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

№ 2 / 2016

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),
С. Г. Букаренко, А. А. Волвенко, О. В. Кравченко, Н. А. Сенина,
Д. В. Стаханов, Я. Е. Ромм, М. П. Целых, А. М. Червоный.

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.
2016. № 2. 309 с.

Раздел I. Филология

Л.В. Антамонова

СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ НАИМЕНОВАНИЙ ВЕЩЕСТВ

Аннотация. Анализируется словообразовательная парадигма наименований веществ. Устанавливается состав производных, способ их образования, формирующиеся словообразовательные значения, анализируются общие компоненты в разных парадигмах и производные только одной парадигмы.

Ключевые слова: парадигма, производное, производящее, способ образования, словообразовательное значение.

L.V. Antamonova

THE STRUCTURE AND SEMANTICS OF THE WORD-FORMATION PARADIGM OF THE NAMES OF SUBSTANCE

Abstract. Analyzes the derivational paradigm of the names of substances. Set the composition of derivatives, their method of formation, forming derivational value, analyzes the general components in different paradigms and derivatives only one paradigm.

Key words: paradigm, a derivative of producing, method of formation, derivational meaning.

Парадигматика – термин, имеющий отношение к любой системной организации. В языке на всех его уровнях языковые единицы системно организованы.

Объектом нашего анализа является словообразовательная парадигма. В данной статье анализируется словообразовательная парадигма, включающая производные от исходного слова словообразовательного гнезда.

Предметом анализа является набор производных от производящих наименований веществ: вода, молоко, масло (растительное, техническое). Цель статьи – проанализировать структуру и семантику указанных производных наименований. Морфемно-словообразовательный аспект анализа заключается в способе образования производных. В нашем материале все производные образуются морфологическим способом: суффиксальным, приставочно-суффиксальным. В парадигме словообразовательного словаря А.Н. Тихонова есть и сложные номинации. Семантический аспект предполагает анализ производных с точки зрения словообразовательного значения. Обратимся к словообразовательной парадигме слова **вода**.

Вода – водица – водник – водяной – водный – безводный – паводок – подводный – обезводеть – обезводить – водовоз – водовыпуск – водогрязелечебница–водозащитный – водолаз – водомер – водопой – водопровод – водоросль – водостойкий .

В парадигме слова **вода** отмечаем следующие производные:

- производное существительное **водица** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«иц»** со словообразовательным значением «уменьшительно-ласкательная характеристика того, что называется производящей основой»;
- производное существительное **водник** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«ник»** со словообразовательным значением «лицо, названное по производящей основе», при этом значение производящего **вода** в данном производном не является продуктом потребления человека;
- производное прилагательное **водяной** образовано морфологическим суффиксальным способом, суффикс **«ян»** со словообразовательным значением «признак, относящийся к тому, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **водный** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«н»** со словообразовательным значением «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **безводный** образовано морфологическим приставочно - суффиксальным способом, приставка **«без»** и суффикс **«н»**, одновременно присоединяясь к производящей основе (конфикс), выражают значение «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производное существительное **паводок** образовано морфологическим приставочно - суффиксальным способом, приставка **«па»** и суффикс **«ок»**, выражают словообразовательное значение «явление природы по тому, что названо производящей основой»;

- производное прилагательное **подводный** образовано морфологическим приставочно - суффиксальным способом, приставка **«под»** и суффикс **«н»**, выражают словообразовательное значение «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производный глагол **обезводеть** образован приставочно-суффиксальным способом, приставка «обез» и суффикс «е» со словообразовательным значением «лишение того, что названо производящей основой по причине естественных природных процессов»;
- производный глагол **обезводить** со словообразовательным значением «лишение того, что названо производящей основой по причине воздействия кого-либо или чего-либо», образован морфологическим приставочно-суффиксальным способом, приставка **«обез»** и суффикс **«и»;**

Следующие производные члены парадигмы образованы способом сложения в двух его разновидностях: чистое сложение и сложение с суффиксацией:

- производное существительное **водовоз** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о», выражает два словообразовательных значения «лицо, вид деятельности которого назван по производящей основе» и «транспортное средство, по тому, что названо производящей основой»;
- производное существительное **водовыпуск** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о», выражает словообразовательное значение «место, из которого идет подача либо сброс того, что названо одной из производящих основ»;
- производное существительное **водогрязелечебница** образовано морфологическим сложно-суффиксальным способом (сложение трех производящих основ с суффиксацией), со словообразовательным значением «лечебно-профилактическое учреждение, специализирующееся на лечении тем, что названо двумя производящими основами»;
- производное прилагательное **водозащитный** образовано морфологическим сложно – суффиксальным способом (сложение двух производящих основ с суффиксацией) со словообразовательным значением «признак, защищающий от того, что названо производящей основой»;
- производное существительное **водолаз** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о» со словообразовательным значением «лицо, выполняющее работы под тем, что названо производящей основой»;
- производное существительное **водомер** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о» со словообразовательным значением «прибор, показывающий уровень того, что названо производящей основой»;
- производное существительное **водопой** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о» со словообразовательным значением «место по тому, что названо производящей основой»;
- производное существительное **водопровод** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о» со словообразовательным значением «система сооружений, доставляющая то, что названо производящей основой, в место потребления»;
- производное существительное **водоросль** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о» со словообразовательным значением «растение, названное по тому, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **водостойкий** образовано сложением двух производящих основ со словообразовательным значением «признак защиты от того, что названо производящей основой».

В парадигме слова **молоко** отмечаем следующие производные: **молочко – молочишко – молочник – молочный – безмолочный – молокозавод – мясомолочный – молоковоз.**

- производное существительное **молочко** образовано морфологическим суффиксальным способом, суффикс **«к»** со словообразовательным значением «уменьшительно-ласкательная характеристика того, что называется производящей основой»; в корне существительного наблюдается чередование к//ч, сопутствующее процессу словообразования;
- производное существительное **молочишко** образовано морфологическим суффиксальным способом, суффикс **«ишк»** со словообразовательным значением «уничижительная характеристика того, что называется производящей основой»;
- производное существительное **молочник** образовано морфологическим суффиксальным способом, суффикс **«ник»** выражает два словообразовательных значения «лицо, вид деятельности которого назван по производящей основе» и «сосуд, по тому, что названо производящей основой»;

- производное прилагательное **молочный** образовано морфологическим суффиксальным способом, суффикс **«н»** со словообразовательным значением «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **безмолочный** образовано морфологическим приставочно-суффиксальным способом словообразования, приставка **«без»** и суффикс **«н»** со словообразовательным значением «признак со значением отсутствия того, что названо производящей основой»;
- производное существительное **молокозавод** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о» со словообразовательным значением «место переработки того, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **мясомолочный** образовано морфологическим сложно-суффиксальным способом (сложение двух производящих основ с суффиксацией) со словообразовательным значением «признак по тому, что названо двумя производящими основами»;
- производное существительное **молоковоз** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о», выражает два словообразовательных значения «лицо, вид деятельности которого назван по производящей основе» и «транспортное средство, по тому, что названо производящей основой».

Анализируемые парадигмы, возглавляемые словами **вода** и **молоко,** имеют общие компоненты, образованные одним и тем же способом и выражающие одно и то же словообразовательное значение. К ним относятся:

- производные **водица** и **молочко** образованы морфологическим суффиксальным способом, суффиксы **«иц»** и **«к»** с синонимичными словообразовательными значениями «уменьшительно-ласкательная характеристика того, что называется производящей основой (вод-; молоч-)»;
- производные **водник** и **молочник** образованы морфологическим суффиксальным способом, суффикс **«ник»** со словообразовательным значением «лицо, вид деятельности которого назван по производящей основе»;
- производные **водный** и **молочный** образованы морфологическим суффиксальным способом, суффикс **«н»** со словообразовательным значением «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производные **безводный** и **безмолочный** образованы морфологическим приставочно-суффиксальным способом словообразования, приставка **«без»** и суффикс **«н»** со словообразовательным значением «признак со значением отсутствия того, что названо производящей основой».

Анализируемые парадигмы включают в себя и разные производные. Так, например, в парадигме наименования **вода** отсутствует производное со словообразовательным значением «сосуд, по тому, что названо производящей основой», так как воду носители языка разливают в любые емкости. Следовательно, производное существительное **молочник** в отличие от **водник** имеет два словообразовательных значения: второе, названное выше, обусловлено наличием в реальности соответствующего сосуда. Наличие данного словообразовательного значения у производного **молочник** и отсутствие его у производного **водник** объясняется причинами социального характера. Вода в реальной действительности является неотъемлемым признаком жизни. Это понятие в языке не нуждается в наименовании специального сосуда.

Все остальные сложные производные не повторяются в парадигме слов **вода** и **молоко**.

Проанализируем структуру и семантику наименования вещества **масло** (растительное, техническое).

В парадигме слова **масло** отмечаем следующие производные**: маслице – масленка – маслистый – масличный – масляный – маслить – маслозавод – маслоносный – маслохранилище.**

Рассмотрим словообразовательную парадигму наименования **масло** (как жидкий продукт питания).

Маслице - маслёнка – маслистый – масличный – масляный – маслить – маслозавод – маслоносный – маслохранилище:

- производное существительное **маслице** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«иц»**, со словообразовательным значением «уменьшительно-ласкательная характеристика того, что называется производящей основой»;
- производное существительное **маслёнка** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«ёнк»**, со словообразовательным значением «столовая посуда для того, что названо производящей основой»;

- производное прилагательное **маслистый** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«ист»**, со словообразовательным значением «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **масличный** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«ичн»**, со словообразовательным значением «признак растения содержащего то, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **масляный** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«ян»**, со словообразовательным значением «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производный глагол **маслить** образован морфологическим суффиксальным способом словообразования, суффикс **«и»**, со словообразовательным значением «поливать, добавлять во что-либо то, что названо производящей основой»;
- производное существительное **маслозавод** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о», со словообразовательным значением «место изготовления того, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **маслоносный** образовано морфологическим сложно-суффиксальным способом (сложение двух производящих основ с суффиксацией), суффикс **«н»**, со словообразовательным значением «признак того, что названо двумя производящими основами»;
- производное существительное **маслохранилище** образовано сложением двух производящих основ с помощью соединительной гласной «о», со словообразовательным значением «место хранения того, что названо производящей основой».

Рассмотрим словообразовательную парадигму наименования **масло** (как техническое вещество).

Масленка – маслистый – масляный.

- производное существительное **масленка** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«ёнк»**, со словообразовательным значением «устройство для подачи и нанесения того, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **маслистый** образовано морфологическим суффиксальным способом образования, суффикс **«ист»**, со словообразовательным значением «признак по тому, что названо производящей основой»;
- производное прилагательное **масляный** образовано морфологическим суффиксальным способом словообразования, суффикс **«ян»**, со словообразовательным значением «признак по тому, что названо производящей основой».

Анализируемые парадигмы, возглавляемые словом **масло** в значении «жидкий продукт питания» и в значении «техническое средство», имеют общие компоненты: образованы морфологическим суффиксальным способом словообразования и имеют значения «столовая посуда для того, что названо производящей основой» и «устройство для подачи и нанесения того, что названо производящей основой» для слова **масленка;** «признак содержания в своем составе того, что названо производящей основой» для слова **маслистый**; «признак по тому, что названо производящей основой» для слова **масляный.**

Составляющих парадигму с производящим **масло** (как техническое средство) меньше, чем в парадигме с производящим **масло** (как жидкий продукт питания). Отсутствуют производные со значением «уменьшительно-ласкательная характеристика того, что называется производящей основой». В парадигме наименования **масло** (как техническое средство) отсутствуют производные, выраженные именем прилагательным со словообразовательным значением «признак растения, содержащего то, что названо производящей основой»; также в данной парадигме отсутствует наименование глагола со значением «поливать, добавлять во что-либо то, что названо производящей основой».

В парадигме наименования **масло** (как техническое средство) отсутствуют производные, образованные сложением двух производящих основ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тихонов, А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1978. – 789 с.
2. Тихонов, А.Н. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология. М.: Цитадель-Трейд, 2003. – 496 с.

В.В. Кондратьева

ДЫМОВ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ПОПРЫГУНЬЯ»: К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ОБРАЗА ВРАЧА

Аннотация. В статье рассматривается один из аспектов вопроса типологии врача, который является знаковым в образной системе произведений А.П. Чехова. Одиночество Дымова, которое предписывается врачу историко-культурной традицией, в рассказе не является признаком избранности героя, а говорит о равнодушии его окружения. Чехов создаёт образ врача-идеалиста. Героя возвышают искренняя любовь, смирение, подвижничество и жертвенность. Драматичная история чеховского врача, финал его жизни позволяют обнаружить аналогию с культурологической ситуацией «Христос – жертвенность».

***Ключевые слова**:* Чехов, врач, жертвенность, идеалист

V.V. Kondratyeva

DYMOV IN THE A.P. CHRKHOV'S STORY "THE GRASSHOPPER": THE QUESTION ABOUT TYPOLOGY OF A DOCTOR'S IMAGE

Annotation. One of aspects of the question about the typology of a doctor which is important in the figurative system of A.P Chekhov's works is considered in this article. Dymov's loneliness, which is offered to the doctor by historical and cultural tradition, isn't the sign that the hero which is the-chosen-one in the story, but it speaks about indifference of the society around him. Chekhov creates an image of the doctor idealist. The hero is ennobled by sincere love, humility and self-denying. Dramatic story of the Chekhov's doctor, the final of his life allow to find analogy to a culturological situation “Christ – self-denial”.

Key words: Chekhov, a doctor, self-denying, an idealist

К настоящему времени чеховедение накопило большой опыт исследовательской, текстологической и комментаторской работы по вопросам поэтики произведений писателя [Полоцкая 1979, Сухих 1987, Чудаков 1986, Катаев 1989 и др.], их интертекстуальности [Чеховиана 1996], социально-психологической и культурологической направленности, взаимодействия с философской мыслью к. XIX – н. XX вв., рецепции его личности и творчества [Чеховиана 1993]. И все же проблема «вечных» тем и сквозных образов творчества А. П. Чехова остается на гребне современного литературоведения. Одним из таких знаковых в образной системе прозаика и драматурга персонажей является тип доктора.

В творчестве А. П. Чехова насчитывается 28 героев-врачей и 6 фельдшеров, а число эпизодических персонажей-медиков достигает 386 [3, 240]. Интерес к образу врача имеет, безусловно, биографический подтекст. Вместе с тем он позволяет обратиться к осмыслению важнейших бытийных проблем: смысла жизни и загадки смерти, человеческой природы и тайны гения, таланта, несовершенства и идеала.

Несмотря на реальную жизненную основу, сюжет чеховского рассказа «Попрыгунья» (1892) в социофилософском смысле оказался шире событийной канвы. По словам мемуаристов, прототипами главных героев произведения послужили С. П. Кувшинникова и ее близкий круг. В каждом человеке из окружения чеховской героини Ольги Ивановны угадывался конкретный оперный певец, артист, литератор или художник. В романе С. П. Кувшинниковой и И. И. Левитана можно было усмотреть взаимоотношения супруги Дымова и Рябовского.

«Жрица искусства», увлекавшаяся всеми видами творчества, экстравагантная, восторженная, экзальтированная, Ольга Ивановна стала центральным характером чеховского произведения. Однако ушедший в тень на фоне своей яркой супруги молодой врач предстал истинным героем этой житейской драмы. При этом ординарный полицейский врач Д. П. Кувшинников оказался далек от своего литературного образа. В Дымове, скорее, воплотились черты доктора и общественного деятеля И. И. Дуброво, погибшего в 1883 г. также при удалении дифтеритных пленок из гортани пациента. Более того, незадолго до смерти Дуброво защитил диссертацию и подавал надежды стать большим ученым.

Новаторская поэтика Чехова диктует отсутствие обширного вступления: рассказ открывается свадьбой героев (традиционные сюжеты ею завершались). И при всей яркости фигуры Ольги Ивановны (заглавие прямо адресует нас к ее характеру) читательский взгляд фокусируется на женихе. Первая же реплика невесты как будто должна оправдать ее выбор: «…не правда ли, в нем что-то есть?» [7, 7]. Окружение Ольги Ивановны и она сама, тем не менее, считают Дымова «простым, очень обыкновенным и ничем не замечательным человеком» [7, 7].

Из краткой предыстории мы узнаем, что Осип Степанович был врачом и имел чин титулярного советника. Его фантастическая работоспособность была продиктована увлечением профессией и семейной необходимостью. Он служил в двух больницах: в одной сверхштатным ординатором (лечащим врачом в больнице или клинике, работающим под руководством заведующего отделением), в другой – прозектором (специалистом-патологоанатомом, производящим вскрытие трупов с целью установления посмертного диагноза). Писатель детально воспроизводит график его напряженной врачебной деятельности: «Ежедневно от 9 часов утра до полудня он принимал больных и занимался у себя в палате, а после полудня ехал на конке в другую больницу, где вскрывал умерших больных. Частная практика его была ничтожна, рублей на пятьсот в год» [7, 7].

«Знаменитости», входившие в круг супруги доктора и составлявшие ему антитезу, были отмечены талантами, и она сама занималась музыкой, рисованием, актерским мастерством. В этой компании «необыкновенных» людей личность врача, человека иной среды и профессии, изначально терялась: «имя Дымов звучало так же безразлично, как Сидоров или Тарасов, – среди этой компании Дымов казался чужим, лишним и маленьким, хотя был высок ростом и широк в плечах» [7, 8].

Между тем Ольга Ивановна пытается сделать «репутацию» своему мужу и рассказывает на свадьбе во всеуслышание об истории их знакомства у постели ее отца, старого врача: «Столько самопожертвования!» Супруга Дымова не перестает повторять фразу, адресуемую многим знакомым как извинение их ординарности: «Не правда ли, в нем есть что-то сильное, могучее, медвежье?» [7, 8]. Такое театральное, неискреннее обращение с мужем подчеркивается и «мнимым» восхвалением его достоинств: «честная рука», «простота, здравый смысл и добродушие», которые приводят в восторг; кротость, великодушие. Похвалы жены как будто умаляют цену этим, безусловно, положительным качествам.

Повествователь подчеркивает, что жили Дымовы «превосходно» и были счастливы. Однако весь ход событий говорит об ином: семейная жизнь сосредоточилась вокруг увлечений Ольги Ивановны, на ее интересах и потребностях. Молодому доктору была уготована только одна роль – метрдотеля, самая неуважаемая в актерской среде: «Кушать подано». Постоянные поиски знаменитых людей, составлявших «свиту» супруги Дымова, заботы о нарядах и интерьерных тонкостях, занятия музыкой, лепкой, любительским театром затмевали скромный труд врача.

В их маленькой семье признавались лишь творческие личности. Затеянный как-то Ольгой Ивановной спор об искусстве, казалось бы, должен был объяснить многое и сблизить супругов, но позиция доктора была изначально проигрышной:

«– Ты, Дымов, умный, благородный человек, – говорила она, – но у тебя есть один очень важный недостаток. Ты совсем не интересуешься искусством. Ты отрицаешь и музыку, и живопись.

– Я не понимаю их, – говорил он кротко. – Я всю жизнь занимался естественными науками и медициной, и мне некогда было интересоваться искусствами.

– Но ведь это ужасно, Дымов!

– Почему же? Твои знакомые не знают естественных наук и медицины, однако же ты не ставишь им этого в упрек. У каждого свое. Я не понимаю пейзажей и опер, но думаю так: если одни умные люди посвящают им свою жизнь, а другие умные люди платят за них громадные деньги, то, значит, они нужны. Я не понимаю, но не понимать не значит отрицать.

– Дай, я пожму твою честную руку!» [7, 10].

«Попрыгунья», легкомысленная и эгоистичная, готовая театрально ухаживать за больным, даже выздоровление Дымова после рожи превращает в шутку. Все будто предсказывает несчастье: и неожиданная болезнь, и то, что врач порезал два пальца при вскрытии (проекция на судьбу другого лекаря – тургеневского Базарова). Сам Дымов, улыбаясь, оправдывает случившееся: «Я увлекаюсь, мама, и становлюсь рассеянным» [7, 10].

Дальнейшие события опровергают кажущееся безоблачным счастье Дымовых. Вместо «слуги» Осипа, чье имя составляет ассоциативный фон с гоголевским персонажем, слугой Хлестакова, появляется талантливый художник Рябовский, красивый молодой мужчина. Примечательно, что его последняя картина ушла за пятьсот рублей и частная практика Дымова приносила в год такой же доход. Он должен «сделать» из «попрыгуньи» настоящую художницу, но степень живописного таланта Ольги Ивановны становится понятна сразу: «Это облако кричит: оно освещено не по-вечернему. Передний план как-то сжеван, и что-то, понимаете ли, не то... А избушка у вас подавилась чем-то и жалобно пищит... надо бы угол этот потемнее взять. А в общем недурственно» [7, 12]. Напомним, что слово «недурственно» любил произносить герой рассказа «Ионыч», очень «талантливый» человек Иван Петрович Туркин. Такова «пошлость пошлого человека».

История дачного адюльтера, казалось бы, должна была окончательно «развести» супругов. Однако все понимающий и со всем примиряющийся Дымов безропотно сносит одну обиду за другой. Вырвавшись, наконец, к жене на выходные с аппетитными свертками, испытывающий голод

и утомление, вместо отдыха он отправляется за нарядом для Ольги Ивановны. Пустое светское обещание и желание супруги выглядеть меценаткой перед бедным телеграфистом оказывается важнее семейного благополучия.

Умаление личностных достоинств Дымова ведет к драматическому финалу. Он готов простить жене все, но душевный надлом героя усиливается. Его опасные эксперименты граничат с обреченностью Базарова.

Дымов, как будто у него совесть нечиста, «не мог смотреть жене в глаза, не улыбался радостно при встрече с ней»; чтобы не оставаться наедине, часто приводил вечно смущающегося товарища, Коростелёва, «маленького стриженого человечка с помятым лицом».

Казалось, ничто не изменилось: по-прежнему Дымов предлагал угощение «необыкновенным людям», по-прежнему Ольга Ивановна поздно возвращалась домой, демонстрируя всем отношения любви-ненависти с Рябовским. Повествователь же замечает о докторе: ложился спать в три часа ночи, вставал в восемь утра.

«Родной» Дымов и раньше чувствовал себя «чужим» на территории своего дома и дачи. Он жил «с краю» мира Ольги Ивановны и не ощущал себя настоящим мужем, которого любят и о котором заботятся. Вспомним, что историко-культурная традиция предписывает врачу быть одиноким.

Появление в квартире Дымовых нового доктора – Коростылева – свидетельствует о том, что герой пытался привести в дом «свой» мир. Важное достижение – защита диссертации – как свидетельство профессиональной состоятельности и будущей успешной карьеры проходит незамеченным для спешившей в театр Ольги Ивановны. В этот момент становится понятным, что приближается развязка семейной и жизненной драмы.

Наступает «беспокойнейший день», когда разрыв «попрыгуньи» с Рябовским совпадает с болезнью и скорой кончиной Дымова. Героиня едет продемонстрировать своему любовнику очередной натюрморт и понимает, что у нее появилась соперница. В повествовании формируется страшный каламбур: natur morte – мертвая природа – символизирует уход из жизни настоящего человека.

На зов мужа из спальни героиня отвечает холодно-равнодушным вогласом: «Что тебе?», не зная, что случилась беда: он уже три дня болен дифтеритом. Только теперь, ощутив страх и ужас, глядя на себя в зеркало, она «показалась страшной и гадкой». «Ей вдруг стало до боли жаль Дымова, его безграничной любви к ней, его молодой жизни... вспомнилась обычная, кроткая, покорная улыбка» [7, 27]. И даже не смертном одре Дымов проявляет присущую ему деликатность, боясь обеспокоить жену и создать угрозу ее здоровью.

Мы видим, как к герою возвращается его имя Осип, ранее не любимое женой из-за каламбура «Осип охрип, а Архип осип», а, значит, восстанавливается его личностная значимость. Приглашение докторов для консультации (господина с черной бородою, «маленького, рыженького, с длинным носом и с еврейским акцентом», «сутулого, лохматого, похожего на протодьякона», «молодого, очень полного, с красным лицом и в очках», а потом знаменитого Шрека) лишь говорит о бессилии медицины. А. П. Чехов, насыщает эпитетами описание обессиленного от болезни Дымова, подчеркивая в герое высокую степень смирения: «Молчаливое, безропотное, непонятное существо, обезличенное своей кротостью, бесхарактерное, слабое от излишней доброты, глухо страдало где-то там у себя на диване и не жаловалось» [7, 28].

По замечанию А.А. Аникина причина смерти Дымова вызвана «возвышенной причиной, когда он словно жертвует собой, вылечивает ребенка» [1]. По мнению исследователя, здесь можно усмотреть аналогию «Христос и жертвенность», но аналогия снимается снижением образа Дымова. На наш взгляд, указанная аналогия не просто намечается – она реализуется. Эффект снижения обусловлен не характером героя, а ракурсом восприятия. Последнее же задаётся точкой зрения Ольги Ивановны и её окружения. Кротость, любовь героя принимаются за мягкотелость. Однако обратим внимание на то, что простоватость, безропотность и иногда нелепость Дымова являются характерными чертами идеального героя в русской литературе, вспомним князя Мышкина, героя романа «Идиот» Ф.М. Достоевского.

В болезни мужа Ольга Ивановна видела свой грех («…это бог ее наказывает за то, что она обманывала мужа»), а Коростылев прямо винит героиню в случившемся: «Умирает, потому что пожертвовал собой... Какая потеря для науки! …Это, если всех нас сравнить с ним, был великий, необыкновенный человек! Какие дарования! Какие надежды он подавал нам всем! …это был такой ученый, какого теперь с огнем не найдешь» [7, 30]. «А какая нравственная сила! ...Добрая, чистая, любящая душа – не человек, а стекло! Служил науке и умер от науки. А работал, как вол, день и ночь, никто его не щадил, и молодой ученый, будущий профессор, должен был искать себе практику и по ночам заниматься переводами, чтобы платить вот за эти… подлые тряпки!» [7, 30].

Горькое чувство обиды и сознание собственной слепоты ощутила «попрыгунья» в момент кончины мужа: «Прозевала! Прозевала!..» «Она хотела объяснить ему, что то была ошибка, что не

все еще потеряно, что жизнь еще может быть прекрасной и счастливой, что он редкий, необыкновенный, великий человек и что она будет всю жизнь благоговеть перед ним, молиться и испытывать священный страх…» [7, 31]. Это значит, что происшедшее не стало для нее уроком, а скорее ознаменовало лишь досадную ошибку. Безропотное существо в глазах медицинского сообщества было «редким человеком», и для ветреной жены оно стало мучеником и божеством. «Красивая теснота из китайских зонтов, мольбертов, бюстиков, фотографий» [7, 9] превратилась в вещный мир, отгородивший героиню от настоящей жизни. Ослепленная вихрем светских удовольствий, Ольга Ивановна просмотрела истинный масштаб личности своего супруга и опомнилась слишком поздно.

С. Воложин, полемизируя с точкой зрения одного известного профессора, высказывает, на первый взгляд, парадоксальное суждение: Чехов «с хорошо скрытой ненавистью отнёсся и к недотягивающим до сверхчеловеков людям художественной богемы, и к потенциальному великому учёному-медику Дымову, специально сделанному совершенно чуждым искусству». О герое критик пишет: «…он втягивается в дурную бесконечность, не оценивая её дурной. Каждый же труп – это другой организм, при всей похожести его на другого. Дымову интересно микроотличие одного от другого. И автор его за “зацикленность” губит. За то, что он врачебный робот» [2].

Нам же представляется, что в рассказе создается по-чеховски сокровенно и безупречно образ идеального, полного смысла врача. Причина смерти, спасение больного мальчика ценою своей жизни, возвышает героя. «Медицина для Чехова, – отмечает А.А. Аникин, – это средоточие истины, причем истины о самом сущностном, о жизни и смерти, и способность творить жизнь в самом буквальном и, скажем, чудесном смысле» [1]. Именно в этом контексте Чехов раскрывает образ Дымова и его историю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин, А.А. Образ врача в русской классике. – URL: http://www.portal-slovo.ru/philology/37293.php?PRINT=Y (дата обращения: 07.06.2015)
2. Воложин, С. Чехов. Попрыгунья. Художественный смысл. – URL: art-otkrytie.narod.ru›chehov12.htm] (дата обращения: 20.06.2015).
3. Громов, М. П. Книга о Чехове. – М.: Современник, 1989. – 394 с.
4. Катаев, В. Б. Старцев и Ионыч // Русская словесность. – 1998. – №1. – С. 11 – 15.
5. Полоцкая, Э. А. А. П. Чехов: движение художественной мысли. – М.: Советский писатель, 1979. – 340 с.
6. Сухих, И. Н. Проблемы поэтики А. П. Чехова. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1987. – 180 с.
7. Чехов, А. П. Попрыгунья // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. /АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974-1982. Т. 8. – 1977. – С. 7-31.
8. Чудаков, А. П. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. – М.: Советский писатель, 1986. – 354 с.

Т.А. Крепких

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ДИАЛЕКТНЫХ РАЗЛИЧИЙ В СКЛОНЕНИИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (ФОРМЫ ИМЕНИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА)

Аннотация. В статье рассматривается формирование диалектных различий в именительном падеже множественного числа имен существительных.

***Ключевые слова**:* лингвогеография, говор, флексия, тенденция к унификации.

T.A. Krepkikh

AN ORIGIN OF DIALECTAL DISTINCTIONS IS IN DECLENSION NOUNS (FORMS OF NOMINATIVE OF PLURAL)

Abstract. In the article forming of dialectal distinctions is examined int he nominative of plural of nouns.

***Key words*:** linguistic geography, manner of speaking, fleksia, tendency to the unification.

Изучение языка с учетом его временных и пространственных характеристик – одна из основных задач современной исторической русистики. Большие возможности для осуществления этой задачи открывает новый источник исторической диалектологии – лингвистическая география. Соединение лингвогеографических данных с фактами древних письменных текстов создает базу для более надежных выводов о путях исторического развития языка, в частности такого звена его системы, как имя существительное.

Применяя комплексный подход к анализу основных источников исторической диалектологии – древних памятников письменности и лингвистических карт Диалектологического атласа русского языка, рассмотрим вопрос о происхождении диалектных явлений в формах именительного падежа множественного числа имен существительных, так как история данного частного звена морфологической системы в его территориальном варьировании в существующей лингвистической литературе представлена неполно.

Как известно, в именном склонении тенденция к обобщению, являющаяся одной из основных в развитии грамматического строя русского языка, находит свое выражение в объединении синонимичных флективных показателей (выразителей одних и тех же синтаксических отношений), характеризующих разные классы словоизменения [1, 163]. Во множественном числе имен существительных тенденция к устранению синонимии падежных окончаний реализовалась в формировании единой парадигмы для имен всех родов.

Развитие ряда явлений, возникновение которых было связано с установлением обособленной парадигмы множественного числа, нередко носило диалектный характер. К числу таких явлений, которые создавали варианты морфологической системы имени на разных этапах функционирования русского языка, относятся формы именительного падежа множественного числа имен существительных.

На протяжении развития русского языка обобщение флексий в именительном падеже выразилось в закреплении двух конкурирующих падежных показателей -и/-ы и -а.

В одних говорах унификация окончаний именительного падежа осуществлялась в направлении противопоставления имен среднего рода с окончанием -а (*окна*, *поля*) именам мужского и женского рода, которые обобщили показатель -и/-ы: *столы, кони, сестры, земли, деревни, площади*.

В других диалектах тенденция к объединению синонимичных морфологических средств реализовалась последовательно, в связи с чем здесь для выражения грамматического значения именительного падежа в группе имен среднего рода появилась флексия -и/-ы (*копьи*, *селы, числы, окны*), которая становится универсальным флективным показателем именительного падежа множественного числа существительных всех родов.

Как отмечает П.С.Кузнецов, форма именительного падежа множественного числа существительных среднего рода с окончанием -и/-ы (*стеклы, окны, болоты*) возникала в том случае, если флексия -о была безударной (или она изменилась в безударную): *о́кна>окны, чи́сла>числы* и т.п.[3,56]. Некоторые образования именительного падежа множественного числа на -и/-ы от существительных среднего рода закрепились в литературном языке и ряде говоров, например: лит. *яблоки*, *веки*, диал. *ухи* «уши». Такие формы содержат в основе заднеязычный согласный.

Достоверные образования с окончанием -и/-ы в именительном падеже отмечаются в письменных памятниках XV–XVII вв.: *блюды*, *угодьи*, *зеркалы* и т.п.

Определить место возникновения рассматриваемого явления на основании только письменных источников сложно, потому что формы именительного падежа множественного числа на -и/-ы от имен среднего рода встречаются в текстах как южных, так и центральных территорий распространения русского языка. Ранних памятников письменности, созданных на территории южнорусских говоров, не сохранилось. В письменных источниках XVII столетия рассматриваемые образования многочисленны: *кольцы, яйцы, колесы, гумны, поместьи, урочищи, полотенцы* и др. В московских деловых документах начиная с XVв. по XVII в. фиксируются *окны, селищи, болоты, колесы, войски* и др.

В текстах северо-западного происхождения (Новгород, Псков) эпохи XI–XVII вв. именительный падеж множественного числа существительных среднего рода последовательно оформляется исконным окончанием -а: *окна, колеса.*

При решении вопроса о первоначальной локализации рассматриваемых форм необходимыми окажутся данные лингвистической географии. Как показывают карты Диалектологического атласа русского языка (карта № 33, автор Н.А. Липовская), основной массив форм типа *селы* расположен на южной территории распространения русского языка. Мелкие разорванные ареалы таких образований известны на территории среднерусских говоров, а также в говорах северного наречия. Разработанный к настоящему времени уровень исторической интерпретации современных изоглосс позволяет сказать, что указанный характер распространения анализируемого явления свидетельствует о том, что возникновение образований именительного падежа на -и/-ы в именах среднего рода связано с территорией южных русских областей. Наличие форм типа *колесы* в письменных текстах северо-восточной Руси можно квалифицировать как результат проникновения южнорусских черт в язык носителей центрального диалекта. Смещение изоглоссы форм типа *селы* в северном направлении было вызвано также процессами взаимодействия диалектов.

Письменные памятники дают возможность определить время возникновения форм с окончанием -и/-ы в словах среднего рода – это XIV–XV вв. Отражение данного явления в письменных

источниках XV в. подтверждает реальность его существования в живом языке названного периода. Лингвогеографический источник позволяет установить первоначальную территорию возникновения данных образований – южнорусские говоры.

Итак, на начальном этапе функционирования русского языка как самостоятельного (XIV–XV вв.) намечается территориальная противопоставленность по признаку оформленности именительного падежа множественного числа имен существительных среднего рода: юго-восточные (Рязань) и юго-западные (Брянск, Курск) говоры с формами на -и/-ы (*селы*) и говоры остальных территорий распространения русского языка, в которых рассматриваемое звено системы оформлялось флексией -а (*села*).

Следует заметить, что в процесс обобщения унифицированной флексии именительного падежа множественного числа -и/-ы включились существительные с суффиксом -ан-е, обозначающие совокупность людей по месту жительства, рождения или социальному признаку: *куряны, горожаны, крестьяны, дворяны* (ср. исконные формы *горожане, крестьяне* и т.п., сохранившиеся в литературном языке). Вместе с появлением нового окончания в этих формах преобразовалась основа: она стала твердой по аналогии с основой во всех формах единственного числа и формах косвенных падежей множественного числа (*горожанин*, *горожанина* и т.д.; *горожан*, *горожанам* и т.д.). Такие формы отмечаются в памятниках северного происхождения XVII в. Формы типа *горожаны* наблюдаются в современных рязанских, ивановских и других говорах [4, 143].

Тенденция к обобщению единого флективного показателя именительного падежа множественного числа нашла свое выражение и в проникновении конкурирующей с -и/-ы ударной флексии -а в разряд имен мужского рода: *города́*, *дома́* (вместо более ранних *го́роды*, *до́мы*).

Лингвогеографический материал (карта № 24, автор Н.А. Липовская) показывает, что формы с окончанием -а у существительных мужского рода, не обозначающих парные предметы, имеют последовательный характер распространения в центральных и восточных (Рязанских) говорах, в то время как в говорах западных территорий, наряду с новыми формами на -а, широко представлены архаичные образования *городы*, *домы, лесы* и т.п.

Такая география новообразований типа *города* может свидетельствовать о том, что местом их первоначального формирования являлась территория восточных говоров. Формы *города́* как общая инновация восточных говоров развивались, очевидно, после присоединения Рязанского княжества к Москве, то есть после XIV века.

Относительно причин появления окончания -а в именительном падеже множественного числа высказываются разные гипотезы. Наиболее убедительной представляется точка зрения П.С. Кузнецова, который считает, что новообразования типа *города, леса* возникли под влиянием старых форм двойственного числа *глаза, рога, рукава* и т.п., которые сохранились для названия парных предметов. «В пользу влияния именно старых форм двойственного числа говорит постоянное ударение на этом конечном *а*» [3, 52].

В соответствии с собственно историческими данными находятся показания письменных текстов, в которых образования на -а (*леса́, луга́, снега́*) фиксируются с конца XV века. Впоследствии, в связи с выдвижением ростово-суздальского диалекта на роль ведущего диалекта формирующегося языка великорусской народности, данное явление стало распространяться и в говоры остальных территорий.

Таким образом, в XV столетии оформляется противопоставленность диалектных объединений: говоры западных областей (Новгород, Псков, Смоленск, Брянск), в морфологической системе которых были представлены более ранние образования *го́роды, до́мы, ле́сы*, и говоры восточных территорий, характеризующиеся вариативностью в выражении значения именительного падежа множественного числа существительных мужского рода: *го́роды* и *города́*, *до́мы* и *дома́*, *ле́сы* и *леса́*. Древние формы типа *ле́сы* широко распространены в современных западных и юго-западных говорах, пограничных с территорией белорусского языка, который сдерживает развитие форм именительного падежа множественного числа на -а в указанных выше русских говорах, потому что такие образования в классе существительных мужского рода для белорусского языка не характерны.

Тенденция к выравниванию парадигмы множественного числа по признаку грамматической оформленности привела к появлению форм с окончанием -а в группе существительных типа *бара, крестьяна, горожана, устюжана.* В Диалектологическом атласе (карта № 26, автор Н.А. Липовская) картографировано одно существительное: *крестьянин – крестьяна.* Явление сосредоточено на территории говоров северного наречия, где оно представлено в виде разорванных ареалов. Характер распространения языковой черты может свидетельствовать об относительно позднем образовании данной формы и аналогичных ей. Появились такие языковые единицы, однако, в донациональный период русского языка, так как единичные примеры фиксируются памятниками письменности XVI–XVII вв.: *бояра, горожана, вологжана* и т.п. Наряду с приведенными встречаются формы на -а после мягкого согласного: *бояря, гражданя* [3,54].

В отдельных диалектах границы употребления флексии -а расширяются за счет проникновения ее в группу слов женского рода: *площадя́*, *лошадя́*, *деревня́, матеря́, печа́, ды́ня, -я́* и т.д. Лингвистические карты (карта № 31, автор Н.А.Липовская) показывают, что флексия -а на различных территориях по-разному охватила класс имен женского рода. Окончание -а характеризует преимущественно существительные современного III склонения: *областя́, степя́, матеря́* и т.п. По данным карт Диалектологического атласа, рассматриваемая языковая особенность наблюдается главным образом в южнорусских говорах, исключая западную группу южного наречия, где тенденция к обобщению единого показателя именительного падежа множественного числа выражается в установлении флексии -и/-ы для имен существительных всех родов: *до́мы, кони, сестры, земли, лошади, степи, окны* (наряду с формой *окна*).

Широкое распространение форм типа *должностя́* отличает говоры восточной части юго-восточной диалектной зоны: к востоку от линии, которая соединяет города Воронеж, Липецк, Ряжск, Касимов, образования *лошадя́*, *дочеря́* и т.п. являются преобладающими. Это может свидетельствовать о том, что в названных говорах тенденция к обобщению ударного флективного гласного [а] реализовалась наиболее последовательно – как в группе существительных мужского рода (*города́*), так и женского (*площадя́*). Последние наблюдаются в некоторых среднерусских говорах, где их значительный ареал обнаруживается в районе городов Псков – Опочка. Известно данное явление и на территории севернорусского наречия, однако здесь оно представлено в отдельных редких населенных пунктах.

Окончание –а (как ударное, так и безударное) закрепляется также в группе имен существительных современного II склонения (*шу́ба, шуба́, ко́пна, копна́, ды́ня, дыня́* и т.п.). Такие формы – редкое явление в русском языке, не имеющее четкой локализации (карта № 31, автор Н.А. Липовская).

В некоторых говорах у существительных современных II и III склонений окончание -а́, -́а присоединялось к основе, осложненной суффиксом -j-: *я́мья*, *лошадья́.* Отмеченные образования в разряде имен типа *яма* обнаруживаются в говорах крайнего севера (в районе Чудского и Онежского озер). Формы на -а с осложненной основой у существительных III склонения (*лошадья, щелья, матерья, дочерья* и т.п.) распространены шире: они встречаются как на крайнем севере, так и на юге.

Хронология появления форм именительного падежа множественного числа с окончанием -а от имен современного II склонения (*шу́ба*, *-а́*), а также образований на -а с осложненной суффиксом -j- основой от существительных современных II и III склонений (*кучья, шубья, лопатья; молья, лошадья*) может быть определена относительно поздним периодом – не ранее XVIII века.

