное поведение может выплеснуться спонтанно [3].

Одной из теорий претендующих на объяснение феномена агрессии является фрустрационная теория Джона Долларда, которая утверждает, что агрессивное поведение возникает как реакция на фрустрацию, и, следовательно, фрустрация всегда сопровождается агрессивностью.

Чем в большей степени субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие и чем большее количество реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению. Если фрустрации следуют одна за другой, то их сила может быть совокупной и это может вызвать агрессивную реакцию большей силы.

Человек, которого удерживает от агрессивности против фрустратора сильный страх наказания, прибегает к смещению своих наладок, направляя на другие мишени – на тех лиц, по отношению к которым у данного индивидуума не действует сдерживающий механизм [2].

Согласно теории социального научения (бихевиоральная модель), которую предложил Бандура, агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление, таким образом, происходит изучение человеческого поведения, ориентированного на образец.

Существенное значение здесь уделяется обучению, влиянию первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. В частности, было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и, что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети.

Бандура высказывает предположение, что усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций - прямое поощрение такого поведения. Получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем. Вместе с тем, существенное значение имеет результативная агрессия, т.е. достижение успеха при использовании агрессивных действий. Сюда же относится и викарный опыт, т.е. наблюдение по-

ощрения агрессии у других. Социальное поощрение и наказание относятся к побуждению агрессии. Самопоощрение и самонаказание – это модели открытой агрессии, регулируемые поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам [1].

Можно сказать, что агрессивное поведение является одной из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т.п. состояния. Психологически агрессивное поведение выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также с сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением.

Агрессивные действия могут выполнять следующие функции:

- являются средством достижения какой-либо значимой цели;
- служат способом психологической разрядки;
- быть способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Таким образом, в результате анализа литературы, объясняющих природу агрессивности, можно сделать следующие выводы:

- проявление агрессии объясняют биологические и социальные факторы;
- агрессивность может быть не только жестокой, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание;
- агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

Целью данного исследования является изучение склонности студентов педагогических профессий к определенному типу агрессивного поведения: вербальной агрессии или физической агрессии. Для этого был использован опросник Басса-Дарки. В исследовании приняли участие студенты первого и третьего курсов Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ).

Опросник Басса-Дарки – одна из наиболее популярных в зарубежной психологии методик для исследования агрессии. Ими был предложен опросник, состоящий из 8 субшкал, которые они считают важными показателями агрессии. Этот опросник широко применяется в зарубежной и отечественной психологии. А. Басс (Buss) в 1961 г. провел разграничение между враждебностью и агрессией. Враждебность есть «реакция отношения... скрытно-вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства (злая воля) и негативная оценка людей и событий». Если враждебные реакции вербализуются, они приобретают форму уничижительных замечаний или негативных высказываний (например, «я их ненавижу»). А. Басс определил агрессию как «ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу» [6]. Дальнейшие различия он проводил, предлагая выделить подклассы во враждебно-агрессивном поведении. Различаются агрессия и враждебность, причем агрессивное поведение подразделяется на прямое и косвенное, а также на активное и пассивное. Басс и Дарки установили меру двух видов враждебности (негодование и подозрение) и пяти видов агрессии (нападение, косвенная агрессия, раздражение, негативизм и вербальная агрессия).

Таблица 1

Уровни агрессии студентов – педагогов первого курса
(опросник Басса – Дарки)

Шкалы опросника	Студенты-педагоги	
	1 курс (%)	3 курс (%)
1. <i>Физическая агрессия</i> – использование физической силы против другого лица	32 %	21 %
2. <i>Косвенная агрессия</i> , окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная	27 %	25 %
3. <i>Раздражение</i> – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость)	37 %	49 %
4. <i>Негативизм</i> – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев	23 %	25 %
5. <i>Обида</i> – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия	37 %	24 %
6. <i>Подозрительность</i> – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред	43 %	40 %

7. <i>Вербальная агрессия</i> – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы)	49 %	52 %
8. <i>Чувство вины</i> – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести	38 %	44 %

В таблице 1 указано количество студентов (в процентах), имеющих высокий уровень шкал опросника.

Анализируя результаты, представленные в таблице 1 можно сказать, что около половины студентов первого и третьего курсов (49 % и 52 %) склонны к прямой вербальной агрессии, что выражается в вербальном оскорблении и унижении другого. Традиционными формами прямой вербальной агрессии являются оскорбления, употребление ненормативной лексики. 27 % и 25 % студентов обоих курсов проявили склонность к косвенной агрессии. Она направлена на обвинения или угрозы сверстнику и выражается в различных высказываниях, жалобах, демонстративном крике. Также вербальная агрессия может переходить в физическую агрессию. Так, 32 % исследуемых студентов первого курса и 21 % студентов третьего курса проявляют склонность к прямой физической агрессии. Чаще она проявляется в символической форме: в виде угроз, запугиваний. Следует отметить, что у четверти студентов как первого и третьего курсов высокий уровень негативизма. Обида, как проявление зависти более присуща студентам первого курса (37 %), чем студентам-третьекурсникам.

В норме агрессия носит оборонительный характер и служит выживанию. Она также выступает источником активности человека, его творческого потенциала и стремления к достижениям. Личность может и должна распознавать различные проявления агрессии, выражать ее в социально приемлемых формах, а также уходить от насилия над другими и над собой. Агрессивное поведение – это личный выбор человека. Научить человека владеть своим поведением – одна из труднейших психологических задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания в семейных отношениях / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000.
2. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. / Ж. Годфруа. – М., 2009. – Т. 1. – 496 с.
3. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц. – М., 2009. – 204 с.
4. Петрова, Е.Г. Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2010. – Специальный выпуск № 2. – С. 152–158.
5. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2011. – 440 с.
6. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н.Ф. Гребень. – Мн.: Современ. шк., 2007. – 496 с.
7. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М., 2012. – 147 с.

Раздел V. Философия

УДК 177.1
ББК 87.7

Н.Д. Дараган

ГУМАНИЗМ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА

Аннотация. В настоящее время нужно развивать и популяризировать экологическую этику, основывающуюся на принципе экологического гуманизма. Термин «экологический гуманизм» можно определить как конкретизацию гуманистических представлений применительно к природе.

Ключевые слова: экологический кризис, экологическая этика, экологический гуманизм, ценность, уважение к природе, ответственность, среда обитания.

N.D. Daragan

HUMANITY AND ECOLOGICAL ETHICS

Abstract. Now the ecological ethics it is necessary to develop and popularize, it is based on the principle of ecological humanity. The term "ecological humanity" is defined as a specification of humanistic representations in relation to the nature.

Key words: ecological crisis, ecological ethics, ecological humanity, value, respect for the nature, responsibility, habitat.

Общеизвестно, что в настоящее время экологическая проблема стала глобальной проблемой, затрагивающей различные аспекты взаимоотношения человека с окружающей средой. Причем, как считает большинство ученых, она является не результатом отдельных просчетов и ошибок людей, а вызвана способом бытия современного человека. Думается, что в настоящее время мы можем говорить даже об обезчеловечивании природы.

Как представляется, одной из основных причин современного экологического кризиса являются мотивы, которыми мы руководствуемся в своём отношении к природе и главным образом наше стремление взять у природы все, что нам хочется. Можно ли изменить наши мотивы, как это сделать и какими они должны быть – вот вопросы, которые встают перед человечеством сегодня. Думается, что для их решения нужно, прежде всего, научиться гуманному взаимодействию с природой и отказаться от желания покорить ее, необходимо перейти от агрессивной потребительской цивилизации к цивилизации, существенной чертой которой должно быть раскрытие гуманистических потенциалов бытия человека. Говоря о преодолении экологического кризиса, нельзя не согласиться с позицией экологов, что эта проблема будет считаться решенной только в случае уменьшения загрязнений, произведенных человечеством, до уровня, с которым природа Земли будет в состоянии справиться самостоятельно.

Поскольку проблема ответственности человека за природу в начале XXI века приобретает особую актуальность, нужно развивать и популяризировать экологическую этику, являющуюся системой идеальных представлений о моральных отношениях человека с природой. Наша работа – один из шагов в этом направлении.

Понятие экологической этики впервые появляется в западной философии в середине 70-х годов XX века. Экологическая этика образовалась на границе классической этики и экологии. Её относят к прикладной этике, т.к. она имеет практическое значение, её положения должны найти применение на практике. Появление экологической этики вовсе не означает, что во второй половине XX века фундаментальные правила морали потеряли свое значение. Просто одних этих правил уже оказалось недостаточно. В моральных требованиях, которые формулируются экологической этикой, уточняется содержание действующих требований, изменяется характер их обоснования и выдвигаются новые нравственные нормы.

Основателями экологической этики считаются американский эколог, писатель Олдо Леопольд (1887–1948) и немецкий врач и философ Альберт Швейцер (1875–1965). Свою экологическую этику Олдо Леопольд назвал этикой земли. Но, в отличие от Альберта Швейцера, он распространял её не на отдельные особи, а на виды и экологические сообщества.

Олдо Леопольд, считал, что этика в экологическом смысле – это ограничение свободы действий в борьбе за существование, а этика в философском смысле – это различие общественного и антиобщественного поведения. основополагающим является его положение о необходимости превратить человека из завоевателя сообщества, составляющего землю, в рядового и равноправного его члена.

В книге «Календарь песчаного графства» изложены основные идеи экологической этики Леопольда. Для нас актуальны его идеи о том, что принципы сохранения дикой природы – беречь каждую часть механизма земли, что каждая замена дикого животного или растения на домашнее, естественного водного потока на искусственный сопровождается соответствующими изменениями во всей циркуляционной системе земли. Интерес представляет и его мысль о том, что сбережение дикой природы должно стать актом национального раскаяния со стороны людей, губивших ее ранее. Значимыми являются и утверждения, что не следует уничтожать или способствовать вымиранию видов, необдуманно смешивать отечественные и экзотические виды; добывать непомерную энергию из почвы и освобождать ее в быту, запруживать или загрязнять реки, следует заботиться о животных. Не менее позитивны и идеи этого автора о том, что нужно отказаться считать бережное обращение с землей чисто экономической проблемой; рассматривая каждый вопрос, следует искать не только то, что экономически выгодно, но и то, что хорошо этически и эстетически.

Альберт Швейцер в отношении к природе советует человеку руководствоваться принципом осознанной необходимости: в этом случае поступок человека будет свободным, нравственным и гарантированным от хищнического отношения к богатствам природы. Он считал, что люди, которые проводят эксперименты над животными, связанные с разработкой новых операций или с применением новых медикаментов, те, которые прививают животным болезни, чтобы использовать затем полученные результаты для лечения людей, никогда не должны вообще успокаивать себя тем, что их жестокие действия преследуют благородные цели. В каждом отдельном случае они должны взвесить, существует ли в действительности необходимость приносить это животное в жертву человечеству. Они должны быть постоянно обеспокоены тем, чтобы ослабить боль, насколько это возможно.

В книге «Культура и этика» Альберт Швейцер писал, что в основе нравственности лежит принцип благоговения перед жизнью. Он исходил из того, что добро – это то, что служит сохранению и развитию жизни, а зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей.

Швейцер подчеркивал, что даже любовь и сострадание, хотя это чрезвычайно важные понятия, – лишь составная часть понятия благоговения перед жизнью. Сострадание, которое представляет собой интерес к страданиям живого существа, – слишком узкое понятие для того, чтобы представлять всю суть этики. Этика благоговения перед жизнью рассматривает также и чувства живых существ, условия их существования, радости живого существа, его стремление жить и стремление к самосовершенствованию.

Принцип благоговения перед жизнью, по Швейцеру, является универсальным. Он относится ко всем формам жизни: к людям, к зверям, к насекомым, к растениям. Этичный человек не спрашивает, в какой степени то или иное существо заслуживает сочувствия или является ценным, или в какой степени оно способно чувствовать. По его мнению, этичный человек не отрывает листка с дерева, не срывает цветка и стремится не наступать на насекомых. Летом, работая при свете, он предпочитает держать окна закрытыми и дышать душным воздухом, но не смотреть, как одно насекомое за другим падает с опаленными крыльшками ему на стол. Если он гуляет по дороге после сильного дождя и видит, как вылезают из недр дождевые черви, то он испытывает беспокойство, что они слишком сильно высохнут на солнце и погибнут, прежде чем успеют снова зарыться в землю. И он поднимает их и кладет на траву. Если он видит насекомое, попавшее в лужу, то он останавливается и достает его листком или травинкой для того, чтобы спасти его. Заслуживает внимания мысль Швейцера о том, что там, где человек наносит вред какой-либо жизни, он должен ясно сознавать, насколько это необходимо, он не должен делать ничего, кроме неизбежного, даже самого незначительного.

Внутренняя логика убеждений Альберта Швейцера (пусть далеко не всегда совпадающая с логикой реальной действительности), страстность его веры в торжество добра и человечности, бескорыстное служение принятым идеалам – все это внушает глубокое уважение к нему. Хотя, может быть, не со всеми его идеями можно и согласиться.

Как направление развития этической мысли экологическая этика сформировалась в 80-х гг. XX века. Проблемы экологической этики исследуются в работах отечественных и зарубежных ученых и философов, среди них Э.В. Гирусов, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, Том Аттиг, Арран Гейер, Том Риган, Питер Сингер, Доналд Шофер, Роберт Эллиот, Робин Этфилд, Кристин Шрейдер-Фречет и др. Анализ имеющейся литературы позволяет заключить, что существуют значительные расхождения в воззрениях различных авторов. Не случайно в настоящее время в экологической этике имеются разные направления, которые выражают представители движения за ос-

вобождение животных (его иногда также называют движением за права животных), экоцентризма, экофеминизма, глубинной экологии и т.д.

На наш взгляд, среди моральных принципов, которые формулируются экологической этикой, важное значение приобретает понятие гуманизма, распространённого на природную среду, т.е. понятие экологического гуманизма. Поскольку оно является основополагающим в экологической этике, необходимо осуществить его анализ.

Термин «экологический гуманизм» появился во второй половине XX века как конкретизация гуманистических представлений применительно к природе, а само понятие «гуманизм» происходит от латинского «humanitas» (человечность) и употреблялось еще в I в. до н.э. известным римским философом и оратором Цицероном (106–43 до н.э.). Для Цицерона humanitas – это воспитание и образование человека, способствующее его возвышению. В разнообразных исторических ситуациях понятие гуманизма наполнялось конкретным содержанием, вытекающим из существующих социокультурных условий. В разных странах и в различные периоды истории гуманистическая мысль имела свою специфику, что в значительной степени объясняется различными национальными, религиозными, культурными традициями народов, уровнем социально-экономического развития государств и, несомненно, субъективными склонностями мыслителей. История гуманизма как духовного явления свидетельствует, что его виды изменялись в ходе истории. Они различаются по цели, средствам и путям осуществления. Но общим для них является то, что все они провозглашают человечность человека и его отношений к самому себе и к другим людям. Многоплановость и обилие дефиниций гуманизма объясняются сложностью и богатством социальных отношений, в которых гуманизм проявляется. Поскольку гуманизм как явление культуры объясняется не только различными национальными, религиозными, культурными традициями народов и субъективными склонностями людей, но также выводится из реальных условий социальной жизни, он может исследоваться и как социальное содержание общественных отношений.

Мы исходим из того, что традиционный гуманизм как духовное образование – это нравственный принцип и система идеалов. Как принцип морали он провозглашает человека высшей ценностью, утверждает уважение достоинства каждой личности, её права на жизнь, свободное развитие, реализацию своих способностей и стремления к счастью, признание всех основополагающих прав человека, благо личности как высший критерий оценки любой общественной деятельности. Под гуманистическими идеалами имеются в виду проекты будущих идеальных обществ, представления о гармонически развитой личности, описания совершенных государств, якобы существующих где-то в настоящем или существовавших когда-то в прошлом, а также представления о рациональном исправлении недостатков существующего общественного устройства, планы социальных реформ.

Экологический гуманизм является разновидностью современного светского гуманизма, включающего в себя определённое отношение к людям и к природе. Его основные положения – отказ от насилия над человеком и насилием человека над природой; уважение к природе; самоограничение вместо потребительства; необходимость нравственного самосовершенствования; сохранение разнообразия природы.

Несомненно, одной из основных причин современного экологического кризиса является потребительская ориентация западной цивилизации. Если ставить материальное благополучие выше всего, то материальные потребности в принципе могут расти практически беспредельно, в то время как возможности их удовлетворения биосферой ограничены и конечны. Практика показывает, что по мере удовлетворения материальных потребностей людей усиливается дух соперничества и насилия в обществе. Для его искоренения нам нужно отказаться от желания покорить природу. Конечно, жизнь невозможна без насилия, но не желать его и стремиться его уменьшить в нашей власти.

Как свидетельствует история, человек часто прибегал к насилию, чтобы освободиться от власти природы. В настоящее время, когда мир техники практически превратился в самостоятельную реальность (суперсовременные технические открытия, сделавшие возможности человека влиять на природу огромными, всеобщая компьютеризация и т.д.), природа во многом подчинена человеку. Вместе с тем люди начинают понимать, что насилие над природой обращается против них самих, поэтому человек должен изменить своё отношение к природе, он должен уважительно относиться к ней. По нашему убеждению, изменение отношений человека к природе зависит, прежде всего, от характера взаимоотношений между людьми. Поэтому значимой проблемой, встающей в настоящее время перед человечеством, является гуманизация социальных отношений, т.е. углубление процесса очеловечения человека и раскрытия в более полном объёме гуманистических потенциалов личности. Думается, что можно выделить такие нравственные ориентиры для современного человека: честность, правдивость, обязательность, искренность, верность, преданность, надёжность, доброжелательность, непричинение зла другим людям, согласие на сексуальные отношения, ненанесение ущерба частной или общественной собственности, совесть, порядоч-

ность, благодарность, ответственность, справедливость, терпимость, сотрудничество. Конечно, это только идеалы, к которым мы должны стремиться. Понятно, что в социальной реальности невозможна полная и повсеместная их реализация, поскольку человек – существо сложное и противоречивое, совмещающее в себе полярные противоположности, добро и зло, любовь и ненависть, силу и слабость, сосредоточенность и рассеянность, порок и добродетель, искренность и лицемерность и т.д. Этим в значительной степени объясняется и то, что не всегда он ведёт себя должным образом. Вместе с тем, человеческая личность есть существо, устремлённое к высшим ценностям и благам, стремящееся гуманизировать отношения между людьми.

Бесспорно, стержнем экологического гуманизма является уважение к природе. Это понятие противостоит понятию «стремление к господству над ней».

Уважение к природе – это такое отношение, которое мы испытываем вне зависимости от того, любим мы природу или нет, это позиция, предписывающая чуткое и внимательное отношение к природе, а также умение в определённых условиях действовать так, чтобы не причинять ей вреда. Уважение к природе соответствует определённым правилам и обязанностям (таким как непричинение зла и невмешательство) и стандартам характера (таким как справедливость и благожелательность). Не только живая, но и неживая природа должна быть объектом уважения.

По нашему убеждению, следует различать понятия «уважение к природе» и понятие «любовь к природе». Как представляется, любовь к природе – это восхищение разнообразием форм и явлений в природе, наслаждение красивыми формами, красками, звуками и связанные с этим восприятия и представления, преклонение перед величием природы, её возвышенной красотой, необъятностью. Можно выделить особенности чувства любви к природе. Во-первых, любовь не подвластна волевному регулированию, она находится вне влияния человека, «научить» ей нельзя. Во-вторых, как правило, люди любят больше живописные пейзажи, симпатичных животных, красивые растения. Однако, как известно, 98 % всех видов животных относятся к членистоногим, которых трудно записать в число явных красавцев, а значит, им может не достаться наша любовь. Какие, например, чувства можно испытывать к червям, комарам, тараканам, крысам, мышам, жабам, микробам, вирусам, болотам? Все перечисленные выше живые существа и природный пейзаж вряд ли у всех нас вызывают эстетическое наслаждение, поэтому на них сложно распространить общечеловеческую любовь. Любовь к природе не даёт и ответ на вопрос, как нужно поступить, скажем, в случае, когда происходит конфликт интересов природы и человека. Более того, любовь к природе нередко бывает эгоистичной, например, у коллекционеров насекомых.

Экологический гуманизм должен исходить из того, что природа – важнейшая ценность. Она существенна и значима для личности и общества, т.к. является биологической составляющей человека, влияет на обычаи, нравы общества, на его развитие, есть источник всех потребительских благ (пищи, одежды, жилья, энергии, полезных ископаемых и т.д.), является для индивида объектом эстетического созерцания, наслаждения и вдохновения. Природа – объект познания. Наблюдая и изучая её, человек открывает объективные законы природы, руководствуясь которыми ориентируется в окружающем мире. Общение с явлениями природы благотворно влияет и на состояние человека, вызывает у него позитивные эмоции. Для воспитания гуманистических идей особенно важно общение с животными; отношение к ним формирует и отношение к людям. Таким образом, уважать природу – это, прежде всего, ценить её и соблюдать её законы.

Уважая животных, мы должны стараться не наносить им вреда без особой необходимости, а в случае беды приходить им на помощь. Однако следует отметить, что человек в процессе своей жизнедеятельности иногда вынужден причинять вред животным и растениям. Так, у себя дома, на работе, в местах отдыха мы истребляем тараканов, блох, вшей, мышей, крыс и т.п., вырываем сорняки на огороде, уничтожаем наркотические растения, поскольку они доставляют нам неудобства, а некоторые из них даже могут представлять угрозу для нашей жизни. Люди используют в питании природные ресурсы (растения, мясо птиц, домашних и диких животных), т.к. еда поддерживает наше существование. Жизнедеятельность человека невозможна без подобного отношения к миру природы. Чтобы жить, человек вынужден поступать таким образом, ведь природопользование является механизмом его жизнеобеспечения. Думается, что отмеченное природопользование согласуется с законами природы и поэтому необходимо. Оно не противоречит экологическому гуманизму, т.к. речь идёт о поддержании существования человеческой цивилизации. Вместе с тем, на наш взгляд, необходимо гуманное (в пределах разумного и возможного) отношение к ресурсам нашей планеты. Разумное использование богатств природы – это гуманное природопользование.

Думается, что с экологическим гуманизмом согласуются идеи об установлении и соблюдении запретов на добычу редких, внесенных в красные книги организмов; восстановление их популяций по индивидуальным программам; эксплуатацию природных ресурсов, прежде всего – биологических, без нанесения ущерба их нормальному воспроизводству и окружающей среде; борьба с браконьерством; максимальное ограничение способов и орудий добычи, травмирующих животных и причиняющих им сильные мучения; отказ от чрезмерного применения ядохимикатов

для борьбы с вредящими растениями и животными, от применение механизмов, опасных для целостности экосистем, от браконьерского сбора растений и дикорастущих ягод в лесах; оказание помощи диким животным в трудные для них периоды, а при необходимости умерщвления животных (в основном это относится к теплокровным животным, ощущающим боль) использовать наиболее безболезненные и наименее жестокие способы. Бесспорно, этот перечень можно продолжить.

Важно учитывать, что уважение к природе предполагает ответственность по отношению к ней. Ответственность, как известно, – это этическая категория. Когда мы говорим об ответственности по отношению к природе, мы задумываемся над вопросом о том, за что человек отвечает и перед кем он отвечает. В данном аспекте можно выделить ответственность человека перед самим собой, ответственность за конкретные поступки перед другими людьми, ответственность перед окружающей его средой обитания. Быть ответственным означает думать о других (людях, живой и неживой природе) и о последствиях своих поступков.

Одним из существенных аспектов ответственности как категории экологической этики является решение следующих вопросов: сможет ли человек управлять природой? имеет ли он право управлять природой? Осмысливая эти проблемы, следует учитывать четыре закона экологии, сформулированные американским экологом Б. Коммонером. Согласно ему, все связано со всем, все должно куда-то деваться, природа знает лучше и ничто не дается даром. Иначе говоря, не навреди, не вмешивайся, будь порядочным, соблюдай законы природы, компенсируй ущерб. Учитывая эти аргументы, можно заключить, что ответственность заключается, прежде всего, в экологизации человеческой деятельности. Речь идёт о совершенствовании научных основ управления ресурсами растительного и животного мира, введении этических ограничений в области биологического природопользования, создании такого производства, которое было бы основано на безотходной технологии, о минимальном вмешательстве человека в малоизученные биопроцессы, а также об адаптации индивида к изменяющейся природной, социальной и техногенной среде. Однако следует признать, что экологизация материальной деятельности людей до конца в принципе невозможна в силу ряда физических законов и, прежде всего, законов термодинамики и синергетики.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что природу нужно, прежде всего, уважать, а любить природу можно не всегда. По нашему убеждению, уважение к природе нужно испытывать ради нас самих, поскольку существование человека невозможно вне окружающей его среды обитания, главным образом без воздуха, воды и почвы.

Воздух, безусловно, является важной средой обитания для живых организмов. Он является той средой, без которой человек просто не может существовать. При его отсутствии человек может прожить буквально несколько минут. Именно благодаря окружающему нас воздуху осуществляются основные процессы жизнедеятельности в нашем организме. Загрязнение атмосферного воздуха таит в себе угрозу не только здоровью людей, но и наносит большой экономический ущерб. Так, наличие в воздухе соединений серы ускоряет процессы коррозии металлов, разрушение зданий, сооружений, памятников культуры, ухудшает качество промышленных изделий и материалов.

Ухудшение качества окружающей среды определяется ухудшением атмосферного воздуха (уменьшением количества кислорода, увеличением содержания углекислого газа и других вредных соединений), качества водоемов (ростом химических и иных загрязнителей, гибелью обитателей водоемов, что приводит к вредному воздействию на леса, воды, животный мир, на здоровье людей), развитием водной и ветровой эрозии земель. Вредное воздействие на один природный объект приводит к вредному воздействию на другой объект. Вследствие этого наступает ухудшение качества природной среды, она становится неблагоприятной для здоровья и жизни человека.

Общезвестно, что вода – составная часть всех элементов биосферы, и не только водоемов, но и воздуха, почвы, без неё невозможно существование ни животных, ни растений, ни человека. Как свидетельствует практика, пресной воды, необходимой для жизни человеку и многим другим организмам, на Земле не много. Из всего количества воды в мире 97–98 % составляет соленая вода морей и океанов. И все же гораздо серьезнее другое: 75 % пресной воды на Земле находится в виде льда, значительную ее часть составляют подземные воды, и лишь 1 % доступен для живых организмов. При этом в современном мире потребление воды непрерывно возрастает. Имеет место и загрязнение гидросферы, что происходит главным образом в результате сброса в реки, озера и моря промышленных, сельскохозяйственных и бытовых сточных вод.

Нашему организму очень важно получать чистую воду со сбалансированным минеральным составом, т.к. она помогает преобразовать пищу в энергию, помогает организму усваивать питательные вещества, увлажняет кислород для дыхания, регулирует температуру тела, участвует в обмене веществ, защищает жизненно важные органы, смазывает суставы, выводит различные отходы из организма. Отсюда можно заключить, что предотвращение дальнейшего загрязнения водной среды обитания – задача соответствующая интересам и потребностям человека.

Важнейшим компонентом любой экологической системы суши является и почва. На её базе происходит развитие растительных сообществ, в свою очередь составляющих основу пищевых цепей всех остальных организмов, образующих экологические системы нашей планеты, её биосферу. Нельзя не признать, что благополучие любого общества определяется наличием и состоянием земельных ресурсов, плодородием почв, ведь благодаря этому почва обеспечивает существование человечества и его социальную эволюцию.

Как видим, сохранение окружающей природной среды и обеспечение её защиты – насущная потребность человека и общества. Если не решить эту задачу, то у современной цивилизации не будет будущего. В связи с этим, значимой задачей для современного человечества становится дальнейший поиск, применение и очеловечение методов, способствующих минимальному ущербу состоянию и воспроизводству природных систем. Экологическая этика, основывающаяся на принципах экологического гуманизма, может способствовать решению этой проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Леопольд, О. Календарь песчаного графства: пер. с англ. И.Г. Гуровой / Олдо Леопольд. – М.: Мир, 1983. – 248 с.
2. Швейцер, А. Культура и этика: пер. с нем. А. Текорюс / А. Швейцер. – Вильнюс: Минтис, 1989. – 366 с.
3. Подберёзный, В.В. Экологическая культура учителя начальных классов / В.В. Подберёзный. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2006. – 156 с.
4. Чередникова, Н.П. Проблемы бытия в истории философской мысли // Вестник Таганрог. гос. пед. ин-та. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 106–112.

УДК 130.2
ББК 87.6

Е.Е. Дудникова

ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ НАРРАТИВА

Аннотация. В статье автор анализирует структуру текста с позиции рациональности и семантики. Рассматривается проблема природы смысла, проблема соотношения смысла и значения.

Ключевые слова: нарратив, текст, рациональность, семантика, субъект, предикат, смысл, контекст, знак, понимание.

Е.Е. Dudnikova

LOGIC AND SEMANTIC ASPECTS NARRATIVES

Abstract. In the article the author analyzes the structure of the narrative (text) from the point of rationalist and semantic position. It is discussing the problem of the nature of meaning, the problem of the correlation of meaning and significance.

Key words: narrative, text, rationality, semantic, subject, predicator, the meaning of the text, the context, understanding.

В рамках философии истории под нарративом принято понимать реконструкцию прошлого, опосредованного нарративными структурами. Так, Ф. Анкерсмит пишет: «Обладать знанием прошлого значит обладать им в том виде, как оно выражено в нарративном языке» [2]. На уровне логического анализа нарратива Ф. Анкерсмит выделяет единичные фактические утверждения о прошлом и «нарративные субстанции». Но, единичные факты (сам текст) поддаются проверке на истинность (ложность), «нарративные субстанции» – нет, поскольку они представляют собой «точки зрения» автора текста на прошлое и являются способами его концептуализации [2]. Поэтому, в рамках данной статьи, логическому анализу будет подвергнут первый структурный элемент нарратива, а именно, единичные факты, изложенные в форме текста.

«Текст» – понятие достаточно широкое по своему объему. Он может представлять собой и осмысленную последовательность любых знаков, и последовательность вербальных знаков, и фиксированное на письме речетворческое произведение.

Семантика понимает под текстом осмысленную последовательность любых знаков, любой формы коммутации, в том числе обряд, танцы, ритуал и т.п., а в языкознании текст представляет собой последовательность вербальных словесных знаков. «Текстом называется любая знаковая система, которая способна быть или в действительности есть носитель смысловой информации, и имеет языковую природу», – пишет В.Г. Кузнецов [8]. «Для текстов существенно то, что они являются знаковыми системами. Знаки не обязательно являются языковыми, но любой знак может

принципиально может быть выражен в языковой форме, представлен как текст», – такого мнения Н.М. Бахтина [3]. «Текст – последовательность предложений, построенная по правилам данной системы языка», – читаем в [10].

Текст как знаково-логическая конструкция обладает своей структурой. Структура как общенаучное понятие – это «совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих сохранение его основных внешних и внутренних изменений, основная характеристика системы, её инвариантный аспект» [1]. Поэтому структура представляет собой наиболее полную и устойчивую характеристику объекта, выявляющую его основные внутренние взаимосвязи, остающиеся неизменными в любых условиях.

В соответствии с [17], в структуре текста, с точки зрения формальной логики, выделяется субъект и предикат. Это четко прослеживается как на уровне отдельного предложения, так и на уровне текста в целом.

Простейший текст может быть представлен отдельными высказываниями, в структуре которых, естественно, будет выделяться субъект и предикат. Такую же субъективно-предикатную структуру имеют и более сложные тексты. Текстовый субъект, или тема, – это выражение, фиксирующее предмет, о котором говорится в тексте. Текстовый предикат – это, как правило, совокупность выражений, с помощью которых раскрывается тема.

Если тема формализует уже известное, знакомое, данное и вместе с тем запрос на его расширение и углубление, то тема приносит нечто новое в знание или понимание предмета, органически связанное с этим известным и выступает как отклик на запрос. С рационалистической позиции, в качестве текстового субъекта чаще всего выступает заголовок текста, тогда весь следующий за заголовком текст можно рассматривать как текстовый предикат.

Важно, чтобы содержание текста объединялось универсальной темой. Выполнение этого требования является необходимым условием формирования существенных черт правильного текста, с точки зрения последовательности грамматически правильных предложений. В качестве таких черт выступают связность и цельность.

Под связностью будем понимать смысловую соотнесенность отдельных компонентов текста, высказываний друг с другом. Цельность является прагматической характеристикой текста. Она обеспечивается тем, что текст выполняет единую коммуникативную программу отправителя и воспринимается получателем в качестве законченной смысловой единицы.

Синтаксический аспект связности обеспечивается логическими союзами и связками. Следует иметь в виду, что наличие внешней синтаксической связи между компонентами текста не всегда свидетельствует о его связности. Ведь связанный текст – продукт игнорирования принципов рациональности.

Обладая связностью и цельностью, текст представляет собой осмысленное отражение того или иного фрагмента окружающей действительности с помощью языковых средств.

В естественном языке часто имеет место ситуация, когда один и тот же текст может выражать различные смыслы или иметь различные слои смысла. Эта многослойность текста бывает связана с самыми различными факторами, некоторые из них особенно заметны при рассмотрении текста в структуре коммуникативного акта. На сегодняшний день достаточно актуальна дискуссия о природе смысла. В современной литературе наиболее популярны две точки зрения.

Одна из них состоит в том, что смысл является частью «концептуальных систем» (термин предложен Р.И. Павленисом) социального субъекта, как носителя естественного языка. Данной точки зрения придерживаются ряд российских ученых, таких, как А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, которая считает, что «смысл текста – это совокупность замысла, отражающего тему и предметное содержание, воплощенное в сложной структуре смысловых категорий или связей» и дальше – «внутренняя структура смыслового содержания речевого высказывания в общем виде может быть представлена как последовательность ответов на все более конкретные вопросы – от самого общего вопроса («о чем сообщение») к более конкретному (что в сообщении») и самому конкретному («как предмет сообщения высказан в тексте»)» [4]. Таким образом, с этой точки зрения смысл текста носит субъективный характер, так как выражает личностную позицию его автора в отношении различного рода событий, отраженную в тексте. Поэтому социальный субъект, осваивающий текст, должен ограничиться постижением смысла этого текста, вложенного в него автором, поскольку авторы данной точки зрения не допускают существования у текста смыслов иного характера. Иными словами, в сознании понимающего субъекта должна возникнуть модель того исторического явления, либо любого явления вообще, о котором идет речь в тексте, как его видит автор текста. Однако, исследования, проведенные в этой области, позволили прийти к выводу о том, что личностные характеристики присутствуют в тексте как «совокупность его имплицитных и эксплицитных смыслов» [11].

С точки зрения уровня понимания (лингвистического, уровня постижения содержания) природа смысла может носить семантическую природу, символическую природу. В случае, если

социальный субъект является автором текста или осуществляет перевод текста с одного языка на другой, он выбирает при этом необходимые языковые знаки (слова, словосочетания). Согласно позиции Г.Д. Чистяковой [17], подобный выбор необходимых языковых знаков, обуславливается замыслом создаваемого или смыслом переводимого текста, выражает стремление, чтобы выбранное им слово (слова) наиболее точно отражало его мысль. Подобный выбор он будет производить, отталкиваясь от буквального, семантического значения языкового знака.

Зачастую при переводе текста с одного языка на другой социальный субъект испытывает сложности при подборе эквивалентных языковых знаков по своему смыслу, которые не исказили бы смысл оригинала. Но это не всегда удается, и тогда текст уже не является в полной мере отражением мировоззрения автора, поскольку не всегда смысл и значение языкового знака какого-либо языка будет соответствовать в полной мере смыслу и значению сходному с ним знаку другого языка. Это говорит о том, что знаки языка обладают присущим им смыслом и их неуместное использование может исказить смысл текста.

Конечно же, смысл текста определяется его создателем, но выражается им же в знаках языка, которые обладают определенным, только им присущим смыслом. И в этом случае создатель может в явной или в неявной форме дать понять понимающему субъекту, какой смысл он вкладывает в то или иное слово, словосочетание, речевой оборот. Но это вовсе не отрицает семантической природы смысла. Даже, если учесть, что язык является результатом деятельности человека, приписывавшего каждому языковому знаку определенное значение, то не следует забывать, что он существует по объективным, независимым от человека законам. Таким образом, автор при создании текста использует язык, как своего рода инструмент, и единственное, что он может сделать, так это сместить акценты в понимании им тех или иных языковых знаков в рамках создаваемого им текста.

На этом основании разделяются понятие смысла, как основного значения, и смысла, как контекстуального значения языкового выражения. Проблема соотношения значения и смысла уходит своими корнями вглубь веков. Так, например, Августин отождествлял значение и смысл, в том плане, что понимал значение как внутреннюю сторону знака, являющуюся целью понимания. В частности, он указывал, что «понимание есть переход от знака к значению». При этом понимание значения носило абсолютный характер, и каждый знак обладал смысловой информацией. Данная концепция просуществовала вплоть до начала XX века и сменилась концепцией, в рамках которой смысловой информацией обладали высказывания или весь текст. В последствии этой проблеме очень много внимания уделял В. Гумбольдт в связи с изучением создания и понимания новых языковых выражений, внутренней формы языка, несовпадающей с внутренней формой мысли и другими проблемами языкознания.

Предметы окружающего нас мира многогранны и разнообразны. Все знание об окружающем нас мире и предметах, составляющих его, находит свое выражение в языке и выражается с его помощью. В свое время, В. Гумбольдт указывал на то, что язык является «миросозерцанием народа» и, наряду с тем, неким порождающим устройством. М. Хайдеггер, в свою очередь, указывает на то, что язык является свойством бытия, то есть вне языка невозможно осознать характер человеческого бытия. Поэтому каждое языковое выражение (языковой знак) очень тесно связан с представляемым им предметом. По идее, каждый знак языка должен в тех или иных аспектах отображать представляемый им предмет с точки зрения тех или иных существенных признаков, присущих предмету. В этом случае проблема поиска смысла того или иного знака будет сводиться к пониманию смысла обозначаемого им предмета.

Это говорит о том, что невозможно свести природу смысла как такового к одному источнику. Все указывает на то, что мы имеем дело с многоуровневой природой смысла. При этом смысл знака на одном уровне («концептуальной системы») не отрицает смысла этого же знака на другом уровне (семантика). Мы можем говорить об изменчивости смысла, как на уровне «концептуальной системы», так и на уровне семантики.

Причем на уровне «концептуальной системы» мы можем проследить изменчивость смысла в зависимости от вида контекста (предложение как контекст, текст как контекст, социально-исторические условия как контекст для понимания текста). На семантическом уровне смысл знака как материального представителя какого-либо предмета, процесса, явления также может изменяться. Все зависит от того, присутствуют ли представляемые знаком предметы, процессы, явления в изначальном виде или претерпели существенные изменения, или они вовсе себя изжили.

Поэтому смысл не является «застывшим» (абсолютным) раз и навсегда, он изменчив от уровня к уровню, от контекста к контексту. Если и говорить о «застывших» (абсолютности) смысла, то только в отношении конкретного временного периода, который также выступает разновидностью контекста. Аналогичную мысль высказывает Л.Г. Интымакова, когда говорит об исследовании «текстов художественной литературы, которая также выступает своеобразным «свиде-

телем истины», раскрывая конкретно-исторический и одновременно универсальный характер бытия человека» [5].

Мы также знаем, что есть отправная точка смысла – семантический уровень (слово как представитель предмета), который можно расценивать как базис, и есть контекстуальный уровень смысла, который можно сравнить с надстройкой.

В этой связи возникает еще один немаловажный вопрос. Дело в том, что некоторые философы предполагают возможным произвольное приписывание смысла языковому знаку (слову) на уровне семантики. Все определяется природой происхождения предмета, представителем которого выступает языковой знак (слово). Следует отметить, что все предметы окружающего нас мира, с точки зрения причин возникновения, мы можем разделить на предметы, созданные человеком, и предметы, несозданные им. Так, А.Л. Никифоров в своем сборнике статей «Загадка человеческого понимания» обосновывает свою позицию тем, что явления природы не созданы человеком, значит, они не имеют языковой природы и лишены смысла, а следовательно «любой разговор об их понимании становится беспредметным». Но поскольку речь все же касается понимания природы, то им предлагается выход, состоящий в приписывании смысла тем предметам, которые мы хотим понять.

Если допустить подобный подход в процессе познания, то автоматически возникнет вопрос об объективности полученных знаний. Если цель познающего субъекта состоит в достижении адекватного понимания смысла познаваемого предмета, то он должен провести всестороннее исследование предмета, способствующее постижению его смысла и зафиксировать полученную смысловую информацию с помощью языковых знаков. Следует помнить, что предметы окружающего мира обладают своим собственным смыслом, независимо от того постигнут он нами или нет. Произвольное же приписывание смысла предмету поставит под сомнение адекватность его понимания.

Однако, если предмет (процесс, явление) имеет социальную природу, то в этом случае вполне правомерно говорить о приписывании ему смысла. В частности речь идет о двух ситуациях, в которых приписывание смысла обосновано. Одна из ситуаций предполагает создание человеком нового предмета, обладающего смыслом, который в него вложил создатель. Как, например, автор текста наделяет определенным смыслом свое произведение, заключая в нем все то, что он стремится донести до других людей, тем самым, создавая текст либо другое произведение искусства с определенной целью.

В другой ситуации человек приписывает смысл какому-либо термину (понятию), обозначающему определенные процессы, предметы, но при этом подобное действие будет носить конвенциональный характер, а понимание смысла будет условным. Иначе говоря, когда возникает спорная ситуация в отношении определения смыслового значения какого-либо термина (к примеру, «абсолютная истина»), неразрешимая с точки зрения имеющегося в наличии концептуального аппарата, то исследователи приходят к определенному соглашению о том, что следует понимать под спорным термином на данный момент с учетом имеющихся знаний. Поэтому подобное смысловое значение будет носить условный характер.

Следовательно, можно сказать, что приписывание (наделение) смысла целесообразно по двум причинам, а именно по причине создания человеком совершенно нового предмета, а также в силу невозможности на данном этапе достижения адекватного понимания сущности какого-либо предмета, явления, отражаемого в рамках определенного понятия (термина).

Таким образом, если человек осуществляет понимание тех предметов, которые не созданы им непосредственно, то он не вправе самопроизвольно приписывать смысловое значение исследуемому им предмету, процессу, (за исключением понимания текста как знаково-логической информации на уровне интерпретации), в противном случае возникнет вопрос об адекватности подобного понимания относительно истинной сущности понимаемого им предмета. Поэтому, если мы сталкиваемся с совершенно неизвестным для нас объектом, то мы вправе делать высказывания, носящие гипотетический характер. При столкновении с неизвестным, совершенно новым для нас объектом, мы первоначально пытаемся понять само его явление, то есть внешнюю сторону исследуемого объекта. Но наше понимание его будет однобоким, неполным, если мы не узнаем, что стоит за этим явлением, какие механизмы и их взаимодействие его породили, и для чего он был порожден (если под объектом понимать какие-либо действия человека, исторические события, текст), иными словами сущность (смысл существования) объекта.

Анализ современного философского знания о языке показывает, что проблема смысла соотносится с предложением и текстом. Поскольку только в отношении предложения и текста ставится вопрос о смысле, в отличие от слова, в отношении которого ставится вопрос о значении. Текст, имеющий языковую природу, можно рассматривать как контекст для входящих в его состав предложений. Он является таковым, если ставится вопрос об их употреблении. Предложение, в свою очередь, представляет собой контекст для входящих в него выражений, относящихся к вспомога-

тельным семантическим категориям. Сущность языка, бытия раскрывается в описании местоположения смысла, которое обнаруживается в точке совместного бытия предложения и текста.

Если предложение понимается в отрыве от текста, частью которого является, то его смысл будет совсем иным, нежели в составе текста, поскольку оно будет пониматься непосредственно, тогда как предложение понимается в рамках текста через контекст, то есть опосредовано. Соответственно и смысл отдельных выражений (слов, словосочетаний), являющихся частями предложения, понимается исходя из смысла всего предложения в целом.

Проблема определения смысла текста заключается в том, что с позиции рациональности и с позиции герменевтики можно рассматривать содержание как некоторую совокупность структурных единиц. Другое дело, что эти единицы имеют разное истолкование. В этом случае смысл предстает как единство значений, которое само по себе не формализуется, поэтому остаётся не проявленным. С этой же проблемой мы встречаемся и в отношении того текста, который именуется сложным синтаксическим целым, смысл которого составляется из смыслов, содержащихся в нём предложениях.

Поэтому, при работе с текстом следует иметь в виду, что смысл входящих в него предложений будет иным, чем у тех же выражений, взятых в качестве самостоятельных единиц, то есть составляющие текст предложения приобретают особую, дополнительную по отношению к первоначальной, смысловую наполненность.

При использовании многозначных слов и выражений, а также троп языка смысл более отдален от значения. В этом заключается одна из существенных трудностей при построении нарратива и в достижении понимания информации в форме текста. Очевидно, что текст как целое в данном случае не сводится к простой сумме частей, поскольку части, входящие в него, должны быть связаны по смыслу. Иными словами, между ними должны наблюдаться системообразующие связи.

Первоначально в процессе освоения текста социальному субъекту необходимо выделить множество предложений, в состав которых входят слова и словосочетания. Поскольку, согласно так называемого «герменевтического круга» от уяснения социальным субъектом отдельных слов и предложений, познание при чтении текста движется к уяснению значения текста в целом, а затем к пониманию смысла отдельных частей, т.е. значение конкретизированного текста. Только после этого текст осознается как концептуально наполненные целые и обучаемый достигает его полного осмысления, т.е. понимания.

Текст может содержать в себе несколько смыслов, причем его автор может и не знать о них. При этом рационалистический подход к многослойности текста предполагает выделение следующих основных элементов: прежде всего коммуникатора и коммуниканта, собственно текст, мысль, выраженная коммуникатором в тексте, мысль, воспринятая коммуникантом, продуцирование и восприятие текста, при этом рационалистический аспект в данном контексте предполагает обращение к тем моментам, которые связаны с выделением точки соотнесения, состоящей из времени, места, особых условий, физического состояния возможного мира, причин и целей продуцирования и естественное восприятие текста.

При этом разнообразные коммуниканты могут по-своему понимать смысл одного и того же текста, например, если какой-то знак или знаки в составе текста имеют несколько различных смыслов, то в этом случае у разных коммуникантов возникает проблема выбора того или иного из известных смыслов или же им просто известны различные смыслы. Об этом говорит Л.Г. Интымакова, которая утверждает, что « в этом контексте наиболее значимой становится ориентация не на социально значимые ценности, оценки и нормы, хотя, безусловно, они, как и смыслы, не могут быть индивидуальными в строгом смысле слова. Ключевыми становятся личностно значимые ценности и смыслы, ибо только они и важны в субъективном опыте...» [6].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеев, Б.Т. Процессуальный подход к семантике и герменевтика // *Философия о предмете и субъекте научного познания* / под ред. Э.Ф. Караваева, Д.Н. Разеева. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 9–22.
2. Анкерсмит, Ф. *Нарративная логика*: пер. с англ. / Ф. Анкерсмит. – М.: Идея-Пресс, 2003. – 360 с.
3. Бахтин, М.М. Проблема текста // *Вопросы литературы*. – 1976. – № 10. – С. 45.
4. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*. – М., 1976.
5. Интымакова, Л.Г. Индивидуальное сознание: мифологизация и секуляризация // *Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки*. – 2013. – № 2 – 176 с.
6. Интымакова, Л.Г. Персонализм: личность как первичная творческая реальность // *Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки*. – 2014. – № 2 – 368 с.
7. Кузнецов, В.Г. Становление герменевтического обоснования гуманитарных наук (герменевтика Ф.Э. Шлейермахера и В. Дильтея) // *Проблемы логики и методологии научного познания*. – М., 1988.
8. Кузнецов, В.Г. *Герменевтическая логика* // *Логика, методология и философские науки*. – Мн., 1990.
9. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969.
10. Лотман, Ю.М. *Семиотическое пространство* // *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера –*

- история. – М., 1996.
11. Манекин, Р.В. Еще раз о понимании: герменевтика и «панпсихизм». Несколько замечаний к постановке проблемы // Вестник Москов. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1993. – № 4.
 12. Никифоров, А.Л. Понятие истины в философской науке XX века // Проблема истины в современной западной философии науки. – М., 1987.
 13. Павлиенис, Р.И. Проблема смысла / Р.И. Павлиенис. – М., 1983.
 14. Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека: психологические исследования. – М., 1993. – 204 с.
 15. Роберт, И. Учебный курс «Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании» // Информатика и образование. – 1997. – № 8.
 16. Хайдеггер, М. Бытие и время: пер. В.В. Бибихина / М. Хайдеггер. – М., 1997.
 17. Чистякова, Г.Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста // Вопросы педагогики. – 1994. – № 4.

УДК 141.22
ББК 87.3

Л.Г. Интымакова

СОВРЕМЕННОКИ А. ШОПЕНГАУЭРА О ЕГО ПЕССИМИЗМЕ: ОЦЕНКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация. Автор анализирует концепцию А. Шопенгауэра с точки зрения ее оценки современниками и концентрирует внимание на многообразии интерпретаций его пессимизма в рассматриваемый период как в России, так и за рубежом.

Ключевые слова: пессимизм, А. Шопенгауэр, философский пессимизм, страдание, мировой принцип, свобода воли, Мировая Воля, ценность жизни.

L.G. Intymakova

SCHOPENHAUER'S CONTEMPORARIES OF HIS PESSIMISM: EVALUATION AND INTERPRETATION

Abstract. The author analyzes the concept of A. Schopenhauer in terms of its assessment of his contemporaries. He focuses on the variety of interpretations of his pessimism in the period under review, both in Russia and abroad.

Key words: pessimism, A. Schopenhauer, the philosophical pessimism, suffering, world principle, freewill, Will World, the value of life.

В философской литературе общепринятыми штампами являются характеристики Артура Шопенгауэра как родоначальника пессимизма в философии, основателя теории вселенского пессимизма, философа мировой скорби и т.п. Потомки определили место этого мыслителя в истории философии. А как относились к его концепции современники, каким представлялся им пессимизм Шопенгауэра, когда его еще невозможно было сравнивать с позднее созданными концепциями? Проанализируем его концепцию с этой точки зрения.

Взгляд на мир как на царство зла и юдоль неисчислимых страданий, конечно же, не является прерогативой «франкфуртского отшельника». Его можно обнаружить в весьма древних источниках. Сам Шопенгауэр ссылается на многочисленных мыслителей, говоривших о бессмысленности жизни и ее горестях, начиная со свидетельств Геродота и Плутарха и заканчивая цитатами из Байрона и Леопарди, справедливо отмечая, что перечень высказываний великих умов всех времен и народов во враждебном оптимизму духе может быть бесконечно продолжен. Так почему же именно Шопенгауэр является первым теоретиком вселенского пессимизма?

Целый ряд мыслителей конца XIX века находят следующее объяснение. В основной своей массе все приведенные и не приведенные Шопенгауэром источники представляют собой либо поэтические образы и эмоциональные высказывания, навеянные чисто субъективным настроением, либо религиозные догмы и представления (достигшие апогея, в частности, в прекрасно известном Шопенгауэру буддизме), имеющие ярко выраженные пессимистические тенденции.

Однако пессимизм как субъективное исповедание веры в призрачность счастья и наслаждений, как нравственный протест против существующего миропорядка, представляет собой, как справедливо заметил Е. Каро, «не систему, а апофеоз личного страдания» [6, 31]. Поэтому, как правило, его представители тезис: «я лично разочарован в жизни» обобщают до вывода: «мир сам по себе плох». Их логическая ошибка заключается в том, что такой пессимизм априорно предпрещает отрицательно вопрос о ценности жизни еще до всяких попыток его рассмотреть.

Но из тезиса: «этот мир – наихудший из всех миров» вовсе не следует, что нужно предпочесть небытие мира его бытию, с тем же успехом можно продолжить: «но ничего не остается, как существовать в нем». Он может быть верен только в том случае, если добавить обычно умалчиваемую посылку: «я не хочу жить, если этот мир – наихудший». Но в этом случае любые научные дискуссии бесполезны.

Однако в конце XIX века при анализе пессимизма часто не проводили четкого различия между пессимизмом как субъективным настроением, мироощущением, и как философской доктриной, миропониманием. Это мы видим, в частности, и у Шопенгауэра, где Платон соседствует с шекспировским Генрихом IV. Но такое смешение приводит к тому, что противники этого направления критикуют его с радикально противоположных точек зрения, используя диаметрально противоположные тезисы.

Пессимизм как мироощущение причинно связывает объективную оценку мира с субъективным мироощущением и субъективными нравственными постулатами. До уровня теоретического исследования, логических обобщений и обоснования пессимизма он не поднимается. Поэтому следует согласиться с Э. Гартманом, который хоть и определяет философский пессимизм достаточно тавтологично как «чисто теоретическую или пессимистическую теорию» [3, 22], прав в том, что он не имеет ничего общего ни с личным недовольством, ни с мировой скорбью, ни с мимолетным чувством неудовлетворенности, ни с хронической меланхолией.

В противоположность этому «философский пессимизм занимается вопросом, представляется ли отрицательным баланс наслаждений мира; это – чисто теоретический: вопрос, который может быть разрешен лишь интеллектуальными средствами» [3, 24].

Таким образом, философский пессимизм существенно расходится с пессимизмом как субъективным мироощущением не «в конечных выводах» а в основаниях для апологии небытия мира: если последний требует пресечения бытия мира исключительно по нравственным основаниям, то для философского пессимизма он неприемлем не только нравственно, но и логически. Поэтому он отрицает и разумность миропорядка, пытается дать объективное, логическое обоснование вере в неразумность устройства мира, в преобладание зла над добром.

Зло с точки зрения пессимизма как мироощущения, по верному утверждению Е. Каро, – «сумма вполне реальных ощущений, взятых из опыта, а не размышлений» [6, 40]. Для философского же пессимизма вопрос о соотношении добра и зла в мире – проблема, которую нужно еще решить. Кроме того, есть и еще одно различие: как правило, субъективный пессимизм жаждет тех времен, когда последние люди смогут воскликнуть словами поэта: «Нет больше людей: мы – последние люди!», философский же требует не только исчезновения человеческого рода, но и «космического самоубийства мира».