Древние памятники письменности форм с окончанием -а в группе слов женского рода не фиксируют.

Таким образом, диалектные различия в именительном падеже множественного числа существительных в период XIV–XV вв. были представлены следующим образом:

1. Флексия -а в группе существительных среднего рода (*села*) – северо-восток (Ростово-Суздаль), северо-запад (Новгород, Псков) и запад (Смоленск).
2. Флексия -ы в группе существительных среднего рода (*селы*) – юго-восток (Рязань) и юго-запад (Брянск, Курск).
3. Флексия -а в группе существительных мужского рода (*города́*) – северо-восток (Ростово-Суздаль) и юго-восток (Рязань).
4. Флексия -и/-ы в группе существительных мужского рода (*го́роды*) – северо-запад (Новгород, Псков), юго-запад (Брянск, Курск) и запад (Смоленск).

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшкова, К.В. Историческая грамматика русского языка / К.В.Горшкова, Г.А.Хабургаев.– М.: Высшая школа, 1981. – 357 с.
2. Диалектологический атлас русского языка. Центр Европейской части СССР (карты №№ 24, 26, 31, 33) / под ред. Р.И.Аванесова и С.В.Бромлей, вып. 2. Морфология. – М., 1989.
3. Кузнецов, П.С. Очерки исторической морфологии русского языка / П.С.Кузнецов. – М.: Академия наук СССР, 1959. – 275 с.
4. Русская диалектология / под ред. Н.А.Мещерского. – М.: Высшая школа, 1972. – 302 с.

В. В. Миргородская

НЕЧЕТКИЕ МНОЖЕСТВА И СПОСОБЫ ИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ В ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются способы определения нечётких множеств, выражающих свойства элементов, одинаковых или подобных. Поэтому определение множества осуществляется по одному общему для элементов свойству, названному предикативным.

Ключевые слова: предикат, нечеткое множество, текст, дискурс.

V. V. Mirgorodskaya

FUZZY SETS AND WAYS OF THEIR DEFINITION IN THE LANGUAGE

Abstract. This article describes how to determine the fuzzy sets expressing the properties of the elements, the same or similar. Therefore a plurality of determination is carried out by a single common property elements, called a predicate.

Keywords: predicate, fuzzy set, text, discourse.

Системное описание такого множества, которое мыслится в количественном отношении как обширно конечное, но при этом целостное в своём исходном виде, позволяет представить его таким образом, что свойство одного элемента и есть свойство многих других отдельных, включенных в целостную совокупность. Разумеется, это возможно тогда, когда свойства, определяющие множество объектов, повторяются в своём обобщенном представлении, а значит, являются одинаковыми или подобными. Поэтому для определения последовательности одинаковых фактов, ситуаций, событий достаточно определить одно свойство, обусловливающее сходство элементов, то есть представить такое отдельное, которое повторяется в каждом из элементов. Определяющее все элементы общее свойство можно назвать предикатом множества, а само множество предикативным. П.Дж.Коэн, изучая основания теории множеств, отмечает наличие такого рода свойств у элементов математических множеств. «Нет сомнения, что в ряде случаев бесконечными множествами можно пользоваться без особых опасений. Очевидно, все равно, сказать ли, что некоторым свойством обладают все целые числа или все элементы множества целых чисел. Точно так же, сказать, что n принадлежит множеству четных чисел, все равно, что сказать «n четное». Иными словами, можно заменить использование некоторых множеств названием соответствующих свойств»[2, 170]. Разумеется, математическое множество определяется четким, конкретным свойством, общим для всех элементов. Свойство, определяющее множество реальных объектов, либо является результатом интерпретации, либо замещается свойством наиболее типичного элемента. Подчеркнем, что предикативные множества элементов – реальных ситуаций дискурсивны по своей природе, так как каждое из множеств отражает типовую ситуацию, поддающуюся определению одним и тем же свойством.

Определение предикативных множеств в языке выражается в системе. Членение систем осуществляется на основе их сравнения и отождествления в аспекте представления всех необходимых компонентов, не нарушающих целостности. В каждом конкретном случае сохраняется одна и та же структура системы в соответствии с реализацией одного и того же количественного отношения. Изменяются лишь способы выражения последнего и порядок следования структурных частей. Описание предиката множества является его собственно определением, а значит, основой его системной организации, то есть на первом уровне членения системы представлено описание предикатного свойства множества. Чтобы свойство мыслилось предикативным, необходимо наличие указания на его повторяемость. Эта часть системы вычленяется в соответствии со средствами выражения повторяемости. Таким образом, универсальной и наиболее полной формой выражения содержания определения рассматриваемых множеств является сложное синтаксическое целое (ССЦ). Внутренняя система ССЦ членится на две подсистемы. В содержательно-функциональном отношении они, разумеется, неравноправны. Описание предикатного множества - это описание свойства, по которому множество нечетко разграничивающихся элементов определяется, указание на выражение количественного отношения - свидетельство того, что свойство повторяется во множестве фактов, ситуаций, событий, обусловливая их тождество или подобие. Одна подсистема определяет множество, другая указывает на неопределенный количественный аспект, который в целом можно назвать «много раз». Функциональное различие подсистем обусловливает специфику их отношений: содержание описания одного повторяется во многом. Таким образом, в основе членения внутренней системы ССЦ, определяющего предикативное множество, лежит отношение сходства, подобия или тождества отдельных элементов по их сущностному свойству, многократно повторяющемуся в каждом из них. Ср.: …*Богатство есть, но не Ротшильдово; фамилия честная,*

но ничем никогда себя не ознаменовавшая; наружность приличная, но очень мало выражающая; образование порядочное, но не знаешь, на что его употребить; ум есть, но без своих идей; сердце есть, но без великодушия и т.д., и т.д. во всех отношениях. Таких людей на свете чрезвычайное множество и даже гораздо более, чем кажется (Ф.Достоевский). В системе приведенного ССЦ определяется множество людей по свойству, которое можно интерпретировать как «обыкновенный». Данное свойство характерно для всех элементов обширно конечного множества и является содержанием системы определения.

О реализации в системе определения такого рода повторяемости свойства в каждом из элементов свидетельствуют прежде всего дейктические средства, сопровождающие количественно-именное сочетание «множество кого – чего - либо» во второй части синтаксического целого. Местоимения и местоименные наречия, по наблюдениям Н.Д.Арутюновой, «приложимы к любому референту»[1,306]. В нашем случае они указывают на многоразовую повторяемость определяющего свойства. Дейктические средства, синтаксически и семантически связанные с количественным отношением, находят выражение в структуре одной предикативной единицы, которая на уровне представления системы вычленяется как вторая подсистема, в большинстве случаев завершающая определение, и нередко в системе целого выделяется графически (в абзац, реже в скобки): *Все эти годы он летал над приполюсными широтами, искал на ледяных топях с их взорванным пейзажем взлётно-посадочные полосы, участвовал в столь захватывающих дух привычных посадках и прыгал на неверный лёд.*

А таких посадок и прыжков у Валерия Лукина была уже тысяча(В.Санин). На уровне представленной системы ССЦ вычленяются две подсистемы: первая содержит описание свойства одного и того же элемента (посадки и прыжки), повторяющегося много раз, вторая указывает на реализованное отношение многократной повторяемости свойства элемента. Связь обеих подсистем обусловливает единство всей системы, определяющей множество. Кроме того, многократная повторяемость определяющего свойства элемента в данной системе подчёркивается употреблением в структуре определения детерминанта *все эти годы,* являющегося здесь информативно избыточным. Ср. аналогичное построение системы следующего ССЦ: *Обыкновенно крутая лестница вела на самый верх пятиэтажного и невероятно узкого здания. Этакий «чёртов палец», железобетонный росток, устремившийся к серому токийскому небу. (Много таких зданий в городах Японии, потому что земля дорога неимоверно)* (И. Фоняков). Заключение второй подсистемы в скобки наблюдается редко и, скорее всего, по мнению авторов, выражает сопутствующую информацию.

Изменение порядка следования подсистем связано прежде всего с интерпозицией второй части, что обусловлено, как правило, актуализацией указательного смысла*: Первое впечатление было довольно неважным: неопрятная с густыми немытыми волосами, маленьким бледным лицом и чуть кривоватыми ногами, с которых она, едва сев в машину, скинула босоножки, положив грязные ступни на спинку переднего сиденья. Второе впечатление было не лучше: развязная без натуги, самоуверенная и хамство, но сквозь всё это сквозило что-то жалкое, неустроенное. В шестидесятых годах таких было много: сознательное пренебрежение внешностью, гонористость, натренированное остромыслие и острословие, обманчивое впечатление легкодоступности* (Ю.Нагибин).

Моделированное представление данного способа определения нечёткого множества заключается в экспликации двух подсистем, каждая из которых выполняет свою функцию: первая выражает собственно определение, вторая указывает на многократную повторяемость определяющего свойства.

Одним из языковых приёмов построения системы является лексически сформулированное отношение сходства или тождества между двумя подсистемами. Как уже отмечалось, необходимым средством формирования системы является дейксис, прежде всего указательные местоимения преимущественно в анафорической функции. Именно они реализуют отношение содержательного равенства между выраженным одним и всеми остальными. Причём, например, местоимение *такой* и местоимения *тот, этот* употребляются в структуре анализируемых систем в разных грамматических позициях. Первое обычно сочетается с формами множественного числа, вторые с формой единственного.

Местоимение *такой,* как правило, относит общее наименование многих элементов к последующей количественной характеристике *много,* а субстантивируясь в форме множественного числа, способно само определяться указанной количественной характеристикой. В целом такая конструкция в системе определения выражает значение «многоразовое повторение одного и того же или подобного одному» *(таких книг много* или *таких много).*

Местоимения *тот, этот* относят наименование одного элемента к последующей характеристике «много раз», обязательно включающей в себя компонент, выражающий значение повторяемости. Как и *такой, тот, этот* в своем субстантивном употреблении, указывая на один эле-

мент, определяются той же количественной характеристикой «много». Нужно сказать, что в позиции местоимения «*этот…много раз*» может находиться местоимение *такой.* Однако оно уместнее в системах определения расчленённых, индивидуально существующих, т.е. не сгруппированных во множество, но всё же одинаковых между собою элементов. Ср., например, описание свойства одного элемента: *Такую книгу я видел много раз в продаже (такую, а не конкретно эту).* Напротив, если определяется множество элементов, которые воспринимаются и мыслятся нерасчленённо, определение количеством «много раз» естественнее для указания на наименование элемента. Ср.:…*Я вижу сон: будто я в Вене, шикарный отель. Вхожу, иду к лифту. Швейцар стоит у дверцы и внимательно смотрит. Снимает каскетку, кланяется мне и улыбается. Отворяет дверцу. Я должен войти. Больше ничего… **Этот сон** я видел раза три* (Б.Зайцев). Кроме того, употребление местоимения *такой* в субстантивированной форме или в сочетании с номинацией в форме единственного числа может быть контекстуально обусловленным и не требующим количественной характеристики «много раз» или «много». Контекстуальное употребление указанного местоимения способствует реализации потенциально содержащегося в его семантической структуре указания на обобщение, благодаря чему описание свойства одного оказывается отнесённым ко многим одинаковым или подобным. Ср.: *…А наши художники, у них Ленинские премии и бог знает что ещё, но их не знает никто на свете. **Такой** не рисует, а пачкает полотно и хочет за это три тысячи долларов, а в Союзе живёт за рубли. Это спекулянт на искусстве* (А. Руденко -Десняк). Можно также отметить, что описание одного воспринимается как описание неопределённо многого и в системах с конкретным количественным значением: *Таким я видел Ледовый океан сто раз. Первозданная необыкновенная красота дрейфующих льдов! С высоты океан кажется приветливым и гостеприимным: спаянные одна с другой льдины с грядами игрушечных торосов по швам, покрытые нежно - голубым льдом недавние разводья, забавно разбегающиеся тёмные полосы*…(В.Санин).

Отличительным лексико-грамматическим признаком другой разновидности данного способа определения является выраженный неопределённо-количественный аспект, распространяющий всё содержание предикативного свойства в функции детерминирующего компонента системы. Детерминант характеризует распространённое им содержание, благодаря чему одно отдельное понимается как повторяющееся много раз. Основными средствами выражения детерминирующего компонента системы являются количественно-именные сочетания (*много раз, столько раз, сколько раз, в который раз, не раз*) и наречия с количественным значением (*неоднократно, многократно, трижды* и т. п.). Занимают они, как правило, позицию в начальном предложении, начинающем определение свойства множества: *И вот я вновь, в который раз, в грузовой кабине ИЛ-2. Всё это уже было: и запасные баки с горючим и заваленные грузами проходы, и газовая плитка с двумя конфорками*… (В.Санин); *Сколько раз бывало, что, пробираясь усталыми шагами путника через немилые времена моих лесов, я подбадривал самого себя… я воображал себя …неким совершенным существом*…(А.Ким).

В детерминирующей позиции определения свойства могут находиться существительные в соответствующей определяемому содержанию форме множественного числа. Обычно это слова с временным или пространственным значением, способным измеряться количественной характеристикой: *По ночам лежал в повозке, укрывшись шинелью…, думал о том, как вернётся домой…и чувствовал, словно вместо сердца копошится в груди ядовитый тарантул… Лежал, готовя в уме тысячи подробностей расправы, и было такое ощущение, будто на зубах зернистый и крупный песок* (М.Шолохов).

Следующий способ определения множества по многократно повторяющемуся в каждом из элементов свойству выражен системой, в которой функцию количественного определителя, являющегося средством выражения соответствующего отношения, выполняют глагольные формы со значением многократного способа действия. Они обеспечивают целостность и единство системы. В этом случае достаточно употребление одной словоформы с указанным грамматическим значением: ***Захаживали** лосята-годовики. Горбоносые, голенастые и удивительно застенчивые. Алиса была приветлива с ними, но держала дистанцию* (Ю.Нагибин). Совмещение в одном и том же средстве выражения содержательных признаков свойства и указания на его многократную повторяемость препятствует в определённой степени пониманию характера отдельности свойства. Системы такой разновидности в линейной последовательности текста встречаются нечасто, поскольку немногочислен набор глаголов многократного действия в языке.

Моделированное представление системы такого рода определения заключается в вычленении из структуры описания предикатного свойства глагольных форм указанного действия и соответствующей ему видовой характеристики. Интерпретация содержания осуществляется на основе установленного для всех моделей данного способа определения отношения многократной повторяемости представленного свойства, выраженного ключевыми глаголами. Указанные глагольные формы получают статус формирующих систему, так как непосредственно соотносятся с

содержанием элементов определяемого множества: *Старик же Покровский с горя от жестокости жены своей,..., бывал в нетрезвом виде. Жена его бивала…и до того довела*,…(Ф.Достоевский). Как следует из приведённого ССЦ, грамматические средства способны выражать конкретный аспект категории множества. Отметим, что в такого рода определениях в целом актуальны и другие глаголы несовершенного вида со значением «не ограниченное пределом нецелостное действие». Употребляясь в тексте, они активно развивают количественно-временные модификации действий.

Отметим, что значительное место в данных системах определения занимает форма «бывало».

В своей обычной смежной (пре- или постпозиции) по отношению к знаменательному глаголу указанная форма приобретает способность выражать некоторую степень привычной повторяемости действия, в результате чего в структуре синтаксических целых возможно параллельное употребление форм несовершенного и совершенного видов. Ср.: *Уйду я, бывало, на берег к озеру: С одной стороны, наш монастырь, а с другой – наша Острая гора… Взойду я на эту гору, обращусь я лицом к востоку, припаду к земле, плачу, плачу и не помню. Встану потом, обращусь назад, а солнце заходит,* …(Ф.Достоевский). В выражении многократного повторения одной и той же ситуации употребляются как формы несовершенного вида, так и совершенного. Причём последние более активны. Глагольная форма «бывало» является своеобразным вводным детерминантом с количественно-временным значением в структуре определения. Формы совершенного вида, обозначая однократные действия, «достигшие своего предела», в описании предиката множества, того, что совершилось множество раз, принимают форму простого будущего времени. Количественно-временное значение вводного детерминанта нейтрализует видовременное значение форм совершенного вида, обеспечивая тем самым возможность выражения ими неоднократных действий в прошлом.

И, наконец, рассмотрим способ определения множества, нечёткого как в структурном, так и в семантическом отношении. Система определения такого рода строится на основе представления в ней характеристического свойства, формирующего типичный для множества элемент. В данной системе вычленяется количественный аспект «неопределённое много», предшествующий определению свойства типичного элемента. «Неопределённое много» стимулирует реализацию коммуникативной целеустановки на определение нуждающегося в смысловой конкретизации свойства элемента. Отличительным признаком описания является его характерное начало. Оно ориентир членения системы, свидетельство реализации в ней основного количественного отношения, которое можно сформулировать следующим образом: «быть достаточным, чтобы соответствовать определению семантически нечёткого объёма множества». Ср.: *Всеми признанная рукопись оказалась подделкой, а многие подлинники не входят в чьё-то разумение.* ***Достаточно вспомнить*** *про Евангелие Эбионитов, или Двенадцати. Такие авторитеты, как Ориген, Иероним, Епифаний говорят о существовании этого жизнеописания* (Н.Рерих). Отношение между «неопределённым много» и его собственно определением обусловливает их структурно-смысловую связь. Ср. аналогично построенную внутреннюю систему определения рассматриваемых множеств в следующем ССЦ: *Впрочем, в бунинских самообличениях много толстовского…* ***Вспомним хотя бы это****: «Я не мог придать никакого разумного смысла ни одному поступку, ни всей моей жизни» (*В.Лавров). В данной системе ССЦ определяется «много толстовского» в бунинских самообличениях по свойству одного, но характерного, типичного элемента. Начало описания свойства «*Вспомним хотя бы это*…» является ориентирующим средством не только членения системы, но и узнавания её в линейной последовательности повествования. Сформулированное самой природой множества отношение «быть достаточным, чтобы определить…» реализуется и в тех, правда, по нашим наблюдениям, немногочисленных системах, в структуре которых нет начального указания на содержание реализованного отношения. Ср., например, такого рода систему: *Много узости и много запутанности и подозрительности. ... Хотел я зайти в редакцию газеты. Друг остановил меня: «Вас не должны там видеть, могут возникнуть подозрения*» (Н.Рерих). Представленное описание «одного» достаточно выразительно отражает качественную природу всего множества. Ср. с точки зрения коммуникативной ценности представленный ниже вариант системы с характерным началом: *Много узости и много запутанности и подозрительности. Достаточно вспомнить то, что я хотел зайти в редакцию газеты*…

Следует отметить, что класс сложных синтаксических целых, определяющих семантически и количественно нечёткое множество, является достаточно однородным в плане внутренней системной организации. Система может быть представлена в модели, формула которой включает в себя две подсистемы, формирующие базовое множество и занимающие строго закреплённые позиции следования друг за другом, что способствует реализации основного системоорганизующего отношения.

Можно сказать, что формальная сторона модели та же, что и в двух представленных выше, отличаются они содержанием отношений, формирующих систему. Внутреннюю систему определения количественно и качественно нечёткого множества в следующем ССЦ: *Значений может быть много. Возьмём простейшее: впервые в сознании человека раскрывается смысл и строй того, что до него совершалось вслепую – вглухую. Не одной земле - всей вселенной быть оком, быть голосом*…(Е. Герцык) можно представить в моделированном виде: базовым являются две подсистемы: неопределённое много и описание свойства, наиболее типичного для множества элемента с характерным началом *–Возьмём простейшее*… и формирующее внутреннюю систему

отношение «быть достаточным, чтобы определить качественное содержание множества». В количественном отношении такого рода множества, как и предыдущие, рассматриваются как неопределённо-количественные, так как данный признак в системе определения не является существенным.

В заключение отметим, что система определения семантически нечёткого множества членится таким образом, что организованные подсистемы, взаимодействуя, представляют наиболее типичный по своему свойству элемент, понимание содержания которого достаточно для того, чтобы понять качественную природу целого множества.

Кроме того, все три разновидности рассматриваемых нечётких множеств находят своё выражение в системе сложного синтаксического целого, единицы текста, оформленной последовательностью синтаксически самостоятельных высказываний, лексико-грамматическая характеристика которых свидетельствует о специфике каждого из способов определения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. - М.: «Языки русской культуры», 1999. – 895с.
2. Коэн П.Дж. Об основаниях теории множеств // Успехи математических наук., – 1974. – Т. XX1X. – С.169 –176.

Л. Н. Потураева

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ТИП ТЕКСТА ПОВЕСТВОВАНИЕ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА КОММУНИКАТИВНОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. Работа посвящена описанию типа текста «повествование», своеобразию представленности данного типа в учебниках русского языка для начальной школы.

Ключевые слова: тип текста, повествование, развитие речи, методика.

L. N. Poturaeva

FUNCTIONAL TYPE NARRATIVE TEXT IN THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL ON THE COMMUNICATIVE

Abstract. Work is devoted to description of the text such as «Story», the uniqueness of this type of representation of the text in Russian language textbooks for primary schools.

Keywords*:* tpy text type, narrative, language development, methodology**.**

Повествование (нарратив) как функциональный тип текста является предметом рассмотрения как в научной [Лосева, 1980; Нечаева, 1989; Малычева, 2000 и др.], так и в методической литературе [Львов, 2000; Соловейчик, 1996 и др.].

В лингвистике повествование рассматривается как функционально-смысловой тип текста, выражающий сообщение о развивающихся действиях или состояниях и располагающий для выполнения этой функции специфическими языковыми средствами.

Повествование по своей логической основе динамично, так как выражает развертывающиеся события или состояния [Рачеева, 1998, 411]. Повествование – рассказ, сообщение о каком-то событии в его временной последовательности, где на первый план выдвигаются развитие сюжета, порядок действия.

Содержательной особенностью повествования как типа речи является сообщение о последовательно сменяющихся действиях. Содержательные особенности определяют лингвистические особенности повествования. Под лингвистическими особенностями мы понимаем структуру текста и языковые средства ее воплощения.

К структурным особенностям повествования следует отнести наличие таких композиционных элементов, как завязка действия, развитие, кульминация и развязка. Эти понятия получили наиболее четкое толкование в литературоведении, где они используются при анализе художественных произведений.

Особое место в лингвистике текста в настоящее время занимает вопрос о лингвостилистической типологии повествования. Повествование как тип текста имеет свои структурные и структурно-смысловые разновидности, или типы.

Сравнение современных программ для начальной школы позволяет выделить основные направления, по которым предусматривается работа по изучению повествования. В качестве таких направлений можно назвать, во-первых, расширение объема речеведческих сведений и понятий (Т. Г. Рамзаева, Л. Я. Желтовская); во-вторых, углубление работы над жанрово-тематическими разновидностями повествования (Т. Г. Рамзаева, Л. Я. Желтовская; А. В. Полякова); в-третьих, увеличение объема и сложности используемых в системе обучения текстов повествований (Т. Г. Рамзаева, Л. Я. Желтовская).

Расширение объема речеведческих сведений и понятий нагляднее, чем в других программах, проявляется в программе Т. Г. Рамзаевой. Если в большинстве программ типы текста, в частности повествование, рассматриваются лишь в практическом применении, при написании сочинений и изложений, то в программе и соответственно в учебниках даются понятия о функциональном типе текста, о строении (композиции) текста, о связи между частями текста и предложениями в каждой части текста.

Теоретические сведения о типах текста, в частности о повествовании, содержатся также в программе Л. Я. Желтовской. Начиная со 2-го класса, автор программы предлагают формировать понятия о текстах разных функциональных типов, причем пропедевтическая работа над данными понятиями организуется еще в первом классе. Согласно программе Л. Я. Желтовской представление о повествовании как типе текста должно быть сформировано в третьем классе, в четвертом классе идет закрепление знаний и совершенствование умений.

Углубление работы над жанрово-тематическими разновидностями повествования осуществляется согласно программам на протяжении всех лет обучения в начальной школе. Помимо традиционно рассматриваемых жанров, таких как сказка, рассказ, в программе Т. Г. Рамзаевой предлагается изучить тексты эпистолярного жанра; в программе Л. Я. Желтовской – считалки, былины, рассказы-истории из жизни авторов. Тематика текстов, предлагаемых в большинстве учебников, близка детям и соответствует их коммуникативным потребностям.

К сказанному следует добавить, что согласно некоторым программам повествование рассматривается только в практическом ознакомлении: при написании творческих работ – сочинений и изложений, при этом учащимся теоретические сведения не предлагаются.

На основании обзора научного исследования повествования как функционального типа текста и с целью дальнейшего анализа материала мы установили следующую типологию рассматриваемого явления (не типологию вообще, а типологию материала, включенного в школьные учебники).

Анализ материала школьных учебников по русскому языку для начальной школы показал, что типология повествования, изучаемого в школе, строится на разных основаниях. Обращают на себя внимание два основания деления: во-первых, от субъекта действия в повествовании, во-вторых, в зависимости от того, что именно лежит в основе повествования: бытовая сценка, историческое событие, героический поступок и т.п.

Первое основание деления повествовательного типа текста строится также на учете того, от чьего имени ведется повествование: от первого лица – рассказчика, непосредственно участвующего в событиях; от третьего лица – рассказчика, не участвующего в событиях.

Распространенным в повествовании субъектом действия являются люди и животные. Исходя из того, что действующими лицами, как правило, являются люди или животные, все повествовательные тексты можно разделить на три группы: 1) тексты, повествующие о людях; 2) тексты, повествующие о животных; 3) тексты, повествующие о людях и животных одновременно.

Если субъектом повествования являются люди, то оказывается важным, кто является действующим лицом: дети или взрослые.

Как известно, повествование может вестись от первого лица – героя, непосредственно участвующего в действии, и от третьего лица – стороннего наблюдателя. Показателем принадлежности к первому типу – повествование ведется от лица рассказчика – являются личные местоимения первого лица, формы первого лица глаголов сказуемых, а также притяжательные местоимения. Показателем принадлежности ко второму типу – повествование ведется от лица стороннего наблюдателя – являются личные местоимения третьего лица, формы третьего лица глаголов сказуемых, а также номинация субъекта действия существительным.

Тексты, повествующие о животных, делятся, во-первых, в зависимости от того, какое повествование содержится в тексте – реалистическое или фантастическое, сказочное; во-вторых, в зависимости от того, какие животные – дикие или домашние – являются действующими лицами в повествовании.

Исключение составляют тексты некоторых сказок, басен, где в качестве действующих лиц выступают неодушевленные предметы.

Тексты, в которых действующим лицом является человек, представляют собой как самостоятельные лингвостилистические единицы, так и части более крупных текстов. Они обладают, как правило, положительной эмоциональной окраской, создаваемой различными лексическими и словообразовательными средствами. В данных текстах предложения связываются при помощи различных языковых средств: союзов, вводно-модальных слов, частиц, местоимений, лексического повтора, синонимической замены. Основным видом межфразовой связи является цепная. Однако есть тексты, в которых основным видом связи является параллельная, а также есть тексты, в которых эти виды связи чередуются.

Тексты, в которых действующим лицом является животное, делятся на две группы: с действующими лицами – реально существующими животными, так называемое «реалистическое» повествование, и с действующими лицами – животными как носителями человеческих качеств, так называемое «сказочное» повествование. Повествование первой группы представлено рассказами и отрывками из повестей, повествование второй группы – сказками и баснями. В текстах, представленных в учебниках, находит выражение как положительное отношение к персонажам – животным, так и отрицательное. Следует отметить, что последнее свойственно лишь басням. В рассказах, сказках и повестях, представленных в учебниках, выражена положительная оценка к персонажам-животным, что способствует воспитанию у младших школьников бережного отношения к природе, к животным. Предложения в текстах связываются различными языковыми средствами. В текстах представлены как цепная, так и параллельная виды межфразовой связи.

В текстах, повествующих о взаимодействии людей и животных, рассказывается о дружбе человека и животного, о взаимопомощи, об удивительных случаях в жизни людей и их питомцев. Тексты данного типа содержат примеры только положительного, доброго отношения человека к животным.

Естественно, что все перечисленные группы текстов носят не изолированный характер. Одни и те же тексты могут одновременно относиться к разным группам. Например, тексты, повествующие о детях (классификация в зависимости от действующего лица), одновременно могут относиться к группе текстов, повествующих об исторических событиях.

Помимо текстов, содержащих один тип – повествование, в школьных учебниках довольно широко представлено повествование с элементами описания. Объем описания, включаемого в повествование, может варьироваться – от отдельных оборотов до нескольких предложений. В текстах данного типа дается описание действующих лиц, животных, места и времени действия. В основе данных текстов лежит, как правило, цепная связь.

Тексты повествовательного типа представлены в учебниках для начальной школы достаточно широко. Они различаются темами, жанровой принадлежностью, а также объемом. Большинство текстов содержит от десяти до пятнадцати предложений. Однако нередки и более объемные тексты – до тридцати - сорока предложений.

Большинство текстов повествовательного типа являются отрывками из произведений русских и зарубежных писателей XIX – XX в.в. На страницах учебников мы можем встретить имена таких писателей, как А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, К. Д. Ушинский, Д. Н. Мамин-Сибиряк, А. Н. Толстой, Ю. Олеша, А. И. Куприн, М. Горький, К. Г. Паустовский, Н. Носов, С. Я. Маршак, М. М. Пришвин, Е. Чарушин, В. Сутеев, Г. Остер, А. Сент-Экзюпери, А. Линдгрен, А. Милн и др.

Из всего жанрового многообразия текстов художественной литературы в учебниках для начальных классов в качестве дидактического материала используются отрывки из басен, рассказов, сказок – народных и авторских, былин, повестей, народных песен, а также особого жанра – эпистолярного. Данные отрывки, как правило, представляют собой несамостоятельные лингвостилистические единицы. В отрывках, представленных в учебниках, находят отражение все особенности, присущие тем или иным жанрам. Наличие в учебниках текстов различных жанров создает представление о жанровом разнообразии повествования как типа текста, демонстрирует своеобразие жанров и позволяет развивать речь младших школьников в данном аспекте.

Авторы учебников стараются подбирать такие тексты, которые несут положительный эмоциональный настрой. Исключение составляют учебники Р. Н. и Е. В. Бунеевых, содержащие тексты Г. Остера, так называемые «Вредные советы».

Знакомство учащихся с названными семантическими, структурными, стилистическими, тематическими, жанровыми и др. признаками текста служит достижению основной обучающей цели на основе дидактического материала – текста.

Наличие функционального типа текста «повествование» в роли дидактического материала создает коммуникативную основу изучения русского языка. Коммуникативная основа изучения русского языка при использовании повествования в роли дидактического материала заключается в ознакомлении учащихся с жанровым, тематическим, стилевым и др. своеобразием повествования как коммуникативной единицы речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Желтовская, Л.Я., Пронина, О.В., Бокарева, Л.Д. Слово: Учеб. по рус. яз. для четырехлет. нач. шк. – М.: Просвещение, 2008. – 144 с.
2. Лосева, Л.М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
3. Малычева, Н.В. К вопросу о типологии текстовых категорий // Единицы языка в функционально-прагматическом аспекте (межвузовский сборник). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – С. 135-144.
4. Нечаева, О.А. Типы речи и работа над ними в школе. – Красноярск: КГПИ, 1989. – 166 с.
5. Полякова, А.В. Русский язык: Учеб. для 2 кл. в 2-х частях. – М.: Просвещение, 2013. – 268 с.
6. Полякова, А.В. Русский язык: Учеб. для 3 кл. в 2-х частях. – М.: Просвещение, 2013. – 290 с.
7. Рамзаева, Т. Г. Русский язык: Учеб. для 4 кл. в 4-х частях. – М.: Дрофа, 2012. – 313 с.
8. Рачеева, Т.В. Повествование в публицистическом и научном тексте: приемы обучения // Семантика языковых единиц. – М.: СпортАкадемПресс, 1998. – С. 411-412.

Л.А. Ракитова

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ КАТЕГОРИИ ПИСАТЕЛЬСКОЙ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ 1917 – 1921 ГОДОВ: «РЕВОЛЮЦИЯ», «ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ», «РУССКАЯ ИДЕЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются три концептуальные категории писательской публицистической прозы: «революция», «интеллигенция», «русская идея» на примере произведений Л.Н. Андреева, М.А. Волошина, К.Д. Бальмонта. Производится анализ исторического и философского аспекта периода революции 1917 года и последующей гражданской войны.

Ключевые слова: публицистическая проза, революция, интеллигенция, русская идея, Апокалипсис.

L.A. Rakitova

OSNOVOPOLAGAYUSHCHIYE KATEGORII PISATEL'SKOY PUBLITSISTICHESKOY PROZY 1917 - 1921 GODOV: « REVOLYUTSIYA», « INTELLIGENTSIYA», « RUSSKAYA IDEYA»

Abstract: The article investigates three conceptual categories of writer's publicistic prose such as "revolution", "intelligentsia", Russian idea, Apocalypse on the material of L.N. Andreev, M.A. Voloshin, K.D. Bal'mont's works. The analysis of the historical and philosophical aspects of the period of the revolution of 1917 and the subsequent civil war is given.

Key words: publicistic prose, revolution, intelligentsia, Russian idea, Apocalypse.

Изучение писательской публицистической прозы периода двух революций 1917 года и последующей за ними гражданской войны представляет несомненный научный интерес для исследователей в течение последних двадцати лет. «Романтическая эпоха литературоведения» (М.М. Голубков [10, 3]) конца 1980-х – начала 1990-х годов зафиксировала смещение ценностной парадигмы, базирующейся на идеологических установках периода СССР, в сторону онтологизированной картины мира. Так, противопоставление двух литературных потоков – большевистской и антибольшевистской направленности – производилось советскими исследователями (А.А. Волков, Л.К. Долгополов, Л.Ф. Ершов, А.И. Метченко) по критерию принадлежности произведений к направлению социалистического реализма. Монистическая концепция советской литературы, утвердившаяся в 1920-е – 1930-е годы, полностью исключила из историко-литературного контекста авторов, не соответствующих единой идеологической установке новообразованного государства. Таким образом, целый пласт русской художественной культуры, который составила писательская публицистическая проза периода 1917 – 1921 годов, оказался на позициях марги-

нальности. Упорядочение литературной жизни в зависимости от политической ситуации привело к умышленному забвению многих имен. Только в 1985 году работа Л.К. Долгополова «На рубеже веков. О русской литературе конца XIX – начала XX века» обозначила некую тенденцию к либерализации литературоведческих интерпретаций, стремление к рассмотрению литературного процесса XX века как целостного феномена. Главным препятствием на пути к достижению указанной цели выступает идеологическая пристрастность: «Мы зачастую еще продолжаем довольствоваться привычным набором имен, пополнение которого хотя и происходит, но медленными темпами» [11, 5]. Произведения писателей, составивших пласт «возвращенной литературы», фактически были обнародованы одновременно с термином – в начале 1990-х годов.

Общей тенденцией исследований постсоветского периода, относящихся к 1990-м годам, является рассмотрение общественно-политических воззрений писателей в период революции и гражданской войны и соответствующая принадлежность к определенным литературным группировкам в рамках Серебряного века. «Вакуум второй половины последнего десятилетия XX века» (М.М. Голубков), образовавшийся в литературоведческой науке при столкновении тоталитарной и демократической парадигм, оставил больше вопросов, чем ответов: «Старые концепции не нужно было отрицать и ниспровергать. …А вот новых и авторитетных концепций не видно и по сей день» [10, 3]. Данное утверждение может быть вполне целесообразным относительно такого литературного явления, как писательская публицистическая проза. Современным исследователям предстоит решить целый комплекс проблем, который позволил бы определить место и роль данного явления в системе русской словесности, его идейное, стилистическое, жанровое своеобразие. Известно, что большая часть публицистических произведений была написана под непосредственным впечатлением писателя-современника от происходящих событий. Таким образом, понимание данного рода произведений как целостного явления в русской литературе периода 1917 – 1921 годов является неотъемлемым от формирования внятного представления о событиях, лежащих в его основе.

Обособленность Российской империи в ряду европейских государств и уникальность произошедших событий является объектом многочисленных научных исследований. Первая мировая война для России выступила в роли катализатора революционных событий, подорвав сам престиж монархической власти. Представление об идеальном монархе варьировалось в зависимости от социальной, классовой и профессиональной принадлежности. Так, в солдатской среде, в отличие от офицерских кругов, идея монархизма была лишена мистических корней. Тем не менее трагическая роль последнего русского царя в свете социально-политических преобразований отмечается как современниками, так и исследователями XX – XXI веков. По мнению современного исследователя В.П. Булдакова: «Первые шаги вниз, по ступенькам расстрельного подвала были сделаны еще до Февраля» [5, 51]. Ходынская трагедия, поражение в русско-японской войне, события «кровавого воскресенья», невыполнение условий Манифеста 1907 года способствовали развенчанию представления о роли царя как сильного и властного самодержца: «Сам народ… царя-сыноубийцу назвал "Грозным", последнего императора – чадолюбца – "кровавым" [5, 53]. Фактором, сдерживающим страну от анархического произвола, выступало нерасторжимое единство личности государя и идеи власти. Очевидец февральских событий, поэт и мыслитель М.А. Волошин отмечал: «Революция наша оказалась не переворотом, а распадом» [13, 104]. Практически спустя столетие сходную точку зрения высказывает тот же В.П. Булдаков, рассматривая психопатологическую сущность общественного переворота: «история русской революции – это, прежде всего, история резко изменившихся отношений человека к власти» [5, 8]. С наибольшей выразительностью данные трансформации проявились в период падения монархии.

Догматическое рассмотрение данного исторического промежутка с точки зрения одной лишь идеологии (победивших большевиков или потерпевшего поражение белого движения) не является исчерпывающим. Сложная гносеологическая природа «знаменитого "русского бунта" (термин С.В. Тютюкина [17, 37]) проявляется как на уровне определения его причин и предпосылок, так и в определении закономерностей происходящих процессов. Так, нивелирование идеи марксистской историографии относительно пролетарского характера революций 1917 года обращает внимание современных исследователей на такие аспекты, как различия программных требований участников, преемственность событий 1917 года относительно первой русской революции 1905 – 1907 годов, идейная приверженность традиции отечественного радикализма со стороны как большевистских, так и меньшевистских партий.

Немаловажное значение в формировании целостной картины революции представляют мировоззренческий и религиозный аспекты, связанные с идейными исканиями русской интеллигенции. Активизация эсхатологических настроений, характерных для ситуации «конца века», граница перехода из одного мира в другой переместилась с абстрактной даты на реальную. «Чувство болезни, тревоги, катастрофы, разрыва» [4, 397] А.А. Блок обозначил в качестве главной черты своей эпохи и поколения. Духовными пастырями русской интеллигенции выступали В. Соловьев,

Н. Бердяев, В. Розанов, С. Булгаков, С. Франк, Л. Шестов, Ф. Степун и другие. В оценке религиозных философов события Февраля расценивались как «величайшее мировое событие», «историческое чудо». Трансформации, произошедшие в течение 1917 года в российском государстве, находят единое воплощение в представлении русской революции как итогового рубежа. Апокалипсические настроения, появившиеся еще в начале XX века, по мнению М.М. Дунаева, обозначили тенденцию к поляризации культуры и религии: «Художники этой эпохи пребывали чаще в стихии богоборчества, нежели в поисках духовной истины» [12, 338]. В качестве сравнения приведем ремарку В.Ф. Ходасевича: «Можно было прославлять и Бога, и Дьявола. Разрешалось быть одержимым чем угодно: требовалась лишь полнота одержимости» [18, 10]. Поиск эмоциональной основы, абсолютизация красоты, антропоцентризм в сочетании с декадентским восприятием действительности сформировали новую элитарную русскую философию. Как в социуме, так и в общественной мысли, обозначается противопоставление: монархия – большевизм, вера – неверие. Жажда веры, сопровождавшаяся организацией религиозно-философских обществ и изданий, нередко приводила, с одной стороны, к обращению к Библии при характеристике текущих событий (особенно к заключительной части Нового Завета, Апокалипсису), с другой – к отрицанию христианства, и в итоге – к драме бездуховности. Ощущение конца истории отражалось в обилии библейской символики. Например, для статей Л.Н. Андреева характерно использование таких лексических единиц, как «лик», «саван», «воскресение», «Голгофа», «терновый венец», «революционная Пасха». В статье «Veni, Creator!» («Гряди, Создатель!») от 15 сентября 1917 года явно прослеживается сравнение с новозаветным Апокалипсисом, где антихрист персонифицируется в образе В.И. Ленина. В «Заметках 1917 года» М.А. Волошиным постулируются принцип «веры как волевой силы» [8, 298], доминируют мотивы «самопожертвования», «равенства», «преображения личности». В курсе лекций «Россия распятая» мыслитель формулирует религиозную сущность русской революции следующими словами: «С Россией произошло то же, что происходило с католическими святыми, которые переживали крестные муки Христа с такой полнотой веры, что сами удостаивались получить знаки распятия на руках и ногах» [7, 323]. В дневниковых записях И.А. Бунина революционный гений России воплощен в образе библейского предателя: «Каин России, с радостно-безумным остервенением бросивший за тридцать сребреников всю свою душу под ноги дьявола, восторжествовал полностью» [6, 301]. Во время гражданской войны эти мотивы усиливаются, приобретая свойство некоего трагического пророчества о конце времен. Например, в книге «Апокалипсис нашего времени», над которой В.В. Розанов работал в 1917 – 1918 гг., понятие, вынесенное в название, свидетельствует о трагическом завершении российской истории в октябре 1917 года: «Смерть, могила для 1/6 части земной суши» [15, 6]. Философ самим заголовком вступительной главы «Рассыпанное царство» подчеркивает крах двух фундаментальных устоев русской жизни, отмечая: «И вот рушилось все, разом, царство и церковь» [15, 4]. Однако трагизм происходящего заключался не в установлении новой социалистической идеологии, а в том, с какой легкостью она была воспринята общественным сознанием. Основной причиной революционности русского сознания стал нигилизм, обвинение в популяризации которого было возложено на интеллигенцию. Идея скептического отрицания всех устоев, буржуазно-дворянских традиций, крепостнической идеологии явилась признаком свободомыслия. Однако, в понимании Розанова, нигилизм выступает в качестве синонима библейского предательства: «Земля есть Каинова и земля есть Авелева. И твоя, русский, земля есть Каинова. Ты проклял свою землю и земля прокляла тебя. Вот нигилизм и его формула» [15, 8]. В оценке философа, трагедия нигилистов – в неспособности уважать Отечество. Таким образом, апокалипсичность в понимании Розанова может быть истолкована как следствие кризиса, произошедшего в общественном сознании. Христианство как религия изжило себя, а вместе с ним пришли в упадок все составляющие европейских цивилизаций: троны, классы, сословия, богатства, труд. На месте прежних устоев образовалась духовная опустошенность.