С этой точки зрения, бесспорно, все цитируемые Шопенгауэром мыслители не могут быть отнесены в полном смысле слова к теоретикам пессимизма. Но является ли именно Шопенгауэр его родоначальником в области философии? Ряд мыслителей оспаривает пальму первенства «западного Будды» в пользу Иммануила Канта. Так, Э. Гартман утверждал: «Шопенгауэра неправильно считают основателем пессимизма; скорее эта честь, или, как полагают многие, это бесчестие принадлежит генералу ордена новейшей немецкой философии – Иммануилу Канту; именно у Канта пессимизм выражен в чистом виде и не навеян личным настроением» [3, 17].

Гартман уверен, что все основные положения пессимизма Шопенгауэра до деталей подготовлены Кантом. Подобную идею высказывали и другие. В частности, И. Фолькельт в работе «А. Шопенгауэр, его личность и учение» утверждал, что если Шопенгауэр ссылается на Канта в теории познания и других частях своего учения, ему следовало бы сослаться на него и в своем пессимистическом учении. «Поразительно, – в какой степени Кант является предшественником Шопенгауэра во взглядах на счастье в жизни, на природу страдания и удовольствия, на распространение зла в человечестве» [9, 56].

Есть и противоположные версии. В частности, сошлемся на А. Бергсона, относившего Канта к оптимистам, опираясь на соответствующие цитаты М. Филиппова, утверждавшего, что Кант не может считаться ни пессимистом, ни оптимистом [8, 68]. Выдвигают и других претендентов на звание первого философского пессимиста, например, папу Иннокентия III, автора трактата «О претрении к миру».

Соответственно, возникает вопрос о критериях отнесения того или иного мыслителя к представителям философского пессимизма. Достаточно четко их выделил еще Д. Вейгольд [2, 11], сведя основные положения философского пессимизма к четырем основным тезисам:

- человеческая жизнь представляет собой больше страданий, чем радостей;
- мировой принцип представляет сам по себе принцип злополучия;
- небытие с теоретической точки зрения предпочтительнее бытия;
- пресечение бытия можно и должно осуществить также практически.

С этой точки зрения несомненным является факт, что, как бы глубоко ни обосновывали причины пессимистического отношения к миру другие мыслители, только в философской системе А. Шопенгауэра пессимизм впервые разрешается в апологию отрицания мира в контексте проповеди пресечения бытия. В ней указаны практические пути к уничтожению всякого бытия, и в то же время им дается логическое обоснование пессимизма как единственно возможного отношения к миру. Причем это обоснование можно проследить и в онтологии, и в гносеологии Шопенгауэра.

В онтологическом плане одна из основных проблем концепции Шопенгауэра – проблема свободы воли. Он задает кантовский вопрос: как может свобода проникнуть в царство необходимости (мир как представление, по Шопенгауэру), ведь она необходима для обеспечения моральных целей людей. Его ответ на этот вопрос отличается от кантовского, ибо для Шопенгауэра Мировая Воля – это не «вещь в себе», а активное начало, стремящееся обнаружить себя в самых разнообразных формах, высшей из которых является человек.

Но Мировая Воля у Шопенгауэра, как известно, «нелепа» и абсурдна, и, порождая людей, заставляет их страдать. Ибо, «раздваиваясь в самой себе», она борется сама с собой. Проявлениями этой борьбы в мире представлений является борьба людей друг с другом. Пессимизмом проникнут и взгляд Шопенгауэра на пространство и время: они враждебны человеку и порождают его страдания. Время безжалостно отсчитывает часы и минуты и для нас, и для того и тех, что и кто нам дороги. Часто мешает исполнению желаний пространство, разделяя людей, сталкивая их интересы и т.п. Причинность же является самым важным основанием несчастий человека, заставляя его метаться из стороны в сторону, переходить из одного состояния в другое, страдая и мучаясь при этом.

Трагические состояния постоянно повторяются в окружающем нас мире. В этом вина Мировой Воли. Но сама себя наказать она не в состоянии, это могут сделать только ее проявления – люди. Причем эта их деятельность будет иметь моральное оправдание – искупление Волей вины перед самой собой. Таким образом, мы все-таки должны надеяться в первую очередь на то, что и мы можем как-то повлиять на определенные события и своей жизни, и в противоречивом бытии Мировой Воли. Как это реально можно сделать? На этот вопрос мы ответим, рассмотрев гносеологические проблемы пессимизма Шопенгауэра.

Его теория познания также является обоснованием необходимости пресечения воли к жизни. Не зря философ и социолог Е. де-Роберти в конце XIX века утверждал: «Возможно даже, что пессимизм первоначально зародился именно в области теории познания и отсюда уже перешел в область этических вопросов» [5, 74]. Основной задачей философии, согласно концепции Шопенгауэра, является не познание явлений, а проникновение в сущность. Как этого достичь, если началом и бытия в целом, и человека в частности, является воля, принципиально непознаваемая?

Рациональное знание возможно только относительно мира представлений: познанный мир, как и у Канта – это представление. Мир разделен на объективное и субъективное. Основные формы объективного мира – время, пространство и причинность, в основе их существования лежит закон достаточного основания. Они априорны для субъекта, он их использует в процессе познания, как бы «накидывая» на изучаемые объекты. Поэтому и время, и пространство, и причинность, и закон – это формы мира феноменального и рационального знания о нем, но к миру ноуменальному они не имеют отношения.

Отсюда следует, что познаем мы фактически только содержание нашего сознания. Таким образом, рационально познанный мир – это мир как представление, реальный, но не связанный с подлинным бытием. Последнее же может быть познано исключительно посредством интуиции.

Обоснование этого базируется на уже известном нам тезисе: Мировая Воля иррациональна, слепа. Эта темная и неразумная Воля создает в столь же необъяснимом рационально порыве мир представлений, полный страданий и ужасов. Именно «слепотой» Воли объясняются вечные страхи, нужда и т.п.

Жизнь поэтому – «несчастное, темное, трудное и скорбное положение», ибо люди фактически – это заложники темной воли, которая, слепо стремясь быть объективированной, создает жизнь. Выходя из «ничто», человек после смерти возвращается в «ничто», причем для Воли в принципе индивиды не имеют никакой ценности. Возникает вопрос: нужно ли с этим смириться, или есть смысл бороться? Шопенгауэр выбирает последнее. Недаром И.С. Нарский называет его пессимизм «героическим».

А. Шопенгауэр пытается объяснить людям, что выхода нет только в том случае, если мы понимаем человека в рационалистической традиции, как разумное, сознательное существо. С этой точки зрения, поскольку смерть прекращает работу сознания, она ликвидирует и самого человека, ибо для нас существование – это сознательное существование.

Но, говорит Шопенгауэр, человек – это не только рациональное сознание, это и иррациональная, неуничтожимая воля. И даже если сознание «выключается», существование человека не прекращается, ведь корень этого существования находится вне сознания, а, следовательно, чело-

век неуничтожим. И если бы он знал это, он «спокойно смотрел бы в лицо смерти, прилетающей на крылах времени, и видел бы в ней обманчивый мираж, бессильный призрак, пугающий слабых, но не имеющий власти над тем, кто знает, что он сам – та воля, чьей объективацией, или отпечатком, служит весь мир; за кем поэтому во всякое время обеспечена жизнь, равно как и настроение – эта подлинная, единая форма проявления воли...» [10, 115].

Таким образом, человек, хотя и представляет собой проявления слепой, бессознательной Воли, все же отличается от всех прочих ее проявлений способностью постичь сущность и смысл бытия. Вопрос о том, как это возможно, возникает с необходимостью, ибо здесь, как и в ряде других положений концепции Шопенгауэра, можно усмотреть противоречие: с одной стороны, мир непознаваем, сущность его скрыта от человека, с другой стороны, философ мировой скорби говорит об «адекватном воспроизведении сущности мира».

Шопенгауэр разрешает это противоречие так: существует несколько возможностей приближения к пониманию сущности мира человеком. К ним относятся философия, искусство, этика (некоторые современные исследователи не выделяют этику, но включают сюда мистику или религию).

Что касается философии, то она с точки зрения Шопенгауэра, постоянно колеблется между рационализмом и иллюминизмом (который можно трактовать как иррационализм). Рациональный мир как представление легко укладывается в логические конструкции изложения знания о нем. Поэтому ученому не требуется быть гениальным, чтобы познавать его. Сложность же, стоящая перед философом, постигающим сущность бытия, заключается в том, что перед ним стоит практически невыполнимая задача: изложить иррациональное содержание бытия в доступных человеческому разуму, а значит, рациональных формах. А это доступно только гению. Познать сущность Мировой Воли возможно только иррациональным путем (озарение, откровение и т.п.). Получить такое знание может и мистик, но он никогда не сможет изложить содержание своего знания другим людям.

Но философия, по Шопенгауэру, – сообщаемое знание (читай – рациональное), и философ, интуитивно проникнув в глубины подлинного мира, пытается изложить эти «глубочайшие и сокровеннейшие истины».

Кроме того, благодаря гениальности философа, он может интуитивно понять не только сущность мира, но и определить пути его уничтожения. Но он все же не сможет адекватно изложить понятие именно в силу непонятности, нерационализуемости этого рода знания. В принципе, это может удасться другому гению – представителю искусства, ведь оно не требует понятийного аппарата для выражения определенных ощущений и доступно опять-таки для восприятия не логического, а интуитивного. Но это относится совсем к другому роду деятельности, поэтому и рассматривать его, с точки зрения Шопенгауэра, нужно отдельно.

Таким образом, философ провозглашает абсолютное пресечение бытия единственным условием спасения мира и описывает, как его достичь. Шопенгауэр указывает в отдельной главе два таких пути к абсолютному пресечению мира и всякого бытия.

Первый путь – это чистое познание страдания, озаренное светом художественной интуиции – в искусстве. Именно в «эстетическом экстазе» чистое познание страдания открывает нам тайну бытия. Сущность его состоит в том, что художественные образы претворяются в нашем сознании в непреходящие идеи или неизменные вечные типы Мировой Воли. Искусство эмоционально-чувственно улавливает идеи вещей и явлений (в духе Платона).

Создатели художественных произведений и их исполнители – люди гениальные. По Шопенгауэру это означает – способные забыть свое «Я», как бы становиться безвольными. Однако способны на это все же не все, а лишь единичные представители искусства, поэтому мистическому соприкосновению с Мировой Волей способствуют в наибольшей степени самые выдающиеся произведения искусства, истинные шедевры. В этом случае страдания Мировой Воли ослабляются, ибо в наиболее гениальных произведениях и в лучшем их исполнении происходит как бы запредельное единение человека с Волей. Особенно ярко этот процесс, по мнению Шопенгауэра, выражен в музыке, и более всего – в музыке трагической, равно как и в трагедиях на сцене. Соответственно, именно эти виды искусства способны внушить мысль о возможности искупления вины человеческого бытия через страдания, которые, в свою очередь, ведут к освобождению от самих себя. Таков, по Шопенгауэру, первый путь.

Что же касается второго пути, то это – непосредственное претерпевание страданий, ведущее в конечном итоге к святости. Шопенгауэр подчеркивает, что это святость не религиозная, хотя определенные параллели с ней провести достаточно легко. Суть этого пути состоит в том, что, воспринимая чужие страдания как свои собственные, мы непосредственно ощущаем родственную связь со всем страждущим человечеством и преобразуем в своем самосознании страдания ближнего в представления о всеединой воле, составляющей ядро мира. При этом, чем более человек развит интеллектуально и эмоционально, тем сильнее он страдает.

Это отождествление собственного «я» со всем человечеством составляет основную идею аскетизма, по Шопенгауэру. А сам аскетизм представляет собой преднамеренное «сокрушение воли через отказ от приятного и претерпевание неприятного, добровольного покаяния и самобичевания ради непрестанного умерщвления воли» [10, 123].

Итак, этический идеал Шопенгауэра – аскет. Теоретик вселенского пессимизма дает достаточно подробный его портрет. Необходимо стремиться к аскетизму, потому что, с его точки зрения, только умерщвление воли «избавляет от мира», так как прекращает стремление воли. Подавив в себе все проблески желаний, аскет, после долгой и тяжелой борьбы со своей природой, победив ее, становится исключительно «чистым, познающим существом, ясным зеркалом мира». Ведь его ни алчность, ни зависть, ни страх, ни тому подобные чувства не заставляют страдать.

Пройдя через горнило очистительного страдания, аскет, преображенный искуплением, обретает душевный покой. Таким образом, самоубийство мировой воли, которого требует Шопенгауэр, отнюдь не подразумевает, как это может показаться, самоубийства конкретных людей. Говоря о несостоятельности самоубийства как средства для погашения воли к жизни, Шопенгауэр остроумно замечает, что такое предположение напоминает ему того наивного чудака, который всерьез полагал, что достаточно остановить стрелку на циферблате часов, чтобы тем самым остановить течение времени.

Отрицательное отношение к самоубийству Шопенгауэр обосновывает следующим образом: самоубийца сводит счеты не с самой жизнью, как таковой, а с проблемами, неприятностями, несчастьями, которые его преследуют. Убийство же мировой Воли подразумевает нечто совершенно иное – нужно, наоборот, суметь подняться над проблемами и несчастьями.

Таким образом, в отличие от самоубийцы, уничтожающего не саму волю к жизни, а только ее внешнюю оболочку, аскет убивает и саму Мировую Волю, и ее внешнее проявление – тело. Для этого он прибегает к посту, занимается самобичеванием и самоистязанием, чтобы постоянными страданиями и лишениями все больше убивать Волю, которую он признает и ненавидит как источник мучительного бытия, собственного и мирового.

Таким образом, для Шопенгауэра именно аскет становится победителем Мировой Воли, ибо его смерть знаменует переход мира «из ничто в ничто». Таков пафос философии Шопенгауэра. Трактовать его и относиться к нему можно по-разному, ибо сам Шопенгауэр, претендуя на цельность и стройность своей концепции, все же оставил для этого массу возможностей, неоднократно провозглашая антиномичные тезисы. На некоторые противоречия мы указали, есть и целый ряд других, которые можно сделать предметом специального рассмотрения.

В то же самое время многие современники Шопенгауэра пытались показать несостоятельность пессимизма как такового. Это можно проследить в целом ряде положений, как у западных, так и у русских философов. Владимир Соловьев, например, считал, что пессимизм отмечает лишь «настоящую минуту философского сознания». Джеймс Селли критиковал гносеологические основания пессимизма. Он утверждал: «Мы не можем ставить решение вопроса о ценности жизни в зависимость от условия совершенного и абсолютного знания» [7, 82].

Хотя, опять-таки, есть и иные примеры. Философ-пессимист Филипп Батц, писавший под псевдонимом Майнлэндер, углубляя идеи Шопенгауэра, создавший самостоятельную концепцию, совершил самоубийство, отчаявшись в возможности научного познания мира и в достоверности всякого знания.

В России С. Грузенберг критикует пессимизм как разновидность «нравственного солипсизма», который, с его точки зрения, можно определить как безусловное сомнение в нравственной ценности всего, за исключением факта нравственной самооценности сомневающегося. С этой точки зрения он резко критикует пессимизм Шопенгауэра (как, впрочем, и по другим основаниям), утверждая, что представители пессимизма забывают о том, что окончательная катастрофа, которую они провозглашают необходимой, скорее всего, является катастрофой любой философии, в том числе и философии Шопенгауэра и Гартмана включительно.

Это объясняется с его точки зрения тем, что любое нравственное вероучение, каковы бы ни были его постулаты и конечные выводы, возможно лишь при одном необходимом условии: жизнь есть высшее благо. И в этом смысле всякая мораль оптимистична. Проповедуя же космическое самоубийство мира, Шопенгауэр делает тщетной любую постановку нравственных идеалов, включает нравственное усовершенствование человека и «ставит крест над социальными стремлениями и нравственными запросами человечества, превращая мир в кладбище заживо погребенных чаяний человеческого духа» [4, 19].

Таким образом, проповедь космического самоубийства мира с логической неизбежностью превращается, по меткому выражению Владимира Соловьева, в «самоубийственную этику». Ибо самоубийство Мировой Воли означает и самоубийство любой этики, любой культуры. Ведь всякая этика и всякая культура возможны и нужны лишь постольку, поскольку признается необходимым и ценным земное существование человека.

Необходимо отметить, что Шопенгауэр задумывался над этой проблемой, как и над другими «не» в своей концепции (мы, например, останавливались на несообщаемости философского знания, полученного через состояния «экстаза», «озарения»). Поэтому он и подчеркивал специально, что его философия, достигнув своей вершины, «принимает отрицательный характер, то есть заканчивается отрицательным моментом».

С кем из мыслителей соглашаться, проповедовать ли пессимизм или оптимизм в наше время, по-видимому, все-таки, дело личных убеждений каждого. Чаще, пожалуй, и в XIX, и в XX, и уже в XXI веке, ответом Шопенгауэру звучали оптимистические высказывания, призывающие с надеждой смотреть в будущее.

Но все же, настаивая на жизнеутверждающем начале в философии, не стоит забывать о том, что интерес к творчеству Шопенгауэра неизменно возрастает в кризисные эпохи (к коим относится, несомненно, и наше время), а, значит, Шопенгауэр отразил в своем учении нечто, тревожащее умы и души людей, хотя, наверное, не столь уж много находится среди них тех, которым импонирует известный итог пессимизма Шопенгауэра: «Вместе со свободным отрицанием, отменой воли, отменяются все ее проявления, даже, наконец, общие ее формы – время и пространство, а также последняя ее форма – субъект и объект. Нет воли – нет представления, нет мира! Перед нами остается одно ничто» [10, 93].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бергсон, А. Беседа о пессимизме, происходившая в Берлинском философском обществе / А. Бергсон. – М., 1899.
2. Вейгольд, Д.П. Критика философии пессимизма / Д.П. Вейгольд. – М., 1875.
3. Гартман, Э. Философия бессознательного / Э. Гартман. – М., 1894. – Т. 1.
4. Грузенберг, С. Пессимизм как вера и миропонимание // Вопросы философии и психологии. – 1908. – Кн. III.
5. Де-Роберти, Е. Пессимистическая теория познания // Вопросы философии. – 1981. – Кн. 8.
6. Каро, Е. Пессимизм в XIX веке / Е. каро. – М., 1893.
7. Селли, Дж. Пессимизм / Дж. Селли. – СПб., 1893.
8. Филиппов, М. Пессимизм // Научное обозрение. – 1898. – № 12.
9. Фолькельт, И. А. Шопенгауэр, его личность и учение / И. Фолькельт. – СПб., 1902.
10. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление // Полн. собр. соч. / А. Шопенгауэр. – М., 1900. – Т. 1.

УДК 130.2
ББК 87.6

Л.Г. Интымакова, Е.Е. Дудникова

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА НА ПОНИМАНИЕ СОБЫТИЙ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Авторы анализируют влияние индивидуального опыта и индивидуального времени на восприятие социально-исторической реальности и его роль в интерпретации исторического текста.

Ключевые слова: понимание, исторический процесс, социальный субъект, индивидуальное время, смысл, текст, реальность, контекст.

L.G. Intymakova, E.E. Dudnikova

THE PROBLEM OF THE INFLUENCE OF INDIVIDUAL TIME OF SOCIAL SUBJECT TO UNDERSTANDING SOCIAL AND HISTORICAL REALITY

Abstract. The authors analyze the impact of individual experience and individual time on the perception on the social and historical reality and his role in the interpretation of the historical text.

Key words: understanding, the historical process, social subject, individual time, the meaning of the text, reality, the context.

Исследование индивидуального времени с позиции герменевтики предполагает обращение к историческому сознанию, историческому времени и историческому процессу как таковому. Индивидуальное время в рамках герменевтической традиции рассматривается не просто как время, предполагающее определенную длительность, хронологию, моменты, интервалы, а, как индивидуальный, личностный опыт в определенные жизненные моменты, который на каждом жизненном интервале будет обогащаться, расширяться и, тем самым, усложняться.

Также индивидуальное время социального субъекта понимается еще и как переживание субъектом того или иного исторического события, процесса, оценивание определенных социально-исторических фактов, явлений. Итог подобного переживания является основой (опытом) определенных стратегий поведения, действий социального субъекта, направленных на выражение его индивидуальности, его Я. В этом смысле можно утверждать, что социально-историческое время накладывается (коррелирует) на индивидуальное время социального субъекта.

При этом социально-исторические условия существования социального субъекта будут оказывать значительное влияние как на сам характер (свойства) его индивидуального времени, так и на характер его самореализации. Это обуславливается тем, что социально-историческая реальность, обладая таким качеством, как информативность, представляет собой, с точки зрения герменевтического понимания, текст. Только этот текст представляется несколько в ином формате, чем те тексты, с которыми мы привыкли сталкиваться (т.е. имеющие знаково-логическую структуру, причем знак обладает языковой природой). Если рассматривать социально-историческую действительность как текст иного формата, то следует сказать, что в качестве знаков, составляющих ее структуру, могут выступать как различные социально-исторические факты, так и социально-исторические события, явления (в зависимости от их роли и т.д.), при этом их знаковость может быть неоднородной.

Возникает вопрос о том, каким образом взаимосвязано понимание событий социально-исторической реальности с индивидуальным временем социального субъекта. Все дело в том, что ряд событий социально-исторического характера могут являться определенными условиями самореализации социального субъекта, или определять (задавать) таковые условия, также они могут влиять на темп самореализации, ее характер, уровень и т.д. Поэтому, чтобы социальный субъект мог более или менее эффективно использовать свое индивидуальное время для самореализации, необходимо, чтобы он научился «читать» (понимать) социально-исторические события, происходящие сейчас, происходившие ранее (как до него, так и в момент его существования), и, возможно, те события, которые могут иметь место в будущем. Поэтому в данном исследовании стрела времени будет включать в себя прошлое, настоящее и будущее. В ряде случаев события, произошедшие за некоторое время до рождения человека, оказывают значительное влияние на его жизнь. Это не только события личностного масштаба, это события большего масштаба, социально-исторические.

Однако не только герменевтическая традиция предполагает понимание индивидуального времени социального субъекта как переживание определенных событий различного уровня и направленности. Это же понимание разделяет и феноменология Э. Гуссерля, экзистенциализм М. Хайдеггера, Ж.П. Сартра. Каждый социальный субъект переживает то или иное социально-историческое событие с нескольких позиций (аспектов):

- с позиции субъекта как представителя определенного социального страта. Здесь он должен выявить, спрогнозировать и оценить те последствия, которые влечет за собой переживаемое социально-историческое событие, для того, чтобы понять, как он может самореализовать себя в качестве представителя данного страта;
- с позиции субъекта как представителя определенной нации, народности. В данном случае он должен оценить, как происходящие (происходившие) события влияют на его самореализацию в качестве представителя этой нации, народности (знание языка, обычаев, традиций и т.д.);
- с позиции субъекта как гражданина определенного государства. В этом плане оценивается, как социально-экономические, социально-исторические процессы влияют на его самореализацию (реформы, распад государства, война и т.д.);
- с позиции социального субъекта как личности, обладающей определенными качествами. В данном случае в сознании субъекта преломляются социально-исторические события через его ценностную систему и формируются стратегии его поведения.

Но, прежде всего, это переживание с позиции социального субъекта как личности, поскольку, являясь носителем определенной системы ценностей, он объединяет все позиции в единое целое. В его сознании будет преломляться не только переживаемое им социально-историческое событие, но и те факты, что он является представителем определенного социального страта, народности (нации), гражданином государства. И именно с позиции его личного отношения к этим фактам как данностям будет формироваться его отношение к переживаемым социально-историческим событиям и выработка стратегии поведения, направленного на его самореализацию.

Проанализируем концептуальные особенности взаимодействия индивидуального опыта социального субъекта с социально-исторической действительностью через призму темпоральных характеристик индивидуального времени.

Следует отметить, что индивидуальное время не сводится к некоему темпоральному интервалу. Это объясняется тем, что темпоральный интервал имеет смысл изучать, понимать и оценивать, если он наполнен каким-либо содержанием, т.е. в этот период (не) совершались некие дейст-

вия и относится к социальному субъекту. Именно тогда темпоральный интервал будет индивидуальным временем, поскольку приобретет собственную смысловую составляющую, и не одну. Этот факт находит свое выражение не просто в наборе каких-либо действий, а в целенаправленной стратегии поведения, в рамках которой выполняются поставленные задачи, тем самым реализуется сущность и индивидуальность социального субъекта. Таким образом, можно сказать, что индивидуальное время представляет собой индивидуальный опыт социального субъекта в рамках определенного темпорального интервала. Но индивидуальный опыт не есть что-то застывшее раз и навсегда, неизменное, он постоянно расширяется, дополняется, заново переосмысливается, понимается и оценивается. Это связано, с одной стороны, с субъективными изменениями в рамках индивидуального сознания социального субъекта, а, с другой стороны, с объективными изменениями, имеющими место в границах той хронологии, отражением (составляющей частью) которой является индивидуальный опыт социального субъекта.

Этот факт свидетельствует о наличии герменевтической проблематики относительно того, как будет восприниматься индивидуальный опыт того или иного социального субъекта, в какой мере он будет соответствовать тому или иному историческому сегменту, и т.д. (в какой степени вообще применимы герменевтические методы к пониманию индивидуального времени?). По мнению Е.Е. Дудниковой, «в современной теории рациональности сложилась ситуация, когда неясности в социально-гуманитарных текстах, в том числе исторических, приводят к многочисленным интерпретациям, основанным на различных, порой противоречивых прочтениях данного рода источников» [2, 135].

Герменевтика, как специальная дисциплина, занимающаяся проблематикой понимания, берет свое начало еще с античных времен. В переводе с греческого термин «hermeneutikos» означает разъясняющий, толкующий. Поэтому герменевтика – это искусство и теория толкования. Ее истоки как философской теории понимания и истолкования обнаруживаются в рамках древнегреческой филологической герменевтики. Это объясняется тем, что древним грекам постоянно приходилось толковать изречения оракулов, различные литературно-исторические тексты, представляющие собой индивидуальный опыт и допускающие неоднозначную интерпретацию. Индивидуальный опыт может выражаться в различных форматах (танец, произведения изобразительного искусства, музыка и другие). Одним из наиболее распространенных форматов выражения индивидуального опыта выступает текст как знаково-логическая конструкция [1, 23]. Подобная материализация делает его доступным в плане исследования и понимания, с тем, чтобы была возможность передать его последующим поколениям. Поэтому в дальнейшем под понятием индивидуального опыта будет пониматься текст как отражение реальности в знаково-логической форме. В рамках древнегреческой филологии задачей герменевтики являлось нахождение смысла в литературных, религиозных, философских, исторических произведениях, понимание которых было затруднено в силу их древности, фрагментарного характера, насыщенности иносказаниями, многозначной символики. Поэтому герменевтика проводит исследование текста с двух сторон. С одной стороны, она исследует текст как единство грамматики, стиля и содержания. С другой стороны, она рассматривает его как часть целого, то есть в контексте творчества определенного автора, направления исследований какого-либо ученого, мировоззрения той или иной философской школы. Это, в свою очередь помогает атрибутировать исследуемый опыт, иными словами установить место и время его написания, возможно, авторство текста, что играет немаловажную роль в развитии гуманитарных наук и способствует наиболее объективному пониманию происходивших и происходящих в обществе процессов.

Формирование герменевтики как философско-методологической теории понимания и истолкования начато еще немецким теологом-протестантом и филологом-классиком Ф. Шлейермахером. С этой точки зрения герменевтика, объединив в себе ориентацию античной герменевтики с библейской экзегетикой, становится универсальным методом истолкования. Его целью становится понимание автора и его произведения лучше, чем он сам понимал себя и свое творение. Вслед за Шлейермахером значительное влияние на развитие герменевтики как философско-методологической теории понимания и истолкования оказал немецкий историк и философ культуры В. Дильтей. Он утверждал, что все «проявления жизни» в отличие от «природных явлений» требуют герменевтического метода познания, так как герменевтика есть искусство понимания письменно зафиксированных «проявлений жизни». Другой немецкий философ М. Хайдеггер рассматривал герменевтику еще и как истолкование языка. Дело в том, что он рассматривает язык как выражение бытия, и поэтому герменевтика в его истолковании приобретает онтологический характер.

Таким образом, можно сказать, что характер литературных произведений отражает характер бытия той или иной культурной эпохи. В настоящий момент герменевтика является одним из основных философских направлений, особенно в западноевропейской философии. Согласно исследованиям Х-Г. Гадамера, объединивших в себе знания, установленные вышеуказанными фило-

софами, герменевтика представляет собой методологию гуманитарных наук, является онтологией и универсальным методом философствования. Понимание выступает, с его точки зрения, как фундаментальный способ существования человечества, которое осуществляется в рамках определенной культурно-исторической традиции. А соотношение между индивидуальным опытом, отраженным в тексте, и распремечивающим субъектом рассматривается как своеобразный диалог между представителями культурных эпох.

Важным условием такого диалога является осознание распремечивающим субъектом своих предрассудков, принадлежности к определенной исторической традиции. В этом диалоге интерпретатор остается открытым к истине, и поэтому историческая природа диалога распремечивающего субъекта с индивидуальным опытом в рамках текста исключает возможность истолковать тот или иной текст окончательно. Таким образом, можно сказать, что от характера понимания текста будет зависеть понимание индивидуального опыта субъекта-носителя [5, 72].

Данная проблематика предполагает обращение не только к методам герменевтики, поскольку затрагивает целый комплекс вопросов, связанных с экзистенциализмом, феноменологией, лингвистикой и другими областями знаний. Это обстоятельство указывает на необходимость обращения в рамках историко-философского наследия к концепциям М. Хайдеггера, Э. Гуссерля, Г. Гадамера, Ясперса, Уайтхеда, П. Рикера, Я. Хинтикки, Павлиениса, В. Кузнецова, Шпета, Гумбольдта, В. Дильтея и других авторов.

Герменевтический аспект понимания индивидуального времени предполагает детальное изучение вопросов, связанных с восприятием индивидуального опыта социальным субъектом, как своего собственного, так и опыта других социальных субъектов. Каковы особенности подобного восприятия, существуют ли закономерности такого восприятия? Также требует изучения вопрос о влиянии темпоральных особенностей той или иной хронологической эпохи на характер индивидуального опыта социального субъекта. Коррелируется индивидуальный опыт социального субъекта с хронологией, частью которой является (если да, то насколько), или нет (может быть, вообще идет вразрез с ней и т.д.) [4, 47]. Говоря о влиянии исторического сегмента на характер индивидуального опыта социального субъекта, нельзя не коснуться вопроса об историчности данного опыта, а, именно, в чем она будет выражаться, какие формы может принимать и т.д.

Следует сказать, что индивидуальный опыт не есть нечто материальное, поскольку представляет собой наше, личное знание о чем-либо или о ком-либо. Хотя необходимо отметить, что приобретенное социальным субъектом знание материализуется в его поведении, поступках, действиях, которые он предпринимает для реализации намеченных задач, поставленных целей, собственной индивидуальности [6, 83]. Таким образом, индивидуальный опыт лежит в основе формирования определенных стратегий поведения, в процессе осуществления которых предыдущий опыт дополняется и обогащается с тем, чтобы на его базе формировались новые стратегии поведенческой деятельности. Поэтому можно утверждать, что индивидуальное время содержательно. Оно наполнено различными видами поведенческой деятельности, которые обуславливаются всевозможными социальными ролями субъекта, в рамках которых осуществляется его самореализация.

Деятельность всегда информативна, поскольку представляет собой текст, но текст несколько иного формата, отличного от того, с которым имеет дело наше сознание. Как правило, мы привыкли иметь дело с текстами, представляющими собой отражение окружающей действительности в знаково-логической форме. Здесь возникает ряд трудностей, которые, в основном, сводятся к двум аспектам (уровням) проблемы распремечивания индивидуального опыта. Во-первых, как только что указывалось, деятельность социального субъекта является текстом внеязыкового формата. А для того, чтобы ее распремечить, ее необходимо для начала перевести в формат языка, то есть подобрать в рамках языка такие знаки, которые являлись бы представителями того или иного вида действия, несли о нем определенную информацию и позволили бы сформировать понимание распремечиваемой деятельности (опыта) в целом.

Возникает вопрос о критериях и правилах (закономерностях) подбора языковых знаков. В какой мере мировосприятие социального субъекта, распремечивающего опыт (деятельность), его социальный статус, система ценностей, индивидуальные особенности окажут влияние на сам процесс распремечивания деятельности. Но распремечивание деятельности (опыта) будет заключаться не только в ее переводе из неязыкового формата в языковой, но еще и в адаптации к «своему» языку. Это явление обуславливается множеством факторов, в числе которых открытость границ, научно-технический прогресс, появление новых видов общественных отношений, отмирание устаревших отношений, вызов деятельности и другие. Таким образом, «историческое» различие одного и того же языка вызывает существенные трудности в распремечивании чьего-либо индивидуального опыта на уровне языкового формата. Поэтому следует обратиться к такому методу герменевтики, как диалогическое понимание, которое будет способствовать распремечиванию индивидуального опыта. Поэтому социальный субъект в процессе распремечивания индивидуального опыта другого социального субъекта будет вступать в диалог, как с индивидуальным опы-

том, так и с самим носителем этого опыта, если позволяет темпоральный фактор, а также с тем историческим сегментом, в рамках которого имеет место распремечиваемый опыт.

Этот факт говорит о том, что диалог будет обладать многоуровневым характером. Здесь распремечивающему субъекту следует учитывать такие важные моменты, о которых говорил еще Г. Гадамер, как «широта горизонта понимания», которая подразумевает под собой интеллектуально-творческий потенциал и распремечивающего субъекта, и носителя индивидуального опыта (насколько они будут близки по уровню развития или, наоборот, будут иметь кардинальные различия). Но, прежде всего, распремечивающий субъект будет вступать в диалог с индивидуальным опытом другого субъекта как представитель определенной культурно-исторической эпохи. Это объясняется необходимостью понимания социально-культурных норм, нравов, обычаев, языковых норм, имевших место в той или иной исторической эпохе, наряду с распремечиваемым индивидуальным опытом.

Диалог на данном уровне необходим, поскольку он позволяет распознать культурно-исторический контекст распремечиваемого индивидуального опыта. После того, как у распремечивающего субъекта сформируется общее представление о культурно-историческом контексте распремечиваемого индивидуального опыта, аспект диалога, в некотором смысле, может переместиться с уровня культурно-исторических сегментов на субъект-субъектный уровень. На этом уровне распремечивающий субъект сможет сформировать представление о социально-историческом контексте распремечиваемого индивидуального опыта.

Во время диалога на данном уровне, распремечивающему субъекту предстоит понять, какое социальное положение занимал носитель распремечиваемого индивидуального опыта, к какому страту он относился. Поскольку принадлежность к тому или иному социальному страту может значительно ограничивать возможности социального субъекта как носителя индивидуального опыта, так и значительно расширять и дополнять их. Поэтому принадлежность к тому или иному социальному страту оказывает значительное влияние на формирование индивидуального опыта.

Наряду с этим, распремечивающий субъект будет обращаться к носителю распремечиваемого индивидуального опыта как к личности, обладающей неповторимым индивидуальным набором характеристик, собственной системой ценностей, собственным мировосприятием. Распремечивающий субъект будет словно «вопрошать», согласно М.Хайдеггера, к культурно-исторической эпохе, к носителю распремечиваемого индивидуального опыта с тем, чтобы понять исследуемый индивидуальный опыт и сформировать свой собственный опыт в отношении понимаемого. При этом следует отметить, что понимание на этих уровнях не носит строго последовательного характера.

Процесс понимания происходит параллельно на этих уровнях, причем информация с одного уровня соотносится с информацией другого уровня, подводится промежуточный итог и понимание движется дальше, тем самым у распремечивающего субъекта формируется собственное видение распремечиваемого опыта и свой собственный опыт в отношении понимаемого. При этом распремечиваемый индивидуальный опыт субъекта-носителя из предыдущей эпохи помещается в контекст времени распремечивающего субъекта, и наоборот, распремечивающему субъекту, в ряде случаев, необходимо погрузиться во временной контекст субъекта-носителя, стать на один уровень с ним для того, чтобы понять сущность распремечиваемого индивидуального опыта. С точки зрения Е.Е.Дудниковой и Л.Г.Интымаковой, ««понимание» является не только социальным феноменом, но и в большой степени индивидуально субъективизированным. В современной литературе не подвергается сомнению, что одни и те же тексты в разных культурно-исторических условиях понимаются по-разному» [3, 301].

Таким образом, можно сказать, что взаимодействие культурно-исторических эпох происходит в процессе распремечивания индивидуального опыта одного социального субъекта, являющегося его носителем и представителем ранее имевшей место культурно-исторической эпохи, другим, распремечивающим субъектом, как представителем последующего временного сегмента. Этот факт, указывает на то, что распремечивающий субъект может иметь представление о содержательной стороне индивидуального времени того или иного представителя определенного культурно-исторического периода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Визигин, В.П. Научный текст и его интерпретация // Методологические проблемы историко-научных исследований. – М., 1982.
2. Дудникова, Е.Е. Рационалистическая и герменевтическая компонента освоения информации через социально-гуманитарный текст // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П.Чехова, 2013. № 2 – 176 с.
3. Интымакова, Л.Г., Дудникова, Е.Е. Проблема понимания как индивидуально субъективизированного феномена в контексте философии истории // Вестник Таганрогского государственного педагогического ин-

- ститута. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. № 2 – 368 с.
4. Карпов, А.О. Интегрированное знание // Человек. – М., 2003.
5. Кузнецов, В.Г. Герменевтика и гуманитарные познания. – М., 1991.
6. Степин, В.С. Теоретическое знание. – М., 2000.

УДК 316.3
ББК 87.3(0)2

О.А. Музыка

СОЦИАЛЬНЫЙ СУБЪЕКТ И ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье рассматривается понятие о темпоральной интерсубъективной форме социального бытия, о переходности темпоральности. Обосновывается представление о соотношении темпоральных и социально-исторических факторов, влияющих на процесс оценивания социальным субъектом времени как абстрактной категории. Раскрывается вопрос о специфике темпоральности присутствия и суррогатной темпоральности, а также особенностях их проявления в переходный период развития общества.

Ключевые слова. Интерсубъективные и экстрасубъективные формы темпоральности, социальный субъект, социально-исторические факторы, переходность, оценивание.

О.А. Musica

Social actors and temporality

Abstract. The article discusses the concept of temporal intersubjective form of social life, on the transition of temporality. Substantiates the representation of the relationship between temporal and socio-historical factors that affect the process of evaluating social subject of time as an abstract category. Disclosed a question about the specifics of the presence of temporality and the temporality of the surrogate, as well as features of their manifestation in the transitional period of development of society.

Keywords. Intersubjective and ekstrasubektivnye Vor we temporality, social subject, social and historical factors, transition, assessment.

Идеи темпоральности стали фундаментальным основанием для философии постмодернизма, особенно в рамках социально-исторических исследований, в которых события, характеризуются специфическими темпоральными свойствами, то есть определенной последовательностью смены событий, длительностью существования и подвергаются оценке, как со стороны участника, так и со стороны самого исследователя. Приоритетным в социально-исторических исследованиях становится субъективный фактор, что позволяет исследователю погрузиться в человекообразный мир, наполненный оценками, ценностями, предпочтениями, установками, целями и т.д., что, с одной стороны, говорит о фундаментальности, глубине и перспективности исследования, а, с другой стороны, подчеркивает сложность характеристик самого нестабильного общества на основе нестабильных и изменяющихся оценочно-ценностных структур социального субъекта.

Процесс изменения, как социального субъекта, так и общества в целом, подразумевает определенное течение времени, т.е. последовательную смену событий в процессе их исторического существования. Относительно процесса изменения важно учитывать такие моменты времени как настоящее, прошедшее и будущее, являющиеся темпоральными понятиями, выражающими определенные черты развития социально-исторических процессов. Соотношение темпоральных и социально-исторических факторов является важным соотношением для осмысления социальным субъектом возможных перспектив развития, связанных с настоящим, прошедшим и будущим. В каждый момент времени социальный субъект соединяет настоящее, прошедшее и будущее в своем уникальном варианте, формируя, таким образом, мгновенную структуру времени. В этом случае можно говорить о темпоральной интерсубъективной форме социального бытия, т.е. об ощущениях определенного темпа и ритма своей темпоральности, о социальной субъективности, представляющей собой некоторые сущностные характеристики темпоральности в рамках субъективности, не исключая и другие формы социального пространства. Обратим внимание на то, что «субъективное» внутреннее время и «объективное» внешнее время, несмотря на определенную их дихотомию могут рассматриваться как некоторое единство, внутри которого могут происходить определенные изменения и трансформации. «Разделение темпоральности на времена можно считать неким произвольным актом сознания социального субъекта, ориентированном на существование фрагментов темпоральности» [2, 35]. Социальный субъект интуитивно, через опыт, через представление о пе-

реходе из прошлого в будущее оказывается погруженным в некое темпоральное пространство настоящего, с позиции которого он может дать оценку прошедшим событиям и оценить перспективы будущих. Возникает вопрос: какие факторы, внешние, экстрасубъективные или внутренние, интересубъективные оказывают доминирующее влияние в процессе оценивания социальным субъектом времени как абстрактной категории, с одной стороны, и с другой стороны как интересубъективной? В рамках системного и междисциплинарного подхода к сложным системам необходим учет как внешних, так и внутренних факторов, а значит целесообразно применение как социальных, так и психологических принципов и аспектов анализа.

Обратим внимание на то, что важно составляющей темпоральной интересубъективной формы социального бытия являются такие психологические качества как ощущения, предчувствия, интуиция, которые непосредственно влияют на представления и оценку социального субъекта времени как такового. Социальный субъект может воспринимать свое присутствие (самоприсутствие) в качестве субъекта ощущения времени, так и в качестве объекта, в котором возможен переход и взаимопревращение ощущаемого и ощущающего, что выходит за рамки понимания или пределы какого-либо отдельного момента времени. Рассматривая психологический аспект проблемы самоприсутствия в темпоральности, например, Н.Н. Карпицкий подчеркивает вневременной характер самоприсутствия в предшествующих событиях и определенную темпоральность событий в качестве самоприсутствия в конкретных событиях. Т.е. речь идет о понятии вневременности самоприсутствия как первичности по отношению к какому-либо опыту времени и о неопределенности с позиции темпоральности, о способности интенционального полагания субъекта и т.д. Самоприсутствие у Н.Н. Карпицкого понимается через неопределенность предчувствия событий-встреч, определенность которого достигается в момент встречи-присутствия Другого, т.е. речь идет о том, что интенции субъекта направлены не на само присутствие как таковое, а на воплощение в событии Другого, что создает совершенно иную темпоральность.

В данном случае интересным является выделение Н.Н. Карпицким двух видов темпоральности: темпоральность присутствия и суррогатную темпоральность. Анализируя идеи Н.Н. Карпицкого и А. Бергсона остановимся на следующих важных аспектах. Прежде всего, отметим, что выделение этих видов подчеркивает сложную структуру, взаимосвязь и взаимозависимость темпоральности не как абстрактной категории, основанной на конвенции между учеными, а как темпоральности социального субъекта, основанной на внутреннем переживании времени, самоприсутствии в конкретных событиях настоящего, предшествующих событиях прошлого и воображаемых событиях будущего. «Опыт самоприсутствия раскрывается из трансцендентального предчувствия через воплощение в конкретных событиях. Эта актуализация присутствия в событиях создает собственную темпоральность событий, приводящую изначальную вневременную неопределенность к определенности во времени. Самоприсутствие обнаруживается всегда в движении от неопределенного предчувствия к событию» [1]. Можно сказать, что темпоральность социальный субъект может воспринимать как определенную темпоральность событий, включающую вневременную неопределенность предчувствия и определенное событие, связующим звеном которых является социальный субъект и определенные отношения с «Другим» социальным субъектом. В контексте постнеклассического дискурса подобные отношения рассматриваются как процесс коммуникации, понимание неклассического Бытия меняется на постнеклассическое Со-бытие, а в контексте социальной философии на социальное событие. Со-бытие понимается в движении или переходе от вневременной неопределенности к темпорально-событийной определенности, т.е. темпоральное предчувствие направлено не на само присутствие. Другого социального субъекта, а на конкретное его воплощение в Со-бытии или социальном событии, связанным с общением, коммуникацией, опытом, что влияет на создание совершенно иной темпоральности. В связи с этим возникает ряд вопросов.

В чем специфика темпоральности присутствия и суррогатной темпоральности? Данные виды темпоральности соответствуют линейному или нелинейному течению времени? Темпоральность присутствия можно отнести к внутреннему субъективному миру социального субъекта, а суррогатную темпоральность к внешнему объективированному миру, «преходящий» или переходный характер которых достаточно противоречив. Противоречие между ними коренится в самом представлении социального субъекта о модусах времени. В темпоральности присутствия настоящее понимается как вечно-настоящее или вечно присутствующее, как неопределенность присутствия содержания прошлого и будущего, как самодостаточность настоящего, не требующая дополнительной направленности на прошлое или будущее, однако в определенный момент времени переживание может утрачивать свою определенность и переходить в разряд неопределенного предчувствия. Время распадается на дискретные моменты, в которых исчезает длительность (меняется на представление о множественности моментов). В суррогатной темпоральности настоящее не переживается в становлении, а реконструируется в соответствии с репродукцией прошлого и будущего; в настоящем воспроизводится содержание прошлого по памяти или будущего в ожида-

нии. Акцентируется внимание на то, что в суррогатной темпоральности настоящий момент утрачивает свою самодостаточность, а его содержание определяется связанностью с будущим, наступление которого означает полное уничтожение в прошлом настоящего. Подобные представления подчеркивают неотвратимость будущего человека (старости) и его конечности (смерти), что может оказывать на социального субъекта определенное психологическое давление и привести к личностному дискомфорту и в итоге к отчуждению.

«Преходящесть» или переходность как главное свойство темпоральности присутствия понимается как безвозвратно утраченное в процессе погружения в прошлое («все безвозвратно утрачивается, погружаясь в прошлое»), а в суррогатной темпоральности понимается как неотвратимое уничтожение в становлении времени («в становлении времени все уничтожается и это уничтожение неотвратимо»). Обратим внимание на то, что представление о переходе содержания настоящего в неопределенность в рамках темпоральности присутствия характеризует линейное течение времени. В отличие от темпоральности присутствия, где событие или социальное событие направленно на внутреннее, на предчувствие, на присутствие Другого, то в суррогатной темпоральности – на внешние объективированные формы, а течение времени носит иной характер, содержание настоящего неразрывно связано с будущим (или даже «будущее времени настоящее» на языке синергетики). «... Другой, прерывающий мое настоящее, также радикально трансформирует значение моего прошлого и моего будущего. Другой входит в мою жизнь, не только освобождает меня от веса моего собственного одиночества, но и открывает в пределах моей жизни измерения прошлого, будущего и настоящего, значения которых я не могу себе присвоить» [2, 42-43]. Переходность также является главным свойством суррогатной темпоральности, однако обратим внимание на то, что следствием осознания преходящего характера темпоральности, а значит и его неустойчивости, может стать тотальное обесценивание личностного содержания, попадание социального субъекта в зону неопределенности, утрате традиционных ценностей, являющихся фундаментом и стабилизатором социального бытия. В этих условиях могут создаваться и прививаться новые искусственные или суррогатные ценности, ставиться новые задачи и цели на будущее, либо для «блага общества», либо для «блага личной выгоды».

Важно отметить то, что общественные, идеологические, политические, социальные, культурные ценности, особенно переходных периодов развития общества, являются действительно искусственными, суррогатными, навязываемыми различными средствами СМИ, Интернета, разнообразными микро и макро группами, сформировавшимися субкультурами и т.д. Вокруг суррогатных ценностей подобных суррогатных групп или сфер влияния могут формироваться оригинальные и специфические локальные суррогатные субмироописания со своей интересующей темпоральностью, что с одной стороны, может привести к дихотомии понимания темпоральности, а с другой стороны, позволит социальному субъекту разделить сложную для понимания и вневременную темпоральность на небольшие локальные суррогатные темпомиры, с соответствующими суррогатными субописаниями, которые будут соизмеримы с продолжительностью жизни и с социальным бытием, а значит быть человекообразными (как у Степина), а также смогут быть оценены социальным субъектом. Осознание социальным субъектом возможности воплощения в тех или иных поступках тех или иных суррогатных ценностей, позволит сгладить или уменьшить внутренний конфликт представлений о настоящем, прошедшем и будущем временах и связать свое будущее и будущее общества в целом с событиями настоящего, т.е. проецировать свои цели будущего на поступки и деятельность в настоящем. В контексте социосинергетики можно суррогатные ценности представить в виде аттрактора, достижение которых из будущего будет притягивать соответствующие действия социального субъекта в настоящем, что позволяет говорить о влиянии целей и перспектив будущего на осознание роли и значимости познавательной и оценочной деятельности социального субъекта, о возможности его влияния на ход будущих событий. В данном прогностическом варианте, социальный субъект из стороннего наблюдателя становится активным участником всех социоприродных процессов, повышается ответственность за свою деятельность относительно связи с Другими социальными субъектами и социальными сообществами на природу и социально-исторический процесс в целом.

Рассматривая подобный оптимистический вариант развития необходимо учитывать и противоположный пессимистический вариант, например усиления противоречия темпоральной интересующей формы социального бытия из-за противоречивости самих суррогатных ценностей о которых идет речь. Так, например, суррогатные ценности, направленные на рациональное развитие общества «блага общества» могут быть противоположны суррогатным ценностям, направленным на удовлетворение личных потребностей, учитывающих интересы социального субъекта «блага личной выгоды». Каждый из этих видов суррогатных «благ» подразумевает свое специфическое субописание, зависящее как от внешних, так и внутренних факторов. Проецируя эти факторы на шкалу времени обратим внимание на то, что суррогатные блага общества в настоящем, навязываемые и реконструируемые в соответствии с репродукцией из прошлого будут вли-

ять на поступки и деятельность социального субъекта, а значит и на социальные события настоящего, а также влиять и на будущее. «Блага личной выгоды» имеют особую значимость для социального субъекта, но в тоже время и внутреннюю противоречивость, так как, осознавая недостаточность своих сил для влияния на социально-исторический процесс и даже на будущее, субъекту удобнее прикрепиться или отождествить себя с какой-либо микро или макро группой, субкультурой, с уже определенными нормами, традициями, суррогатными ценностями, т.е. со своим специфичным субмироописанием, что позволит ощутить общественную значимость и даже возможное влияние на развитие общества. Отметим, что связь с подобными группировками дает возможность не замечать идеи, разрушающие личный субмикромир отдельного социального субъекта. Следствием этого удобного положения и самовосприятия становится действие механизма самосохранения, который будет блокировать негативные мысли и даст возможность утешаться достигнутым уровнем жизни. В этом случае служение идее личной выгоды, стремление к удовлетворению своих витальных потребностей, корыстных целей позволяет социальному субъекту осознать значимость своих поступков и в итоге быть уверенным в правильности и комфортности своего бытия.

На первый взгляд может показаться, что социальный субъект руководствуется сугубо личными интересами и потребностями, достижение которых является целью всей жизни. Однако вышеописанная ситуация ухода от мыслей о фатальности и неопределенности бытия в идеологию какой-либо субгруппы, погружает социального субъекта со своими локальными и меркантильными ценностями в глобальные цели и ценности, а значит теперь внешние по отношению к социальному субъекту субописания будут непосредственно влиять на его темпоральную интерсубъективность. Необходимо учитывать также и то, что не всегда социальный субъект считает необходимым или возможным для себя переход в какую-либо группу, ведь есть еще более простые и легкие способы ухода от проблемного социального бытия, от невыносимой суррогатной темпоральности. Речь идет о таких негативных следствиях как для самого субъекта, так и для общества в целом как наркомания и алкоголизм, в рамках проявления которых можно говорить об атрофированном восприятии темпоральности. Таким образом, так называемые блага общества и блага личной выгоды взаимно влияют друг на друга, существуют в противоречивом единстве, учет которых необходим при рассмотрении вопроса о темпоральности и социальном субъекте, особенно в переходное время современного общества, время социальных потрясений, изменений и трансформаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Карпицкий, Н.Н. Трансцендентальное предчувствие как феномен человеческой субъективности: дис. ... канд. филос наук: 09.00.13. – Томск, 2004. – 295 с.
2. Музыка О.А., Попов, В.В. Время и социальная синергетика. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2007. – 256 с.

УДК 316.3
ББК 87.3(0)2

О. А. Музыка, В. В. Попов

ПРОБЛЕМА «НАСТОЯЩЕГО» В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ

Аннотация. Рассматривается исследование концептуального аппарата исторического понимания в рамках социально-гуманитарных наук и философии. Показывается, что одно из приоритетных исследований в области основ и статуса теории времени в рамках историко-философской мысли и настоящего связано с так называемой концепцией «теперь». Постулируется, что «теперь», выступающее в качестве воспринимаемого исследователем или произнесенное говорящим, является нечто личным для соответствующего субъекта и относится к системе совокупности его настоящий восприятий.

Ключевые слова. Настоящее время, исторический процесс, сценарии будущего, становление, тенденция развития, «стрела времени», историческая реальность.

O.A. Musica, V.V. Popov

THE PROBLEM IS "REAL" IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHY OF HISTORY

Abstract. Considers the study of the conceptual apparatus of historical understanding within the social Sciences and Humanities and philosophy. It is shown that one of the priority research foundations and status of the theory of time within the historical-philosophical thought and this is asso-

ciated with the so-called concept of "now". Postulated that "now", occurring as perceived by the researcher or uttered by the speaker, is something personal for the corresponding subject and refers to the system together his true perceptions.

Key words. Currently, the historical process, future scenarios, formation, development trend, "arrow of time", the historical reality.

В современной литературе принято считать, что философия истории непосредственно связана с фактором настоящего времени, как с одним из приоритетных концептуальных образований, то есть проблемы философии истории, так или иначе, рассматриваются в рамках всей сферы социальных отношений исследуемой современной эпохи. Конечно, в этом направлении необходимо обратить внимание на то, что сама философия истории имеет одной из своих непосредственных задач выяснение и объяснение смысла исторической действительности, то есть выявление того, что представляет собой история, в чем заключается ее сущность, динамика, тенденции и перспективы развития и т.д.

Исследование концептуального аппарата исторического понимания в рамках социально-гуманитарных наук и философии в частности, связано в большей степени с той областью философского знания, которая отражает универсальные и фундаментальные проблемы, например, проблему бытия в части ее историчности. Некоторые из используемых философских и исторических концептов представляют собой проблему в плане их концептуального уточнения, но не с точки зрения их недостаточной отчетливости, а в большей мере – с точки зрения их соотносительности с конкретной сферой социально-философского знания. В число подобных проблем входит и феномен настоящего в рамках философии истории.

Принимая важность понятия «настоящего» для философии истории было бы нелепо предполагать, что сама философия истории обладает таким понятием настоящего, которое уже концептуально раскрыто и которое фактически предполагает своеобразную аналитическую обработку с точки зрения тех исторических подробностей, которые могли возникнуть в рамках исторических дискуссий относительно тех или иных событий, происходивших в истории, исторических фактов, процессов, которые, в конечном счете, формируют тот концептуальный каркас, который необходим для проведения адекватного исторического исследования с использованием методологических особенностей философии истории.

Одно из приоритетных исследований в области основ и статуса теории времени в рамках историко-философской мысли и настоящего связано с так называемой концепцией «теперь». В этой связи обратим внимание на тот факт, что обычно под термином «теперь» подразумевается некоторый момент, который будет отделять прошлое время от будущего времени, являясь при этом кратковременным настоящим временем. Действительно, таким образом, обозначенный термин «теперь» в значительной степени может пониматься как некая математическая абстракция.

Иными словами, фактически проблема заключается в том: следует ли то, что сам действительный мир воспринимается через продолжительные серии «теперь», так что каждая индивидуальная «теперь» является, в определенной степени, адекватно соотношенным с «теперь» всех других существующих в данный момент людей; и можно ли также говорить о том, что существует общее, объективное «теперь» в действительном мире как универсальное настоящее, как «теперь» становления.

Рассмотрим сначала негативную позицию. А. Грюнбаум в своей статье «Статус темпорального становления» определил само становление как мысленно-зависимый процесс переживания события, несмотря на то, что в это же самое время существует некоторое осознание этого факта (переживание субъектом). Утверждая это, он определяет становление как частичное совпадение двух одновременных психических процессов, один из которых имеет переживание удовлетворения, в то время как другой имеет «осознание этого переживания» (то есть нечто является случаем). Постулируем, что это двойственно опыту, образующему то, что он называет «становлением настоящего». Он утверждает следующее: «А осознает событие во время t таким образом, что в t он осознает определенный опыт одновременно с фактом существования самого осознания».

Посредством подобного, весьма неадекватного определения, А. Грюнбаум свел становление «теперь» не только к мысленно зависимому термину, но и так же непосредственно связал его с анализом, отражением тех или иных сентенций говорящего. Другими словами он фактически некорректно переходит от факта того, что «прошлое» и «будущее» являются эгоцентрическими терминами, но и предполагает заключение, что они не могут быть независимыми физическими событиями, которые могут определяться через становление, поскольку по определению в данном случае задействовано человеческое сознание. Если предположить, что он прав, то было бы бессмысленно утверждать существование универсального «теперь», поскольку момент, подобным образом определенный, является затем сведенным к необходимому частному опыту самосознающего социального субъекта. Но поскольку понятие прошлого и будущего являются зависимыми от опреде-

ления настоящего, с которым «теперь» идентифицируется, то становится вопросительным: может ли исследователь говорить осмысленно о мире имеющем прошлое и идущем в будущее, поскольку они также становятся исключительно субъективными терминами. То есть будет только частное прошлое и только частное будущее для каждого социального субъекта, воспринимаемого как наблюдателя.

Время следовательно могло быть охарактеризовано исключительно отношением раньше – позже, без качественного различия между его собственными частями. И поскольку может быть показано, что его количественные свойства (такие как бесконечная делимость в равные единицы) являются совершенно произвольными, поскольку они зависят от различных частей времени. Если принимать позицию А. Грюнбаума, то сегменты времени, различающиеся по своим свойствам, и различия между прошлым и будущим не могут быть объяснены в рамках подобного контекста.

Исследование позиции А. Грюнбаума предполагает рассмотрение и взглядов Д. Уитроу на данную проблему. В своей статье «О натуральной философии времени», Д. Уитроу обращает внимание на то, что исследователь должен различать два принципиально важных момента, а именно:

а) Становление, то есть случающиеся события и следовательно различие между прошлым, настоящим и будущим.

б) «Временную стрелу», то есть отношение раньше – позже, рассматриваемое как не обратимое.

Он говорит, что философы и представители естественных наук (в частности, физики) расходились во взглядах на две подобные альтернативы. Некоторые верили, что:

α) Во внешнем мире нет ничего, соответствующего различию между прошлым, настоящим и будущим; следовательно они неотъемлемо субъективны.

β) Нет ничего соответствующего во внешнем мире нашему ощущению темпорального направления («стрела»); оно обусловлено памятью и сознанием (и следовательно также субъективно), несмотря на то, что, например, в физике понятие симметричности времени может предполагаться удовлетворительным.

При этом сам Д. Уитроу отверг α и β, то есть он верил, что становлению и временной стреле соответствует нечто «реальное» во внешнем мире. Он считал, что А. Грюнбаум принимал α и отвергал β, в то время как достаточно много философов принимали оба.

Относительно первого пункта а) Д. Уитроу верит, что отношение прошлое – настоящее – будущее «лежит в сущности понятия времени». Он считает, что «теперь» является объективным моментом становления, а именно таким моментом, где нечто превращается из неопределенности в определенность, то есть устанавливается некоторое существование рассматриваемого объекта.

Он утверждает, что будущее является сферой возможностей, но актуальности являются воспринимаемыми только в настоящем; «теперь» имеет собственную объективную действительность.

Очевидные возражения, которые возникли против этой точки зрения, то есть, что «теперь» является частным для каждого наблюдателя и что «обусловленность» означает «обусловленность для меня сейчас», Д. Уитроу встречает утверждением, что «теперь» может быть интерсубъективным и может быть разделенным.

Возможно очевидное противоречия между двумя взглядами относительно природы становления и «теперь» являются просто лингвистическими, и происходят из различного использования термина «становление». Д. Уитроу использует выражение «становление теперь», обозначая этим один из возможных элементов множества последовательных моментов, в которых будущее возвращается в прошлое. И поскольку он верит, что будущее состоит (в каждый момент) из нереализованных возможностей событий и прошлое из определенных событий, момент «теперь», который отделяет оба (прошлое и будущее), является для него тем моментом, в котором неопределенное превращается в существующее или становится определенным. Значит для него «становление» относится к событиям.

А. Грюнбаум, с другой стороны, вполне определенно утверждает, что «становление означает становление для меня сейчас», которое делает слово «теперь» субъективным и личностным. Поскольку «теперь» является строго относящимся к говорящему, фраза «становление для меня теперь», также имеет эгоцентрическое значение, и процесс или опыт к которому оно относится становится следовательно личностным. Другими словами, «становление» для А. Грюнбаума, является эпистемологическим понятием, а для Д. Уитроу – оно несет онтологическое значение. Эти разногласия, как нам представляется, являются правдоподобными, поскольку используют одну терминологию.

Для А. Грюнбаума идентификация термина «становление» с выражением «становление сознания чего-либо» является весьма необычным. Хотя, конечно, каждый может использовать любой термин как он хочет, если он прояснит его смысл. Но он не должен затем испытывать удивление, если его неортодоксальное использование термина ведет к определенным недоразумениям в кон-

тексте той или иной дискуссии. Становление обычно не означает не процесс восприятия, не опыт; оно означает объективное изменение в предмете или состояниях дел – то есть в процессе которых происходит во времени и время которое вбирает в себя этот процесс. То есть, по нашему мнению, используемый А. Грюнбаумом термин является термином вводящим в заблуждение с позиций указанных выше соображений.

Д. Уитроу исследуя описание становления событий как некоторого объективированного процесса в мире, и при этом делая акцент на переход от сферы возможностей к некоторым актуальностям, выходит на целый ряд онтологических проблем, которые делают его позицию менее убедительной. Для этого весьма характерен следующий грамматический пример: в его использовании сентенции «все, что случается, случилось или будет случаться таким в момент становления» и слово «становится» будут синонимами для термина «настоящее». И при этом, с другой стороны, Д. Уитроу говорит: «Под становлением мы предполагаем случающиеся события, и следовательно различие между прошлым, настоящим и будущим ...». Поэтому слово «следовательно» не кажется адекватным для данного контекста, то есть не существует логического отношения между случающимся событием и различием между будущим и прошлым временем. Оба понятия принадлежат, как представляется, к различным рядам категорий, или, по крайней мере, к различным способам выражения речи.

И в этом направлении в какой-то степени будут сомнительными исследования, которые обходят проблемы связанные с тем, что для каждого исторического периода, конечно, будут существовать свои особые интеллектуальные системы, которые не ставят под сомнение сам смысл общефилософской проблематики исторической реальности, но которые дают конкретные темпоральные индексы, и которые позволяют говорить о том, что именно эти индексы с точки зрения настоящего вообще, и с точки зрения настоящего времени позволяют определить круг проблем, актуальных как для каждого конкретного настоящего, так и позволяющих говорить о тех проблемах, которые находятся в потенциальном будущем или находились в прошлом по отношению к этому выделенному настоящему.

В конечном счете, можно сказать, что настоящее образовано негативно определенным историческим событием, то есть завершением рационалистической традиции установленного смысла того или иного исторического факта или события, а сам историко-философский интерес к настоящему оказывается смещенным в сторону осмысления того или иного конкретного периода интеллектуального осмысления истории. Можно сказать, что при выяснении онтологических особенностей понятия «настоящего» самостоятельность философско-исторического подхода к исторической реальности в какой-то мере утрачивает свои универсальные характеристики.

Позволим себе следующие пояснения: каждое событие и каждое изменение, которое происходит в действительности, могло быть исследовано как процесс становления – является ли он позитивным и конструктивным, например, как рост, увеличение и т.д., или негативным, деструктивным, например, как радиоактивный распад или огонь, то есть уменьшение или увеличение энтропии в локальной системе (в действительности, исследователь чаще использует слова и термины в конструктивном смысле).

Подобные события случаются во всех обозначенных интервалах времени: они происходили и будут происходить в будущем. Однако триада «прошлое – настоящее – будущее» является логически независимой от принятой концептуальной картины относительно различных стадий или интервалов событий. А. Грюнбаум, кстати, ссылался на подобное требование «специального видения внутреннего чувственного человеческого существования», чье взаимодействие с действительностью обычно имеет место, и что большинство исследователей и будут называть «настоящим». Конечно, подобную ситуацию можно отнести и к случайным фактам, когда человеческое существование оценивается именно в некоторый момент времени, в который человек действительно осуществляет определенные действия, и если использовать некоторые лингвистические конвенции, то на первый план выходит концепт необходимости, что предполагает человеческую деятельность, оцениваемую именно в настоящем времени.

Однако подобная ситуация представляет собой некую интерпретацию, в рамках которой тот или иной социальный индивид принимает термин «настоящее», когда он отождествляет его с термином «момент становления». При этом соответствующие «будущее» и «прошлое», допускались бы в рамках темпоральных расширений, качественное изменение принималось бы как изменение онтологического статуса, связанного с одной явной возможности по отношению к другой, и к актуальности, что фактически предполагает разнообразие позиций, касающихся проблемы истины.

Д. Уитроу обратил внимание на различие у Мак-Таггарта между А – сериями (прошлое – настоящее – будущее) и В – сериями (отношениями раньше – позже). Однако существует реальная дихотомия в основе подобного исследования. И это достаточно известный историко-философский вопрос относительно того, является ли темпоральный мир как промежуток «раньше – позже» между телеологическим и каузальным. Если действительность является «открытой» в настоящий

момент, определенный только вплоть до «теперь» и действительно неопределенным от настоящего в будущее, то следует констатировать, что «становление» будет проходить в каждый момент времени. На наш взгляд, Д. Уитроу отрицал вышесказанное, и, в некоторой степени, с подобной дихотомией можно согласиться.

Дело в том, что обе точки зрения представляют собой определенного вида дескриптивные модели, в рамках которых осуществляется попытка синтеза индивидуального человеческого восприятия темпоральных характеристик и их восприятие в контексте общечеловеческих проблем. Наши исследования в данном направлении показывают, что представленная жесткая дихотомия между указанными выше альтернативами не является вполне адекватной.

В этой связи, если принять позицию Л. Витгенштейна относительно характеристики действительности как того, что «все является случаем», то в данном контексте ясно, что будущее еще не является частью действительности, так как оно еще не случилось. Существуют события и альтернативно – будущие события, которые еще не случились и которые нельзя концептуально определять как события. Поэтому, утверждать, что действительность появляется в какой-то конкретный промежуток времени, значит иметь дело именно со временем. И в данном случае сам факт случайного обозначения действительности является ее темпоральным признаком и указанием на свойства, которыми она обладает или не обладает.

Следуя Л. Витгенштейну, обратим внимание на то, что утверждение или отрицание существования действительности в ближайшем будущем фактически означает: исследователь не установил или не смог установить «события», которые либо случились, либо нет. То есть, когда социальный субъект говорит о действительности по отношению к будущему времени, он должен иметь «правдоподобное предположение, допускающее посредством индуктивного рассуждения», что наиболее адекватный вопрос или позиция исследователя в настоящем времени сохранится, по крайней мере, до ближайшего будущего. Таким образом, поднимается достаточно серьезная проблема, относительно некоторого оцениваемого существования социального субъекта по отношению к настоящему времени может еще не быть, но есть все основания предполагать, что это существование наступит.

Концептуальный анализ понятия «настоящего» дает результаты, которые в принципе несколько расходятся с теми, которые являются принятыми в современной литературе. Прежде всего, конечно, нужно отметить, что сама проблема настоящего так и не получила приоритетного развития и в рамках исторических исследований, и в рамках логико-методологической литературы. То есть говорить о том, что категория «настоящего» или категориальный концептуальный аппарат, который описывает эту категорию являются разработанными, было бы видимо преждевременным.

Другое дело, что действительно в историческом исследовании в настоящее время именно и возникла эта проблема, так как понятие «настоящего» может пониматься в совершенно различных смыслах, начиная от того, что настоящее является тем или иным фрагментом конкретной исторической реальности и заканчивая тем, что это сугубо философская категория, которая принадлежит к понятиям как социального, так и исторического времени, и которая подразумевает отдельные исследования как с методологических, так и с концептуальных позиций. При этом нельзя не забывать и том, что существует традиционная проблема исследования «стрелы времени», которая предполагает известную триаду прошлое – настоящее – будущее. И в этой триаде понятие «настоящего времени» можно рассматривать и как фрагмент изучения «стрелы времени» и как отдельную проблему, которая требует своего разрешения, как в общепhilosophическом плане, так и для конкретных исторических исследований.

Более того, сама проблема настоящего имеет и более широкое значение, речь идет, например, о глобальном эволюционизме, рассматриваемом в современной постнеклассической науке. Если принимать ситуацию постнеклассического рационального осмысления мира, в рамках которого ученый-исследователь имеет дело с различного рода системами, причем сложными саморазвивающимися системами, то сам процесс перехода, сама точка отсчета, которая именно и связана с этими саморазвивающимися системами, предполагает не только их переход, но и тот определенный предел, когда одна система становится другой. Является ли это проблемой настоящего или нет – это действительно дискуссионный вопрос, над которым спорят ученые из различных областей как естественных наук, так и гуманитарных.

На наш взгляд, дело заключается несколько в другом, а именно: является ли эта проблема настоящей той проблемой, которая действительно методологически важна для современной постнеклассической науки в целом. Или же следует перенести эту проблему в более прагматичное русло, в рамки исторического исследования, когда вопросы, связанные с настоящим, являются своеобразными индексами для конкретного историко-philosophического исследования. По нашему мнению, данные проблемы следует рассматривать в рамках системы, в рамках интегрального под-

хода, так как невозможно отделить современное историческое исследование от тех процессов, которые протекают в рамках современной постнеклассической науки.

И речь даже не о том, что эта категория действительно важна для современной, например, постнеклассической рациональности, хотя и это очень важно, необходимо отметить тот факт, что проблема настоящего является той проблемой, вокруг которой, например, в рамках того же глобального эволюционизма, можно рассматривать детерминистские, индетерминистские и иные процессы, которые представляют не просто индекс настоящего в рамках той или иной концепции времени, а которые важны с точки зрения самого широкого понимания времени, и с точки зрения самого широкого понимания жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Витгенштейн, Л. Логико-Философский трактат. – М., 1994.
2. Грюнбаум, А. Философские проблемы пространства и времени: Пер. с англ. – М., 1969.
3. Попов, В.В., Щеглов, Б.С. Теория рациональности. Неклассический и постнеклассический подходы. – Ростов н/Д., 2006. – 320 с.
4. Уиттроу, Дж. Естественная философия времени: Пер. с англ. – М., 1964.
5. Музыка, О.А., Попов, В.В. Время и социальная синергетика. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2007. – 256 с.
6. Попов, В.В. Социальное время и альтернативы развития будущего. // Философия права – Ростов н/Д., 2012. – № 4. – С. 7–10.
7. Попов, В.В. Философия истории: постнеклассический дискурс // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 3. – С. 158–159.
8. Попов, В.В. К логической проблеме изменений во времени // Философские науки. – 1991. – № 5. – С. 174–181.
9. Попов, В. В. Методологические и логико-семантические аспекты динамики социальной реальности// Фундаментальные исследования – 2011. – № 12. – С. 399–404.
10. Попов, В. В. Особенности интерпретации социальных событий: факторы темпоральности и оценки// Философия права. – Ростов н/Д., 2011 – № 3. – С. 63–68.
11. Cassirer, E. On the reality of becoming // Study of time. 1972. – P. 345–353.

УДК 316.3
ББК 87.00

В.В. Попов

ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ И СТАНОВЛЕНИЕ «НАСТОЯЩЕГО» В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Рассматривается связь философии истории с фактором настоящего времени в постнеклассическом дискурсе. Показывается, что историческая реальность имеет становление прошлого через настоящее к будущему времени, однако цикл исторического исследования заканчивается тогда, когда могут быть указаны имеющиеся исторические события, получившие определенный онтологический статус. Постулируется, что понятие «настоящего» не просто дает возможность обратить внимание на исторические тенденции, а также даёт возможность собрать вместе те смыслы, значения, которые исследователь вкладывает в само понятие тенденции с точки зрения отнесённости исторического прошлого по отношению к историческому настоящему, по отношению к историческому будущему.

Ключевые слова. Темпоральность, настоящее время, постнеклассический дискурс, исторический процесс, сценарии будущего, становление, саморазвивающаяся система, тенденция развития, модализация систем, «стрела времени», историческая реальность

V.V. Popov

TEMPORALITY AND THE FORMATION OF THE "REAL" IN POST-NON-CLASSICAL DISCOURSE

Abstract. Discusses the relationship of the philosophy of history with the factor present in post-non-classical discourse. It is shown that the historical reality is becoming past through present to future time, but the cycle of historical research ends when can be specified on the historical events that have received a certain ontological status. Postulated that the concept of "this" not only gives the opportunity to look at the historical trends, and also provides an opportunity to bring together those meanings, meanings that the researcher invests in the notion of trends from the point of view of otshennost historical past in relation to the historical present, in relation to the historical future.

Key words. Temporality, now, post-non-classical discourse, historical process, future scenarios, the formation of a self-developing system, the development trend, modalitate systems, "arrow of time", the historical reality.

В современной литературе принято считать, что философия истории непосредственно связана с фактором настоящего времени, как с одним из приоритетных концептуальных образований, то есть проблемы философии истории, так или иначе, рассматриваются в рамках всей сферы социальных отношений исследуемой современной эпохи. Конечно, в этом направлении необходимо обратить внимание на то, что сама философия истории имеет одной из своих непосредственных задач выяснение и объяснение смысла исторической действительности, то есть выявление того, что представляет собой история, в чем заключается ее сущность, динамика, тенденции и перспективы развития и т.д. При этом сама философия истории, естественно, не является какой-то особой методологией отдельной от философии исторического познания и не связана с выявлением специального понятийного аппарата, который стоял бы как над терминологическими особенностями философии истории, так и над общепhilosophической методологией исторического исследования.

Исследование концептуального аппарата исторического понимания в рамках социально-гуманитарных наук и философии в частности, связано в большей степени с той областью философского знания, которая отражает универсальные и фундаментальные проблемы, например, проблему бытия в части ее историчности. Некоторые из используемых философских и исторических концептов представляют собой проблему в плане их концептуального уточнения, но не с точки зрения их недостаточной отчетливости, а в большей мере – с точки зрения их соотносительности с конкретной сферой социально-философского знания. В число подобных проблем входит и феномен настоящего в рамках философии истории.

В современной литературе нередко обращают внимание на то, что сама историческая реальность имеет становление прошлого через настоящее к будущему времени, однако цикл исторического исследования заканчивается тогда, когда могут быть указаны имеющиеся исторические события, получившие определенный онтологический статус. То есть после них уже фактически происходит изменение акцентов теоретико-познавательных возможностей в отношении историографического исследования, то есть наступает период для политической, этической, моральной или еще какой-либо оценки настоящей ситуации, а историческое исследование представляется через категориальные схемы, так как, на наш взгляд, в любом историческом исследовании, конечно, должен существовать определенный предел между самим объектом описания и рациональными способами его воспроизведения.

В рамках истории философии, признавая саму проблему историчности как одну из приоритетных проблем, следует обратить внимание на то, что как раз настоящая ситуация является поводом для самых радикальных осмыслений тех или иных исторических проблем, то есть философская мысль находит в настоящем тот самый истинный смысл исторической действительности и обнаруживает определенную тенденцию направленности и не столько на прошлое или настоящее, сколько на приоритет в отношении будущего. Конечно, не исключено, что возникают вопросы, касающиеся того, есть ли у настоящего своя собственная форма, связанная с тем, например, под каким ракурсом понимать философско-исторический подход к понятию настоящего, в частности понятия настоящего времени. Дело в том, что возможна ситуация, что само настоящее время может мыслиться как, например, «Третья античность» или нечто подобное, то есть современная эпоха или современное настоящее будет связано не столько с определенным индексом самой истории и соответствующего исторического осмысления определенных событий, сколько с тем, насколько возможно, формальное представление соответствующих событий этой истории.

Имеется непосредственный выход к тем философам, которые обращают свои взгляды на экзистенциальные проблемы исследования исторической реальности, как обращающие внимание на так называемое «вопрошающее бытие», которое в данном случае будет предполагать обращение к сущности того, что является история, но с другой стороны та же самая проблема в рамках того же экзистенциализма неминуемо приведет к другой очень важной проблеме: является ли «вопрошающее бытие» вопрошением о конкретном историческом событии или же это событие будет пониматься в рамках контекста той или иной исторической реальности. В этой связи можно рассматривать уже n-мерный уровень исследования философии истории с точки зрения настоящего, так как настоящее может относиться как непосредственно к субъекту, так и к рациональному описанию субъектом того или иного фрагмента исторической реальности. В первом случае речь идет о том, что познающий субъект обращается к собственному внутреннему бытию, рассматривает историю именно в контексте этого бытия и соответственно представляет конкретные формы своего внутреннего переживания этого бытия с точки зрения его историчности, его возможности, его возможного постижения.

С другой стороны, за рациональным объяснением исторической реальности тот же познающий субъект будет обращаться к тем исторически выработанным схемам и формам, в рамках

которого историческое событие будет рассматриваться либо в жестком контексте обращения исследователя к самой исторической реальности с целью выяснения тех или иных ее интегральных характеристик, либо речь пойдет о несколько другом контексте. А именно: о понимании тех или иных конкретно-исторических событий с позиций философского осмысления в рамках того настоящего, в котором находится сам исследователь, либо с выходом на метауровень, когда настоящее время будет представлять собой некоторую шкалу, которая находит свое применение как по отношению к историческому исследованию в целом, так и по отношению к тому субъекту, предметом или объектом которого это исследование будет представляться в качестве того сегмента истории, который выделяется с позиции зафиксированного для рационального объяснения исторического события.

Конечно, принимая важность понятия «настоящего» для философии истории было бы нелепо предполагать, что сама философия истории обладает таким понятием настоящего, которое уже концептуально раскрыто и которое фактически предполагает своеобразную аналитическую обработку с точки зрения тех исторических подробностей, которые могли возникнуть в рамках исторических дискуссий относительно тех или иных событий, происходивших в истории, исторических фактов, процессов, которые, в конечном счете, формируют тот концептуальный каркас, который необходим для проведения адекватного исторического исследования с использованием методологических особенностей философии истории.

Обратим внимание то, что понятие «настоящего» представляется для философии истории в какой-то степени не совсем определенным не только потому, что существуют другие противоречащие трактовки его предметной области. Скорее дело в том, что понятие «настоящего» имеет в рамках философии истории не проблематический характер, а характер проблемообразующий. В противном случае, видимо, философия истории не представляет такого интереса для современных исследователей, особенно в рамках современной парадигмы после ее классического варианта, то есть через исследование понятия «настоящего» происходит в какой-то степени определение самой философии истории, но не как своеобразной философии исторических систем и тем более исторических трактатов, а как реальной философии истории, которая не только представляется с современных ретроспективных позиций, но и которая именно с этих позиций и представляется как история с точки зрения ее объяснения и понимания в рамках современного постнеклассического дискурса.

Современный постнеклассический дискурс относительно варианта изучения философии истории в аспекте исследования проблемы настоящего, конечно, с одной стороны не предполагает исследования специального вопроса о том, что представляет собой философия по отношению к конкретной исторической эпохе, конкретному историческому периоду, так как это является общефилософскими проблемами. Однако, с другой стороны, нельзя не учитывать того, что в этом случае философия истории, конечно, будет соотнесена с некоторым индексом времени, с некоторой эпохой, с некоторым веком.

И в этом направлении в какой-то степени будут сомнительными исследования, которые обходят проблемы связанные с тем, что для каждого исторического периода, конечно, будут существовать свои особые интеллектуальные системы, которые не ставят под сомнение сам смысл общефилософской проблематики исторической реальности, но которые дают конкретные темпоральные индексы, и которые позволяют говорить о том, что именно эти индексы с точки зрения настоящего вообще, и с точки зрения настоящего времени позволяют определить круг проблем, актуальных как для каждого конкретного настоящего, так и позволяющих говорить о тех проблемах, которые находятся в потенциальном будущем или находились в прошлом по отношению к этому выделенному настоящему.

В конечном счете, можно сказать, что настоящее образовано негативно определенным историческим событием, то есть завершением рационалистической традиции установленного смысла того или иного исторического факта или события, а сам историко-философский интерес к настоящему оказывается смещенным в сторону осмысления того или иного конкретного периода интеллектуального осмысления истории. Можно сказать, что при выяснении онтологических особенностей понятия «настоящего» самостоятельность философско-исторического подхода к исторической реальности в какой-то мере утрачивает свои универсальные характеристики.

Обратим внимание на то, что концептуальный анализ понятия «настоящего» в какой-то степени дает результаты, которые в принципе несколько расходятся с теми, которые являются принятыми в современной литературе. Прежде всего, конечно, нужно отметить, что сама проблема настоящего так и не получила приоритетного развития и в рамках исторических исследований, и в рамках логико-методологической литературы. То есть говорить о том, что категория «настоящего» или категориальный концептуальный аппарат, который описывает эту категорию являются разработанными, было бы видимо преждевременным.

Другое дело, что действительно в историческом исследовании в настоящее время именно и возникла эта проблема, так как понятие «настоящего» может пониматься в совершенно различных смыслах, начиная от того, что настоящее является тем или иным фрагментом конкретной исторической реальности и заканчивая тем, что это сугубо философская категория, которая принадлежит к понятиям как социального, так и исторического времени, и которая подразумевает отдельные исследования как с методологических, так и с концептуальных позиций. При этом нельзя не забывать и том, что существует традиционная проблема исследования «стрелы времени», которая предполагает известную триаду прошлое – настоящее – будущее. И в этой триаде понятие «настоящего времени» можно рассматривать и как фрагмент изучения «стрелы времени» и как отдельную проблему, которая требует своего разрешения как в общефилософском плане, так и для конкретных исторических исследований.

Более того, сама проблема настоящего имеет и более широкое значение, речь идет, например, о глобальном эволюционизме, рассматриваемом в современной постнеклассической науке. Если принимать ситуацию постнеклассического рационального осмысления мира, в рамках которого ученый-исследователь имеет дело с различного рода системами, причем сложными саморазвивающимися системами, то сам процесс перехода, сама точка отсчета, которая именно и связана с этими саморазвивающимися системами, предполагает не только их переход, но и тот определенный предел, когда одна система становится другой. Является ли это проблемой настоящего или нет – это действительно дискуссионный вопрос, над которым спорят ученые из различных областей как естественных наук, так и гуманитарных.

На наш взгляд, дело заключается несколько в другом, а именно: является ли эта проблема настоящего той проблемой, которая действительно методологически важна для современной постнеклассической науки в целом. Или же следует перенести эту проблему в более прагматичное русло, в рамки исторического исследования, когда вопросы, связанные с настоящим, являются своеобразными индексами для конкретного историко-философского исследования. По нашему мнению, данные проблемы следует рассматривать в рамках системы, в рамках интегрального подхода, так как невозможно отделить современное историческое исследование от тех процессов, которые протекают в рамках современной постнеклассической науки.

И речь даже не о том, что эта категория действительно важна для современной, например, постнеклассической рациональности, хотя и это очень важно, необходимо отметить тот факт, что проблема настоящего является той проблемой, вокруг которой, например, в рамках того же глобального эволюционизма, можно рассматривать детерминистские, индетерминистские и иные процессы, которые представляют не просто индекс настоящего в рамках той или иной концепции времени, а которые важны с точки зрения самого широкого понимания времени, и с точки зрения самого широкого понимания жизни.

Конечно, нельзя не обратить внимание на то, что в рамках философских дискуссий присутствует элемент того, что «настоящее» есть некоторое «обыденное» понятие, в котором синтезированы аналитически разнородные элементы, то есть здесь есть прямой выход на проблему исторического времени, в котором присутствуют различные события; при этом с точки зрения подобных событий можно говорить об актуальности реализовавшихся исторических тенденций и о том, что эти исторические тенденции рассматриваются по отношению к настоящей ситуации, которая, в конечном итоге, представлена, зафиксирована и сформулирована в какой-то конкретной рационально сформулированной системе знаний.

Можно сказать в этом направлении и о том, что вполне допустимо своеобразное двойное измерение понятия «настоящего», то есть оно должно пониматься и как «настоящее субъекта», то есть настоящее с исторически «прибывающим обществом», и как «настоящее вообще», то есть настоящее с исторично «прибывающим сущным» и производным от реальной человеческой действительности. Подобная неоднозначная позиция может быть представлена и иным образом: своеобразная мера в соотношении исторического в рамках индивидуального человеческого бытия и в рамках общества может быть перенесена в сферу проблемы исторически ориентированного настоящего со смыслом своего бытия. И в этом смысле оно сопряжено с таким пониманием настоящего, которое собирает исторические времена в различные исторические эпохи, а также с прошлым, понимаемым приоритетно как «настоящее с прошлым». Далее наступает будущее, которое будет либо сочетаться с проективностью в рамках настоящего времени, либо с ожиданием тех желаний познающего субъекта, которые принесут ему максимально выгодный результат с точки зрения рационалистических ожиданий, рационалистического результата и рационалистически направленного взгляда на современную науку.

Конечно, подобная двойственность в концептуальном понимании настоящего должна быть в своих смыслах распределена и тем самым связана не с длительностью истории как процесса изменений и трансформаций, замкнутых между начальными и конечными темпоральными событиями или состояниями, а с историческим существованием вообще, допускающем в какой-то мере

типологическое описание и схематическое прояснение темпоральной исторической структуры в рамках современной постнеклассической парадигмы.

Отметим, что наряду с достаточно строгим концептуальным понятием «настоящего», с другой стороны нельзя говорить о том, что настоящее в рамках обыденного понимания является бесполезным и бессмысленным понятием. Конечно, понятие «настоящего» в рамках обыденной картины мира является несколько неопределенным, но при этом оно не определено вовсе не поэтому, что является поверхностным, тщательно не проработанным или по отношению к нему нельзя применять конструктивную обработку. Неопределенность связана, прежде всего, со структурированностью понимания, так как оно не связано с различными его рассудочными формами.

Это означает, что неопределенность понятия «настоящего» в рамках обыденной картины мира должна фактически рассматриваться в контексте того, что имеет историческую, но не логическую структуру понимания. То есть в рамках обыденного понимания настоящего предполагается интегральность слишком многих характеристик, которые синтетически отражают это настоящее.

Поэтому оно и выглядит, с одной стороны, несколько неопределенным, а с другой стороны – с терминологических позиций несколько нечетким. Но при этом, через подобное понимание всё же прослеживаются определенные тенденции исторического понимания, которые не желательно или не целесообразно вкладывать в строгие логические схемы для того, чтобы получить, с одной стороны, большую сферу тенденций в проявлении исторической реальности. А с другой стороны – иметь возможности внерациональных форм объяснения сущностных характеристик этих тенденций.

Некоторые специалисты задают вопрос о том, дает ли что-либо понятие «настоящего» в рамках обыденной картины мира или этот вопрос вообще-то говоря не правомерен, так как он связан с тем, что речь идет о воспроизведении относительной неопределенности как универсальной черты исторического знания вообще. При этом, как и всякая наука, естественно, философия демонстрирует определенную рациональную самодостаточность, но подобная самодостаточность это весьма условный момент, который связан с границами этого понятия до тех пор, пока в рамках рациональных принципов и особенно средств анализа не появляются те, которые имеют не исторические истоки, а оказываются сложными конституированными формами научного мышления.

И при этом вопрос заключается даже не в преимуществах научных проблем и средств их анализа, которые позволяют относить часть их к области предрассудков, а часть к области весьма достоверных положений. И дело даже не в допустимости или недопустимости каких-то аналогий в области исторических или философских принципов. Проблема заключается в том, что историчность принципов, законов и средств пострационального знания не может иметь неопределенного характера в той же мере, в которой они принадлежат исторически однозначным тенденциям в рамках всеобщей обозначенной схемы индетерминистских структур, хотя возможно эти тенденции и не актуализировались.

Понятие «настоящего» в рамках обыденной картины мира предполагает, по крайней мере, уяснение специфики тех исторических тенденций, которые проходят через рациональную конструкцию настоящего времени.

Сам рациональный спектр знания может быть ограничен именно историческим способом, когда рассматриваются эпистемологические пределы в рамках конкретной теоретико-познавательной сферы, связанной с одной исторической тенденцией исторической реальности. При этом особенность рассмотрения подобной тенденции с позиции настоящего заключается не в признании вариативности или многофакторности тенденций, в какой-то мере их гетерогенности и нередуцируемости по отношению к общему источнику и даже не в завершенности некоторых тенденций по отношению к индексу настоящего.

Подобная специфика тенденции должна быть представлена в механизме и характере прохождения через индекс настоящего, настоящего времени, в том механизме или характере, который предполагает конструирование хотя бы ближайшего будущего с точки зрения тех исторических перспектив, которые формируют саму сферу этого будущего.

Обратим внимание на то, что понятие «настоящего» не просто дает возможность обратить внимание на исторические тенденции, а также даёт возможность собрать вместе те смыслы, значения, которые исследователь вкладывает в само понятие тенденции с точки зрения отнесённости исторического прошлого по отношению к историческому настоящему, по отношению к историческому будущему. При этом, с точки зрения методологии исторического исследования, очень важно обратить внимание на проблему транзитивности подобных понятий. В рамках изучения тенденций исторического, естественно, сочетаются, соизмеряются как проективность самого настоящего и его онтологической сущности так и возможно некоторая завершенность настоящего в рамках тех тенденций, которые обозначены в контексте подобного исследования. При этом будущее

время подобных исторических событий может быть рассмотрено с точки зрения прошлого в самом настоящем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Музыка О.А., Попов В.В. Время и социальная синергетика. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2007. – 256 с.
2. Попов В.В. Социальное время и альтернативы развития будущего // Философия права. – Ростов н/Д., 2012. – № 4 – С. 7–10.
3. Попов, В.В. Философия истории: постнеклассический дискурс // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 3. – С. 158–159.
4. Попов, В.В. К логической проблеме изменений во времени // Философские науки. – 1991. – № 5. – С. 174–181.
5. Попов, В. В. Методологические и логико-семантические аспекты динамики социальной реальности // Фундаментальные исследования – 2011. – № 12. – С. 399–404.
6. Попов, В. В. Особенности интерпретации социальных событий: факторы темпоральности и оценки // Философия права – Ростов н/Д., 2011 – № 3. – С. 63–68.
7. Попов, В.В., Лойтаренко, М.В. Фактор темпоральности, переходные состояния и социальные противоречия // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8 – С. 38–41.

УДК 316.3
ББК 87.00

В. В. Попов, О. А. Музыка

ТЕОРЕТИКО-МОДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В КОНСТРУИРОВАНИИ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ

Аннотация. Рассматривается конструирование моментной структуры времени для отражения социально – исторических процессов. Показывается, что при построении логики процесса удобным является использование момента как неанализируемого и неопределяемого через другие понятия, рассматривая его в аристотелевском смысле как границу интервала времени не имеющую частей. Постулируется, что темпоральная структура, необходимая для логики изменения должна включать принцип линейности. Линейность времени обычно связывают с философской концепцией детерменизма считая, что данное свойство выражает в логической форме однозначно определенную казуальную зависимость последующего состояния.

Ключевые слова. Теория моделей, исторический процесс, линейность времени, момент времени, тенденция развития, темпоральная структура, историческая реальность, логика изменения, индетерминистская концепция.

V.V. Popov, O.A. Musica

MODEL-THEORETIC ASPECTS IN THE DESIGN PHILOSOPHY OF HISTORY

Abstract. Discusses the design torque patterns time to reflect socio - historical processes. It is shown that when the build process logic comfortable is the use of time as an unparsed and undetectable through other concepts, viewing it in the Aristotelian sense as a limit of the time interval does not have parts. Postulated that temporal structure for logic changes should include the principle of linearity. The linearity of time is usually connected with a philosophical concept determinism considering that this svoistv expressed in a logical form clearly defined causal dependence subsequent state.

Key words. Model theory, historical process, the linearity of time, the time trend, the temporal structure of a historical reality, logic changes, indeterministskogo concept.

Исторически преобладающим представлением времени была точка зрения, согласно которой время состоит из множества моментов. Подобная концепция лежит в основе классических парадоксов Зенона, встречается она и в «Элементах» Евклида, где пространственно-протяженное тело ограничено точками и линиями. В современных исследованиях по логике времени под моментом понимается примерно то же, что Евклид понимал под точкой пространства, то есть нечто, не имеющее частей. При этом значительная часть авторов, склоняемся к тому, что понятие момента является достаточно сильной идеализацией. Так, например, А. Прайор считал моменты «искусственными образованиями», а Б. Рассел даже говорил о том, что в некоторых случаях и некоторых сферах исследований моменты будут излишними «метафизическими сущностями». Тем не менее Б. Расселу принадлежит один из возможных способов построения момента времени.

При построении логики процесса удобным является использование момента как неанализируемого и неопределяемого через другие понятия, рассматривая его в аристотелевском смысле как границу интервала времени не имеющую частей. С моментом времени соотносятся состояния объ-

екта, а не события. Эти состояния могут изменяться и тогда в исследовании осуществляется переход от момента к интервалу времени.

Определение 1. Моментной структурой времени называется пара $MC = \langle M, < \rangle$, где M – непустое множество (моментов времени); $<$ – бинарное отношение на M (Отношение предшествования).

Минимальный базис структуры MC образуют транзитивное, иррефлексивное и следовательно, асимметричное свойства отношения предшествования, которые универсальны для любой моментной модели времени, определенной на MC .

$$1. \text{ Транзитивность: } \forall x \forall y \forall z (x < y \wedge y < z \rightarrow x < z),$$

$$2. \text{ Иррефлексивность: } \forall x \neg(x < x),$$

$$3. \text{ Асимметричность: } \forall x \forall y (x < y \rightarrow \neg(y < x)).$$

В случае финитных моделей базисные свойства расширяются принципами конечности и дискретности времени. Принцип конечности постулирует существование начала и конца времени. Дискретность связагна с его онечной делимостью:

$$4. \text{ Конечность: } \forall x \exists y \neg(x < y) \wedge \forall x \exists y \neg(y < x),$$

$$5.1. \text{ Дискретность: } \forall x \forall y (x < y \rightarrow \exists z (x < z \wedge \neg \exists k (x < k \wedge k < z))),$$

$$5.2. \text{ Дискретность: } \forall x \forall y (x < y \rightarrow \exists z (z < x \wedge \neg \exists k (z < k \wedge k < y))).$$

В случае инфинитных моделей необходимым является принцип бесконечности времени, то есть несуществование его начала и конца или принцип плотности внутри временного отрезка, или оба принципа вместе:

$$6. \text{ Бесконечность: } \forall x \exists y (x < y) \wedge \forall x \exists y (y < x).$$

$$7. \text{ Плотность } \forall x \forall y (x < y \rightarrow \exists z (x < z \wedge z < y)).$$

Ясно, что инфинитные модели времени могут быть дискретными, если в них выполняется принцип бесконечности, а также конечными в смысле принципа конечности, если в них выполняется принцип плотности, но не тем и другим вместе.

Темпоральная структура, необходимая для логики изменения должна включать принцип линейности. Линейность времени обычно связывают с философской концепцией детерменизма считая, что данное свойство выражает в логической форме однозначно определенную казуальную зависимость последующего состояния. Очевидно, что концепция линейной упорядоченности времени тесно связана с аристотелевской трактовкой изменения во времени как «цепи» актуализированных состояний:

$$8. \text{ Линейность: } \forall x \forall y (x < y \vee y < x \vee x = y).$$

Обратным линейному характеру времени является такое его представление в соответствии с которым время линейно только в направлении к прошлому, но оно ветвится в будущее. Тем самым устанавливается свойство древовидности времени:

$$9. \text{ Древовидность: } \forall x \forall y \forall z ((y < x \wedge z < x) \rightarrow (y = z \vee y < z \vee z < y)).$$

Данное свойство обычно используется индетерминистской концепцией изменения, которая допускает возможность рассмотрения альтернативных состояний изменяющегося объекта относительно фиксированного момента времени.

Одним из важных свойств моментной структуры времени является направленность временного потока. Данное свойство отражает идею о том, что в потоке времени не существует моментов, которые не связаны между собой отношением предшествования. Для моментной структуры со свойствами бесконечности и линейности свойство направленности выражается в следующих двух принципах, один из которых утверждает о линейной направленности времени в будущее, а другой в прошлое.

$$10.1. \text{ Направленность: } \forall x \forall y \forall z (x < z \wedge y < z).$$

$$10.2. \text{ Направленность: } \forall x \forall y \forall z (z < x \wedge z < y).$$

Только принцип 10.2 характерен для древовидной структуры, так как свойство древовидности не предполагает линейность в будущее. Иногда принцип 10.2 в индетерминистских структурах времени называют свойством «связности». Свойства 8, 10.1, 10.2 определяют моментную структуру как координационную систему времени, в которой каждому моменту структуры соответствует

определенная точка координаты времени. С подобными точками координат коррелирующих с моментами времени соотносятся состояния изменяющегося объекта. Каждое состояние описывается некоторой формулой или множеством формул. Исходя из этого, можно определить момент так:

Определение 2. m является моментом времени, если и только если m соотносится с множеством формул таких, что:

1) для любой атомарной формулы f , либо f соотносится с $m(f|^m)$, либо $\neg f$ соотносится с m .

$$2) \quad |\neg A|^m \leftrightarrow \neg(|A|^m)$$

$$3) \quad |A \wedge B|^m \leftrightarrow |A|^m \wedge |B|^m$$

$$4) \quad |A \vee B|^m \leftrightarrow |A|^m \vee |B|^m$$

$$5) \quad |A \rightarrow B|^m \leftrightarrow \neg(|A \wedge \neg B|^m)$$

$$6) \quad |A \leftrightarrow B|^m \leftrightarrow |A \wedge B|^m \vee |\neg A \wedge \neg B|^m$$

Пусть предикаты P и F имеют общепринятые обозначения «было» и «будет».

$$7) \quad |P(A \wedge B)|^m \leftrightarrow |PA|^m \wedge |PB|^m$$

$$8) \quad |P(A \vee B)|^m \leftrightarrow |PA|^m \vee |PB|^m$$

$$9) \quad |P(A \rightarrow B)|^m \leftrightarrow |P(\neg A \vee B)|^m$$

$$10) \quad \left| P(A \leftrightarrow B) \right|^m \leftrightarrow |P(A \wedge B)|^m \vee |P(\neg A \wedge \neg B)|^m$$

11) – 14) аналогично 7) – 10) (с заменой P на F)

$$15) \text{ если } |PA|^m, \text{ то } \exists m'(|A|^{m'})$$

$$16) \text{ если } |FA|^m, \text{ то } \exists m'(|A|^{m'})$$

Перейдем теперь к анализу интервала, к выявлению его основных видов и связи с понятием изменения.

Определение 3. Пусть m_1, m_2, \dots будут моментами (M -множеством) времени; t_1, t_2, \dots – T -множеством интервалов; $[], (), [), (]$ – набором скобок;

$<$ - отношением стандартной линейной упорядоченности; \in и $-$ обычные знаки для «принадлежности» «вычитания».

Единственно адекватными для описания процесса изменения являются закрытые интервалы. Это достигается в результате использования смешанной онтологии при определении закрытого интервала времени. Моменты определяют интервал и необходимы для сопоставления с ними состояний изменяющегося объекта; с другой стороны, в интервале времени осуществляется собственно переход от одного состояния к другому состоянию, то есть изменение объекта.

Проблема непрерывности в интервалах времени не является достаточно изученной в современной логической литературе. Поэтому определенное внимание заслуживает статья Е. Хантингтона, тем более, что она оказала некоторое влияние на идеи Ч. Хемблина, связанные с построением логики изменения. Правда непосредственно саму проблему непрерывности Е. Хантингтон рассматривает в основном с позиции логического порядка подинтервалов в фиксированном интервале времени. Аналогии здесь, безусловно, есть, но уже на уровне семантического рассмотрения логики изменения проблема истины будет решаться по-разному в отношении подинтервалов и линейно упорядоченных интервалов времени.

Ч. Хемблин не заострил внимание на этой детали. Его больше заинтересовало исследование введения третьего промежуточного значения и соответственно идея построения трехзначной логики изменения. Между тем это увело его непосредственно от проблемы подинтервальности и как следствие не позволило подойти к построению логики изменения (непрерывного и дискретного).

Некоторые совпадения в самом подходе к рассмотрению непрерывного порядка интервалов имеются у Е. Хантингтона с Г. Фон Вригтом, в особенности если обратить внимание на начальный

этап анализа проблемы изменения в работе «Norms and actions». К сожалению, в дальнейшем Г. фон Вригта заинтересовала дискретная модель изменения и проблему непрерывности он оставил в стороне.

Перейдем к построению интервальной структуры времени, в которой элементарные процессы как переходы от одного состояния к другому состоянию изменяющегося объекта соотносятся с упорядоченной отношением строгого предшествования цепочкой интервалов.

Определение 4. Интервальной структурой времени называется упорядоченная тройка $UC = \langle I, <, \subseteq \rangle$, где I – непустое множество интервалов; $<$ – бинарное отношение на I (содержательно «предшествует»); \subseteq – бинарное отношение на I (содержательно «быть частью»).

Исходный минимальный базис структуры UC сочетает свойства «иррефлексивности» и «транзитивности» для отношения $<$ и свойства «рефлексивности», «транзитивности», «антисимметричности» для отношения \subseteq . Дополнительно структура UC содержит принципы, характеризующие свойства бинарных отношений «предшествования» и «части». Если $x \dot{\cap} y$ означает, что интервалы x и y имеют общую часть (что можно ввести определением

$x \dot{\cap} y = \dot{\exists} z (z \subseteq x \wedge z \subseteq y)$), тогда свойство существования общей части пересекающихся интервалов выражается принципом «максимальности»:

Максимальность:

$$\dot{\forall} x \dot{\forall} y (x \dot{\cap} y \rightarrow \dot{\exists} z (z \subseteq x \wedge z \subseteq y \wedge \dot{\forall} u (u \subseteq x \wedge u \subseteq y \rightarrow u \subseteq z)))$$

Данный принцип указывает на то, что не существует пустых интервалов времени.

Другой принцип минимального базиса структуры UC является смешанным, так как он определяет свойства, связывающие рассматриваемые бинарные отношения. Этот принцип выражает свойства монотонности чередования интервалов во времени как по направлению к прошлому, так и к будущему:

Монотонность: 1. $\dot{\forall} x \dot{\forall} y (x < y \rightarrow \dot{\forall} z (z \subseteq x \rightarrow z < y))$.

2. $\dot{\forall} x \dot{\forall} y (x < y \rightarrow \dot{\forall} z (z \subseteq y \rightarrow x < z))$.

Заметим, что если к минимальному базису временной структуры UC добавить свойства «бесконечности» и «дискретности» (или «атомистичности»):

Бесконечность: $\dot{\forall} x \dot{\forall} y (y \subseteq x \rightarrow \dot{\exists} z (z \subseteq y \wedge z \neq y))$

Атомистичность: $\dot{\forall} x \dot{\exists} y (y \subseteq x \wedge \dot{\forall} z (z \subseteq y \rightarrow z = y))$

то получим континуальную или дискретную концепцию времени.

На методологическом уровне важно отметить факт установления взаимосвязи между моментной и интервальной концепциями. Основой для этого является возможность взаимопереводимости языков моментной и интервальной теорий. Реализация данной возможности до некоторой степени нейтрализует проблему исходного понятия логической теории времени для изменения, так как приняв моменты в качестве базисных понятий теории мы можем определить интервалы постулатами перевода, или поступить наоборот.

Характерной чертой современных исследований по логике времени является построение теорий со смешанной онтологией, то есть использование как интервалов, так и моментов. Наличие логических методов определения одних понятий в терминах других привело по существу к отказу от противопоставления моментной и интервальной концепций. В большинстве работ фактически рассматриваются моментно-интервальная или интервально-моментная концепции времени. И это кажется вполне естественным, так как нет исследователей, которые принимают одну концепцию и полностью отвергают другую.

Представленная Д. Бентэмом форма моментно-интервальной концепции является достаточно распространенной в современных логических теориях времени. В ней понятие интервала определяется в теоретико-множественных понятиях, а именно: интервал времени есть упорядоченное отношением предшествования множество моментов. Однако и эта концепция представляется сомнительной с точки зрения ее использования при описании процесса изменения. Дело в том, что принимая определение интервала как состоящего из моментов, сторонники данной концепции фактически приходят к структуре времени сходной с той, которую рассматривал Зенон. Поэтому вновь возникает неизбежность оценки изменения на моментах времени.

Наиболее подходящей структурой времени для моделирования процесса изменения является моментно-интервальная структура, в которой интервал времени выражается упорядоченной

парой моментов. В этом случае не используются теоретико-множественные понятия для определения интервала и, рассматривая истинность высказываний об изменении, не обязательно предполагать ее в каждый момент времени, так как интервал не является множеством моментов.

Проблема моделирования изменения во времени в итоге сводится к определению адекватных условий истинности высказываний, образующих сферу анализа теории. Подобные высказывания имеют темпоральную референцию, поэтому их истинностная оценка зависит от определенного индекса времени. Из определения понятия изменения следует, что сфера анализа теории делится на два вида высказываний: высказывания о состоянии изменяющегося объекта и высказывания о его переходе от одного состояния к другому состоянию. Хотя оба вида высказываний связаны со временем, темпоральная референция их различна. С моментами времени коррелируют высказывания о состояниях, с интервалами времени – высказывания о переходе. Покажем, что на основе МС и ИС-структур возможна не только корректная формулировка условий истинности для высказываний об изменении, но и постановка проблем, которые являются значимыми как для логики изменения, так и для логики процессов.

Пусть под упорядоченной парой $\langle a, b \rangle$ как обычно понимается семейство, множеств элементы которого – одноэлементное множество $\{a\}$ и двухэлементное множество $\{a, b\}$. По определению:

Определение 5. $\langle a, b \rangle = \{\{a\}, \{a, b\}\}$
Принимая во внимание существующую эквиваленцию

$(\langle a, b \rangle = \langle x, y \rangle \leftrightarrow a = x \wedge b = y)$ единственным свойством всякой упорядоченной пары, последнюю как пару моментов времени для МС-структуры введем следующим определением:

Определение 6. $\langle m_1, m_2 \rangle = \{\{\{a\}, \{a, b\}\} \subseteq M : a < b \leftrightarrow m_1 = a \wedge m_2 = b\}$

Пусть T – множество интервалов, определенное на МС-структуре $t_i, t_j \in T; t_i = \langle m_1, m_2 \rangle, t_j = \langle m_3, m_4 \rangle$. В этом случае отношение предшествования между интервалами t_i и t_j введен определением:

Определение 7. $t_i < t_j = m_2 \leq m_3$;

Тогда отношение подинтервальности введем следующим определением:

Определение 8. $t_i \subseteq t_j = m_3 \leq m_1 \wedge m_2 \leq m_4$

В итоге на моментной структуре определены темпоральные концепты и отношения достаточные для адекватной формулировки условий истинности высказываний для логической теории изменения. Продемонстрируем это, используя МС-структуры и определения 5.-8.

Пусть МС и ИС – моментная и интервальная структуры, причем ИС-структура определена на МС-структуре определениями 5.- 8. Пусть m_c и m_d – моменты времени и m_c и $m_d \in M$; t – интервал времени такой, что $t \in T$ и $t = \langle m_c, m_d \rangle$. При условии $m_{c1} \in M$, $S(m_c, m_{c1})$ означает, что момент времени m_c непосредственно предшествует моменту времени m_{c1} . Временное отношение строгого предшествования $S(m_c, m_{c1})$ введем следующим определением:

Определение 9. $S(m_c, m_{c1}) = m_c < m_{c1} \wedge \neg \exists x (m_c < x \wedge x < m_{c1})$

Предположим, l – темпоральный индекс (момент или интервал) моментной МС-структуры или определенной на ней ИС-структуры. При $l \in \{m_c, t\}$ темпоральный индекс l_1 строго (непосредственно) следующий за l , вводится в МС- и ИС-структуры следующим образом:

Определение 10. $l_1 = m_d$, если $S(m_c, m_d)$; в противном случае $l_1 = m_c$.