Звериная сущность библейского Апокалипсиса в трактовке русских философов объясняется пробуждением темных инстинктов народа, вырвавшихся наружу во время братоубийственной гражданской войны. Дионисийское начало русского характера – это ненависть к любым ограничениям со стороны властных структур, упоение новообретенной свободой и отсутствие сдерживающих факторов в виде монарха и религиозных догматов. Русский философ начала XX века Ф.А. Степун гранью между двумя крайними точками русской ментальности обозначил «близость идеала мадонны и идеала содомского» [16, 317]. По мнению Н.А. Бердяева, единственным способом сберечь аполлоническое начало в русском человеке является вера. Ее утрата лишила общество духовности, а соответственно сделала невозможным созидательный характер русской революции. Такие пороки интеллигенции, как безверие и безбожие, а также нарушение иерархичности общественно-политического строя, проповедуемое большевиками, обозначили отличие революции в России от остальных подобных мировых прецедентов. Изначально представляя революционные преобразования в качестве некоей миссии, мыслитель впоследствии создает собственную концеп-

цию, в которой определяющая роль отводится интеллигенции. Неоднократно подчеркивая тот факт, что революция в России имела скорее идеологические, чем политические предпосылки, Н. Бердяев отмечает такие ее особенности, как отсутствие личностного начала, отрицание свободы и стихийность. Идейным противовесом общественно-политического катаклизма выступает революция духа, творческая по своему характеру и содержанию. Любой творческий акт аристократичен по своей природе, так как осуществляется по строгим законам иерархичности, отсутствующим там, где господствует масса, толпа. Подлинными революционерами духа являются Ф. Ницше, Ф.М. Достоевский, В.С. Соловьев, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой. По мнению мыслителя, страшнее поражения России в первой мировой войне оказалось духовное и моральное банкротство, возникшее вследствие неразвитости чувства чести. Пагубность этого – в самой специфике развития русской культуры: «Но не народная масса в том виновата, вина лежит глубже» [3, 33]. Попытка постигнуть основы явления приводит к определению «трех китов» русского революционаризма провиденциализм таких величин, как Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой. Провиденциализм Н.В. Гоголя проявляется в отпадении от веры, подверженности идейному влиянию, отсутствии моральной основы поступков. Диалектика Ф.М. Достоевского, который «обнажил стихию русского нигилизма и атеизма» [2, 63], поставив «вопрос о Боге и бессмертии» [2, 63], становится идеологическим продолжением гоголевского наследия. Философия толстовства, в свою очередь, явилась выражением моральных основ большей части русской интеллигенции, поставив под сомнение все фундаментальные основы русского общества: историю, церковь, государство, национальность, личность, сверхличностные ценности и духовную жизнь.

Наиболее точная дефиниционная характеристика интеллигенции как общественной формации, с нашей точки зрения, дается К.О. Касьяновой. Определением данной группы в качестве «лишних людей», «аутсайдеров», «выпавших» из своих структур [14], подчеркивается идеологическое противостояние с государством и народом, которое определяло положение русских интеллигентов «от Чаадаева до Бердяева» [14], то есть с момента возникновения и до окончательного отторжения, произошедшего после поражения демократической революции. Таким образом, интеллигенция оказалась не способной выполнить возложенную на нее культурную миссию, которая заключалась в объединении разрозненных общественных классов с помощью создания единой идейной основы.

Личностно-субъективное видение происходящего, представленное в дневниковых записях, публицистических статьях, очерках, фельетонах, письмах отразило авторское восприятие с максимальной искренностью и правдивостью. Субъективизм, преобладающий над научной интерпретацией событий, воссоздает психологическую атмосферу общества, внутреннюю природу явлений. Для многих писателей, как сторонников, так и противников революции, магистральным был мотив абсурдности, неоправданности и бессмысленности пролитых рек крови. Современный политический режим вызывал интерес и критику большей части писательской интеллигенции с точки зрения реализации в нем основных духовно-эстетических принципов – свободы Личности и свободы Творчества. Наглядным примером может выступить сборник автобиографической прозы и стихов К.Д. Бальмонта «Революционер я или нет?» (1918), в котором политика партии большевиков расценивалась как носитель разрушительного начала, подавляющего личность: «Социализм показался мне скучным, уродливым, он показался мне убогою выдумкой, противоречащей всем основным свойствам человеческой души» [1, 11]. Ценности писательской интеллигенции неразрывно связаны с индивидуализмом, что при всех политических режимах утверждало уважение к гражданским правам личности, ее достоинство и неприкосновенность. Разграничивая понимание революции как «исторического Апокалипсиса» [1, 4] и «как освободительной грозы» [1, 4], Бальмонт рассматривает ее в качестве исторического и метафизического явления. По-настоящему революционно лишь то, что несет в себе созидательное начало: «Гений и крупный талант почти всегда ломает старое и создает новое» [1, 4]. Подлинными революционерами являются М. Ломоносов, А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Некрасов, сумевшие выйти за пределы эпохи, а также княгиня Ольга, боярыня Морозова, царевич Дмитрий, Петр I. Следовательно, разрушая старые обычаи и стереотипы, творческий гений прямо или косвенно вызывает общественную реакцию, ведущую к революционной борьбе за утверждение новых идей.

Большая часть книги «Революционер я или нет?» была написана в промежутке между февральскими и октябрьскими событиями, что не могло не отразить писательского видения истории 1917 года. Авторский взгляд на развитие России посредством преображения отдельной личности совпадает с позицией большей части писательской интеллигенции. Подчеркнутая внепартийность («Поэт выше всяких партий» [1, 14]) является утверждением обособленности и избранности. С помощью приема контраста изображается гармоничный мир природы («все стройно и правдиво в Природе» [1, 3]) и мир людей, в котором все средства используются для достижения цели: «Сидят на цепи, как дворовые псы… Цепь разбивают …и вот уже не псы они больше, они волки, они бешеные собаки, рвущие …зубами ту руку, которая их освободила» [1, 3]. Писательское видение

будущего лишено утопических идеалов. Бальмонт рассуждает с позиции современника, видящего преобразование общества исключительно в установлении сильной централизованной власти («правительство сильных личностей» [1, 35]), предотвращении классовой нетерпимости. Разочарование в политике Временного правительства, допускающего нагнетание в стране атмосферы анархии и насилия, представлено в символической метафоре: «но вот снова и снова двухголовый Сиамский близнец верховодит» [1, 33]. Разложение армии, самосуд, дезертирство, развал промышленности и народного хозяйства подобно постепенной гибели одного из близнецов («Русские люди столько наговорили слов за эти полгода, что они давно говорят слова, в которые не верят» [1, 33]). Единственное, что может предотвратить раскол, – это национальная идея («понятие Родины» [1, 34]), исключающая классовое и сословное деление.

Хроника революции 1917 года представлена в виде трех этапов социально-политической трансформации, происходившей в промежутке между февральскими и октябрьскими событиями. В статье с символическим названием «Три меры» представлены основные ошибки, совершенные в период двоевластия. Так, первым роковым событием для России стало извращение демократических лозунгов, под которыми совершалась Февральская революция, со стороны различных политических группировок: «Пасхальную радость всеобщего освобождения лишили свойств всенародности и превратили в частичную распрю сословий и отдельных кучек» [1, 36]. Политические курсы Временного правительства и народных комиссариатов положили начало идеологическому расколу внутри страны, что усугубилось последующим разложением армии. Военная политика, предусматривающая перестройку армии на принципах демократии, привела к разрушению дисциплины и авторитета главнокомандующих: «…ту святыню, которая называется воинской честью, воинской дисциплиной, воинским долгом, искусили, затмили, развратили, затоптали» [1, 37]. Нивелирование ценности чувства чести, на котором испокон веков строилась русская армия, повергло страну в атмосферу анархического произвола. Третьей исполнившейся мерой в «долготерпении Истории» [1, 36] стало отсутствие на политической арене страны сильной власти. Демагогия Временного правительства, не предпринимавшего никаких решительных мер для установления дисциплины, стала благоприятной почвой для утверждения силы: «Кто не наказывает зло, тот приказывает его делать» [1, 37]. Метафорической аллюзией выступает предание, взятое из мифологии древней Эллады. Дионис, пытаясь сберечь побег виноградной лозы от холода и зноя, помещает его в кость птицы, льва и осла: «Вот почему человеческий дух после первой чары вина полетен, как птица, после второй – яростен, как лев, после третьей – глуп, как осел» [1, 38]. Таким образом, писатель изображает градацию в общественном восприятии революции: восторг торжества демократии, решительность в осуществлении преобразований, упрямство и нежелание действовать соответственно моменту, что повлекло за собой насильственное насаждение новой идеологии: «возникает взмах палки, и упрямое животное должно идти дальше» [1, 38]. К концу 1917 года положение в обществе было таково, что проигнорировать анархию, творящуюся в стране, было невозможно. У части художественной интеллигенции постепенно рациональное восприятие окружающей действительности выходит за пределы автономного сознания. Авторский субъективизм, порождающий символы и образы, является отражением явлений, находящихся в сфере ментальности, связанных с чувствами и психикой. Выражение собственного восприятия действительности становилось главной темой писательского творчества, литература выступала в качестве трибуны, на которой решались жизненно важные вопросы. Как отмечала З.Н. Гиппиус в «Истории моего дневника»: «Не надо русскому писателю быть профессиональным политиком, чтобы понимать, что происходит. Довольно иметь открытые глаза» [9, 9]. Таким образом, следует отметить тот факт, что не только в общественной жизни, но и в литературном творчестве просматривается определенная поляризация сил, в основе которой лежало отношение к революции. Каждый художник, живший и творивший в ту эпоху, должен был занять в истории отечественной культуры место, принадлежащее ему не только по масштабам творческого дарования, но и в соответствии с его социально-нравственной позицией. Всплеск духовной жизни России в начале века, создавший все условия для бурной творческой деятельности, способствовал отождествлению революции культурной и революции политической. Это объясняется развитым чувственно-эмоциональным восприятием, с одной стороны, и оценкой реальных движущих сил истории, в основе которых обнаруживается влияние культурно-исторических тенденций на политические и социальные процессы, с другой стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальмонтъ, К. Революціонеръ я или нетъ / К. Бальмонтъ. – М.: «Верфь», 1918. – 50 с.
2. Бердяев, Н.А. Духи русской революции / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во Московского университета; СП «Ост-Вест Корпорейшн», 1990. – С. 56 – 90.
3. Бердяев, Н.А. Философия неравенства / Н.А. Бердяев. – М.: Институт русской цивилизации, 2012. – 624 с.
4. Блок, А., Белый, А. Диалог поэтов о России и революции / А. Блок, А. Белый. – М.: Высш. шк., 1990. – 687 с.
5. Булдаков, В.П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия / В.П. Булдаков. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – 376 с.

6. Бунин, И.А. Окаянные дни / И.А. Бунин // И.А. Бунин. Полное собрание сочинений: в 13 т. – Т. 6. «Темные аллеи». Книга рассказов (1938 – 1953); Рассказы последних лет (1931 – 1952); «Окаянные дни» (1935). – М.: Воскресенье, 2006. – 488 с.
7. Волошин, М.А. Стихотворения. Статьи. Воспоминания современников/ М.А. Волошин. – М.: Правда, 1991. – 480 с.
8. Галин, В.В. Война и революция / В.В. Галин. – М.: Алгоритм, 2004. – 529 с.
9. Гиппиус, З.Н. Петербургский дневник / З.Н. Гиппиус. – М.: Олимп, 1991. – 126 с.
10. Голубков, М.М. Русская литература XX в.: После раскола: Учебное пособие для вузов / М.М. Голубков. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 267 с.
11. Долгополов, Л.К. На рубеже веков. О русской литературе конца XIX – начала XX века / Л.К. Долгополов. – Л.: Сов. писатель, 1985. – 352 с.
12. Дунаев, М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII – XX веках / М.М. Дунаев. – М.: Престиж, 2003. – 1056 с.
13. Зарубин, А.Г. Без победителей. Из истории Гражданской войны в Крыму / А.Г. Зарубин, В.Г. Зарубин. – Симферополь: АнтивквА, 2008. – 728 с.
14. Касьянова, К.О. О русском национальном характере [Электронный ресурс] / К.О. Касьянова. – М.: Институт национальной модели экономики, 1994. – 267 с. – Режим доступа: www.hrono.ru/libris/lib_k/kasyan0.php
15. Розанов, В.В. Апокалипсис нашего времени / В.В. Розанов. – М.: «Центр прикладных исследований», 1990. – 64 с.
16. Степун, Ф.А. Мысли о России / Ф.А. Степун //Литература русского зарубежья: антология в 6 т. / [сост. Лавров В.В.; ред. Гудович А.Б., Устинов Ю.В.]. – М.: Книга, 1990. Т. 1. Кн. 1. – 1990. – С. 293 – 325.
17. Тютюкин С.В. Большевизм и меньшевизм: взгляд через столетие. / С.В. Тютюкин // Преподавание истории в школе. – 2003. - № 6. – С. 34 – 40.
18. Ходасевич, В.Ф. Колеблемый треножник. Избранное / В.Ф. Ходасевич. – М: Советский писатель, 1991. – 466 с.

Е.В. Рочняк, А.В. Рочняк

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к феномену мультикультурализма, а также анализируются его две основные современные тенденции воплощения, которые находят свое отражение в лингвистических процессах.

Ключевые слова: мультикультурализм, толерантность, взаимодополнение культур, культурный кризис, языковая политика.

E.V. Rochnyak, A.V. Rochnyak

THE BASIC LINGUISTICAL PRINCIPLES OF MULTICULTURALISM IN THE EPOCH OF GLOBALISATION

Abstract. In the article it is considered various view to the phenomenon of multiculturalism, and it is analyzed two basic modern tendention of it in lingustic processes.

Key words: multiculturalism, tolerance, complementarity of cultures, cultural crises, linguistical policy.

Язык представляет собой систему знаков, в которой находят свое самое непосредственное отражение все культурные явления. Ведь, в конечном итоге, именно в языковой системе осуществляется во многом сознательный обмен информацией как между субъектами (устная или письменная речь), так и внутри самого субъекта (мыслительные и рефлексивные действия). Причем данные процессы проходят на синхроническом и диахроническом уровнях. Язык является фактически телом культуры, ведь понятия, которые определяют культурную среду, не могут существовать вне собственного языкового (или, иначе говоря, символического – как, например, система дорожных знаков) воплощения.

Любое, даже незначительное историческое событие представляет собой результат невидимых изменений в человеческом мышлении. И настоящее время – это один из тех драматических моментов истории, когда человеческая мысль особым образом трансформируется. Именно последние десятилетия неслучайно стали временем переосмысления и подведения итогов. Реальность представляется сейчас многоликой и противоречивой, что повлекло появление разных теорий о переосмыслении проблемы различия и разнообразия, инаковости и многосоставности бытия.

Современный мир – это, во многом, система сложнопереплетающихся культур, мозаика которых сложилась в ходе созидающих и разрушительных процессов глобализации. При таком взаимодействии культур в рамках крайне скоротечных и динамичных процессов современности не происходит в полной мере их взаимопроникновения и ассимиляции, как это имело место на про-

тяжении всей предыдущей истории человечества. Вместо этого создается во многом искусственный, появившийся в качестве вынужденного ответа концепт мультикультурализма, в рамках которого допускается сосуществование параллельных культурных и культурно-мировоззренческих реальностей. В мировом масштабе это связано с динамикой культурных процессов, созданием многополярной модели мира, децентрализацией, распадом некой видимости единства различных культур и размыванием границ между многообразными национальными традициями.

Феномен мультикультурализма имеет древнее происхождение. Общества, называющиеся сегодня мультикультурными, ранее считались «мультиэтничными», «мультинациональными», «мультирасовыми», «мультирелигиозными» или «сегментарными». Сейчас «мультикультурализмом» в значительной мере называют только риторическое обновление многих старых проблем, переименование процессов, которые, начиная с 60-х годов прошлого века, понимались в терминах «этнического возрождения». Так, категория «культура» сменила категорию «этничность», так как предлагала более мягкую, широкую и более расплывчатую схему для описания конфликтогенного общества современности [2]. Тем не менее нужно различать культурную многосоставность, или мультикультуральность как состояние, которое необходимо во многих культурных пространствах, и мультикультурализм, представляющий собой свод практик и теорий для понимания этого явления.

Концепт мультикультурализма (и это не может не быть признано большинством исследователей) в его современном виде является идеалистическим построением, основанным на западном либеральном видении мира, в котором основным носителем культурной воли является индивид, атомарная личность, более всего уважающая свободу выбора как единственную универсальную ценность. При этом культура из некоего объединяющего и универсального начала превращается в конечном итоге в частное дело, в право каждого человека по-своему выражать самого себя.

Так или иначе, многомерность социокультурной реальности ведет к тому, что в мировой научной мысли осознание мультикультурализма сравнительно неоднозначно. М.В. Тлостанова справедливо отмечает, что понятие мультикультурализма стало сегодня «резиновым», оно включает в себя огромное количество нередко противоречивых тенденций и явлений. Поэтому каждый из исследователей, который обращается к этому явлению, вкладывает в него свой собственный смысл [3, 86].

Мультикультурализм как официальный государственный курс появился в странах с изначально полинациональной и поликонфессиональной структурой – Канаде и США. В качестве государственной политики он был объявлен в Канаде в 1971 г. правительством Пьера Трюдо. Официальный курс согласовывался с тезисом: «Одна нация, два языка, много народов и культур», что означало признание, наряду с единой общегосударственной идентичностью, культурного многообразия. В качестве второй после общенациональной, канадской, идентичности признавалась идентичность лингвистическая. Термины «англоканадец» и «франкоканадец» были заменены на «англофон» и «франкофон» с целью различия граждан по языку, а не по этническому признаку. Этнокультурная принадлежность в рамках мультикультуралистской политики канадского правительства признавалась лишь третьим уровнем идентичности. Кроме того, Канада рассматривалась не в аспекте бикультурного государства, а как общество, стремящееся к формированию мультикультурной модели и обеспечивающее сохранение этнокультурной уникальности каждой из этнических групп, поддержку равных возможностей для всех групп населения, улучшение межэтнических отношений. Избранная в 1971 г. Канадой мультикультурная ориентация была документально подтверждена в «Декларации прав и свобод» (1982). В 1985 г. был принят «Акт о мультикультурализме», в котором говорилось о признании мультикультурализма официальной политикой, направленной на «признание и поддержку сознания того, что мультикультурализм отражает культурное и расовое разнообразие канадского общества и подтверждает право всех членов канадского общества сохранять, увеличивать и распространять их культурное наследие» [5].

Можно сказать, что концепт мультикультурализма создан в ответ на происходящие в рамках коллективного Запада политические, демографические, культурные и экономические процессы. Их совокупность, собственно, и вызвала потребность в создании данного концепта, который часто носит название «глобализации», «нового мирового порядка». Мировая торговля, в рамках которой образовался единый рынок не только и не столько сырья или производственных материальных образцов, как это было в рамках индустриального общества, но и продуктов постиндустрии – услуг, развлечений, технологий, а в конечном итоге и универсальных символов и смыслов, вынуждает по другому относиться к происходящему, искать возможность сосуществования различных мировоззрений, которые ранее просто не могли бы выйти в условия близкого ментального контакта.

До этого подобные близкие контакты взаимопротиворечащих культурных реальностей приводили в основном к конфликтам и насильственным столкновениям, в результате которых каждая

из столкнувшихся реальностей мутировала и они в конечном итоге образовывали ту или иную исторически обусловленную культурную конъюнктуру.

Следует отметить, что подобную агрессию невозможно было представить в реалиях мира второй половины XX века, который проходил в рамках гуманистического вектора и был далек от современного, более жесткого и одновременно более приземленного понимания глобальных проблем. Мультикультурализм в это время «выступает как идеология и политика, которые в значительной степени опираются на либеральные концепции «культурного разнообразия», проповедующие этнические, расовые и субкультурные предпочтения в экономической, политической и культурной сферах общественной жизни» [1].

Исходя из господствовавшего на момент создания концепта мультикультурализма либерального подхода, конфликтность межкультурного контакта пытались устранить через введение другого краеугольного камня современных представлений о глобальных, всеобщих ценностях – толерантности.

Толерантность в культурологическом плане – это не просто терпимость к проявлениям чего-либо, что вызывает отторжение. Это такой способ сосуществования культур, в котором они существуют параллельно, но при этом сознательно избегают соприкосновения в конфликтных точках. Официально мультикультурализм ассоциируется с «признанием параллельного существования различных этнических групп внутри государства и созданием государством благоприятных материальных и правовых условий для этого» [4].

Концепция мультикультурализма в постиндустриальной реальности XXI века во многом сменила ассимиляционную модель второй половины XX века, которая признается сегодня исследователями мультикультурализма (В.Антонова, Дж.Александер, Ф. Аткинсон, Ш. Бенхабиб, А. Галкин, Ю. Красин, Ч. Кукатис, А. Куропятник, У. Кымлика, В. Малахов, Н. Покровская, А. Садохин, Д. Сакс, П. Сил, В. Тишков, У.Холл, Т. Щедрина) иллюстрацией мифа об этнически и культурно нейтральном либеральном государстве.

В соответствии с этим изменяется и языковая среда как основной выразитель культуры. С одной стороны наблюдаются процессы табуизации выражений, вводится в общественный обиход понимание политической корректности, когда язык впитывает в себя необходимость сознательного контроля экспрессивных средств исходя из их восприятия носителями иного культурного типа, иной культурной реальности. С другой стороны, язык наполняется единицами, которые позволяют людям искусственно создавать субкультурные границы, выделять некую социально-культурную группу из общей культурной среды.

Таким образом, мультикультурализм, в своем реальном воплощении, включает в себя две взаимопротивоположные тенденции, которые находят свое четкое отражение в лингвистических процессах. С одной стороны, культуры, существующие в рамках общего пространства, стремятся к тому, чтобы найти некий «общий знаменатель», а с другой стороны – каждая из культур желает сохранить свою уникальность, свою идентичность в агрессивной конкурентной среде.

Хорошим примером может служить ситуация в Японии, где глава Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологии Тояма Ацуко, в связи с тем, что международная экономика перешла на стадию «мега-конкуренции», для чего Японии требуется активизировать международные контакты посредством носящего глобальный характер английского языка, инициировал в 2003 г. «План по культивированию японцев со способностями к английскому языку» [6]. Обучение в рамках данного плана ставит перед собой задачу, ни много ни мало, противостоять господству английского языка в мире (и англо-американской культуры), т. е. от японцев требуется распространение японского языка (и японской культуры), в том числе и за пределами Японии, но это, естественно, невозможно без знания английского. Подразумевает, что через понимание специфики «иного» японец способен объяснить представителям этого «иного», что же представляет собой «своё» (специфика японской культуры), а точнее, та часть «своего», которой он готов поделиться.

С языковой точки зрения мультикультурализм означает не просто распространение знаний иноязычных реалий в широких массах населения, как, например, названия блюд (хот-дог, фастфуд) или имена и фамилии киноактёров и певцов (Джеки Чан, Мадонна). Это, прежде всего, их активное употребление в смешанном формате, то есть такое, когда разноязычные явления употребляются совместно в одной речевой ситуации. Еще одним немаловажным моментом является сознательное упрощение коммуникантом речевых конструкций, постоянное стремление избежать сложных, устаревших и редко употребляемых в повседневном общении выражений.

В языковой политике при этом возникает дилемма. Ведь, с одной стороны, крайне важно сохранить в государствах такие нормы национального литературного языка, которые бы способствовали сохранению единого, унифицированного пространства для социального контакта внутри сообщества. А с другой – реалии развития в условиях мультикультурализма диктуют постепенную этнико-субкультурную анклавизацию единого лингвистического пространства, формирование уникальных культурно-языковых ареалов. И противостоять существующим процессам методом

прямого законодательного воздействия неэффективно, так как в результате возникает не просто этнико-субкультурная анклавизация с характерными для нее отступлениями от принятой нормы в культурно-языковом аспекте, но и глубочайшее отчуждение целых групп людей от существующего социума с последующим разрушением всего социального организма. Все больше связей возникает внутри субкультурных анклавов и одновременно все меньше связей с тем обществом, в рамках которого и происходит развитие мультикультурного концепта.

Из крайне привлекательной умозрительной концепции взаимодополнения культур на основе всеобщей терпимости практика мультикультурализма выливается в новые вызовы, опасности которых гуманистически настроенные люди второй половины XX века в полной мере не способны были осознать. И среди них важнейшим вызовом является «феномен этнокультурной фрагментации социума» [1]. Фрагментации, которая, в конечном счете, направлена против культуры как общенационального явления. Таким образом, речь идет не о культурной автономии в рамках некой культурной общности, а именно о ее фрагментации, возникновении некой мозаики мало или совсем не связанных между собой миропониманий, естественно, с последующим упадком единого культурного пространства по той простой причине, что оно перестает выполнять свою естественную коммуникативную функцию.

Если проводить исторические аналогии, то ловушка мультикультурализма для современной цивилизации крайне схожа с тем духовным, а в конечном счете, культурным кризисом, который стал фатальным для Древнего Рима и привел к его падению.

С историко-лингвистической точки зрения фрагментация и разрушение единого культурного пространства Древнего Рима проявляло себя, прежде всего, в угасании так называемой «золотой латыни», на что указывали многие авторы того времени. Ярко проявляют себя процессы вульгаризации (опрощения) и варваризации (внесения иноязычных слов, которые не обусловлены появлением новых культурных явлений, а представляют собой следствие усиления культурных связей внутри этнико-субкультурных анклавов в ущерб сохранению единого культурного пространства).

Совершенно очевидно, что сохранение какого-либо явления в том случае, если оно перестает выполнять все более усложняющиеся по мере исторического развития задачи, не представляется возможным. Однако путем насильственных мер невозможно разрешить проблемы, которые затрагиваются в концепте мультикультурализма. В сущности, есть лишь единственный способ противостоять возникающей фрагментации и упадку общего культурного пространства – это поддержание такого баланса сил, при котором по своей естественной привлекательности и по функциональным возможностям общее культурное пространство будет иметь явное преимущество перед тем, что способны дать замкнутые субкультурные анклавы.

Фактически это означает лишь то, что общее культурное пространство должно динамично развиваться, успешно разрешая те вызовы, которые перед ним возникли. Как только по той или иной причине в развитии общего культурного пространства происходит закосневание, концептуальная стагнация, отставание от реалий существующей жизни, ее отдельные субкультурные фрагменты будут стремиться к определенной самостоятельности.

Возможность длительного и бесконфликтного параллельного сосуществования мировоззренчески отличных друг от друг культурных типов является спорной, так как историческая практика не подтверждает длительно успешной реализации данной модели.

С лингвистической точки зрения мультикультурный подход во многом опасен для языков тех сообществ, которые слишком сильно интегрированы в глобальное пространство при достаточно скромной культурной базе. В результате этого язык сообщества начинает постепенно вытесняться из употребления, утрачивая черты собственной уникальности и естественной идентичности. Однако одновременно он становится базой для возникновения и распространения некой единой системы символов и знаков, одинаково признаваемой или, во всяком случае, знакомой всем участникам данной культурной реалии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян, К.В. Мультикультурализм: основные теоретические подходы / К.В. Акопян. – URL: http://www.idmedina.ru/books/materials/rmforum/4/akopyan.htm
2. Малахов, В. Зачем России мультикультурализм?/ В.Малахов. − URL: http://www.antropotok.archipelag.ru/text/a062.htm.
3. Тлостанова, М.В. Движение идей мультикультурализма в США конца XX века / М.В. Тлостанова // США. Канада: экономика − политика − культура. − 2000. − № 10. – С. 86
4. Федюнина, С.М. Концептуальные основания и условия мультикультурализма в современном российском обществе: автореф. дис. … докт. социол. наук по специальности 02.00.06 / С.М. Федюнин. – Саратов, 2007. URL: http://delist.ru/article/25122007_feduninasm/page3.html
5. Canadian Multiculturalism Act URL: http://laws-lois.justice.gc.ca
6. Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate “Japanese with English Abilities”URL: http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm

Г.И. Тамарли

МОТИВЫ ЖЕРТВЕННОСТИ И ЭРОТИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ФЕДЕРИКО ГАРСИА ЛОРКИ

Аннотация. В статье выявляется взаимосвязь мотивов жертвенности и эротичности в художественном мире Федерико Гарсиа Лорки.

Ключевые слова: испанская драматургия, Гарсиа Лорка, «Христос», мотив, жертвенность, эротичность.

G.I. Tamarli

MOTIFS OF SACRIFICE AND EROTICISM IN THE ART WORLD OF FEDERICO GARCIA LORCA

Abstract. The article reveals the interrelation of motifs of sacrifice and eroticism in the art world of Federico Garcia Lorca.

***Key words*:** Spanish drama, Garcia Lorca, motive, sacrifice, eroticism.

Художественный мир пьес Лорки (фарсов, комедий, трагедий) являет собой симбиоз эмоционально-смысловых пространств, организованных, в частности, взаимодействием двух основных мотивов – жертвенности и эротичности.

Генезис данного феномена определяется складом души творческой личности. Духовный потенциал художника обусловливается многими внутренними и внешними факторами, в том числе местом рождения. Лорка появился на свет на юге Испании, в Андалусии, в селении Фуэнте Вакерос, вблизи Гранады. Это одно из тех мест на Пиренейском полуострове, где в течение нескольких веков скрещивались разные цивилизации и культуры. После завоевания полуострова в 711 г. арабами значительным оказалось воздействие арабской культуры, особенно в Андалусии, поскольку Гранадский эмират пал лишь в 1492 г. В Гранаде сконцентрировалась сильная культурная энергетика востока. Накопившаяся здесь вековая культурная энергия должна была найти своего реципиента. Волею судьбы им оказался Федерико Гарсиа Лорка. Восточная эротика архитектуры мавританской крепости Альгамбры, интерьера дворца Хенералифе, чувственная музыка падающих струй многочисленных фонтанов, пьянящий запах жасмина и роз, неистовость фламенко – все это должно было воплотиться в текстах. Их автором стал Лорка. Усвоенная им культурная энергия могла вызвать мотив эротичности.

Творческая жизнь Лорки началась в ту пору, когда западная интеллигенция переживала духовный кризис, возникший еще в конце XIX в. Именно тогда многие интеллектуалы, люди искусства обратились к образу Иисуса Христа. В Испании и Латинской Америке о Христе писали Дарио, Вильяэспеса, М. Мачадо, Асорин, Мистраль, Валье-Инклан, Унамуно и др. Эти авторы обращались к Иисусу с мольбой помочь заблудшим в лабиринте бездуховности.

Лорка также устремился на поиски Бога, воплощавшего любовь, и для него Христос стал Богом Доброты, Богом Любви, Богом Страдания. 5 мая 1917 г. он сочиняет взывающую к Иисусу из Назарета молитву с таким зачином: «Иисус светозарный, Иисус непорочный, Иисус бескорыстный, я неистово люблю Тебя!» Далее он называет Сына Божьего «Певец вселенной, горний поток, святой среди святых, бальзам жизни, фимиам сострадания, страстотерпец за всех единоверцев, повелитель солнца, родитель звезд, душа цветов. <…> Вдохновитель сердца моего» [12, 71] (Здесь и далее перевод мой – Г. Т.).

Среди юношеских проб Лорки особое место занимают «Мистики (о плоти и духе)» (1917 –1918). Этот жанр можно соотнести с диалогами Платона и трактатами неоплатоника Плотина, с «Исповедью» Августина и «Историей моих бедствий» Петра Абеляра, с поэзией и прозой испанских мистиков XVI в., в частности с произведениями Тересы де Хесус и Хуана де ла Круса. В лоркианских «Мистиках» большое внимание уделяется образу Иисуса и связанным с ним христологическим мотивом жертвенности [5]. В дальнейшем данный мотив будет активно развиваться в драматургии Лорки.

Одновременно в «Мистике, в которой речь идет об ущемлениях обществом телесного естества человека и его духовности», молодой автор взывает: «Прислушайтесь к языческим богам, ибо они таят в себе вечную радость жизни»; «все ваши грехи будут прощены, если вы сильно любили»; «ваш великий грех в том, что вы стремитесь отделить плоть от духа, не понимая <…>, что плоть есть дух, а дух – плоть» [12, с. 161, 162]. Эти сентенции созвучны идеям Платона: «Кто хочет избрать верный путь ко всему этому (обладанию благом – Г. Т.), должен начать с устремления к прекрасным телам в молодости. Если ему укажут верную дорогу, он полюбит сначала одно ка-

кое-то тело и родит в нем прекрасные мысли» [3, т. I, 120]. Согласен Лорка и с Джордано Бруно, который в своем трактате «О творческом энтузиазме» заявлял: «то, что вызывает во мне любовь к телу, есть некоторая духовность, видимая в нем и называемая нами красотой… Это показывает известное, доступное чувствам родство тела с духом» [1, 56].

Так в художественном мире Лорки возникает взаимосвязь мотивов жертвенности и эротичности.

В 1996 г. впервые была напечатана «Ранняя неизданная драматургия» («Teatro inédito de juventud») Лорки. Опубликованный том содержит фрагменты пьес, написанных в 1917 – 1921 гг. Среди них два незавершенных произведения посвящены Иисусу − драматическая поэма «Христос» и трагедия с таким же названием. Они датируются 1917 – 1918 гг.

Начинающий драматург называет свое сочинение «Христос» религиозной трагедией. Основной источник произведения – канонические евангелия и евангелия-апокрифы.

Пьеса «Христос» написана прозой и состоит из двух актов. Первый включает шесть сцен, второй – пять. Пятая сцена не окончена.

Действие происходит в доме Иосифа в Назарете. В заставочной ремарке воспроизводится интерьер, который часто можно видеть на картинах мастеров позднего Средневековья: верстак, прялка, в стеклянном сосуде белые лилии. Подобно художникам, Лорка отдает дань религиозной эмблематике: лилия (символ чистоты, целомудрия) – цветок девы Марии и атрибут Иосифа.

Тихий вечер. Мария ткет [6].

В первом акте трагедии постепенно оформляется эмоционально-смысловое пространство мотива жертвенности. Его центр – образ Иисуса.

Фокусом содержания первой сцены становится необычность характера и поведения Иисуса. «Он подолгу, пристально смотрит на горы», «всегда задумчив», «У него светозарный взгляд», «приветливая речь». Он способен сотворить чудо. Иосиф вспоминает: «Однажды мы работали вдвоем. Внезапно сильный град обрушился на зеленые посевы. Наш Иисус, воздев руки, сомкнул глаза. Тогда я взмолился: «Господи! Господи! Не обрушай свой гнев на человеков!» Иисус же быстро вышел и накрыл плащом розы и лилии. Буря мгновенно затихла, и все вокруг успокоилось» [13, 238].

(О чудесах Иисуса в отрочестве говорится в Евангелии от Фомы).

Это тревожит Марию, и она обращается к Богу: «Господи! Отче наш! Освободи моего сына от непомерной печали. Она отягчает душу его. Сделай так, чтобы улыбка не сходила с уст его! <...> Отчего он проводит ночи, рыдая и смотря на далекие звезды? Умоляю! Пусть сын мой ничем не отличается от своих сверстников» [13, 240].

Утомленная тканьем и волнениями, Мария засыпает.

Создавая пространство сна, драматург корреспондирует с суждениями психологов. В частности, актуализируются сентенции немецкого ученого П. Гаффнера, который в работе «Сон и сновидения» (1884) доказывал: «Наши сновидения находятся в связи с представлениями, имеющими место незадолго до того в сознании» [Цит. по: 8, 47]. Во сне начинает воплощаться с «репродирующей силой» (Фрейд) душевное состояние Марии.

Атмосфера таинственности третьей сцены порождается религиозной фантастикой, соединением реалий с образами христианской мифологии. Во сне появляется «мужчина, в серебряных сандалиях, закутанный в широкий черный плащ. В руках у него огромный посох. Он приближается к Марии» [13, 241]. З. Фрейд в «Толковании сновидений» (1900) пишет о том, что «все сновидения без исключения изображают непременно самого спящего» [8, 20]. Персонажи данного сновидческого действа – архангел Гавриил и Мария. При первом появлении в Назарете посланец Бога был «во всем белом» [9, 104]. Тогда он предрекал Деве рождение сына. Теперь его облачение – черный плащ.

Архангел напоминает Марии: «Ты лицезришь меня во второй раз» [13, 244]. Посланец ранее благой вести явился с другой миссией – предсказать мученичество Иисуса.

Воспроизводя «Откровения Гавриила», Лорка использует фантастический, устрашающий стиль такого жанра, как апокалипсис, и одновременно актуализирует суждение К.-Г. Юнга: «Сон пророчески предусматривает будущее» [10, 23]. У Марии начинаются видения. Они состоят из двух апокалипсических картин. Первая – изображение грешников: «Я вижу очень длинную дорогу со следами крови, и каждая капля этой крови – скопище людей, воющих, как зимний ветер. У всех в руках змеи. Заблудшие и скорбящие, с пустыми глазницами, с поломанными посохами, со змеями вместо поводырей бредут они в беспросветную тьму. <...> Началась гроза. Страшная гроза омывает их гнойные язвы и застарелую проказу» [13, 246, 247].

Во второй части сновидения предстает Иисус, идущий на заклание. Мария, «вскакивая, кричит: «Что это?» («¿Qué?»)». Резким вопросом зачинается музыка отчаяния. Необратимый ужас оттого, что смерть забирает ее дитя, проявляется вопросительными и восклицательными возгласами матери: «¿Que? ¡Mi hijo! ¡Mi hijo! ¡Veo a mi hijo! ¡Lleno de sangre y herido por el rayo, veo a mi

hijo!» («Что это? Мой сын! Я вижу сына моего! Окровавленного, пронзенного молнией вижу моего сына!») [13, 247].

Мария умоляет оставить Иисуса при ней, но Архангел возглашает: «Твой сын не принадлежит тебе. Он Сын Бога» – и продолжает: «Тело сына твоего будет пробито гвоздями и проколото копьями, но уколы Смятения нанесут душе его более глубокие раны. Реки слез потекут по его щекам» [13, 248]. Следует напомнить, что единственное упоминание о гвоздях и копье имеется в Евангелии от Иоанна (Ин. 19:34; 20:25).

Трагическое вхождение Иисуса в бессмертие предопределено: «воля Всевышнего исполнится». Оформляется мотив фатальной невозможности счастливой, спокойной жизни.

Включение Иисуса в действие изображается торжественно. Это – Явление: «Босой, в белой тунике, идет он очень медленно, с высоко поднятой головой, скрестив на груди бледные руки» [13, 250].

Иисус знает свое предназначение, вводящее его в бессмертие: «Я увидел бесконечность <…> и в один миг понял всю ее суть. Движение звезд никогда не прекратится, как никогда не перестанет трепетать неиссякаемый родник времени!» Скрестив руки, он возвещает: «Сейчас я рождаюсь для звезд и для людей, для муравьев и для лилий. Все мое существо стремится к полету» [13, 260]. Так начинается преображение Иисуса во Христа.

Несмотря на языческую экстатичность, текст приобретает философский разворот. Лорка знал Платона. Платон в диалоге «Менон» утверждал: «Настоящее знание то, с которым мы рождаемся» [3, 253].

Необходимо подчеркнуть, что уже в раннем творчестве наблюдается тяга Лорки к глубинным пластам культуры. Отсюда в трагедии заметную роль играет архаическая символика. В репликах Иисуса часто встречается слово «звезда»: «Сейчас я рождаюсь для звезд ... », «В своем сердце я посеял семена звезд», «Мои помыслы падают со звезд» [13, 262, 285, 290] и т. д. Частота употребления этой лексемы в эмоционально-смысловом поле образа центрального персонажа побуждает выявить её художественную семантику. Она определяется верой древних в то, что «звезды управляют человеческими судьбами». Они «считались небесными окнами или входом на небеса» [5, 107]. Звезда возвестила о рождение Иисуса и привела волхвов в Вифлеем. Христос именуется – «звезда светлая и утренняя» (Откр. 22:16).