Если A является формулой стандартно понимаемого языка темпорального пропозиционального исчисления, а φ есть функция интерпретации формул данного языка на МС-структуре с

определениями 5.- 8. и такая, что $(A, l)^\varphi \in \{1, 0\}$, где «1» и «0» являются соответственно: «истинно» и «ложно», то $(A, l)^\varphi$, в известной степени традиционно, рекурсивно определяется следующими условиями истинности:

$$Y1. A = p, l = m, m \in M (A, l) \leftrightarrow (A, m)^\varphi = 1$$

$$Y2. A = \neg B, l = m. (A, l) = 1 \leftrightarrow (B, l) = 0$$

$$Y3. A = B \wedge C, l = m (A, l) = 1 \leftrightarrow (B, m) = 1 \wedge (C, m) = 1$$

$$Y4. A = B \vee C, l \in \{m_c, t\}. (A, l) = 1 \leftrightarrow (B, l) = 1 \vee (C, l) = 1$$

$$Y5. A = B \overset{T}{\wedge} C, l = t. (A, l) = 1 \leftrightarrow (B, m_c) = 1 \overset{T}{\wedge} (C, l_1) = 1, \text{ где } \overset{T}{\wedge} -$$

ассиметричная темпоральная конъюнкция.

Приведенные условия показывают, что выбор моментной структуры или интервальной структур времени в конечном счете не оказывает существенного влияния на решение проблемы истинности высказываний благодаря возможности взаимоперевода структур.

Обратимся теперь к проблеме позиции индетерминистской концепции, то есть принимается ветвящееся вправо время так, что для любого данного пункта референции может существовать в будущем некоторое множество темпоральных референтов. Принципиальным в постулировании условий истинности является отказ от рассмотрения альтернативных возможных миров и принятия альтернативных темпоральных интервалов в будущем времени. Это значительно упрощает решение проблемы. Сама идея заключается в том, что формула вида $\overset{\rightarrow}{\alpha}$ будет истина в интервале t , если существует интервал t' включающий t (и тем самым расширяющий t в направлении возможного будущего времени так), что формула $|\alpha|$ истинна в интервале t' .

Установление истинности формулы $|\overset{\rightarrow}{\alpha}|$ зависит от того, находится ли правая граница интервала t в актуальном или на некоторой ветви будущего времени. В традиционно понимаемой логике ветвящегося времени как правило для определения истинности высказываний вводят различными способами понятие «истории» (обычно как максимальной цепи). В данном исследовании подобный концепт также необходим.

Пусть T – является множеством темпоральных пунктов референции; $<$ – бинарное отношение на T . $<$ – не является стандартно понимаемым линейным упорядочиванием элементов. Конвенционально данное бинарное отношение есть простое отношение транзитивности на T , являющееся «древовидным», имеющее свойство «обратной линейности», то есть для любых $t_i, t_j, t_k \in T$, если $t_i < t_k$ и $t_j < t_k$, то или $t_i < t_j$, или $t_j < t_i$ или $t_i = t_j$.

Определение 11. История (для T) является подмножеством ($h \in T$) таким, что:

1) для всех $t_i, t_j \in h$, если $t_i \neq t_j$, то $t_i < t_j$, либо $t_j < t_i$.

2) если h^* является любым подмножеством T и таким, что для всех $t_i, t_j \in h^*$, если $t_i \neq t_j$, то $t_i < t_j$ или $t_j < t_i$ и $h^* = h$, если $h \leq h^*$.

Учитывая, что t_n есть член T , то запись вида H_t будет означать не что иное как множество историй содержащих t .

Предварительно определим истинностное значение формулы α в темпоральный пункт референции t относящийся к истории h (обозначается $|\alpha|_{h(t)}^\varphi$) для будущего, прошлого и настоящего.

$$(i) |F\alpha|_{h(t)}^\varphi = 1$$

(ii) аналогичным образом для прошлого.

(iii) для настоящего ($|\alpha|_t^\varphi = 1$):

$$1. |\alpha|_t^\varphi = 1, \text{ если } |\alpha|_{h(t)}^\varphi = 1 \text{ для всякого } h \in H_t$$

$$2. |\alpha|_t^\varphi = 0, \text{ если } |\alpha|_{h(t)}^\varphi = 0 \text{ для всякого } h \in H_t$$

3. $|\alpha|_t^\varphi$ не определяется в иных случаях.

Для анализа изменения с учетом ветвящегося времени переопределим понятие интервала следующим образом:

Определение 12. Интервал I является подмножеством таким, что: 1) I есть собственное подмножество некоторой истории h в T и 2) для всех $t_i, t_j, t_k \in h$, если t_i и $t_k \in I$ и $t_i < t_j < t_k$, то $t_j \in I$.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Попов, В.В., Щеглов, Б.С. Теория рациональности. Неклассический и постнеклассический подходы. – Ростов н/Д., 2006. – 320 с.
2. Музыка, О.А., Попов, В.В. Время и социальная синергетика. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2007. – 256 с.
3. Попов, В.В. Социальное время и альтернативы развития будущего // Философия права – Ростов н/Д., 2012. – № 4 – С. 7–10.

4. Попов, В. В. Методологические и логико-семантические аспекты динамики социальной реальности // *Фундаментальные исследования* – 2011. – № 12. – С. 399–404.
5. Попов, В. В. Особенности интерпретации социальных событий: факторы темпоральности и оценки // *Философия права*. – Ростов н/Д., 2011. – № 3. – С. 63–68.
6. Попов, В.В., Лойтаренко, М.В. Фактор темпоральности, переходные состояния и социальные противоречия // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2014. – № 8 – С. 38–41.

УДК 316.34
ББК 60.56

А.В. Шолохов

АКСИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Аннотация. Неравенство как оценка объективного дифференцированного состояния общественной системы постоянно воспроизводится через различные социальные механизмы, в том числе, и посредством системы образования. При этом аксиологическая компонента в системе образования и в системах различных социальных групп играет в этом процессе воспроизводства настолько же существенную роль, насколько же эта роль зачастую весьма неочевидна. Это, несомненно требует самого пристально изучения и анализа. Настоящая статья является одной из этих попыток выявить аксиологические основания этого воспроизводства.

Ключевые слова: неравенство, дифференциация, ценности, социальные группы, воспроизводство.

A.V. Sholokhov

AXIOLOGY OF EDUCATIONAL INEQUALITY

Abstract. Inequality as an objective evaluation of the differentiated state of the social system is constantly reproduced through various social mechanisms, including through the education system. This axiological component in the education system and in the systems of different social groups play in this process of reproduction as a significant role, as this role is often very unevident. This obviously requires a very carefully study and analysis. This article is one of these attempts to identify the axiological foundations of this reproduction.

Keywords: inequality, differentiation, values, social groups, reproduction

Человек и человечество в целом, доходя в своём духовном развитии до определённого уровня, неизбежно задают себе вопрос о своём месте в этом мире, о природе этого места, о смысле своего местопребывания в мире и, соответственно, о ценности этого пребывания в соответствии с даваемыми самими себе ответами о смысле и цели пребывания в мире.

Всё разнообразие подходов при различных вариантах их рассмотрения, анализа и классификации можно сгруппировать в два основных модуса мировидения.

В соответствии с первым модусом, человек и человечество есть одна из форм всеобщей природы, развивающейся либо по материалистическим, либо по идеалистическим законам, где их место естественным образом встроено в мировой порядок. И вся их свобода – это свобода порядка, допускающего для элементов мира хаотизм броуновского типа их движения и в целом существования, но который сам по себе есть часть мирового порядка. Отсюда смысл человеческой жизни и самого человечества предзадан их включённостью в мировую структуру природы или провидением Бога. Тем самым именно эта включённость предопределяет ценность существования человека и изначально положительный характер этой ценности – "всё сущее разумно ..."⁴. Ценностные основания существования человека в его мгновенном бытии настоящего и его историческом бытии прошлого и даже будущего являются трансцендентными по отношению к человеку и самому человечеству. Сам смысл их наличия дан им не по их воле и не ими определён. Человек лишь осознаёт существующие вне его сознания ценностные основания своего бытия, открывая их для себя в стремлении соответствовать статусу человека. Поэтому быть человеком, быть человеческим обществом означает для таких субъектов необходимость соответствовать в своём человеческом существовании вечным трансцендентным ценностям и смыслу. Выход из этого поля (добровольный или вынужденный) – это выпадение из поля бытия, обесмысливание и обесценивание самого себя. Такое мировидение и такая позиция позволяют сравнивать те или

⁴ Трудно не согласится с этой мыслью классика, выбирая данный модус мировосприятия.

иные ценностные системы и выбирать именно правильные решения, поскольку критерий правильности можно и, главное, должно искать и находить. Поэтому воспроизводство человека и всего общества в целом в лице новых людей и поколений немыслимо без ценностного транслирования социокультурных элементов. И чем более насыщен и сложен в своём структурном исполнении и сложности составляющих его элементов аксиологический пласт экзистенции социума, тем более обязательным и неизменным образом должны воспроизводиться эти ценности в новых поколениях, потому что утрата этих ценностных оснований человеческого существования в силу каких-либо причин, безотносительно характера причин такой утраты, обесмысливает и само существование этих социальных элементов во всемирном порядке мироздания и приводит, как правило, к одичанию такого общества. Если в начале пути человека фаза дикости может интерпретироваться как уже человеческое состояние, то одичавшее общество в результате регресса в связи с утратой им своих ценностей вряд могут считаться вполне человеческим. У первых имеется в наличии потенциал будущих достижений их развития, и все достижения их прогресса ещё только впереди, а у вторых – всё позади, а впереди – только мрак потери человеческого сознания как высшей ценности во Вселенной.

Второй модус определён тем, что человек и человечество рассматриваются как раз и навсегда вышедшие из естественного природного процесса развития живой и неживой материи, когда человек, научившись создавать для себя искусственную среду обитания, прервал абсолютную зависимость от условий естественной природы (оставаясь в определённой степени детерминированным в своём существовании возможностью существования самого мира) и тем самым определил свою собственную траекторию развития, а значит, задал смысл и ценность своего собственного бытия. В этом случае каждый человеческий субъект имеет возможность самостоятельно определять главную точку построения ценностных координат своего бытия, изначально ставя точку отсчёта в ту позицию, которая отвечает его пониманию и приятию смысла, цели и ценности человеческого бытия. Такой относительный индетерминизм неизбежно порождает релятивизм и, соответственно, плюрализм ценностных систем координат бытия отдельных людей, социальных групп и целых обществ.

Ценность человеческого бытия берётся в разных модусах как значение с различными возможными границами оценки его ценности существования в мире и даже знаками такой оценки. В первом модусе человеческое бытие рассматривается как однозначно положительная величина, поскольку во Вселенной всё существующее вечно согласно материалистическим установкам или созданное Богом, рассматривается как часть единой картины, и уже их включённость в смысл мира индуцирует положительный знак данной ценности. Большинство религиозных и, в целом идеалистических, концепций мироустройства рассматривают человека как одну из наиболее значимых положительных ценностей. Но и материалистические концепции также часто оценивают человека как тот элемент мира, без которого он, если бы и не рассматривался как незавершённый, но всё равно выбытие человека из структуры мира, как минимум, обеднило бы смысл самого мира. Во втором же модусе человек может рассматриваться и как положительная ценность бытия, и как отрицательная (или отрицательный результат игры слепого случая или как качественно низшая ступень перед воистину человеческим существом⁵).

Трудно не согласиться с Герценом, что "Быть человеком в человеческом обществе вовсе не тяжкая обязанность, а простое развитие внутренней потребности: никто не говорит, что на пчеле лежит священный долг делать мёд; она его делает потому, что она пчела. Человек, дошедший до сознания своего достоинства, поступает человечески потому, что ему поступать так приятнее, разумнее; я его не похваляю даже за это – он делает своё дело, он не может иначе поступать, так как роза не может иначе пахнуть"⁶. Однако до какого уровня осознания своего достоинства может подняться человек? Ответ очевиден – от минимального осознания своего человеческого достоинства, до максимально возможного уровня такого осознания, когда человек ещё воспринимает себя человеком, а не сверхчеловеком. Совершенно очевидно также и то, что и возможности такого осознания, сформированные неравными личными факторами и неравными факторами социального и культурного окружения каждого конкретного человека, также различны. Каждый человек и поступает, и живёт в меру своего осознания собственного человеческого достоинства, о котором говорит Герцен. Именно человеческое достоинство воспроизводится в процессе образовательной трансляции культуры как на институциональном уровне, так и неинституциональном уровне образовательной системы общества. Поэтому естественно возникает вопрос о том, какая культура транслируется в этих разноуровневых образовательных процессах. Каждая крупная социальная таксономическая группа, такая как класс, образуемая в той или иной мере сходными социальными слоями, потому и отлична от других социальных классов, что весь

⁵ Например, сверхчеловек Ницше или белокурая бестия Гитлера и т.п.

⁶ Цитата по Ильин В.В. Философия: в 2-х тт. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – Т. 2. – 784 с.

образ их бытия, выраженный в экономической и культурной деятельности не совпадает по многим социокультурным и экономическим параметрам с другими классами, несмотря на то, что они образуют единый народ, имеющий много общих атрибутивных социокультурных характеристик. Но если бы воспроизводились только общие характеристики, то раньше или позже любой социум станет социально однородным.

Можно утверждать, что отличные социокультурные характеристики каждый класс и каждый социальный слой, так или иначе, но обязательно воспроизводит. Но каждый класс располагает разным инструментарием воспроизводства своей системно-социальной уникальности и своего особого места в обществе. И в этом арсенале методов воспроизводства именно правящие группы практически монополюно владеют доступом к управлению самым мощным и эффективным инструментом самовоспроизводства социума – системой институционального образования. И чем более полным образом система институционального образования охватывает большее число социальных групп, тем более эффективно ценности и установки, выгодные правящим социальным группам, они прививают другим социальным группам.

Общество естественным образом изменяет свои требования к профессионально-социальным характеристикам специалистов и их качеству, расширяет свой спрос на них, что неизбежным образом ведёт к массовизации всей системы образования с начальных и до высших уровней в институциональной системе образования. Подготовка большого числа высокообразованных специалистов может осуществляться только при таком условии, что подготовка таковых обязательно включает целый ряд учебных дисциплин культурообразующего характера, то есть дисциплин, чьё содержание составляют сведения во многом составляющие представление о социокультурных ценностях господствующей или, более правильно, доминирующей культуры в обществе. Особенно это относится к уровню высшей профессиональной школы. Именно освоение такого рода дисциплин формирует интенцию специалиста на профессиональное самовоспроизводство. Поэтому очевидно, что формирующийся будущий специалист неизбежно, изучая комплекс дисциплин социально-гуманитарного блока, усваивает ценностные элементы той доминирующей культуры, которую представляют данные дисциплины. Мера представления ценностного пласта в данном блоке во многом зависит от того, как мыслят себе лидеры правящих социальных групп насущность ценностного фундирования формирующейся профессиональной культуры той армии специалистов, которые рекрутированы для стабилизации и эволюционного развития общества именно в том направлении, которое желательно именно для этих правящих социальных слоёв и тех групп населения, которые можно определить как субэлиты. Чем больше они этим озабочены, тем выше статус этих дисциплин в подготовке специалистов. Чем выше значимость специалистов того или иного уровня, тем больше и значимее данные дисциплины представлены в учебном плане и тем выше статус итоговой аттестации по этим дисциплинам.

Для правящих социальных групп и в целом для всего общества становится актуальным вопрос о содержании ценностной компоненты в профессиональном образовании социализирующейся молодёжи, которая первичным и неокончательным пока ещё образом для многих представителей молодёжи расслаивается, входя в разные уровни институционального образования.

Среднее профессиональное образование призвано, в идеале, подготовить рабочую молодёжь самой высокой рабочей квалификации, с тем, чтобы обеспечить производственную сферу наиболее квалифицированными конкурентоспособными рабочими кадрами, в идеале – рабочую аристократию, то есть тот слой, который составит нижний слой среднего класса. Именно эти представители рабочего класса и фермерского крестьянства пытаются укрепить и улучшить свое материальное и социальное положение в рамках существующей социальной структуры и это во многом объективно у них получается, что бы ни говорили об ухудшении положения рабочих и крестьян современные марксисты и неомарксисты. Поэтому главная ценность для этих слоёв – это ценность социальной стабильности.

Ценность массового среднего профессионального образования принимает обоюдный характер для рабочих социальных групп и правящих высокоранговых социальных групп. Причём эта ценность имеет согласный характер в том, какой объём культурообразующей компоненты в профессиональном образовании должен содержать учебный план подготовки рабочей молодёжи. И те и другие стремятся свести этот объём к минимуму, без которого невозможно качественно подготовить рабочего профессионала, но каждая из сторон стремятся сделать это по разным причинам. Правящие группы хотят также видеть в молодом человеке рабочей профессии законопослушного и патриотично настроенного гражданина, стараясь включить в учебный план элементы ценностного комплекса доминирующей культуры в так называемые культурообразующие учебные дисциплины, всесторонне поддерживая их средствами поп-культуры. Другим словами, им нужен некий необходимый и полезный стандартный усреднённый

образ-форма молодого рабочего специалиста, в целом принимающего предписываемые ему образцы социально-экономического и культурного жизненного поведения, при том что издержки на формирование этого образа в системе институционального образования не превышали бы затрат на его профессиональную подготовку, а главное, чтобы разница между затратами на его профессиональное образование (включающее профподготовку и, собственно, социокультурное формообразование) были окуплены в скорейшее время и, далее, приносили бы только инвестиционную образовательную прибыль. Последняя включает в себя и прямой прибавочный продукт, и налоги, которые будет платить рабочий специалист со своего дохода и имущества, и даже его траты на собственное воспроизводство, которые он производит, расходуя свой доход на приобретение товаров и оплату использованных им услуг. И все компоненты инвестиционной образовательной прибыли тем выше, чем выше профессионально-квалификационный уровень специалиста. Молодой рабочий, со своей стороны, стремится сократить образовательное время, отводимое на изучение культурообразующих дисциплин, таких как история, обществознание и т.п. потому, что, прежде всего, подобного рода учебные дисциплины во многом насыщены информацией, представляющей социально чуждые ему ценностные установки. С другой стороны, исходя из низкой оценки такой информации по этим учебным дисциплинам, молодой человек стремится использовать это учебное время с большей, как ему кажется, пользой: или, прогуливая занятия, подработать, или, если прогуливать невозможно, то просто заняться другим более ценным и полезным делом.

Высшее профессиональное образование призвано, в идеале, подготовить специалистов высшей квалификации, которые составят в идеале средний слой среднего класса и отчасти составят верхний слой среднего класса. Другими словами, профессиональное образование в демократическом обществе нацелено на формирование широких слоёв специалистов, для которых наивысшей ценностью должна быть эволюционная стабильность общества, в котором они, занимая неплохую стартовую позицию, обеспеченную им качественным профессиональным образованием, смогут в рамках структуры именно данного общества занять в дальнейшем ещё более выгодную позицию. Именно ценность профессионализма как средства социальных достижений, ценность профессионального образования, дающего ключ к профессионализму, и эволюционная стабильность демократического общества, в котором только профессионализм и может стать средством высоких социальных достижений, следует определить как базовые ценности современной образовательной системы. Но вместе с этим, с одной стороны высшее образование по престижным специальностям рассматривается представителями высокоранговых слоёв, составляющих высший класс общества, в качестве манифестирующего социального признака, а с другой стороны, будучи реализованным в элитных и элитарных вузах по специальным программам, оно является эффективным инструментом социального управления и стабилизации выгодного им социального и культурного порядка.

Образование как результат образовательного процесса рассматривается в качестве ценности, во-первых, по субъектному уровню оценки данной ценности, то есть ценность образования рассматривается с точки зрения субъекта – отдельного человека, и ценность образования рассматривается с точки зрения для таких субъектов, как отдельные (и при этом неравные) социальные группы. С точки зрения отдельного человека образование всегда есть благо, поскольку каждый человек уверен, что знает, когда ему уже достаточно образовываться с практической и культурной точек зрения. Хотя есть целая когорта людей философского склада ума в любой социальной группе и любой профессии, которые полностью разделяют позицию Ньютона, сравнившего себя с маленьким мальчиком, собирающим красивые камушки на берегу великого океана, в котором и лежат самые удивительные сокровища⁷.

Ценность новации постоянно генерирует процесс самообразования, и институциональное образование для этих людей – это лишь одна из важнейших, но не завершающая фаза в их образовании. Другая часть, составляющая большую часть общества, во всех социальных группах рассматривают образование как прагматическую ценность, отмеряя себе столько знаний, сколько с их точки зрения необходимо для удержания и завоевания социального и, в том числе, экономического статусов, соответственно чётко зная образование какого уровня и какой профессиональной ориентации им необходимо. Конечно же прагматический аспект институционального образования не оставляет равнодушными честолюбивых новаторов, но и не становится для них самодовлеющей ценностью. Очевидно, что в реальной жизни люди распределяются в своих оценках образования по своеобразному континууму оценок ценности образования: от твёрдо убеждённых прагматиков-утилитаристов до романтиков творчества.

⁷ Вопрос только в том, какие камушки и в каком количестве люди этой когорты как разные и неравные между собой по социальному и культурному уровню желают собирать. Одни из них – это рационализаторы, а другие – учёные, третьи – путешественники-первооткрыватели и т.д. и т.п.

Ценность образования рассматривается и с точки зрения интересов всего общества. Необходимо только задаться вопросом о том, кто является выразителем этих общенациональных образовательных ценностей. Логично предположить, что их выражает тот класс, представители которого находятся на ключевых управленческих должностях в социальной иерархии общества. Другими словами, образовательные ценности как общенациональные формулируются в правительственных концепциях и программах развития системы образования высокоранговыми социальными группами. Верхний слой среднего класса выражает видение образовательных ценностей, как правило, посредством различного рода публикаций результатов научных исследований образовательного феномена, общественно-политических дискуссий и др. Остальные социальные группы могут лишь косвенно выразить свою оценку ценности образования, выбирая тот или иной уровень и, соответственно, ту или иную профессию и оплачивая образование. Ответы на анкетные опросы и интервью для социологов и политологов, которые представлены в различного рода исследованиях, публицистических материалах, социологическая и политологическая интерпретация этих ответов – это лишь видимая часть айсберга отношения и оценок тех социальных слоёв, которые не имеют своего рупора для их выражения и инструмента их реализации. Эти данные настолько ненадёжны, что невозможно строить на них сколь-нибудь фундаментальную философскую теорию.

Представленные рассуждения приводят к выводу о том, что ценность образования – величина не постоянная для всех так или иначе заинтересованных и участвующих в нём социальных групп.

Чем выше оценка ценности образования как у отдельных личностей, так и у отдельных социальных групп, тем выше их социальная достижительная мотивация и тем более они активны в отношении реализации восходящей социальной мобильности. Чем выше оценка ценности образования, тем более творческий и инновационный характер носит деятельность таких людей.

У представителей среднего класса достижительная мотивация на восходящую социальную мобильность наиболее высока в силу того, что, во-первых, социальная дистанция, которую им необходимо преодолевать, короче, чем у представителей низкоранговых социальных слоёв, и, во-вторых, они наиболее высоко оценивают образование и как инструмент социализации, и как инструмент инкультурации. Представители высокоранговых слоёв в первую очередь высоко оценивают образование как инструмент доступа к высшим управленческим должностям и инструмент самоутверждения. Именно для этих социальных групп ценность образования имеет высокую оценку, хотя и по разным причинам. Именно через образование как социальный институт и результат эти социальные группы рассматривают друг друга как реальных или потенциальных социальных союзников или партнёров.

Таким образом, в обществе оценка ценности образования далеко неоднозначна. И именно ценности лежат в основе процесса целеполагания любой системы, в том числе и системы институционального образования. Очевидно, что ценности разного уровня и разной направленности не могут в едином комплексе лежать в основе формирования вектора и тем более цели развития системы. Очевидно также, что система получает цель и вектор развития в соответствии с тем, что задаёт ей система управления, которую формируют представители высокоранговых слоёв населения, занимающие государственные должности в системе образования, должности руководителей крупнейших ведущих государственных вузов⁸, участвующие в разработке и формулировании ценностей и целей системы образования. Таким образом, изначально ценностные основания образования значительной части общества не учитываются и не включены в систему институционального образования, и их включение не предусмотрено и не является рациональным и необходимым, поскольку эта компонента будет вызывать неизбежные противоречия в работе системы, вызывая, в конечном счёте, её перманентную кризисность и дисфункциональность. Поэтому, естественно, существует извечная социальная и культурная проблема учёта в работе образовательной системы интересов и ценностей низкоранговых слоёв населения. Следует задаться вопросом о том, интересы и ценности каких низкоранговых слоёв населения или отдельных их представителей необходимо учитывать при формировании ценностной и нормативной базы системы институционального образования, а затем – вопросом о том, как и в каком объёме их учитывать. Приходится констатировать, что низкая оценка ценности образования со стороны низкоранговых слоёв определяет, что они явно не являются атрибутивными для системы институционального образования, так как низкий уровень оценки ценности образования не может фундировать даже формирования социального института, не говоря уже о каком-нибудь функционировании. Но в этих низкоранговых социальных группах активно обучается часть молодёжи, которая высоко ценит образование и как результат и процесс, и как эффективный инструмент восходящей социальной мобильности. В этом отношении эта молодёжь приближается к оценке или полностью

⁸ Например, ректора МГУ, СПбГУ, ЮФУ и т.п.

совпадает с оценкой образования, которая формируется в среде средних и даже высших классов. Поэтому говорить о наличии проблемы ценностей в связи с их неравномерностью у различных слоёв населения не приходится. Стоит говорить лишь о разной направленности ценностного основания отношения различных социальных классов к институциональному образованию и различным уровням этого образования. При этом только высокая и очень высокая оценка ценности образования может фундировать эффективность образовательной системы, поскольку такая оценка может ложиться в основу формирования высокомотивированной цели. Именно такую оценку дают образованию средние и высшие классы. Поэтому естественно, что эти классы интенсивно используют образовательный институт и как средство социализации, и как способ социального и культурного самовоспроизводства.

Вышеприведённые рассуждения приводят к выводу о том, что различные неравные социальные субъекты неравным образом оценивают ценность образования.

УДК 122
ББК 87.3

Б. С. Щеглов, М.В. Лойтаренко

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье отмечается, что в современной философии образования обретает популярность синергетический подход, основанный на принципах нелинейности, самоорганизации, теории хаоса. Преобладающим является мнение, что «для успешного развития система должна находиться в неравновесном состоянии»; «система должна быть неустойчивой».

Ключевые слова: постнеклассическое образование, философия образования, синергетический подход, неравновесное состояние, плюрализм, информационное общество, кризис образования, процесс воспитания, ценности, человекообразность.

B.S. Sheglov, M.V. Loytarenko

POSTNONCLASSICAL APPROACH TO EDUCATION

Abstract. The article notes that in contemporary philosophy of education gaining popularity synergetic approach based on the principles of non-linearity, self-organization, chaos theory. The prevailing opinion is that "for the successful development of the system should be in a nonequilibrium state"; "The system must be unstable."

Key words: postnonclassical education, philosophy of education, synergetic approach, nonequilibrium state, pluralism, information society, education crisis, the process of education, values, human dimension.

Образование в современном мире представляет собой довольно сложный для изучения феномен, так как само понятие «образование» за последние десятилетия претерпело многочисленные смены интерпретаций и продолжает до сих пор изменяться и уточняться.

Это связано, прежде всего, с теми процессами, которые происходят в макросоциуме, с теми культурными преобразованиями, которые неизменно происходят в связи с переходом общества и науки как ее несомненной части от неклассики к постнеклассике и далее – к формированию новой парадигмы.

Философия образования как продолжающийся складывается раздел философии, заостряет свое внимание в вопросах осмысления образования на новых подходах, инновационных парадигмах, сохраняя при этом приемственность, присущую любой отрасли науки.

В данном плане важно понимать, что «философия образования, какой бы аспект действительности она не рассматривала, неизбежно выходит на проблему индивида, индивидуальности, личности, человеческой целостности» [7, 65]. А при рассмотрении этих вопросов связующим звеном выступает понятие свободы: как отдельного индивида, так и свободы участников образовательного процесса в целом.

Рассмотрение образования в контексте свободы предполагает не только плюрализм существования образовательных концепций и их выбора, но и, с другой стороны, свободу от засилья множества некачественных образовательных программ, от низкоквалифицированных педагогических кадров, наконец, свободу от произвола чиновников, навязывающих образовательные стандарты вопреки самой логике образовательного процесса, национально-культурных ценностей и целей образования.

В современной философии образования обретает популярность синергетический подход, основанный на принципах нелинейности, самоорганизации, теории хаоса. Преобладающим является мнение, что «для успешного развития система должна находиться в неравновесном состоянии»; «система должна быть неустойчивой с тем, чтобы породить глобальную устойчивость» [8, 44]. Эти идеи идут на сегодняшний день вразрез с навязываемыми чиновниками от образования моделями.

Довольно существенную роль в этих процессах играет синергетика, которая, по мысли В.А. Аршинова, «как новое постнеклассическое направление междисциплинарных исследований процессов самоорганизации и развития, протекающих в открытых нелинейных и далеких от равновесия системах, конечно могла бы выступить в качестве, или играть роль новой парадигмы образования 21 столетия» [2].

В связи с этим Е. Пугачева видит в рамках новой парадигмы образования следующие задачи: гармонизировать отношение человека к природе; научить человека жить в потоке информации и т.д. [9, 42].

Кризис современной постнеклассической науки широко освещен в трудах многих ученых; однако не менее значимой и актуальной остается проблема кризиса современного образования, которое не имеет на сегодняшний день ответов на простые вопросы: «чему учить?», и самое главное – «для чего учить?».

В системе образования существует довольно существенная проблема, которую можно охарактеризовать как отсутствие на сегодняшний день устойчивой мировоззренческой модели как самого процесса образования, так и образа идеального ученика.

Вся современная западная модель образования, по мысли Н.З. Алиевой, восходит к философским идеям Просвещения: «Образование вплоть до конца XX века базировалось на культурно-мировоззренческих установках Просвещения, согласно которым разум выше морали, а потому свою главную цель видело только в том, чтобы сформировать способность научно мыслить, то есть строго следовать логике вещей, исключая всякую морально-нравственную озабоченность познающего субъекта» [1].

Если в советское время существовала только одна ведущая модель образования, то в настоящее время имеется множество моделей, каждая из которых своей отправной точкой считает что-то свое [11]. При таком плюрализме существует реальная опасность утраты четких ориентиров, называемых идеалами образования, что чревато для самих учащихся мировоззренческой катастрофой.

И в самом деле, как мы видим, большинство выпускников школ не имеют сложившегося мировоззрения; большое число выпускников вузов имеют лишь некие ориентиры на пути его формирования.

Причина же этого видится нами в том, что как таковой процесс воспитания, который в западных школах уже давно не рассматривается как составная часть образовательного процесса, постепенно и в России утрачивает свое значение.

В качестве наглядного примера опасности перевода наших образовательных стандартов на европейский манер приведем ситуацию на Украине, где такие стандарты внедряются последние несколько лет. Вот их цена: «Все учебные планы искалечены. Готовятся массовые сокращения сотрудников. В вузе нет денег практически ни на что, кроме выплаты жалованья. На экзаменах преподавателям запрещено спрашивать студентов. Все преподаватели вынуждены ездить по ПТУ и ходить по школам для набора абитуриентов» и т.д. [14].

Процесс воспитания – это, пожалуй, даже более важно, чем «просто образование», под которым наши западные коллеги понимают передачу знаний. Воспитание – это формирование мировоззренческой парадигмы, того образа мира, с которым каждому выпускнику школы или вуза придется рано или поздно столкнуться, или, говоря терминами культурологического подхода, мира, в который им предстоит войти.

Поэтому цель философского осмысления образования – указать на тот факт, что мировоззренческий компонент в современном образовании либо отсутствует, либо не воспринимается как важное звено в развитии личности. Так что же представляет собой образование с точки зрения философии?

Образование представляет собой в широком философском понимании важнейший и атрибутивный феномен культуры, определяемый ее основными ценностными, содержательными и мировоззренческими установками, а также спецификой социальных механизмов трансляции культурного опыта, сообразных конкретному этапу исторического развития общества.

Это понятие не является однозначным, оно имеет много смыслов в зависимости от автора, аспекта, контекста, исторического этапа исследования. Образование в целом, выступая как целостная, развивающаяся система, имеет многочисленные определения.

В современных исследованиях разных наук традиционно сложилось несколько смыслов термина образование. Образование понимается и как специфическая форма духовной и целенаправленной деятельности, и как трансляция дисциплинарных знаний, и как социальный институт.

Дж. Бернал, говоря о науке, утверждал, что дать ей определение трудно и, может быть, по существу, невозможно. Это же можно сказать и об образовании. Но можно наметить пути, аспекты, контексты, которые приближают нас к понятию образования. В итоге, образование предстает, как: социальный институт; социокультурный институт; система знаний, накопленных человеком; трансляция или передача знаний; фактор формирования представлений о мире и отношения человека к миру.

Рассмотрение образования как социокультурного института, регулирующего, направляющего и совершенствующего процессы развития человека, свойственно современным исследователям образования. «При таком видении образования акцент смещается на «образовывание» индивида»; «образовывание» рассматривается как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации», – отмечает Л.А. Степашко [12, 11].

Традиционным является рассмотрение образования как процесса трансляции, передачи знаний и навыков.

Но образование – это не только совокупность формальных институций, обеспечивающих передачу знаний и навыков, не только процесс обучения – освоения этих знаний и навыков, но и процесс формирования личностных качеств и мировоззренческих установок. Осваивая культурный опыт, человек формируется в «человеческом качестве».

«Становление личности» выступает высшей целью и ценностью образовательной деятельности. Рассуждая в таком ключе, Б.С. Гершунский утверждает, что «человекомерность» современных науки и образования ставит новые цели и ценности образования: «...именно формирование, коррекция или преобразование не только индивидуального менталитета, но и менталитета социума является иерархически высшей ценностью и целью образовательной деятельности во всем ее многообразии» [3].

Приведенное выше высказывание Б.С. Гершунского указывает на две группы целей: цели, определяющие образование как социальный институт и цели, направленные на формирование личности конкретного человека.

Менталитет является одной из ступеней образовательной лестницы: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет. Каждая из ступеней этой лестницы представляет собой результат образовательной деятельности.

По Б.С. Гершунскому: «Культура – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность». Высшей ценностью и иерархически высшей целью или «продуктом» образования является менталитет.

Система образования имеет три компонента: содержание (чему учить?), методы (как учить?), и цели (для чего учить?). Содержание, методы и цели образования должны основываться на современных достижениях науки для того, чтобы, во-первых, подготовить индивида к профессиональной деятельности и жизнедеятельности вообще, а во-вторых, сформировать новое мировоззрение, мировоззрение с соответствующей научной картиной мира, соответствующей содержанию науки на данном историческом этапе ее развития.

Каждое время создает и организует мир, в котором мы живем. Научить человека жить в этом мире – задача образования. На каких основаниях строятся эти основания – зависит не только от содержания образования, определяемого достижениями науки. В этом случае обучение будет соответствовать даже не сегодняшнему, а вчерашнему миру. И тогда вслед за Н.Н. Моисеевым можно воскликнуть: «Как далеко до завтрашнего дня!» В большей мере образование должно отталкиваться от образа мира, который сконструирован современным постнеклассическим этапом развития науки.

Именно современные научно-мировоззренческие основы, формируемые наукой, должны определять современное образование, что свидетельствует о необходимости взаимодействия науки и образования. Таким образом, образование должно представлять собой целостный процесс, в котором соединены компоненты науки, определяющей содержание, методы, цели образования; обучения, передачи знаний, навыков, традиций; а также компонент эвристической и креативной деятельности. Взаимообусловленность компонент науки и образования, в том числе целей, состоит в том, что получение нового знания (наука) обусловлено передачей его новым поколениям (образование).

Взяв за такую основу синергетическую парадигму, мы, по мнению Е. Пугачевой, сможем по-новому взглянуть на сам процесс образования, на его прошлое и будущее: «если прежняя парадигма образования в основном была парадигмой обучения, провозглашающей знания, умения и воспитание, то новая парадигма подразумевает развитие творческих начал и культуры личности. В

соответствии с предлагаемой концепцией образование может считаться фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и, благодаря этому, созревает для умножения потенциала самой среды» [10, 42].

Второй причиной актуализации проблемы образования, заявившей о себе в 90-е годы XX века, явилась реформа высшего образования в России. Включение в образование гуманитарных дисциплин должно было способствовать реализации новой образовательной парадигмы, направленной на становление фундаментальности и целостности образования и его направленности на человека - «человекообразность». В действительности реформа высшего образования свелась к декларированию указанных тенденций развития гуманитарного образования и многочисленным трактовкам его концепций.

На рубеже XX и XXI веков образование столкнулось с кризисом российского образования, который является одним из проявлений системного кризиса российского общества в целом. Многие исследователи (С.П. Капица, Г.Г. Малинецкий и др.) отмечают, что Россия переживает геополитическую, геоэкономическую, геокультурную катастрофы, преодоление которых, требует сверхусилий. В настоящее время наша цивилизация совершает поворот, равного которому не было в истории [4]. Глобальный демографический переход, проявляющийся в быстром уменьшении скорости роста населения планеты, фиксирует окончание эры экстенсивного развития, техногенной индустриальной цивилизации и начало новой исторической эпохи с новыми алгоритмами развития нашей цивилизации в широком смысле – в сфере производства, управления, науки, культуры, образования.

В сфере науки, как отмечает В. С. Стёпин, наступает эра постнеклассической науки, когда приоритетными становятся не только объект, субъект, инструмент исследования, но цели и смыслы, которыми руководствуется учёный. В центре научной картины мира XXI века окажется, по мысли В.С. Стёпина, синергетика – наука о самоорганизации [13].

В сфере философской мысли происходит кризис постмодерна (С.Е. Кургинян), который также является признаком бифуркации [5]. Постмодерн провоцирует распад культурного и социального пространства, утрату перспективы, распад общества. Развитие образования не успевает за той динамикой развития общества, которая все ускоряется и которая обуславливает возникновение принципиально новых проблем. При этом в сфере образования возникает несоответствие его содержания и методов существующим традициям потребностям сегодняшнего дня, прежде всего, в университетском образовании. И этот кризис, может быть, наиболее опасный из всей совокупности современных кризисов.

Надвигающаяся эпоха перемен бросает вызов всему человечеству во всех сферах бытия. Одним из вызовов прогресса явились существующие технологический и научный барьеры. Технологический барьер выражается в неспособность отечественных инженеров осваивать и повторять технологии стран – лидеров. «Научный барьер» проявляется в откате назад с передовых позиций науки. Это способствует проектам и стремлениям ВТО демонтировать сферу высоких технологий развивающихся стран и превратить их научный потенциал в «сырьё» для американской и европейской науки.

Особую тревогу вызывают меры, направленные на разгром фундаментальной науки, на стандартизацию и снижение уровня образования, направленность политики государства на уход из сферы содержания образования и управления им, снижение уровня образования в России и поощрение эмиграции студентов (реализация Болонских соглашений).

Проблема состоит в изменении ценностей, целей и смыслов образования. Самообразование из цели превратилось в средство повышения социального статуса, престижа и т.д. Смыслом образования становится не образовательные ценности в виде грамотности, образованности, профессиональной и социальной компетентности, культуры, менталитета, а конечный прагматический результат в форме сертификата о получении образования. Современная политика в сфере образования должна исходить из первичности целеполагания, смыслообразования, ценностных характеристик для конструирования целостного образования.

Цели образования на современном этапе образования носят прагматичный, утилитарно-прикладной характер. Формирование духовных, нравственных и мировоззренческих качеств отступило на второй план после профессиональной компетентности. И занимает мысли только философов и педагогов.

Но следует задуматься над тем, что цели и смысл образовательной деятельности задаются социально-экономической и социокультурной средой, элементами которых являются государство, общество, индивид. Указанные среды потребляют продукцию образования и формируют социальные заказы. «Потребитель – индивид» получает образовательную продукцию в виде знаний, умений и навыков, а «потребитель – государство» получает образованных и, главное, управляемых граждан, составляющих экономический, интеллектуальный и т.п. потенциал общества.

Таким образом, налицо ориентация современного образования в России на прагматические, утилитарно-прикладные цели, обусловленные состоянием и перспективами развития общества, социума, цивилизации. Следует отметить, что современная российская высшая школа в значительной степени утратила экономическое значение. В настоящее время высшая школа выполняет в основном социальные функции (средство социализации молодежи, социальный демпфер, реакция на скрытую безработицу, отсрочка от службы в армии и т.д.).

В XXI век Россия вошла с разрушенным самосознанием. Утрата национального самосознания, снижение самооценки отдельной личности обусловлены утратой такой важной цели образования как формирование, созидание личности конкретного человека в единстве его интеллектуальных, нравственных и мировоззренческих качеств. Превращение формирования личности в стихийный процесс, самоформирование, свободное формирование себя человеком – одни исследователи оценивают позитивно, другие считают утопией. Приведем аргументы в счет последнего довода. Становление личности происходит в обществе под воздействием других личностей, транслирующих свои ценности и идеалы. Отказ от созидания личности приводит к бездуховности, эгоизму, противоречию с окружающим миром, социумом. Стратегической функцией системы образования должно стать формирование личности, восстановление ее самосознания.

Вслед за Н.Н. Моисеевым можно утверждать, что какой бы путь развития ни избрало человечество, это должен быть только выбор разума, опирающийся на знания, науку, образование. Только они способны обеспечить ответы человечества на вызовы мирового развития. Но при этом наука и образование должны быть адекватны вызовам мирового развития и не столько в плане содержания и методов образования, сколько в плане целей, смыслов и ценностей. «И главное – должно измениться само понятие прогресса, представление о целях, смыслах и ценностях. Нас ждут глубокие изменения в человеке, структуре общества, жизнеобеспечивающих технологиях. Это – один из самых серьезных вызовов, с которыми столкнулось человечество» [6].

Таким образом, кризис образования представляет собой одну из многих граней системного кризиса российского общества. Кризис имеет не столько социальный, сколько общекультурный характер, имея в виду кризис ценностей, смыслов, целей, а не средств. Он ставит проблему новой образовательной миссии – чему, как и для чего учить? Причем, первичным является вопрос ценностей и целей образования: для чего учить?

Все вышеперечисленные проблемы относятся и к гуманитарному образованию. Система образования возникла в древности и сформировалась как современный этап в европейских странах и США в конце XIX века. Ее формирование было тесно связано с развитием науки, которые вместе способствовали государствам создавать промышленную и военную мощь. Осуществлению такой функции образования в огромной мере способствовало гуманитарное образование, которое развивалось и становилось вместе с наукой, культурой, конкретным государством, обществом и цивилизацией в целом.

Кризис гуманитарного образования является одной из граней систематического кризиса всего современного российского образования. Особенно остро проблема гуманитарного образования заявила о себе в 90-е годы XX века в связи со вступлением науки в новый постнеклассический этап своего развития. Развитие образования обеспечивается развитием науки, ибо наука является базисом образования. Опора на современную науку, становление современной науки приводит к становлению современного образования. В основании современного образования лежит научная картина мира, научные методы и новые смыслы и ценности науки. Требование реформировать преподавание и подготовку кадров для преподавания дисциплин гуманитарного цикла – это веяние времени. Но в то же время реформа практически не затрагивает вопросы изменения содержания обучения, образования и подготовки. Перед нами все те же комплексы не столько знаний и умений, необходимых для обеспечения деятельности завтрашнего дня, сколько «сведений», упакованных в стандартные пакеты. В качестве стандартов предложено не то, что нужно, а то, что сегодня может предоставить существующая система образовательных учреждений и педагогический корпус. Следовательно, необходимо изменения содержания и методов обучения и подготовки для достижения даже прагматических целей создания производителей и потребителей.

Антропологический аспект образования, характерный для традиционных обществ, ушел в забвение в современном массовом образовании и присутствует в работах философов и педагогов лишь в декларативном формате. Вместе с тем, «дальнейшая технизация» и усиление естественно-научной компоненты образования позволяет сформировать научную рациональность, которая значительно шире прагматического мышления, нацеленного на умножение материальных благ. Тем самым становление гуманитарного образования ведет к становлению личности, духовному совершенствованию личности, духовному совершенствованию личности. Личность, познающая природу, совершенствуется духовно.

Именно поэтому воспитание должно оставаться неизменным атрибутом образовательного процесса, базой современного гуманитарного знания, инструментом, формирующим мировоззре-

ние, ориентированное на национальные ценности, способом трансляции свободы; самобытность русской культуры, ее уникальность, ее красота – во многом результат той системы образования и того отношения к свободе, которая породила таких великих личностей, как М.В. Ломоносов, А.С. Пушкин, Г.Я. Перельман и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиева, Н.З. Философско-методологические основания естественнонаучного образования в контексте постнеклассической науки: авторефер. ... докт. филос. наук – Ростов н/Д., 2009.
2. Аршинов, В.А. Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm>.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования. – М., 1998.
4. Капица, С.П., Курдюмов, С.П., Малинецкий, Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука. 1997.
5. Кургиян, С.Е. Слабость силы./Аналитика закрытых элитных игр и её концептуальные основания. – М.: ЭТЦ, 2006, 388 с.
6. Малинецкий, Г.Г. Будущее – вызовы и проекты. Междисциплинарный контекст. URL:<http://spkurdyumov.narod.ru/PrBudMegDisPod.htm>.
7. Порублева, Н.В., Сергеева, Т.Б. Философия образования о проблеме свободы: монография. – СевКавГТУ, 2003. – С. 65.
8. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. № 2. 1998. – С. 44.
9. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. № 2. 1998. – С. 42.
10. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. № 2. 1998, с. 42.
11. Степанов, Е.Н., Лузина, Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
12. Степашко, Л.А. Философия и история образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – С. 11.
13. Степин, В.С. Теоретическое знание. – М: Прогресс-Традиция, 2003, 744 с.
14. Чернышев, Е. Цена «Евроинтеграции» Украины на примере одного донецкого вуза // URL: <http://nstarikov.ru/blog/17065#more-17065>

Раздел VI. История

УДК 94(470)
ББК 63.3

В.А. Агеева, Е. Е. Беркова

ПРАКТИКА УСТНОЙ ИСТОРИИ: ИНТЕРВЬЮ О ВОЕННОМ ВРЕМЕНИ (1941–1945 гг.) Г.М. МАХОНИНА

Аннотация. Важное место в устной истории занимает изучение роли личности в прошлом и конструирование биографии человека на основе устных свидетельств. Указанный историко-ведческий ресурс приобрел в современной историографии по Великой Отечественной войны особую значимость. Интервьюирование непосредственного участника событий военного времени важно как для процессов трансформации памяти, так и дополнения исторической мозаики местности, в которой проживал очевидец, раскрытия анатомии формирования стратегий выживания в экстремальных условиях и многих других аспектов военной действительности.

Ключевые слова: устная история, эго-источники, Великая Отечественная война, политика памяти.

V.A. Ageeva, E.E. Berkova

The PRACTICE of ORAL HISTORY: INTERVIEW ABOUT WAR (1941-1945) G. M. MAKHONINA

Abstract. Abstract. An important place in oral history is the study of the role of personality in the past and constructing the biography of a person on the basis of oral evidence. Specified source resource has become in the modern historiography of the great Patriotic war of special significance. Interviewing direct participant of the events of the war time is important for the processes of transformation of memory, strengthening intergenerational connections and additions historic mosaic of the area in which lived an eyewitness, disclosure anatomy of the formation of strategies of survival in extreme conditions and many other aspects of military reality.

Keywords: oral history, ego-sources, the Great Patriotic war, the politics of memory.

Направление устной истории в отечественной науке считается чрезвычайно быстро развивающимся, несмотря на свою относительную молодость. Устная история на основе многочисленных отрывочных сведений различных источников помогает реконструировать внутренний духовный мир, повседневную практику людей и даже их мысли. Внимательное слушание, тщательные записи, отражение эмоционального состояния интервьюируемого, дают возможность получать относительно объективные свидетельства очевидцев событий или их близких. Устная история появилась как узкое направление в рамках библиотечного и архивного дела. Вскоре она завоевала признание многих специалистов по истории, которые нашли в устных воспоминаниях важнейший источник информации о прошлом [1]. В Южнороссийском регионе существенный вклад в развитие сюжетов устной истории Великой Отечественной войны внесли Е.Ф. Кринко, Т.П. Хлынина, И.Г. Тажиудинова [2], Е.Н. Стрекалова [3], В.А. Агеева [4], М.И. Гуров [5], Т.В. Зеленская [6] и другие.

Важное место в устной истории занимает изучение роли личности в прошлом и конструирование биографии человека на основе устных свидетельств. Указанный историко-ведческий ресурс приобрел в современной историографии по Великой Отечественной войны особую значимость. Причем в данном случае речь идет не просто о дополнении истории войны «малозначительными» деталями при помощи новых источников, а о появлении нового подхода к ее пониманию. Суть его сводится к изменению направленности исследований, в центре которых оказывается не война как некий исторический феномен, а её влияние на жизнь человека [7].

Основная идея нашей работы заключается в стремлении показать взаимосвязь различных аспектов военного лихолетья и отдельных сюжетов жизни конкретного человека через призму его личных воспоминаний. Это открывает возможности услышать голоса «простых людей», которые прежде не являлись предметом специального исторического исследования. Реальная жизнь и выживание людей во время войны, их тяготы, заботы, страдания, боль зачастую умещались в уни-

версальную, хрестоматийную, растиражированную фразу: «Народ вынес ...» [8]. Устные свидетельства позволяют расслышать каждый голос в этом «многоголосье».

Махонин Георгий Михайлович родился в Таганроге в 1926 году. На всю жизнь он запомнил чувства, связанные с захватом города немецко-фашистскими войсками: «Оккупация – ужасная вещь. Люди голодали, терпели произвол немцев...» [9]. В то время ему было 15 лет, и он проживал с мамой и бабушкой, все мужчины уже были на фронте. Запасов у семьи не было, начались голодные времена: «его родным, как и многим другим таганрожцам спасли жизнь остатки зерна, которые немцы разрешили брать со сгоревшего склада. За ним тогда выстроилась многокилометровая очередь» [10].

В доме Георгия Михайловича оккупанты не проживали, слишком уж бедной была обстановка. Лишь один раз немецкий солдат остался у них на ночлег. Г.М. Махонин с дрожью в голосе отмечал: «Времена были очень тяжелыми, положение катастрофическим, и моя мама нашла способ заработать скромные деньги на еду для семьи, она стала вручную изготавливать цветы из бумаги, которые пользовались в какой-то степени спросом на местной толкучке...» [11].

С особым чувством радости, теплоты и одновременно горести вспоминал Г.М. Махонин об освобождении г. Таганрога от немецко-фашистской войск: «30 августа 1943 года немцы наконец-то ушли из города. К сожалению, перед этим они подожгли все, что только можно. В ту ночь горожане прятались в своих домах, боясь, что фашисты выместят свою злобу на мирных жителях. Были слышны выстрелы... Утром горожане высыпали на улицы и радостно приветствовали наши войска, которые изгнали оккупантов. У всех жителей и солдат за долгое время было хорошее настроение» [12]. Георгий Михайлович не был исключением, он восторженно, вместе со своими товарищами, приветствовал освободителей города. По его словам: «в этот самый миг, один из солдат в колонне, посадил его на машину и дал поддержать автомат, и в эту секунду он принял решение отправиться на фронт» [13].

Его боевой путь начался в сентябре 1943 года. Первый марш бросок протяжённостью в 20 км особенно врезался в память тогда еще совсем юному Г.М. Махонину: «под дождем, в грязи солдаты шли вперёд, невыспавшиеся, голодные. Под Мелитополем дали возможность поспать и утром сразу же бросили в бой...». Боевое крещение оказалось трагичным для Георгия Михайловича, он получил серьёзное ранение в ногу и попал в госпиталь. Долгих четыре месяца его перебрасывали из медсанчасти в медсанчасть и в итоге определили в Азербайджан, в госпиталь города Евлах. Подлечившись, он вернулся домой, в родной Таганрог. Там он поступил в механический техникум, но с учёбой как отметил сам Г.М. Махонин: «не заладилось, постоянно посещали мысли, о том, что нужно вернуться в ряды действующей армии СССР и добивать врага...» [14].

Продолжил боевой путь Георгий Михайлович в рядах артиллерийского противотанкового гвардейского полка. Именно с этого времени, по мнению Г.М. Махонина, для него «началась серьёзная война». Он участвовал в жестоких боях под Варшавой, где наша армия понесла большие потери. Там же ветеран получил орден Красной звезды за бесперебойное поддержание связи во время наступательной операции и медаль за взятие Варшавы. Именно эти награды он считает самыми почётными и дорогими. Не дойдя до Берлина, Георгий Михайлович получил второе ранение. И снова попал в госпиталь.

Георгий Михайлович считает себя причастным к победе над «раковой болезнью» человечества, как он сам выразился – фашизмом. Пройдя войну, столкнувшись лицом к лицу с болью, трагедией человеческих судеб, мужеством, героизмом, жертвенностью, в своих воспоминаниях, Георгий Михайлович смог передать всю ценность Великой Победы и неоценимый вклад в нее советских войск. Он безмерно горд за свою Родину. Категорически осуждает фашизм, национализм, считая их смертью цивилизации.

Эмоционально окрасили рассказ ветерана, сохранившиеся у него документы, награды, фотографии. Всё это помогло нам наиболее полное осознать значимость каждого представителя фронтового поколения в общем деле Победы над немецко-фашистскими поработителями.

Таким образом, интервьюирование непосредственного участника событий военного времени важно как для процессов трансформации памяти, укрепления межпоколенных связей, так и дополнения исторической мозаики местности, в которой проживал очевидец, раскрытия анатомии формирования стратегий выживания в экстремальных условиях и многих других аспектов военной действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кринко, Е.Ф. История северного Кавказа в 1920–1940-е гг.: современная российская историография / Е.Ф. Кринко, Т.П. Хлынина. – Ростов н/Д., 2009. – С. 271.
2. Кринко, Е.Ф. Частная жизнь советского человека в условиях военного времени: пространства, границы и механизмы реализации (1941–1945 гг.) / Е.Ф. Кринко, Т.П. Хлынина, И.Г. Тажидинова. – Ростов н/Д., 1943. – С. 40–60.

3. Стрекалова, Е. Н. Архив устной истории Великой Отечественной войны (на материалах Северного Кавказа) / Е.Н. Стрекалова // Юг России в Великой Отечественной войне: тропы памяти. – Краснодар, 2011. – С. 239.
4. Агеева В.А. Устная история и проблемы изучения Великой отечественной войны / В.А. Агеева, С.В. Чигасов // Мат. V Международ. научно-практ. конф. «Science in the modern information society V» 26–27 января 2015, North Charleston. USA. – Т. 3. 2014. – С. 15–17.
5. Гуров, М.И. Великая Отечественная война глазами современников и потомков (на материалах архива семьи Д...) / М.И. Гуров, Т.В. Дягилова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. № 2. Гуманитарные науки. 2013. – С. 93–97.
6. Зеленская, Т.В. К вопросу о повседневной истории Великой Отечественной войны (на материалах личного архива семьи Пантелеевых) / Т.В. Зеленская, Э.Ю. Пантлеев // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки 2013. № 2. – С. 104–108.
7. Агеева, В.А. Исторический источник и перспективы изучения повседневного мира учащейся молодежи в годы Великой Отечественной войны / В.А. Агеева, А.А. Волвенко // Мат. V Международ. научно-практ. конф. «XXI century: fundamental science and technology V» 10–11 ноября 2014 North Charleston. USA, 2014. – С. 22.
8. Стрекалова, Е.Н. Архив устной истории Великой Отечественной войны (на материалах Северного Кавказа) / Е.Н. Стрекалова // Юг России в Великой Отечественной войне: тропы памяти. Краснодар, 2011. – С. 239.
9. Респондент: Махонин Георгий Михайлович, 1926 г. р. Интервьюер: Е.Е. Беркова. Место проведения: г. Таганрог, квартира респондента, 2014 год. Продолжительность 45 минут // Архив центра Устной истории кафедры истории Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)».
10. Там же.
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же.
14. Там же.

УДК 93
ББК 63.3(2)6

М.И. Гуров, Т.В. Зеленская, А.Э. Титовская

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СЕМЬИ В ВОЕННОЕ ВРЕМЯ (региональный компонент)

Аннотация: Статья продолжает цикл публикаций, посвященных научному осмыслению истории Великой Отечественной войны. В частности затрагиваются аспекты повседневной истории военного времени. В содержании статьи используются материалы источников личного происхождения.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, воспоминания, повседневность, оккупация, тыл, военная действительность, патриотизм.

M. Gurov, T. Zelenskaya, A. Titovskaya

ON FAMILY HISTORY IN THE WAR PERIOD (regional component)

Abstract: The Article continues the series of publications dedicated to the scientific understanding of the history of the great Patriotic war. In particular aspects of everyday history of military time are raised. In the content of the article materials of the sources of personal origin are used.

Key words: Great patriotic war, memories, everyday life, occupation, rear, military reality, patriotism.

Наступивший 2015 год ознаменовался для нашей страны чередой торжеств, посвященных семидесятилетию юбилею освобождения нашей Родины от немецко-фашистских захватчиков. Великая Отечественная война, навязанная СССР гитлеровской Германией, занимает особое место

в истории России. На первый взгляд уже «избитая фраза», что война оставила след в судьбе каждой советской семьи, на сегодняшний день по-прежнему является актуальной.

За годы, прошедшие после победного для наших соотечественников мая 1945 года, несколькими поколениями историков было введено в оборот огромное количество документов официального происхождения, что позволяло считать Великую Отечественную войну наиболее изученным периодом в нашей новейшей истории. Однако события последних двадцати лет поставили под сомнение эту, казалось бы, устоявшуюся аксиому. И дело здесь даже не в том, что появляющиеся документы, долгое несшие гриф секретности, расширили наше представление об узловых событиях военного лихолетья. Для исторической науки это естественное явление. В спорах и дискуссиях историков есть шанс выкристаллизоваться наиболее приближающемуся к историческим событиям взгляду. Но всё же, весь трагизм последних лет с наибольшей полнотой проявился в катастрофических процессах на постсоветском пространстве, когда не просто «подправляются» и «корректируются» события 1941–1945 гг., а подвергается сомнению сам факт Великой Отечественной войны. «Освободители» превращаются в «оккупантов», представители радикальных течений, «по уши измазанные в крови своего народа», становятся национальными героями, а отдельные республики бывшего СССР, как выясняется, стремились оккупировать друг друга, не забывая при этом о самом агрессоре – нацистской Германии, которая, и это говорится со всей ответственностью, тоже жертва «агрессивного кровавого оккупанта», который «оккупировав» сам себя и захватив ближайших «миролюбивых» соседей, вторгся в Европу.

В этих условиях, ответственность современного поколения состоит не только в сохранении объективной оценки в интерпретации событий военного лихолетья, но и её неотъемлемого компонента – исторической памяти. Безусловно, ключевую роль в этом процессе играет максимально беспристрастное обращение к историческим фактам и документам, введение которых в оборот приближает нас к объективной оценке минувших событий. Но не менее важно и обращение к непосредственным свидетелям минувших событий. Именно они, без прикрас и помпезности официальных сообщений, жили и выживали, нередко и не мечтая о том, что доживут и увидят её – Победу.

В основу данной публикации положены воспоминания нескольких семей участников и «детей» войны, география проживания которых локализуется в границах Таганрога и примыкающих к нему районов. Члены каждой из представленных нами различных ветвей стали очевидцами противоречивых событий нашей истории в 20–40-гг. прошлого столетия. Их воспоминания являются частью научно-исследовательской и поисковой работы в течение нескольких лет ведущейся на факультете истории и филологии Таганрогского института имени А.П. Чехова. Собранные нарративы и артефакты середины прошлого столетия пополняют своеобразный «исторический банк», позволяющий не только сохранить часть исторического наследия, но и в определённом смысле не дающий прерваться связи исторических поколений [1–3]. Ряд из них послужили основанием для проведения более подробных исследований, должных дополнить представления о повседневной жизни на Юге России в 1941–1945 гг.

Отметим, что воспоминания неравномерны по уровню достоверности и глубины повествования. Некоторые из них фрагментированы и в силу того, что сами носители информации, несмотря на значительную временную удалённость событий, не хотели говорить о наиболее «болезненных» переживаниях. Отдельные события, мифологизируясь, уже через поколение наполнялись новыми смысловыми моментами, требующими отдельного исследования. Однако в совокупности они позволяют увидеть во всём многообразии разные уровни восприятия войны.

Обратимся к семье К..., представительница которой Анна Григорьевна появилась на свет в 1921 – голодном году на хуторе Бирючий в многодетной крестьянской семье. Она помнит, как ее матери, Надежде Андреевне и *«папе Грише»* приходилось много работать, потому, что небольшое хозяйство почти не приносило дохода. Ее старший брат, Алексей, чтобы помочь родителям, подражался возить глину на постройку домов, но простудился и вскоре умер. По рассказам Анны Григорьевны, семья до самой войны жила бедно, *«еле-еле сводя концы с концами»* [4].

В 1920 г., так же в простой крестьянской семье Г..., родилась Екатерина Ивановна. Для неё ярчайшими воспоминаниями стали события начала 1930-х гг., когда семья подверглась раскулачиванию. *«Что там нашу семью раскулачивать было, не из чего. У дяди 14 душ детей было, у моего отца меньше – трое. А жили мы еще с дедом, дядей и тетей. А хата у нас не велика была»* (Здесь и далее сохраняется авторская стилистика речи. – Прим. авт.) [5]. Заметим, что обращение к событиям конца 20 – начала 30-х гг. прошлого столетия позволяет увидеть, что восприятие той же коллективизации, несёт некую схожесть в сюжетах раскулачивания. Так, для семьи У, проживавшей в УССР на Донбассе этот процесс тоже носил *«огробный»* характер: *«Пришли в деревню полномоченные. Ну а те, кто побогаче – С..., Н..., и Х... пошли их два дни. Они пробудлись и говорят, что вот у нас разнарядка, надо по списку кулаков выявить. Ну, те им и показали ково взять. Нас и взяли. Ну, кони у нас были, но батраков не было. Сами работали. Семья большая – пятеро»*

братьев нас, да сёстры... Но живы мы остались и слава Богу...» [6]. Безусловно эти сцены, отчасти повторяются в различных воспоминаниях, неся в себе противоречивый отпечаток эпохи. Есть и особенности, характерные для каждой отдельной территории. Но все они меркнут перед событиями войны, занявшей особое место в жизни целого поколения.

Отметим, что осознание надвигающейся беды проявлялась в каждой семье по-разному. Для кого-то война стала реальностью в момент её официального объявления, кто-то так и не понял, что происходит. Как правило, дети вспоминали её начало через реакцию родителей. Восприятие её взрослыми зависело от конкретной ситуации и не ограничивалось строго июнем 1941 г. Так, для Анны Григорьевны К... война стала явью ещё в 1939 г., когда её брат Павел, к тому времени уже женатый, *«ушёл воевать»*. Через несколько месяцев ее младшему брату, Акиму (или Кемке, как его ласково называли родные) исполнилось восемнадцать лет. Он был призван и волею судеб тоже попал на советско-финскую войну. Но служил Аким недолго, так как *«вскоре война закончилась»*. Братья встретились в Батайске, где некоторое время провели вместе. По каким-то причинам домой их не отпускали, и они с нетерпением ожидали визита матери. Однако приехать она не смогла и братьев навестила жена Павла. В Батайске Павла и Акима застало известие о новой, еще более страшной войне, с которой домой они больше не вернулись. О Павле известно, что он попал в плен, бежал и пропал без вести. Младший – Аким погиб где-то под Брянском [4]. Сама Анна Григорьевна перед самой войной вышла замуж за К..., но жить вместе молодым довелось недолго. Её муж, как и большинство из его поколения, был призван в армию и прошёл через всю войну. Ему повезло, он не пропал без вести, не сгинул в плену и не погиб. Но после демобилизации домой он не вернулся... Замуж Анна Григорьевна больше не вышла [4].

Что же касается предвоенной судьбы Екатерины Ивановны Г., то она тоже была трудной, но, для своего времени вполне обыденной. До девяти лет Катерина воспитывалась в обычной крестьянской семье, которая впоследствии была репрессирована и выслана на север с мамой и братом. Когда брату исполнилось два года, он внезапно умер. Через год умерла и мать, *«когда валяли лес, на нее упало дерево»*. Катерина осталась одна, через некоторое время ее забрали в приют, по её воспоминаниям *«это были лучшие годы жизни до войны»*. Повзрослев, Екатерина вышла замуж, стала жить в пригороде Таганрога, работала в яслях при заводе, где детей отдавали на неделю и она *«их воспитывала»*. Муж работал на заводе, изготавливал детали для самолетов *«и днем, и ночью»*. Напомним, что накануне войны в СССР была введена семидневная рабочая неделя, а на большинстве предприятий работа велась еще и круглосуточно [5].

Война подошла к границам родного города и села очень быстро. Её предвестниками стали беженцы, наполнившие городские вокзалы и улицы. Вскоре стали регулярными налеты вражеской авиации, а уже в октябре немцы вошли в Таганрог. Оккупационные войска расположились в городе и его округе, пробыв здесь почти два года. Гитлеровцы использовали в качестве пристанища хаты и квартиры обычных людей, так они оказались и в доме Екатерины Ивановны. Отчасти, из-за того, что Таганрог и его окрестности были захвачены быстро и практически без кровопролитных боёв, новые реалии по-разному входили в повседневную жизнь мирного населения, тесно переплетаясь с обыденными нуждами, еще довоенного времени. *«Пришли домой, а свекруха говорит нужно погреб побелить, а я ей отвечаю, может не надо чужие люди в доме, вдруг еще что случиться, а она мне иди. А погреб у нас на полу, что можно невзначай споткнуться и упасть. Так и вышло. Пока я мазала, шел немец и провалился ко мне, головой ударился кровь идет, ключицу повредил. Тут они все подлетели, кричат, еще чужие какие-то подошли, а я стаю плачу. Те, которые с нами жили меня защищать стали: та она не причем, она не виновата. Немцы не слушают, а как узнали, что я и семья раскулаченная сразу ушли, не тронув»* [5]. К репрессированным семьям захватчики относились с определенным уважением, рассчитывая на их антисоветские настроения, вызванные противоречивой политикой советских властей накануне войны.

По воспоминаниям Екатерины Ивановны, вначале отношение к немцам было относительно спокойным. Более того: *«немцы пока у нас жили голодными очень были, захожу в дом, дым идет, думали дом горит, а они на море ловили рыбу и прям так ее жарили на печи. Я к ним пришла и говорю, так нельзя, неправильно, животы болеть будут. А он мне покажи, как правильно, ну я ему говорю так, да так. Пришел потом (немец – Прим. авт.) поблагодарил меня. Сына моего они полюбили очень, подкармливали постоянно. То шоколадом, то еще чем. В шутку на него партизаном называли, а он бежит по дому кричит партизан, партизан! А как кто-то из русских шел, они боялись и говорили: Петро, спрячь нас или не говори что мы из вермахта. Муж смеется: скажу, скажу»*. Впрочем, дальше эти повседневные сюжеты дополнялись и более тревожными действиями. *«Потом на утро пришли немцы, ходили по домам спрашивали мужчин, позабирали их, много мужчин забрали. К концу войны всех уже начали забирать. Мальчишка сосед наш, 16-й год пошел, пришли, забрали. Сумочку ему собрали – идет, плачет, а делать нечего идти нужно!»* [5]. Речь по всей вероятности идет о массовых угонах советских граждан на работу в Германию,

масштабы которых действительно усилились по мере приближения Красной армии, успешно освобождая советскую землю от врага после победы под Сталинградом.

Да и не все немцы, по словам Екатерины Ивановны, были одинаковые. Вспомнила она один случай: *«Один раз пришел к нам немец знатный такой подозвал меня и говорит: скажи! Гитлер победит! А я говорю, я не знаю. Он ногами топает: говори! Гитлер победит! Я плакать начинаю, он говорит иди отсюда... У нас все шесть человек (немцы – Прим. авт.) что жили, против войны были, по семье скучали, домой хотели. Письма из дому получали, плакали, бандерольки получали, шоколад...»* [5].

Впрочем, отношение с оккупантами было далеко не всегда спокойными. Так, Анна Григорьевна К..., еще в начале 1942 года, спасаясь от немецких захватчиков, с родителями переехала в село Политотдельское чуть дальше от Таганрога, но и туда летом того же года пришли фашисты. К этому времени Анна Григорьевна родила сына и когда немцы пришли в их двор, она очень боялась за его жизнь. Солдаты выгнали всех из дома, не дав даже собрать необходимые вещи. Семейно Анна позвала к себе соседка, у которой было двое детей. Когда немцы постучались к ней в дом, женщина намазала сажей и надела старое платье, чтоб скрыть свою молодость и красоту. А Анна Григорьевна с сыном спряталась за печку, где уже сидело двое хозяйских детей. Фашисты ворвались в дом, и нашли Анну в окружении троих ребят. Один из захватчиков немного говорил по-русски и спросил: «Её ли это дети». Анна Григорьевна кивнула и прижала к себе малышкой. Тогда немец начал плевать в них и выпытывать, где глава семьи. Анна соврала, что ее муж умер еще до войны, и немцы ушли, не тронув их [4].

К счастью оккупация в селе длилась недолго, и вскоре сюда вернулись советские войска. Напротив дома Анны Григорьевны наскоро организовали военный госпиталь, и она пошла работать санитаркой, все силы отдавая уходу за ранеными бойцами и командирами. Приходилось выполнять самую разную работу: делать перевязки, стирать бинты, военное обмундирование, оказывать помощь при операциях.

В это время ее мать, Надежда Андреевна, вместе с другими односельчанами привлекалась для создания оборонительных сооружений вблизи линии фронта, рыла окопы, при этом выполняла еще и основную работу в колхозном хозяйстве. Лошадей было мало и приходилось пахать на коровах. Женщины, старики и дети зачастую составляли тягловую основу для работ, необходимых при выполнении государственных заданий в военное время в сельскохозяйственном цикле. Собственно именно они и делали всё, что бы выжить самим, вырастить своих детей, сверх сил обеспечивая фронт, чем можно приближая окончание войны.

Своего сына Николая Анна Григорьевна растила одна. Денег в семье всегда не хватало, и Николай, едва окончив семь классов, устроился помощником плотника. После службы в армии, Николай женился на Валентине Яковлевне Х..., с которой жил в одном селе. Военная судьба её семьи не менее интересна [4]. Валентине Яковлевне было около пяти лет, когда началась война. Ее отец, Яков Максимович, и два дяди, Иван и Василий, ушли на фронт, а Валя осталась вместе с матерью, Марией Андреевной, и бабушкой Варварой. Они жили на хуторе, который тоже был занят немцами. Во время оккупации в их доме поселился кто-то из немецкого начальства, а женщинам пришлось перебраться в погреб. Мария, наслышанная о немецких бесчинствах, творившихся по отношению к молодым девушкам, боялась выходить во двор. Захватчики даже не знали о ее существовании. Вполне возможно, что именно из-за длительного пребывания в холодном сыром погребе Мария разболелась и умерла. Так, довольно рано, Валя лишилась матери.

Валентина Яковлевна иногда заходила со своей бабушкой в дом за вещами. В один из таких визитов она застала немцев за завтраком. Они пили кофе и ели шоколадное масло с медом. Бабушка стала просить еды и, услышав отказ, расплакалась, чем очень разозлила немцев. Один из них в ярости достал пистолет и стал требовать, чтоб маленькую Валю увели. Она с трудом успокоилась и вернулась в погреб. На следующее утро молодой немецкий офицер тайком принес ей кусочек хлеба, намазанный тем самым шоколадным маслом. Валентина до сих пор вспоминает об этом со слезами на глазах.

В начале 1943 года советские воины окончательно освободили село от оккупантов. Была зима, и Валя видела, как на лыжах шли наши разведчики. Ее внимание привлекло то, что поверх формы на них были белые халаты. После того, как немецкие офицеры покинули бабушкин дом, там поселилось несколько советских солдат. Весь огород был изрыт окопами, рядом стоял *«советский танк»*, а во дворе – *«Катюша»*. В общем, о скором возвращении к спокойной жизни не могло быть и речи.

В мае 1945 г. война закончилась, и Валентина Яковлевна дождалась своих родных. После окончания войны ее отец, Яков Максимович, вернулся домой, где прожил долгую и счастливую жизнь в окружении детей и внуков. Из его рассказов Валентина узнала, что он был в плену, бежал и целый год скрывался, но ни названия села, ни имени женщины, спасшей его, она уже не помнил. Дядя Вали, Иван Максимович, прошел всю войну и остался служить в армии. О его дальнейшей

судьбе Валентина Яковлевна не знает, потому что он переехал, и связь с ним оборвалась. Второй дядя, Василий, погиб в 1942 году. Он был врачом в кавалерийской части, помогал раненым на полях сражений. После войны Яков Максимович встретил санитарку, работавшую вместе с его братом. Она отзывалась о Василии как об опытном враче, готовом всегда прийти на помощь. После войны в центре Политотдельского был открыт мемориал памяти погибших в годы войны солдат. На нем высечены и имена членов семьи Валентины Яковлевны [4].

Но самым светлым в мыслях очевидцев войны остается май 1945 года, когда наступила Победа. Как вспоминала Екатерина Ивановна: «*Возле кладбища нашего мельничка была, мы ходили туда тиеничку мели, баночка от ведра выходила. Вот мы от туда, когда вышли, слышим такой крик возле кладбища мы бросаем ведра, слышим крики «Ура!» Значит наши! Бежим к ним тоже кричим, смотрим два офицера на мотоциклах сидят и люди вокруг, все плачут, обнимаются, только когда прибежали и узнали, что правда, Наши Победили» [5].*

В заключение отметим, что история семей Екатерины Ивановны Г., Анны Григорьевны К. И Валентины Яковлевны Х., как и многих семей того времени, соединила в себе все противоречия военной эпохи. Наши соотечественники, победили на фронте, выстояли у станков, вырастили детей и выжили сами, подняв страну из руин. И, пожалуй, только приоткрыв завесу над личными переживаниями поколения 1940-х, со всей остротой понимаешь фразу, красной линией сквозящей через все воспоминания, «лишь бы не было войны».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зеленская, Т.В. К вопросу о повседневной истории Великой Отечественной войны (на материалах личного архива семьи Пантелеевых) / Т.В. Зеленская, Э.Ю. Пантелеев // Вестник Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова. Гуманитарные науки. № 2. – Таганрог: Издательство ТГПИ им. А.П. Чехова, 2013. – С. 104–108.
2. Гуров, М.И. Великая Отечественная война глазами современников и потомков (на материалах архива семьи Д...) / М.И. Гуров, Т.В. Дягилева // Вестник Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова. № 2. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2013. – С. 93–97.
3. Агеева В.А. Выход работников образования южнороссийского региона из деструктивной ситуации немецко-фашистской оккупации в 1943 г. Война в истории и судьбах народов Юга России (к 70-летию начала Великой Отечественной войны): Материалы Международной научной конференции (1-2 июня 2011 г., Ростов-на-Дону) / Отв. ред. акад. Г.Г. Матишов. – Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. С. 298-301.
4. Из материалов и личных воспоминаний, собранных студенткой факультета истории и права ТГПИ имени А.П. Чехова Титовской А.Э. в 2012 г.
5. Из материалов и личных воспоминаний, собранных студенткой факультета истории и права ТГПИ имени А.П. Чехова Бухариной М.К. в 2012 г.
6. Из материалов и личных воспоминаний, собранных Гуровым М.И. в 2009 г.

ББК 63.4(2)
УДК 902.2

П.С. Качевский

ИСТОРИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РАННЕАНТИЧНОГО ПОСЕЛЕНИЯ У КАМЕННОЙ ЛЕСТНИЦЫ В ТАГАНРОГЕ В XX ВЕКЕ

Ключевые слова: памятник археологии, Приазовье, расписная лакированная керамика, Таганрогское поселение, Великая греческая колонизация, амфоры, килики, трансгрессия.

Аннотация: История процесса археологического изучения памятников раннеантичного периода в Приазовье в XX веке к настоящему времени остается недостаточно исследованной. Это касается и истории исследования древнегреческого поселения архаического периода, существовавшего на территории Таганрога, в районе Каменной лестницы и Пушкинской набережной. Этот памятник до 2004 года изучался только методами археологической разведки. Его в разные годы исследовали Б.В. Лунин, И.С. Каменецкий, В.Д. Блаватский, П. А. Ларенок, М.В. Мячина, А.Л. Глейзер, В.П. Копылов. Результаты их исследований позволили в общих чертах выявить топографию памятника, его хронологию и культурно-исторический облик. Поселение раннеантичного времени у Каменной лестницы в Таганроге на данный момент является древнейшим пунктом, основанным носителями древнегреческой цивилизации на территории современной России. Есть перспективы его полномасштабного изучения путем раскопок, начатых в 2004–2010 гг. международной российско-германской экспедицией.

P.S. Kachevskiy

THE HISTORY OF ARCHAEOLOGICAL INVESTIGATION OF EARLY ANTIQUITY SETTLEMENTS

THE STONE STAIRS IN TAGANROG IN THE TWENTIETH CENTURY

Annotation: The history of the process of archaeological investigation of the monuments of the early antique period in the Sea of Azov in the twentieth century to the present time remains insufficiently studied. This also applies to the history of the study of ancient Greek archaic period settlement that existed on the territory of Taganrog, in the area of Stone stairs and Pushkin embankment. This monument to 2004 was studied only by methods of archaeological exploration. It's in different years studied B.C. Lunin, I.S. Kamenetsky, V.D. Blavatsky, P.A. Lareneg, M.C. Machina, A.L. Glaser, B.N. Kopylov. The results of their research have made it possible in General to identify the topography of the monument, its history and cultural-historical appearance. Settlement of the early antique time the Stone stairs in Taganrog at the moment is the oldest item, founded by native Greek civilization on the territory of modern Russia. There are the prospects for its full-scale studies by the excavations, which began in 2004 and 2010, the international Russian-German expedition.

Keywords: the archaeological monument, Azov, painted varnished ceramics, Taganrog settlement, the Great Greek colonization, amphorae, kilic, transgression.

Тысячелетняя история древнегреческой колонизации в Северном Причерноморье и Приазовье на протяжении последних двух веков остается одной из наиболее привлекательных тем для научного исследования и, в то же время, сохраняет определенный общественный интерес в современной России. Одним из наименее исследованных вопросов истории античной колонизации Юга нашей страны является проблема ее генезиса и первоначальных шагов развития. Иными словами, древнейший (или «архаический») период греческой колонизации пока наименее изучен в отечественной археологии. Во многом данное обстоятельство обусловлено недостатком фактических данных о самых ранних греческих поселениях на северном побережье Черного и Азовского морей. Раскопками большинства античных городов и сел исследованы преимущественно культурные напластования, датируемые в пределах со второй половины VI века до н.э. по IV век н.э.

Следовательно, более ранний этап развития Великой греческой колонизации гораздо слабее исследован с помощью археологических источников, чем более поздние периоды этого процесса, когда сложились такие крупные античные города-колонии как Пантикапей и Феодосия в Восточном Крыму, Танаис в устье Дона, Фанагория и Гермонасса на Таманском полуострове и другие.

Помимо недостатка археологических источников, остро ощущается дефицит письменных сведений античных авторов о начальной фазе процессов хозяйственно-бытового освоения и политической колонизации носителями цивилизации Древней Греции региона Приазовья и других областей Северного Причерноморья. Фрагментарные и малочисленные письменные источники не позволяют, прежде всего, точно установить время начала античного колониационного процесса в Приазовье, его основные направления развития.

В связи с этими обстоятельствами определенный интерес среди специалистов по истории и археологии античности вызвало открытие известным донским краеведом Б.В. Луниным местонахождения скопления обломков древнегреческой керамики на берегу Таганрогского залива близ Пушкинской набережной. В период с 1935 по 1938 гг. Б.В. Луниным было собрано значительное количество окатанных водой фрагментов греческой гончарной посуды, что дало основание этому исследователю говорить о том, что она происходит со дна моря, с размываемого приливами и отливами культурного слоя греческого поселения. Многие из находок были сделаны им благодаря тому, что в 1937 году проводились работы по углублению дна Таганрогского залива напротив Каменной лестницы, к северо-западу от Таганрогского порта. Собранную коллекцию находок Б.В. Лунин передал на хранение в Таганрогский краеведческий музей. К сожалению, во время Великой Отечественной войны и оккупации Таганрога немецкими войсками данная коллекция была потеряна и утрачена тем самым для научного изучения. Тем не менее, публикация Б.В. Луниным краткой информации о существовании в районе Таганрога древнегреческого поселения имела большое значение, ее учитывали другие исследователи памятников археологии в Таганроге [1].

К середине прошлого века благодаря археологическим изысканиям как дореволюционных (П.М. Леонтьев, П. Хицунов), так и советских археологов (М.А. Миллер, Д.Б. Шелов, Т.М. Арсеньева) было выяснено местоположение античного Танаиса и его исторического предшественника – торговой греческой фактории (апойкии) в дельте Дона. Следовательно, обнаруженное Б. В. Луниным местонахождение, условно названное им «Каменная Лестница», являлось новым памятником античной колонизации. Б.В. Лунин, на основании визуально-морфологического анализа находок обломков античной расписной и амфорной керамики, предположил, что поселение в районе Таганрога более древнее, нежели Танаис и его непосредственный предшественник – греческое поселение «Елизаветовское городище», существовавшее в IV – начале III вв. до н.э. В то же время,

Б.В. Лунин допускал мысль о том, что к настоящему времени это поселение полностью затоплено морем и перспективы его более детального изучения весьма неопределенны.

В период 1955–1959 гг. археолог И.С. Каменецкий, в то время работавший в Таганрогском краеведческом музее, возобновил сборы фрагментов античной керамики на Пушкинской набережной. Особенно плодотворными оказались сборы, проведенные в периоды сгона воды из-за сильных ветров, когда временно обнажались значительные участки дна Таганрогского залива, в том числе и у Каменной лестницы. Коллекции керамики, собранные И.С. Каменецким, поступили на хранение в Таганрогский краеведческий музей, впоследствии в 1978 году Т.А. Прохорова составила их опись, куда включила и более поздние находки 1960–70-х гг. с Каменной лестницы. К сожалению, опись находок с местонахождения, составленная самим И. С. Каменецким к тому времени была утеряна. В 1994 году материалы сборов 1950-х гг. были опубликованы П.А. Ларенком и В.П. Копыловым при участии М.В. Мячиной, составившей их новую коллекционную опись. В эту опись вошли только те материалы, которые были собраны самим И.С. Каменецким и на которых сохранились проставленные его рукой коллекционные шифры «КЛ-59»; «КЛ»; «КЛ-55/сбор» [1, 4].

Анализируя собранный им керамический материал, И. С. Каменецкий пришел к выводу о том, что значительная часть обломков гончарной посуды, расписанной коричневым и черным лаком с изображениями птиц, розеток и заштрихованных ромбов, относится к раннегреческой столовой посуде и может быть датирована в пределах VII-VI вв. до н.э. Тем самым он разделял точку зрения Б. В. Лунина об архаическом возрасте античных находок с местонахождения «Каменная лестница» [1, 4].

После разведочных изысканий И.С. Каменецкого стало ясно, что начальный период греческой колонизации берегов Азовского моря (античной Меотиды) можно связать с Таганрогским поселением у Каменной лестницы. Это стимулировало дальнейшее накопление знаний о топографии и культурно-историческом облике данного памятника.

Подводные археологические исследования в акватории Таганрогского залива проводились в 1960 году экспедицией под руководством В.Д. Блаватского. Именно он впервые применил новую для своего времени методику и технику подводных археологических поисков. Экспедиция В.Д. Блаватского подтвердила наличие остатков греческого поселения на дне залива напротив Каменной лестницы. Примерно в 300 м к востоку от места наибольшего скопления вымываемых морем фрагментов античной керамики (то есть от средней части Пушкинской набережной послевоенного времени) было прослежено валообразное поднятие морского дна, на поверхности которого встречались обломки античной амфорной керамики. Оно было чрезвычайно плотно покрыто илистыми донными отложениями, но выделялось на общем пологом фоне прибрежного шельфа. Приблизительная высота данного валообразного поднятия была определена в 40-50 см. Тогда же появилась общая картосхема дна залива в предполагаемом месте нахождения затопленного древнегреческого поселения [2, 169].

По мнению П.А. Ларенка, впервые детально исследовавшего вопрос о топографии Таганрогского поселения «Каменная лестница», в 1960 году был обнаружен мол, представляющий собой земляную, покрытую щебнем насыпь-косу шириной от 8 м до 12 м и находящуюся в настоящее время на глубине всего 1–1,25 м от уровня моря. Она начинается примерно в 50 м от берега в северо-восточной части залива напротив большой каменной лестницы и уходит в море на расстояние около 330 м. Исследователь высказывает мысль о том, что мол относится к остаткам портовых сооружений одной из самых северных и при этом древнейших греческих факторий VII–VI вв. до н. э. [1, 5–6].

Другие исследователи, в частности, Г.А. Разумов и М.Ф. Хасин, полагают, что в Таганрогском заливе находится древнее поселение, удаленное от современного берега в сторону моря на расстояние около 125 м. Тем самым Г. А. Разумов и М. Ф. Хасин ставят под сомнение выводы В. Д. Блаватского и П. А. Ларенка о более значительной удаленности местонахождения затопленного морем античного поселения от современной береговой линии [1, там же].

Таким образом, в период 1960–1990-х гг. были высказаны и аргументированы первые точки зрения по вопросу о топографии древнегреческого поселения VII-VI вв. до н.э. у Каменной лестницы. Их авторы оперировали данными, полученными в результате подводных изысканий В.Д. Блаватского, а также регулярных наблюдений за стихийным процессом вымывания фрагментов керамики на Пушкинскую набережную. Следует также отметить, что в 1960–70-е гг. материалы сборов с Каменной лестницы стали накапливаться и в частных коллекциях любителей античных древностей, на что обратил внимание уже В.П. Копылов [3, 45].

Анализ керамического комплекса памятника «Каменная лестница», сформированного в результате многолетних сборов И.С. Каменецкого, а также сотрудников Таганрогской археологической экспедиции (П.А. Ларенок, С.В. Мячина, С.Ф. Пустынникова, А.Л. Глейзера и др.) выполнен В.П. Копыловым, что позволило определить общую хронологию Таганрогского поселения.

Археологические материалы из сборов 1955–1994 гг. позволяют говорить о том, что греческая колония была основана около третьей четверти VII в. до н.э. и прекратила свое существование не позднее третьей четверти VI в. до н.э. Следовательно, период существования апойкии в районе Таганрога не превышает ста лет [4, 223–239].

В целом, процесс изучения раннеантичного поселения у Каменной лестницы в Таганроге в прошлом веке был позитивным и результативным [5, 80]. Удалось создать значительный научный задел, который впоследствии использовался при археологических раскопках данного уникального памятника российско-германской экспедицией в 2004–2010 гг.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ларенок, П. А., Копылов В. П. Таганрогское поселение: каталог случайных находок у Каменной лестницы, г. Таганрог, сборы 1988-1994 гг. Ростов/нД., Гэфест, 1994.
2. Блаватский, В. Д. Подводные археологические исследования на северных берегах Понта в 1957-1962 гг. // Античная археология. М., 1985, С. 169.
3. Копылов, В. П. Первая греческая колония в Приазовье // Историко-археологические исследования в Азове и на Нижнем Дону. Азов, 1991, выпуск 10, С. 45.
4. Копылов, В. П. Таганрогское поселение – гавань Кремны? (письменные источники и археологические реалии) // Античный мир и археология. Выпуск 15. Саратов, 2011, С. 223-239.
5. Копылов, В. П. Греко-варварские взаимоотношения в области р. Танаис в VII-VI вв. до н. э. // Греки и варвары на Боспоре Киммерийском VII-I вв. до н.э. Материалы международной научной конференции. Тамань (Россия). Октябрь 2000. СПб., 2006, С. 80.

УДК 94
ББК 63

С.П. Петренко

ИСТОРИЯ ПРУССИИ: ОСОБЕННОСТИ, ПАРАДОКСЫ, ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Данная статья представляет собой попытку изучить особенности исторического развития Пруссии, своеобразного государственного образования, сыгравшего заметную роль в истории Германии и всей Европы Нового времени.

Ключевые слова. Пруссия, Бранденбург, Гогенцоллерны, государство, особенности, парадоксы, проблемы.

S.P. Petrenko

HISTORY OF PRUSSIA: PECULIARITIES, PARADOXES, PROBLEMS

Abstract. This article is an effort to find out the peculiarities of historic development of Prussia, a singular state formation, which played an important part in the history of Germany and of whole Europe in the new time epoch.

Keywords: Prussia, Brandenburg, Hohenzollerns, state, peculiarities, paradoxes, problems.

История Пруссии во многих отношениях совершенно уникальна. Она наполнена не только массой мифов и легенд, мало соответствующих историческим фактам, но и множеством вполне реальных особенностей, удивительных парадоксов и спорных проблем.

Первой особенностью – вполне очевидной, но редко обращающей на себя внимание исследователей – следует признать то, что у Пруссии было два исторических центра. Если образование империи Габсбургов шло вокруг их родового владения – сравнительно небольшого эрцгерцогства Австрии, а ядром французского королевства всегда была провинция Иль-де-Франс (Парижский регион), то при формировании державы Гогенцоллернов историческим ядром, или, правильнее сказать, историческими «ядрами» послужили сразу две территории: маркграфство Бранденбург (область между Эльбой и Одером со столицей в Берлине) и собственно Пруссия. Под Пруссией в узком значении этого слова принято понимать земли между нижними течениями Вислы и Немана, некогда населенные древними пруссами, а позднее принадлежавшие покорившему их Тевтонскому ордену. В 1525 году в ходе Реформации орден был упразднен и на его территории, к тому времени уже достаточно германизированной, появилось светское государство – герцогство Пруссия. Во главе герцогства стояли Гогенцоллерны, представлявшие другую ветвь той же династии, которая с 1425 года владела Бранденбургской маркой. Объединение этих двух земель под скипетром одного монарха и положило начало Пруссии в широком, более известном смысле данного понятия.

Хотя «большая» Пруссия с определенного времени получила название по имени своего второго исторического центра, роль Бранденбурга в становлении этого немецкого государства была не меньшей, если не сказать, большей, чем собственно Пруссии (или Восточной Пруссии). Поэтому многие историки считают маркграфство единственным ядром, вокруг которого формировалась держава Гогенцоллернов. «Прусская история начинается не в Пруссии, а в Бранденбурге» – безапелляционно заявляет немецкий историк Моника Винфорт [12, 7], а ее английский коллега Кристофер Кларк открывает основную часть своей книги «Пруссия: подъем и закат, 1600–1947» прямо-таки библейски звучащей фразой «Вначале был Бранденбург» и поясняет далее: «Земли вокруг Берлина, площадью едва ли 40 тыс. км², послужили территориальным ядром (Kernland) того государства, которое позднее вошло в историю под названием Пруссии» [2, 21]. По существу это мнение разделяют и другие немецкие авторы, большинство которых, не указывая прямо на Бранденбург как на «родину» Пруссии, описание прошлого этого государства начинают все же с маркграфства, не упоминая раннюю историю собственно Пруссии и правившую здесь в 1525–1618 гг. ветвь Гогенцоллернов (Ф.-Л. Кроль [5; 6] и др.). Один лишь С. Хаффнер отсчитывает прусскую историю, почти игнорируя ее бранденбургские истоки, именно со «старой», прибалтийской Пруссии, что является, на наш взгляд, уже другой крайностью. Справедливости ради упомянем и третью, как бы компромиссную точку зрения, согласно которой это было своего рода «государство-архипелаг», состоявшее из трех основных частей, территориально между собой не соединенных: западной (Клеве, Марк и другие мелкие владения на нижнем Рейне), центральной (Бранденбург) и восточной (Восточная Пруссия). Однако при ближайшем рассмотрении эта точка зрения по существу мало чем отличается от первой, ибо сердцем державы Гогенцоллернов оказывается опять-таки расположенный в центре «архипелага» Бранденбург. Разумеется, в этом утверждении есть большая доля истины – марка всегда играла более заметную роль в экономической и культурной жизни страны, чем окраинная Восточная Пруссия. Тем не менее в историческом и политико-юридическом отношении первенство «старой» Пруссии не вызывает никаких сомнений. Это связано с тем, что она находилась за пределами Священной Римской империи германской нации и именно здесь Гогенцоллерны стали вполне суверенными правителями. По ряду международных договоров 1657–1600 гг. прусское герцогство перестало быть вассалом Речи Посполитой. Это общеизвестный исторический факт (Правда, как пишет В. Нойгебауер, некоторые права на эту территорию Польша все же теоретически сохраняла до 1773 года [8, 45].) Поэтому в 1701 году Гогенцоллерны получили королевский титул именно по своим восточнопруссским владениям. Хотя название «королевских» было практически сразу же распространено на все государственные учреждения (администрацию, суд, армию и т.д.) по всей территории страны, в будущем именно обладание «старой» Пруссией давало ее правителям право на значительно поднимающее престиж государства королевское достоинство. Вот почему коронация Гогенцоллернов как королей всегда проходила не в Берлине, реальной столице их державы, а в Кенигсберге (если, конечно, подобное «мероприятие» вообще имело место, ибо далеко не все правители Пруссии считали нужным его проводить). Следовательно, обе главные области сыграли если и не совсем равную, то, по меньшей мере, сопоставимую роль в истории Пруссии и понять многие ее своеобразные моменты невозможно без учета того факта, что само это государство возникло именно в результате объединения Бранденбурга и собственно Пруссии.

В частности из этой особенности вытекает одна своеобразная черта (и одновременно спорный вопрос) – очень долгий период предыстории Пруссии. Под предысторией мы понимаем период самостоятельного (в смысле независимого друг от друга) развития Бранденбургской марки и «старой» Пруссии. С. Хаффнер увидел в этом столь важную особенность прусской истории, что посвятил ей целую главу своей книги под названием «Долгое становление» (Das lange Werden). По его мнению, Пруссия дольше создавалась и дольше умирала (книгу завершает глава «Долгое умирание»), чем существовала. Дело в том, что датой возникновения этого государства Хаффнер считает 18 января 1701 года – день коронации первого прусского короля Фридриха I. Получается, Пруссия существовала ровно 170 лет – до 18 января 1871 года, когда была провозглашена Германская империя. Вторая из указанных дат особых возражений не вызывает, но вторая – небесспорна. Единой точки зрения у историков нет. Многие действительно без каких-либо объяснений отсчитывают историю Пруссии с возведения ее монарха в королевское достоинство. У английского историка К. Кларка в названии книги фигурируют хронологические рамки «1600-1947», но в ее тексте он никак не поясняет, почему именно 1600 год должен быть признан отправной точкой прусской истории. Если исходить из концепции двух исторических центров Пруссии, на которой настаивает автор статьи и которая косвенно признается и в некоторых немецких работах, историю этого государства следует вести с 1618 года, когда под скипетром одного монарха впервые были соединены маркграфство Бранденбург и герцогство Пруссия. Следовательно, Пруссия (в широком смысле этого слова) существовала не 170 лет, как полагает С. Хаффнер (и некоторые другие историки), а более 250 лет. Правда, первые десятилетия связь между двумя основными ее территория-

ми носила исключительно династический характер. Историки же предпочитают использовать для обозначения монархии Гогенцоллернов периода 1618–1701 гг. двойное название – Бранденбург-Пруссия.

С перипетиями взаимоотношений между двумя историческими центрами державы Гогенцоллернов связан один из парадоксов прусской истории. Он заключается в том, что государство, объединившее в 1871 году Германию и позднее ставшее (насколько справедливо, это уже другой вопрос) в глазах всего мира первопричиной чуть ли не всех темных сторон ее истории, связанных с «избыточным» тевтонским патриотизмом, носило название, отнюдь, не немецкого происхождения. Слово «Пруссия» восходит к древнему балтийскому племени (точнее, группе родственных племен), чьи земли стали в XIII веке объектом агрессии со стороны Тевтонского ордена. Сами язычники-прусы были немецкими рыцарями частично истреблены, частично христианизированы и германизированы, но их имя (лат. Pruzzi, нем. Pruzzen) сохранилось. В несколько видоизмененной форме (лат. Prussia, нем. Preussen) оно сначала служило обозначением завоеванной орденом территории, а потом стало официальным названием возникшего здесь, за пределами Германии немецкого герцогства. Это было первое изменение смысла древнего этнонима. Второе произошло в XVIII веке, когда под «Пруссией» начали понимать все составные части монархии Гогенцоллернов, включая земли, не имевшие абсолютно никакого отношения к области прежнего обитания прибалтийских пруссов. Наконец, после расширения границ королевства в 1815 году прусскими стали считаться немецкие территории (Рейнланд, Вестфалия и др.), расположенные за многие сотни километров от «старой» Пруссии. Таким образом, древний этноним со временем трансформировался в политоним, обозначавший одно из главных немецких государств. Исчезнувший по вине тевтонских рыцарей народ в некотором смысле взял реванш – его именем в XIX веке называлось не менее половины всей территории Германии.

Упоминания заслуживает и «лингвистический непатриотизм» самого знаменитого из прусских монархов. По иронии истории Фридрих II, который фигурирует в трудах германских авторов почти всегда с приставкой «великий» (Friedrich der Grosse) и действительно занимает видное место в исторической памяти немцев, явно недолюбливал и свой родной язык, и созданную на нем литературу. Нельзя сказать, что «Старый Фриц» был совсем уж «безродным космополитом» – немецкий он, разумеется, знал достаточно хорошо и пользовался им, отдавая распоряжения военным и чиновникам разного уровня (об этом свидетельствуют сохранившиеся документы, написанные королем собственноручно). Но все, что «философом на троне» написано не по «долгу службы», а для души – написано по-французски, – включая его философско-политические сочинения. И даже знаменитая фраза «Я – первый слуга моего государства», столь любимая и часто приводимая немецкими историками, которые рассматривают ее иногда чуть ли не как политическое кредо Фридриха II, была сформулирована королем на французском языке [4, 73]. Но дело даже не в самом Фридрихе II, какой бы знаковой фигурой для истории Пруссии и всей Германии он ни был.

Сама по себе держава Гогенцоллернов является в какой-то степени историко-этнографическим парадоксом – крупнейшее из государств Германии Нового времени, которое в конце концов и объединило эту страну, не только носило ненемецкое название, но и имело не вполне германское по происхождению население. В обоих исторических центрах Пруссии изначально шло смешение различных этнических элементов, ведь и Бранденбург, и Пруссия были крайними регионами германского мира, в которых покорение местного населения обязательно сопровождалось появлением немецких колонистов. Приграничное положение одной из этих земель нашло отражение в ее официальном обозначении – «Бранденбургская марка» (марками в средневековой Германии назывались крупные пограничные административные округа, возглавляемые маркграфами). Заселение Бранденбурга немецкими колонистами сопровождалось постепенной ассимиляцией и христианизацией местных славянских племен. Современные германские историки склонны считать, что этот процесс имел по преимуществу мирный характер (например [8, 11]). В завоеванной Тевтонским орденом Пруссии в «плавильном котле» смешивалось еще большее количество этнических элементов. На земли частично уничтоженных, частично подвергаемых насильственной германизации коренных жителей переселялись не только немцы из разных районов Германии (по языку и культуре заметно отличавшихся друг от друга), но и представители уже принявших христианство соседних славянских народностей: кашубов, мазуров, мазовшан и, возможно, собственно поляков [4, 44]. Результатом этих процессов было полное онемечивание сначала Бранденбурга, а потом и Пруссии (еще в эпоху средних веков). Но немецкое население обеих областей этнографически (местными диалектами, особенностями традиционно-бытовой культуры и т.п.) заметно отличалось и друг от друга, и от прочих немецких народностей (как известно, немцы распались тогда на целый ряд локальных групп).

В связи с недостаточной заселенностью и марки, и «старой» Пруссии Гогенцоллерны приглашали колонистов и позднее, уже в Новое время. Как правило, это были подвергавшиеся преследованиям протестанты из католических регионов Германии, а так же из некоторых других ев-

ропейских стран. В этой связи обычно упоминают, прежде всего, прием «великим курфюрстом» Фридрихом Вильгельмом более 20 тыс. французских гугенотов, изгнанных из своей страны после отмены Нантского эдикта в 1685 году. Большая часть их осела в самом Берлине или, во всяком случае, в Бранденбурге. Позднее, в XVIII-XIX многие потомки гугенотов играли заметную роль в интеллектуальной жизни Пруссии [5, 36]. Менее известный случай – приглашение переселиться в его страну, которое в 1732 году король Фридрих Вильгельм I направил протестантам Зальцбурга, подвергшимся притеснениям со стороны управлявшего этим городом католического архиепископа [12, 35]. Они пополнили число жителей Восточной Пруссии. Сюда же прибывали и преследуемые за веру выходцы из Нидерландов, Швейцарии и Шотландии, которые приносили с собой знание различных ремесел, бытовые привычки и даже гастрономические пристрастия. Так, знаменитый «Тильзитский сыр» был создан именно голландцами и швейцарцами [12, 35].

Применительно к Пруссии, равно как и к другим государствам Германии периода ее раздробленности (Баварии, Саксонии и т.д.), немецкие историки используют специальный термин – «территориальное государство» (Territorialstaat), который должен подчеркивать их принципиальное отличие от «национальных государств» (Nationalstaat) Европы, таких как Англия, Франция, Голландия и др. Некоторые авторы идут еще дальше, полагая, что держава Гогенцоллернов отличалась в указанном отношении даже от прочих «территориальных государств», большинство которых не выходило за географические рамки отдельных регионов Германии и соответственно основная часть их населения принадлежала лишь к одной из немецких этнографических групп: баварской, швабской, саксонской и т.д. Пруссия же своим возникновением обязана не действию «этнографическо-географических, земельно-региональных или... этно-национальных факторов», но «исключительно фамильному честолюбию и территориальной экспансии дома Гогенцоллернов» [6, 9]. Поскольку правители этого государства на протяжении длительного времени расширяли свои владения – иногда силой оружия, иногда по праву династического наследования, – их держава включала в себя помимо главного массива земель на северо-востоке Германии (Бранденбург, Восточная Пруссия, позднее еще и Померания, Силезия), ряд территорий в остальных частях страны (на Рейне и т.д.). Поэтому Пруссия не имела, по утверждению С. Хаффнера, не только этнических или национальных корней, но даже «племенного основания» (Stammesgrundlage) [4, 338], т.е. регионально-этнографического своеобразия. В отличие от баварцев, саксонцев и других локальных групп немцев, которых было присуще региональное («земельное») самосознание (Stammesbewusstsein), в Пруссии подобное самосознание было свойственно скорее жителям отдельных ее провинций (Восточной Пруссии, Бранденбурга, Померании и др.), но никак не населению всей страны в целом [4, 337–338]. Поэтому Пруссия представляла собой некое искусственное образование, так сказать, государство в чистом виде. Она была, по ироничному замечанию немецкого историка, «не национальным, а рациональным государством» [4, 128], воплощением некоей абстрактной государственности, не коренящейся в каком-либо народе или его разновидности. «Государство грубого рассудка» (der rauhe Vernunftstaat), лишенное всякой самобытности: «без шарма Австрии, без элегантности Саксонии, без естественности Баварии» [4, 74]. Даже на завершающем этапе своего существования, в середине XIX века, Пруссия, по признанию одного из ее высокопоставленных чиновников, оставалась «не национальным, а по существу военно-административным государством» (ein Militär- und Beamtenstaat) [8, 10]. Именно в том, что она не была и не могла «быть национальной», современный немецкий историк В. Нойгебауер видит основную причину ее исчезновения: «Когда в XIX веке в Европе отчетливо проявил себя национальный принцип, Пруссия стала умирать» [8, 9].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Burgdorff, S., Pitzl, N.F., Wiegrefe, K. (Hrsg.) Preussen. Die unbekannte Grossmacht. – München: Wilhelm Goldmann Verlag, 2009. – 320 s.
2. Clark, C. Preussen. Aufstieg und Niedergang 1600 – 1947. – München: Pantheon, 2008. – 896 s.
3. Deick, C., Kock, H. Deutsche Geschichte. Vom Altertum bis zur Gegenwart. – Ravensburg: Buchverlag Otto Maier GmbH, 2001. – 160 s.
4. Haffner, S. Preussen ohne Legende. – Hamburg: Verlag Grüner +Jahr Ag & Co, 3. Auflage, 1979. – 358 s.
5. Kroll, F.-L. Die Hohenzollern. – München: Verlag C.H. Beck oHG, 2008. – 128 s.
6. Kroll, F.-L. (Hrsg.) Preussens Herrscher. Von den ersten Hohenzollern bis Wilhelm II. – München: Verlag C.H. Beck oHG, 2009. – 366 s.
7. Kunisch, J. Friedrich der Grosse. Der König und seine Zeit. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2012. – 624 s.
8. Neugebauer W. Die Geschichte Preussens. Von den Anfängen bis 1947. – München: Piper Verlag GmbH, 2011. – 160 s.
9. Preussen – Legende und Wirklichkeit. – Berlin: Dietz Verlag, 1983. – 314 s.
10. Ribbe, W., Rosenbauer, H. Preussen. Chronik eines deutschen Staates. – 2. Auflage – Berlin: Nicolaische Verlagsbuchhandlung Beuermann GmbH, 2001. – 288 s.

11. Straub, E. Eine kleine Geschichte Preussens. – Stuttgart: Klett-Gotta, 2011. – 192 s.
12. Wienfort, M. Geschichte Preussens. – München: Verlag C.H. Beck oHG, 2008. – 128 s.

УДК 947.084.5
ББК 65.03(2)61

Е.В. Прокофьева

ДОНСКАЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ КООПЕРАЦИЯ В 1924–1925 гг.

Аннотация. В статье исследуется специфика функционирования системы потребительской кооперации в период стабилизации экономических отношений в крае в 1924–1925 гг.

Ключевые слова. Большевики, промышленность, потребительская кооперация, рынок, социализм, транзит, торговля, закупка товаров, договор.

E. V. Prokofyeva

DON CONSUMERS' CO-OPERATIVES IN 1924–1925 years

Abstract. The article deals the specifics of functioning of the system of consumer co-operatives during stabilization of economic relations in the region in 1924–1925 years.

Key words. The Bolsheviks, industry, consumers' co-operatives, market, socialism, transit, trade, procurement goods, contract.

В соответствии с постановлением Юго-Восточного краевого совещания потребительской кооперации от 12 апреля 1924 г. «Об организации Крайсоюза» и решением сессии Совета Донобсоюза пятого созыва (май 1924 г.), Донобсоюз, как объединение потребительских обществ Донской области, фактически признавался не существующим. В июле 1924 г., на момент организации Крайсоюза, было открыто Донское отделение, которому предстояло в порядке преемственности переложить на себя хозяйственное и организационное обслуживание сети потребительских обществ, ранее объединявшихся Донобсоюзом.

К 1 января 1925 г. потребкооперация Донского отделения Крайсоюза (Северо-Кавказский краевой союз потребительской кооперации) представляла собой лишь 87 обществ (из них 61 – донских), что дало сокращение кооперативной сети отделения на 34 % [7, 40]. Отдаленные районы региона, имея слабый внутренний потребительский рынок, ощутили спад межрегиональных хозяйственных связей наиболее остро, что выразилось в уменьшении обеспечения населения товарами народного потребления.

Во второй половине 1924–1925 гг., то есть за первые полтора года работы Крайсоюза влияние за рынок сбыта было перенесено на борьбу за товары. В этот период все больше ухудшались условия закупки товаров. Так, если в 1923 г. Донобсоюз закупал мануфактуру длительным кредитом и без наличных, то в 1924–1925 гг. условия закупки требовали 100% оплаты наличными за 3–5 месяцев вперед при всем сокращающемся кредите. Например, кожаные товары закупались в кредит на 75–90 дней в 1923 г., а в 1924 г. требовалась оплата наличными 50% с кредитом всего на 45 дней [2, 15–20].

В связи с создавшимся положением руководство Крайсоюза предпринимает ряд мер: во-первых, удешевить пути товаропродвижения, снизить стоимость торговых аппаратов до минимального размера; во-вторых, добиться того, чтобы продукция госпромышленности проходила через кооперацию, как общественную организацию, чтобы последняя, как можно скорее, охватила обслуживанием сельского потребителя.

Следует отметить, что вопросы экономического развития потребкооперации обсуждались большевиками на XIII съезде РКП (б) (23–31 мая 1924 г.) В выступлениях Г.Е. Зиновьева, а затем Ю. Ларина было заявлено об изменении торговой политики, в частности, и НЭПа в целом: «... мы от старого привычного НЭПа с бывшими в нем размерами допущения буржуазности, переходим к «условному НЭПу» («условной кооперативной политике», «условной торговой политике») с растущим ограничением ее допущения» [9, 37–86]. Смысл данных формулировок заключается в том, что руководство страны изменило не принципы хозяйственной работы, а получило возможность, в связи с хозяйственным ростом, регулировать то, что раньше выходило из под их контроля. Не случайно новые термины «условно-новая торговая политика», «условно-новая кооперативная политика» были помещены в кавычки, что подчеркивало относительный, ограниченный характер ее допущения.