Расставание лоркианского героя с земными родителями сопровождается зловещим знамением: «По небу проносится красная звезда, оставляя за собой глубокий след клокочущей крови» [13, 266]. Симптоматично и то, что первый акт оканчивается восклицательно интонированным географическим названием: «Иерусалим!» (¡¡Jerusalén!!). Оно произносится четыре раза (вопросительно, грозно, тревожно, с отчаянием) и постепенно приобретает энергетику лейтобраза. Одновременно внетекстовой материал, строгое соответствие сложившимся культурным (евангельским) представлениям, а также введение данного образа в знаковое пространство красной звезды и кровавого следа – все это обусловливает «внутри» пьесы символическое значение Иерусалима – города, где Иисус должен принять страдания и смерть.

В начальных сценах второго акта создается эмоционально-смысловое поле мотива эротичности. Его центр – образ девушки Эстер.

Действие происходит на лоне природы, у склона горы, покрытой зеленой порослью: «Рощица фиговых деревьев, рядом прозрачный родник. Вдали «вибрато», словно колыхание уснувших полей, звучат колокольчики пасущихся стад. Утреннее небо – прозрачно-голубое. Напевая, появляется черноглазая смуглянка с глиняным кувшином на плече. Это Эстер» [13, 269].

Лорка начинает формировать систему мифологем, которую впоследствии будет активно интегрировать в художественную канву лирических и драматических произведений. Молодому автору было ведомо, что с водой связывалось происхождение жизни, что вода воспринималась первоначальной женской созидающей стихией, все рождающим материнским лоном. В мифах с водой отождествлялись любовь и половое чувство. Во многих культурных традициях фиговое дерево ассоциировалось с сексуальностью. В «Древней Греции фига была фаллическим символом и атрибутом богов плодородия Приапа и Диониса» [5, 391].

Автор вводит в трагедию сюжетную линию Иисус – Эстер.

В сочинениях Лорки часто будет раздаваться плач «раненой любви», «надрывный любовный клич соловья». Печальная мелодия неразделенной любви зарождается в этой пьесе.

Иисусу не суждено изведать любовь Эстер, дочери соседа, невозможно насладиться тихой, семейной жизнью с желанной, потому что он подобен «озеру, на гладь которого постоянно падает дождь камней», потому что он «рожден для страдания».

Эстер безнадежно влюблена в Иисуса: «Я люблю! Я люблю его сильнее плоти своей, сильнее сердца своего. <...> Вижу его повсюду: в вечерних сумерках, в шуме ветра, в листьях пальмовых деревьев. <...> Когда по утрам, ветерок ласкает меня, мне кажется, что желанный лобзает меня медовыми устами; в водах ручья чудится изображение любимого <...>. Он, как плющ, обвил мое

кровоточащее сердце! Мне хочется заполнить грудь зарослями ежевики и колючим кустарником: только Смерть может спасти меня от любви» [13, 276, 277].

Эстер и Иисус – антиподы. Она полна жизненных сил, чувственна, язычески опьянена плотскими желаниями. Ей хочется теплой нежности и горячих ласк. Он чист, целомудрен, «рожден для боли и скорби», его «тело холодно, как лед, а душа блуждает». Он поглощен своим высоким предназначением и устремлен к жертвенности.

Диалог Иисуса и Эстер – словесный поединок людей, живущих в разных физических и духовных измерениях. Для Эстер деревня – весь мир. Жизнь – покой, любовь к отцу, к Иисусу, к окрестным полям. Ей не понятно, что «чистота утренней росы» способна взволновать, что страдание «по цветку, потерявшему лепестки», такое же сильное, как и «по умершему ребенку». Решение сверстника отправиться проповедовать, чтобы разбудить «погруженные в сон сердца», пугает девушку: «Но что ты можешь сделать! <...> Волки тебя разорвут! Ты погибнешь во тьме! <...> Не уходи из деревни! Не уходи из деревни!» Он непоколебим: «Я хочу нести людям любовь» [13, 287].

После этих слов автор включает в фабульной слой произведения сентенции героя, созвучные «Нагорной проповеди». Иисус провозглашал свои законы около горы (См.: Лк. 6:17).

Лоркианский герой произносит свои заповеди также у подножия горы: «Любите обижающих вас сильнее почитающих» (Ср.: «Любите врагов ваших; благотворите ненавидящих вас» – Лк. 6:27); «Восхваляйте поносящего имя ваше» (Ср.: «Благословляйте проклинающих вас» – Лк. 6: 28); «Целуйте руку, вонзающую нож в плоть вашу» (Ср.: «Ударившему тебя по щеке подставь и другую» – Лк. 6:29) [13, 287, 288]. Подобно евангельскому, лоркианский Иисус провозглашает принцип примирения и тем самым смягчает закон Моисеев, характерной чертой которого была распространенная формула «око за око, зуб за зуб» (закон талиона), когда каждый должен нести наказание, соразмерное преступлению.

Поучения любимого ужасают Эстер: «Что ты говоришь, Иисус? Что говоришь? Не давай таких советов на дорогах. Тебя побьют камнями. Это не заповеди Иеговы». Услышав это имя, Иисус встает во весь рост и грозно выкрикивает: «Бог книжников никогда не существовал. Жестокость не совьет в груди гнезда сострадания» [13, 289].

В последней сцене Иисус – уже не сын, нуждающийся в материнском тепле, не юноша, возражающий Эстер. Он другой. Он проповедник. Детей наставляет: «Оставляйте птиц в их гнездах, а цветы на их стеблях, и тогда вы сможете пить воду из ладоней своих, не оскверняя ее! Будьте милосердны к падшим!» Рыдающей Эстер говорит: «Блаженны плачущие». Услышав: «Мои слезы льются из очень глубокого источника», успокаивает: «Когда-нибудь он иссякнет» (Ср.: «Блаженны плачущие: ибо они утешатся» – Мф. 5:4) [13, 296].

Вспоминается замечание Э. Ренана: «Вскоре в своем смелом противодействии природе <…> он отринет все: и человека, и кровные узы, и любовь, и Отечество, и отдаст душу и сердце лишь идее, которая представилась ему абсолютной формой добра и истины» [4, 90].

Так завершается трагедия об Иисусе-поэте, объятом любовью ко всему живущему, унесенном к звездным высям, предчувствовавшем свой земной конец.

Пьеса не окончена. Однако введенные в нее мотивы жертвенности и эротичности будут развиваться почти во всех лоркианских пьесах, созданных в период с 1920 по 1936 гг. Так, эмоционально-смысловое пространство третьей картины «эротической аллилуйи», фарса «Любовь дона Перлимплина и Белисы в саду» (1928), образованное ремаркой «Столовая в доме Перлимплина. <…> Стол и посуда изображены как на старинных примитивах на тему «Вечери» [14, III, (1)], соотносится с семантикой последней трапезы сына Марии. Тогда Иисус поведал о значительном повороте в своей земной жизни. Перлимплин сообщил: «Я старик, и поэтому решил принести себя в жертву…» [14, т. 1, 392]. Он, влюбленный, захотел своей смертью одухотворить чувственность молодой, сладострастной жены. В последней пьесе Лорки («Дом Бернарды Альбы», 1936) Адела, младшая дочь деспотичной хозяйки дома-склепа, «взойдет на голгофу» во имя любви. Не случайно слова девушки «я надену терновый венок» и ее смерть напомнили американскому исследователю Андерсону «самопожертвование и мученичество Христа» [11, 222].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруно, Д. О творческом энтузиазме / Д. Бруно. – М.: Просвещение, 1953. – 72 с.
2. Гарсиа Лорка, Ф. Избранные произведения: в 2-х тт. / Ф. Гарсиа Лорка. – М.: «Художественная литература», 1975. Т. 1. – 494 с.
3. Платон. Собрание сочинений: в 4-х тт. / Платон. – М.: Мысль, 1994. Т. 2. – 528 с.
4. Ренан, Э. Жизнь Иисуса / Э. Ренан. – М.: Политиздат, 1991. – 256 с.
5. Тамарли, Г.И. «Мистики» Федерико Гарсиа Лорки: своеобразие жанра / Г.И. Тамарли // Вестник Таганрогского педагогического института. Гуманитарные науки. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – №2. – С. 113-119.
6. Тамарли, Г.И. Генезис христологических мотивов в пьесах Ф. Гарсиа Лорки / Г.И. Тамарли // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2011. – №4. –

С. 21-31.
7. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Джек Тресиддер. – М.: Гранд, 1999. – 444 с.
8. Фрейд, З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – Обнинск: Титул, 1992. – 448 с.
9. Холл, Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве / Дж. Холл. – М.: «Издательство АСТ», 2004. – 655 с.
10. Юнг, К.–Г. Либидо, его метаморфозы и символы / К.-Г. Юнг. – СПб.: «ВЕИП», 1994. – 414 с.
11. Anderson, R. Christian Symbolism in Lorca, «La casa de Bernarda Alba» // Homenaje a Antonio Sanchez Barbudo / Ensayos de literature Espanola / R. Anderson. – University of Wisconsin, 1981.– 350 p.
12. García Lorca, F. Prosa inédita de juventud / F. Garcia Lorca. –Madrid: Catedra, 1994. – 523 p.
13. García Lorca, F. Teatro inédito de juventud / F. Garcia Lorca. – Madrid: Catedra, 1996. – 414 p.
14. Garcia Lorca, F. Teatro, 1. Obras, III / F. Garcia Lorca. – Madrid: Akal, 1996. – 498 p.

А.Ю. Туранова, А.Г. Иванова

ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ИСТОКИ, СТРУКТУРА, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлен обзор научной литературы, трактующей термин «языковая личность»: рассмотрена история вопроса, его разработка в трудах основателей теории и современных исследователей и намечены перспективы развития учения о языковой личности, обозначена связь с лингвокультурологическим подходом к исследованиям.

Ключевые слова: языковая личность, коллективная языковая личность, индивидуальная языковая личность, коммуникативная языковая личность, антропоцентрическая парадигма, лингвокультурология, структура, уровень.

A.Yu. Turanova, A.G. Ivanova

THE PHENOMENON OF LINGUISTIC IDENTITY IN ANTHROPOCENTRIC LINGUISTICS: THE ORIGINS, STRUCTURE, PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Abstract. The article presents a review of the scientific literature, trackmouse the term "linguistic personality". The history of the issue, its development in the writings of the founders of the theory and modern IP-investigators and outlined prospects of development of the doctrine of linguistic identity, marked the ten-tial link with the linguo-cultural approach to the research.

Keywords: linguistic personality, linguistic personality of collective, individual linguistic personality, communicative language personality, anthropocentric paradigm, linguistic Culturology, structure, level.

Антропоцентрическая парадигма, подразумевающая переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект, стала ведущей в современном гуманитарном знании. Качественный скачок от языка «в себе и для себя» к языку, который «существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» [1, с. 59], связан с необходимостью человека познать мир через осознание себя, своей деятельности в нем – материальной и идеальной.

В рамках современной антропоцентрической лингвистики обозначены следующие основные направления: когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Когнитивная лингвистика развивается с 80-х гг. XX в. В «Большом российском энциклопедическом словаре» данное понятие определяется как направление в языкознании, которое исследует соотношение языка и сознания, человек в когнитивной лингвистике представлен как система сбора, хранения и переработки информации. Основной категорией лингвокультурологии является личность – дисциплина образовалась на стыке лингвистики и культурологии, в центре которой находится исследование проблем «язык и личность», «язык и культура», «язык и этнос».

Прежде чем говорить о значении словосочетания «языковая личность», следует выяснить, что такое личность. Данное понятие имеет множество определений. С. И. Ожегов определяет личность как носителя каких-либо свойств и качеств, в словаре «Психология» личность определяется как «общественное и природное существо, наделенное сознанием, речью, творческими возможностями» [9, с.124]. В разных областях знаний личность понимается по-разному, но в большинстве определений заостряется внимание на некоей целостности, которая обладает способностью регулировать психические процессы, что можно определить как сознание или самосознание – на определенном уровне развития личности.

В общественных науках личность характеризуется как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения [18, с. 174], как субъект, наделенный качеством, – «социализированный индивид» [22, с. 24-25], «обществен-

ная сущность человека, синтез биологических и социальных, врожденных и приобретенных свойств» [14, с.38]. По мнению И. П. Сусова, в данном понятии соединяются разнородные начала. Личность – это, с одной стороны, продукт общественного развития, производный от среды и формирующийся в ней, а с другой, – активный субъект познавательной деятельности, который способен руководствоваться собственными интересами, в которых, впрочем, преломляются общественные стимулы деятельности. Таким образом, в личности «диалектически взаимосвязаны социальное и индивидуальное, общее и особенное, природное и усвоенное, воспроизводимое и творимое заново, объективное и субъективное» [21, с.10].

Выявить содержание понятия «личность» возможно при помощи анализа явлений, находящихся на одном уровне с ним. В. П. Тимофеев писал, что составляющие ряда «человек – личность – индивид» противопоставляются в качестве общего единичного и особенного, центральное при этом – «личность» [22, с.24-25]. Парадигма «индивид личность индивидуальность» в психологии сейчас рассматривается как сочетание нескольких направлений: биогенетического, социогенетического и персогенетического [18, 175]. Р. И. Розина определяет противопоставление «человек-личность» как статичное и динамичное, при этом в человеке сочетается физическое, духовное и социальное, а в личности только духовное и социальное. Таким образом, новый лингвистический термин производен от термина, основы которого заложены в философии, социологии и психологии, и позволяет понять сущность междисциплинарности объекта исследования: это личность, сочетающая в себе все качества, выявляющиеся другими дисциплинами, отраженная в языке.

Проблема языковой личности рассматривается в работах Г. И. Богина, Ю. Н. Караулова, С.Г. Воркачева, В. А. Масловой, А. Н. Баранова, К. Ф. Седова, В. В. Красных, В. И. Карасика,

В.П. Нерознака, Г. Г. Инфантовой, И. В. Голубевой и других ученых. Следует согласиться с мнением И.В. Голубевой, О.Л. Морозовой о том, что «внимание к языковой личности, возникшее в филологии достаточно давно и связанное, прежде всего, с именем В.В. Виноградова, в настоящее время не ослабевает» [8, с. 142]. В. В. Красных пишет: «Возможно, мы имеем дело с неким «Возрождением», с его интересом к человеку и его мировоззрением, в центре которого стоит человек. Однако на новом витке особой притягательной силой обладает не просто homo sapiens как некий индивид, но homo sapiens – личность, носитель сознания, обладающий внутренним миром» [23, с.214].

Впервые это словосочетание появляется почти одновременно в работах Й. Л. Вайсгербера и В. В. Виноградова. Й. Л. Вайсгербер пишет: «Язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние. Никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу…» [5, с. 81]. В отечественной науке языковая личность впервые упоминается в работе В. В. Виноградова «О языке художественной прозы». Исследователь пишет, что И. А. Бодуэна де Куртенэ «интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых норм и норм коллектива, как фокус смещения и смешения разных социально-языковых категорий» [6, с. 91]. Однако же В. В. Виноградов не раскрывает понятия языковой личности (употребляемый в работе термин наравне с понятиями «литературная личность» и «поэтическая личность»).

Только в начале 80-х гг. осмысляется феномен, обозначенный как «языковая личность». Первое определений дал Г. И. Богин в своей работе «Современная лингводидактика» в 1980 г.: «Центральным понятием лингводидактики является языковая личность – человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. Языковая личность – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [3, с. 3]. Языковая личность в концепции Г. И. Богина рассматривается в коммуникативно-деятельностном аспекте. При исследовании дискурса с позиций типологии понимания Г. И. Богин выделяет три уровня в дискурсе: семантизирующий, когнитивный и распредмечивающий [4]. Взяв за основу психологическую концепцию А. А. Леонтьева, ученый создал параметрическую поликомпонентную модель речевой способности [2, с. 3]. Он определяет в качестве параметров фонетические, грамматические и лексические аспекты языка и говорение, слушание, письмо, чтение – основные виды речевой коммуникации. Развитие речевой способности, его уровни структурируются в соответствии с реальным развитием способности в учебном процессе, который направлен на полное научение языку. Г. И. Богин выделил следующие уровни речевой способности:

- уровень правильности, который предполагает большой лексический запас и знание основных закономерностей языка, которые позволяют создавать тексты в соответствии с нормами языка;
- уровень интериоризации, подразумевающий умения реализовывать и воспринимать высказывания в строгом соответствии с внутренним планом речевого поступка;
- уровень насыщенности, показывающий все разнообразие выразительных средств в области фонетики, лексики и грамматики с точки зрения отраженности в речи;

- уровень адекватного выбора, подразумевающий оценку с точки зрения соответствия языковых средств, используемых в высказывании в сфере общения;
- уровень адекватного синтеза устанавливает соответствие созданного личностью текста комплексу задач, положенных в его основу.

Ю. Н. Караулов ввел понятие языковой личности в широкий научный обиход, определив его как «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся:

а) степенью структурно-языковой сложности;

б) глубиной и точностью отражения действительности;

в) определенной целевой направленностью» [11, с. 245].

В монографии «Русский язык и языковая личность» автор дает и иное толкование: «…языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [11, с. 38] В энциклопедию «Русский язык» под ред. Ю. Н. Караулова вошли оба определения. В первом случае языковая личность определяется как «наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов», во втором – как «…любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» [13, с. 671].

В процессе изучения языковой личности Ю. Н. Караулов предлагает выделять три уровня абстракции:

1) языковую личность как индивидуума и автора текстов, «обладающего своим характером, интересами, социальными предпочтениями и установками»;
2) личность как усредненного носителя языка, типового представителя языковой общности и более узкого входящего в него коллектива;
3) личность как представителя человеческого рода [13, с. 761].

Таким образом, языковая личность – носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов:

1) как индивидуум и автор этих текстов со своим характером, интересами, социальными и психологическими предпочтениями и установками:
2) как типовой представитель данной языковой общности и более узкого входящего в нее речевого коллектива, совокупный или усредненный носитель данного языка;
3) как представитель homo sapiens (человек разумный), неотъемлемым свойством которого является использование знаковых систем и прежде всего естественного языка [12, с.104].

Таким образом, представление о языковой личности связано с некоей моделируемой сущностью, научной абстракцией. В основе этого подхода лежит работа Н. С. Трубецкого «К проблеме русского самосознания», в которой философское понятие личности рассмотрено в единстве и противоположности двух сторон: «частночеловеческой» и «многочеловеческой» [23, с.12]

Модель языковой личности, представленная Ю. Н. Карауловым, содержит три структурных уровня: нулевой, первый и высший.

1. Нулевой уровень – вербально-семантический, или структурно-семантический, – является базой для языкового общения и показывает степень владения языком.
2. Первый уровень – когнитивный, или тезаурусный, – предполагает актуализацию и идентификацию знаний, свойственных языковой личности, и формирование когнитивного пространства индивидуального и коллективного языкового сознания. Он отражает индивидуальную картину мира личности в понятиях, идеях.
3. Высший уровень – прагматический – состоит из мотивов и целей, которые движут процессом развития языковой личности. Именно на этом уровне активизируются коммуникативные потребности.

Готовность человека к использованию языка в своей деятельности можно назвать речевой способностью. А. А. Леонтьев определял такую способность как «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива [16, с. 223]. В его работе «Речевая деятельность» рассматривается процесс создания дискурса, в котором выделяется три фазы интеллектуального акта личности:

- ориентировка и планирование речевых и неречевых действий;
- формирование плана действий;
- контроль и корректировка речевых действий [17, с. 223-228].

По мнению А. А. Пушкина, все три фазы процесса создания дискурса у А. А. Леонтьева с психолингвистических позиций могут быть приведены в соответствие трехуровневому представлению дискурса [18].

В. И. Карасик полагает, что языковую личность в условиях общения можно определить как коммуникативную – «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [10, с. 363]. В структуре языковой личности выделяются ценностный, познавательный и поведенческий планы [10, с. 56]. Ценностный план содержит утилитарные и этические нормы поведения, которые свойственны определенному этносу в определенный промежуток времени, – эти нормы закреплены в «нравственном кодексе» народа.

Следует отметить, что аспекты личности, предлагаемые В. И. Карасиком, сходны с трехуровневой моделью языковой личности, разработанной Ю. Н. Карауловым, различие заключается в том, что в модели В. И. Карасика ценностный, познавательный и поведенческий аспекты взаимно дополняют друг друга, а не состоят в строгой иерархии.

Интерес лингвокультурологии к «человеческому фактору в языке» заставляет трактовать языковую личность как «…закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного естественного языка» [7, с. 17]. В задачи изучения коллективной («этносемантической») личности входит определение особенностей национальной культуры языкового сообщества. Близко к такому пониманию определение В. И. Карасика: «Языковая личность – обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [10, с. 99].

Многие ученые стремятся ограничить понятие «языковая личность», заменяя термин другим обозначением или вводя его в парадигматический ряд близких ему понятий. А. В. Пузырев противопоставляет языковую личность мыслительной, речевой и коммуникативной, связывая с ней только анализ особенностей языка и степени его развитости [20]. В. В. Красных разграничивает языковую, речевую, коммуникативную личность и человека говорящего [15,с. 12]

Итак, востребованность термина «языковая личность» обусловлена антропоцентрической направленностью современного языкознания. Многоплановость в интерпретации термина связана с различиями в представлениях об объекте, заключенном в этом термине, различными аспектами изучения данного феномена. Широкий спектр трактовок языковой личности объясняется не только развитием многозначности термина, но и необходимостью устранить излишние, неверные трактовки и исключить нежелательную для терминообозначения полисемию. Второстепенные термины на данный момент почти не приживаются, в то время как первичный сохраняет семантическую вариативность.

Следует предположить, что развитие термина «языковая личность» в первую очередь связано с вычленением избыточно широкого употребления, поэтому целесообразно установить определенный спектр абстракций для каждого раздела языкознания, смежного с теорией языковой личности, во избежание искажения трактовки термина «языковая личность».

ЛИТЕРАТУРА

1. 1.Бодуэн де Куртэне, И. А. Избранные труды по общему языкознанию, Т. 2 – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1969. – 391 с.
2. Богин, Г. И. Противоречия в процессе формирования речевой способности. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. – 84 с.
3. Богин, Г. И. Современная лингводидактика. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
4. Богин, Г. И. Типология понимания текста. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1986. – 87 с.
5. Вайсгербер, Й. Л. Родной язык и формирование духа: Пер. с нем. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1980. – 390 с.
6. Виноградов, В. В. Избранные труды: О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
7. Воркачев, С. Г. Этносемантика паремии: сопоставительный анализ метафоризированных показателей безразличия в русском и испанском языках // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград; Архангельск, 1996. С. 16-25.
8. Голубева, И.В., Морозова, О.Л. Человек в науке. К вопросу о речевом портрете ученого // Наука о языке и Человек в науке: Сб. науч. трудов Всероссийской науч. конф. Т. I. – Таганрог: изд-во ТГПИ, 2010. – С. 142 –147.
9. Дьяченко, М.И. Кандыбович Л. А. Психология: словарь-справочник. – М.: Харвест, 2004. – 576 с.
10. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
11. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 1-е изд. – М.: «Наука», 1987. – 264 с.
12. Караулов, Ю. Н. (Вступительная статья) // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – 216 с.
13. Караулов, Ю. Н. Языковая личность // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Дрофа, 1997. С. 671 – 672
14. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е, Семенова. Л.: Лениздат, 1986. – 144 с.
15. Красных, В. В. Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): Автореф. дисс. … докт. филол. наук./ В. В. Красных.– М., 1999. – 72 с.

16. Леонтьев, А. А. Речевая деятельность // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1977. – С.223-228
17. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1989. – 216 с.
18. Психологический словарь. – М.: Педагогика-пресс, 1997. – 440 с.
19. Пушкин, А. А. Прагмалингвистические характеристики авторитарной языковой личности: Дисс. … канд. филол. наук./ А. А. Пушкин – Тверь, 1991. – 236 с.
20. Пузырев, А. В. Общество, язык, текст и языковая личность в аспекте субстратного подхода к языку // Общество, язык, личность. – М., 1996. Вып. 1. С. 20 – 23.
21. Сусов, И. П. Личность как субъект языкового общения // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин: КГУ, 1989. с. 9-16
22. Тимофеев, В. П. Личность и языковая среда: Учеб. Пособие. – Шадринск: [Б.И.], 1971. – 122с
23. Трубецкой, Н. С. К проблеме русского самопознания // Вавилонская башня – 2: слово. Текст. Культура. – М.: ИВ РАН, 2003. С. 7-12.

Е.А.Черкашина

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Работа посвящается описанию концепта«счастье», значимого дляконцептосферы русского языка. Исследование проводилось на основе анализа лексикографических материалов и русской фразеологии.

Ключевые слова: концепт, ядро концепта, счастье, чувство высшего удовлетворения, успех, удача.

E.A. Cherkashina

THE CONCEPT OF HAPPINESS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. Work is devoted to the description of the concept of "happiness", a significant event in the conceptual sphere of the Russian language, on the basis of lexicographic materials and russianphraseology.

Key words: concept, the core of the concept, happiness, feeling of ultimate satisfaction , success , good luck.

Настоящее небольшое исследование посвящено изучению содержания концепта счастье в русском языке.

В результате взаимодействия человека с миром складываются его представления о мире, формируется некоторая модель мира, которая в философско-лингвистической литературе именуется картиной мира.

В последнее время одной из важнейших проблем когнитивной лингвистики стала проблема отображения в сознании человека целостной картины мира, фиксируемой языком.

Человек, приобретая опыт, трансформирует его в определенные концепты, которые, логически связываясь между собой, образуют концептуальную систему; она конструируется, модифицируется и уточняется человеком непрерывно. Это объясняется таким свойством концепта, как способность к изменчивости в сознании. Концепты, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются. Изменяется со временем и число концептов, и объем их содержания [4, 102].

Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире. Явления и предметы внешнего мира представлены в человеческом сознании в форме внутреннего образа. По мнению А.А. Леонтьева, существует особое «пятое квазиизмерение», в котором представлена человеку окружающая его действительность: «Это – «смысловое поле», система значений». Тогда картина мира – это система образов. Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Язык же выполняет требования познавательного процесса. Концептуальные картины мира у разных людей могут быть различными, например, у представителей разных эпох, разных социальных, возрастных групп, разных областей научного знания [3, 39].

Люди, говорящие на разных языках, могут иметь при определенных условиях близкие концептуальные картины мира, а люди, говорящие на одном языке, – разные. Следовательно, в концептуальной картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное и личностное, а система социально-типичных позиций, отношений, оценок находит знаковое отображение в системе национального языка и принимает участие в конструировании языковой картины мира.

Решая проблему соотношения концептуальной и языковой картин мира, лингвисты пытаются установить, как происходит формирование тех или иных концептов. Они выделяют целый

ряд базисных когнитивных категорий (концептов), которые являются универсальными, ибо отражают единый для всех когнитивный процесс. К таким универсальным концептам относятся *совесть, правда, дружба, любовь, счастье* и др. Они являются важнейшими концептами культуры.

В истории любой национальной культуры вопросы, касающиеся судьбы человека, всегда имели и до сих пор имеют первостепенное значение. Люди пытаются выяснить, в чем заключается смысл счастья, как его достичь.

Дофилософским понятием счастья была благоприятная судьба, в мифологии счастье связывалось с удовлетворением жизнью.

В Древней Греции счастьем считалась удачная судьба, т.е. судьба человека, находящегося под защитой добрых богов. Основоположник этики как науки, Аристотель, связывал счастье с состоянием души, когда добродетельная жизнь приносит человеку наслаждение и моральное удовлетворение, обладание различными благами.

Все античные философские школы были едины в том, что только нравственное и разумное поведение ведет к счастью. Греки пользовались всеми четырьмя понятиями, которые в настоящее время выступают под названием *счастье:* благоприятная судьба, блаженство, удовлетворение жизнью, обладание наиценнейшими благами.

Понимая счастье как благоприятную судьбу, древние греки считали ее даром богов, однако позднее пришли к выводу о том, что счастье – это все-таки дело рук человека, он творит его независимо от судьбы и богов.

Христианство связало понятие счастья с царством божьим на земле, которое должно возникнуть, когда произойдут перемены в душах людских.

В средние века счастьем признавалось обладание благами, а в новое время понятие счастья резко изменилось, и в него стали вкладывать чувство удовлетворения, когда человек был доволен своей жизнью независимо от обладания благами.

Таким образом, за два тысячелетия понятие счастья претерпело существенные изменения: вначале счастьем называли благоприятную судьбу, везение. В эпоху античности и средние века его понимали как обладание наивысшими достоинствами и благами. В новое время счастьем считали удовольствие.

Претерпевая изменения, понятие *счастье* осознавалось либо как совершенное состояние человека, главным правилом для которого было следование моральным нормам, голосу разума (добродетельная и разумная жизнь была верной дорогой к счастью), либо как удовольствие, и в этом случае моральные блага признавались постольку, поскольку они способны увеличивать размер получаемых удовольствий.

Обратимся к этимологии рассматриваемой лексемы. Русское слово *счастье* объясняют из индоевропейских корней sъ - и cestь. По мнению И.А. Бодуэна де Куртенэ, приставка съ(как, например, в слове смерть) связана с санскритским su-, которое означало и «свое, родное» и «благо». Смысл второго корня – «часть» или «доля».

Таким образом, счастье в славянских языках первоначально означало «благую долю» или «хороший удел», хотя могло пониматься и как «совместное участие» – этимология, несомненная для позднецерковнославянского, «причастный» [7, 816]. Утрата семантических и словообразовательных связей лексемы «часть» со словом *счастье* привела к изменению его значения.

Счастье перестало восприниматься как конкретный предмет (хорошая часть при делении чего-либо) и перешло в разряд абстрактных имен.

Основная лексема, представляющая рассматриваемый концепт в русском языке, – *счастье.* Концепт представлен также производными словообразовательными единицами, обозначающими лиц (*счастливец, счастливчик*), качества (*счастливый, счастливо, несчастливый, несчастный*), действия (*осчастливить, посчастливиться*).

Богатство средств языковой репрезентации концепта *счастье* в русском языке подтверждает его значимость для носителей русского языка. На базовый слой «нарастает» когнитивный слой, компоненты которого появляются в процессе познания, культурного развития.

Проанализируем словарные статьи в ряде толковых словарей, чтобы проследить основные этапы становления концепта *счастье*.

Итак, в толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля отмечаются многочисленные семантические аспекты слова *счастье* и производных от него: **СЧАСТЬЕ** (*со-частье,* доля, пай) ср. рок, судьба, часть и участь, доля. *Такое наше счастье, что на мосту с чашкой. Всякому свое счастье; в чужое счастье незаедешь.* || Случайность, желанная неожиданность, талан, удача, успех, спорина в деле, не по рассчету, *счасть, счастки* ж. мн. *сев. вост. зап.* и *счаски, пск. счас. Кому счастье* (*кто счастлив*) *в игре*, *тому несчастье* (*тот несчастлив*) *в женитьбе*. *Эко счастье: два гриба на ложку, третий к стеблу пристал! Кому счастье, кому ненастье. От своих счасток не отказываться. По счасткам, я сам там был*. *На счастье,* на авось, наудачу. *На счастье мужики хлеб сеет.* || Благоденствие, благополучие, земное блаженство, желанная насущная

жизнь, без горя, смут, тревоги; покой и довольство; вообще, все желанное, все то, что покоит и доводит человека, по убежденьям, вкусам и привычкам его. *Жить в счастии*, во времени, благоденствовать. *Счастье в нас*, *а не вкруг да около. Домашнее счастье,* совет да любовь. *Лады, в семье, большое счастье! Даст Бог здоровья, даст и счастья…Счастный, счастковый,* ко счастью, счасткамотносящ. *Счастливый человек*, кому все удается, удатный, удачливый; — *случай,* желанный, благополучный. — *день,* принесший угодное. — *жизнь,* покойная, без бед….***Счастл****ивец, — вица,* счастливый человек удатный, удачливый. *Божьи племяннички счастливчики,* у кого бабушка ворожит. *Счастливить* кого, осчастливить, делать счастливым, наделять счастьем, чем-либо желанным. *Жизнь мою счастливят дети*. || — кому, удаваться, спорить, везти, таланить. *Ему счастливит во всем, в торговле, в картах.*

В словаре Д.Н. Ушакова наблюдается расширение значения слова счастье, приводится 4 значения данной лексемы, кроме указанных в словаре В. И. Даля, фиксируется такое значение, как *очень хорошо, крайне приятно.* Кроме этого, этимологически исходное значение, занимающее первое место в словарной статье в словаре В.И. Даля, перемещается на 3 место и получает помету *простореч, обл.* В словаре Д.Н. Ушакова уточняется также грамматическая характеристика лексемы *счастье* и в качестве 4 значения представляется употребление данного слова в форме Им. п. в качестве сказуемого главного предложения в знач. очень хорошо, крайне приятно (*Да! счастье, у кого есть эдакий сынок. Грибоедов*) Также есть указание на то, что сочетания со словом *счастье (к счастью, на счастье, по счастью)* - употр. в знач**.** вводного слова при выражении удовлетворения по поводу чего-н., для указания на удачу, успех. (*Где деться? к счастью, дуб сухой в глаза попался. Крылов*). Приводятся значения таких сочетаний со словом *счастье,* как *на счастье чьё* – чтобы была удача, чтобы повезло (при помощи кого -чего-нибудь); *счастье мое (твое, его и т.д.), что* – удачно получилось для меня, тебя, него и т.д.) *Ваше счастье, что вы приехали вовремя.*

В словаре С.И. Ожегова приводится всего 2 значения слова *счастье*. На первом месте значение *успех, удача*, которые предполагают случайное везение, не зависящее от самого человека, наступают без всяких усилий со стороны человека. Вторым значением является *чувство и состояние полного, высшего удовлетворения*. Пример: С. созидания. Стремление к счастью. Приводятся вводные комплексы со словом *счастье*, среди которых сочетание *на счастье* получило второе значение – *чтобы была удача. Дай руку на счастье.* Сочетание *твое (мое, его и т. д.) счастье, что...* получает помету *разговорное*.

В словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой значения слова *счастье* снова меняются местами 1. Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения. *С. созидания. Стремление к счастью. Семейное с.* 2. Успех, удача. *Во всём с. кому-н. Не бывать бы счастью, да несчастье помогло* (посл.). * К счастью или по счастью, вводн, сл. – выражает удовлетворение по поводу чего-н**.** На счастье – 1) вводн. сл., то же, что к счастью. *На моё счастье, всё кончилось благополучно*; 2) *чтобы была удача. Дай руку на счастье. Твоё (моё, его и т. д.) счастье, что...* (разг.) – тебе (мне, ему и т. д.) *повезло*, что... *Твоё счастье, что всё обошлось благополучно*.

В словаре Т.Ф. Ефремовой даются такие же значения, как в словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, однако первое значение несколько уточняется и в него вводится сема «радость», слово *счастье* также характеризуется как предикатив и в этой функции имеет тоже два значения: 1) О состоянии, когда очень хорошо; 2) О везении, удаче, сопутствующих кому-л.

Обращает на себя внимание тот факт, что в словарной статье В.И. Даля в 3 значении раскрывается суть счастья – благоденствие, благополучие, земное блаженство, жизнь без горя, смут, тревоги, покой, довольство и т.д. Однако первое и второе значения слова свидетельствуют о случайности счастья, о том, что у каждого оно своё (*всякому свое счастье, в чужое счастье не заедешь*). Кроме того, прослеживается связь счастья со здоровьем, семьей (*лады в семье – большое счастье*; *даст Бог здоровья – даст и счастья*), одновременно подчеркивается ненадежность счастья (*счастье что вешнее вёдро*), что оно дороже ума, богатства, очень важно в боях.

В Толковом словаре Д.Н. Ушакова счастье конкретизируется, приписывается народу (*И стала счастием народа цвесть радость в селах и градах*. Рылеев) или отдельной личности (*Вопрос о личном счастье не прост*. Маяковский; *Но счастья нет в моей душе*. Пушкин), может иметь внешнее проявление (*Мурашкина просияла от счастья*. Чехов); приравнивается к чувству любви (То же, как воплощение чувства любви. *Без любви, без счастья по миру скитаюсь* А.Кольцов). Слово *счастье* получает новое значение, весьма поверхностное по сравнению с предыдущими, не затрагивающее внутреннего состояния человека – *очень хорошо, крайне приятно.*

И наконец, в современных словарях С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, Т.Ф. Ефремовой представлено всего два значения: Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения. *С. созидания. Стремление к счастью. Семейное* с. 2. Успех, удача. Это говорит о сужении семантики слова *счастье*.

Уточняется грамматическая и стилистическая характеристика слова *счастье*. Так, в словаре Д.Н. Ушакова подчеркивается просторечный характер значения слова *участь, доля, судьба*,

тогда как в словаре В.И. Даля такая помета отсутствовала. А в словаре Т.Ф. Ефремовой слово *счастье* в функции сказуемого перестает расцениваться как разговорное, в отличие от всех словарей более раннего времени издания. Следовательно, можно констатировать, что у данного значения слова изменилась стилистическая окраска.

Следует отметить трансформации и в понятийной характеристике лексемы *счастье:* от судьбы, рока, доли (т.е. чего-то предопределенного), успеха, удачи (т.е. чего-то случайного) до чувства и состояния полного, высшего удовлетворения (т.е. внутреннего, душевного состояния). Таким образом, внимание перемещается от внешних сил, неподвластных человеку, к внутреннему состоянию человека, которое зависит от его воли, от восприятия окружающего мира и своего позиционирования в нем, от собственного понимания благополучной, безоблачной жизни, чувства удовлетворенности своей жизнью.

Таким образом, на основе анализа словарных статей ряда толковых словарей можно выделить основные компоненты семантики ядра концепта *счастье*: чувство и состояние полного удовлетворения, успех, удача; *счастье* в функции сказуемого – хорошо, удачно, повезло. К приядерной части концепта счастье относятся: судьба, доля, участь; состояние радости.

К концептосфере концепта счастье относятся родственные слова, синонимы и антонимы: родственные слова – *счастливый, счастливо, счастливчик, счастливец, осчастливить, посчастливиться, несчастье, несчастливый, несчастный*; синонимы – *блаженство, благополучие; благодать (разг.); благоденствие, доброденствие (устар., книж.); идиллия, упоение, нега (устар.); удача; везение (разг.); доля, участь, удел, судьба (простореч.); фортуна*; антонимы – *несчастье, горе, беда, злосчастье*.

Многочисленные синонимы слова *счастье* свидетельствуют о том, что счастье предполагает разную степень эмоционального состояния удовлетворения: от сдержанного проявления чувств до бурного проявления радости по поводу наивысшего удовольствия. Перечисленные синонимы усиливают и несколько конкретизируют главный компонент концепта *счастье – чувство и состояние полного удовлетворения – блаженство, благодать, упоение*, которые подчеркивают состояние наслаждения от счастливой жизни.

Обращает на себя внимание стилистическая неоднородность синонимов лексемы *счастье:* синонимы, которые относятся к первому значению лексемы *счастье* (чувство и состояние полного, высшего удовлетворения), являются нейтральными, книжными или устаревшими, а синонимы к остальным значениям рассматриваемой лексемы, связанные с чем-то предопределенным, случайным, не зависящим от человека, являются разговорными или просторечными.