Так, в соответствии с решениями XIII съезда РКП (б) «О кооперации» (май 1924 г.) и постановлением XIV партконференции (апрель 1925 г.) «О потребительской кооперации» была расширена оптовая торговля потребкооперации, то есть практика прямого движения товара на склады и товарные базы, с которых производился мелкооптовый отпуск непосредственно первичным кооперативам.

Безусловно, это было новым делом в хозяйственной работе потребкооперации, имело большое значение для упрощения транзита, ускорения движения товаров и удешевления их стоимости. Однако решить эту задачу было не просто. В 1924–1925 гг. транзит практиковался слабо и составлял, примерно, 1,3 % к твердому обороту союза. По отдельным округам транзит развивался в течение первого и третьего квартала 1925–1926 гг. далеко неравномерно. Удельный вес транзита в твердых операциях отделений выражался в следующем виде: Кубанское – 12,7 %, Донское – 5,4 %, Армавирское – 1,9 % [6, 13].

Причинами, тормозившими транзит, являлись: отказ госпромышленности в отправке небольших партий товаров; растянутые сроки сдачи товара; недостаточно отрегулированные взаимоотношения низовой сети с союзом по транзитным заказам. Однако возможности развития транзита по всем районам были далеко не исчерпаны. Уже в 1927–1928 гг., по мере заключения генеральных договоров потребкооперации с госпромышленностью, удельный вес транзита увеличился: на Кубани до 24,6 %, на Дону – 15,69 %, в Армавирском отделении – 17,02% [6, 15].

В целом, общий торговый оборот по продаже товаров потребкооперации за 1925 г. увеличился на 70 %. В частности, снабжение населения через потребкооперацию выросло по объему доставки керосина до 51,2 %, мыла – 30,5 %, сахара – 50 %, соли – 46 %. Более того, потребкооперация добилась значительных успехов в области снижения накладных расходов, в режиме экономии. Это было достигнуто в результате осуществления следующих мероприятий: укрупнение сети отделений союза; усиление транзита; сокращение торгового аппарата кооперации.

Так, за период 1925–1926 гг. Крайсоюз имел расходы на доставку товаров значительно ниже по сравнению с первым периодом работы: в 1924 г. расходы составили 10,15% к обороту, в 1925 г. – 6,36 %, в 1926 г. – 2,87%. По сельской периферии: в 1924–1925 гг. – 13,73 %, в 1925–1926 гг. – 6,73 %. [6, 29]. В целях сокращения товаропроводящего пути, и, следовательно, накладных расходов, руководители союза уделили внимание развитию внескладским операциям, при которых товары не проходили через складской аппарат Крайсоюза, а направлялись непосредственно в низовую сеть. Так, в первой половине 1925 г. внескладской оборот составил 3%, в четвертом квартале 1925 г. – 43% [5].

В течение 1925–1926 гг. Крайсоюз провел ряд мероприятий по линии максимального сжатия расходов. Была сокращена сеть отделений – Тимашевское, Павловское, Славянское; были закрыты собственные предприятия, которые замедляли оборотный капитал союза – Шапочно-фуражное, Чулочное, Мыловаренный завод [8].

Стремясь к тому, чтобы отпускные цены были выгодны потребительским обществам, союз шел к этому, с одной стороны, путем упрощения торговой техники и сокращения расходов, а, с другой стороны, путем снижения цен. Причем, снижение цен проводилось в соответствии с директивами регулирующих государственных органов. В 1925–1926 гг. наценки по торговым операциям уменьшились до 8,5%. Об участии низовой сети в снижении цен можно судить и по изменению уровня ее наценок. В процентах к продажной цене они равнялись: в 1924–1925 гг. – 17,2%, в 1925–1926 гг. – 16%. Сельская сеть смогла снизить цены на 6% [6, 16–17].

Таким образом, Крайсоюз имел все возможности активно влиять на формирование потребительского рынка. Важно было задействовать все допускаемые советским руководством экономические рычаги, использовать рыночные механизмы управления в торговой деятельности, первыми занять нишу заготовок продукции и производства – основу стабилизации и развития потребительского союза.

Следующей проблемой в деятельности потребкооперации стала неурегулированность взаимоотношений с госпромышленностью. В местной периодике в дискуссионном порядке обсуждался вопрос о месте потребкооперации в общей хозяйственной советской системе. Кто будет являться основным товаропроводящим каналом в деревне: госпромышленность (в лице ее руководящего органа ВСНХ) или потребкооперация? В течение почти всего 1924 г. и 1925 г. этот вопрос решался не кооперацией, как определенной целостной системой, а в низовой ее сети в обход союза.

Одним из проявлений нарастающего, но остававшегося пока еще скрытым кризиса системы потребкооперации было падение ее удельного веса в продажах синдикатов и трестов по основным товарным группам. Особенно резко падение роли кооперации наблюдалось в торговле текстильными товарами. Так, по Текстильсиндикату в четвертом квартале 1923–1924 гг. удельный вес кооперации составил 60–65 % оборота и уже во втором квартале 1924–1925 гг. этот объем упал до 57 %, а затем и до 50 % [1]. Данная тенденция наблюдалась по Кожсиндикату, Нефтьсиндикату. В связи с этим, организаторы потребкооперации не могли не поставить на повестку дня вопрос о

том, что в соответствии с ее ролью в общем товарообороте страны, она должна иметь твердую гарантию системного снабжения кооперативной сети.

Следует отметить, что на Северном Кавказе задолго до выработки форм генерального договора с госпромышленностью практиковались типовые взаимоотношения. Так, в 1925 г. впервые устанавливалась работа, по так называемой, ордерной системе. В целях лучшего обслуживания низовой сети Крайсоюз заключил дополнительные соглашения с Текстильсиндикатом, Кожсиндикатом, Резинтрестом, Центроспиртом на отпуск товаров прямо потребительским обществам по ордерам Крайсоюза, выдаваемым местному складу синдиката. Потребкооперация получила возможность, прежде всего, на более или менее длительный срок спланировать свою торговую деятельность. При этом отпадала необходимость в завозе товаров на склад Крайсоюза, что, в свою очередь, способствовало сокращению накладных расходов.

За время действия ордерных операций потребкооперация Краснодара, Донского и Армавирского округов получила свыше, чем на миллион рублей текстильных и кожевенных товаров. Торговый оборот Крайсоюза за период с 1 июля 1924 г. по 1 января 1925 г. увеличился в два раза и составил 25 млн. руб.

Однако практика работы по ордерной системе выявила негативные моменты в закупочных операциях. Во-первых, план отпуска мануфактуры не был выполнен полностью. За сентябрь 1925 г. Крайсоюзу удалось получить от Текстильсиндиката только около 70 % товаров, намеченных по плану. В результате только 50 % потребности низовой кооперации в товарах было покрыто отпусками по ордерной системе [8]. Далее отпуск товаров распределялся в течение месяца крайне неравномерно. Во-вторых, план завоза товаров в соответствующие отделения Текстильсиндикатов выполнялся с большими перебоями, что препятствовало торговой работе кооперативных организаций.

Таким образом, за небольшой период работы по ордерной системе Крайсоюзу приходилось вести непрерывную борьбу за ассортимент товаров. В договоре с Текстильсиндикатом узаконивался принудительный ассортимент по хлопчатобумажным тканям в виде 15 % других волокон. На практике местные отделения Текстильсиндиката пытались всеми путями навязать кооперации принудительный ассортимент.

Советское руководство не хотело упускать из своих рук влияние на развитие государственной промышленности. Поэтому переход к НЭПу не означал создание действительного простора для рыночных отношений в этой сфере экономики. Госпромышленность навязывала потребкооперации распределительную систему взаимоотношений, тем самым, подчеркивая правильность избранного социалистического пути. Подтверждением этого служило то, что ордерная система в момент острого товарного кризиса себя оправдала, но требовала урегулирования количества и сроков отпуска товаров кооперации. С охватом Крайсоюзом операций по генеральным договорам ордерные операции стали сокращаться: с 34 % в 1925–1926 гг. до 8 % в первом полугодии 1927–1928 гг. За последний период по ордерам преимущественно отпускалось хлебное вино и галоши.

Дискуссия о месте потребкооперации в хозяйственной системе страны получила продолжение в 1926 г. в связи с недостатком товаров у кооперации. Результатом всех дебатов явилось соглашение между председателем ВСНХ Ф.Э. Дзержинским и председателем Центросоюза Л. М. Хинчуком о порядке обеспечения кооперации промтоварами. На этой основе между кооперативным Союзом и отдельными госорганами были заключены генеральные договоры о количестве и условиях поставки промтоваров в кооперативную сеть, подтвержденные затем постановлениями СТО от 20 июля и 8 октября 1925 г.

В соответствии с этим постановлением ЦК ВКП (б) от 18 августа 1926 г. «О взаимоотношениях государственной промышленности и потребительской кооперации» была закреплена практика работы на основе генеральных договоров. В постановлении ЦК ВКП (б) указывалось, что «основным распределителем промтоваров среди потребителей по стране должна оставаться система потребкооперации» [4, 535]. По существу, официально была узаконена распределительная система во взаимоотношениях государства и кооперации, ничем не отличающаяся от практики проведения товарообмена донской потребкооперацией в 1921 г. В директиве четко ограничивалось соблюдение устанавливаемых Наркомторгом и его местным органом предельных наценок для отдельных «торговых звеньев и районов кооперативной системы».

Архивный материал свидетельствует, что на Северном Кавказе в 1925–1926 гг. широко распространялась система генеральных договоров и предварительных заказов. Так, Крайсоюз заключил генеральный договор с Сахаротрестом (октябрь 1925 г.) на закупку сахара, на сумму 5261 руб.; с Укрмахортрестом (21 ноября 1925 г.) на закупку табака, на сумму 72000 руб.; с Донуглем (14 декабря 1925 г.) на закупку курного угля на сумму 60000 руб. и др. [3, д. 434, л. 36, 46]. Данные договоры в какой-то мере упорядочили снабжение потребительской кооперации товарами, приостановили падение удельного веса в торговле ими.

Однако результаты работы по гендоговорам в 1925–1926 гг. все же носили неэффективный характер. Материалы обследования ревизионной комиссией Крайсоюза дают этому подтверждение. Промышленные тресты и синдикаты задерживали отпуск товаров в обусловленные сроки договора с кооперацией, так как отсутствовали указания государственных регулирующих органов о нормальных типовых условиях договоров между госпромышленностью и кооперацией, что приводило к затягиванию переговоров между ними на долгое время. Это, в свою очередь, вело к частым перебоям в снабжении кооперативной сети, вынуждая кооперацию переплачивать, забирать товары на местных складах синдиката. Так, в первом квартале 1926 г. выполнение гендоговоров проходило следующим образом: по Техноткани невыполнение в срок договора на закупку клеенки составило 14,3 %, что вызвало нарушение ассортимента, по Химуглю – невыполнение в срок щелока составила 11 % и др. Некоторые поставщики отпускали товары невысокого качества, в частности, низкосортный кусковой сахар (Сахаротрест), эмалированная посуда Луганского завода и др. Указанные перебои в отношении выполнения договоров ставили Крайсоюз в тяжелое положение, затрудняли снабжение низовой сети и часто вызывали затоваривание [3, д. 434, л.л. 36, 38].

Местные гендоговоры содержали ряд других неблагоприятных для кооперации условий:

- по большинству договоров сроки предоставленного кредита были недостаточны для прохождения товаром полного цикла обращения;
- промышленность не гарантировала снижение цен на отпускаемый кооперации товар;
- при отправке товаров транзитом синдикаты диктовали слишком высокие наценки, вместо установленных Наркомвнуторгом 1,5 %. Так, Продосиликат устанавливал наценки в 5 %, Текстильсиндикат в 2 %;
- наиболее жестко проводилась практика принудительного ассортимента. Например, Продосиликат при поставке Крайсоюзу фаянсовой посуды давал в нагрузку до 40% товаров, а при поставке фарфоровой посуды до 60 % неходового товара [3, д. 434, л. 48].

Перечисленные перекосы в осуществлении гендоговоров являлись фактическим нарушением свободного товарооборота кооперации. Гендоговоры госпромышленности постоянно ставили в исключительно выгодное положение государство. Промышленность диктовала договорам жесткие условия, которые были экономически не выгодны для кооперации. По мнению Л. Е. Файна, потребительская кооперация превращалась в безропотного исполнителя директив госпромышленности, так как последняя стала единственным источником получения товаров. Возможности кооперации свободно приобретать товары на рынке и реализовывать их потребителям на рыночных условиях приближались к нулю [10, 36].

Таким образом, в 1924–1925 гг. потребкооперация добилась значительных успехов в деле совершенствования торговой работы (транзит), сокращения накладных расходов и в режиме экономии. Однако рамки вовлечения потребкооперации в хозяйственную деятельность постепенно регламентировались, исходя из постулата «сохранения в руках государства «командных высот» в экономике». В торговой деятельности при поощрении кооперативной розницы сохранялись ограничения на оптовую торговлю, которую стремились максимально сосредоточить в руках государства и тем самым подчеркнуть правильность «условно-новой кооперативной политики». Все это приводило к слабой организации системы государственных заказов, неурегулированности взаимоотношений потребкооперации с госпромышленностью.

Кооперация по своей сущности была ориентирована на рынок. Но в этой системе она сталкивалась с промышленными синдикатами ВСНХ и наркоматами, диктовавшими свои условия взаимоотношений. Система централизованного управления госпромышленностью воздействовала на ценовую политику, позволяла сохранять монопольное положение на рынке. Реальной платой за некоторое увеличение поступления товаров в кооперативную сеть явилось усиление зависимости от государства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аккодус И. Кооперация и госпромышленность // Северо-Кавказская кооперация. 1926. 5 мая.
2. II сессия Совета Северо-Кавказского Краевого Союза потребительских обществ. – Ростов н/Д., 1925.
3. Государственный архив Ростовской области (далее – ГАРО). Ф. Р-1185. Оп. 2. Д. 434.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК. Т. 1. – М., 1984.
5. Крайсоюз и режим экономии // Северо-Кавказская кооперация. 1926. 11 мая
6. Материалы о потребительской кооперации Северо-Кавказского края. Краткий обзор работы за 1925–1926 гг., 1926–1927 гг. и первое полугодие 1927–1928 гг. – Ростов н/Д., 1928.
7. Раенко, Г.Я. Работа коммунистов Северного Кавказа по укреплению потребкооперации в период хозяйственных трудностей 1923 года / Г.Я. Раенко // Вопросы истории. – Алма-Ата. Вып. 3. 1972.
8. Сарикич, С. Ордерная система / С. Сарикич // Северо-Кавказская кооперация. 1925. 8 окт.
9. Тринадцатый съезд РКП (б). Стенографический отчет 23–31 мая 1924 г. – М., 1924.

10. Файн, Л. Е. Потребительская кооперация и потребительский рынок во второй половине 20-х годов / Л. Е. Файн / Кооперация как компонент рыночных отношений: проблемы теории и истории. Иваново, 1997. Вып. 2.

УДК 94(47).08
ББК 63.3(2)53

И.Н. Смирнов

МЕРЫ АДМИНИСТРАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОСЛОВНО-ПРАВОВОЙ ГРУППЫ ДОНСКИХ МЕЩАН

Аннотация. Рассмотрены особенности развития донских мещан как социальной группы с особым сословно-правовым статусом. В центре внимания были меры административного воздействия государственной власти на деятельность сословия мещан Области Войска Донского.

Ключевые слова: мещане, мещанское общество, Область Войска Донского, обыватель, сословие, сословно-правовая группа.

I.N. Smirnov

THE ADMINISTRATIVE MEASURES OF THE GOVERNMENT ON THE ESTATE OF THE PETTY BOURGEOISIE OF THE DON COSSACK REGION

Abstract. Considered are the peculiarities of development of the don petty bourgeoisie as a social group with a special caste-legal status. In the center of attention were the administrative measures of the government on the activities of estate of the petty bourgeoisie of the don Cossack Region.

Key words: burgher, bourgeois society, the region of the Don Army, resident, estate, estate law group.

В России деятельность мещанских обществ всегда была стеснена мелочной бюрократической опекой. Именно эта опека была повинна в том, что мещанское сословие в нашей стране так и не смогло развиваться до масштабов, известных западному миру.

Слабость мещанских органов власти была общеизвестной. В начале XX в. современники отмечали: «Самоуправление мещанское ... может лишь в весьма слабой степени служить пользам и нуждам членов своего сословия. Оно лишено определенного устойчивого положения, не имеет необходимой самостоятельности и не встречает необходимого содействия для успешного достижения им своих целей» [1]. Это мнение перекликается с точкой зрения А.М. Горького. Писателя, широко известного как яркого критика мещанского образа жизни, нельзя заподозрить в симпатиях к этой группе обывателей. Он одним из первых среди литературных деятелей обратил внимание на то, что власти не всегда пристально и так, как следовало, проявляли заботу о мещанах. Напротив, они постоянно недооценивали это сословие, в том числе на самом высшем государственном уровне. Писатель отмечал общественно-политическую слабость мещан. Он писал: «Правительство никогда не смотрело на мещан, как на сословие, достойное внимания, играющее в государстве определенную роль, занимающее в жизни определенное, заметное и важное место» [2].

Существовавший в России в целом и на Дону в частности административный контроль слабо способствовал материальному и культурному прогрессу сословия мещан. Откровенно говоря, государственные власти не были заинтересованы в существовании сильной сословно-правовой группы мещан. Они по-своему видели полезную роль мещанского сословия. В 1911 г. авторы учебника по административному праву сообщали, что власть смотрела на органы самоуправления мещан как на даровой орган финансово-полицейского управления [1]. О том же пишет современный исследователь А.П. Каплуновский. Рассматривая условия существования мещанского сословия, он пришел к неутешительному выводу: «Большинство функций мещанских мирских органов управления обуславливались потребностями государства в сферах управления и контроля» [3, 17]. Область Войска Донского не стала исключением. Развивалась сословно-правовая группа донских мещан в контексте тех же перемен, которые были свойственны всей стране. Между тем, руководство донского края сдерживало инициативную деятельность обывателей, может быть даже больше, чем это было в других районах страны. Как отметили авторы публикации «К вопросу об анахронизме сословных ценностей на рубеже XIX – XX вв. (на примере сословно-правовой группы донских мещан)», это произошло потому, что на Дону казачество играло исключительную общественно-политическую и экономическую роль. Именно это обстоятельство не позволило сословию мещан стать таким же заметным элементом исторической реальности, каким оно было в других районах империи [4].

На Дону местная администрация в лице Областного Правления войскового наказного атамана тяготела к полному контролю над деятельностью мещанского сословия. Она сдерживала его развитие тем, что: 1) контролировала выборный процесс; 2) регулировала порядок приема в мещанское общество новых лиц и выход из него; 3) определяла порядок обращения обывателей с жалобами в различные государственные инстанции; 4) переключала на руководство мещанских организаций выполнение некоторых полицейских функций; 5) регламентировала их бюджетные доходы и расходы.

Кажется естественным присутствие государственных органов там, где отправление сословных «нужд» прямо затрагивало судьбы страны. Но противоестественным было участие бюрократического аппарата в формате решения внутрисословных вопросов. Государство сознательно обременяло себя ненужными заботами тем, что присутствовало практически во всех жизненных ситуациях мещан.

Провозглашая некую свободу деятельности мещанских обществ, государство в то же время спешило на практике урезать автономные права обывателей. Этим оно демонстрировало явное недоверие к их сословной демократии. Прежде всего административному нажиму властей подвергались обыватели оседлые и причисленные к городским мещанским обществам, которые по закону должны были пользоваться всей полнотой сословных прав [5, 83].

Российская монархия лукавила, когда законодательно декларировала автономность существования мещанского сословия, которое, дескать, «находится вне всякой зависимости от общих городских учреждений» [5, 73]. В действительности выходило, что волеизъявления мещан все время оказывалось недостаточным. Выборная демократия мещан Области Войска Донского осуществлялась по формуле, отчетливо прозвучавшей в ст. 673 Свода законов: «Избрание допускается не иначе, как по согласию на то самих обществ, на основании особого приговора их, губернатором утвержденного» [6]. Двойственный смысл этого положения оставлял много места для проявления бюрократического диктата. С одной стороны, по закону порядок сословных выборов зависел от самих мещанских обществ. Но, с другой стороны, этот демократический выбор ограничивался деятельностью чиновничества, так что действующие законы трактовались и исполнялись в таком виде, который отвечал интересам местной бюрократии.

В 90-е гг. XIX в. государство предприняло масштабное наступление на сословные права мещан. Бюрократический контроль над деятельностью органов мещанского управления достиг пределов. Теперь все вопросы должны были решаться, как тогда говорили в донской мещанской среде, с дозволения местного начальства. В 1876 г. статьи Свода законов, касающиеся городского управления, устанавливали строгий порядок выборов, надзор местной бюрократии за их осуществлением и утверждением новых должностных лиц мещанского управления. С 1892 г. в связи с появлением новой редакции Городового положения практически по всем делам мещанское управление на Дону было подчинено ведомственному контролю Областного Правления войскового наказного атамана, опосредованно через органы городской власти, например, городского голову. Такое положение донских мещан не было исключением. Ущемленными в правах оказались мещане по всей стране. Аналогичной была, например, зависимость мещанской общины в городах Казанского Поволжья. По мнению А.П. Каплуновского, деятельность здесь мещанских обществ полностью контролировалась Министерством внутренних дел и губернской администрацией [3, 16].

Особенно сильно в зависимость от местной власти в Области Войска Донского попали мещанские общества с недостаточно внушительным по численности составом обывателей. В 90-е гг. XIX в. мещане были лишены возможности осуществлять самоуправление в малых городах Дона. Как сообщалось в 1893–1894 гг. в инструкциях и циркулярах Министерства внутренних дел, в малых городах, в связи с передачей всех дел по мещанскому управлению городскому голове, мещанам сохранили только право частных сословных собраний по теперь уже меньшему, чем было раньше, перечню важных вопросов. В этом состояла, как заявлялось, организация упрощенного городского управления [5, 70–71, 75–76].

Программа оптимизации сословного управления мещан в крупных городах более всего затронула выборный процесс. Здесь мещане были обязаны регулярно уведомлять городского голову, а через него и Областное по городским делам присутствие об итогах выборов в органы мещанского управления. Только после этого их результаты приобретали действительную силу, признавались законными или незаконными. Областное по городским делам присутствие много сделало для того, чтобы на Дону контроль был полным над деятельностью городских сословных союзов, включая мещанские.

Донские мещане не были свободны в праве выбора старосты организации. Администрация наказного атамана Войска Донского оставляла за собой право утверждать человека в этой должности подобно тому, как в губерниях это делал губернатор [5, X]. Но администрация наказного атамана делала больше. На Дону реальность была такова, что волевые действия областного начальства могли в любой момент сковать выборную демократию мещан, чтобы привести в их

органы сословного управления того, кто был нужен. Конечно, это не устраивало мещан. Они не считали, что вмешательство государства в их выборные дела действительно содействует победе того человека, который обладает большим благоразумием и моральным превосходством в сравнении с остальными. На почве чрезмерного вторжения бюрократии на «сословную территорию» мещан зрело в среде обывателей недовольство властью. Об этом прямо заявили мещане г. Азова по результатам произошедших выборов в 1900 г. Неправильные действия властей, по их мнению, только понижают вес мещанской организации в городе и создают конфликтную атмосферу в коллективе обывателей [7]. Подобных упреков в адрес местных властей множество. Однако сила их воздействия на власть была близка к нулю.

Частые вторжения местной власти в дела мещанских обществ приучили обывателей обращаться к властям по любому поводу, даже тогда, когда без этого можно было обойтись. Когда выборному предприятию мещан сопутствовали скандалы, они тут же подключали к разбирательству представителей областной администрации. Вскоре, потоки жалоб, отчетов, рескриптов, донесений «растекались» по всей властной вертикали. Иногда они достигали столичных вершин. Мещан не огорчало, что эти их действия создавали лишнюю нагрузку на органы сословной власти. Некоторых из них даже не пугало то, что такая инициатива вынуждала мещан давать дополнительные письменные пояснения, так называемые «отзывы», что эта процедура затрагивала и тех, кто был виноват в конфликте, и тех, кто вольно или невольно оказался замешанным в деле, но при этом виновным не был. Отчасти эту внешне «подрывную» деятельность мещан можно понять, ибо речь могла идти о тех обывателях, которые когда-то отбывали срок в местах заключения, а теперь участвовали в выборах, хотя по закону на это права не имели, или по возрасту были малы, чтобы избирать кого-либо в мещанскую управу, или не принадлежали к тому обществу, в котором голосовали, или просто, к невыгоде своей, были по ошибке упомянуты в некоей жалобе или отчете о «неправильности» выборов [8]. Но были частыми случаи, когда мещане могли справиться с решением проблем своими силами, но предпочитали «впутывать» в свои дела государственные власти. Трудно понять истинную причину, которая вынуждала мещан обращаться с жалобами в Областное по городским делам присутствие. В действительности оперативности в решении их проблем не было, и разбирательства по ходатайствам, прошениям и жалобам обывателей шли очень медленно.

Региональные власти на Дону часто уходили от диалога с руководителями мещанских обществ. Они не пренебрегали возможностью использовать методы прямого административного давления на мещан. Местным властям было даровано законное право приписывать людей к мещанским обществам без непосредственного желания обывателей, даже вопреки ему [5, 7]. Этим правом областная администрация злоупотребляла. Это стало особенно заметно после укрупнения территории Области Войска Донского за счет Ростовского уезда и Таганрогского градоначальства.

1887 г. стал важной вехой в жизни мещан некоторых городов Юга России. Ростов-на-Дону, Нахичевань-на-Дону, Таганрог и Азов вошли в состав Области Войска Донского. Прежде уклад жизни этих городов зависел от гражданской администрации. В указанный год ситуация изменилась. Названные города оказались во власти войсковой администрации, оказались в той обстановке, в которой городские жители не могли играть ключевую роль в судьбах региона. Как было справедливо замечено, «городские сословия, прежде всего мещане, оказались в более приниженном положении, чем раньше, и в сравнении с тем положением, которое занимало донское казачество», ибо казаки считались привилегированной частью донского общества [9]. Даже в документах краевой статистики мещане фигурировали в группе «Остальные», вместе с другими категориями населения области, тогда как казачество было отделено от всех особым названием, — «Войсковое сословие донских казаков».

Незавидное положение мещан, в котором они оказались, порождало множество конфликтных ситуаций. Конец XIX в. показал уязвимость мещан, ставшую еще большей, перед лицом необоснованного вмешательства государства в их сословные дела под национальным «соусом». Вершиной бюрократического произвола в отношении мещан стало своеобразное решение в империи еврейского вопроса. Выселение по закону от 22 мая 1880 г. евреев-мещан из Области Войска Донского (завершилось весной 1882 г., как явствует из докладной записки на имя атамана Н.А. Краснокутского [10, л. 8–8 об.]) без волеизъявления мещанских союзов было ярким свидетельством истинного отношения государства к ведущему в городе податному сословию. Нецивилизованная форма решения властями многих вопросов нашла свое место в попрании сословных прав донских мещан, которые привыкли сами решать, до каких пор тот или иной человек может быть членом их мещанской организации. Теперь же государство присвоило то, что мещане считали своим делом.

Националистические толки с антисемитской направленностью больно ударили по положению мещанских организаций на Дону. Они нанесли мещанам немалый урон, хотя бы потому, что среди руководящего состава мещанских организаций было много евреев с большим опытом и

знаниями; высокий образовательный уровень некоторых из них служил хорошим примером для остальных мещан; более того в моральном отношении они чаще всего отличались не в худшую, а в лучшую сторону. Например, среди ростовских мещан большим доверием пользовался еврей Я.А. Коган, который в третий раз в 1899 г. был избран членом городской мещанской управы [11]. Среди евреев можно было встретить очень талантливых людей, которые были востребованы одновременно в разных городах области. Например, еврей Л.А. Данцигер, проживая в качестве мещанина в г. Ростове-на-Дону, параллельно был временным 2-й гильдии купцом г. Таганрога, при этом принимал участие в работе духовного правления таганрогской синагоги и местного мещанского управления [12].

По семейным спискам 1890 г. мещанских еврейских семей в г. Ростове-на-Дону числилось 640, в г. Таганроге – 211, что составляло соответственно 5,1 и 2,6 % относительно количества христианских семей в этих городах [13]. Эти проценты, может быть, и не кажутся внушительными, тем не менее, способны приобрести иной вид, если учесть высокий градус общественной активности евреев, особенно в г. Таганроге. Естественно, что, лишившись этого потенциала, мещанские организации не могли не столкнуться с ненужными трудностями.

Следует сказать, что донское областное начальство пошло дальше своих коллег из соседних губерний в осуществлении нажима на евреев-мещан. Это происходило, несмотря на то, что местная администрация имела возможность отнестись к ним благосклонно. Сенатская записка по жалобе аптекарского помощника Н. Гайковского по поводу выселения его из села Александровки Ростовского округа сообщала, что некоторые имперские решения относительно представителей этой национальности «не имеют применения в Области Войска Донского, где действуют особые постановления о евреях» [14, л. 1 об.]. Поскольку многие решения относительно евреев в империи не касались Области Войска Донского, то краевые власти сами были вольны определять меру их «наказания». Однако местная администрация пошла по пути ужесточения пребывания мещан-евреев на Дону. Новочеркасский полицмейстер, например, цинично обосновывал необходимость скорейшего выселения мещан. В рапортах под номером 13129 в 1881 г. и под номером 5681 в 1882 г. он заявлял, что многие еврей-ремесленники являются мещанами и тем, что они занимаются такими же видами хозяйственной деятельности, что и представители славянства, они создают, якобы, нежелательную им конкуренцию, а потому без них можно обойтись, и «евреи эти ... отсрочки не заслуживают» [10, л. 3; 15, л. 6 – 6 об.].

После присоединения Ростовского уезда и Таганрогского градоначальства к Области Войска Донского положение краевых евреев-мещан не менялось, а вот евреи вновь присоединенных административных районов оказались в более стесненных обстоятельствах, которые уже были знакомы евреям на Дону. Эти выводы вытекают из решений Правительствующего сената по факту жалобы на донское Областное Правление еврея Д. Шайкевича [14, л. 2]. В 1890 г. с появлением дополнений к ст. 974 Свода законов положение евреев стало еще хуже. Донские мещане из евреев оказались под обязательным наблюдением полиции.

В отношении донских мещан-евреев предусматривались только одна-две уступки, а именно: порядок их выселения мог начаться позднее установленного срока высылки, в связи с их болезнью и/или по окончании действия арендного договора, например, договора по эксплуатации торговой лавки [10, л. 8 – 8 об.; 15, л. 8 об.]. К тому же в соответствии с решением атамана Войска Донского Н.А. Краснокутского предполагалось не немедленное, а постепенное в течение более года введение закона об административном выселении их из области [15, л. 1–4].

Зависимость сословной демократии обывателей от бюрократии наблюдалась даже в том, что мещане не имели права прямо жаловаться в те органы государственной власти, которые они хотели. Кроме того, сам процесс был многослойным и мучительным. На каждом этапе всплывала «фигура» нежелательного ведомства, которую обойти не представлялось возможным. Мещане должны были искать правду в соответствии с установленным порядком «путешествия» жалобы по ступеням иерархической лестницы. На каждом участке восхождения медленно, но верно терялось живое ощущение первичной проблемы. Разрешение проблемы обрастало новыми трудностями. Эта проблема, на фоне новых, с которыми сталкивались мещане по мере движения жалобы из кабинета в кабинет, уже не казалась какой-то значительной. При этом терялась способность оперативно реагировать на злободневные проблемы мещан. Вопросы, требовавшие немедленного решения, «вязли» в гуще бюрократической волокиты. Но само государство вместо того, чтобы повысить эффективность деятельности, освободиться от излишне взятых на себя обязательств, старалось решить проблему иначе – урезать пространство свободы сословия мещан.

Областная бюрократия подавляла всякое проявление инициативы снизу. Например, донские мещане лишались возможности доставлять свои жалобы в «девственном» виде в Правительствующий сенат (этот имперский орган власти был ведущим среди тех, куда доводилось мещанам направлять свои письма). Туда они попадали с соответствующими комментариями областной бюрократии. К тому же степень доверия к пояснительным запискам оказывалась выше, нежели к

письменным жалобам мещан. Сказывалась общность взглядов в чиновничьем мире. Наверху ценности обоих видов бумаг менялись местами. Теперь сами жалобы начинали играть сомнительную роль. Уступая лидерство в значимости пояснительным запискам, они становились формальным и не всегда нужным приложением к делу. Столичная власть, видимо, из чувства солидарности и особого расположения к бюрократической точке зрения не считала нужным читать жалобы мещан, но полагала обязательным познакомиться с комментариями из провинции по факту возникшей проблемы. Эти комментарии, как правило, содержали не попытки разъяснить истинную суть претензий мещан, причины возникшего недовольства, дошедшего до крайней степени, и вынудившего людей обратиться за помощью в столицу, а емкие отзывы в том виде, который всегда производит на чиновничество нужное впечатление, а также с употреблением фраз клише, низводящих суть жалоб на нет, превращающих претензии в пустышку; дескать, эти жалобы «были уже предметом обсуждения» и «признаны не заслуживающими уважения», а потому «оставлены без последствий» [16, л. 24; 17, л. 1–1 об., 2–3, 9].

Когда местная бюрократия не могла скрыть факт, который по требованию мещан должен был стать известным в столице, она своими действиями урезала саму возможность докопаться из центра до правды в провинции. Жалобы мещан окутывали словесной эквилибристикой так сильно, что, в конечном счете, их главное содержание терялось в мутном потоке пояснений областной администрации. В конечном счете, формировалось представление о том, что сами прошения и жалобы касались обстоятельств незначительных и по провинциальным, и, тем более, по столичным меркам, что они затрагивали факты не серьезных нарушений, как было на самом деле, а мелких упущений, некоторых неточностей, которые легко устранимы и не заслуживают высокого внимания столичных властей. После этого реакция Правительствующего сената становилась предсказуемой, а отзыв его содержал часто не плод самостоятельной интеллектуальной работы деятелей Сената, а выдержки, ссылки на мысли из отчетов войскового наказного атамана, Областного по городским делам присутствия [17, л. 12а–12а об., 19–19 об.].

Нередко органы власти в Области Войска Донского шли на нарушение «территории» автономных прав мещанских обществ, которая была очерчена имперскими законами. На Дону в конце XIX – начале XX в. на первый взгляд безобидные просьбы о помощи различных отделов МВД, обернулись тяжким бременем для руководящего состава мещанских организаций, прежде всего мещанских старост. Последние были принуждены, идя на сделку с совестью, иной раз втайне от всех мещан, выполнять не самые приятные полицейские функции. Например, они оказались обязанными следить за людьми, в первую очередь за выходцами из Средней Азии и Кавказа, до прибытия полиции задерживать некоторых из них под различными предлогами, даже следить за перемещением военных чинов через территорию того или иного населенного пункта и докладывать об этом, куда следует [18]. Это само по себе, и удивительно, и возмутительно, ибо такая работа не согласовывалась с характером деятельности органов власти сословия мещан. Более того, за работу, которую выполнять мещане не были обязаны, они получали одни нарекания и выговоры, и какая-либо моральная или материальная компенсация за их труд отсутствовала.

Особенно сильно государственное участие сковывало финансовую деятельность мещан. Обыватели не были самостоятельными в денежных делах. И опять-таки весь процесс по закону должен был находиться в ведении областных властей. Последние не считали зазорным требовать от мещан (сверх установленного законом порядка в соответствии с подзаконными актами и комментариями) «правильно» тратить принадлежащие мещанским организациям денежные средства. В 1884 г. Таганрогский градоначальник А.Н. Алфераки признавал приемлемой процедуру расходования денежных сборов мещанских организаций только с разрешения МВД и в соответствии с предписаниями главы этого ведомства [19]. Спустя десять лет, в 1893 г., дело дошло до того, что Собрание узаконений провозгласило глав областей и губерний последней инстанцией на пути утверждения размеров денежных взносов, которые должны были платить лица, приписывающиеся к мещанским обществам [5, 106].

Назначение жалования лицам мещанского управления также находилось в области компетенции местных властей. Несмотря на то, что закон провозглашал право мещанских обществ самим определять размер зарплаты лицам, работавшим в органах мещанского самоуправления, соразмерно их возможностям и приличию, реальность оказалась сложнее принятых норм права. Всегда появлялись дополнения, примечания Министерства внутренних дел, которые требовали утверждения этого жалования на самом «верху» министром, едва ли не в каждом отдельном случае, и выплаты этой зарплаты при непосредственном контроле местного областного начальства.

Государство активно вторгалось в область распределения мещанских доходов и против воли мещанских союзов заставляло их жить по феодальному регламенту. Оно слабо пыталось распределять налоги сообразно доходам каждого мещанина. По сути своей действиями и противоречиями в законодательстве относительно прав мещан государство сводило на «нет» намерения, за-

ложенные в Своде законов, которые предполагали равномерность налогообложения мещан, как говорилось, с учетом «состояния каждого члена общества» [5, 118].

Статьи Свода законов, по мнению М.И. Мыша, настоятельно требовали от городских голов, областного начальства неусыпного контроля над исполнением бездоимочного сбора налогов [5, 120, 125]. Власти обязывали мещан солидарно отвечать за недоимки отдельных налогоплательщиков, оберегая этим «сверху» феодальный принцип круговой поруки. Ст. 257 Свода законов издания 1876 г. в продолжениях 1883 г. и 1886 г. требовала: «За исправный и бездоимочный взнос всех вообще денежных сборов отвечает целое мещанское и цеховое общество» [20].

Бюрократия на Дону оказалась «всеядной» в плане использования мер наказаний мещан за несвоевременную уплату ими налогов и сборов. Поначалу, считалось наиболее приемлемым пустить с молотка всю недвижимость должника, которая дает доход, а также «употребить» кого-либо из семейств должника в работах на частных лиц «с тем, чтобы заработную плату обращать на покрытие недоимки», как отмечалось в ст. 651 Устава о податях [5, 126]. При необходимости допускались крайние меры. Например, власти считали возможным заставить помощников мещанского старосты по взиманию денежных сборов расплачиваться из своего кармана за накопление недоимок. Несчастные помощники мещанского старосты должны были «ответствовать» собственной недвижимостью за долги по уплате налогов, образовавшиеся по вине других людей. Продажа их собственности, как полагали авторы этого нормативного документа, позволит государству вернуть деньги, которые должны мещане по недоимкам [5, 115]. В самом крайнем случае ст. 654 Устава о податях предписывала, в условиях невозможности ликвидировать долги одного мещанина, разделить их между всеми членами общества. «Недоимка сия немедленно раскладывается обществом на прочих мещан», – утверждается в ней [21].

Власти на Дону нарушали не только сословные, но и элементарные человеческие права мещан, например, тем, что вынуждали их платить налоги за умерших родственников. Устав о податях обязывал обывателей, собирающихся «уволиться» в купечество, выплачивать вперед до очередной ревизии подати за умерших в мещанстве сородичей [5, 110]. Это был тот случай, а их на Дону было немало, когда, прикрываясь высшими интересами государства, власти предъявляли за пределы требования к порядку деятельности мещанских обществ. Этими действиями государство, безусловно, препятствовало нормальному развитию сословно-правовой группы мещан, и лишало обывателей перспектив развития. Имели место случаи произвола по отношению к мещанам со стороны государственной власти. Это было особенно заметно в периоды, когда власти вводили чрезвычайные или как тогда говорили добавочные сборы. Этими действиями государство сознательно обедняло мещан и вынуждало их перекраивать планы собственного развития на годы вперед. Устанавливались такие сборы в рабочем порядке, естественно без согласия самих мещан, с предварительным их уведомлением от Казенной палаты и уездного казначейства. Они больно били по положению мещан, прежде всего в малых динамично развивающихся городах области, например, в Александровске-Грушевском. Стремительный рост населения с различным уровнем культуры, воспитания повышал в таких населенных пунктах градус социальной напряженности и обуславливал необходимость введения сбора на наем полицейских служителей, естественно, за счет мещан. Современники неоднократно указывали на факты незаконного обложения мещан особыми сборами, которые вводили городские учреждения [5, 109–110].

Реалии жизни Области Войска Донского дают нам примеры серьезных нарушений прав и свобод мещан. Местные власти считали, что они вправе прибегать к методам произвольных взъисканий в виде ареста и тюрьмы, высылки, даже телесной расправы над мещанами, «заподозренными», но формально и фактически не изболженными. На Дону полиция нередко забывала о том, что задача ее заключалась в предупреждении преступных действий, а не в определении характера, меры и объема наказания обвиняемого.

В 1907 г. в жалобе мещанки М.В. Петровой из г. Таганрога на имя председателя Совета министров мы встречаемся с фактом ареста ее мужа за политическую неблагонадежность. При этом в заведенном по этому поводу деле не было указаний на предъявление обвинения по форме, предусмотренной законом, и не содержалось ссылки на вердикт суда. По мнению самой женщины, ее мужа фактически взяли в заложники до момента, пока не объявится их сын М.Т. Петров, подозреваемый в преступлении. Ответственный за это окружной начальник Ушаков совершил преступление, как утверждала женщина, именуемое превышением и злоупотреблением властью. Мещанка назвала произведенный арест варварским средством добыть адрес нужного полиции человека [22]. На основе различных высказываний донских мещан складывается вполне определенное мнение о том, что на Дону существовала низкая правовая культура, вредная для общественного спокойствия. Своим непосредственным результатом она могла иметь подрыв в обществе уважения к праву, закону, так как часто переводила во враждебный государству лагерь тех мещан, которым были дороги права и свободы (неприкосновенность личности и др.), характерные цивилизованному обществу. Деятельность донской полиции, зачастую, вступала в явное противоречие с общепризнан-

ными понятиями о необходимости защиты личности в благоустроенном государстве. Стоит ли после этого удивляться тому, что многие ранее добропорядочные люди уже на рубеже XIX – XX вв. уповали на насилие как верное средство восстановления справедливости? Некоторые особенно ущемленные в правах люди, которые едва успели стать членами сословно-правовой группы мещан, но не сумевшие воспользоваться теми небольшими благоприятными возможностями членства в сословии, а также те, кто готовился стать членом этой группы, легко поддавались соблазну получить жизненные преимущества путем участия в деятельности революционных партий. В начале XX в. донских мещан можно было встретить и среди социал-демократов, и среди эсеров, и даже среди анархистов [23].

Таким образом, беря во внимание стесненное положение сословия мещан на Дону (таким же оно было и в целом по стране), стоит сказать, что нет оснований возлагать только на обывателей всю ответственность за то, что они не выполнили спасительную функцию, с которой справились европейское мещанство, решая проблему создания среднего класса, стабилизирующего общественную обстановку, формирующего динамичную среду, в которой только и может быть – развитие, благополучие, стабильность. Критика сословно-правовой группы мещан за то, что эта группа не решила ни одного мало-мальски важного вопроса в истории России, малосостоятельна. Скорее всего, руководство государства, российское чиновничество, а не обыватели, несут ответственность за то, что мещане были не в состоянии играть решающую роль в отечественной истории. Именно государство не употребило свой вес и авторитет для того, чтобы помочь развиваться сословию мещан, обездвигило его во всех сферах жизнедеятельности и поместило сословно-правовую группу мещан в обстановку вечного «гниения» и безнадежных потуг «стать» на ноги в полный рост. Можно только с иронией (это мягко сказано) относиться к тем, кто думает, будто российское мещанство по своей вине было неэффективным и неполноценным, дескать, иным оно быть не могло, поэтому и заслужило то, чтобы власти его так сильно опекали. Ясно одно, – управленческая элита императорской России не верила в возможность самоорганизации общества, вследствие чего держала в «наручниках» весь уклад жизни обывателей и лишила несчастных возможности вздохнуть свободно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сословное мещанское самоуправление [Электронный ресурс]. URL: <http://allpravo.ru/library/doc76p/instrum2295/item2310.html> (дата обращения: 20.05.2014).
2. Горький, М. История русской литературы / М. Горький. – М., 1939. С. 138.
3. Каплуновский, А.П. Русская мещанская община в городах Казанского Поволжья, 1870 – 1918 гг. (Этноисторическое исследование): дис. ... канд. истор. наук / Каплуновский А.П. – М., 1998. С. 17.
4. Смирнов, И.Н. К вопросу об анахронизме сословных ценностей на рубеже XIX–XX вв. (на примере сословно-правовой группы донских мещан) / И.Н. Смирнов, В.К. Смирнова // Развитие науки и образования в современном мире: Сб. науч. тр. по материалам Международ. научно-практ. конф. 30 сент. 2014 г.: В 7 ч. – М., 2014. Ч. VII. – С. 76.
5. Мыш, М.И. О мещанских и ремесленных управлениях / Мыш, М.И.: Сб. узаконений, правительственных и судебных разъяснений. – СПб., 1896. – С. 83.
6. Статья 673 // Свод законов. Т. IX. – СПб., 1876. – С. 148.
7. Государственный архив ростовской области (ГАРО), ф. 685, оп. 1, д. 597 (дело о выборах мещанина Сивоконя на должность азовского мещанского старосты и жалоба на эти выборы (на 1901 г.)), л. 2–2 об., 4–4 об., 11–13.
8. Свод законов (ст. 596–597, 599) запрещал участвовать в выборном процессе лицам, не достигшим 25-летнего возраста, лицам, находившимся под следствием и отбывавшим срок в местах заключения. См.: ГАРО, ф. 685, оп. 1, д. 555 (дело о рассмотрении выборного производства членов Ростовской-на-Дону мещанской управы на трехлетие с 1899 г.), л. 2 – 3, 11 – 11 об., 13; Свод законов. Т. IX. – СПб., 1876. С. 129–130.
9. Смирнов, И.Н. Сословная идентичность в региональном измерении на рубеже XIX – XX вв. (на материалах донского региона) / И.Н. Смирнов // Модернизация полиэтничного макрорегиона и сопредельных государств: опыт, проблемы, сценарии развития: мат. Всерос. науч. конф. (г. Ростов-на-Дону, 18–19 сентября 2014 г.). – Ростов н/Д., 2014. – С. 127.
10. ГАРО, ф. 46, оп. 1, д. 2371 (дело о принудительной высылке евреев из г. Новочеркаска (февраль – май 1882)).
11. ГАРО, ф. 685, оп. 1, д. 555 (дело о рассмотрении выборного производства членов Ростовской-на-Дону мещанской управы на трехлетие с 1899 г.), л. 2.
12. ГАРО, ф. 46, оп. 1, д. 3000 (дело об утверждении должностных лиц мещанского управления в г. Ростове, Таганроге, Нахичевани, Азове на 1889 г.), л. 16.

13. ГАРО, ф. 588, оп. 1, д. 37 (дело таганрогского мещанского управления об урегулировании мещанских общественных собраний на 1890 г.), л. 1–2, 5.
14. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 102, оп. 76 а, д. 1603 (по сенатской записке о жалобе аптекарского помощника Нахмана Гайковского по поводу выселения его из с. Александровки, Ростовского округа).
15. ГАРО, ф. 46, оп. 1, д. 2170 (дело о выселении евреев-ремесленников и отставных чинов из г. Новочеркаска (март – май 1881)).
16. ГАРФ, ф. 102, оп. 64, д. 7, ч. 172 (по прошению жены мещанки г. Таганрога Марии Петровой об освобождении мужа ее Тимофея Петрова из-под стражи и о предании суду за превышение власти таганрогского окружного начальника полковника Ушакова).
17. ГАРО, ф. 685, оп. 1, д. 327 (дело по жалобе азовских мещан Христофора Филонова, Михаила Пилипенко и др. в Правительствующий сенат на определение Городского Присутствия о признании правильными выборы).
18. ГАРО, ф. 588, оп. 2, д. 47 (дело таганрогского мещанского управления. Циркуляры. Распоряжения (1886–1887)), л. 1–3.
19. ГАРО, ф. 579, оп. 1, д. 359 (копия отзыва МВД о положении мещанских учреждений и мерах к улучшению их деятельности), л. 7.
20. Цит. по: Мыш, М.И. Указ. соч. С. 116.
21. Статья 654 // Свод законов Российской империи. – СПб, 1857. Т. 5. С.141.
22. ГАРФ, ф. 102, оп. 64, д. 7, ч. 172 (по прошению жены мещанки г. Таганрога Марии Петровой об освобождении мужа ее Тимофея Петрова из-под стражи и о предании суду за превышение власти таганрогского окружного начальника полковника Ушакова), л. 2–3 об.
23. Смирнова В.К. Анархисты на Дону: 1905 – 1921 г.: автореф. дис. ... канд. истор. наук / Смирнова Виктория Константиновна. – Ростов н/Д., 2003. – С. 22.

УДК 930
ББК 63.1(2)6

В.К. СМИРНОВА

**ПОВСЕДНЕВНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ
(НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИОГРАФИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
НА ЮГЕ РОССИИ)**

Аннотация. Представленная статья посвящена анализу современного развития историографии, ее нового направления – истории повседневности. В статье рассматриваются проблемы истории повседневности, затрагиваемые в историографии Великой Отечественной войны на Юге России.

Ключевые слова: историческая наука, Великая Отечественная война, повседневность, общество, историография, Юг России.

V.K. Smirnova

**EVERYDAY HISTORY AS A PROBLEM OF MODERN HISTORICAL SCIENCE
(FOR EXAMPLE HISTORIOGRAPHY GREAT PATRIOTIC WAR IN SOUTH RUSSIA)**

Abstract. The presented article is devoted to the analysis of modern development of historiography, its new direction – the Everyday history. This article considers the problems of the Everyday history, which are researched in the historiography of the Great Patriotic War in the South of Russia.

Key words: history, the Great Patriotic War, Everyday history, society, historiography, South Russia.

История повседневности в настоящий момент является одним из наиболее популярных направлений исследований в современной российской историографии. Его становление в отечественной науке началось в 90-е годы XX века, когда в связи с отходом от марксистской парадигмы началась апробация подходов, наработанных западными историками. Одним из них стал так называемый *Alltagsgeschichte*, в прямом переводе с немецкого – «история жизни», названный в отечественной науке «историей повседневности». Историки и критики этого направления антропологической истории ведут дискуссии о предметном поле, целях и задачах исследований⁹.

⁹ Людтке А. Что такое история повседневности? Ее достижения и перспективы в Германии // Социальная история: Ежегодник. 1998/99. М., 1999; Пушкарева Н.Л. История повседневности и частной жизни глазами

Исследователи повседневности обращаются к различным историческим событиям, эпохам, пытаясь реконструировать повседневные переживания «маленького человека», выявить структуры повседневности и модели приспособления последнего к окружающему его жизненному миру.

В историографии Юга России в начале XXI века появились работы по повседневности отдельных сословий региона на рубеже XIX–XX веков¹⁰, социальных и гендерных групп советского общества разных лет¹¹. Ученых привлекают, прежде всего, проблемы изменения ценностных ориентаций, традиционных предпочтений, психологическая адаптация людей в переломные моменты российской истории – на этапах буржуазной модернизации, советской модернизации 1920–1930-х годов, в революционные и военные годы.

Особый интерес у историков связан с периодом Великой Отечественной войны, приведшим к серьезным сдвигам в повседневной жизни советского человека, изменениям в психологическом восприятии мира и поведении, а потому предоставляющий огромный материал и поле для научного изучения. В результате в последние полтора десятилетия появились работы как по истории повседневности военного времени общероссийского характера¹², так и написанные на региональном материале, и таких работ большинство. Последнее объясняется тем, что региональные аспекты исследований истории повседневности позволяют историку полнее реализовывать задачи, поставленные в рамках этого направления, то есть досконально, в подробностях, «под лупой» рассмотреть жизнь человека военного времени через систему его взаимодействия с другими индивидами в тех или иных социальных общностях. При этом повседневность и ее аспекты различаются, зависят от возрастных, социально-профессиональных, социально-географических, половых, религиозных и других факторов, определяющих особенности мировосприятия индивида или социальной группы. Историк повседневности, по мнению знаменитого историка Н. Л. Пушкаревой, обладает инструментами анализа определенного явления не только в индивидуальном контексте (страсти, аффекты, депрессии и т.п.), но и в контексте социально-хронологическом, политическом, этнокультурном и т.д.¹³.

Изучение повседневности социальных групп в военные годы – крестьянства и казачества – является одним из наиболее популярных в региональной историографии. Одной из самых значимых работ по «истории повседневности» Юга России является монография В.А. Бондарева, исследовавшего жизнь сельского населения Дона, Кубани, Ставрополья и Терека в период войны¹⁴. К этой группе он отнес жителей коллективизированной советской деревни, значительная часть которых «уже не могла быть с полным правом причислена к крестьянству, даже к крестьянству колхозному»¹⁵. В указанной монографии автор не просто анализирует отдельные аспекты повседневности, например, элементы быта, материального положения селян, но и особенности коллектив-

историка // Социальная история. М., 2003; Кром М.М. Повседневность как предмет исторического исследования // Источник. Историк. История. История повседневности: Сб. науч. раб. Вып. 3. СПб., 2003. С. 7–14; Касавин И.Т., Щавелев С.П. Анализ повседневности. М., 2004 и др.

¹⁰ Смирнов И.Н., Смирнова В.К. К вопросу об анахронизме сословных ценностей на рубеже XIX–XX вв. (на примере сословно-правовой группы донских мещан) // Развитие науки и образования в современном мире. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 ч. Ар-Консалт, 2014. С. 76–77; Смирнов И.Н. Образовательные предпочтения мещан донской области в начале XX века // Вестник Таганрогского педагогического института. 2007. № 2. С. 264–270; Акоева Н.Б. Влияние модернизационных процессов на повседневную жизнь казачьего населения Юга России во второй половине XIX–начале XX вв.: автореф. дисс. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2012 и др.

¹¹ Обрезкова Н.В. Донская горожанка: социальный портрет и повседневность 1920-х годов Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. Новочеркасск, 2011; Багдасарян С.Д., Скорик А.П. Крестьянская повседневность эпохи нэпа: досуг и праздник в южно-российской деревне в 1920-е годы. Новочеркасск, 2012; Скорик А.П., Гадицкая М.А. Новые гендерные роли и повседневность женщин в колхозной деревне 1930-х гг. (на материалах Дона, Кубани, Ставрополья) // Российская повседневность в зеркале гендерных отношений: Сборник статей / Отв. ред. и сост. Н.Л. Пушкарева. М., 2013. С. 538–582 и др.