В русской фразеологии счастье представлено очень многогранно, имеет как положительные, так и отрицательные коннотации. В связи с этим пословицы и поговорки, вербализующие концепт *счастье,* можно разделить по значению на несколько групп:

1) счастье заключается в радости от благополучной жизни (*ковать счастье; на седьмом небе от счастья; счастливому везде добро; любовь и согласие – счастье*);

2) счастье может прийти неожиданно, случайно, оно непостоянно (*выпало счастье; счастье не палка: в руки не возьмешь; легко найти счастье, а потерять и того легче; наше счастье как вода в бредне: тянешь – надулась, а вытащишь – ничего нет; счастье покидает, а добрая надежда никогда; легче счастье найти, чем удержать его; легко найти счастье, а потерять и того легче; счастье, что волк: обманет да в лес уйдет; счастье дается вслепую; счастье придет и на печи найдет; счастье – вешнее вёдро; счастье – вольная пташка: где захотела, там и села; счастье в руки не поймаешь; счастье, сквозь пальцы проскочило; счастье что солнышко: и улыбнется и скроется);*

3) счастье бывает обманчиво (*счастью не вовсе верь; счастью не верь, а беды не пугайся);*

4) счастье у всех разное (*каждому свое счастье ;кто ни шасть – все на мою часть; у каждого своя доля; всякому свое счастье – в чужое не заедешь; не в воле счастье, а в доле; кому счастье, кому два, а кому и нет ничего);*

5) счастье и несчастье часто идут рядом (*счастье с несчастьем – ближние соседи; счастье с несчастьем двор о двор живут; счастье с несчастьем на одном полозу едут; счастлив бывал, да бессчастье в руки поймал; счастье с несчастьем смешалось – ничего не осталось)*;

6) счастье можно добыть только трудом и умом (*счастья не поищешь, счастье не придет; кто за счастье борется, к тому оно и клонится; в нужде не унывай, в счастье не ослабевай; там счастье не диво, где трудятся нелениво; счастье без ума – дырявая сума; ум в голове – удача на гряде, а без ума и счастье из рук ушло; счастье без ума нипочем);*

7) отсутствие счастья приводит к беде (*счастье отойдет, много бед наведет; счастье отпало, ничего в доме не стало*);

8) несчастье – необходимое условие счастья *(бояться несчастья – так и счастья не видать; не было бы счастья, так несчастье помогло; кто горя (нужды) не знал, тот и счастья не знает; иное горько проглотишь, да сладко выплюнешь);*

9) счастье дороже богатства, красоты, ума *(горсточка счастья лучше воза ума; не родись красивым, а родись счастливым; счастье лучше богатства)*;

10) счастье связано с общечеловеческими ценностями: дружбой, правдой, любовью и т.п.: (*счастлив тот, у кого совесть спокойна; кто дружбу водит, счастье находит; где правда, там и счастье*);

11) счастье недостижимо (с*частье не кляп: в руки не возьмешь; счастье не конь: хомута не наденешь);*

12) счастье не в материальном благополучии, богатстве, деньгах (*не в деньгах счастье, а в добром согласье; счастье не в богатстве, а в труде; счастье много денег дает, да скоро от них и погибает; счастье не в кошельке, счастье в руках);*

13) счастье сопутствует смелым, правдивым, соблюдающим нормы поведения, ведущим правильный образ жизни (*счастье на стороне отважных; счастье смелым помогает; счастье видишь – смелее идешь; счастлив тот, у кого совесть спокойна; счастлив тот, кто без порока живет; счастлив тот, кто вина не пьет; где правда, там и счастье*);

14) счастьем нельзя управлять(*счастье не лошадь: не везет по прямой дорожке, не слушается вожжей; счастье не курочка: не прокормишь; счастье в руки не поймаешь; счастье в оглобли не впряжешь*);

15) счастье приносит удачу, успех, окрыляет человека(*кому счастье, у того и петух несется; со счастьем на клад набредешь, без счастья и гроша но найдешь; было бы счастье, а дни впереди; счастливый ходит – на клад набредет, а несчастный пойдет – и гриба не найдет; счастливому везде добро; счастливому везде счастится; счастливому и в зубах вязнет; счастливому и на воде сметана; счастливые часов не наблюдают; в счастье человек добреет, а от бед зверет; счастливый и в огне не сгорит, и в воде не потонет);*

16) несчастье – неотъемлемое условие счастья(*не отведав горя, не познаешь и счастья; бояться несчастья – так и счастья не видать; не было бы счастья, так несчастье помогло; кто горя (нужды) не знал, тот и счастья не знает*)*;*

17) счастье может быть связано с негативными эмоциями (*счастью не вовсе верь, на счастье не надейся; счастливым быть, всем досадить).*

Таким образом, анализ фразеологии показал, что в русских пословицах и поговорках отразилось довольно противоречивое представление о счастье: почти нет пословиц, раскрывающих содержание понятия *счастье*, но к нему все стремятся; оно случайно, непостоянно, избирательно, но в тоже время его можно добиться только трудом и умом. Однако оно нелогично и несправедливо (*глупому счастье, умному бог даст*), хотя учение положительно влияет как на счастливых, так и на несчастливых людей(*ученье в счастье украшает, а при несчастье утешает*). Счастье приносит удачу, успех, добро, но оно обманчиво и может вызывать негативные эмоции (*Где счастье плодится, там и зависть родится*). К счастью относятся с опасением, так как оно часто идет рядом с несчастьем. Если счастье отвернется от человека, это приведет к несчастьям.

Из всего вышеизложенного следует, что концепт *счастье* является одним из основных концептов, отражающих понимание того, какой должна быть жизнь человека, какова цель его существования, какие жизненные ценности являются для него приоритетными. С течением времени семантическая структура и эмоционально-стилистическая окраска концепта *счастье* в русской лингвокультуре претерпели изменения.

В лексикографических материалах счастье представлено как чувство и состояние полного удовлетворения, успех, удача. В русской фразеологии прослеживается понимание того, что к счастью стремятся все, хотя оно неожиданно, непостоянно, избирательно. Счастье, безусловно, добывается трудом, умом, зависит от самого индивида. Традиционно для русского человека более важна моральная, а не материальная сторона вопроса, поэтому прослеживается понимание того, что счастье не в деньгах и не в богатстве. Отрицательные коннотации концепта *счастье* связаны с тем, что счастье бывает обманчиво, необходимым условием его достижения бывает несчастье, счастье может вызвать зависть или достаться глупому, в то время как умному придется добывать его собственным трудом. Думается, что такое представление о счастье закрепилось во фразеологии в результате влияния времени и эпохи, а в понимании наших современников счастье предстает несколько в ином виде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты: сб.науч.тр. - Волгоград – Архангельск: Перемена, 1996. – С. 3–16.
2. Кубрякова, Е. С. О понятиях места, предмета и пространства. Логический анализ языка. Языки пространств. М.: Наука, 1997. –576 с.
3. *Леонтьев, А. А.* Языковое сознание и образ мира //Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: ИЯ РАН, 1993. – С. 35–39.
4. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Наука, 2011. – 296 с.

6. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 2001. – 824 с.
7. Фасмер, М.Р. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т.3. 4-е изд. стереотип. М.: Астрель: АСТ, 2003. – 832 с.

Раздел II. Психология

Л.Я. Жилина

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автор статьи обосновывает значение психологической готовности несовершеннолетних к семейной жизни. В статье описывается экспериментальное исследование представлений о ценностях семьи и семейно-ролевых обязанностях у старшеклассников, выделяется уровневая структура готовности к семейной жизни, определяются уровни такой подготовки у школьников.

Ключевые слова: готовность к семейной жизни, семейные ценности, семейные роли и обязанности.

L.Y. Zilina

DIAGNOSTICS OF MINORS' READINESS FOR FUTURE FAMILY LIFE AS A DIRECTION OF ACTIVITY OF PSYCHOLOGISTS IN EDUCATION

Abstract The author substantiates the importance of the psychological readiness of minors for family life. The article describes the experimental study of perception of family values and family role responsibilities by students. The author develops the multilevel structure of readiness for family life and determines the levels of such training among schoolchildren.

Key words: readiness for family life, family values, family roles and responsibilities.

Нарастание семейного неблагополучия складывается из различных факторов. Учеными выделяются: социальные (бедность, безработица, инвалидность и др.), семейные (алкоголизм, жестокость, семейное насилие), личностные (отсутствие психологического потенциала для преодоления трудностей, несформированные родительские компетенции) факторы.

Физиологическое развитие, сексуальная зрелость современных несовершеннолетних опережает развитие молодежи 60-х годов прошлого столетия в среднем на 2-3 года, в то же время психоэмоциональное созревание – замедляется. Чтобы помочь юношам и девушкам сформировать правильные семейно-брачные отношения, ориентацию на выполнение социальной роли отца, матери необходимо объединение усилий медиков, педагогов, психологов. В этой связи обучение этике семейно-брачных отношений нам кажется крайне необходимым, а подготовка несовершеннолетних к семейной жизни должна стоять в ряду с наиболее значимыми задачами воспитания.

Теоретический анализ позволил нам определить состояние рассматриваемой проблемы в научной теории (А.И. Зимина, 2005 г.; Н.И. Лащук, 2007 г.; Е.Н. Денисова, 1998 г.; Ю.Г. Королева, 2008 г.; Х. Рахимзода, 2002 г.; Н.М. Галимова, 2000 г.; Т.А. Берсенева, 2008 г.; А.П. Якунин, 2014 г.; и др.); раскрыть предметное значение понятия «готовность к семейной жизни».

Рассматривая сущность ключевого понятия, мы пришли к заключению, что готовность к семейной жизни – это интегральная категория, характеризующаяся наличием у индивида знаний, умений, навыков и качеств личности, необходимых для семейной жизни, способности их применения на практике, устойчивых мотивов заключения брака.

Психологическая подготовленность к браку означает восприятие человеком целого комплекса требований, обязанностей, социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь.

Критериями подготовленности к семейной жизни являются: осознание ценности семьи и брака; наличие собственных представлений о семейной жизни, согласующихся с существующей социально-нормативной системой; определенность ролевой позиции личности в отношении будущего брака [1].

Цель исследования: изучить представления несовершеннолетних о ценностях семьи и семейно-ролевых обязанностях и на основе этого определить уровень их подготовленности в сфере семейной жизни.

В эксперименте приняли участие учащиеся 10-11 классов в количестве 30 человек (18 девушек и 12 юношей).

Ориентация на старший школьный возраст объясняется тем, что период юности - время осознанного отношения к проблемам брака и семьи. Мы учитывали, что для данного возраста ха-

рактерна потребность в самовыражении, проявлении осознанной активности самой личности [2; 3]. На констатирующем этапе эксперимента мы предположили, что низкий уровень подготовленности старшеклассников к созданию собственной семьи объясняется недостаточным вниманием к проблеме формирования будущего семьянина в условиях школы и семьи. Было проведено исследование представлений и полоролевых стереотипов учащихся 10-11-х классов об их будущей семейной жизни. Испытуемым были предложена анкета, содержащая ряд утверждений, с которыми респондентам предлагалось согласиться или не согласиться. Утверждения, представленные в анкете, охватывали основные полоролевые стереотипы, присущие данному возрасту.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать ряд выводов относительно представлений учащихся о роли мужчин и женщин в социуме: 66,6% девушек и 83% юношей в нашей выборке считают, что решения в семье должен принимать мужчина. Этот выбор говорит о том, что девушки охотно подчиняются юношам, в связи с тем, что принимают такие стереотипы как неоспоримый статус мужчины, согласно которому мужчина занимает более высокое положение и в профессиональном плане, и в семейной жизни. 94% девушек и 83% юношей находят объективным такое утверждение как: «Настоящие мужчины не плачут».

77,7% девушек и 75% юношей поддерживают мнение о том, что открытое проявление эмоций более необходимо мужчинам, чем женщинам. 94% девушек и 59% юношей считают, что мужчина, который активно демонстрирует свои эмоции, вызывает отторжение у окружающих. Эти показатели соответствуют такому стереотипу, как стереотип эмоциональной твердости мужчины.

11,1% девушек и 91,6% юношей считают, что у мужчин всегда больше практических идей, чем у женщин. С утверждением, что все финансовые вопросы в семье должен решать мужчина, согласны и 77,7% девушек и 75% юношей. Данные показатели характеризуют такой стереотип, как норма умственной твердости, согласно которому мужчина должен нести ответственность за материальное обеспечение семьи, а также принимать жизненно важные решения не только за себя, но и за своих близких.

61% девушек и 66,6% юношей согласны с тем, что вязание, уборка и приготовление пищи – женские занятия и мужчины не должны иметь с ними ничего общего.

38,8% девушек и 66,6% юношей считают, что даже если женщина работает, то она все равно должна заниматься всеми домашними делами.

22,2% девушек и 91,6 % юношей считают, что слишком много женщин забывают о том, что их надлежащим местом является дом.

72,2% девушек и 83,3% юношей находят уместным такое утверждение, как: настоящая женщина сама справляется со всеми домашними обязанностями и не обращается за помощью к мужу. Данные утверждения соответствуют стереотипу: работа женщины быть хранительницей домашнего очага.

11,1 % девушек и 83,3% юношей считают адекватным утверждение о том, что высокие должности на работе созданы не для женщин. Это в полной мере характеризует такой стереотип, как: женщины менее ценные работники, чем мужчины.

Таким образом, в настоящее время, у несовершеннолетних существует большое количество половых мифов и стереотипов, согласно которым они стараются строить свои взаимоотношения с противоположным полом. Так, например, девушки полностью отказывают юношам в возможности проявлять свои феминные качества, а юноши рассматривают девушек в качестве домашних хозяек, приносящих в дом уют и не имеющих практически никаких проблем. Отмечено также, что большинство девушек согласны на роль, которую им предлагают юноши, а для последних они готовят роль отца семейства, занимающегося финансовыми вопросами.

Подобное положение вещей не могло не влиять на ценностные выборы учащихся. Согласно своим представлениям, что должен делать «настоящий» мужчина, что должна делать «настоящая» женщина, учащиеся неосознанно будут строить свою семейную жизнь.

При изучении нами представлений несовершеннолетних о ценностях семейной жизни были выделены (по М. Рокичу – С.В. Ковалеву) *инструментальные ценности*, т.е. личностные черты, которыми должен обладать семейный человек: вежливый, ответственный, интеллигентный, храбрый, честолюбивый, нежный, честный, способный, чистый, прощающий, веселый, независимый, послушный, с широким кругозором, а также - *терминальные ценности*, т.е. то, к чему стоит стремиться в жизни: полноценная любовь, счастье, безопасность, удовольствие, внутренняя гармония, мудрость, комфортная жизнь, свобода, дружба, красота, признание, уважение, надежная семья, равенство.

Первое место среди терминальных ценностей и у юношей, и девушек занимает здоровье. Девушки также отдают предпочтение материальным ценностям и обеспеченности, что указывает на расценивание ими финансового благополучия как способа решения жизненных проблем. У юношей на втором месте наличие хороших и верных друзей, затем – интересная работа и материальное благополучие.

Таким образом, мы видим, что девушки больше нацелены на материальные блага, а любовь и счастливая семейная жизнь в их представлениях также могут зависеть от обеспеченности. Юношами любовь воспринимается как совершенно самостоятельная ценность, но они не связывают ее со счастливой семейной жизнью.

Среди инструментальных ценностей девушки отдают предпочтения таким качествам, как ответственность, честность, образованность и терпимость, которые одинаково важны как в семейной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Юноши же больше ориентируются на качества, которые помогут в карьерном росте, а чуткость, необходимая в семейной жизни, вовсе относится ими на последнее место (таблица 1).

Таблица 1.

Представления несовершеннолетних о ценностях семейной жизни

Шкала	Терминальные ценности		Инструментальные ценности	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
«Главное в моей жизни …».	Здоровье. Хорошие и верные друзья.	Здоровье. Материальное благополучие.	Эффективность в делах. Твердая воля.	Ответственность. Честность.
«Хорошо если будут...».	Интересная работа. Материальное благополучие	Развитие. Любовь.	Ответственность. Рационализм.	Образованность. Терпимость.
«Украшают мою жизнь…»	Любовь.	Хорошие и верные друзья.	Непримиримость к недостаткам в себе и других.	Жизнерадостность.
«Не самое главное...».	Жизненная мудрость.	Жизненная мудрость.	Аккуратность	Независимость.
«Было бы очень желательно, однако, это не всем удается».	Уверенность в себе.	Счастливая семейная жизнь.	Образованность. Воспитанность.	Рационализм. Чуткость.
«Могут даже и не быть в моей жизни».	Счастье других.	Общественное признание.	Самоконтроль.	Исполнительность.
«Делать из этого цель своего существования просто недостойно…».	Красота природы и искусства.	Творчество.	Чуткость.	Непримиримость к недостаткам в себе и других.

Далее мы предложили испытуемым анкету «Выбор брачного партнера». Школьникам было предложено оценить брак родителей. 10% (3) нашли его идеальным; 36,6% (12) отметили его как в целом хороший; эмоциональный разлад в родительских семьях отметили 6,6% (2) учащихся; столько же семей [6,6% (2)] оказались на грани развода; у 40% (12) школьников родители разведены.

На вопрос: «Хотели бы вы строить свою семью по образу и подобию родительской?», 10%(3) ответили согласием; 46,6% (14) ответили отрицательно; 30% (9) хотели быть похожими в некоторых аспектах; 13,3% (4) затруднились ответить.

10% (3) респондентов считают, что жена (муж) должна походить на кого-либо из семьи, 43,3% (13), напротив, не хотели бы этого. 46,6% (14) школьников хотели бы, чтобы их избранник был похож на родителей некоторыми чертами.

На вопрос: «Стремитесь ли вы выбрать бушующую жену (мужа) из семьи выше вашей по экономическим, социальным показателям?» 56,6% (17) школьников ответили положительно. 33,3% (10) хотели бы выбрать брачного партнера с равным экономическим статусом; 10% (3) школьников ответили, что им все равно.

Далее было предложено отметить предполагаемого брачного партнера с учетом его занятий. Среди приоритетных: дипломированный специалист – 33,3% (10) выборов; бизнесмен – 33,3% (10)выборов; с высшим образованием – 16,6% (5) выборов; военнослужащий – 6,6% (2)выборов; для 16,6% (5) учащихся – этот фактор не является важным и не имеет значения.

73,3% (22) предпочитают знакомиться сами, 26,6% (8) – при участии друзей. Примечательно, что никто не предпочел знакомство по Интернету, через родителей или службу знакомств.

Среди причин стремления молодежи к гражданскому браку были названы «желание узнать друг друга поближе», «стремление жить самостоятельно», «попробовать пожить, чтобы точно

знать, что не ошиблись», «можно жить и без штампа». Были и ответы, объясняющие гражданский брак отсутствием средств на свадьбу.

Тем не менее 72,7% девушек и 66,6% юношей отдали предпочтение традиционным брачно-семейным отношениям и хотели бы зарегистрировать свой брак.

Применение «Опросника родительской компетентности» выявило наличие неполной ориентировки учащихся во многих вопросах семейной жизни, в частности связанных со здоровьем и воспитанием ребенка. При анализе практических задач, предлагаемых старшеклассникам, мы наблюдали проявления минимальной компетентности в вопросах владения средствами разрешения конфликтных или неординарных ситуаций в семье. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте отсутствие опыта и психологической грамотности мешают найти конструктивное решение семейных проблем.

Взяв за основу исследования Н.М. Галимовой [1], А.П. Якунина [5] мы разработали уровни сформированности готовности несовершеннолетних к семейной жизни, включающие характеристики следующих основных компонентов: *нравственно-психологическая готовность, сексуально-гигиеническая воспитанность, хозяйственно-экономическая готовность*.

Для выявления *нравственно-психологической готовности* учащихся к семейной жизни мы предлагаем следующие критерии:

– представления учащихся о ценностях семьи и ее значении для развития личности;

– оценка себя как будущего семьянина;

– осознание себя как будущего родителя;

– знания нравственно-психологических основ семейной жизни и семейно-ролевых обязанностей;

– нравственное поведение, определяющее характер взаимоотношений с родителями и представителями противоположного пола.

Высокий уровень характеризуется достаточно полными знаниями о роли семьи в жизни человека и общества, о нормах взаимоотношений между полами и членами семейного коллектива, реальными представлениями об идеале семьи, брачном партнере, а также умениями применять приобретенные знания в практической деятельности.

Средний уровень обнаруживает неполное осознание значения семьи для развития личности и функционирования общества, фрагментарные, мало осознанные знания о нравственных основах семейной жизни, неточные представления об идеале семьи, будущем брачном партнере, недостаточные умения актуализировать имеющиеся знания, использовать их в решении практических ситуаций.

Низкий уровень выявляет искаженные знания о роли семьи в жизнедеятельности общества и ее значении для развития личности, поверхностные, примитивные знания о нравственных основах семейной жизни, неадекватные представления об идеале семьи, будущем брачном партнере, не сформированные практические умения по рассматриваемым вопросам.

Сексуально- гигиеническая воспитанность предполагает набор знаний, необходимых для прогнозирования последствий сексуальной жизни с целью профилактики социально негативных явлений (нежелательная и незапланированная беременность, венерические заболевания, ВИЧ-инфекция), развитие чувства ответственности перед партнером и оценка возможных рисков начала половой жизни [4]. Сексуально-гигиеническая воспитанность предполагает наличие у несовершеннолетних знаний об интимных отношениях людей, отношение к предупреждению беременности, профилактике венерических заболеваний, умение практически применять знания санитарно-гигиенических норм.

Высокий уровень сформированности данного качества характеризуется достаточно полными знаниями в этой области жизни и сформированными умениями в вопросах гигиены пола.

К *среднему уровню* относятся школьники, которые затрудняются однозначно высказаться о многих явлениях интимной жизни: аборт, противозачаточные средства, венерические заболевания. Нерегулярно соблюдают санитарно-гигиенические нормы. Они осознают вред и последствия ранней половой жизни, но на практике этого не придерживаются.

Для группы испытуемых *с низким уровнем* сформированности сексуально-гигиенической воспитанности свойственны искаженные знания об интимных межличностных отношениях, отсутствие умений санитарно-гигиенического самообслуживания.

Хозяйственно-экономическая готовность характеризуется знаниями:

– о культуре быта;

– о ведении домашнего хозяйства, распределении семейных обязанностей;

– о бюджете семьи, необходимости учета и распределения средств;

– умение рационально вести домашнее хозяйство.

Высокий уровень хозяйственно-экономической готовности к семейной жизни предполагает знания о рациональном ведении домашнего хозяйства, семейном бюджете, участие в его обсужде-

нии. Способность правильно тратить деньги, расставляя приоритеты, исходя из доступных средств; планировать покупки и копить для них средства; умение обустроить свое жизненное пространство, умение применять приобретенные знания в практической деятельности.

К *среднему уровню* относятся несовершеннолетние, имеющие фрагментарные знания о распределении семейных обязанностей, бюджете семьи, культуре быта, о рациональном ведении домашнего хозяйства, недостаточные умения в обустройстве своего жизненного пространства, знают, но не всегда актуализируют имеющиеся знания на практике.

К *низкому уровню* мы отнесли несовершеннолетних, имеющих примитивные знания о культуре быта, не умеющих обустроить свое жизненное пространство, распределять семейные обязанности; представления о необходимости рационально вести домашнее хозяйство не сформированы; не умеют правильно тратить деньги, приоритеты расставляют исходя не из доступности средств, а исходя из собственных желаний; не умеют планировать покупки и копить для них средства, не умеют актуализировать имеющиеся знания на практике.

Пользуясь характеристикой разработанных нами уровней, мы пришли к выводу о том, что среди несовершеннолетних в нашей выборке преобладают низкий и средний уровни готовности к будущей семейной жизни (таблица 2).

Таблица 2

Уровни готовности к будущей семейной жизни у несовершеннолетних

Уровни готовности к будущей семейной жизни	Готовность несовершеннолетних к будущей семейной жизни			Средний показатель готовности несовершеннолетних к будущей семейной жизни *(%)*
	Нравственно-психологическая готовность *(%/количество учащихся)*	Сексуально-гигиеническая воспитанность *(%/количество учащихся)*	Хозяйственно-экономическая готовность *(%/количество учащихся)*	
Высокий	10%/ 3	13,3%/ 4	-	7,8%
Средний	50%/15	46,6%/14	46,6%/14	47,7%
Низкий	40%/12	40%/12	53,3%/16	44,4%

При изучении уровня нравственно-психологической готовности условно были выделены три группы учащихся:

– *с высоким уровнем* – 10% (3) учащихся,
– *средним* – 50 % (15) школьников;
– *с низким уровнем* 40 %/12 школьников.

При изучении уровня *сексуально- гигиенической воспитанности* школьников экспериментальной группы также выделено *три группы:*

– *с высоким уровнем* – 13,3% (4) учащихся,
– *средним* – 46,6 % (14) школьников;
– *с низким уровнем* 40 %/12 школьников.

При изучении уровня хозяйственно-экономической готовности:

– *с высоким уровнем* – 0% (0) учащихся,
– *средним* – 46,6 % (14) школьников;
– *с низким уровнем* 53,3%/16 школьников.

Мы предполагаем, что низкий уровень готовности старшеклассников к созданию семьи объясняется тем, что школой и семьей учащихся не уделяется должного внимания организации их подготовки в данном направлении. Отсутствие учащихся с высоким уровнем хозяйственно-экономической готовности и значительное число учащихся низкого уровня по этому показателю может являться следствием излишней опеки родителей и недопонимания последними значения такого рода подготовки.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что старшеклассники не имеют точных и достоверных знаний о брачно-семейных отношениях, которыми должны обладать юноши и девушки к моменту окончания школы. Таким образом, назрела необходимость в психолого-педагогическом обеспечении подготовки несовершеннолетних к их будущей семейной жизни, в создании специальных условий для ее эффективного протекания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галимова, Н. М. Подготовка старшеклассников к будущей семейной жизни: дис. ... канд. пед. наук/ Н. М. Галимова. – М., 2000. – 190 с.
2. Кон, И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина. 2008. – 198 с
3. Мудрик, А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для кл. рук. – М.: Просвещение, 1981.–154 с.
4. Общественное конструирование образа выпускника российской школы 2020 года. - URL: http://construct.crowdexpert.ru/book/node/334 (дата обращения: 25.02.2016).

5. Якунин, А. П. Представления подростков 12 – 15 лет о социальных ролях взрослого: дис. ... канд. псих. наук/ А. П. Якунин. – Санкт-Петербург, 2014. – 345 с.

Н.В. Макарова

ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТОЧНОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье описаны наиболее характерные особенности речевой и неречевой симптоматики у детей со стёртой дизартрией.

***Ключевые слова*:** органы артикуляционного аппарата, речевая моторика, звукопроизношение, просодическая сторона речи.

N.V. Makarova

THE MAIN MANIFESTATIONS OF INSUFFICIENCY OF ZVUKOPROIZNOSITELNOY OF THE PARTY OF THE SPEECH AT CHILDREN WITH THE DEVELOPMENTAL APRAXIA OF SPEECH

Abstract. In article characteristics of speech and nonverbal symptomatology at children with the developmental apraxia of speech are described most.

Keywords: bodies of the articulation device, speech motility, sound pronunciation, prosodic party of the speech.

Стёртая дизартрия – речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга (Л.В. Лопатина)

По статистике, стёртые дизартрии довольно часто встречаются у детей с общим недоразвитием речи (50-80%); у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – в 30-40% случаев; у некоторых детей с первоначальным диагнозом «сложная дислалия» в результате комплексного обследования выявляется данное речевое расстройство (10%).

В специальной литературе при описании данного речевого расстройства используются термины «сложные формы дислалии» (Л.В. Мелехова, О.В. Правдина), «артикуляторная диспраксия», «центральная, органическая или усложнённая дислалия» (Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская); «минимальные дизартрические расстройства» (И.Б. Карелина), «дизартрический компонент» (Л.В. Гуменная). Термин «стёртая дизартрия» впервые был предложен О.А. Токаревой (1969), которая характеризует её проявления как лёгкие (стёртые) проявления псевдобульбарной дизартрии, отличающиеся особой трудностью преодоления.

М.П. Давыдова определяет стёртую дизартрию следующим образом: «Нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата, а также слабостью и вялостью артикуляционной мускулатуры, можно отнести к лёгкой стёртой псевдобульбарной дизартрии». Автор отмечает, что стёртая дизартрия в настоящее время преобладает в детской логопедической практике. Недостатки произношения при данном расстройстве носят самый разный характер, и все же основной их признак – смазанность, размытость, нечеткость артикуляции, которые особенно резко обнаруживаются в потоке речи [2, 13].

Многие исследователи указывают на то, что в структуре речевого дефекта при дизартрии ведущим является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц периферического речевого аппарата (дыхательного, голосового и артикуляционного отделов). При этом характер нарушения звукопроизношения характеризуется как полиморфный (Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович и др.).

Недостатки звукопроизносительной стороны речи у детей со стёртой дизартрией выражаются в искажениях, в смешениях, в заменах и в пропусках. Наиболее распространенным нарушением является дефект произношения свистящих и шипящих звуков. Кроме того, для дизартриков характерно упрощение артикуляции, когда сложные звуки заменяются более простыми по своим артикуляторно-акустическим признакам: щелевые – взрывными, звонкие – глухими, шипящие – свистящими, твердые – мягкими, аффрикаты расщепляются на составляющие их звуковые элементы (О.А. Токарева, Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская и др.).

У детей резко снижена интонационно-выразительная окраска речи, может наблюдаться назальный оттенок в речи. При этом тембр голоса тесным образом связан с эмоциональным состоянием ребенка: у детей с преобладанием процесса торможения тембр низкий, голос тихий или приглушенный, немодулированный. У детей с преобладанием процесса возбуждения тембр высокий, голос громкий, крикливый, срывающийся на фальцет. У некоторых из них ослаблен речевой выдох, и дошкольники говорят на вдохе. Речь приобретает захлёбывающийся характер.

Ещё одной характерной чертой стёртой дизартрии является нарушение темпа речи: у одних детей он ускоренный, у других – замедленный. По данным О.А. Токаревой, и в том, и в другом случае значительно изменяется длительность звучания согласного и гласного внутри слога. При быстром темпе гласные могут полностью исчезнуть, а при замедленном происходит удлинение слога за счет растягивания гласного. Все это так или иначе сказывается на общем звучании речи, которая становится либо излишне торопливой, либо неестественно растянутой [5].

Ритм речи у детей данной группы нерегулярный, изменчивый, ударение в словах расставляется неправильно (Е.М. Мастюкова).

Главная особенность нарушений звукопроизносительной стороны речи при стёртой дизартрии заключается в том, что при всех видах активных движений в конечностях нарастает мышечный тонус в артикуляционной мускулатуре и усиливаются дизартрические расстройства. При этом недостаточность артикуляционной моторики не только затрудняет формирование произносительной стороны речи, но и вторично вызывает нарушения фонематического восприятия, что вызывает у ребёнка трудности звукового анализа слов и искажения звуко-слоговой структуры слова.

По мнению Л.В. Лопатиной, наиболее сложной оказывается возможность одновременного выполнения движений артикуляционными органами и частями тела. В большинстве случаев совершаются быстрые, беспорядочные движения языком, которые часто заменяются движениями головы вперёд, отмечается нарушение координации с выпадением отдельных звеньев движений. Наиболее ярко моторная недостаточность проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих чёткого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений [4].

И.Б. Карелина пишет: «Стёртая дизартрия по своим проявлениям очень близка к сложной дислалии. При обеих формах речевой патологии чаще страдают отдельные группы звуков (сенсорные, шипящие, свистящие). Остальные при изолированном произнесении звучат четко, но в спонтанной речи отмечается смазанность, назализация, палатализация, ускоренный/замедленный темп речи. Дети часто говорят конец фразы на вдохе, им не хватает выдоха на полную фразу. Голос у детей слабый, тихий, хриплый. Нарушение звукопроизношения у таких детей может сочетаться с различными уровнями речевого недоразвития» [3, 10].

Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, не позволяют формироваться четким и правильным кинестезиям, необходимым при становлении звукопроизношения. Это влечет за собой недоразвитие фонематического слуха, которое, в свою очередь, тормозит процесс формирования правильного произношения звуков у детей. Взаимозависимость этих процессов и является причиной стойких нарушений фонетического строя у детей со стёртой дизартрией.

Для дифференциальной диагностики всех перечисленных речевых расстройств необходимо проведение комплексного психолого-медико-педагогического исследования, включающего изучение и анализ медико-педагогической документации ребёнка, тщательное изучение данных его анамнеза и раннего психофизического развития. Обязательным разделом логопедического обследования должно быть исследование состояния общей, мелкой и речевой моторики.

Для организации логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста, наиболее адекватной, по нашему мнению, является методика Е.Ф. Архиповой, поскольку позволяет достаточно эффективно и в быстрые сроки выявить фонетические нарушения речи, недостатки просодики и речевого дыхания дошкольников, а также изучить состояние их мышечного тонуса и функций органов артикуляционного аппарата [1].

Проведённое нами экспериментальное исследование осуществлялось на базе МАДОУ д/сада № 66 г. Таганрога. Экспериментальную группу составили 12 детей – воспитанники старшей логопедической группы со стёртой дизартрией в возрасте 5,5 лет. Все воспитанники имеют логопедическое заключение городской ПМПК: стёртая дизартрия (дизартрия лёгкой степени выраженности).

Изучение медицинских карт и выписок из роддома детей экспериментальной группы показало, что их характерной особенностью является наличие неблагополучных факторов пренатального периода развития: гипоксия плода, токсикоз беременности, хронические и острые простудные заболевания матери, внутриутробные инфекции. Среди особенностей и вредностей натального периода отмечаются стремительные или сухие затяжные роды, явления асфиксии новорождённых различной степени выраженности, резус-конфликтная ситуация, роды путем кесарева сечения. Наиболее часто встречающейся патологией в родах является слабость родовой деятельности

матери, угрожающая асфиксией плода и требующая применения разнообразных средств родовспоможения (стимуляции, ручной помощи, наложения щипцов и т. д.). Постнатальный период этих детей характеризуется наличием различных, нередко тяжёлых заболеваний (на первом и втором году жизни): вирусный грипп, пневмония, частые простудные, инфекционные и желудочно-кишечные заболевания, в некоторых случаях сопровождающиеся судорожными припадками на фоне высокой температуры.

Изучение анамнеза детей экспериментальной группы показало, что для большинства из них характерно наличие той или иной степени выраженности неврологической симптоматики: перинатальной энцефалопатии (ПЭП), перинатальной патологии центральной нервной системы (ПП ЦНС), гипертензионно - гидроцефального синдрома (синдром повышенного внутричерепного давления), церебрастенического синдрома, синдрома двигательных расстройств.

Как показывает наш опыт работы, физическое развитие детей в целом характеризуется как благополучное (они вовремя начинали держать голову, сидеть, ползать). Но несколько задерживались более сложные локомоторные функции: ходить начали после 1 г. 1 мес., чуть позже выявлялась моторная неловкость – быстрая усталость во время ходьбы и бега, неумение самостоятельно прыгать на одной ноге, правильно держать ложку в руке. В раннем возрасте при кормлении (акт сосания) у детей часто возникали срыгивание или попёрхивание; в более старшем возрасте дошкольники предпочитали есть мягкую и протёртую пищу, твёрдую медленно жуют и долго держат за щекой; большинство дизартриков оставляют несъеденными хлебные корки.

Речевое развитие в раннем возрасте оценивается нами как благополучное. Как показывает родительский опрос, гуление и лепет появлялись своевременно, но затем лепет исчезал, и малыши некоторое время молчали. Затем их речь развивалась с задержкой. Слова, неясно произносимые, появлялись в возрасте 1,5 – 2 лет; в 2 – 3 года дети пользовались фразовой речью, однако она была недостаточно понятна для окружающих. К 4 – 5 годам некоторые звуки спонтанно корригировались, речь стала несколько яснее, но в целом сохраняется фонетически несформированной. У некоторых детей наблюдается общее недоразвитие речи.

Для состояния мышечного тонуса речевого аппарата детей со стёртой дизартрией характерно наличие одной из следующих особенностей: либо паретичности (вялости мышц артикуляционных органов, когда лицо ребенка гипомимично), либо спастичности (напряжённости мышц речевых органов, когда лицо амимично). Как показывает практика, у дошкольников чаще всего проявляется смешанный характер мышечного тонуса артикуляционного аппарата.

Обследование речевой моторики у детей экспериментальной группы выявило нарушения как статической, так и динамической организации артикуляторных движений. Так, у 83% в состоянии мышечного тонуса проявлялись нарушения разной степени выраженности: у 33% детей отмечалась лёгкая функциональная недостаточность, при которой проявляется неполный объём движений губами и лёгкая девиация языка. У 50% детей выявлена выраженная функциональная недостаточность, когда язык с трудом удерживает позу, динамические пробы выполняются хаотично, переключение движений недостаточное, наблюдается гиперсаливация и синкинезии нижней челюстью. Значительные трудности для этих детей представляли дифференцированные движения речевого аппарата: кончика языка и его спинки, языка и губ.

У 17 % детей экспериментальной группы не наблюдалось видимой патологии мышечного тонуса, но были выявлены лёгкие отклонения в объёме и качестве движений языка и губ.

Наиболее характерными симптомами для всех детей экспериментальной группы являлись трудности переключения с одного упражнения на другое («забор» – «трубочка»), сниженная амплитуда и объём движений губ и языка («часики», «горка», «забор», «окно»); ограниченная подвижность нижней челюсти, трудности в вытягивании и растягивании губ. При выполнении упражнений для языка отмечалась избирательная слабость некоторых мышц языка, неточность движений, беспокойство языка при попытке удержания его в заданном положении («иголочка»), трудности распластывания языка («блинчик, «лопата»), трудности подъёма и удержания языка за верхними зубами («парус»), тремор кончика языка; у части детей – замедление темпа движений при повторном выполнении задания и гиперсаливация.

Как показывает практика, наиболее сложными для выполнения являются произвольные, целенаправленные движения языка. Для них характерна скованность, ограничение объёма, снижение амплитуды, трудности переключаемости и нарастание усталости по мере их выполнения. При речевых нагрузках может отмечаться девиация, т.е. отклонение языка от средней линии. В процессе речевого высказывания может появляться обильное слюнотечение (гиперсаливация).

Обследование состояния звукопроизношения детей экспериментальной группы показало, что у большинства из них нарушены более чем две фонетические группы звуков (у 66%). Так, 1/3 дошкольников имела недостатки произношения всех четырёх обследуемых групп звуков; другая 1/3 – искажала и смешивала три группы звуков; оставшаяся 1/3 детей – неверно употребляла две

группы звуков. Характерно, что наиболее сохранными в речи являлись мягкие согласные звуки [с', з', л', р'], что говорит об избирательном поражении кончика языка.

Нарушения произношения сонорных звуков [р], [р'] было выявлено у 83% детей – это самый распространённый дефект звукопроизношения. Недостатки произношения [л] и [л'] были выявлены у 66% детей. В основном, дети искажали звуки или заменяли их на более простые по артикуляции: [й], [г].

У 50% дошкольников выявлено межзубное произношение свистящих и шипящих звуков [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж]; а у 17% детей – призубное произношение свистящих и шипящих, а также замена звука [ц] на [тс], [ч] и [с].

Анализ результатов обследования фонетического строя показал, что наиболее простыми заданиями для детей являлись следующие: повторение изолированного звука (шипящего, свистящего) вслед за взрослым, а также произношение звука в сильной, ударной позиции в составе слога. Самые низкие результаты были обнаружены при произнесении обследуемых звуков в предложениях и чистоговорках, а также в свободной речи (на материале знакомых стихов и сказок). Эти задания являлись наиболее сложными, поскольку характеризуют умение самостоятельно осуществлять слуховой и кинестетический контроль за собственной речью.

По нашему мнению, все перечисленные нарушения звукопроизношения вызваны избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата, а также слабостью и вялостью артикуляционной мускулатуры.

В результате анализа данных, полученных при обследовании просодической стороны речи и дыхания, было выявлено, что у большинства дошкольников (66%) речь невнятная и невыразительная, дикция нечёткая, отмечаются недостатки темпа речи (ускоренный или замедленный). Мы обнаружили, что дети с трудом переключаются на ускоренный темпоритм и не всегда могут его удерживать и воспроизводить отражённо. Большинству из них недоступно воспроизведение серий простых ударов, а также сложных ритмов, но при этом они хорошо справляются с простыми по сложности ритмическими рисунками. Все они испытывают трудности при воспроизведении предложений в быстром или медленном темпе.

У 17% детей был выявлен назальный оттенок голоса, еще у 34% – голос монотонный, тихий, слабый и истощающийся. Все дети испытывают трудности при передаче голосом различных эмоциональных состояний людей и характера животных персонажей, у них снижена интонационно-выразительная окраска речи. Дети не владеют возможностью поступательного движения голоса, диапазон их голоса по высоте и силе недостаточно широк.

У 1/3 детей слабый и укороченный речевой вдох, поэтому им приходится делать дополнительный вдох во время фразы и в разученных стихах.

Общая и мелкая моторика у детей данной категории отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от сверстников в ловкости и точности движений: испытывают трудности при работе с ножницами, застёгивании пуговиц, завязывании шнурков; в замедленном темпе выполняют различные диагностические упражнения: «пальцы здороваются», «кулак – ладонь – ребро» и др. Кроме того, у большинства задерживается развитие готовности руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к штриховке, рисованию и лепке из пластилина.

Наряду с нарушениями моторики и звукопроизносительной стороны речи у детей со стёртой дизартрией отмечается задержка развития или недоразвитие других компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя и связной речи. Непосредственным результатом поражения артикуляционного аппарата являются трудности произношения, которые приводят к недостаточно четкому восприятию речи на слух. Общее речевое развитие детей с расстройствами артикуляции протекает своеобразно. Позднее начало речи, ограниченный речевой опыт, полиморфные дефекты произношения приводят к недостаточному накоплению лексики и недостаткам в развитии навыков словообразования и словоизменения.

Как показывает практика, большинство детей с расстройствами артикуляции не знают обиходных слов, часто смешивают слова, ориентируясь на сходство по звуковому составу, ситуацию и т.п. Кроме того, дошкольники испытывают трудности при произношении слов сложной слоговой структуры, упрощают их звуконаполняемость, опуская согласные звуки при их стечении.

Таким образом, в структуре дефекта при стёртой дизартрии ведущими являются следующие проявления речевой и неречевой симптоматики: нарушение звукопроизношения, несформированность мелодико-интонационной и темпо-ритмической сторон речи, недостатки артикуляционной, мелкой и общей моторики. Анализ результатов эксперимента показал, что у детей со стёртой дизартрией нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи.

Выраженные нарушения звукопроизношения при стёртой дизартрии с трудом поддаются коррекции и отрицательно влияют на формирование фонематической и лексико-грамматической

сторон речи, в будущем затрудняя процесс школьного обучения детей. 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.).

Своевременная диагностика и коррекция нарушений речевого развития являются необходимым условием психологической готовности детей к обучению в школе, создают предпосылки для наиболее ранней социальной адаптации дошкольников с нарушениями речи. Это крайне важно, так как от постановки правильного диагноза зависит выбор адекватных направлений коррекционно-логопедического воздействия на ребенка с лёгкой степенью дизартрии и, соответственно, эффективность этого воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей. – М.: Астрель, 2007. – 332 с.
2. Давыдова, М.П. Коррекция речи у детей с дизартрией. Курск: Курский областной институт усовершенствования учителей, 1991. –134 с.
3. Карелина, И.Б. Дифференциальная диагностика стёртых форм дизартрии и сложной дислалии // Дефектология. 1996. № 5. С. 10 – 13.
4. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стёртой формой дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология. 1986. № 2. С. 64 – 70.
5. Токарева, О.А. Дизартрии // Расстройства речи у детей и подростков/ Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: 1969. С. 144 – 155.

С. Б. Наумов, И. А. Сыроваткина, Г. В. Хвалебо

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПЕРВЫХ КУРСАХ В УСЛОВИЯХ ПЕРВЫХ НЕДЕЛЬ УЧЕБНОГО ГОДА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Аннотация. В данной статье затрагиваются аспекты адаптации учащихся в первые недели занятий физическими упражнениями. Не секрет, что, прибывая после каникул, и начиная изучение дисциплины в начале семестра, студенты далеко не всегда эффективно втягиваются в учебный процесс, что негативно сказывается на качестве усвоения дисциплины и может привести к травматизму.

Ключевые слова: физическая культура, адаптация к физическим нагрузкам, причины травматизма.

S.B. Naumov, I.A. Syrovatkina, G.V. Hvalebo

FEATURES OF PHYSIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THEIR FIRST YEAR IN THE CONDITIONS OF THE FIRST WEEKS OF THE SCHOOL YEAR ON DISCIPLINE "PHYSICAL CULTURE

Abstract. This article addresses aspects of adaptation of students in the first weeks of exercise. It's no secret that coming after the holidays, and beginning the study of discipline in the beginning of the semester students are not always effectively involved in the educational process, which negatively affects the quality of learning discipline and can lead to injuries.

Key words: physical culture, adaptation to physical stress that causes injury.

Необходимым условием успешной деятельности студентов в вузе является их адаптация к учебному процессу. Адаптация представляет собой процесс активного приспособления индивида к изменившимся условиям среды при помощи различных социальных средств.

Следует отметить, что организм человека обладает сформировавшейся в процессе эволюции способностью приспосабливаться к изменяющимся условиям среды. Под влиянием внешних факторов могут изменяться морфологические признаки, гомеостаз, физиологический статус и т.д. Однако адаптационные возможности организма не беспредельны, он не всегда и не в полной мере может приспособиться к тем или иным условиям среды, в том числе физическим нагрузкам, вследствие чего нередко возможно развитие различных заболеваний и происхождение травматизма [3].

Практика показывает, что наиболее высокий процент травматизма в высших учебных заведениях приходится именно на сентябрь – октябрь, т.е. на начало учебного года, когда занятия по физической подготовке проходят в основном вне спортивного зала – на стадионах, в лесопарковой зоне, на открытой местности и т.д. В этот период упор делается, как правило, на развитие скоро-

сти, взрывной и абсолютной силы, повышение разных видов выносливости организма (скоростной, силовой, координационно-двигательной), способности организма противостоять физическому утомлению в процессе мышечной деятельности, а так же на преодоление различных препятствий. Это достигается разнообразными видами упражнений: бег (бег на 100м, 3000м, 5000м, челночный бег), прохождение полосы препятствий, подтягивание на перекладине, силовые комплексные упражнения и т.д. В этой связи травмы в этот период носят соответствующий характер: растяжения, вывихи, ушибы и др. С позиции квалифицированного специалиста не учитывать этот фактор было бы некомпетентно.

Можно выделить несколько наиболее очевидных причин, отрицательно влияющих на процесс качественного освоения учебного материала и способствующих возникновению фактов травматизма. Вот некоторые из них:

1. Полное или частичное отсутствие активной двигательной деятельности у студентов во время каникул, и как следствие – ослабление опорно-двигательного аппарата.
2. Ведение нездорового образа жизни в соответствующий период времени (курение, употребление алкоголя).
3. Нерегулярное, неправильное, некачественное питание. Нарушение витаминизации организма, что отрицательно сказывается на метаболизме.
4. Систематическое нарушение режима работы и отдыха, недосыпание, и, как следствие, невнимательность на занятиях.
5. Перенесенные различные заболевания накануне семестра.
6. Нарушение и несоблюдение требований преподавателя.
7. Недостаточная организованность и порядок во время занятий.
8. И, как это ни парадоксально, недостаточная квалификационная подготовленность преподавателей, обусловленная отсутствием специального или педагогического образования.
9. Состояние физического, а также психологического и эмоционального переутомления, которые вызывают расстройство координации, снижение внимания и защитных реакций организма.
10. Наличие в организме хронических очагов инфекции.
11. Индивидуальные особенности организма (неспособность к сложнокоординированным упражнениям, склонность к спазмам сосудов и мышц, склонность к чрезмерной возбужденности, стрессовые состояния).
12. Естественно - социальный фактор (жилищно-бытовые условия, микроклимат в семье и др.).

Конечно же, это некоторые из основных, но далеко не все факторы, влияющие на возникновение и учащения фактов получения травм обучающимися. Эта тема довольно серьезная и требует более детального рассмотрения и изучения. Анализ причин спортивного травматизма позволяет прийти к выводу о том, что травматизм при занятиях физическими упражнениями может быть предупрежден (по крайней мере, сведен к минимуму). Решающую роль в профилактике спортивного травматизма играет преподаватель физической культуры [5]. Его деятельность должна протекать в тесном контакте с работниками медицинской службы.

Можно предложить несколько рекомендаций как начинающим преподавателям, так и специалистам с большим педагогическим стажем:

1. Необходимо планировать урок таким образом, чтобы нагрузка на организм постепенно увеличивалась от занятия к занятию.
2. Целесообразнее увеличивать подготовительную часть проведения занятия, ориентировочно на 5–10 минут, за счет основной части занятия.
3. Перед беговыми упражнениями наиболее тщательно разминать мышцы и суставы ног.
4. На занятиях уделять больше времени упражнениям, повышающим аэробную выносливость, т. е. способность длительно выполнять работу умеренной интенсивности при глобальном функционировании мышечной системы (бег, упражнения с собственным весом, плавание, ускоренное передвижение и др.).
5. Проводить релаксацию после нагрузок для восстановления мышц и подготовки их к последующей работе.
6. Стараться разграничивать аэробные и силовые упражнения от занятий к занятию (блочная подготовка), т.к. продолжительная аэробная и силовая работа плохо сочетаются между собой в физиологическом плане.
7. Систематическая проверка уровня остаточных знаний, полученных в ходе предыдущих занятий, в первой половине основной части занятия с целью уточнения успешности закрепления знаний.
8. Соблюдение основного принципа обучения: ознакомление, обучение, закрепление, совершенствование.

Следует учитывать, что вновь поступивших на учебу студентов и студентов старших курсов нужно относить к различным категориям занимающихся. Опыт показывает, что на сегодняшнем

этапе в условиях средней школы занятия по физической культуре проводятся на качественно-низком уровне или не проводятся вообще. Проводя исследования в данной области среди школ г. Таганрога и анализируя полученную информацию, можно прийти к выводу, что учителя физической культуры, обеспечивающие процесс обучения согласно программе среднего образования, имеют недостаточную профессиональную квалификацию. Это подтверждается несоответствием качественного уровня профессионального образования осуществляемой ими деятельности, а также элементарным незнанием нормативно-правовой базы, регламентирующей выполняемые школьниками нормативы. Еще одним негативным моментом является плохое представление учителями физической культуры всего объема своих обязанностей.

Сегодня перед обществом, а особенно перед школой, стоит важная задача – не только подготовить ребёнка к самостоятельной жизни, воспитать его нравственно и физически здоровым, но и научить его быть здоровым, способствовать формированию у него осознанной потребности в здоровье как залога будущего благополучия и успешности в жизни. Эта одно из важнейших направлений новых ФГОС.

Достижения физического воспитания обеспечиваются решением следующих основных задач, направленных на:

- укрепление здоровья, содействие гармоническому физическому развитию;
- обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам;
- развитие двигательных (кондиционных и координационных) способностей;
- приобретение необходимых знаний в области физической культуры и спорта;
- воспитание потребностей и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями, сознательно применять их в целях отдыха, тренировки, повышения работоспособности и укрепления здоровья;
- содействие воспитанию нравственных и волевых качеств, развитие психических процессов и свойств личности.

Однако популярность данной дисциплины в школе очень мала в связи с неумением преподавателя заинтересовать школьников учебным процессом, несоответствием основным требованиям материально-технической базы школы, а так же недостаточным наличием инвентаря для проведения уроков физической культуры [2].

Также причинами слабой физической подготовки студенческой молодежи является то, что студент не испытывает интереса к занятиям физической культуры, у него нет потребности в занятиях спортом, отсутствует стремление и умение улучшить свой физический статус. Это связано, в первую очередь, с низким уровнем грамотности в вопросах здоровье, профилактики заболеваний.

Главной целью физического воспитания в вузе является формирование физической культуры личности, способствующей подготовке к социально-профессиональной деятельности, сохранению и укреплению здоровья. Добиться этого можно лишь в том случае, если педагог по физической культуре направляет свою деятельность на формирование у студентов здоровьесберегающих компонентов, основной среди которых – повышение уровня мотивации к занятиям. Для этого необходимо учитывать наиболее предпочитаемые ими виды двигательной активности и с помощью средств и методов физического воспитания сформировать у студентов интерес к занятиям, использовать индивидуальный и дифференцированный подход к физической подготовленности и физическим возможностям обучающихся, применять на занятиях соревновательную деятельность, организовывать спортивные секции по интересам [2, 3, 4].

Все это позволит повысить уровень физического здоровья студентов, повысить их мотивацию. Таким образом, физическая культура, спорт, здоровый образ жизни будут способствовать адаптации студенческой молодежи к условиям жизни и профессиональной деятельности, позволят обеспечить высокую работоспособность и творческую активность, а в дальнейшем – трудовое долголетие.

Следует отметить, что не менее важным для первокурсников является психологический момент, являющийся серьезным барьером, особенно в первое время обучения. В первую очередь сюда относится то, что человек попадает в новый, незнакомый ему коллектив. Также многие юноши и девушки приезжают из других городов и именно в этот период начинают взрослую и самостоятельную жизнь, к которой тоже нужно приспосабливаться, что достаточно нелегко для людей, привыкших к совместному проживанию с родителями. Также совершенно новым и непривычным обстоятельством для вновь поступивших является требование строгой дисциплины и навыков основных видов двигательной деятельности на занятиях физической культуры. Но есть и еще один аспект – это то, что одно занятие в общеобразовательных учреждениях идет всего 40–45 минут, а в высших образовательных учреждениях –1 час 30 минут (в большинстве вузов РФ устанавливается именно такая продолжительность одного учебного занятия, но есть исключения, которые определяются уставами учебных заведений и соответствующими положениями).

У студентов, обучающихся второй год и более, проблемы психологического характера возникают значительно реже, но в плане физической подготовки также имеются свои трудности, особенно в начале учебного года. Как уже отмечалось выше, это обусловлено полным или частичным отсутствием активной двигательной деятельности у студентов во время очередных каникул, предшествовавших данному семестру, и, как следствие, ослаблением опорно-двигательного аппарата.

Для успешной адаптации студента в условиях вуза является необходимым проявление активной позиции, как у преподавателя, так и у студента, т.е. должна быть организована совместная деятельность. Преподавателем должны создаваться условия, особенно в адаптационный период, для раскрытия перед студентами широкого выбора для решения ими образовательных задач [1].

Кроме указанных проблем, которые в целом решаются исключительно за счет самодисциплины и самовоспитания, существует круг вопросов, связанных с системой взаимоотношений. Не всегда и не все студенты находят свое место в коллективе, для многих процесс становления может происходить продолжительное время.

На первом курсе происходит формирование отношения студенческой молодежи к учебе, к выбранной им профессии, студенты находятся в активном поиске «самого себя». Даже отлично окончив школу и поступив в институт, они не сразу обретают уверенность в своих силах. Сложными являются первые две-три недели, в этот период фиксируется бурная реакция на комплекс новых воздействий. В целом средняя продолжительность адаптационного периода у первокурсников составляет от 4 до 6 недель. Однако в процессе адаптации может возникнуть стадия затрудненной адаптации, характеризующаяся сочетанием внешних и внутренних трудностей, и перейти в стадию дезаптевированности. Чтобы этого не произошло, необходимо начиная с первых недель учебного процесса проведение кураторских часов, посвященных одной из следующих проблем «Я и моя группа», «Мой выбор профессии» и др. В ходе дискуссий определяются интересы каждого студента и их творческий потенциал. Также в группах проводятся анкетирование, индивидуальные собеседование, посещение кураторами групп мест проживания студентов. Все это позволяет воссоздать целостную картину состояния групп нового набора, определить направления в работе [1, 6].

Проведенный в течение нескольких лет анализ адаптации студентов первых курсов показывает, что процесс адаптации быстрее проходит у студентов, имеющих высокий средний бал в аттестате. Так же следует отметить, что студенты, имеющие более высокий по сравнению с другими, уровень физкультурно-спортивной подготовленности, лучше и быстрее адаптируются к процессу обучения в образовательном учреждении. Скорее всего, это связано с тем, что достижение высокого уровня физкультурно-спортивной подготовленности обусловлено прошлым тренировочным процессом, который характеризуется повышенными требованиями к режиму дня спортсменов, требованиями к дисциплине и самостоятельности, усвоению школьной программы в более короткие сроки и др. Однако следует отметить, что количество таких студентов невелико и составляет всего 12–15% от общего числа поступивших. Из этого числа студенты, специализирующиеся в игровых видах спорта (баскетбол, футбол, волейбол и т. д.) быстрее адаптируются к студенческой среде, а у студентов, спортивная специализация которых связана с индивидуальными достижениями (легкая атлетика, гимнастика и т.д.) процесс адаптации несколько затянут. Однако они более успешны в обучении по сравнению со своими оппонентами.

Большое значение в процессе адаптации студентов в вузе имеют спортивно-массовые мероприятия, смотры художественной самодеятельности и т.д. Положительное влияние на установление межличностных отношений в группе оказывает использование преподавателями физической культуры на занятиях, особенно в первые недели обучения, подвижных игр и эстафет.

Занятия спортом и физической культурой оказывают мощное воздействие на развитие и совершенствование организма. В то же время спорт предъявляет к организму высокие требования, создавая стрессовые ситуации, особенно после значительного перерыва (очередные каникулы у студентов, длительный период болезни и др.). При выполнении сложнокоординационных физических упражнений проявляются все психофизические качества обучающегося, что характеризует его как личность. Этим диктуется необходимость проведения со студентами сеансов психотерапии, психопрофилактики, психогигиены.

К психотерапии относятся полноценный сон, отдых, мышечная релаксация, специальные дыхательные упражнения, к психопрофилактике – психорегулирующая тренировка (индивидуальная и коллективная), к психогигиене – разнообразный досуг, комфортабельные условия быта, снижение отрицательных эмоций.

С помощью психологических воздействий удается снизить уровень нервно-психической напряженности, снять состояние психической угнетенности, быстрее восстановить затраченную нервную энергию и тем самым оказать существенное влияние на ускорение процессов восстановления в различных органах и системах организма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давиденко, Д.Н. В сб.: Актуальные проблемы физического воспитания в профессиональной подготовке студентов высшей школы // Матер. 52-й межвуз. науч.-метод. конф. – СПб.: СПб ГМТУ – 2003, С. 37–39.
2. Занина, Т. Н., Сыроваткина, И. А., Хвалебо, Г. В. Основы профессионального мастерства учителя физической культуры // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова – 2013. – № 1. – С. 21–26.
3. 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.
4. 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.
5. Кизиляева, Е. Ю., Барышникова, Т. В., Безбородов, Н. И. Обеспечение безопасности на уроках физической культуры в общеобразовательных учреждениях // Молодой ученый. — 2012. — №3. — С. 492–496.
6. Чурикова, И.Э. Особенности адаптации студентов в условиях педагогического колледжа. – Рязань: РГПУ имени С.А.Есенина – 2004. – С.63–64.

И.В. Янченко

СОТВОРЧЕСТВО В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

Аннотация. В статье описывается принцип сотворчества пациента и психотерапевта в организации социореабилитации заикающихся подростков и взрослых средствами системы семейной логопсихотерапии; рассматривается проблема восстановления нарушенного речевого общения при заикании; анализируется творческая активность пациентов на разных этапах лечебного перевоспитания.

Ключевые слова: сотворчество, творчество, заикание, речевое общение, социореабилитация личности, система семейной групповая логопсихотерапии, библиотерапия.

I.V. Yanchenko

CO-CREATIVITY IN THE GROUP FAMILY LOGOPSYCHOTHERAPY SYSTEM

Abstract. The article considers the problem of restoring violation of speech communication when stuttering with the group family logopsychotherapy methods; it describes the principle co-creation of the patient and psychotherapeutist in the organization of correctional and pedagogical process; the article analyses patients' creativity activity on different periods of medical re-education.

Key words: co-creativity, creativity, stuttering, speech communication, group family logopsychotherapy, bibliotherapy.

Книга выдающегося психотерапевта Ю.Б.Некрасовой, автора уникальной методики логопсихотерапии – лечения тяжелых случаев нарушенного речевого общения в форме заикания – называется «Лечение творчеством». «Сущность творчества состоит в том, что человек, создавая образ, или попадает в тон и такт природе, или берет фальшивую ноту… Попавшие в тон – преуспевают, взявшие фальшивую ноту – нет». Эти слова принадлежат не психологу и педагогу, а известному в профессиональных кругах металлургу XIX века В.Е. Грум-Гржимайло [цит. по 4, 7]. Но как созвучны они нам!

Современный интегративный подход к коррекции нарушенной речевой функции при заикании требует комплексного медико -психолого-педагогического воздействия, которое реализуется в различных направлениях: в восстановлении согласованности и координации всех звеньев речевой функциональной системы, формировании правильной техники речеобразования, а также в коррекции поведения и личности заикающихся (Г.Н. Волкова, В.А. Калягин, В.М. Шкловский). Однако, несмотря на большое разнообразие достаточно разработанных коррекционных методик, остаются определенные трудности в преодолении заикания. Это определяет поиск более эффективных методов и приемов, направленных как на восстановление темпо -ритмической организации речи, так и на социореабилитацию личности заикающегося в целом [5].

Заикание – это сложное психофизиологическое состояние, которое выражается в нарушениях темпа, ритма и плавности речи и проявляется в ситуациях значимого общения [1]. Расстройства речи у заикающихся имеют длительное течение, которое нарушает полноценный процесс коммуникации и приводит к определенным психологическим изменениям, нередко вызывающим деза-

даптацию этих лиц в обществе (Л.З. Арутюнян, Л.И. Белякова, Г.А. Волкова, Е.А. Дьякова, И.А. Поварова, Andrews G., Bloodstein O.). Симптомокомплекс заикания приобретает еще более значительную сложность и стойкость у подростков и взрослых, что обусловлено во многих случаях хронификацией процесса, возникновением и закреплением вторичных невротических симптомов, деформацией межличностных отношений, нарушением их коммуникативной компетенции. Можно сказать, что заикание является примером нарушения операциональных возможностей общения (Ж.М. Глозман) и одним из вариантов затрудненного общения (В.А. Лабунская) [1, 5].

Как правило, в основном ведущую роль в «волшебном выздоровлении» пациенты возлагают на специалиста, будь то логопед, психолог или психотерапевт; при этом внутренний потенциал самого заикающегося остается невостребованным. Однообразные занятия, выполнение упражнений, подчас повторяющихся, в итоге – недостаточная результативность, частые рецидивы, неверие в исцеление… «Бег по кругу…»

Наш многолетний опыт работы с заикающимися разного возраста (детьми, подростками, взрослыми) в рамках системы семейной групповой логопсихотерапии основан на ином видении ведущих механизмов преодоления названного речевого дефекта. Данная система выстроена Н.Л. Карповой на основе разработанной Ю.Б. Некрасовой комплексной методики социореабилитации для заикающихся подростков и взрослых. Предметом нашего практического и исследовательского интереса выступает изучение условий активного включения самого пациента и его семьи в логопсихотерапевтический процесс, цель которого – восстановление нарушенного речевого общения. Такими ключевыми условиям авторы системы называют творчество самого пациента и СОТВОРЧЕСТВО всех участников группы: пациента и логопсихотерапевта, пациента и членов его семьи, пациента и выпускников предыдущих лет [1, 3].

В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что творчество положительно влияет на становление личности человека. Это подтверждается в работах, раскрывающих проблему творчества с разных сторон: определение психофизиологических механизмов творчества в искусстве (П.В. Сеченов, В.М. Бехтерев); психология художественного творчества (Б.М. Теплов, М.Г. Ярошевский); эстетико-психологический аспект художественного творчества (Б.С. Мейлах, С.Х. Раппопорт); творческая деятельность (Я.А. Пономарев); различные проблемы детского творчества (Л.А. Венгер) [2].

Особое компенсаторное значение придается в теории и практике психотерапевтической работе с личностью, имеющей проблемы психического развития. Согласно концепции Адлера, в каждом человеке живет его творческое Я, позволяющее ему активно формировать свою личность. С точки зрения представленной гуманистической психологии (К. Роджерса, А. Маслоу), коррекционные возможности художественного творчества связаны с предоставлением личности практически неограниченных возможностей для самовыражения, самореализации в продуктах творчества, утверждения и познания самой себя.

Психологический словарь под редакцией В.Б. Шапарь предлагает следующее определение творчества: «Творчество – это психический процесс создания новых ценностей, как бы продолжение и замена детской игры» [6, 646]. Академик А.А. Бодалев подчеркивал, что главным в системе семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой является не только решение вопроса нормализации темпо-ритма речи. В предисловии к книге Ю.Б. Некрасовой он пишет о методе, который «может поднять до высот большой духовности, нравственного порыва, вдохновенного творчества личность, потерявшую веру в себя, в людскую доброту, в возможность постоянного движения вперед» [3, 12].

Этот принцип предполагает постоянный анализ психотерапевтом как своей работы, так и творческой продукции пациентов (анализ художественных произведений, аранжировки элементов методики и т.д.). Вследствие этого происходит непрерывное включение в саму структуру методики, ее развитие, основанное на соученичестве психотерапевта и пациента. Творческий подход к процессу коррекции речи и социальной реабилитации личности заикающегося состоит в том, что психотерапевт так организует работу с новым материалом, что каждое занятие спонтанно подготавливает восприятие и понимание пациентов к последующему.

Субъективно это выражается в том, что бывшему заикающемуся представляется, что новое (психические состояния, новые формы речи) родились в нем непроизвольно, без помощи специалиста. Постепенно, от занятия к занятию, психотерапевт развивает в своих подопечных способность видеть это новое, осознавать и использовать его. Таким образом, встречные действия больных, их творческий вклад являются тем лечебным рубежом, на котором начинается перестройка личности, т.е. излечение.

Принцип сотворчества заикающегося и психотерапевта органично пронизывает все этапы социальной реабилитации и используется во всех приемах – от речевых до пантомимических. Это и проекция себя в анализах художественных произведений, и видение себя в воображаемом про-

игрывании успеха сеанса, и готовность говорить в экстремальных ситуациях, и культивирование в себе интрагенного поведения.

Успешное решение поставленной цели достигается тем, что с первых контактов со своими пациентами логопсихотерапевт настраивает их на творчество и сотворчество и в деятельности, и в отношениях друг с другом. Система реализуется через прохождение участниками группы ряда этапов, каждый из которых имеет свои особенности творческих вкладов в глубокую перестройку личности пациента. Подтекстом инициирования творчества пронизан каждый из четырех этапов методики: подготовительный (пропедевтический), сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии, этапы активной и поддерживающей логопсихотерапии.

Особая психотерапевтическая диагностика, предлагаемая пациентам и членам их семей на пропедевтическом (подготовительном) этапе, ставит перед собой несколько целей, одна из которых – включение самого заикающегося в коррекционную работу. Ведущим методом на пропедевтическом этапе выступает библиотерапия. Библиотерапия (от лат. biblio – книга и греч. Therapia – лечение, уход за больным) – разновидность психотерапии, использующая художественную книгу как одну из форм лечения словом, заключенным в художественную форму.

Принципиально важно, что чтение построено на очень важном механизме – механизме сопереживания. Постигая через чтение, как преображаются герои книг, читатель начинает испытывать потребность самому совершить подобные поступки, испытать подобные чувства гордости, уверенности в себе; данное состояние можно назвать состоянием коммуникативной готовности к принятию лечебной информации и готовности к собственному преобразованию.

От анализа литературного творчества пациенты переходят к творчеству собственному. Пациентам предлагается стать автором собственного произведения, а именно – сказки. Ее образно-символическая форма способствует художественной интерпретации пациентом своих личностных проблем. Классическим примером такого творческого начала мы считаем сочиненную выпускницей Ю.Б. Некрасовой Наташей Уманской сказку «Яблоня», которая в настоящее время является «программным» логопсихотерапевтическим произведением и включена в перечень библиотерапевтических заданий. Символ яблони – опосредованно, иносказательно переданный образ Наташи. Садовник – логопсихотерапевт. Особым символическим языком девочка описала и свои переживания по поводу заикания – *«.. яблонька все ниже гнулась от стыда и все больше кривела»,* и непростой путь преодоления-*«выпрямления»,* и взаимоотношения с садовником, который объяснил, как надо *«тянуться вверх».*

По словам Ю.Б. Некрасовой, сказка – это приближение мечты; в сказке стирается грань между желаемым и реальным, между настоящим и будущим. Н.Л. Карпова пишет о том, что сказки служат для наших пациентов первым опытом самореализации в описании своего страдания и выхода из него, в демонстрации собственной оригинальности и способности к образному выражению мысли. Приведем пример сказки «Удача» 35-летней выпускницы группы 2011г. Зои М., проходившей курс социореабилитации совместно со своей 7-летней дочерью в г. Таганроге:

«Давным-давно жила одна маленькая девочка, она была веселая, добрая и очень жизнерадостная. Девочку звали Удача».

И далее пациентка рассказывает, как однажды девочка Удача подавилась рыбьей косточкой, которая попала ей прямо в горло, и … замолчала:

«Девочка не могла разговаривать: когда она открывала рот, то только шевелила губами, как рыбка, а сказать ничего не могла».

Следующей значимой темой, отраженной в сказке, является тема «Я и общество»:

«Подружки и друзья отвернулись от Удачи – им было скучно и неинтересно дружить с молчаливой рыбкой. Ей было горько и обидно..».

Вторая часть сказки повествует о волшебном исцелении. Девочка, помогая неведомой старушке сесть в трамвай, случайно-закономерно попадает в сказочную страну, населенную добрыми и приветливыми людьми. Не трудно догадаться, что в следующих строках прячется описание логопсихотерапевтической кропотливой работы:

«Чудесные люди встали в круг и стали говорить девочке приятные слова; ей стало так хорошо, что она закрыла глаза и не заметила, как косточка выпала из горла сама. Она открыла глаза оттого, что ей стало легко… Девочка Удача уже взрослая, но ни на минуту не забывает свой счастливый трамвайчик».

На примере этой сказки видно, что именно на подготовительном этапе зарождающееся состояние творчества стимулирует формирование так называемой «интрагенной активности», под которой мы понимаем и глубокое погружение каждого члена семьи в процесс социореабилитации, и состояние новых открытий в себе и другом человеке, и личностный рост каждого пациента. Безусловно, это есть начало самостоятельной и «самозатачивающейся» работы над преодолением себя. Ю.Б.Некрасова, используя любимый ею метод символотерапии, называет библиотерапевтический этап ситуацией индивидуального сотворчества.

Как нигде более, принцип сотворчества пациента и терапевта прослеживается на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии. Участникам группы предстоит выйти на сцену, представить свою речь и в течение одного часа быть в центре внимания зала. Слова логопсихотерапевта на сцене по сути являются опосредованным возвращением значимой информации о трудностях и переживаниях пациента. Главным моментом здесь является то, что терапевт говорит с пациентом его же словами (при подготовке к сеансу мы проводим глубинный анализ всех материалов пропедевтического этапа, выбираем самые значимые и самые яркие строки из работ пациентов и их родственников). Происходит своеобразное «возвращение» строк, написанных участниками группы ранее. Пациенту убедительно и творчески предлагается в символической форме его «портрет неповторимости», который представляет собой «трансформацию» (Н.Л.Карпова) его же воображения.

Одним из центральных компонентов социально-психологической структуры личности является ее отношение к самой себе и к людям, составляющим ее непосредственное окружение (В.Н.Мясищев). Именно творческое отношение каждого участника групповой социореабилитации к опосредованному разговору с терапевтом и группой в целом является условием успешности активного (4 недели) и поддерживающего (1 неделя) этапов, которые проходят по принципу «погружения» в систему логопсихотерапии всей семьи пациента. При этом важнейшие элементы психотерапевтического процесса представлены через переживания, эмоциональный опыт и осознание самих пациентов, через их собственное творчество.

Безусловно, этот огонек вдохновения присущ каждому отдельному методу работы: психотерапевтической беседе, гуманно-структурированному танцу Аммона, кинезитерапии, символотерапии. Определенной вершиной творчества каждого пациента и сотворчества всей группы в целом можно считать так называемые «экзамены» – иногда подготовленные, но чаще спонтанные, в духе экспромта еженедельные публичные выступления. Подготовка к ним, как правило, ведется в тайне от руководителей группы и является сюрпризом. Это монологи, диалоги, стихотворно-музыкальные композиции, театрально-танцевальные постановки; индивидуальные выступления-соло на сцене сменяют семейные, а затем и групповые команды.

Подчеркнем, что весь материал, к которому мы обращаемся, представляет собой высокохудожественные произведения культуры. Поэзия и музыка способствуют развитию гармоничного мировосприятия, а музыкальное и поэтическое творчество выступает основой не только самовыражения и самовосприятия человека, но и средством его познания: психологии восприятия, переживаний, эмоций.

Доброй итоговой традицией стало сочинение и последующая защита аранжировок нашей методики. Особенностью аранжировок таганрогских групп является их художественное оформление – участники группы сначала выполняют творческий рисунок, а затем дополняют его комментариями:

«Методика семейной групповой логопсихотерапии как фундамент, гранит, что-то такое, что навеки, неразрушающееся («греческие колонны»), что-то упорное («вода точит камень»); на этом фундаменте вырастает наша красивая, замечательная речь (на рисунке она представлена в виде розы). Красивая правильная речь (роза) черпает свои силы в виде воды и опирается на твердые стены. Речь не оставляет равнодушными окружающих. Яркое солнце символизирует отношение окружающих к речи…» (Н.О., 24 года);

«Лично для меня группа представляется ночным пейзажем с морской лунной дорожкой к воде. Я представляю это так потому, что группа – это для меня речевое успокоение, неспешность, возможность высказаться всем и каждому» (М.А., 15 лет);

«Мне представляется наша методика в виде солнца. Потому что без солнца жизнь не возможна, оно греет нас, дает нам силы. Наша методика как солнце, заикающимся без нее жить невозможно» (П.С., 13 лет).

Насыщенность современными информационно-техническими технологиями позволяет расширить ракурс творческих взглядов; к ним можно отнести создание фотопрезентаций и даже – видеофильма!!! А выпускники пишут стихи:

Простите нас, что часто не звоним.
Мы не звоним – не значит, мы не любим…
Умом и сердцем бережно храним
То знание, что вы нам подарили.
Поверьте нам, Ваш труд – неоценим!
Мы лишь со временем все это оценили,
И каждый день, что в группе мы прожили.
Где мы учились, где молчали, говорили,
Смеялись, плакали, дышали, пели, ели,
Где мы не группой, а почти семьею стали,

Где вместе мы экзамены сдавали –
Экзамены на прочность, на поддержку и на речь!
Теперь мы все стараемся сберечь
Все лучшее, что Вы нам в группе дали.
И даже если Вы от нас устали,
От нас отделаться вы сможете едва ли.
Все! Вы теперь обречены на нашу
ВЕЧНУЮ ЛЮБОВЬ!!!

Марина А., мама 14-летней Вероники А.

И все вышеперечисленное – всего лишь начало творческого отношения к жизни. Кажется, что система семейной групповой логопсихотерапии попадает «в тон и в такт природе», и наши представления о творчестве и сотворчестве как ведущих механизмах достижения положительной динамики речевых и личностных характеристик общения у заикающихся приводят к длительному и стойкому успеху.

В итоге можно констатировать следующие изменения в плане развития творческого компонента ранее заикавшихся подростков и взрослых, которые характеризуются:

- выраженностью мотивации к творчеству после процесса социореабилитации, устойчивостью творческой деятельности;
- активизацией волевых усилий, находчивостью в художественно-творческом действии;
- нахождением новых оригинальных решений, осуществлением фантазий;
- адекватностью использования символов и выразительных средств художественного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова, Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. 2-е изд-е. – М., 2003. – 200с.
2. Медведева, Е.А. Изучение творческого компонента социокультурного становления личности детей с задержкой психического развития в условиях взаимодействия с искусством / Дефектология, 2007, № 5. С.10–18.
3. Некрасова, Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л.Карповой. – М., 2006. – 223 с.
4. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. – М., 1989. – 186 с.
5. Поварова, И.А. Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи. – СПб, 2005. – 255 с.
6. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б.Шапарь, В.Е.Россоха. О.В.Шапарь. – Ростов н/Д, 2006. – 808 с.

Раздел III. Педагогика

Л. И. Безуглая

ОРИЕНТАЦИЯ НА ДУХОВНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В ЭПОХУ ВЫЗОВА

Аннотация. Дан анализ проблеме здоровья на современном этапе резких изменений в обществе. Обоснована необходимость формирования культуры здоровья с ориентацией на духовность в эпоху вызова. Представлены этапы формирования ценностного отношения к здоровью у студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе высшего педагогического учебного заведения.

***Ключевые слова*:** здоровье, культура, формирование, ориентация, духовность**,** ценности.

L. I. Bezuglaya

COMMITMENT TO SPIRITUALITY DURING THE FORMATION OF HEALTH CULTURE AMONG THE YOUTH DURING THE AGE OF CHALLENGE

Abstract. Here is the analyzing of health problem in modern stage of dramatic changes is society. It proves the necessity of health culture formation focused on the spirituality during the age of challenge. It includes the stages of formation of the value attitude to the health among college kids in education and bringing-up process of the high pedagogical educational institution.

Keywords: health, culture, formation, focus, spirituality, values.

Постановка проблемы. Современное общество, начиная с 90-х годов прошлого столетия, вступило на новый этап своего развития. Наряду с открывшимися новыми возможностями, такими как: свобода слова, демократия во всех ее проявлениях, многопартийность и др., произошло и расслоение общества. Все чаще возникают конфликты на почве межрелигиозных, межэтнических и межкультурных отношений, которые напрямую связаны с национальными традициями, обычаями, воспитанием, культурой. Более 30 военных конфликтов ежегодно – вот реальная статистика последних лет. Человечество в мире прожило всего лишь 292 года. Остальной период сопровождался малыми и большими войнами [1].Вооруженные конфликты, даже если они ограничены рамками сравнительно небольшого региона, характеризуются политической, социальной и экономической дестабилизацией.

В настоящее время особо актуальным является начавшийся в 2014 году вооруженный конфликт на территории Донецкой и Луганской областей с применением тяжелой боевой техники и авиации. Для многих людей сложилась ситуация, в которой, как писал известный британский социолог Зигмунт Бауман: «Уровень жизни, общественное положение, признание полезности и права на собственное достоинство могут исчезнуть все вместе и без предупреждения» [6, с. 122]. В период резких переломов, в обществе нарушается единство бытия и сознания, возникает несоответствие взаимодействия субъектов и социальных институтов, неадекватность социальной политики и морали.

Обострения политической и экономической ситуации, в зоне военного конфликта, привело к размытости норм, ослаблению социальной регуляции, возникновений противоречий между стремлением к быстрому росту материального благосостояния и отсутствие для этого реальных условий. Увеличение количества безработных, стало причиной профессиональной и моральной деградации. Низкие доходы большей части населения, неполноценное питание, высокие цены на лекарства, снижение доступности медицинской помощи, способствовало ухудшению здоровья большей части населения, увеличению заболеваемости и смертности. Потеря контроля над собственной судьбой и условиями жизни, привели к возрастанию неопределенности относительно преемственности, будущей стабильности и личной безопасности. Под давлением искаженной, недостоверной информации, недобросовестные демагоги подогревают националистические чувства и обычные люди, которые в мирное время проявляли милосердие и сострадание, становятся участниками ужасных преступлений на националистической почве.

В условиях морального кризиса и неверия в результативность прогрессивных преобразований в обществе, людей беспокоит настоящее и настораживает своей неопределенностью будущее. Человек в таких условиях становится все более дезориентированным, неуверенным и беспомощным как в индивидуальной, так и социальной жизни. Всевозможные опасности, лишения, переживания, угроза жизни и здоровья приводят к переоценке ценностей, которые еще недавно, для большинст-

ва людей, были практически незыблемы, и обеспечивали условия стабильности и нормального существования. Как отмечает С. В. Капиканов, девальвация общечеловеческих и национальных ценностей, приводит к деформированным отношениям к другим людям, что становится началом таких явления как предательство, обман, убийство, воровство и т.п.[4]. При смене социальных условий, человек оказывается неадаптированным в разных планах, начиная с восприятия окружающих людей и кончая ценностными ориентациями.

Находясь на территории боевых действий, у человека в максимально короткий час раскрываются наиболее полно все присущие ему качества, которые могли бы не проявиться в мирное время. Все то, что заполняло повседневную жизнь человека в мирное время, становится несущественным в минуты опасности. Человек по-иному смотрит на себя и на окружающую действительность.Меняется смысловое, ценностное, информационное наполнение человеческой психики. Бывший узник немецких концлагерей, австрийский психиатр Виктор Франкл, писал: «Человек не свободен от условий. Но он свободен занять позицию по отношению к ним. Условия не обусловливают его полностью. От него (в пределах его ограничений) зависит, сдастся ли он, уступит ли он условиям. Он может также подняться над ними и таким образом открыться и войти в человеческое измерение» [6, с. 238].Трудности установки нового и неспособность человека кпереадаптации, реально оценивать ситуацию и найти рациональный выход из нее, приводит к тому, что человеку начинает казаться, что он в тупике, из которого нет выхода. При нарушении старого динамического стереотипа, изменении обычного образа жизни, прекращении привычных занятий, потере близких людей, ломке верований, происходят значительные физиологические изменения, нервно-психические расстройства, которые нередко становятся причинами различных заболеваний и увеличения смертности.

В русле современных исследований достаточно четко прослеживается мысль о том, что на переломных этапах развития общества, в годы трудных испытаний, огромным потенциалом обладает духовность человека, как источник его жизнестойкости и силы [4; 5; 7; 8].Духовность представляет субъективный мир человека, его жизненные интересы, убеждения, взгляды, идеалы, мировоззрение, отношение к жизни, к другим людям, к своим обязанностям и к самому себе. Через взаимосвязанность восприятия, оценки, чувств, суждения, потребностей, идей, взглядов, происходит гармонизация человека, которая освобождает его от всего эгоистического и поднимает к бескорыстному, нравственному существованию. В результате формируется личность, способная к преобразованию действительности в соответствии с общечеловеческими ценностями,которые всегда социально-конструктивные и способствуют объединению людей [2]. Тем не менее, анализ научно-литературных источников по теме исследования показал, что ориентация на духовность при формировании здоровья еще не стала ведущей. Можно только говорить про отдельные наиболее удачные подходы и приемы для отдельных индивидуумов в определенных условиях, которые не могут быть использованы массово.

Вопросы, связанные с воспитанием духовности, каждая эпоха рассматривает в ракурсе трансформации общества, его мировоззренческих ориентиров и личностных смыслов жизнедеятельности каждого человека, так как на каждом этапе развития человека и общества, выдвигаются новые требования напрямую связанные с возникшими событиями, которые нуждаются в осмыслении и понимании. На современном этапе развития общества возникает острая необходимость и социальная потребность в формировании здоровой и высокодуховной личности, которая смогла бы решать как ежедневные проблемы, так и глобальные задачи в сфере межличностных отношений, укрепления национального единства и международной солидарности. В связи с этим актуализируются важность духовного здоровья молодежи, которая является направляющим вектором в развитии будущего. Особого внимания заслуживает студенческий возраст, который является необычайно интересным и многогранным, поскольку в этот период формируются личностные качества, и происходит нравственный рост личности.

Целью статьи стала разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс высших педагогических учебных заведений методов по формированию культуры здоровья студенческой молодежи с ориентацией на духовность.

Объектом исследования стали студенты Горловского института иностранных языков.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение литературных источников по теме исследования, анкетирование, тестирование, опрос и наблюдения.

Результаты исследования. Биологический аспект существования человека связан с его физическим развитием, но свою эволюцию человек совершает в духовной сфере. Так как без понимания человеком смысла жизни, её целей и путей самореализации по нравственно-этическим ценностям невозможно сформировать здоровье. Именно через расширение сознания и культуру мышления происходит внутренняя и внешняя гармонизация человека с самим собой и окружающим миром.

Поскольку духовность человека проявляется в стиле поведения, социальной деятельности, активности и напрямую связана с образом жизни, мы провели наблюдение за студентами. Под воздействием одинаковых внешних неблагоприятных и опасных для жизни и здоровья обстоятельств, общим была ориентация на самосохранение, реализуемая при выборе определенной стратегии активности, в жертву которой могли быть принесены те или иные моральные, этические, семейные и иные ценности, либо, наоборот, происходит повышение их значимости.

Так, 28% студентов были способны сдерживать свои эмоции, сравнительно быстро адаптироваться к новым условиям своего существования. Характерными особенностями для студентов этой группы была их мобильность и способность опираться на собственные возможности и ресурсы. Инициативу они проявляли только в тех случаях, когда это действительно было необходимо, в остальных случаях – они предпочитали работать в оптимальном режиме, предполагающем более спокойный ритм деятельности.