¹² Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке: Исторический опыт России. М.: РОССПЭН, 1999; Анисков В.Т. Крестьянство против фашизма 1941–1945. История и психология подвига. М., 2003; Волкова Е.Ю. В тылу ковался меч Победы: Женщины России в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Кострома, 2005; Волкова Е.Ю. Маленькие участники большой войны. Дети в Великую Отечественную войну 1941–1945 гг. Кострома, 2010; Жиромская В.Б., Араловец Н.А. Будни городского населения военного времени // Народ и война: Очерки истории Великой Отечественной войны. 1941–1945. М., 2010; Ковалев Б.Н. Повседневная жизнь населения России в период нацистской оккупации. М., 2011. Ковалев В.И. Повседневная жизнь советских граждан, угнанных в фашистскую Германию: взгляд через десятилетия. М., 2011 и др.

¹³ Пушкарева Н. «История повседневности» как направление исторических исследований. [Электронный ресурс] <http://www.perspektivy.info/print.php?ID=50280> (Дата обращения: 5.02.2015).

¹⁴ Бондарев В.А. Селяне в годы Великой Отечественной войны: Российское крестьянство в годы Великой Отечественной войны (на материалах Ростовской области, Краснодарского и Ставропольского краев). Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2005.

¹⁵ Там же. С. 4.

ной психологии колхозников и единоличников. Исследование жизненных ценностей и ожиданий селян в годы войны позволило автору сделать интересные заключения. Например, несмотря на тяжелые условия жизни, последствия коллективизации, отсутствие достоверной информации о ходе военных действий, большинство крестьян, всё же стремились верить именно советским властям. Однако в своих духовных предпочтениях господствовали традиционные религиозные верования, а праздники отмечались даже вопреки усилиям государственных властей их искоренить¹⁶. Отдельно В.А. Бондарев остановился на изучении «образа врага» в сознании советского крестьянина, на поведении крестьянства в период оккупации Дона, Кубани и Ставрополя. Он констатировал, что ожидания и надежды селян, даже среди тех, кто ранее не делал различий между советской властью и оккупационным режимом, после немецких зверств, издевательств и грабежей были связаны с Красной Армией, воспринимавшейся как «плоть от плоти народной»¹⁷.

Обращение к «милитаризованному» аспектам массового сознания колхозного крестьянства и казачества (как уникальной группы в массе колхозников) Юга России предприняли в совместной работе В.А. Бондарев и А.П. Скорик¹⁸. Выявление образа грядущей войны с нацистской Германией привело авторов к выводу о том, что в сознании большинства жителей коллективизированных сел и станиц Дона, Кубани, Ставрополя и Терека господствовал образ быстрой и победоносной войны с гитлеровцами. Противники сталинского режима допускали иной сценарий развития событий, расценивая вероятностную агрессию нацистов как долгожданное освобождение от большевизма и планируя поддержать будущую агрессию¹⁹.

Не меньший интерес у исследователей вызывает изучение поведения и психологии в условиях военной повседневности той части населения, которая оказалась в большинстве на оккупированных территориях – женщин и детей.

Тема жизни детей в военное время не раз подвергалась исследованиям в советской историографии. Были изучены многие аспекты проблемы, в том числе участие детей в борьбе против фашистских захватчиков, политика советского государства в отношении детей, деятельность детских образовательных учреждений в годы войны, детского здравоохранения и т.д.²⁰ Между тем только в последнее десятилетие «опаленное детство» получило новое освещение в работах историков. Это обусловлено, в том числе, введением в оборот широкого круга источников личного происхождения. Значительное место среди них занимают воспоминания детей войны, устные опросы живых свидетелей событий войны, что дает возможность историку соприкоснуться с атмосферой военных лет. Профессор Е.Ю. Волкова, занимающаяся сбором воспоминаний ветеранов войны более 30 лет, указывает на их крайнюю субъективность, тем не менее, «несмотря на возможные неточности в рассказах, стертые за давностью лет какие-то детали, в конечном итоге из них формируется картина нелегкого военного детства». «Это бесценный исторический источник» – пишет Е.Ю. Волкова, «который, к сожалению, иссякнет через несколько лет, со смертью последнего маленького участника Великой Отечественной войны. Нельзя упустить ни дня...»²¹.

Новые документы позволили исследователям впервые обратиться к внутреннему миру детей, их восприятию войны и ее событий. Так, серьезная работа по изучению военного детства осуществляется Е.Ф. Кринко²². На основе изучения и систематизации разнообразных источников, в том числе материалов «устной истории», ученый делает попытку выявить различные модели восприятия детьми войны, осмысления детьми (в том числе южных областей России) роли войны в их собственной судьбе.

¹⁶ Бондарев В.А. Указ. соч. С. 134, 137.

¹⁷ Там же. С. 146–147.

¹⁸ Скорик А.П., Бондарев В.А. Образ грядущей войны в сознании крестьянства и казачества Юга России (1937–1941 гг.) // Война в истории и судьбах народов юга России (к 70-летию начала Великой Отечественной войны): Мат. Международ. науч. конф. (1–2 июня 2011. г. Ростов-на-Дону). Ростов н/Д., Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. С. 27–32.

¹⁹ Там же. С. 30–31.

²⁰ См.: Кринко Е.Ф. Детство военных лет (1941–1945 гг.): проблемы и перспективы изучения // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 4. С. 25–31.

²¹ Волкова Е.Ю. «Очень хотелось жить, не замерзнуть, не умереть с голоду» (что помогло выжить детям в годы Великой Отечественной войны) // Война в истории и судьбах народов юга России: Материалы Международной научной конференции. Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. С. 244. Более подробно см. монографию Волкова Е.Ю. Маленькие участники большой войны. Дети в Великую Отечественную войну 1941–1945 гг. Кострома, 2010.

²² Кринко Е.Ф. Репрессированная память: воспоминания несовершеннолетних «восточных рабочих» // Вторая мировая война в памяти поколений / Сб. науч. ст. Краснодар, 2009. С. 42–60; Кринко Е.Ф. Военное детство (1941–1945 гг.): основные направления исследований // Материнство и детство в России (XVIII–XXI вв.). Сб. науч. ст.: В 2 ч. М., 2006. Ч. II. С. 155–169; Кринко Е.Ф. Воспоминания детей военного времени (1941–1945): источники изучения // Сумьский историко-архивный журнал. 2014. № XXII. С. 34–41.

Историко-психологическое исследование жизненного мира школьников в годы Великой Отечественной войны было проделано В.А. Агеевой. Работая над изучением системы школьного и профессионально-технического образования Дона и Кубани в период войны²³, В.А. Агеева собрала большой документальный материал по истории школьных коллективов, в основу которого легли источники личного происхождения – воспоминания, школьные сочинения, устная история. Это позволило проанализировать жизнь школьников в военные годы – их будни, психологическую адаптацию к экстремальным условиям оккупации не только школьников, но и их педагогов²⁴. Автор приходит к выводу о том, что в условиях постоянной смертельной опасности у детей изменился образ мыслей, диапазон чувств, формы поведения. Экстремальные условия оккупации способствовали развитию таких качеств, как решительность, инициативность, находчивость, способность к самостоятельным героическим действиям. При этом основная масса школьников и педагогов вынуждена была адаптироваться к деструктивной атмосфере для удовлетворения своих материальных, социальных и духовных потребностей. Исследователь подчеркивает важность изучения повседневности не только «человека воюющего», но и «человека тыла», миллионов советских граждан, которые в конечном итоге определили итог войны²⁵. Интересным продолжением рассмотрения военного детства В.А. Агеевой стало изучение дневниковых записей как источника по проблеме²⁶.

Гендерным аспектом военной повседневности занимаются ученые Кабардино-Балкарской республики – М.Х. Гугова, М.А. Текуева и Е.Х. Нальчикова, которые изучают проблемы трансформации повседневной жизни и традиционных ментальных представлений кавказской женщины в экстремальных условиях Великой Отечественной войны²⁷. Намечая подходы и методологические приемы изучения проблемы, ученые отмечают, что «в современной российской историографии недостаточно исследований женского участия в Великой Отечественной войне в ракурсе истории повседневности, позволяющей взглянуть на события войны глазами женщин, через их личные переживания, через анализ гендерной структуры общества, сбоев гендерных статусов. Проведение такого исследования должно быть актуально для Северного Кавказа, население которого пережило все стадии ведения войны: прохождение линии фронта по территории Кавказа, оккупация Северо-Западного и частично Центрального районов Кавказа, их освобождение от врага, идеологические и политические последствия обвинений в адрес целых народов в пособничестве оккупантам»²⁸.

В их работах впервые были затронуты такие стороны повседневности как женское военное пространство, женская стратегия выживания в период войны, в том числе на оккупированных территориях Северного Кавказа (1942–1943 гг.) и местах спецпоселений для депортированных народов (с 1943 гг.).

Последнее – изучение жизни людей в условиях депортации в годы войны, также стало предметом научных изысканий совсем недавно. Экстремальная военная ситуация и одновременное выселение с родных мест оказывали травмирующее воздействие на психологию народов, меняли поведение гендерных и социальных групп. Более того, в современную науку введено понятие «депортационная травма». По мнению Э.-Б. Гучиновой – это «переживание, сохранение и трансляция в народной памяти вынужденных переселений, которые по политико-идеологическим и культурным причинам долго замалчивались в официальной истории и часто табуировались в массовом сознании»²⁹. Поэтому важно отметить обращение внимание краеведов к повседневности депорти-

²³ Агеева В.А. Войной опаленное детство: система школьного и профессионально-технического образования Дона и Кубани в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Таганрог, 2007.

²⁴ Агеева В.А. Человек тыла: историко-психологический аспект (на примере жизнедеятельности коллективов учебных заведений Юга России в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.). Таганрог, 2009.

²⁵ Агеева В.А. Человек тыла: историко-психологический аспект (на примере жизнедеятельности коллективов учебных заведений Юга России в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.). Таганрог, 2009. С. 4, 58, 59.

²⁶ Агеева В.А., Волвенко А.А. Война и судьбы детей: по страницам личного дневника военного времени М.Е. Галах-Мураевой // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. № 2. С. 323–327.

²⁷ Гугова М.Х. Женщина в частной жизни и публичном пространстве в годы Великой Отечественной войны (на примере Кабардино-Балкарии) // Гендерное равноправие в России. СПб., 2008. С. 81–84; Гугова М.Х., Текуева М.А. Изучение женской повседневности в период Великой Отечественной войны: к постановке проблемы // Исторический вестник. Вып. VII. Нальчик, 2008. С. 79–86; Гугова М.Х., Текуева М.А. Женщина и война: проблема повседневного существования и ментальных изменений (историография, задачи, методологические подходы) // Вестник Дагестанского научного центра. Вып. 46. С. 77–81; Гугова М.Х., Текуева М.А., Нальчикова Е.Х. Женское лицо в зеркале войны (история изучения и новые исследовательские задачи) // Известия Кабардино-Балкарского университета. 2012. Т. II. № 2. С. 42–43.

²⁸ Гугова М.Х., Текуева М.А., Нальчикова Е.Х. Указ. соч. С. 43

²⁹ Гучинова Э.-Б.М. Помнить нельзя забыть. Антропология депортационной травмы калмыков. Штутгарт: Ibidem, 2005. С. 11–12.

рованных народов Юга России – балкарцев и калмыков³⁰. М.Х. Гугова отметила, что под влиянием депортации изменилась система гендерных ролей в балкарской семье, у женщин появились новые личные качества – смелость и независимость. Все это помогало выживанию народа в экстремальной ситуации³¹. Л. Б. Четырова затронула коммуникативные практики, принятые между юношами и девушками в депортации³².

Особое внимание историков повседневности приковано к частной жизни и повседневным практикам советского человека в кругу семьи в военные годы. В этом направлении в региональной историографии осуществляется разработка тематики, представляющей интерес, в том числе с точки зрения новизны поставленных вопросов. Так, рассматриваются взаимоотношения и эмоциональные переживания комбатантов³³ и их жен, их родителей, основные проблемы внутрисемейных отношений (моральные, финансовые, материальные).

Реконструкция семейных взаимоотношений производится в работах кубанского историка И.Г. Таджидиновой на основании частной переписки, которая рассматривается как форма коммуникации в период военного времени, имеющая широкую вариативность в зависимости от субъектов общения и конкретной военной ситуации³⁴. На устных воспоминаниях очевидцев базируется исследование Т.П. Хлыниной, вскрывающей повседневный микромир семьи³⁵. Изучая отдельные аспекты частной повседневной жизни, историки Центра военно-исторических исследований Таганрогского пединститута Т.В. Зеленская и М.И. Гуров используют семейные архивы³⁶.

Обобщающей работой о частной жизни советского человека периода войны стала монография Е.Ф. Кринко, И.Г. Таджидиновой и Т.П. Хлыниной³⁷, являющейся первым опытом научного анализа этой проблемы в региональной историографии.

Конструируя военную повседневность, историки обращаются к изучению психологических средств, помогающих человеку приспособиться к деструктивной, стрессовой ситуации военного времени. Одним из них стало распространение слухов, которые выступали своеобразными производными от господствовавших в обществе и его отдельных слоях социальных фобий. В статье Е.Ф. Кринко проделан анализ причин их возникновения и механизмов их образования и распространения, основания их классификации. Ученый делает вывод о «социальных функциях» слухов, их роли в повседневной жизни человека – слухи выполняли компенсаторные функции (как в информационном, так и в социально-психологическом плане), функцию сохранения ценностей настоящего (в желаемом направлении развития ситуации) и прогностическую (выступали как своеобразная внеученая форма социального прогноза)³⁸.

³⁰ Гугова М.Х. Женская повседневность в условиях депортации в образах прошлого//Модернизация полиэтнического региона и сопредельных государств: опыт, проблемы, сценарии развития. Материалы Всероссийской научной конференции. г. Ростов-на-Дону 18–19 сентября 2014 г. Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2014. С. 204-208; Гучинова Э.Б. У каждого своя Сибирь. Два рассказа о депортации калмыков [Электронный ресурс] // Антропологический форум. 2005. № 3. URL: <http://www.elzabair.ru/cntnt/lmenu/stati/af.html> (Дата обращения: 3.02.2015).

³¹ Гугова М.Х. Указ. соч. С. 206-207.

³² Четырова Л.Б. Свобода в неволе: досуг калмыцкой молодежи в депортации [Электронный ресурс] // Новые исследования Тувы. 2013, № 4. URL: http://www.tuva.asia/journal/issue_20/6705-chetyrova.html (Дата обращения: 25.01.2015.).

³³ Термин предложен профессором РГГУ Е.С. Сенинской, одной из первых обратившейся к изучению «фронтного быта» в отечественной историографии, для обозначения участника военных действий, как особого психологического типа личности, именуемого «человек-ружье». См. Сенинская Е.С. Человек на войне. Историко-психологические очерки. М.: Институт российской истории РАН, 1997.

³⁴ Таджидинова И.Г. Взаимоотношения фронтовиков с родителями: из опыта Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. // Семья в традиционном и современном обществе: этнокультурный и социально-исторический опыт: материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2013. С. 115–123. Таджидинова И.Г. «Ну вот я на фронте, а ты боялась». Переписка военнослужащих Красной Армии с женами в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. // Вестник архивиста. 2014. № 2. С. 114–123.

³⁵ Хлынина Т.П. Локусы приватного: дом и семья в устных воспоминаниях очевидцев Великой Отечественной войны // Сумский историко-архивный журнал. 2014. № XXII. С. 24–33.

³⁶ Зеленская Т.В., Пантилеев Э.Ю. К вопросу о повседневной истории Великой Отечественной войны (на материалах личного архива семьи Пантелеевых) // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2013. № 2. С. 104–108; Гуров М.И., Дягилева Т.В. Великая Отечественная война глазами современников и потомков (на материалах архива семьи Д.) // Там же. С. 93–97.

³⁷ Кринко Е.Ф., Таджидинова И.Г. Хлынина Т.П. Частная жизнь советского человека в условиях военного времени: пространство, границы и механизмы реализации (1941–1945). Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2013.

³⁸ Кринко, Е. Неформальная коммуникация в «закрытом» обществе: слухи военного времени (1941–1945) [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. С. 494-508 URL: <http://www.nlobooks.ru/sites/default/files/old/nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/1641/1671/index.html> (Дата обращения 25.01.15)

Повышенный интерес исследователей вызывает повседневная жизнь населения в условиях оккупации. Эта проблема практически не изучалась в советской историографии, так как отступление от традиционного рассмотрения поведения граждан только как героического сопротивления оккупационному режиму было невозможно, любые другие факты подвергали сомнению существование советского государства как общенародно поддерживаемого. Поэтому новым в региональной историографии становится не только антропологический аспект оккупации, но и показ целого спектра восприятия ее различными социальными группами. В этом направлении работает целый ряд историков-краеведов: З.В. Бочкарева, С.И. Линец, Е.Ф. Кринко, В.А. Агеева, Т.В. Зеленская³⁹. Несомненным их достоинством является выявление материальных основ существования и особенности сознания жителей в экстремальных условиях.

Историки Южного центра РАН под руководством Е.Ф. Кринко продолжают разработку повседневной жизни людей в различных регионах Юга России. Исследуется сфера бытовых услуг в крупных городах – Краснодаре, Майкопе, Таганроге, Ставрополе – в период нацистской оккупации 1941–1943 годов⁴⁰. Так, изучение продовольственного снабжения населения, по мнению Т.Г. Курбат, «позволяет пересмотреть устоявшиеся представления об оккупационной политике, раскрыть реализацию «нового порядка» на оккупированной территории юга России с новых и пока малоизученных сторон»⁴¹.

Активность и успехи историков в изучении проблемы повседневной жизни «под немцами» не мешают профессору С.И. Линец отмечать, что жизнь миллионов советских людей в условиях оккупации является недостаточно исследованной проблемой; требуют дальнейшей разработки анализ поступков, психология мышления в период существования фашистского «нового порядка»⁴².

Одним из малоизученных аспектов проблемы является коллаборационизм – участие советских граждан в войне на стороне вермахта. Она подробно рассматривается в современной историографии в рамках истории военной повседневности. Ее изучение осложнено тем, что в отличие от военного коллаборационизма, где исследователь имеет возможность подсчета частей и дивизий, перешедших на сторону врага, повседневный коллаборационизм менее очевиден и не может быть выражен просто языком цифр и статистики. При этом степень ответственности людей, которые в той или иной форме сотрудничали с нацистами, была разной. При этом, как справедливо замечает Б.Н. Коваль, вряд ли можно называть изменой размещение на постой солдат противника, оказание для них каких-либо мелких услуг (штопка белья, стирка и т. д.). Трудно обвинить в чем-либо людей, которые под дулами вражеских автоматов занимались расчисткой, ремонтом и охраной железных и шоссе дорог⁴³.

В связи с трудностями точного определения тех или иных лиц как коллаборационистов, и, таким образом, масштабов явления, историки-краеведы, несмотря на активность в изучении проблемы, до сих пор констатируют ее научную актуальность. С.И. Линец утверждает, что, несмотря на распространенный в отечественной историографии тезис о всенародной борьбе советского народа с немецко-фашистскими захватчиками на временно-оккупированных территориях, движение

³⁹ Бочкарева З.В. Оккупационная политика фашистской Германии на Северном Кавказе: автореф. дисс... канд. ист. наук. Ставрополь, 1992; Ее же. Оккупация в исторической памяти жителей Северного Кавказа // Историческая память, власть и дисциплинарная история: Мат-лы междунар. науч. конф. Пятигорск, 23–25 апреля 2010 г. Пятигорск, 2010; Линец С.И. Северный Кавказ накануне и во время немецко-фашистской оккупации. Ростов н/Д., 2003; Кринко Е.Ф. Повседневная жизнь населения оккупированной Кубани (1942–1943 гг.) // Информационно-аналитический вестник. История. Этнология. Археология. Майкоп, 1999. Вып. 1. С. 43–55; Его же. Жизнь за линией фронта: Кубань в оккупации (1942–1943 гг.). Майкоп, 2000; Агеева В.А. Повседневная жизнь населения северного Приазовья в период немецко-фашистской оккупации // Культурная память: актуальные проблемы и связь времен: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2010. С. 79–84; Зеленская Т.В. Человек культуры в оккупации: размышления на тему (историко-психологический аспект истории Великой Отечественной войны) // Актуальные проблемы социальной истории: сб. науч. ст. Новочеркасск; Ростов н/Д., 2011. С. 114–121.

⁴⁰ Кринко Е.Ф., Курбат Т.Г. Сфера бытовых услуг на юге России в период нацистской оккупации 1941–1943 гг.: состояние и возможности развития // Былые годы. 2011. № 4 (22). С. 32–37; Курбат Т.Г. Продовольственное снабжение жителей Таганрога в период оккупации (1941–1943 гг.) // Война в истории и судьбах народов юга России (к 70-летию начала Великой Отечественной войны): Материалы Международной научной конференции (1–2 июня 2011 г. Ростов-на-Дону). Ростов н/Д., Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. С. 284–289.

⁴¹ Курбат Т.Г. Указ. Соч. С. 288.

⁴² Линец С.И. Отношение населения Северного Кавказа к немецкому оккупационному режиму в 1942–1943 гг. // Война в истории и судьбах народов юга России (к 70-летию начала Великой Отечественной войны): Материалы Международной научной конференции (1–2 июня 2011 г. Ростов-на-Дону). Ростов н/Д., Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. С. 214.

⁴³ Ковалев Б.Н. Повседневная жизнь населения России в нацистской оккупации. М., 2011. [Электронный ресурс] http://www.xliby.ru/istorija/povsednevnaia_zhizn_v_period_okkupacii/p1.php

сопротивления имело широкий, но не всенародный характер. Исследуя факты сотрудничества населения Северного Кавказа с оккупантами, ученый доказывает, что страх за свою жизнь и жизнь своих детей, стремление сберечь семейное имущество стали ключевыми мотивами для миллионов людей в их повседневной жизни в условиях оккупации. Приспособление большинства населения к немецкому режиму автор называет «коллорабационизмом по принуждению», именно в принуждении и заключалась главная причина краха этого режима⁴⁴.

Отдельная тема повседневности войны – жизнь человека в боевых условиях. Бои на Юге России носили чрезвычайно ожесточенный и кровопролитный характер. Именно здесь четко обозначился портрет фронтового человека – комбатанта. Поэтому, для создания полной картины происходящего военные историки при описании боевых действий обращаются к жизни и быту солдат. Например, в монографии Г.Г. Матишова, В.И. Афанасенко и Е.Ф. Кринко, важное место в истории боев на Миус-фронте уделено повседневности фронтового быта⁴⁵. Отдельные аспекты боевой повседневности партизанского движения затронуты в диссертации Ю.Л. Евтушенко⁴⁶, где автор уделяет внимание условиям быта партизан и их повседневной жизни.

Нельзя не упомянуть о трудах историков, которые затрагивают проблемы повседневной жизни людей в период войны, но не являются при этом принадлежащими к направлению антропологической истории. Эти работы, например, характеризуют продовольственные, медицинские, образовательные, жилищные и другие проблемы, быт людей в годы войны на территориях Юга России.

Например, социальные аспекты повседневности в рамках взаимодействия человек-общество-государство изучаются Е.В. Панариной, работа которой посвящена анализу реализации социальной политики советского государства в 1941–1945 гг. на Дону и Северном Кавказе⁴⁷. В ней были раскрыты отдельные стороны повседневной жизни советских людей, характеризующие степень решения социальных вопросов в условиях военного времени – организация питания, жилищно-бытовые условия, медицинское обслуживание и др. Обращает на себя внимание привлечение широкого круга источников личного происхождения.

В ряде статей Н.В. Селюниной также поставлены проблемы, представляющие несомненный интерес для историков повседневности, например, адаптация фронтовиков к мирной жизни, их выживание в тяжелых условиях послевоенной действительности; организация труда в условиях войны⁴⁸.

Немаловажную роль для развития исследований, посвященных повседневной жизни жителей Юга России, стала публикация ряда сборников документов по истории Юга России в 1941–1945 гг.⁴⁹, сборников воспоминаний и материалов устной истории⁵⁰. Однако насущной необходимостью является не только введение ряда новых этнографических и нарративных источников, архивных и личных документов, но и их интерпретация. Ученые настоятельно указывают на необходимость введения новых методов и практик исследования, чтобы научные работы не превращались в «аннотированные хрестоматии источников»⁵¹.

В завершение краткого обзора историографии повседневности как одного из перспективных направлений в изучении Великой Отечественной войны необходимо отметить, что в разработке проблем последней был сделан значительный шаг вперед. Историки повседневности открывают

⁴⁴ Линец С.И. Указ. Соч. С. 214–215.

⁴⁵ Матишов Г. Г., Афанасенко В.И., Кринко Е.Ф. Миус-фронт в Великой Отечественной войне. 1941/1942 гг. 1943 г. – Ростов н/Д., 2011.

⁴⁶ Евтушенко, Ю.Л. Партизанское движение на Кубани в период Великой Отечественной войны: дисс. ... канд. ист. наук. – Армавир, 2005.

⁴⁷ Панарина Е. В. Решение социальных проблем Дона и Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны. – Армавир, 2009.

⁴⁸ Селюнина Н.В. Социальная помощь инвалидам войны на юге России в 1941–1945 гг. // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2012. № 2. – С. 159–162; Ее же. Смотры организации труда на водном транспорте России в период Великой Отечественной войны//Великая Отечественная война: взгляд из XXI века: Мат. международ. науч. конф.(19-20 сентября 2013 г.). – Краснодар, 2013. – С. 129–133.

⁴⁹ Ставрополье в период немецко-фашистской оккупации (август 1942 г. – январь 1943 г.): документы и материалы. Ставрополь, 2000; Битва за Кавказ в документах и материалах / сост. Аникеев А.А., Безугольный А.Ю., Януш С.В. Ставрополь, 2003; Ставрополье: правда военных лет. Великая Отечественная в документах и исследованиях. – Ставрополь, 2005.

⁵⁰ Никто из нас войну забыть не сможет: В 3-х кн. / Под ред. В.А. Шаповалова. Ставрополь, 2005; Живая память: Сборник воспоминаний ветеранов Майкопа. Майкоп, 2000; Лица Победы: Сб. мат. и воспоминаний участников Великой Отечественной войны и трудового фронта – преподавателей и сотрудников Армавирского государственного педагогического университета. – Армавир, 2007.

⁵¹ Филлюшкин А.И. Методологические инновации в современной российской науке (вместо предисловия) // Actio Nova 2000: Сб. науч. ст. – М., 2000. С. 7–8.

новые пласты научного знания о войне, в связи с чем, происходит накопление и первичная обработка источникового материала. Большинство разработок по теме представлено еще в форме статей, мало работ монографического характера. Это оправдывается «молодостью» и новизной антропологической истории, переживающей в России этап своего становления. Историкам еще предстоит задача дальнейшего обобщения и систематизации накопленного знания в будущем.

Раздел VII. Право

УДК 34
ББК 67.02

И.А. Гдалевич

«УКАЗНОЕ» НОРМОТВОРЧЕСТВО В РОССИЙСКОМ ПРАВОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Данная статья раскрывает потенциал «указного» нормотворчества в различной сфере общественных отношений. Значение указов Президента РФ заключается в том, что они выступают как оперативными, так и действенными правовыми средствами механизма правового регулирования. При этом, являясь современным источником и одновременно формой права.

Ключевые слова: указное право, законодательный орган власти, Президент РФ, нормативный правовой акт, указы Президента.

I.A. Gdalevich

«ABOVE» THE NORM IN THE RUSSIAN LEGAL SPACE

Abstract. This article reveals the potential "above" the norm-setting in different sphere of social relations. The value of the decrees of the President of the Russian Federation is that they are both operational and effective legal means of the mecha/

Keywords: above right, the legislature, the President of the Russian Federation, normative legal acts, decrees of the President.

Как показывает практика, нормативные указы Президента РФ могут закреплять и «первичные» нормы права. В этой связи В.Е. Чиркин справедливо подчеркивает, что Президент РФ издает нормативные и ненормативные правовые акты (указы, декреты, декрет-законы), в том числе имеющие фактически силу закона. Последние издаются либо в чрезвычайных обстоятельствах в качестве временных мер, либо на основе принадлежащей президенту регламентарной власти, либо на основе делегирования парламентом соответствующих полномочий разового характера [8, 217–218]. В демократических государствах издание таких актов всегда сопряжено с контролем парламента, иногда конституции (в этом случае предусматривают обязательный созыв сессий парламента).

Видимо, оправданным становится в этой связи еще большее применение в юридической науке термина «указное право», введенного в научный оборот В.О. Лучиным [4]. Несмотря на то, что в свое время данный термин имел отрицательное значение, в современных реалиях глобализации, которая затрагивает и правовое регулирование (нормы права, выбор источников (форм) права, методики их подготовки), он наполняется новым, в большей степени положительным содержанием.

Упомянутая проблема неоднократно дискутировалась, но до сих пор еще у ученых не было выработано общей позиции по данной проблематике. Наиболее актуальной эта проблема стала не на общетеоретическом, а на эмпирическом уровне для практикующих юристов, разрабатывающих нормы права. Здесь свое веское и, самое главное, своевременное слово сказал Конституционный Суд РФ. Так, по рассматриваемому вопросу Конституционный Суд РФ в постановлении «По делу о проверке конституционности пункта 2 Указа Президента Российской Федерации от 3 октября 1994 г. № 1969 «О мерах по укреплению единой системы исполнительной власти в Российской Федерации» и пункта 2.3 Положения о главе администрации края, области, города федерального значения, автономной области, автономного округа Российской Федерации, утвержденного названным указом» от 30 апреля 1996 г. предпринял такую попытку, указав, что не противоречит Конституции РФ издание Президентом РФ «указов, восполняющих пробелы в правовом регулировании по вопросам, требующим законодательного решения, при условии, что такие указы не противоречат Конституции Российской Федерации и федеральным законам, а их действие во времени ограничивается до принятия соответствующих законодательных актов» [5].

Данный юридический факт, на наш взгляд, говорит о том, что в нашем государстве, которое так же, как и многие европейские государства, взяло курс на развитие демократического, правового государства «с республиканской формой правления», основные функции нормоконтроля осуществляют суды, в том числе и Конституционный Суд РФ.

Осуществлять «опережающее» нормотворчество Президенту следует лишь в тех случаях, когда необходимо срочно принять нормативный документ, регламентирующий определенные отношения в социуме, а законодатель, по каким-либо причинам (организационным, политическим и иным) запаздывает с подготовкой и принятием этого акта. Причем осуществлять такие нормотворческие функции президент обязан только тогда, когда указанные полномочия ему официально делегированы федеральным парламентом и такая делегация осуществлена в форме федерального закона.

Сказанное позволяет сделать вывод о многообразии функций нормативных правовых актов, поскольку указами Президента РФ могут осуществляться функции отмены других нормативных актов, а также функции внесения различных изменений и дополнений в ранее принятые нормативные указы Президента. При этом функции внесения различных дополнений в нормативные акты выступают определенными способами выстраиваемой структурной связи между нормативными правовыми актами. Что же касается дополнений, то они могут быть выражены в виде как определенных конкретизаций, так и детализаций, которые выступают в роли предметных и системообразующих связей между различными по своей юридической силе нормами права.

Согласно нормам Регламента Государственной Думы РФ инициировать какой-либо законопроект возможно, внося в Государственную Думу РФ целый «пакет» документов. В данный комплект помимо проекта федерального закона входят: перечень нормативных правовых актов, которые должны быть отменены и в которые вносятся изменения в связи с принятием закона; финансово-экономическое обоснование. Помимо этого в данный перечень включили нормативные правовые акты, которые необходимо принять для реализации норм инициируемого закона [4].

Однако как показал мониторинг нормативных актов, указы Президента РФ не всегда бывают чисто нормативными, большинство таких актов носит «смешанный» характер. «Смешанные» указы отличаются от нормативных тем, что содержат кроме правил поведения общего характера одно или несколько индивидуальных предписаний. Например, такие предписания могут быть адресованы федеральному министру, директору федеральной службы и т.п.

По нашему мнению, в принятии «смешанных» указов Президента РФ есть как минусы, которые проявляются в определенном размытии нормативного материала, так и явные плюсы. К последним, считаем, относятся следующие. Например, закрепление в одном указе Президента РФ норм права вместе с индивидуальными предписаниями значительно снижает количество документооборота в Администрации Президента РФ.

К ненормативным указам, как известно в теории права, относятся указы: о награждениях граждан орденами и медалями, о присвоениях почетных званий, о приеме в гражданство и т.п.

Принимая во внимание положительные и отрицательные характеристики «указного» нормотворчества, можно выделить следующие признаки указов Президента [1, 12–20]:

1) нормативные указы Президента государства являются разновидностью большого многообразия правовых актов;

2) такие нормативные акты носят «смешанный» характер;

3) они отличаются официальным характером. Указы Президента государства – это юридические документы, которые исходят от лица, занимающего высшую государственную должность. Они, как и другие официальные документы, направлены на осуществление определенного вида общественных отношений и имеют свои реквизиты (дату принятия, номер, подпись и т.п.);

4) вполне возможно указы Президента государства рассматривать в качестве элементов законодательства, если понимать данный термин не в «узком» смысле, а в «широком», т.е. как совокупность нормативных актов, подтверждением чему является инкорпоративный сборник «Собрание законодательства Российской Федерации»;

5) на практике очевиден и формальный характер указанных актов. Он выражается в том, что указ Президента – это определенная форма нормативного акта, где содержатся нормы права, принятые главой государства;

6) рассуждая о признаках указов Президента, еще раз следует сказать об их подзаконном характере. Из этого следует, что указы должны развивать нормы Конституции РФ, нормы федеральных конституционных законов и федеральных законов и не противоречить им;

7) как и другие нормативные акты, они направлены на регулирование общественных отношений, а в некоторых случаях и на восполнение пробелов в праве.

В современной науке и СМИ неоднократно отмечалось, что количество указов нормативного характера, издаваемых Президентом РФ, сократилось. С этой точкой зрения нельзя согласиться. Так, например, представляется важным механизмом в борьбе с преступностью комплекс

мер, закрепленных в нормативных правовых актах, направленных на противодействие коррупции, фактически отправной точкой которых стал Указ Президента РФ «О мерах по противодействию коррупции» от 19 мая 2008 г. [6]. В этой связи Президент РФ не только как глава государства, но и как юрист обратился к правовым инструментам для решения данной социальной проблемы, которая может в ближайшем будущем стать и планетарной. 19 декабря 2008 г. Государственной Думой РФ был принят Федеральный закон № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» [7]. Буквально в кратчайшие сроки, а именно через три дня, данный Закон был одобрен верхней палатой федерального Парламента, а затем подписан Д.А. Медведевым.

Из анализа этого Закона следует, что в нем были закреплены, прежде всего, превентивные меры, т.е. нормы права, направленные на возникновение таких отношений, которые стали бы определенным форпостом на пути возникновения коррупции в различных сферах жизни и деятельности граждан, в том числе и среди юридических средств воздействия на общественные отношения. Имеются в виду такие средства, как нормативные правовые акты. При этом определенной новеллой явилось и то, что в ст. 8 Закона были регламентированы обязанности государственных и муниципальных служащих предоставлять сведения о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера.

Основываясь не только на современных криминологических концепциях, но и на положениях, исходящих из общей теории права, следует отметить, что профилактика правонарушений должна осуществляться на всех уровнях механизма правового регулирования. Ошибочно считать, что это – прерогатива только правоприменителей. Принятие данного нормативного акта как раз и подтверждает нашу точку зрения. Однако Президент РФ не ограничился принятием одного указа, были приняты еще нормативные акты, направленные на борьбу с коррупцией, а именно: Указ Президента РФ «Об утверждении перечня должностей федеральной государственной службы, при назначении на которые граждане и при замещении которых федеральные государственные служащие обязаны представлять сведения о своих доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера, а также сведения о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера своих супруги и несовершеннолетних детей»; Указ Президента РФ «О представлении гражданами, претендующими на замещение государственных должностей Российской Федерации, и лицами, замещающими государственные должности Российской Федерации, сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера»; Указ Президента РФ «О представлении гражданами, претендующими на замещение государственных должностей федеральной государственной службы, и федеральными государственными служащими сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера»; Указ Президента РФ «О представлении гражданами, претендующими на замещение руководящих должностей в государственных корпорациях, фондах и иных организациях, лицами, замещающими руководящие должности в государственных корпорациях, фондах и иных организациях, сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера». В этих документах содержались определенные процедурные нормы, регламентирующие порядок предоставления сведений о своих доходах, об имуществе и имущественных обязательствах, указывалось, куда, как подавать эти сведения, в каком объеме. Определялся также круг лиц, которые должны предоставлять такие сведения.

Таким образом, указное нормотворчество способствовало реальному запуску механизма правового регулирования превентивных мер по предотвращению коррупции, что, на наш взгляд, оказывает содействие установлению надлежащего правового порядка в России, ставя правовой заслон чиновничьему произволу и беззаконию [2].

Однако воспитательная составляющая недостаточно просматривается в содержании указов, регулирующих уголовные, административные и образовательные отношения. В этой связи представляется целесообразным решить следующие задачи: определяя особенности образовательных отношений, разработать и принять указы, направленные на предотвращение коррупции в этой сфере; ввести обязательное законодательное регулирование большей части образовательных отношений, которые до сих пор регулируются ведомственными нормативными актами; систематизировать нормативные правовые акты, регулирующие сферу образования, устранив пробелы и противоречия; отойти от декларативных норм в конкретных правоотношениях; конкретизировать и уточнить предметное содержание комплексных институтов образовательного права как способов взаимосвязи образовательного права и других отраслей права. В настоящее время требуется обеспечить системное регулирование отношений в сфере образования, привести законодательство в соответствие с нормами и принципами международного права. При этом необходимо учесть законотворческий опыт зарубежных стран, а также субъектов Федерации.

Указное нормотворчество уделяет весьма мало внимания и защите прав человека в сфере образования. Это замечание относится, прежде всего, к правам граждан в образовании. Действующая нормативная база не позволяет разрешать возможные конфликты в защите прав отдельных видов субъектов сферы образования – граждан, образовательных организаций, публично-

правовых образований. Кроме того, правовая неурегулированность общественных отношений в сфере образования, а также имеющаяся нечеткость юридических норм, регулирующих соответствующие социальные ситуации, не позволяет напрямую применять возможные средства, способы защиты прав участников образовательной деятельности хотя бы по причине отсутствия формального юридического закрепления этих прав в нормативных правовых актах.

Анализ нормативных актов в сфере образования позволяет сделать вывод о действительно слабой правовой защищенности обучающихся, педагогических работников, образовательных организаций. Приоритет в защите отдается государству, образовательным организациям, а не обучающимся и педагогам, в то время как именно человек, его права и свободы являются в соответствии с Конституцией РФ (ст. 2) высшей ценностью, а обязанность государства – соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина, к которым относятся право на образование (ч. 1 ст. 43 Конституции РФ) и иные права в сфере образования. В этой связи оправданными являются постановка и решение проблемы обеспечения баланса не только прав и охраняемых законом интересов субъектов образовательной деятельности, но и их прав на защиту, соответствующих средств, процедур защиты.

Представляется, что указное нормотворчество должно первоначально обеспечивать защиту прав личности и развиваться по этому пути. Из сказанного следует, что полностью потенциал «указного» нормотворчества в сфере регламентации образовательных отношений не исчерпан. В современных условиях финансово-экономического кризиса меры оперативного решения различных насущных экономических и финансовых проблем приобретают не только форму законов и актов Правительства РФ, поскольку на его плечи ложится основной груз решения данных проблем, но и нормативных указов Президента.

Преимущественно указами Президента решаются вопросы обеспечения согласованного функционирования органов государственной власти, в первую очередь это касается органов исполнительной власти. Координация деятельности всех ветвей государственной власти на федеральном уровне, как правило, требует принятия нормативных указов. Указами оформляются решения по стратегическим вопросам экономического и социального развития, вытекающие из функции Президента определять основные направления внутренней и внешней политики. Указами утверждаются различного рода президентские программы, доктрины, концепции, основные направления развития отдельных отраслей экономики и другие аналогичные документы.

Исходя из основных направлений правотворческой деятельности главы государства, Г.В. Дегтев выделяет три группы указов. Первая группа - указы в целях реализации конституционной компетенции Президента. К ним, как отмечалось выше, относится реализация полномочий в области обороны и внешней политики, помилования и гражданства. Указами традиционно стали утверждаться концепция национальной безопасности, военная доктрина, структура федеральных органов исполнительной власти, состав Правительства. Сомнений относительно правомерности таких указов у правоведов не возникает, они принимаются на основании конкретных конституционных полномочий Президента.

Вторая группа включает значительный массив нормативных указов, принимаемых во исполнение федеральных законов, с целью реализации и детализации отдельных положений законов. На наш взгляд, Президент вправе по своей инициативе принимать меры к исполнению законов, в том числе издавая указы, определяющие порядок реализации отдельных положений закона либо контроля за их выполнением. Федеральные законы, особенно в тех областях общественных отношений, где затрагиваются предметы ведения Президента, содержат отсылки к компетенции Президента либо к актам, которые им принимаются для обеспечения выполнения соответствующих норм федерального закона.

В третью группу можно включить указы, содержащие положения, которые расходятся с Конституцией РФ и федеральными законами. В первую очередь, это указы, принятые в период с 21 сентября по 12 декабря 1993 г.: «О поэтапном развитии конституционной реформы», «О федеральных органах власти», «О выборах депутатов Государственной Думы». Они противоречили действовавшей тогда Конституции 1978 г. 4 июня 1994 г. был принят Указ Президента «О неотложных мерах по защите населения от бандитизма и иных проявлений организованной преступности», в котором наряду с позитивными мерами, направленными на решительную борьбу с мафиозными структурами. Имелись положения, нарушающие конституционные права личности. 17 сентября 1994 г. был принят Указ «О государственной пошлине», в котором устанавливались иные ставки пошлины по арбитражным делам, чем те, которые были утверждены действующим Законом РФ «О государственной пошлине». Вместе с тем наличие в этих указах предписания о действии новых норм «впредь до принятия федерального закона», хотя и имеет определенное положительное значение (в части ограничения срока их действия), «не придает» им легитимности. Такие указы в принципе должны быть предметом рассмотрения Конституционного Суда. Заметим, одна-

ко, что Конституционный Суд счел временный характер таких указов серьезным аргументом в пользу их издания [3].

Таким образом, проведенный анализ дает основание утверждать, что нормативные указы Президента, принимаемые для регулирования общественных отношений в различных сферах жизни и деятельности российских граждан, способствуют осуществлению таких основных функций государства, как экономическая, политическая, социальная, функция охраны общественного порядка, борьбы с преступностью и противодействия коррупции. При этом аксиологическое значение указов Президента РФ заключается в том, что они выступают как оперативными, так и действенными правовыми средствами механизма правового регулирования, выводя нормы права из статического состояния, заставляя их «работать» – регулировать разнообразные общественные отношения. При этом, являясь современным источником и одновременно формой права, т.е. формой закрепления норм права, нормативные указы способствуют реализации компетенции Президента РФ. Указы Президента незаменимы в случае оперативного реагирования на общественные отношения, т.к. принимаются они гораздо быстрее, чем федеральные законы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арзамасов, Ю.Г. Новое «указное» творчество: общая характеристика результатов, тенденции развития / Ю.Г. Арзамасов, Е.А. Певцова // Государство и право. 2010. № 1. – С. 12–20.
2. Гдалевич, И.А. Политико-правовые технологии противодействия злоупотреблениям публичной властью в России / Гдалевич Ирина Александровна: дисс. на соиск. уч. ст. канд. юрид. наук / РЮИ МВД РФ. – Таганрог, 2008.
3. Дегтев, Г.В. Некоторые аспекты нормотворческой деятельности Президента РФ / Г.В. Дегтев // [Право и управление. XXI век. 2007. № 1.](#)
4. Лучин, В.О. Указное право в России / В.О. Лучин. – М., 1996.
5. Постановление Конституционного Суда РФ от 30.04.1996 № 11-П «По делу о проверке конституционности пункта 2 Указа Президента Российской Федерации от 3 октября 1994 г. № 1969 «О мерах по укреплению единой системы исполнительной власти в Российской Федерации»» Собрание законодательства РФ от 06.05.1996. № 19. Ст. 2320.
6. Указ Президента РФ от 19.05.2008 № 815 «О мерах по противодействию коррупции» (ред. от 14.02.2014) // Российская газета от 22 мая 2008.
7. Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (ред. от 22.12.2014) // Собрание законодательства РФ от 29.12.2008. № 52 (ч. 1). Ст. 6228.
8. Чиркин, В.Е. Государственное управление. Элементарный курс / В.Е. Чиркин. – М., 2011. – С. 217–218.

УДК 34
ББК 67

Я.В. Коженко

ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ УРЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ, КАК ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНОСТИ И НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ *

Аннотация. В статье анализируются научные подходы и тенденции номативно-правового регулирования межнациональных конфликтов в современной России. Выявляются оптимальные для современной России формы и методы государственной политики, содержания и механизмов профилактики межнациональных конфликтов.

Ключевые слова: национальная безопасность, межнациональные конфликты, межнациональные отношения, государственная политика.

Y.V. Kozhenko

PROBLEMS SEARCH FOR EFFECTIVE FORM OF SETTLEMENT OF ETHNIC CONFLICTS AS THE BASIS OF INTEGRITY AND NATIONAL SECURITY MODERN RUSSIA *

Abstract. The article analyzes the scientific approaches and trends nomativno legal regulation of interethnic conflicts in modern Russia. Identifies optimal for modern Russia forms and methods of public policy, content and arrangements for the prevention of ethnic conflicts.

Keywords: national security, international conflicts, international relations, public policy.

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-33-01219

Актуальность поиска эффективных форм урегулирования межнациональных конфликтов определяется тем, что события последних лет обнажили злободневные в настоящее время нерешенные межнациональные проблемы как федерального значения в целом, так и локально- регионального значения в частности (северокавказского, южного федерального округов). Конгломерат межнациональных конфликтов зиждется на прогрессирующих в России этнических конфликтах, социальном и имущественном неравенстве, региональной экономической дифференциации, размывании традиционных нравственных ценностей народов РФ, процветании проявлений дискриминации по отношению к гражданам различной национальной принадлежности в правоприменительной практике, недостаточности образовательных и культурно-просветительских мер по формированию российской гражданской идентичности, распространенности негативных стереотипов в отношении некоторых народов, недостаточном уровне межведомственной и межуровневой координации в сфере реализации государственной национальной политики, включая профилактику экстремизма и раннее предупреждение межнациональных конфликтов в субъектах РФ, влиянии факторов, имеющих глобальный или трансграничный характер, таких как унифицирующее воздействие глобализации на локальные культуры, нерешенности проблем беженцев и вынужденных переселенцев, незаконной миграции.

Безусловно, все эти факторы оказывают пагубное влияние на межнациональную атмосферу регулирования общественных отношений, бросают новые угрозы и вызовы национальной безопасности России. Необходимо отметить, что демократизация федеративных отношений дала толчок извращенному проявлению национальных чувств, сопровождающихся в ряде случаев дискриминацией граждан РФ по национальному признаку. Данная социальная атмосфера порождает очевидные юридические факты и последствия в виде роста правонарушений и преступлений, совершаемых на почве национальной неприязни, социально-экономические явления, выражающиеся в этнической безработице, нелегальной миграции, этнических видов предпринимательской деятельности, которые подрывают основы конституционного строя РФ. Так, по данным Генеральной Прокуратуры РФ число убийств на почве национальной ненависти за 2014 году выросло на 2 % по сравнению с предыдущим годом. В настоящее время к традиционно межнационально конфликтным, девиантным территориям Северокавказского и Южного федерального округов присоединяются и ранее относительно спокойные города (Пугачев, Арзамас, Бирюлево и др.) В этих условиях очевидна неотложность решения на всех уровнях власти и управления (федеральном, региональном и местном) острейшей проблемы совершенствования механизма государственной национальной политики, взаимодействия власти и общества с целью защиты основ конституционного строя, прав и свобод человека и гражданина, воссоздания системы воспитания единения народов как основы консолидации общества и укрепления государства.

Так, значимость создания эффективных мер регулирования межэтнических отношений и разрешения межнациональных конфликтов отметил Владимир Путин в своем обращении к Федеральному Собранию РФ, обозначив следующие: «разовые "пожарные" меры по предупреждению межнациональных конфликтов неэффективны. Нужны современные системные методы и подходы... Региональные планы должны быть содержательны и отражать территориальную специфику. Пустое бумаготворчество вообще-то никому не нужно никогда, а в данном случае просто вредно» [2]. В этой связи, возникает необходимость в новом подходе профилактики и разрешения межнациональных конфликтов на основе сочетания право-культурных, морально-этических социально-религиозных и юридических методов. Обращение к традициям урегулирования межнациональных конфликтов показывает, что в советской юридической литературе уделялось большое внимание проблематике межнациональных конфликтов, однако механизмы разрешения межнациональных конфликтов и регулирования межэтнических отношений преимущественно оперировали императивными, идеологическими и радикальными методами, которые в настоящее время не отвечают международным стандартам и политическим и социальным вызовам современной России, а следовательно не могут быть всецело заимствованы сегодня.

В настоящее время государственная политика регулирования межнациональных отношений РФ опираются на Всеобщую Декларацию прав человека от 10.12.1948 года, Международный пакт о гражданских и политических правах от 16.12.1966 года, Международную конвенцию о ликвидации всех форм расовой дискриминации от 21.12.1965 года, Декларацию Генеральной Ассамблеи ООН от 25.11.1981 года о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений, Конвенцию о защите прав человека и основных свобод от 4.11.1950 года, Шанхайскую конвенцию о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом от 15.06.2001 года, а также на Конституцию РФ (провозглашающей права человека (статья 2), закрепляющая идеологическое и политическое многообразие, разжигание социальной, расовой, национальной и религиозной розни (статья 13), гарантирующая равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общест-

венным объединениям, а также других обстоятельств. Конституции РФ запрещает любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности (статья 19), гарантирует свободу мысли и слова, запрещает пропаганду или агитацию, возбуждающие социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду, пропаганду социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства (статья 29)). Одним из базовых актов является принятая Стратегия государственной национальной политики РФ до 2025 г. [1], однако она закрепляет лишь общие рамочные каноны регулирования межнациональных отношений и конфликтов, и, к сожалению, в настоящее время фиксирует форм и методов правового регулирования, не определяет четких механизмов реализации, что подчеркивает актуальность данного исследования.

Необходимо отметить, что в современном юридическом познании, как и в системе государственного управления, не сложилось однозначного отношения, отсутствует единая позиция по вопросу регулирования межнациональных отношений, разрешения межнациональных конфликтов, их профилактике. Даже в тех случаях, когда исследователи обращаются к проблематике межнациональных конфликтов, на первое место выходят проблемы борьбы с терроризмом и экстремизмом, а вопросы гармонизации национальных и межнациональных (межэтнических) отношений граждан, социальной и культурной адаптации мигрантов, упрочения общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа РФ, обеспечения равенства прав и свобод человека и гражданина независимо от расы, национальности, языка, отношения к религии и других обстоятельств остаются особняком. В тоже время действующее законодательство по данному вопросу имеет разрозненный характер, что показывает необходимость его доработки, систематизации и совершенствования. Подводя итоги можно резюмировать отсутствие единства в научном юридическом познании относительно разрешения проблем межнациональных конфликтов и регулирования межэтнических отношений. В целом имеющиеся авторские позиции можно разделить на два подхода. Сторонники первого (Д.А. Медведев «Вопросы национального развития России», Тату Ванханен «Этнические конфликты», Дени Тэпс «Проблемы национального самоопределения в условиях реформирования российского федерализма») считают, что не целесообразно принимать специальный закон о регулировании межнациональных отношений, поскольку его принятие усугубит межнациональные конфликты и ознаменует распад Российской Федерации. Сторонники второго подхода (А. Стародубцев «Платить нельзя проигрывать. Региональная политика и федерализм в современной России», В.Иванов «Путинский федерализм. Централизаторские реформы в России», В Соловьев «Национальный вопрос в России»), к которому относится авторский коллектив, считают крайне необходимым принятие комплексного федерального закона. Данная позиция основана на необходимости комплексного решения проблемы, поскольку на протяжении двадцати лет с момента принятия Конституции РФ системно проблема межнациональных отношений так и не была решена, а отдельные разрозненные управленческие решения не принесли долгосрочного эффекта. Как подчеркнул В.В. Путин на заседании Совета при президенте по межнациональным отношениям от 23 октября 2013 г.: «В регионах не торопятся выполнять Стратегию государственной национальной политики. Блокировать межнациональные конфликты нужно на местах, а местные власти предпочитают кабинетную работу, причем часто до них «не достучаться». Планы реализации федеральной стратегии составили только 9 регионов, свои стратегические документы принял лишь 21 регион, причем большинство из них уже устарело. Регионы не в силах самостоятельно решить межнациональные проблемы правового регулирования».

В настоящее время назрела необходимость преодоления дезинтеграционных процессов и создания предпосылок для формирования общероссийского гражданского самосознания на основе общей судьбы народов России, восстановления исторической связи времен, укрепления национального согласия и духовной общности населяющих ее народов. Так на федеральном уровне необходимость решения научной проблемы определяется необходимостью сохранения целостности Российской государственности, на региональном уровне необходимостью создания единой системы мониторинга межнациональных отношений. Совершенствование механизма регулирования межнациональных отношений и конфликтов возможно достичь посредством модернизации и совершенствования таких практических технологий как формирование нормативно-правовой базы этнической политики; создание соответствующих институциональных структур; диагностика уровня конфликтности; целенаправленное разрушение дисбалансных этнических стереотипов и формирование установок на позитивное межэтническое общение, реализуемых при помощи программ стабилизации межэтнических отношений; специализированное этнологическое и конфликтологическое обучение субъектов управления конфликтами (представителей органов власти и силовых структур) и субъектов влияния на потенциальных участников конфликта (лидеров общественных объединений, этнических меньшинств, представителей СМИ, работников образования),

формировании правовой культуры и толерантного межнационального отношения в образовательных учреждениях.