У 47 % студентов процесс адаптации к быстро меняющимся неблагоприятным, внешним условиям протекал более напряженно. Это проявлялось в агрессии при участии в публичных акциях, или, наоборот, в депрессивном состоянии, фрустрации. У них были разноречивые эмоционально-оценочные отношения к ситуации. Мы наблюдали парадоксальные явления, когда, казалось бы, физически сильные студенты, под влиянием неблагоприятной ситуации становились слабыми и беспомощными там, где, внешне слабые студенты, наоборот, проявляли мужественную твердость и нравственную бескомпромиссность, которая в зоне боевых действий была истинным героизмом. У них было достаточно жизненной силы для того, чтобы сопротивляться негативным воздействиям извне.

Для 25 % студентов неординарная, экстремальная ситуация была именно та стихия, где они самореализовывали свои потенциальные возможности. Смыслом их деятельности было спасение человека, оказание посильной моральной и материальной поддержке нуждающимся или слабо защищенным и наиболее уязвимым слоям общества. Они умели найти выход из проблемного положения, проявляя при этом внимание, заботу, сочувствие истремление к мирному сосуществованию. Они были готовы терпеть лишения, ради перспективы в будущем что, в свою очередь, придавало им силы.

Результаты эксперимента показали, что готовность к преодолению трудностей зависела не столько от показателей физического развития и функционального состояния систем организма, сколько от внутренней силы человека, стержнем, которой были его ценностные ориентации. В большинстве случаев в студенческом возрасте уже сформирован устойчивый круг интересов и ценностных ориентаций, в противном же случае господствовали внешние стимулы. Наблюдались утилитарно-меркантильные, гедонистические потребности и отсутствие целостного миропонимания. Опасность этого состояла в том, что студент был не в состоянии дать правильное объяснение происходящим процессам, увязать их, увидеть направленность течения событий и на основе этого верно оценить обстановку и принять правильное решение. Отсутствие необходимых знаний не могли подменить ни энтузиазм, ни физическая выносливость и сила. Поэтому на первом этапе (I курс) было информационно – аксеологичкое направление, которое базировалось на формировании гуманистического мировоззрения и духовно-нравственных, этических ценностей.

Целью лекций, семинаров, практических занятий проводимых на кафедре физического воспитания и охраны здоровья, стало не просто доведения до студенческой молодежи всесторонних, разноплановых знаний о методах формирования, сохранения и укрепления здоровья во всех его аспектах, но и роль, и значение общечеловеческих, нравственно-гуманистических ценностей. Так как именно по принципу предпочтения определенным ценностям студенты либо объединялись, либо разобщались. Ценностные ориентации – эта главная ось сознания, обеспечивающая устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности и выражается в направленности потребностей и интересов. Ценности определялись смыслом и целями деятельности, а также ее задачами. Сопереживание, сочувствие, отзывчивость, заботливость, вежливость, честность и многие другие качества развивались через осознание личностью своей нераздельности и неразрывности с социумом в процессе общественно значимой деятельности.

В студенческом возрасте, человек способен нести ответственность за выбор идеалов и стиль поведения. Нашей задачей было, построить учебно-воспитательный процесс так, чтобы научить в сложных ситуациях слышать внутренний голос совести, а не перекладывать ответственность за принятые решения на каноны типового, часто стадного поведения большинства. При этом социокультурное поведение, базирующее на осознании нравственных норм, было в центре нашего внимания.

Развивалась и способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации. Студентов учили осуществлять анализ, селекцию, корректировку полученной информации. Целью было формирование позитивного мышления и расширения сознания, позволяющего увидеть события от начала и до конца, найти в них причинно-следственную связь, то

есть видеть как одно событие вытекает из другого. Все это обеспечивало устойчивость личности и преемственность определенного типа поведения.

При проведении занятий, мы наблюдали, что одни студенты не только воспринимали предложенную информацию, но и расширяли свои знания в процессе самостоятельной работы, постоянно занимаясь самообразованием. Были и студенты, которые оставались пассивными в процессе обучения. Чаще всего, они переоценивали или недооценивали свои способности и возможности, не могли критически анализировать результаты своих действий. Такие студенты, как показали наши наблюдения, сильнее подвергались воздействию внешних условий и были от них зависимы, главным для них было прижиться, притерпеться, приспособиться к внешним условиям. Наши наблюдения показали, что знания и ценностные ориентации являются важным, но не единственным фактором определяющим поведение человека. Часто студенты придерживаясь весьма нравственных взглядов, не имели достаточно силы воли действовать в соответствии с ними. В связи с этим на II – практически - действенном этапе (II - III курс) нашей задачей было научить молодых людей контролировать и управлять своими действиями и словами, принимать ответственные решения, сформировать чувство уверенности в себе. На практических занятиях и при проведении различных спортивно-оздоровительных мероприятий, создавались такие условия, где было необходимо проявлять такие волевые качества как: целеустремленность, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, самостоятельность, инициативность, смелость и решительность.

Основным направлением было то, что ответственность и инициатива за решение задачи, проблемы на 100% оставалась у студента, то есть он занимает максимально активную позицию в решении своей проблемы. Преподаватель, при этом не даёт советы и готовые рецепты, не поучает, не оценивает и ничего не навязывает, а задаёт студенту вопросы, ответы на которые должны ему помочь найти лучшие и наиболее эффективное решение для выхода с создавшейся ситуации. Задачей преподавателя было максимально раскрыть и подключить собственный потенциал студента для достижения поставленной цели. Ситуации, в которых студент принимал активное участие, были для него психологически более значимы, чем те, которые он наблюдал со стороны, и тем более о которых слышал или читал. В результате студент из пассивного наблюдателя постепенно превращался в социально активную творческую личность, которая стремится к самопознанию для самосовершенствования.

В студенческом возрасте большое значение приобретает и самоутверждение в социуме, которое напрямую зависит от коммуникативных умений и навыков. Отсутствие их проявлялось в элементарном невежестве и приводило к замкнутости, неспособности вести диалог, трудности при формулировке вопроса, неумение обратиться за помощью, напряженность при совместной деятельности. Это в свою очередь вызывало нетерпеливость, импульсивность, агрессивность, раздражительность и обидчивость. Учитывая важность коммуникативных навыков и в профессиональной деятельности будущих педагогов, на III – профессионально-прикладном этапе (IV курс) главной задачей было формирование культурысоциального взаимодействия и общения. Основным направлением было научить этически, выражать чувства и отношения при общении, а так же приучить студентов к сотрудничеству, совместному, бесконфликтному взаимодействию.

Включая студентов в различные игровые и спортивные виды деятельности, позволяло экспериментировать с их поведением, создать ситуацию для практического овладения нравственными правилами и нормами. На практических занятиях студенты делали анализ различных проблемных ситуаций, самоанализ собственной позиции в этих ситуациях. Развитие «Я-концепции», в формировании самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывало непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом на развитие личности.

Особое внимание при этом уделялось формированию способностей брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем. Главным при этом был принцип партнерского общения, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, их эмоции и переживания. Основными заданиями были: усвоение бесконфликтного стиля общения, формирование толерантности, открытости к диалогу, умения понимания окружающих людей, умение выйти из любой ситуации, не потеряв достоинств. Студенты учились общению на равных в отличие от позиции «победа, прежде всего» или «приспособления», что создавало дружелюбную атмосферу, построенную на принципах доверия и уважения. При этом акцентировалось внимание студентов на том, что знания, навыки, опыт, приобретенные в одной ситуации, с успехом можно применять и при других обстоятельствах. Основными принципами при этом должны оставаться взаимоуважение, взаимопонимание, толерантность к различным культурам и признания права всех людей на равноправие. Это будет способствовать повышению компетентности в общении и адаптации в социуме, развитию дружеских отношений и станет активной силой в борьбе за Мир.

Данная экспериментальная программа по физическому воспитанию студентов не требует существенных изменений в учебных программах. Альтернативной стратегией было ориентация не только на физическое развитие, но и на формирование культуры здоровья с ориентацией на духовную парадигму. Идеологическую основу которой составляет: общая культура человека, иерархия его жизненно важных ценностей, наличие волевых качеств и навыков к бесконфликтной коммуникации. Общий рост личности студента, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения – все это способствовало интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний и, в целом, формированию культуры здоровья.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие **выводы**:

1. По ряду причин в современном мире происходят военные конфликты, которые имеют тенденцию к увеличению. Человек не всегда может выбирать место где жить, но он решает, как ему жить и действовать, к чему стремиться, чем и во имя чего жертвовать. Потребности и мотивы у каждого человека разные и определяются его целями, интересами, идеалами и меняются в зависимости от духовного роста человека.
2. Духовность, как глубоко социальное по своей природе явление, представляет собой не только грань жизни общества, но и источник его существования и развития, выступает как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума.
3. Для радикального решения проблемы улучшения здоровья, как отдельного человека, так и общества в целом, необходим новый подход, новое направление, новый путь общечеловеческого и международного движения к здоровью через духовность. Так как именно нравственно-этические ценности, общекультурная и интеллектуальная грамотность, наличие волевых качествобеспечивает бесконфликтное взаимодействие человека с самим собой и окружающим миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баканова, А. А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях. автореф. дис… .канд. психол. наук /А. А. Баканова. – СПб, 2000. – 19 с.
2. Безуглая, Л. И.Формирование духовных и моральных качеств будущих учителей /Л. И. Безуглая// Педагогика, психология на медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта: сб. наук. работ – Х. ; Донецк, 2005. – № 10 (спец. вып.). – С. 3–5.
3. Безуглая, Л. И. Социальная, стратегия здоровья в аксиологическом дискурсе формирования здорового образа жизни человека /Л. И. Безуглая //Актуальные проблемы физической культуры и спорта**:** сборник научных статей. Выпуск 4 / Чуваш. гос. пед. ун-т; под ред. Г. Л. Драндрова. – Чебоксары, 2013. – С. 489 – 492.
4. Капиканов, С. В. Ценности и общество: о влиянии ценностных предпочтений на совместную жизнь людей /С.В. Капиканов// Ценности и оценки: проблемы философии и науки: сб. науч. ст. – Смоленск, 2009. – Вып.5. – С. 125–127.
5. Ларионова, И. С. Здоровье как социальная ценность: дисс. д-ра филос. наук: 09.00.11/ Ларионова Ирина Сергеевна. М., 2004. – 265 с.
6. Сенявская Е. С. Психология войны в XX веке: исторический опыт /Е.С. Сенявская. – России. – М.: РОССПЭН, –1999. – 383 с.
7. 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. – С. 14–20.
8. Щеткин, Ю. Ю. Проблема духовности и пути ее решения / Ю.Ю. Щеткин, О.В. Щеткина // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2012. –№ 1. (спец. вып.). – С. 118–123.

А.А. Веселая

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММЫ «1С: БУХГАЛТЕРИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ» В ПОДГОТОВКЕ ЗАНЯТИЙ ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье представлена авторская разработка занятия с применением одной из распространенных бухгалтерских программ «1С: Бухгалтерия предприятия».

Ключевые слова: методика преподавания, экономические дисциплины, «1С: Бухгалтерия предприятия».

A.A. Veselaya

METHODOLOGICAL ASPECT OF THE APPLICATION OF THE PROGRAM «1C: ENTERPRISE ACCOUNTING» IN THE PREPARATION OF STUDIES ON ECONOMIC SUBJECTS

Abstract. The article presents the author's development activities with the use of a common accounting software «1C: Enterprise Accounting».

Keywords**:** teaching methods, economic discipline, «1C: Enterprise Accounting».

Все возрастающее использование новых информационных технологий на предприятиях и государственных учреждениях заставляет задуматься над вопросом, каким образом их можно использовать в оформлении учебной среды для индивидуального и совместного самообучения [1]. Обучение с применением информационных технологий происходит обычно на базе соответствующего программного обеспечения. Характерным примером такого рода учебных программ является «1С: Бухгалтерия предприятия». Рассмотрим технологию проведения занятия по экономической дисциплине с помощью данной программы [2].

Тема занятия: «Банковские операции».

Цели занятия:

Образовательная: повторить материал по теме «Учет операций по кассе», необходимый для выполнения практической работы по изучаемой теме; познакомиться с видами банковских документов, правилами их оформления принятыми в программе «1С: Бухгалтерия предприятия».

Развивающая: развить логическое мышление студентов; пробудить творческие силы.

Воспитательная: воспитать профессионально важные качества, такие как творческая активность, дисциплинированность, потребность в постоянном совершенствовании своих профессиональных знаний, навыков и умений.

Тип занятия: комбинированный урок.

Время занятия: 90 мин.

Оборудование: компьютер, проектор, экран.

План занятия:

1. Организационный момент.
2. Повторение ранее полученных знаний.
3. Усвоение новых знаний.
4. Закрепление полученных знаний.
5. Подведение итогов занятия.

Структура занятия представлена в виде технологической карты (табл.1.).

Таблица 1.

Технологическая карта занятия

№	Деятельность преподавателя	Время, мин	Деятельность учащихся
1.	Приветствует учащихся, озвучивает тему и цель занятия	8	Приветствуют преподавателя, называют отсутствующих, записывают тему и цель занятия.
2.	Проводит устный индивидуальный опрос студентов по теме прошлого занятия	15	Отвечают, задают вопросы преподавателю, дополняют своих одногруппников.
3.	Излагает новый материал при помощи компьютерных средств	30	Внимательно слушают, конспектируют и задают вопрос
4.	Предлагает выполнить практические задания	30	Выполняют задания в программе «1С: Бухгалтерия предприятия.
5.	Подводит итоги занятия, выставляет оценки	7	Слушают, задают вопросы.

Ход занятия:

1. Организационный момент (8 мин). Приветствие учащихся, запись темы занятия в журнале. Подготовка рабочего места, сообщение темы занятия, постановка цели и задач по теме: «Банковские операции».

2. Повторение ранее полученных знаний (15 мин).

Ответить на вопросы по теме «Учет операций по кассе»:

1. Назовите счета бухгалтерского учета применяемые для учета кассовых операций?

Ответ: Для учета кассовых операций применяется счет 50 «Касса», который имеет следующие субсчета 50.1 «Касса организации в рублях», 50.2 «Операционная касса», 50.11 «Касса организации в валюте» и т.д. Счет 50 может корреспондировать со следующими счетами: 51 «Расчетный счет», 71 «Подотчетные лица», 70 «Расчеты с персоналом по оплате труда», 75 «Расчеты с учредителями», 60 «Расчеты с поставщиками», 62 «Расчеты с покупателями и заказчиками» и т.д.

2. Если необходимо уточнить номер счета или субсчета, как в программе

«1С: Бухгалтерия» можно найти нужную информацию?

Ответ: В программе имеется план счетов, который можно вызвать из меню «Операции» или нажав кнопку на панели инструментов.

3. Какими документами оформляется приход и денег в кассу?

Ответ: ПКО.

4. Какими документами оформляется списание денег из кассы?

Ответ: РКО.

5. Как создать новый документ в программе «1С: Бухгалтерия»?

Ответ: Открыть форму документа с помощью меню «Документы» или ввод нового документа в «Журнале операций» или ввод новой записи в «Журнале Касса».

6. Как провести документ?

Ответ: Нажать кнопку ОК в электронной форме документа.

7. Как составляется отчет по кассе, если учет ведется на бумажных носителях?

Ответ: Ежедневно кассиром организации составляется отчет кассира в двух экземплярах (первые экземпляры подшиваются в кассовой книге, вторые служат отчетом кассира), в отчете указывается начальное сальдо, все операции по приходу и списанию денежных средств в течение дня с указанием первичных документов (ПКО, РКО), корреспондирующие счета. Отчет подписывается кассиром и бухгалтером.

8. В каких регистрах учета будут записаны созданные документы?

Ответ: В «Журнале операций», «Журнале общем», «Журнале проводок» и «Специализированном журнале Касса».

3. Усвоение новых знаний (30 мин).

Для оформления платежей в безналичной денежной форме в программе «1С: Бухгалтерия предприятия» присутствуют следующие документы:

- «Платежное поручение»;
- «Платежное требование»;
- «Поступление на расчетный счет»;
- «Списание с расчетного счета».

Платежное поручение (рис.1.) – это один из видов документов, используемых для осуществления безналичных платежей между организациями. Этот документ является одним из наиболее часто используемых документов. Платежное поручение является распоряжением владельца счета обслуживающему его банку перевести определенную денежную сумму на счет получателя средств, открытый в этом или другом банке.

Платежное требование – расчетный документ установленной формы, содержащий приказ получателя денежных средств обслуживающему банку обеспечить производство списания определенной суммы денежных средств со счета третьего лица (плательщика) в этом же или другом банке (учреждений банка).

Документы «Платежное поручение» и «Платежное требование» нужны только для формирования печатных форм. Если организация применяет систему «Банк-Клиент» и выписывает платежные поручения в этой системе, то документы «Платежное поручение» и «Платежное требование» вообще можно в программе не формировать.

Документ «Платежное поручение» можно найти, используя меню «Банк».

Документ «Платежное поручение» можно ввести на основании документов:

- «Поступление товаров и услуг»;
- «Поступление доп. расходов»;
- «Поступление НМА»;
- «Отчет комитенту о продажах»;
- «Отчет комиссионера о продажах»;
- «Возврат товаров от покупателя»;
- «Ведомость на выплату зарплаты».

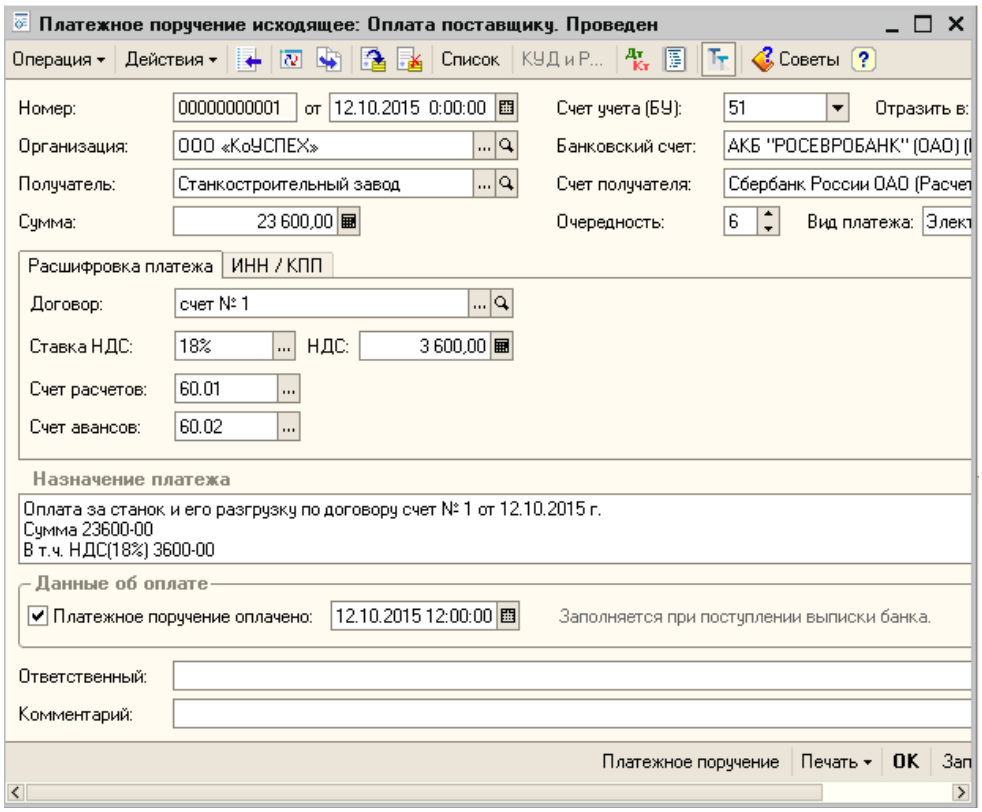


Рис. 1. Форма документа «Платежное поручение»

Организация ежедневно получает от банка выписку по своему счету с приложением копий документов, на основании которых зачислены или списаны средства.

В конфигурации «Бухгалтерия предприятия» существует возможность отражения таких операций, и используется журнал (диалог) «Банковские выписки» (меню «Банк»).

Диалог «Банковские выписки» – это журнал двух документов: «Поступление на расчетный счет» и «Списание с расчетного счета». Указанные документы могут загружаться при помощи системы «Клиент-банк» или добавляться при помощи кнопки «Добавить».

Документ «Поступление на расчетный счет» предназначен для учета поступления безналичных денежных средств на расчетный счет организации по выписке банка.

Документ «Поступление на расчетный счет» можно найти, используя меню «Банк→ Банковские выписки→добавить→ Поступление на расчетный счет».

Документ «Поступление на расчетный счет» можно ввести на основании документов:

- «Реализация товаров и услуг»;
- «Акт об оказании производственных услуг»;
- «Передача НМА»;
- «Передача ОС»;
- «Отчет комитенту о продажах»;
- «Отчет комиссионера о продажах»;
- «Расходный кассовый ордер»
- «Платежное требование»;
- «Счет на оплату покупателю».

При создании документа «Поступление на расчетный счет» программа попросит выбрать операцию (рис. 2.).

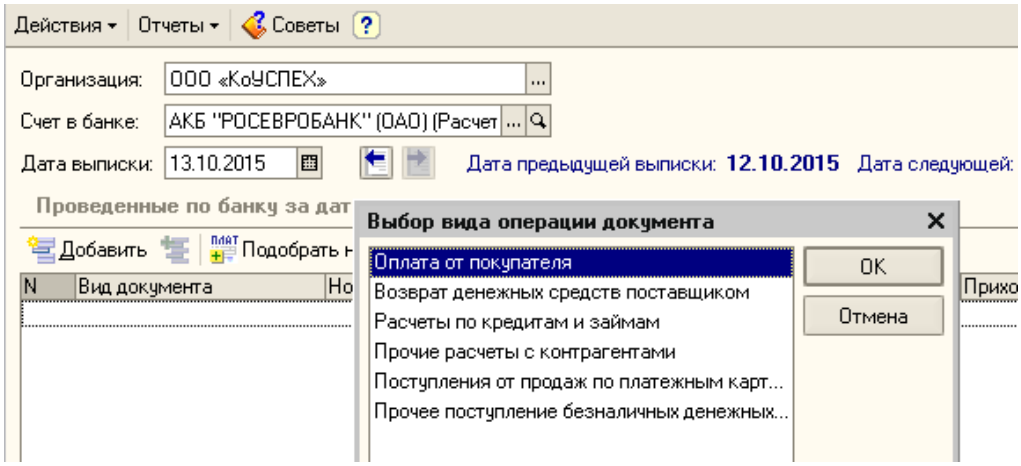


Рис. 2. Список операций документа «Поступление на расчетный счет»

В конфигурации «Бухгалтерия предприятия» в табличной части выписки банка суммы прихода и расхода заполняются автоматически, исходя из информации соответствующего платежного документа. Ранее сформированные платежные поручения должны отразиться в выписке банка.

Зарегистрировать оплату платежного поручения нужно после получения выписки из банка при помощи пиктограммы «Ввести на основании→Списание с расчетного счета».

4. Закрепление полученных знаний (30 мин).

Задание 1.

12.10.2015 г. перечислите предоплату Станкостроительному заводу по счету № 1 в сумме 23600 рублей (в т.ч. НДС 18%) за станок универсальный деревообрабатывающий и его разгрузку (в таблице даны сведения о Станкостроительном заводе). Создайте документ «Платежное поручение».

Наименование	Станкостроительный завод
ИНН	7702272022
КПП	770201001
Номер счета	40702810400000001622
БИК	044525225
Корр. Счет	30101810400000000225
Банк	Сбербанк России ОАО г. Москва

Задание 2.

13.10.2015 г. поступила предоплата от ООО «Гермес» по договору №1 за продукцию в сумме 118000 руб. Создайте документ «Поступление на расчетный счет». Для его заполнения воспользуйтесь таблицей.

Входящий номер платежного поручения ООО «Гермес»	№1 от 12.10.2015 г.
Вид счета	Расчетный (руб.)
Номер счета	40702810600019000694
БИК	044585777
Банк	АКБ «РОСЕВРОБАНК» (ОАО)

Задание 3.

13.10.2015 г. поступила предоплата от ООО «АГАВА» по договору №2 от 12.10.2015 г. «Договор на приобретение товаров» в сумме 472000 руб. Срок действия договора – до 31.12.2015 г. Создайте документ «Поступление на расчетный счет». Для его заполнения воспользуйтесь таблицей.

Входящий номер платежного поручения ООО «АГАВА»	№2 от 12.10.2015 г.
Вид счета	Расчетный (руб.)

Номер счета	40702810600190000695
БИК	044585777
Банк	АКБ «РОСЕВРОБАНК» (ОАО)

Задание 4.

Проверьте журнал «Банковские выписки» датой 13.10.2015 г. Проверьте наличие платежных поручений входящих от ООО «Гермес» и ООО «АГАВА».

Задание 5.

12.10.2015 г. документ «Платежное поручение» на сумму 23600 руб. был передан в банк для оплаты контрагенту «Станкостроительный завод». Завод представил счет №1 «Покупка станка и его разгрузка» от 12.10.2015 г. 13.10.2015 г. пришла выписка банка, в которой отразилась сумма списания по указанному платежному поручению.

Задание 6.

Организация ООО «К°УСПЕХ» заключила с Банком договор банковского обслуживания. 26.10.2015 г. с расчетного счета «К°УСПЕХ» списано 100 рублей за услуги банка. Создайте документ «Списание с расчетного счета» датой 26.10.2015 г. Выберите операцию «Прочее списание». Для его заполнения воспользуйтесь таблицей.

Входящий номер мемориального ордера банка	№12 от 26.10.2015 г.
Получатель	АКБ «РОСЕВРОБАНК» (ОАО)
Вид счета	Расчетный (руб.)
Номер счета	40470285469872365455
БИК	044585777

5. Подведение итогов занятия (7 мин).

Обобщение пройденного материала. Выставление отметок учащимся.

Таким образом, современные образовательные технологии, в частности программа «1С: Бухгалтерия предприятия», существенно изменяют методику учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показать развитие явления, его динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веселая, А.А. Модель интеграции информационных технологий в учебный процесс [Текст] // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. Тамбов, 2013. С. 43-44.
2. Веселая, А.А., Лупай, А.О. Особенности применения информационных технологий в преподавании экономических дисциплин [Текст]// Научный альманах. 2015. № 2 (4). С. 108-113.

В.М. Глушань

КОМПЬЮТЕРНЫЙ АНАЛИЗ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Отмечается, что практически единственным фактором, которым можно эффективно управлять с целью достижения высокого качества выпускников вузов, является обучающий контент. Информация, содержащаяся в нем, должна быть содержательно адаптирована к уровню обучения. В статье рассматриваются компьютерные средства, позволяющие оперативно оценивать такие количественными характеристиками учебных текстов, как их удобочитаемость и сложность.

***Ключевые слова**:* качество обучаемых, эффективное управление, удобочитаемость и сложность текстов.

V.M. Glushan

COMPUTER ANALYSIS OF DIFFICULTY COPIES OF THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Abstract. It is noted thatpractically the onlyfactorthat can beeffectivelymanaged withthe aim of achievinghigh qualityof graduatesisteachingcontent. The information containedin it, must beadaptedto the level ofmeaningfullearning.The article deals withcomputertools toquicklyevaluate suchquantitative characteristicsof educational textsas theirreadability andcomplexity.

Keywords: the number of students, effective management, the readability and complexity of texts.

Качество создаваемых продуктов (объектов) в любой деятельности является понятием многогранным. Оно зависит как от объективных факторов – используемого инструментария в процессе создания продуктов деятельности, так и от субъективных факторов – создателей этих продуктов. В образовательном процессе в качестве субъективных факторов выступают преподаватели, а в качестве объективных – обучающий контент, представленный в учебниках, учебных пособиях, различных учебно-методических материалах.

Эффективность образовательных учреждений определяется качеством их выпускников. А оно, в свою очередь, зависит как от индивидуальных особенностей (способностей) обучаемых, так и от объективных и субъективных факторов. Управлять индивидуальными способностями теоретически возможно, но практически очень сложно, т.к. они предопределены генетически. Субъективные факторы также практически предопределены генетически, и их управление требует значительных средств и усилий. Следовательно, практически единственным фактором, которым можно достаточно просто и эффективно управлять с целью достижения высокого качества выпускников (обучения), является объективный фактор, т.е. обучающий контент.

Еще не так давно единственным средством обучения была книга (печатная продукция). От качества, содержащегося в них контента, в значительной степени зависела возможность качественного обучения. Это в определенной мере обеспечивалось системой рецензий. Но всеобщая компьютеризация породила новый вид обучающих средств – электронные обучающие средства, система отбора (контроля)которых еще не сложилась. Но и традиционные книги, несмотря на то, что они прошли этап рецензирования, часто по своему качеству не удовлетворяют соответствующему уровню обучения. Бывает так, что изложенный материал труден для восприятия из-за использования сложных по конструкции предложений, перегружен специфическими терминами. Реже материал излагается слишком просто, и он также не соответствует требуемому уровню обучения.

В современном информационном обществе процесс обучения связан с необходимостью воспринимать огромные потоки информации, выделять из нее и понимать главное, отсеивать второстепенное. Для того, чтобы этот процесс был эффективным, информация, содержащаяся в средствах обучения, должна быть адаптирована содержательно к уровню обучения. Для решения этой задачи предлагаются разные подходы. Ряд исследователей предлагает выполнять квантование учебных текстов. Теория этого подхода развивается в работах [1-3,6]. Авторы другого направления связывают повышение эффективности процесса обучения с такими количественными характеристиками учебных текстов, как их удобочитаемость и сложность [1, 2]. Надо отметить, что отправной точкой для такого подхода послужили предложенные еще в середине прошлого столетия для оценки текстов журнальных статей *индекс удобочитаемости*(Рудольф Флеш)и формула трудности текста(Роберт Ганнинг).

В статье рассматривается вопрос применения этих количественных критериев для самооценки авторами и предварительной оценки качества обучающих текстов редакционно-издательскими отделами учебных заведений. Такой подход, по мнению автора данной статьи, может быть использован для повышения качества обучения.

Количественная оценка удобочитаемости и сложности текстов

Индекс удобочитаемости Флеша оценивает сложность текста, исходя из длины предложений и слов рассматриваемого текста. Он создавался с таким расчетом, чтобы его значения лежали в диапазоне от 100 до 0.Для англоязычных текстов индекс Флеша имеет вид:

$$F = 206,835 - [1,015 \cdot S + 84,6 \cdot W], \qquad (1)$$

где S – среднее количество слов в предложении, W – среднее число слогов в слове. В большинстве случаев значение индексаFлежит в диапазоне от 0 до100.В пределах этих значений выделяют следующие градации индекса Fи соответствующие им уровни читабельности текста: F = 100-90 свидетельствуют о высокой легкости чтения текста, поэтому они легко воспринимаются

младшими школьниками. F = 80-90 соответствует уровню шестого класса, 70-80 – седьмого, 60-70 – 8-9 классов, 50-60 и ниже – 10-11 классов, 30-40 – это уже уровень колледжа. Индекс F= 0-30 соответствует очень низкому уровню читабельности и означает, что тексты с такими индексами для их понимания требуют высокого уровня образованности. Такие значения индекса имеют, как правило, научные и специальные тексты.

Следует отметить, что приведенные градации не являются догмой, они могут отклоняться как в ту, так и в другую сторону. Но особо надо обратить внимание, что для русских текстов нельзя рассчитывать индекс удобочитаемости по формуле (1). Это связано с тем, что, как указано в работах [4,5,9], средняя длина предложений в русском языке, выраженная количеством слов, примерно на 20% короче английских, но длиннее средняя длина слов, выраженная числом слогов. Поэтому в формуле Флэша на основе большого объема статистических исследований русскоязычных текстов, проведенных Оборневой И. В. в [5], были скорректированы коэффициенты при Sи W. На основании этих исследований индекс удобочитаемости русских текстов предлагается рассчитывать по формуле

$$\Phi = 206,835 - [1,3 \cdot S + 60,1 \cdot W]. \qquad (2)$$

Другим популярным методом оценки восприятия текстов (трудности, понимания) является «индекс туманности», предложенный американским ученым Р. Ганнингом в 1952 году. Этот метод используется в американской журналистике. Он позволяет определить возраст читателя, которому будет понятен данный текст. Индекс туманности определяет сложность чтения текстов, исходя из средней длины предложения и процента сложных слов. Для английского языка сложными считаются слова, состоящие из трех и более слогов.

Формула Ганнинга для русскоязычных текстов также скорректирована [10] и имеет вид:

$$\Gamma = 0,4\left(0,78\frac{S}{N} - 100\frac{M}{S}\right). \qquad (3)$$

Здесь S– число слов в предложении, N – число предложений, M– число сложных слов. Под сложным словом в русском языке понимается такое, в котором число слогов больше четырех.

Формула (3) показывает, какой должен быть уровень образования для усвоения читаемого текста. Чем индекс Γ меньше, тем понятнее текст. Значения Γ = 16-20 требуют высшего образования, Γ = 9-10 – уровень образования старших классов средней школы, Γ =7-8 – уровень средних классов.

Кроме приведенных оценок удобочитаемости и сложности текстов существует и множество других критериев, которые приведены, например, в [7]. Вопрос заключается в том, что ручная обработка текстов достаточно трудоемкая. Поэтому желательно обладать средствами компьютерной обработки текстов, позволяющими оперативно оценивать их сложность и удобочитаемость. Рассмотрим существующие на сегодняшний день такие средства.

В некоторых работах отмечается, например в [10], что в текстовом редакторе Microsoft Word предусмотрена такая возможность. Так в седьмой версии редактора Microsoft Word для использования этой возможности необходимо выполнить настройку: щелкнуть левой кнопкой мышки по значку «Microsoft Word», расположенном в левом верхнем углу рабочего стола, затем в окне «Параметры Word» на вкладке «Правописание» установить флажок на «Статистика удобочитаемости». После выполнения этих действий Wordбудет готов анализировать тексты на удобочитаемость и сложность. Причем, чтобы открыть окно «Статистика удобочитаемости», нужно выполнить действия: Рецензирование/Правописание/в окне Microsoft Word нажать «нет».

Однако в разных версиях редактора Microsoft Word формы представления этих характеристик отличаются. Например, форма результатов в версиях Microsoft Word 7 и 10 представлена на рис.1

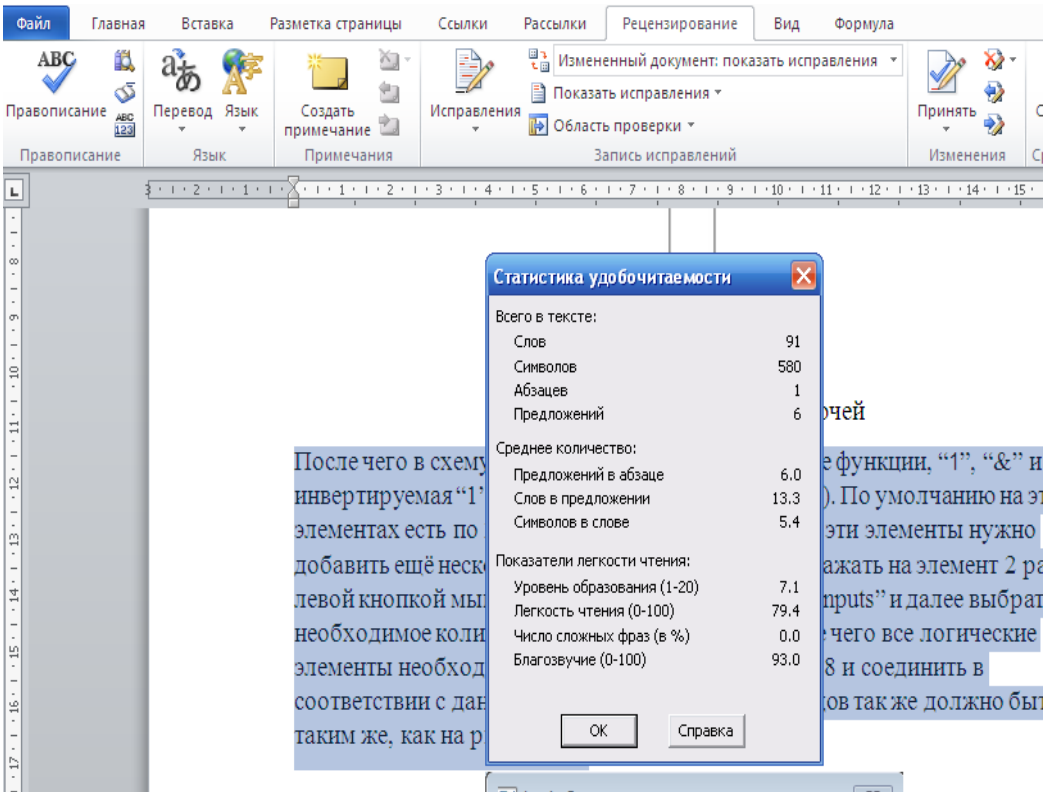


Рис.1. Пример скриншота характеристики удобочитаемости в версиях Microsoft Word 7 и 10

В Microsoft Word 13 форма окна «Статистика удобочитаемости» имеет совсем другой вид, представленный на рис. 2

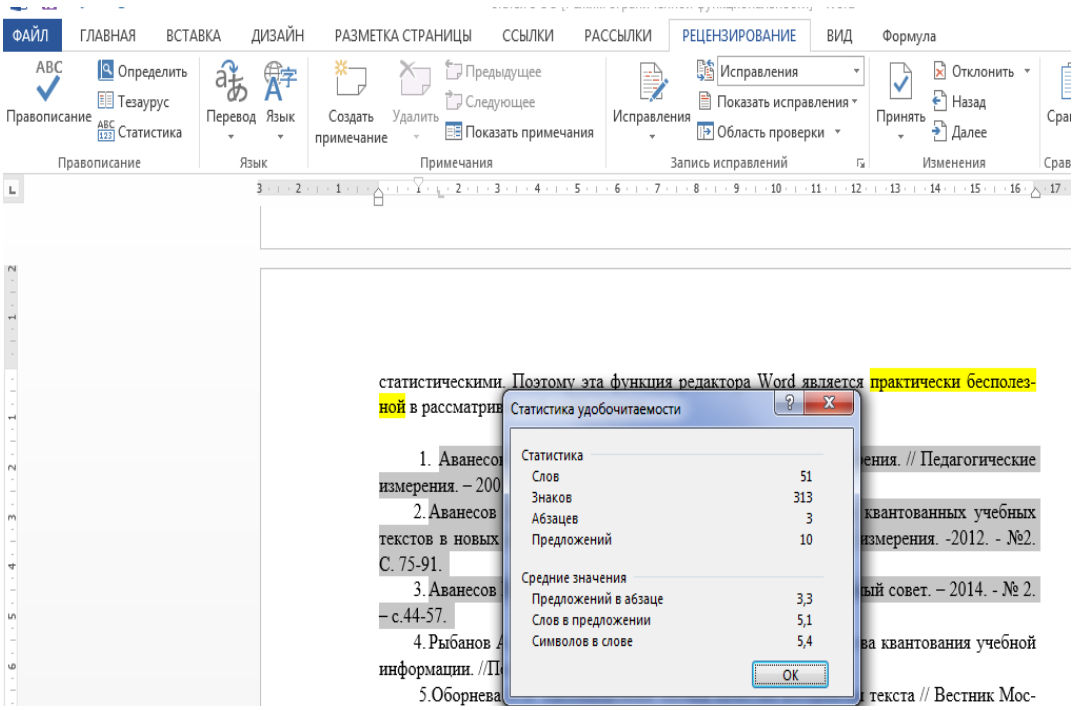


Рис.2.. Пример скриншота характеристики удобочитаемости в версииMicrosoftWord13

Надо заметить, что если редакторы Microsoft Word 7 и 10 выдают именно характеристики удобочитаемости и сложности, то редактор Microsoft Word 13 выдает данные, по которым эти характеристики надо еще считать. Но самой главной неприятностью является та, что во всех версиях

редактора Microsoft Word характеристики рассчитываются по формулам, ориентированным на английские, а не на русские тексты.

Эта проблема решалась в диссертационной работе [5], в которой была разработана программа Light Reader для оценки сложности учебных текстов, написанных на русском языке. Программа представляет большой практический интерес. Но, к сожалению, она труднодоступна. Поэтому в данной статье предлагается собственная авторская разработка. Некоторые результаты анализа текста разработанной программой приведены на рис. 3.