Очевидно, необходимость урегулирования межнациональных конфликтов, является основой целостности и национальной безопасности Российской Федерации, которая является одним из крупнейших многонациональных государств мира. На ее территории проживают представители 193 национальностей, используются 277 языков и диалектов. Данная полиэтничность является не только богатым потенциалом культурно-исторического развития нашей страны, но и является почвой для межнациональных конфликтов, которые представляют собой нарастание социального напряжения в отношениях между народами, защищающими свои национальные интересы, и обострение противоречий вплоть до вооруженных столкновений, открытых военных действий. В настоящее время в сфере межнациональных отношений имеются нерешенные проблемы, вызванные как глубокими общественными преобразованиями при формировании в современной России свободного открытого общества и рыночной экономики, так и некоторыми просчетами в государственной национальной политике РФ. В этой связи, необходимо отметить, что для современной России продолжают оставаться злободневными факторы возникновения межнациональных конфликтов среди них принадлежность к разным религиям и конфессиям; этноцентризм – уверенность в превосходстве одного этноса над другими; прошлые взаимоотношения народов и исторические национальные обиды; предрассудки и стереотипы обыденного сознания; злоупотребление властью [3]; национальный лоббизм [4]; неприятие особенностей культуры и бытового поведения представителей иных этносов. В целом такие деструктивные проявления как свидетельствуют события последних десятилетий, способны стимулировать разлом и разрушение основ отечественного федерализма, всей архитектуры государственного строя. Межэтническая неприязнь представляет собой неиссякаемый источник роста преступлений, ксенофобии и национальных конфликтов. Так, начальник Всероссийского научно-исследовательского института Министерства внутренних дел РФ С.И. Гринько в своем обращении от 06.09.2014 г подчеркнул, что реальная криминальная ситуация в России существенно отличается от отраженной в официальных отчетах. Насильственная преступность, обусловленная межнациональными конфликтами, стала крайне распространенной в нашей стране. Межнациональные конфликты негативно сказываются на положении дел в экономике, политике, идеологии, культуре и других областях общественной жизни. Как отмечает президент независимой всероссийской ассоциации криминологов А.И. Долгова, в республиках РФ сегодня раскручивается этноклановая борьба за сферы власти и управления, практикуется протекционизм по национальному признаку при приеме на работу, все более основательно укореняется этническая безработица. Проснувшиеся национальная вражда и ненависть, возникшие на почве необдуманных и легковесных лозунгов о «суверенизации», доведенные до абсурда, стали причиной многих тяжких преступлений, включая терроризм, массовые убийства и т.д. Межнациональные конфликты застали врасплох органы власти и управления, правоохранительные органы. Они оказались неподготовленными к разрешению возникших проблем, своевременно и оперативно пресекать вспышки межнациональных конфликтов, предупреждать их дальнейшую эскалацию. В свою очередь, действующее законодательство не предусматривает ответственности за преступления мотивированные межнациональными конфликтами, вследствие чего они квалифицировались как хулиганство, либо другие преступления. Преступления с данной мотивацией оказались вне поля зрения криминологов, поскольку сегодня нет официальной статистики, фиксирующей преступления на почве межнациональных конфликтов. Все это делает малоэффективной работу правоохранительных органов по борьбе с данным видом преступности и ее профилактике. В этой связи, актуальность исследования обуславливается необходимостью комплексного анализа как традиционных формы и методов разрешения межнациональных конфликтов, так и инновационных форм и технологий, с тем, чтобы предпринять адекватные меры профилактики и реагирования, отвечающие духу времени, позволяющие более мобильно осуществлять социальное маневрирование, реализовывать задачи национальной безопасности РФ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» www.pravo.gov.ru
2. Валеева Р. Владимир Путин: «Разовые пожарные меры по предупреждению межнациональных конфликтов неэффективны» <http://www.bashinform.ru/news/583835/#ixzz3TFtTyyUUF>
3. Гдалевич, И.А. Политико-правовые технологии противодействия злоупотреблениям публичной властью в России: дис. ... канд. юрид. наук / И.А. Гдалевич / РЮИ МВД РФ. – Таганрог, 2008.
4. Мордовцев, А.Ю. Институциональная природа лоббизма в контексте современной модели государственной власти / А.Ю. Мордовцев, Я.В. Коженко, О.В. Яценко // Философия права. 2007. № 3. – С. 90–95.

О.А. Курилкина, И.Н. Самойлова

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОПРОС В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ГОСУДАРСТВА

Аннотация: В работе рассматриваются вопросы устойчивого развития, факторы, оказывающие влияние на обеспечение устойчивого развития российской государственности. Одним из таких факторов в условиях отечественной государственности всегда выступал национальный вопрос.

Ключевые слова: федерализм, национальный вопрос, политическая жизнь, правовая жизнь, политико-правовое устройство, устойчивость, устойчивое развитие.

O. A. Kurilkina, I.N. Samoylova

ETHNIC QUESTION IN THE CONTEXT OF A SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE DOMESTIC STATE

Abstract. In work the questions of a sustainable development, factors having impact on providing a sustainable development of the Russian statehood are considered. As one of such factors in the conditions of domestic statehood the ethnic question always acted.

Keywords: federalism, ethnic question, political life, legal life, political and legal device, stability, sustainable development.

Нельзя отрицать, что в настоящее время Россия находится если не в глубоком экономическом, политическом и социальном кризисе, то на переходном этапе развития национальной государственности. Важнейшей задачей сейчас можно назвать нахождение способов стабилизации основных сфер общественной жизни. Поэтому в последнее время появилось такое понятие, как «концепция устойчивого развития», состоящая из системы факторов, влияющих на стабилизацию общественных отношений.

Впервые проблемы устойчивого развития были рассмотрены Й. Рандерсом, Д.Х. Медоуз, Д.Л. Медоуз, У. Беренсом в докладе «Пределы роста», где авторы сравнивали рост численности населения и темпы экономики, пытались найти пределы устойчивости. Впоследствии по материалам этого доклада была написана книга «За пределами роста устойчивости», в которой сделан вывод о том, что общество уже вышло за пределы устойчивости. Эти проблемы привлекли внимание ученых, политиков, в связи с чем появилась необходимость в создании концепции устойчивого развития. Первоначально концепция устойчивого развития была напрямую связана с факторами, влияющими на окружающую среду, и задачами, которые ставит перед собой общество по снижению негативных воздействий на нее производственной деятельности. Но со временем стала очевидна необходимость в расширении содержания концепции устойчивого развития, которая включала бы и экономический, и социальный, и правовой, и политический, и национальный факторы, объясняясь тем, что для устойчивого развития человеческого общества нельзя ограничиваться только определенным перечнем факторов, касающихся экологии или экономики. Среда обитания человека содержит множество компонентов, имеющих одинаковое значение.

Для развития концепции устойчивого развития необходим учет всех факторов, влияющих на жизнь человеческого сообщества. Но особенное значение для многонационального государства, каковым является Российская Федерация, приобретает национальный фактор. Однако развитие человеческого общества связано с различными интересами, которые в нем таятся, что объясняется индивидуальностью каждой отдельной личности. Каждое общество стремится к самосохранению, которое осуществляется не через удержание сложившихся отношений, а через их развитие, совершаемое постоянно, иначе обществу грозит застой. Итак, с одной стороны, инстинкт самосохранения общества, а с другой – желание развиваться, причем постоянно.

На концепцию устойчивого развития влияют и другие факторы, например уровень правовой культуры общества, т.к. ни прогрессивные правовые меры, ни технические расчеты не реализуют возложенные на них задачи на фоне развивающегося правового нигилизма, правовой неграмотности и т.д.; неразумное решение межнациональных конфликтов военным способом; ни кем не контролируемый уровень рождаемости на планете и т.д.

Таким образом, концепция устойчивого развития предполагает сложную взаимосвязь факторов, влияющих на стабильность общества и уровень развития его институциональной, правовой

и культурной базы. Первоначально за основу была взята проблема окружающей среды, так как именно она наиболее слабо защищенная сфера. Однако исследования в этой области выявили, что воздействие человека на окружающую среду определяет взаимодействие всех компонентов, которые обеспечивают или нарушают устойчивое развитие всех факторов концепции устойчивого развития.

Однако наиболее интересно – изучение взаимодействия перечисленных факторов. «Универсальные общечеловеческие нормативы и институты, как те, которые выдвинуты современными реалиями внутреннего и международного развития, являются способом организации устойчивости. Нормативная и институциональная основа всех элементов системы устойчивого развития – политических, экономических, социальных, этических, культурных, национальных, конфессиональных, международных, экологических – это важнейший инструмент, способный целенаправленно воздействовать на поведение, деятельность людей, направлять ее в русло, соответствующее в конечном счете глобальным целям обеспечения мирной, справедливой, достойной жизни для всех людей» [1, 10]. Среди всех институтов и норм, действующих в обществе, наиболее значимое место занимают правовые нормы и институт государственности. Любые другие нормы, например политические, моральные и т.д., у всех людей различны и не имеют в качестве гарантий общих обязательных для всех оснований. Только правовые нормы призваны упорядочивать отношения в обществе, координировать деятельность людей. Основная же задача государства заключается в провозглашении и защите прав и свобод не отдельного индивида, а всех слоев общества.

С этой точки зрения право и государство имеют многовековую историю. Человечество реализует инстинкт самосохранения созданием институтов. Поэтому проблема устойчивого развития – это не результат исследования современных ученых, а сопутствующий эволюции человечества элемент. Первоначально ее решали с помощью различных ритуалов, табу, традиций, что в значительной мере отличает человека от животных.

Взаимодействие людей определяется необходимостью. Так, в обществе обязательно происходит обмен материальными и духовными ценностями, осуществлением производственных отношений, информацией и т.п. В процессе такого обмена происходит учет требований обеих сторон, нахождение компромисса. Естественно, что возникает желание повторить удачно осуществленный обмен. Повторяемость явлений и событий – закономерный исторический процесс, но если история человечества лишена его, то она предстанет перед нами как нагромождение неповторяющихся событий, где нет места закономерностям, а, следовательно, и устойчивому социальному развитию. Повторяемость определяет закономерность развития общества, которая впоследствии естественно переходит в нормативность. Благодаря нормативности общество обретает необходимую стабильность и устойчивость. Возникновение социальных норм – предпосылка осознания человеком, как самого себя, так и себе подобных, что ведет к развитию социального регулирования и переходу к более высокой стадии.

Естественно, что не все общественные отношения превратились впоследствии в социальные нормы или нормы права. Человеку предстояло из всего разнообразия отношений выделить наиболее устойчивые, успешные.

Первоначально социальные нормы представляли не что иное, как обычаи, традиции, которые в дальнейшем перешли в категорию норм морали, а через них провозглашались те формы поведения, которые были необходимыми в конкретный исторический период. В разные периоды они были неодинаковыми, но основа, нечто общее оставалось постоянно. Например, в первобытном обществе культивировалось равенство, но равенство не в современном понимании, а в понимании человека первозданного.

Намного позже появляются нормы права. В это время уже широко развиты социальные системы, взаимодействующие в обществе. Нормы права свидетельствуют о необходимости расширения средств, регулирующих и определяющих устойчивость жизни общества.

Однако право в своей истории прошло достаточно много этапов развития, его нормы не всегда закрепляли существующие в настоящее время общепризнанные материальные и духовные ценности. Так, в рабовладельческом обществе рабы не признавались субъектами права, то же самое относилось и к крепостным.

Возникновение права – важнейший шаг выхода человека из первобытного положения, стремление к устойчивости и стабильности жизнедеятельности общества. Однако существующее право таит в себе и сложности, которые выражены закреплением неравенства, угнетения некоторых слоев общества, и таким образом, ведет к нестабильности и неустойчивости общественных процессов.

«Объективная потребность системы к самосохранению позволила найти эффективные средства обеспечения этой цели: идеи универсального равенства, прав человека, справедливости, выдвинутые буржуазными революциями XVII–XVIII вв. Опираясь на эти принципы, право становится подлинной основой устойчивого развития, выступая выразителем свободы и равенства людей,

прав человека, являющихся главным звеном, вокруг которого группируется вся правовая система» [2, 17].

Наиболее интересно в этой связи взаимодействие таких факторов, как правовой, политический и национальный.

Право и политика тесно связанные друг с другом категории, которые обладают, может быть, неоднородными, но одинаково необходимыми для конечных целей задачами и функциями. Политика опирается на право, находит свое отражение в нормативно – правовых актах, а право в свою очередь осуществляет легализацию и легитимацию существующих и вновь образованных политических институтов. Политика же через них гарантирует и защищает основные права и свободы человека и гражданина.

Таким образом, политика и право есть вещи не только взаимосвязанные, но и взаимозависимые.

Однако соотношение права и политики различается в зависимости от понимания права. Как известно, право понимается в двух вариантах: первый вид – писаное право, институциональное, являющееся позитивистским направлением в правоведении, второй – неписаное право, сосредотачивающее в себе основополагающие идеи гуманизма, справедливости и т.д. Для наиболее продуктивного изучения соотношения права и политики необходимо применять первый вариант, что более значимо для практики.

На различных исторических этапах общества и государства соотношение права и политики не остается постоянным. На него могут влиять различные факторы, например уровень правовой культуры, состояние законности и правопорядка и т.д., вследствие чего может наблюдаться либо всплеск значимости права либо политики, т.е. в один период приоритет принадлежит праву, а в другой – политике. Этот факт подтверждает история России, хотя бы в последние 10 – 15 лет, когда право то отодвигается на второе место после политики, то политика, нуждаясь в правовой основе, вспоминает право, ставя его перед собой.

Однако не стоит забывать, что «власть, не ограниченная правом, опасна; право, не обеспеченное властью, бессильно» [3, 32].

На практике право и политика сталкиваются буквально ежедневно в различных сферах жизни общества. Политическая и правовая жизнь – важнейшая часть общественной жизни, которая определяет производство политических и правовых отношений, возникающих между людьми.

Долгое время право играло второстепенную роль по сравнению с политикой. Общество усваивало эту мысль. Главными для него были политика, экономика, идеология, в связи с чем развивался правовой нигилизм, который и сейчас присутствует в обществе. Формально провозглашено верховенство законов, прав и свобод человека и гражданина правового государства, но фактически это отсутствует.

Между тем, и право, и политика призваны помогать друг другу, взаимодействовать между собой. «Политика должна быть правовой, а право – способствовать проведению разумной государственной политики» [4, 44]. Политика в определенной мере должна подчиняться праву, зависеть от него. Политика направляет право, развивает его. В свою очередь право регулирует политику, дисциплинирует ее.

«Цель права – установить совместную жизнь людей таким образом, чтобы на столкновение, взаимную борьбу, ожесточенные споры тратилось как можно меньше душевных сил» [5, 24].

Таким образом, право и политика есть феномены взаимодополняемые, взаимонеобходимые, взаимозависимые. Главная задача – нахождение компромисса между ними.

С середины 50-х гг. XX в. в политологии активно используется введенное в научную терминологию Дэвидом Лэйном понятие «политическая жизнь», позволяющее рассматривать политику в более широком контексте, учитывая и институциональный, и поведенческий аспекты.

«Политическая жизнь – это совокупность духовных, чувственных, эмоциональных и практических предметных форм политического бытия человека и общества, которая характеризует их отношение к политике и участие ней» [6, 260]; это реальный процесс воспроизводства политической деятельности и политических отношений, обусловленный общественными и личными интересами, удовлетворение которых зависит от механизма функционирования политической власти и реализуемой ею политики [7, 67]. Политическая жизнь и ее уровень напрямую зависят от сущности государства, его устройства и формы. Она выступает в качестве результата взаимоотношений социальных и политических институтов, субъектов политических отношений. В нее всегда вовлечены большие массы людей, которые могут влиять на все стороны общественной жизни. «Политическая жизнь – это непрерывающийся процесс деятельности множества индивидов, которые направляют свои совместные (кооперированные) усилия на решение политически значимых задач с помощью системы политических средств. В политической жизни можно выделить ее важнейшие элементы: субъекты и объекты, направления и специфические средства политической деятельно-

сти. Они показывают, кто действует, на что направлены политические усилия и каким образом они осуществляются» [8, 91].

Что касается термина «правовая жизнь», то он, хотя и часто используется правоведами, но мало изучен. По мнению А.В. Малько, «правовая жизнь – это совокупность всех форм юридического бытия общества, выражающаяся в правовых актах и иных проявлениях права (в том числе и негативных), характеризующая специфику и уровень существующей юридической действительности, отношение субъектов к праву и степень удовлетворения их интересов» [9, 35]. Правовая жизнь представляет собой важнейшую часть общественной жизни. Необходимо учесть, что в нее входят все стороны юридического бытия, случайные факторы, неупорядоченные процессы, так как правовая жизнь представляет собой сферу существования права, то именно она выражает отношение индивидов к существующей правовой системе, степень удовлетворенности их интересов, а также устойчивость общественных институтов и процессов.

Правовая и политическая жизни тесно взаимосвязаны [10, 34]. Первая выступает в качестве определенной формы относительно второй. Вместе с тем правовая жизнь может непосредственно влиять на политическую, сдерживая ее или стимулируя. Поэтому изучение правовой жизни без политической не возможно, так как эти категории соотносятся как содержание и форма. «Если социология права хочет вскрыть закономерности правовой жизни, – верно отметит Е. Эрлих, – то ей нужно заниматься также и общественными и экономическими явлениями, потому что развитие права может быть правильно понято только в связи с общественным и экономическим развитием» [11, 82]. Поэтому есть основания для объединения политической и правовой жизни и определения ее как политико-правовой.

На течение политико-правовой жизни влияет множество различных факторов: финансово-экономическое состояние, материально-организационные характеристики, нравственно-религиозные условия, духовно-научные институты, национально-государственное устройство и т.п. Но в условиях федеративного государства, характеризующегося своеобразием, сложностью взаимоотношений между субъектами или субъектами и центром, многонациональным составом его населения и т.д., каковым является Российская Федерация, последний фактор представляется наиболее важным для последующего изучения.

Национальный вопрос – один из вечных вопросов российской государственности, сопровождающий ее на протяжении многовековой истории, и заключается он, прежде всего, в соответствии национального и территориального устройства тому способу решения национального вопроса, который существовал в определенный период истории. Неучет важности национального вопроса приводит российское общество к сложнейшим межнациональным конфликтам [12, 34].

«Словом, национальный вопрос – это также "вечный" вопрос российской государственности. И поскольку в российской государственности процессы ассимиляции не стали и не могли стать определяющими, а наоборот, с расцветом цивилизации, культуры росло и растет национальное самосознание народов, населяющих территориальное пространство России, государственная деятельность должна направляться на предотвращение устранения межнациональных конфликтов, на развитие национально-культурной автономии, утверждение равноправия республик и других субъектов Федерации, на стабильное и мирное существование всех народов в рамках федеративного евразийского современного российского государства» [13, 223].

Большинство мировых держав приоритетным фактором устойчивого развития должны определять национальный фактор. От того, в какой степени он учтен, зависит не только социальный статус той или иной национальной группы граждан, но и уровень конфликтности в таком обществе. Невозможность или нежелание обеспечить законные интересы представителей различных этносов порождает национальные конфликты. На территории государств, образовавшихся после распада СССР, в последнее время такого рода конфликты стали достаточно частыми явлениями. Для России, учитывая ее огромные территориальные масштабы, разнообразие национальных особенностей субъектов, большую численность населения и т.д., данные проблемы особо актуальны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Права человека как фактор стратегии устойчивого развития / отв. ред. чл-кор. РАН, д-р юр. наук, Е.А. Лукашева. – М.: НОРМА, 2000. – С. 10.
2. Права человека как стратегии устойчивого развития / отв. ред. чл. – кор. РАН, д-р юр. наук Е.А. Лукашева. – М.: НОРМА, 2000. С. 17.
3. Российская правовая политика: курс лекций / под ред. д-ра. юр. наук., проф. Н.И. Матузова и д-ра. юр. наук., проф. А.В. Малько. – М.: НОРМА, 2003. – С. 32.
4. Там же. С. 44.
5. Ильин, И.А. Порядок или беспорядок? / И.А. Ильин – М., 1917. – С. 24.
6. Политология: Энциклопедический словарь / под ред. Ю.И. Аверьянова. – М., 1993. – С. 260.
7. Чудинова, И.М. Политическая жизнь // Социально-политический журнал. 1994. №11-12. С. 67.
8. Краснов, Б.И. Политическая жизнь общества и ее демократические параметры / Б.И. Краснов // Социально-политический журнал. 1995. № 4. – С. 91.

9. Там же. С. 35.
10. Кондрашев, А.А. Пробелы в Конституции России: понятие, классификация и отграничение от смежных явлений / А.А. Кондрашев // Российский юридический журнал. 2014. № 2. – С. 34.
11. Кульчар, К. Основы социологии права / К. Кульчар. – М., 1981. – С. 82.
12. Романовский, Г.Б. Конституционное регулирование воссоединения Крыма с Россией / Г.Б. Романовский // Гражданин и право. 2014. № 7. – С. 34.
13. Венгеров, А.Б. Теория государства и права: учебник для юридических вузов / А.Б. Венгеров. – М.: ИКФ-Омега-Л, 2002. – С. 223.

УДК 342.415
ББК 67.405

А.В. Лабыгина

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОФОРМЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА *

Аннотация. В статье рассматривается концепция «социального государства» как одно из наиболее перспективных направлений развития отечественного государства. Проводится теоретический анализ указанной модели в отечественной и зарубежной правовой науке. Затрагиваются основные проблемы ее реализации в современной России.

Ключевые слова: социальное государство, социальная политика, государство всеобщего благоденствия, государство социального капитализма, социальная защита.

A.V. Labygina

REGULATORY CLEARANCE OF THE WELFARE STATE *

Abstract. In the article is considered the concept “social state” as one of the promising trends in development of domestic state. Is conducted the theoretical analysis of the model in the domestic and foreign lawful science indicated. The basic problems of its realization in modern Russia are affected.

Keywords: social State, social policy, the welfare State, the State of social capitalism, social protection.

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ № 14-33-01344

Согласно ст. 7 Конституции РФ: «Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека...» [1].

События последних десятилетий, происходящие в России, сделали очевидными, с одной стороны, неотложность общественного запроса на сильную социальную политику, с другой – отсутствие тривиального ответа на этот запрос. Политические, экономические и правовые реформы, начатые в 90-х годах XXв., вызвали необходимость трансформации всей системы социального обеспечения, определения и законодательного закрепления новых социальных функций и ответственности государства и других субъектов правоотношений в данной сфере. Однако предпринятые государством меры по формированию нового правового поля социального обеспечения граждан несмотря на все ожидания за последние два десятилетия так и не смогли обеспечить надежного и эффективного функционирования указанных институтов.

В настоящее время в правовой науке существует разность в трактовке доктринальных основ концепции «социального государства», что естественным образом не может не оказывать влияния на реализацию данной концепции в нормативно-правовой и политической практиках. Именно отсутствие определенности в концептуальных началах во много осложняет выбор тактики и стратегии развития России как социального государства.

Однако указанные проблемы не должны послужить основанием для отказа или ослабления развития Российского государства в данном направлении. Прежде всего, потому, что концепция «социального государства» как и концепция «правового государства» выступает более реальной и адекватной стратегией развития, на фоне других (сервисное, сетевое, глобальное). При этом указанная концепция развития государства при всей ее универсальности позволяет учитывать специальные (национально-культурные, исторические, ментальные) закономерности развития России.

Нормативно-правовое воплощение идеи социального государства большинство исследователей связывают с закреплением принципа «социального государства» в качестве конституционного принципа в основных законах все возрастающего стран.

После Второй мировой войны в конституциях сразу нескольких стран ФРГ, Франция, Италия, Испания, Португалия, Турция, появляются статьи, характеризующие их как государства «социальные» [2]. Главный смысл такой характеристики в том, что государство, базирующееся на конституции и праве, должно нести ответственность за обеспечение в стране социальной справедливости и социальной защищенности [2]. По мнению Х. Лауфера, институционализация данного понятия оправдывается моральной нормой солидарности: «Справедливость и равенство осуществляются посредством солидарности, когда граждане исполняют

христианский завет «один несет бремя другого» и практикуют его в повседневности, помогают другим, заботятся о слабых, забытых и тем самым уравнивают взаимные интересы» [3]. Таким образом, как справедливо отмечает Любашиц В.Я. «Норма солидарности нашла воплощение в принципе социального правового государства, означая вмешательство государства в частную сферу жизни граждан ради их достойной жизни» [4].

Однако само нормативно-правовое воплощение идей социального государства началось задолго до конституционного закрепления данного принципа в основных законах ряда государств.

В этой связи следует отметить периодизацию, предложенную польским ученым Сильвестром Завадским, в которой наиболее полно отражены события, произошедшие в законотворческой деятельности государств Западной Европы. В основу периодизации исследователем были положены события, которые рассматриваются им как явления способствующие дальнейшему развитию концепции социального государства, а именно принятие отдельных нормативно-правовых актов, регулирующих социальные отношения. В целом исследователь предлагает выделить пять основных этапов нормативно-правового воплощения идеи социального государства, которые предшествовали «массовому» закреплению данного принципа в конституциях ряда европейских государств:

1. Период социальных реформ Бисмарка в Германии.

В этот период были приняты законы «О страховании рабочих в случае болезни» (15 июня 1883г.), «О страховании при несчастных случаях» (6 июля 1884 г.);

2. Период общественных реформ 1906–1914 гг. в Англии.

Данный период характеризуется принятием Закона «О пенсиях» (1909 г.), Закона «О страховании по безработице и болезни» (1911 г.) и ряда других нормативных актов.

Комплекс этих реформ, как отмечает автор, свидетельствовал о явном росте значения государства, выраженного в стремлении включить в сферу государственного интереса деятельность, связанную с обеспечением некоторого минимума гарантий от рисков (профзаболевания, безработица, колебания заработной платы и т.д.) в промышленности.

3. Период «Нового курса» Ф.Д. Рузвельта в США.

Данный период отражает постепенный рост вмешательства государства в экономическую и социальную жизнь, поскольку были впервые законодательно зафиксированы права, связанные с социальным обеспечением. Наиболее важными в системе источников, их закрепляющих, стали: Акт о социальном обеспечении 1935 г. – первый в истории США общенациональный акт, установивший право на пенсии по возрасту; а также Акт о справедливых условиях труда 1938г., впервые установивший 8-часовой рабочий день, право работников на ежегодный оплачиваемый отпуск, и определивший минимальный размер оплаты труда.

4. Период правления лейбористской партии в Англии с 1945 по 1950 гг.

Данный период характеризуется усиленным поиском пути для реформ, который бы балансировал между полным отрицанием концепции либеральной и марксистской теорий, постулировавшей принципиальную невозможность разрешения общественных проблем в рамках капитализма – это был поиск своего рода «среднего пути», «пути социальных реформ в рамках капитализма»[5]. Ответственность за себя и проявляют личную инициативу»[6].

Рассматривая вопрос о социальной роли государства, нельзя также забывать о том, что значительное влияние на теорию и практику этого вопроса оказал опыт социалистических стран. «Многие социалистические идеи (социальная справедливость, «народная демократия», власть «трудящихся», социальные права) привлекли внимание «правящего класса» развитых стран, и были приспособлены для дальнейшего совершенствования капитализма, путем переработки и обновления некоторых из них.

Все чаще говорится о «человеческих отношениях» между работодателями и работниками. Так об обязательном диалоге между управленцами и работниками указывается в ст. III – 209 Конституции Европейского Союза. Изменилась сама структура связей в системе «человек – коллектив – государство – общество». «На первый план выдвигаются поиски компромиссов и консенсуса на основе общечеловеческих ценностей»[7].

По мнению ряда авторов, современное государство конца XX – начала XXI в. мало похоже на государство XIX – начала XX в. Оно существует и действует в условиях существования другого общества, которое исследователи часто называют «открытым», «гражданским», «плюралистическим». Эти характеристики правильно отражают те или иные стороны общества, но не дают его целостной характеристики. В этой связи интерес вызывает концепция «государства социального капитализма». В отечественной науке она представлена В.Е. Чиркиным. Ученый выделяет пять основных черт социального капиталистического государства:

Во-первых, это реальное социальное государство: «Положения о социальном государстве содержатся во многих конституциях, в том числе в ст.7 Конституции Российской Федерации. Однако в ряде из них это, скорее, перспектива развития» [7].

Во-вторых, в государстве социального капитализма государство, как политический институт, выступает в качестве социально-политического арбитра. «Главной целью государственного арбитража в политической и социально-экономической сферах является недопущение неконтролируемых действий, которые могут привести к сбоям в политическом процессе и катаклизмам в общественном строе. Государство устанавливает правила политического процесса (роль партий, выборов, парламента и т.п.). Законами регулируются основы деятельности общественных объединений, включая некоторые внутренние стороны их организации и деятельности. Оно в определенной мере (насколько это возможно) дозирует влияние социальных групп, общественных объединений, учитывая интересы то одной, то другой стороны, манипулируя интересами различных социальных и политических сил. Одновременно государство сохраняет определенную политическую независимость» [7].

В-третьих, государство социального капитализма это «разноплановое, отчужденно-возвратное государство» [7]. Стремясь быть арбитром в обществе, обладая профессиональным аппаратом, стоящим как бы вне общества, оно старается стать над борьбой социальных групп и партий, но, с другой стороны, стремится соединиться с обществом путем создания смешанных государственно-общественных органов, совместных процедур для решения вопросов, установления не односторонних, а взаимных прав и обязанностей человека, коллектива, общества и государства.

В-четвертых, регулирующая роль этого государства обладает новым качеством. Следует отметить, что регулирующая роль была присуща государству всегда: оно для того и возникло, чтобы ведать, и, следовательно, управлять некоторыми делами общества. Однако регулирующая роль государства имеет неодинаковые формы и степень. В периоды расцвета экономического либерализма государство называли «ночным сторожем», не вмешивающимся в процессы саморегулирования общества. Ныне регулирующая роль государства распространяется на экономику, социальные отношения, политику (законодательство о выборах, структуре и методах деятельности органов государства), сферу идеологии (запрещение пропаганды расизма, национализма) [8]. Вместе с тем регулирующая роль современного государства должна иметь свои ограничения. Она не должна нарушать естественного саморегулирования общества. Государство лишь исправляет недостатки стихийного развития (например, негативное воздействие свободы рынка, «сверхэксплуатации» рабочей силы, что грозит социальными взрывами и отрицательными демографическими последствиями, ограничивает деятельность расистских партий), но оно не ставит перед собой задачу упразднить саморегулирование и создать «сверху» совсем иное общество, принудительно «осчастливить народы». Умелое сочетание саморегулирования общества и государственного регулирования общественных отношений – крайне сложная задача. Практика показывает, что ошибки в таком регулировании (чрезмерные социальные блага, для которых общество не имело ресурсов) приводили к обострению обстановки, в частности в Швеции, Испании, Норвегии.

В-пятых, неотъемлемыми признаками такого государства являются его технологичность и технократичность. В результате возрастания активности государственной власти такому государству приходится решать задачи, с которыми не сталкивались государства прежних эпох. Это отчетливо видно из текста Конституции Европейского Союза, основная часть которой посвящена не органам государства (как это имеет место в большинстве конституций, в том числе и российской), а роли государства в экономических, отношениях. Многие решения парламента, главы государства, правительства не принимаются спонтанно, как бывало на народных собраниях или в ранних парламентах, а предварительно готовятся специалистами, которые просчитывают последствия разных вариантов. Отсюда возникает необходимость особой подготовки государственных «управленцев», развития технологичности государственного аппарата.

Таким образом, становится очевидным, что как в отечественной, так и в зарубежной правовой науке, наметились тенденции к усилению социальной роли государства.

Значительную роль в формировании идей социального правового государства сыграло просвещение, которое «создало новую картину человечества, в котором материальное благосостояние выражалось в праве «на счастливую жизнь» [9] в этом мире, а рост социально-экономического неравенства оценивался как несправедливость и несчастье для обездоленных людей.

Необходимость в социальном государстве также была вызвана разрушением традиционной коллективной помощи. С развитием европейской индустриализации отношения свободы найма окончательно заменили корпоративную систему цеховых отношений. Индустриализация разрушила традиционные социальные группы и традиционные виды коллективной помощи. Видимый рост богатства буржуазии сопровождался столь же видимым обнищанием и симптомами духовного и морального упадка рабочих. Отсутствие трудового права привело к росту бедности населения и, как следствие, возникновению в XIX в. организованного рабочего движения, возглавляемого профсоюзами и социал-демократами. Социальные лишения населения капиталистических стран вызвали экономические кризисы 1873–1878, 1883–1885, 1893–1897, 1908–1909, 1913–1914 гг., обнаруживая тем самым ошибочность взглядов либеральных экономистов, веривших в способность рыночной экономики восстанавливать свое равновесное функционирование внутренними ресурсами. Депрессией была актуализирована общественная потребность в государственном «интервенционизме» [10] в экономику в целях смягчения кризисных явлений. Стало очевидно, что рыночная конкуренция порождает монополии, которые причиняют ущерб общественным интересам, вызывают нерациональное распределение ресурсов, способствуют неравенству в доходах и представляют угрозу демократическому правовому государству. Таким образом, назрела необходимость в новой государственной политике, направленной на перераспределение доходов, одним из элементов которой стало антимонопольное законодательство.

Постепенно в демократических правовых государствах стали общепризнанными требования социальной защиты граждан.

Нынешнее возрастание государственной ответственности в социально-экономической сфере свидетельствует о трансформации либерализма, который переосмыслил прежний принцип невмешательства. Переход к социальному правовому государству можно рассматривать как процесс трансформации либерального движения, освоение государством экономической и социальной политики, создающей возможности достойной жизни для большего числа людей» [11].

С середины XIX в. и в течение XX в. набор прав человека значительно расширился за счет социальных прав. Примером может служить французская революция 1848г. Кроме права на забастовку и гарантий против различного рода дискриминации, трудоспособные лица наделялись правом на труд, что обязывало государство проводить политику полной занятости. Работники получили право участвовать в принятии управленческих решений, затрагивающих условия наемного труда, и право на долевое присвоение прибыли, право на отдых и оплачиваемый отпуск, на помощь в случае бедствий, право на профессиональное обучение, доступность культуры [11].

В научной литературе социальным правовым государством именуется государство, способное обеспечить реализацию человеком его права на достойную жизнь. «Область «достойной жизни» определяется в понятиях уровня жизни, объема и качества, жизненных благ, присваиваемых индивидами и социальными группами в соответствии с культурными стандартами общества или международного сообщества» [12].

Всеобщей декларацией прав человека ООН в 1948 г. впервые в истории международных отношений был провозглашен круг основных гражданских, экономических, политических и социальных прав человека. Несмотря на то, что «Всеобщая декларация прав человека не является международным договором, она в силу обычая приобрела общеобязательную силу и является гуманистическим критерием политики государства» [12]. Согласно положениям Декларации основной задачей правовой системы государства является обеспечение равенства всех граждан перед законом. Она допускает частную собственность, обладание экономической властью. Участники экономического оборота имеют доходы, которые определяются их ролью и рыночной конъюнктурой. Наряду с этим в ней закреплены принципы частной ответственности и солидарности. Согласно последнему тот, кто не участвует в экономическом процессе, получает возмещающее пособие. Социальная защита может осуществляться главным образом в виде денежного пособия, которое индивид может использовать по своему усмотрению. Потребности, которые не могут быть финансированы индивидом, удовлетворяются государственными и общественными организациями, несущими расходы.

Таковы современные критерии социального правового государства.

Здесь же в общих чертах определяется роль государства в обеспечении, реализации и защите социально-экономических прав (далее – социальная роль государства). Прежде всего, это обязанность государства оказывать помощь лицам, особо нуждающимся в социальной поддержке, которая осуществляется за счет средств, полученных в результате налогообложения и благотворительных взносов. Не менее важное внимание уделяется пенсионному обеспечению как одному из направлений социальной политики государства. Однако данные принципы не исключают инициативы граждан в обеспечении социальных прав, которая может выражаться в «индивидуальной самопомощи», страховании, создании общественных организаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря и 1993 года. – СПб., ООО «Виктория плюс», 2008. – 48 с.
2. Ледях, И.А. Социальное государство и права человека (из опыта западных стран). Социальное государство и защита прав человека / И.А. Ледях. – М., 1994.
3. Laufer, H. Der Grund konsensin der Freintlichen Demokrate / H. Laufer. – Koln, 1988. – S. 30.
4. Любашиц, В.Я. Эволюция государства как политического института общества / В.Я. Любашиц. – Ростов н/Д, 2004.
5. Завадский, С. Государство благоденствия / С. Завадский. – М., – 2010. – С. 115.
6. Constitutionfederaldela Confederation Swissaire. – Geneve, 1999.
7. Чиркин, В.Е. Государство социального капитализма (перспектива для России?) / В.Е. Чиркин // Государство и право. 2005. № 5. С. 54–60.
8. Чиркин, В.Е. Современное государство / В.Е. Чиркин. – М., 2001. – С. 305–306.
9. Кант И. О поговорке... Соч.: в 6 т. – М., 1966. Т. 6. – С. 374.
10. Любашиц, В.Я. Эволюция государства как политического института общества / В.Я. Любашиц. – Ростов н/Д, 2004.
11. Омельченко, О.А. Всеобщая история государства и права / О.А. Омельченко. Т. 2. – С. 159.
12. Любашиц, В.Я. Эволюция государства как политического института общества / В.Я. Любашиц. – Ростов н/Д, 2004.

Сведения об авторах

Агеева Валентина Анатольевна – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории ТИ имени А.П. Чехова;

Андреева Ксения Всеволодовна – социолог отдела воспитательной работы и трудоустройства ТИ имени А.П. Чехова;

Беляева Оксана Александровна – кандидат сельскохозяйственных наук, кафедра естествознания и безопасности жизнедеятельности ТИ имени А.П. Чехова;

Беркова Елена Евгеньевна – студентка факультета истории и филологии ТИ имени А.П.Чехова (группа ИО-231);

Богатов Виктор Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный работник культуры РФ, кафедра хорового дирижирования ТИ имени А.П. Чехова;

Вараксин Владимир Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии личности ТИ имени А. П. Чехова», профессор РАЕ.

Воробьева Любовь Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра хорового дирижирования ТИ имени А.П. Чехова;

Гармонова Валентина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры физической культуры ТИ имени А. П. Чехова».

Гдалевич Ирина Александровна – кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ТИ имени А. П. Чехова.

Голобородько Андрей Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной и воспитательной работе;

Горбатьюк Владимир Феофанович – кандидат технических наук, доцент кафедры теоретической, общей физики и технологии ТИ имени А.П. Чехова;

Гостев Александр Николаевич – старший научный сотрудник Военного института Управления национальной обороной Военной академии Генерального штаба ВС РФ, доктор социологических наук, профессор;

Грибанова Вероника Александровна – начальник отдела воспитательной работы и трудоустройства ТИ имени А. П. Чехова;

Гуров Максим Иванович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России ТГПИ имени А.П. Чехова;

Дараган Наталья Демьяновна – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии ТИ имени А. П. Чехова»;

Дудникова Елена Евгеньевна – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А. П. Чехова»;

Ефанова Мария Анатольевна – студент-исследователь кафедры английского языка и методики преподавания факультета иностранных языков педагогического института Белгородского государственного института национального исследовательского университета;

Ефремова Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии личности ТИ имени А. П. Чехова.

Жданова Ольга Алексеевна – старший преподаватель кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А. П. Чехова.

Занина Татьяна Николаевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Зарубина Римма Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естествознания и безопасности жизнедеятельности ТИ имени А. П. Чехова.

Зеленская Татьяна Вячеславовна – кандидат исторических наук, доцент, кафедра всемирной истории и права ТИ имени А. П. Чехова.

Зотов Михаил Сергеевич – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГОАОУ ВПО «Южный федеральный университет»;

Зотов Сергей Николаевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы ТИ имени А. П. Чехова;

Интымакова Лариса Григорьевна – кандидат философских наук, доцент, кафедра

философии ТИ имени А. П. Чехова.

Карнаухова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального и художественного образования ТИ имени А.П. Чехова;

Качевский Павел Сергеевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всемирной истории и права ТИ имени А.П. Чехова;

Кибенко Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова;

Кирюшина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова;

Кобякова Галина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТГПИ имени А. П. Чехова.

Коженко Яна Васильевна – кандидат юридических наук, доцент, кафедра государственно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова;

Корнилова Елена Анатольевна – аспирантка факультета информатики и управления ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет (РИНХ)», учитель математики 1 категории МАОУ СОШ № 10 г. Таганрога;

Крепких Тамир Александровна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра литературы ТИ имени А.П. Чехова;

Кривосудова Юлия Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова;

Кругликова Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Кугультинова Нарн-Герл Санжиевна – старший преподаватель кафедры русского языка и общего языкознания Калмыцкого государственного университета;

Куклина Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедра немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова;

Курилкина Ольга Александровна – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой государственно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова;

Лабьгина Анна Васильевна – кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского и уголовного права ТИ имени А.П. Чехова;

Лавриненко Вера Алексеевна – старший преподаватель кафедры французского языка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

Лебединская Ирина Герардовна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова;

Липовая Оксана Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии ТИ имени А.П. Чехова;

Макарова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии ТИ имени А.П. Чехова;

Макарова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, кафедра русского, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П.Чехова;

Малетина Евгения Александровна – преподаватель эстрадного отделения «Музыкальное искусство эстрады» ГБОУ СПО РО «Таганрогский музыкальный колледж», аспирант кафедры истории и теории музыки ТИ имени А.П. Чехова;

Махрина Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ТИ имени А. П. Чехова;

Мелькумянц Владимир Артурович – кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии ТИ имени А.П. Чехова;

кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии ТИ имени А.П. Чехова;

Мещерякова Ирина Игоревна – учитель математики, МОБУ СОШ № 29;

Мирошниченко Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкого языка ТИ имени А.П. Чехова;

Михалева Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, кафедра английского языка ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова»;

Мищенко Вера Ивановна – старший преподаватель кафедры психологии ТИ имени А. П. Чехова;

Молодцова Татьяна Даниловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии ТИ имени А. П. Чехова;

Музыка Оксана Анатольевна – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ТИ имени А.П. Чехова;

Мышева Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова;

Наливайченко Ирина Владимировна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова;

Павленко Лариса Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка ТИ имени А.П. Чехова;

Петрова Елена Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии ТИ имени А.П. Чехова;

Першонкова Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естествознания и безопасности жизнедеятельности ТИ имени А.П. Чехова;

Петренко Сергей Петрович – кандидат философских наук, доцент, кафедра всемирной истории и права ТГПИ имени А.П. Чехова;

Петрова Елена Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии ТИ имени А.П. Чехов»;

Петрова Светлана Владимировна – аспирант кафедры истории и теории музыки ТИ имени А.П. Чехова;

Покотилова Анна Валерьяновна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности ТИ имени А.П. Чехова;

Полякова Людмила Денисовна – учитель МХК МОБУ СОШ № 29;

Пономаренко Ирина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова;

Попов Виталий Владимирович – доктор философских наук, профессор, кафедра философии ТИ имени А.П. Чехова;

Прокофьева Елена Владимировна – кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории ТИ имени А.П. Чехова;

Самойлова Ирина Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ТИ имени А.П.Чехова;

Семенова Вероника Георгиевна – доктор философских наук, профессор кафедры русского языка, культуры и коррекции речи;

Серикова Вероника Петровна – аспирантка ВАЧОУ ВПО СГА, специалист организации исследований ВЦИОМ;

Смирнова Виктория Константиновна – кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России ТИ имени А.П. Чехова;

Смирнова Иван Николаевич – кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории ТИ имени А.П. Чехова;

Смоличева Софья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы ТИ имени А.П. Чехова;

Солнышков Максим Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики начального обучения ТИ имени А.П. Чехова;

Стеценко Ирина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета информатики и управления ТИ имени А.П. Чехова;

Топилина Ирина Ивановна – кандидат искусствоведения, доцент, кафедра музыкального и художественного образования;

Топилина Наталия Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова;

Фоменко Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова;

Хало Павел Владимирович – кандидат технических наук, доцент, кафедра физической культуры ТИ имени А.П. Чехова;

Хвалобо Галина Васильевна – заведующий кафедрой физической культуры ТИ имени А.П. Чехова;

Хованская Оксана Николаевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова;

Холина Оксана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии ТИ имени А.П. Чехова;

Четвериков Галина Михайловна – доцент кафедры музыкального и художественного образования ТИ имени А.П. Чехова;

Червоный Александр Михайлович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова;

Чередникова Нина Петровна – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии ТИ имени А.П. Чехова.

Черкашина Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Шаповалова Виталия Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова;

Шолохов Андрей Витальевич – доктор философских наук, доцент, кафедра философии и социологии права ТИ имени А.П. Чехова;

Щеглов Борис Сергеевич – доктор философских наук, профессор, кафедра философии и социологии права ТИ имени А.П. Чехова;

Щеткин Юрий Юрьевич – кандидат биологических наук, доцент, кафедра физической культуры ТИ имени А.П. Чехова;

Щитова Наталья Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка ТИ имени А.П. Чехова;

Юрова Ольга Авинеровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкого языка ТИ имени А. П. Чехова;

Янченко Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А. П. Чехова.

Содержание

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

Гимранова Г.Ш., Кугультинова Н.-Г.С., Горяева В.В. СКРОМНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	3
Ефанова М.А. НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ПРИЗРАК МАРЛИ» (на материале романа Ч. Диккенса «Christmas Carol»).....	5
Зотов С.Н., Зотов М.С. ПОЭТИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ БРОДСКОГО В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ЭССЕИСТИКЕ...	8
Крепких Т.А. ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В ГЛАГОЛАХ С ПРАСЛАВЯНСКИМ КОРНЕМ *-ę-/*-jьт-.....	13
Куклина Т.В. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....	16
Лавриненко В.А. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ (на материале французского языка).....	20
Мелькумянц В.А. КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ <i>ОБЩЕНИЕ</i> И ЕЕ ЛЕКСИЧЕСКОЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПЬЕСАХ А.П. ЧЕХОВА.....	25
Павленко Л.Г. ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	29
Смоличева С.В. КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЭТИКИ ДРАМАТИЧЕСКОГО ФРАГМЕНТА В.В. НАБОКОВА «РУСАЛКА».....	33
Червоный А.М. СУБЪЕКТИВНОСТЬ/ОБЪЕКТИВНОСТЬ В ВЫРАЖЕНИИ ФРАНЦУЗСКИМИ ФРАЗЕОЛО- ГИЗМАМИ КАТЕГОРИИ ЯЗЫКОВОЙ СУБЪЕКТ.....	37
Черкашина Е.А. КОНЦЕПТ «КРАСОТА» В РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	42
Щитова Н.Г. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ВУЗЕ (на материале романа Джулии Дарлинг «THE Taxi Driver's Daughter»).....	45

РАЗДЕЛ II. ЛОГОПЕДИЯ

Жданова О.А. ПОЛИСЕМИЯ В РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	50
Кобякова Г.Н. СИНКВЕЙН – ТЕХНОЛОГИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ.....	53

Кривосудова Ю.В. КОРРЕКЦИОННО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДЦП В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА.....	58
Кругликова А.Ю. ЗАЙКАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	61
Макарова Н.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	66
Хованская О.Н. ЭТИКЕТНАЯ КОММУНИКЕМА «ДАВАЙ(-ТЕ)/ДО СВИДАНИЯ» В УСТНОЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА.....	71
Янченко И.В. К ВОПРОСУ О ПЕРВИЧНЫХ И ВТОРИЧНЫХ НАРУШЕНИЯХ В СТРУКТУРЕ ДЕФЕКТА ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ.....	75
РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИКА	
Беляева О.А. ПОДГОТОВКА К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	81
Богатов В.В. МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК ОСОБЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	84
Вараксин В.Н. КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА.....	88
Воробьева Л.И. МЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ПАРАДИГМА НАУЧНОГО ПОИСКА.....	90
Гармонова В.Е., Борейко О.Н. ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЛАВАНИЯ.....	96
Голобородько А.Ю., Грибанова В.А., Андреева К.В. ГОСУДАРСТВЕННАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА И ГУМАНИТАРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ.....	98
Горбатьюк В.Ф. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ САМООБУЧЕНИЯ И ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	106
Гостев А.Н., Семенова В.Г., Серикова В.П. СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ.....	113
Занина Т.Н., Занина П.В. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	118
Зарубина Р.В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	121
Карнаухова Т.И. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИГРЫ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА.....	126

Кибенко Е.И. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ СО СТУДЕНТАМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ БАСКЕТБОЛОМ.....	131
Кирюшина О.Н. РАЗРАБОТКА СРЕДСТВ АКТИВИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.....	135
Корнилова Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ.....	141
Лебединская И.Г. ФИЗКУЛЬТУРНО - ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И СПОРТИВНО-МАССОВАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА.....	145
Мещерякова И.И., Наливайченко И.В., Полякова Л.Д. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ, МХК, ИСТОРИИ.....	149
Мирошниченко Н.И. ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	159
Михалева Г.В. ЗАЩИТНАЯ МЕДИАПРАКТИКА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ.....	165
Молодцова Т.Д. РОЛЬ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ В РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ.....	168
Мышева Т.П. ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЭКСКУРСИОННОГО ДЕЛА В АСПЕКТЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	171
Покотилова А.В. АНАЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТНОСТИ УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	176
Солнышков М.Е. ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТАРИЯ НАУКОМЕТРИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	180
Стародубцева З.Г. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ.....	184
Стеценко И.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	188
Топилина Н.В. ИНФОРМАЦИОННЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ.....	193
Топилина И.И. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ МУЗЫКИ».....	198

Фоменко Н.В. ВОЗДЕЙСТВИЕ МИМИКИ ПЕДАГОГА НА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	203
Хало П.В. ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНА.....	206
Хало П.В., Хвалебо Г.В., Щеткин Ю.Ю. СПОРТИВНОЕ МАСТЕРСТВО КАК ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МОЗГА.....	216
Чередникова Н.П. К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРАВОСЛАВНЫХ ИНСТИТУЦИЙ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	223
Чередникова Н.П., Дараган Н.Д. ИГРОВАЯ ФОРМА ПОЗНАНИЯ КАК ФОРМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	228
Четверикова Г.М. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	235
Шаповалова В.С. ПРАВОВОЙ МЕХАНИЗМ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В БОРЬБЕ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ЭКСТРЕМИЗМА В XXI ВЕКЕ.....	237
Щеткин Ю.Ю. СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	241
Щеткин Ю.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА (к вопросу об актуальности расширения практики оротерапии (на примере РГЭУ (РИНХ)).....	246
Юрова О.А. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ КОТЕКСТНОГО ПОДХОДА.....	251

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ

Ефремова О.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА КАК ОДИН ИЗ ИНСТИТУТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....	257
Липовая О.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР.....	262
Макарова Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	267
Махрина Е.А. ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ (на примере сравнительного исследования студентов, обучающихся на дневном и заочном отделениях).....	272
Мищенко В.И.	

МЕСТО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВЫСШЕГОУЧЕБНОГОЗАВЕДЕНИЯ.....	277
Першонкова Е.А. ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ПСИХОЭКОЛОГИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ СОХРАНЕНИЯ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	281
Петрова Е.Г. ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ.....	283
Петрова Е.Г. ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ.....	288
Пономаренко И.В. К ВОПРОСУ УЛУЧШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕРЕД СЕССИЕЙ.....	293
Холина О.А. ФЕНОМЕН АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ.....	298
РАЗДЕЛ V. ФИЛОСОФИЯ	
Дараган Н.Д. ГУМАНИЗМ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА.....	303
Дудникова Е.Е. ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ НАРРАТИВА.....	308
Интымакова Л.Г. СОВРЕМЕННОСТИ А. ШОПЕНГАУЭРА О ЕГО ПЕССИМИЗМЕ: ОЦЕНКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ.....	313
Интымакова Л.Г., Дудникова Е.Е. ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА НА ПОНИМАНИЕ СОБЫТИЙ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....	318
Музыка О.А. СОЦИАЛЬНЫЙ СУБЪЕКТ И ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ.....	323
Музыка О.А., Попов В.В. ПРОБЛЕМА «НАСТОЯЩЕГО» В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ.....	326
Попов В.В. ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ И СТАНОВЛЕНИЕ «НАСТОЯЩЕГО» В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	331
Попов В.В., Музыка О.А. ТЕОРЕТИКО-МОДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В КОНСТРУИРОВАНИИ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ.....	336
Шолохов А.В. АКСИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА.....	342
Щеглов Б.С., Лойгаренко М.В. ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ.....	347

РАЗДЕЛ VI. ИСТОРИЯ

Агеева В.А., Беркова Е.Е. ПРАКТИКА УСТНОЙ ИСТОРИИ: ИНТЕРВЬЮ О ВОЕННОМ ВРЕМЕНИ (1941–1945 гг.) Г.М. МАХОНИНА.....	353
Гуров М.И., Зеленская Т.В., Титовская А.Э. К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СЕМЬИ В ВОЕННОЕ ВРЕМЯ (региональный компонент).....	355
Качевский П.С. ИСТОРИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РАННЕАНТИЧНОГО ПОСЕЛЕНИЯ У КАМЕННОЙ ЛЕСТНИЦЫ В ТАГАНРОГЕ В XX ВЕКЕ.....	359
Петренко С.П. ИСТОРИЯ ПРУССИИ: ОСОБЕННОСТИ, ПАРАДОКСЫ, ПРОБЛЕМЫ.....	362
Прокофьева Е.В. ДОНСКАЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ КООПЕРАЦИЯ В 1924–1925 гг.....	366
Смирнов И.Н. МЕРЫ АДМИНИСТРАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОСЛОВНО-ПРАВОВОЙ ГРУППЫ ДОНСКИХ МЕЩАН.....	370
Смирнова В.К. ПОВСЕДНЕВНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ (на примере историографии Великой Отечественной войны на Юге России).....	377

РАЗДЕЛ VII. ПРАВО

Гдалевич И.А. «УКАЗНОЕ» НОРМОТВОРЧЕСТВО В РОССИЙСКОМ ПРАВОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	385
Коженко Я.В. ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ УРЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ КАК ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНОСТИ И НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....	389
Курилкина О.А., Самойлова И.Н. НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОПРОС В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ГОСУДАРСТВА.....	393
Лабыгина А.В. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОФОРМЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА.....	397
Сведения об авторах.....	401

ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова

№ 2

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Ответственный за выпуск А. В. Федоров

Оригинал-макет подготовлен

Н. В. Фоменко (редактура), В. В. Климовой (корректурa, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 21.01.2015. Подписано к публикации с оригинала-макета 19.08.2015.
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 50,75

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова

СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.