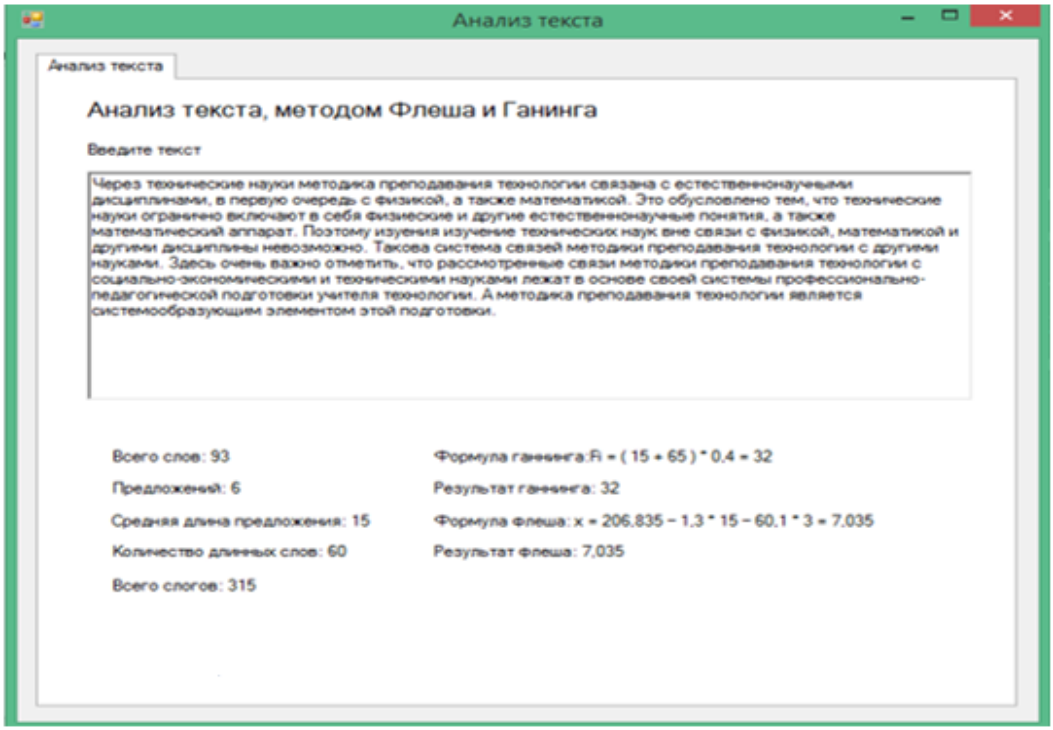


Рис. 3. Пример скриншота анализа текста авторской программой

Как любой первоначальный вариант новой разработки, предлагаемая программа имеет свои недостатки. Во-первых, она требует доработки интерфейса, так как в данном варианте анализируемый текст не вставляется, а набирается. Во-вторых, необходимо провести на большом количестве текстов исследования по проверке достоверности получаемых результатов. В-третьих, для широкомасштабного использования этой и подобных программ необходимо проводить дополнительные научные исследования по выявлению удобочитаемости и сложности текстов не только в зависимости от относительно легко подсчитываемых количественных характеристик текстов, но и в зависимости от трудно формализуемых, таких, например, как стиль изложения, использование новых слов и словосочетаний и др.

В заключение хотелось бы отметить следующее. Буквально сразу после окончания оформления данной статьи автору попалась другая, очевидно, одна из самых последних статей, посвященных той же тематике [8]. Авторами этой работы также предлагается пакет программ для статистической оценки характеристик удобочитаемости текстов. Беглое знакомство с этой работой позволяет признать, что ее авторы идут по тому же пути. Их волнуют те же проблемы, которые высказаны нами в предыдущем абзаце заключения. В некоторых моментах они продвинулись чуть дальше, чем мы. Но это только подтверждает актуальность и важность темы исследования. Чем больше исследователей будут заниматься соответствующей темой, тем быстрее и значительнее будут получены необходимые для практики результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов, В.С. Знания как предмет педагогического измерения // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. С. 14–26.
2. Аванесов, В.С. Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях // Педагогические измерения. -2012. - № 2. – С. 75–91.
3. Аванесов, В.С. Теория квантования учебных текстов // Ученый совет. – 2014. - № 2. – С.44–57.
4. Оборнева, И.В. Автоматизация оценки качества восприятия текста // Вестник Московского городского педагогического университета. 2005. №2 (5). – С.. 221–233.

5. Оборнева, И.В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02/ И.В. Оборнева. – М., 2006. – 132 с.
6. Рыбанов, А.А. Количественные метрики для оценки качества квантования учебной информации //Педагогические измерения. – 2013. - № 4. – С.3–12.
7. Рыбанов, А.А. Оценка качества текстов электронных средств обучения // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 172–174.
8. Устинова, Л. В. Проверка сложности выпускных работ учащихся и студентов на основе статистических параметров / Л. В. Устинова, А. Н. Адекенова, О. В. Литвинова // Молодой ученый. – 2015.– № 8. – С. 148–152.
9. URL: Gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2643/.
10. URL: www.moluch.ru/archive/88/16986/.

В.Ф. Горбатюк

ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ – ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

Аннотация: В настоящей работе продолжается исследование предложенной автором модели обучения, основанной на принципах синергетики: самоорганизация-самообучение. Обучение людей – сложный эволюционный процесс саморазвития, исследование которого результативнее проводить на стыке наук: синергетика, педагогика, психология.

***Ключевые слова*:** Электронный журнал, диаграмма времени выполнения задания, синергетика, самообучение, эволюция группы, триада лидеров.

V.F. Gorbatyuk

DYNAMIC MODEL OF TRAINING - EVOLUTIONARY PROCESSES

Abstract: In this paper, the author continues the research of the learning model based on the principles of synergy: self-organization, self-study. Training people is a complex evolutionary process of self-development. And doing research in this area is affected by synergetics, pedagogy, and psychology.

Keywords: Electronic journal, time on task chart, synergetics, self-study, evolution of a group, triad of leaders.

То, что происходит сегодня –
результат твоих мыслей вчера…

В настоящей работе продолжается исследование предложенной автором модели обучения, основанной на принципах синергетики: самоорганизация-самообучение. 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. Результаты исследований отражены в ряде работ автора [1-4]. 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.

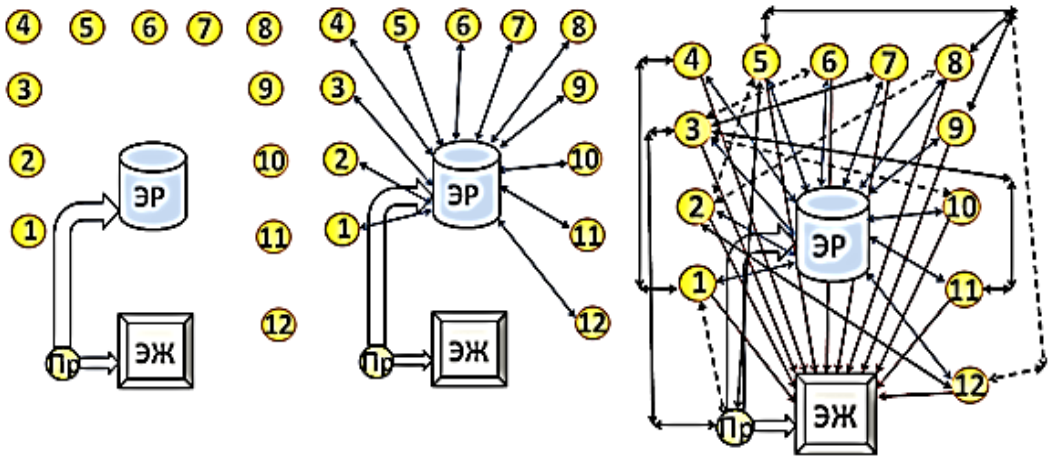
Цель исследования: Попытаться проанализировать процессы эволюционного развития учебной группы.

Продолжая исследования модели обучения, автор обнаружил новые, ещё неизвестные свойства [4], о чём далее и пойдёт речь. Первое, на что следует обратить внимание, модель обучения представляет не застывшую, неизменную форму. Модель обучения отображает процесс обучения, т.е. как процесс – изменяется, развивается во времени. Поэтому будут рассматриваться срезы, как бы фотографии (кадры) этого процесса, отображающие изменения в учебной группе.

На рис. 1а, приведён первый кадр (фотография) динамической модели обучения для примера группы из 12 человек. На первом занятии преподаватель (Пр) выдаёт студентам свой бесплатный электронный ресурс (ЭР) по предмету и объясняет особенности авторской модели обучения. ЭЖ – электронный журнал обучения. Преподаватель выдал электронный ресурс, объяснил «правила игры», дал свои контакты: *e-mail* и мобильный телефон. Также предложил студентам, тем, кто хочет, сообщить свои контакты, хотя бы мобильный телефон. На удивление – все студенты сообщили преподавателю свои номера мобильных телефонов. Это говорит о желании студентов общаться с преподавателем и друг с другом. Как показано на рис. 1 б, студенты начинают ак-

тивно, без принуждения учиться и пытаться выполнять задания преподавателя. Как следует из второго кадра модели, студенты весьма активно работают с электронным ресурсом.

Авторская модель обучения (третий кадр) приведена на рис. 1в. Обучаясь в институте, студенты знакомятся и лучше узнают друг друга. По каким-то только им самим известным и понятным причинам они выделяют из всей группы тех, кто им симпатичен и с кем они хотят дружить. Со стороны эти выборы могут выглядеть как случайные. Это обстоятельство в модели учитывается появлением взаимных связей. К тому же они и помогают друг другу учиться. В группе возникает самоорганизация, самообучение и взаимное обучение. В каждой учебной группе всегда находятся несколько человек, которые соображают лучше и быстрее остальных. Как правило, они становятся лидерами самообучения и подтягивают до своего уровня своих друзей в группе. Так возникает и объясняется взаимное обучение. Результат – группа дружно учится, выполняет все задания и успешно сдаёт экзамен. Но если продолжить отслеживать дальнейшее обучение этой группы, то может оказаться, что модель обучения продолжает изменяться и развиваться.



а) *б)* *в)*

Рис. 1. Авторская модель обучения: а) кадр 1 – начало обучения; б) кадр 2 – самостоятельная работа с электронным ресурсом; в) кадр 3 – образование связей и взаимное обучение

На наш взгляд, главная особенность предложенной нами концепции динамической модели обучения группы – это эволюция учебных групп [4]. Термин «эволюция» происходит от латинского **evolution**, что в переводе означает развертывание. Понятие эволюции используется в узком и широком смыслах. В настоящей работе понятие эволюции будет рассматриваться в широком смысле как саморазвитие и усложнение от простейших форм вплоть до появления сложных образований [5]. Можно утверждать, что первые два кадра модели обучения (а и б) – общие для всех предметов и групп, отличаются только количеством студентов. В результате обучения между членами учебной группы образуются связи (***синаптические или нейронные связи – по аналогии с нейронными сетями, авт.***) [4, 9,10] – *взаимное обучение и межличностные отношения*, показанные на рис. 1 в. По аналогии с *нейронными сетями* можно сказать, что учебная группа по данному предмету может быть условно названа подобной по своему групповому поведению настроенной или обученной нейронной сети и может выполнять задания преподавателя по данному предмету [4]. Сохраняются или развиваются эти связи, как меняется в одной и той же учебной группе конфигурация этих связей в зависимости от изучаемого предмета или в зависимости от выполняемого задания по одному предмету – это предмет настоящих и дальнейших исследований. А пока на основании имеющихся экспериментальных данных, полученных в конце обучения, будем анализировать интегральные связи динамической модели обучения. После того, как выше была предложена концепция динамической модели обучения группы (рис. 1), уместно также обсудить и инструменты диагностики эмерджентных свойств: появления самоорганизации-самообучения и взаимного обучения.

Основной источник информации для этого – электронный журнал преподавателя. Автор несколько лет искал и отрабатывал методики обработки данных электронного журнала, приведённых в докладах, статьях и монографиях [1–3]. Особенностью авторской модели самообучения является ведение электронного журнала учёта обучения для каждой учебной группы по каждому предмету. Предлагаемый автором электронный журнал преподавателя представляет собой таблицу, в ячейках которой приведены фамилия, имя отчество каждого студента и указаны все задания

по предмету, которые студентам предстоит выполнить в ходе обучения. В ячейки таблицы преподаватель заносит дату выполнения каждого задания. Иногда студенты с первого раза не сдают задание. В этом случае в ячейке таблицы могут быть две и более даты. В электронный журнал удобно заносить и результаты аттестации: зачет и экзамен. Чтобы данные электронного журнала можно было обрабатывать и анализировать, необходимо в каждой ячейке оставить только одну дату, последнюю. Затем данные электронного журнала копируются и переносятся в электронную таблицу Microsoft Excel. Далее формат данных преобразуется в формат дата «*Образец: 14.3*». В ходе обработки данных у автора возникла идея обрабатывать данные по столбцам, используя сортировку данных в электронной таблице Microsoft Excel. В своих работах и монографиях [2–3] автор предлагает по данным электронного журнала строить диаграммы выполнения заданий во времени и графики времени выполнения заданий. О*тсчет времени удобнее вести от первого занятия по предмету.* Тогда можно получить информацию о том, сколько времени затратил каждый студент на выполнение задания.

Для исследования выбрана учебная группа Ф-13 (в 2013/2014 уч. году), в которой автор проводил занятия с первого курса. В настоящее время это группа третьего курса и называется ТЕХ-131. На рис. 2 приведён электронный журнал группы Ф-13. Диаграммы выполнения заданий и графики времени выполнения заданий приведены в работе автора [6]. 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. Автору пришлось приложить большие усилия, чтобы студенты начали выполнять задания. Помог также и проведённый мастер-класс на тему «Работа в программе «Интерактивная физика». Как видно из диаграмм выполнения лабораторных работ, в учебной группе появились лидеры, число которых увеличивается [6]. Графики времени выполнения заданий показывают уверенное уменьшение времени. Это позволяет сделать вывод об устойчивом развитии процессов самообучения и взаимного обучения в группе [6].

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	
Карина Б.	18.10	18.10	15.11	15.11	22.11	6.12	1
Александра В.	18.10	26.12	22.11	22.11	12.12	26.12	2
Дарья З.	18.10	28.11	28.11	28.11	28.11	2.12	3
Светлана К.	25.10	29.10	29.10	12.12	12.12	26.12	4
Алексей Л.	12.11	12.12	17.12	27.12	27.12	17.1	5
Игорь Л.	4.10	18.10	25.10	25.10	25.10	27.12	6
Роман Л.	18.10	25.10	25.10	15.11	15.11	20.12	7
Анна М.	29.10	10.12	10.12	10.12	12.12	12.12	8
Анна О.	29.10	12.12	12.12	12.12	13.12	20.12	9
Анастасия П.	25.10	15.11	17.12	17.12	17.12	17.12	10
Лилия П.	25.10	22.11	22.11	26.11	13.12	17.1	11
Максим С.	25.10	10.12	17.12	26.12	26.12	17.1	12
Вероника С.	13.12	29.11	13.12	29.11	29.11	26.12	13
Дарья Т.	12.12	10.12	10.12	10.12	6.12	17.12	14
Виктория Ч.	18.10	12.11	3.12	3.12	29.11	17.12	15
Анастасия Ш.	4.10	18.10	25.10	25.10	15.11	17.12	16
	до 20.09	до 11.10	до 01.11	до 13.11	до 13.12	до 31.12	

Рис. 2. Страница электронного журнала группы Ф-13

Компьютерная поддержка технологических дисциплин, часть 1: гр. ТЕХ-121 2014/2015

ФИО	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Реферат	
Карина Б.	3.6	3.6	3.6	11.6	11.6	1
Дарья З.	4.4	20.4	4.6	16.6	9.6	2
Алексей Л.	9.6	9.6	9.6	15.6	11.6	3
Игорь Л.	23.4	23.4	12.5	9.6	15.6	4
Роман Л.	7.5	5.6	7.6	15.6	16.6	5
Анна М.	7.4	22.4	3.6	9.6	9.6	6
Анна О.	26.3	23.4	16.6	16.6	16.6	7
Анастасия П.	26.3	6.4	27.4	1.6	5.6	8
Лилия П.	9.6	9.6	3.6	15.6	15.6	9
Максим С.	9.6	9.6	9.6	15.6	16.6	10
Вероника С.	26.3	11.4	7.5	16.6	16.6	11
Галина Т.	1.6	4.6	5.6	16.6	11.6	12
Дарья Т.	26.3	7.4	25.5	8.6	15.6	13
Виктория Ч.	4.4	14.5	7.6	16.6	10.6	14
Анастасия Ш.	23.3	6.4	25.4	3.6	7.6	15
Сроки выполнения:	21-23.03.15	06-11.04.15	27.04.2015	03.06.2015	07.06.2015	

Первое занятие 14.02.2015 сб (2 п/г) и 16.02.2015 пн (1 п/г)

Рис. 3. Страница электронного журнала группы ТЕХ-121

В весеннем семестре 2014/2015 уч. года автор проводил в этой группе (уже ТЕХ-121) занятия по предмету «Компьютерная поддержка технологических дисциплин, часть 1» и учебную практику. На рис. 3 приведена страница электронного журнала группы ТЕХ-121. Содержание заданий приведено в одной из работ автора [7]. По данным электронного журнала построена диаграмма выполнения Задания 1 во времени (рис. 4). Как можно видеть из диаграммы на рис. 4, в группе ТЕХ-121 быстро включились механизмы самоорганизации: есть лидеры, есть маленькая группа студентов, сгруппированных рядом с лидерской группой, вся группа выполнила Задание 1.

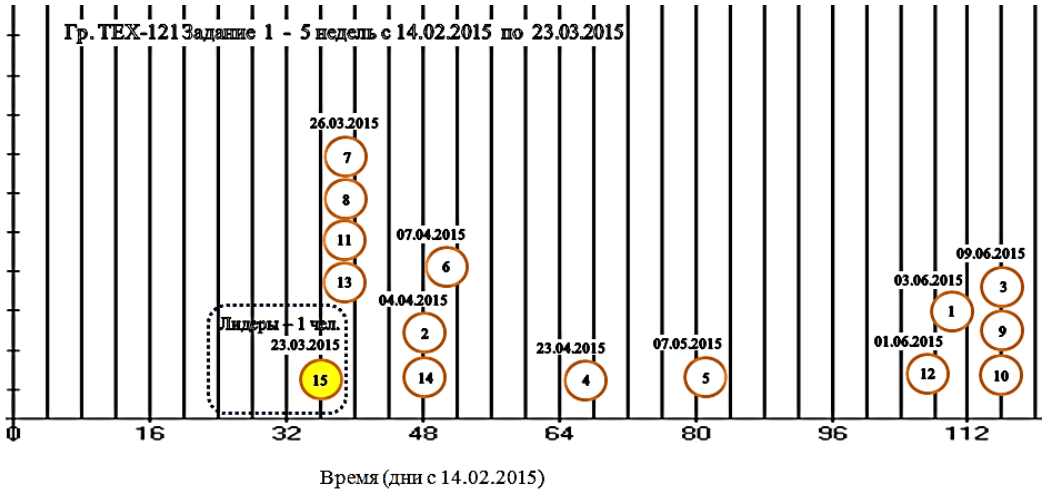


Рис. 4. Диаграмма выполнения Задания 1 во времени

В осеннем семестре 2015/2016 в этой же группе (ТЕХ-131) автор продолжает проводить занятия по предмету «Компьютерная поддержка технологических дисциплин, часть 2». Столь продолжительное общение с одной и той же учебной группой (состав которой практически не изменился) даёт возможность попытаться исследовать процессы эволюционного развития этой группы.

Компьютерная поддержка технологических дисциплин, часть 2: гр. ТЕХ-131 2015/2016

ФИО	Эл. учеб-ник	Презентация	Видеоролик	
Карина Б.	9.10	9.10	12.10	1
Дарья З.	11.9	11.9	14.9	2
Алексей Л.	4.12	4.12	4.12	3
Игорь Л.	16.10	28.9	28.9	4
Роман Л.	12.10	30.10	18.12	5
Анна М.	25.9	25.9	9.10	6
Анна О.	2.10	2.10	2.10	7
Анастасия П.	8.9	8.9	14.9	8
Лилия П.	20.11	20.11	20.11	9
Максим С.	18.12	18.12	18.12	10
Вероника С.	29.9	29.9	29.10	11
Галина Т.	30.10	18.12	30.10	12
Дарья Т.	9.10	9.10	9.10	13
Виктория Ч.	23.10	23.10	18.12	14
Анастасия Ш.	10.9	9.9	8.9	15
Первое занятие 07.09.2015	02.11.2015	30.11.2015	30.12.2015	

Рис. 5. Страница электронного журнала группы ТЕХ-131

По данным электронного журнала (рис. 5) построена диаграмма выполнения задания «Электронный учебник» во времени. Как можно видеть из диаграммы на рис. 6, в группе ТЕХ-131 быстро включились механизмы самоорганизации: есть большая группа лидеров, вся группа выполнила задание «Электронный учебник!. И автором обнаружено поразительное явление: часть студентов сама не выполняла своё задание (студенты с номерами 1, 3, 4, 9, 11 и 13), что на диаграмме (рис.6) показано пунктирными кружочками. Вместо них это задание выполнили лидеры (за вознаграждение – шоколадки). К сожалению, автор как преподаватель обнаружил подобное не сразу, а чисто случайно, когда по какому-то наитию решил проверить авторство файлов каждого электронного учебника. Обнаружив такое, преподаватель аннулировал первоначальные бонусы у этих студентов и пригрозил штрафами. Первым «разоблачённым» оказался студент с номером 3, который очень быстро отреагировал и сделал работу сам, как и положено, что на диаграмме (рис. 6) показано стрелочкой к кружочку со сплошной линией и более поздней датой.

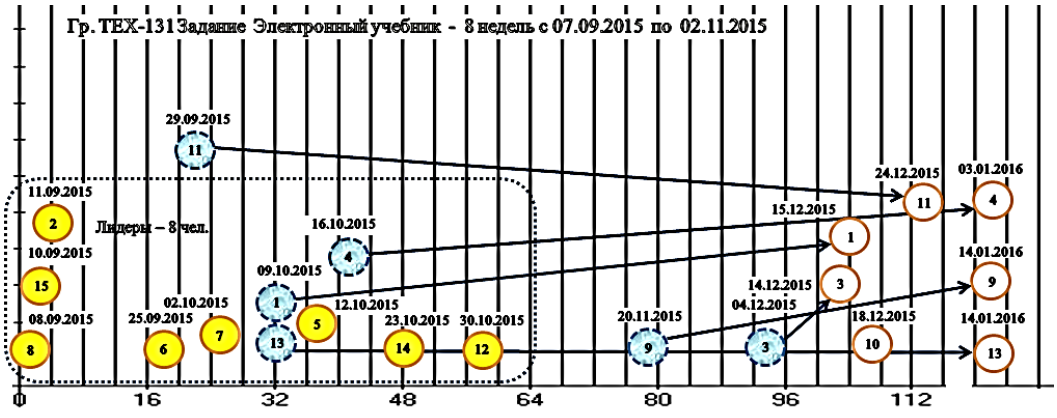


Рис. 6. Диаграмма выполнения Задания Электронный учебник во времени

Далее исправились студенты с номерами 1 и 11 и затем с номерами 4, 9 и 13, что также показано на диаграмме (рис. 6) стрелочками к сплошным кружочкам с более поздними датами. Чтобы было яснее, приведём в таблице 1 темы электронных учебников.

Таблица 1

Темы электронных учебников

№	ФИО	Тема электронного учебника
1	Карина Б.	Приготовление первых блюд
2	Дарья З.	Технологии изготовления изделий из глины
3	Алексей Л.	Комнатные растения
4	Игорь Л.	Десерты
5	Роман Л.	Фрезерный станок
6	Анна М.	Бисероплетение
7	Анна О.	Сервировка стола
8	Анастасия П.	Вязание на спицах
9	Лилия П.	Выпечка хлеба
10	Максим С.	Культура дома
11	Вероника С.	Искусство причёски
12	Галина Т.	Аэрография
13	Дарья Т.	Приготовление вторых блюд
14	Виктория Ч.	Женский костюм
15	Анастасия Ш.	Вязание крючком

Если сравнить темы электронных учебников предыдущей группы [8], то можно заметить существенное уменьшение тем по технологии обработки конструкционных материалов и резкое увеличение тем по кулинарии, домоводству и рукоделию, что представлено на рис. 7. Возможно, это объясняется тем, что в учебной группе ТЕХ-131 подавляющее большинство – девушки (73,33%), а в предыдущей учебной группе – девушек меньше половины (42,86%) [8].

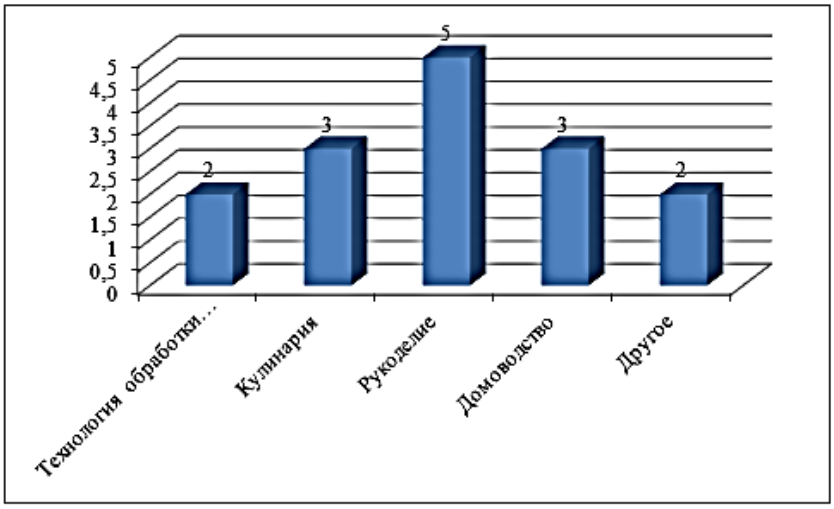


Рис. 7. Распределение профессиональных представлений по данным таблицы 1

Перейдём к рассмотрению эволюционных процессов в динамических моделях рассматриваемой учебной группы, построенных автором для периодов обучения с первого по третий курс, приведённых на рис. 8. Состав учебной группы изменился несущественно: ушли 2 человека (с номерами 2 и 4) после первого семестра, прибавился 1 человек (с номером 12) на втором курсе.

В группе первого курса (Ф-13) выделяется студентка с номером 3 (рис. 8, а), которая все задания выполнила одна, самостоятельно. Входя в число лидеров, ни с кем из своей учебной группы не взаимодействовала, держалась сама по себе. В связи с небольшим изменением состава группы, на втором и третьем курсах она стала с номером 2. Лидерами оказались студентки с номерами 15 и 16, которые на втором и третьем курсах стали с номерами 14 и 15. Две девушки-лидеры с номерами 2 и 4 после этого семестра перешли в другие учебные группы. Остальные студенты очень интенсивно общались, взаимодействовали, помогали друг другу учиться и выполнять задания, при этом лучше узнавая друг друга. Вся группа выполнила все задания, а особенности обучения студентов по предмету отражены в работе автора [6].

На втором курсе (рис. 8 б) в группе ТЕХ-121 образовалась «триада» лидеров (***а это признак эволюционных процессов в группе***): девушки с номерами 2, 8 и 15, которые являлись как бы мозговым центром группы. Эти девушки, особенно с номером 15, охотно принимали помощь преподавателя, а задания по довольно сложным темам, связанным с моделированием технологических

процессов выполняли самые первые. Задания по предмету – это математическая статистика, планирование эксперимента и оптимизация статистических моделей [7]. Единственные в группе лидеры «триады» активно взаимодействовали с остальными студентами своей группы, подтягивали их по возможности до своего уровня, объясняли и помогали выполнять сложные задания. Преподавателю дать индивидуальные конкусльтации новой студентке (с номером 12) и студентом с номером 5 с недостаточным уровнем математической подготовки. Студентка с номером 13 (по её словам) смогла самостоятельно выполнить все задания, но это позволяет сделать вывод о её неискренности. Вся группа выполнила все задания.

На третьем курсе (рис. 8, в) в группе ТЕХ-131 сохранилась «триада» лидеров как устойчивая структура (образовавшаяся благодаря эволюционным процессам в группе): девушки с номерами 2, 8 и 15, которые остаются как бы мозговым центром группы. Но появились и отдельные, независимые от «триады» лидеры: с номерами 5, 6, 7 и 14. Студентка с номером 12 немножко не дотянула до лидерства, но своё оригинальное задание выполнила очень качественно. Наличие в группе «триады» очень сильных лидеров привело к неожиданным последствиям. Как уже упоминалось выше, часть группы: студенты с номерами 1, 3, 4, 9, 11 и 13 к третьему курсу сильно обленились (по словам других студентов группы) и не захотели выполнять задание сами. Они решили воспользоваться «услугами» лидеров «триады» за вознаграждение – шоколадки. Обман студентов благодаря электронным технологиям обучения (***по мнению автора***) и непредсказуемости преподавателя (***по мнению студентов***) вскрылся. Преподаватель отменил незаслуженные бонусы и предложил выполнить задание самостоятельно, во избежание штрафов на экзамене. Все провинившиеся студенты (с номерами 1, 3, 4, 9, 11 и 13) выполнили необходимые задания в разное время, но уже самостоятельно. ***Это был хороший воспитательный урок для всей группы – как не надо учиться!*** Как бы то ни было, вся группа выполнила все задания и сдала экзамен по предмету.

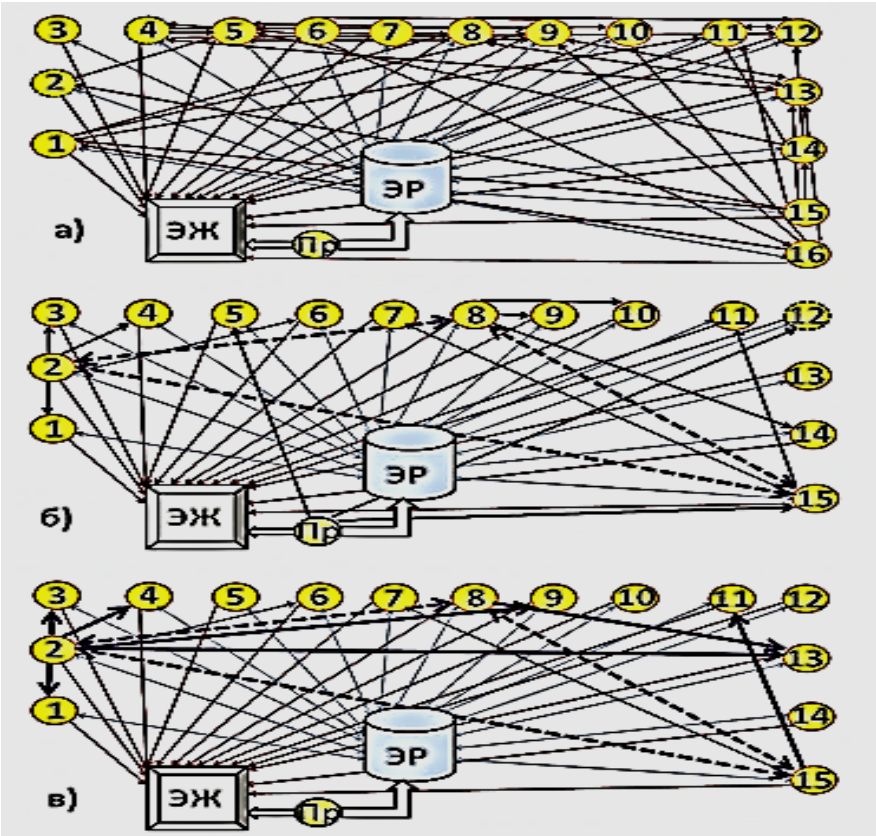


Рис. 8. Динамическая модель обучения: а) группы Ф-13 (2013/2014); б) группы ТЕХ-121 (2014/2015); в) группы ТЕХ-131 (2015/2016)

Исследования эволюционных процессов в этой же группе ТЕХ-131 будет продолжено при изучении предмета «Компьютерная поддержка технологических дисциплин, часть 3» в весеннем семестре 2015/2016 учебного года.

Таким образом, в работе подтверждено мнение автора об эволюционных процессах в учебной группе, происходящих при обучении. Обучение людей – сложный эволюционный процесс саморазвития, исследование которого результативнее проводить на стыке таких наук, как синергетика, педагогика, психология [4, 11, 12].

Преподаватель является неотъемлемой частью учебной группы, изучающей его предмет. Он должен выступать не как «небожитель», а как равноправный член учебной группы, доступный для общения, с которым студенты могут и хотят общаться. Такое положение нисколько не принижает роли преподавателя, а наоборот – повышает его статус до ***фасилизатора***, ***тьютора***, ***организатора*** и ***координатора*** (***дирижера***) эволюционного процесса обучения (и воспитания). *Не стоит забывать очевидную истину о предназначении:* все учебные заведения созданы для обучаемых, в нашем случае высшие учебные заведения – для обучения студентов.

В ходе построения и анализа динамических моделей было обнаружено не только проявление лидеров, но и образование новых устойчивых структур внутри учебной группы – объединение лидеров. В нашем случае – образование «триады» лидеров. А это признак эволюции группы.

Предложенная динамическая модель обучения показывает большое значение внутригруппового взаимодействия как между студентами, так и между студентами и преподавателем. Использование автором технологий электронного обучения не только не снижает интенсивность упомянутых взаимодействий, но и расширяет возможности преподавателя.

Полученные результаты подтверждают мнение, что авторская модель обучения позволяет включить «дремлющие» механизмы саморазвития, которыми природа наделила каждого, и повысить результативность и качество обучения студентов [1-4]. Подавляющее большинство студентов учится с радостью и большим интересом. В группе выполняются все задания.

Предполагается продолжить исследования как динамической модели обучения, так и особенностей эволюционных процессов саморазвития при обучении групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбатюк, В.Ф. Синергетика в современном обучении: монография – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. 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. Горбатюк, В.Ф. Обучение самоорганизующихся систем естественного интеллекта: монография / В.Ф. Горбатюк. – Таганрог: Изд. отдел Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. – 204 с.
5. Некрасов, С.И., Некрасова, Н.А., Пеньков, В.Е. Эволюционно-синергетическая парадигма: проблемы, поиски, решения. Учебно-методическое пособие для магистрантов и аспирантов – М.: РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2007. – 100 с.
6. Горбатюк, В.Ф. Результативность самообучения и взаимного обучения // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2015. – № 2. – С. 104-111.
7. Горбатюк, В.Ф. Моделирование физических и технологических процессов: учебное пособие / отв. ред. П.П. Исаев. Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2010. – 176 с.
8. Горбатюк, В.Ф. Особенности профессиональных представлений у студентов профиля «Технология» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 8. – С. 146-150.
9. Russell, Stuart, Norvig, Peter. Artificial Intelligence: A Modern Approach, Third Edition (AIMA-3). 2010. 1152 p.
10. Kacprzyk, Janusz, Pedrycz, Witold. Springer Handbook of Computational Intelligence. // Springer. 2015. 1634 p.
11. Smeyers, Paul, Depaepe, Marc. Educational Research: The Attraction of Psychology. // Springer Science & Business Media. 2012. 184 p.
12. Haken, Hermann. Synergetics: An Introduction. // Springer Science & Business Media. 2013. 390 p.

Г.А. Дорофеева

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ ОТВЕТОВ РЕСПОНДЕНТОВ, ОБСЛЕДУЕМЫХ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В целях оптимизации усилий по формированию владений экологическими навыками как учёные, так и педагоги-практики проводят исследования с людьми различных возрастов. Для проверки ответов респондентов на искренность, а также для учёта уровня социальной желательности их ответов в исследованиях, связанных с проблемами экологической культуры, могут быть применены как некоторые психологические методики в целом, так и отдельные шкалы комплексных диагностических процедур.

Ключевые слова: социальная желательность, экологическая культура, исследование.

G.A. Dorofeeva

DETERMINATION OF SOCIAL DESIRABLE ANSWERS OF RESPONDENTS, TESTING IN THE AREA OF ECOLOGICAL CULTURE AND ECOLOGICAL EDUCATION

Annotation. In order to optimize efforts of construction ecological skills, scientists and educators doing researches with people of different ages. To check the sincerity of respondents' answers, as well as taking into account the level of social desirable their answers in the research related to the problems of ecological culture, can be used as some psychological techniques in general, and separate scales of complex diagnostic procedures.

Keywords: social desirable, ecological culture, research

В последние десятилетия забота о природе всё яснее очерчивается в рамках, как научного знания, так и хозяйственно-бытовой проблематики. Вопросы экологической культуры рассматриваются в разных документах, в частности, они обозначены в программах ФГОС различных уровней. Экологическое воспитание осуществляется с дошкольной ступени государственного образования. Однако говорить о существенном прогрессе в достижении результата – воспитание человека, применяющего в практической деятельности и жизни постулаты экологической культуры, ещё рано.

Для оптимизации усилий по формированию владений экологическими навыками как учёные, так и педагоги-практики проводят исследования с людьми различных возрастов. Как правило, на начальном и заключительном этапах исследования проводится тестирование, опрос или иные методы для отслеживания результативности проведённой в рамках экспериментальной деятельности работы. Зачастую эти методы содержат часть вопросов, призванных выяснить, насколько респондент искренен в своих ответах.

В психологической литературе описывается индивидуально-психологическая особенность людей, которая выражается в сознательном искажении действительного положения вещей, в стремлении создать неправильное (с их точки зрения улучшенное) впечатление о фактах и событиях. Лживость противоречит общечеловеческим требованиям, вытекающим из потребности иметь правильное представление об обществе, о поступках окружающих, о жизненных обстоятельствах и др. От лживости нужно отличать искаженные представления – следствие возрастного недоразвития мышления, неумения разграничить желаемое и действительное (у детей – лживость мнимая). Особый случай составляет лживость патологическая, обычно сопряженная с некритической верой в реальность выдуманного. Как общественное явление лживость обычно наблюдается в обстановке взаимной враждебности, конкуренции и подозрительности. Дифференциация лживости и оценка ее конкретных проявлений возможны при условии правильного понимания ее мотивов и причин. Как тип отношений и психологическая черта лживость преодолевается в результате воспитания, основанного на доверии между воспитанниками и воспитателями.

Таким образом, следует отметить, что неискренность напрямую не связана с осмысленным обманом. Иногда респондент отвечает на вопросы так, как он считает, его хотят услышать другие люди (референтные лица), т.е. «социально желательно».

Как правило, под социальной желательностью понимается склонность людей представлять себя в преимущественно выгодном свете. Рассмотрим понятие социальной желательности, которое в разное время определялось по-разному: как тяготение к культурно санкционированным и одобряемым ответам; как тенденция давать социально желательные ответы на утверждения, предлагаемые для характеристики себя; как склонность описывать себя в терминах, расцениваемых как желательные или как склонность представлять себя в благоприятном свете. Во всех определениях акцентируется стиль реагирования безотносительно к специфическому содержанию характеристики, которую предназначен измерять, например, тест[4].

В научной литературе описан ряд факторов, обусловливающих эффекты социальной желательности (СЖ).*Мотивационные диспозиции личности.* К ним относится, в первую очередь, мотивация одобрения.

Ситуативные факторы. К внешним по отношению к респонденту факторам относятся цели психологической диагностики, используемые методы обследования, степень анонимности, уровень стресса (давление ситуации). Влияние этих факторов опосредовано восприятием респондента, поэтому следует иметь в виду, что речь идет об известных респонденту целях диагностики, его представлении о степени анонимности и о том, что именно измеряют используемые методики. К внутренним факторам относятся ситуативные особенности мотивации: представление о потенциальной возможности и допустимости искажения ответов в данной ситуации.

Очевидно, что эффекты СЖ будут сильнее в случае, когда респонденты убеждены в допустимости и возможности искажения ответов. Влиять на это убеждение можно с помощью введения различных инструкций.

Способности. Если бы все респонденты в рамках конкретной выборки искажали свои ответы одинаковым образом, их взаимное положение на шкале, соответствующей измеряемому конструкту, не менялось бы. В реальности люди различаются не только своей мотивацией, но и своим представлением об идеальной самопрезентации, а также своими способностями искажать ответы в соответствии с этим представлением.

Можно предположить, что способность к управлению впечатлениями в методах субъективного самоотчета, теста может быть связана также с общим или вербальным интеллектом (насколько нам известно, таких исследований не проводилось). Следовательно, в ситуациях, где успех зависит от способности к самопрезентации, создания хорошего впечатления о себе в глазах других людей, респонденты, демонстрирующие социальную желательность, могут оказаться более успешными [2].

Ещё ранние классические исследования честности, проведенные во второй половине 1930-х гг., привели к пессимистическому взгляду на возможность прогнозирования честности на основе использования бланковых тестов и к предположению, что честность/нечестность конкретного человека является ситуативной переменной. Несколько позже был разработан и стал широко используемым полиграф или детектор лжи. Однако практика применения его показала, что полиграф оказывался полезен для идентификации тех, кто совершал неблаговидные действия в прошлом, но, по-видимому, не дает надежных результатов в выявлении тех, кто мог бы совершить их в будущем.

Большинство психологов, занимающихся прогнозированием недостаточной честности или склонности, например, к делинквентному поведению, используют стандартизованные инструменты оценки личности, основываясь на допущении, что будущее делинквентное поведение может прогнозироваться на основе таких показателей личностной девиантности, как 1- антисоциальная личность, 2- социопатическая личность и 3- психопатическая девиация. Они пришли к выводу, что значимые прогнозы склонности к делинквентному поведению можно получать с использованием целого ряда измерительных инструментов. В их число входят - Миннесотский многофазный личностный опросник (MMPI), Калифорнийский личностный опросник (CPI), тест Ид-Эго-Суперэго (Id-Ego-SuperegoTest), шкала и контрольный список KD (KD ScaleandChecklist), анализ вектора активности (ActivityVectorAnalysts) и др. [3].

Для проверки ответов респондентов на искренность, а также для учёта уровня социальной желательности их ответов в исследованиях, связанных с проблемами экологической культуры могут быть применены следующие психологические методы: опросник «Честность» [1];отдельные шкалы следующих измерительных инструментов: Миннесотский многофазный личностный опросник (MMPI), Калифорнийский личностный опросник (CPI);он-лайн тесты[5]и др. После бланкового тестирования следует провести уточняющую психологическую беседу.

Обобщая вышесказанное, следует резюмировать, что показатель социальной желательности в тестах в значительной мере зависит от особенностей конкретной исследовательской ситуации. Ситуативным искажением ответов можно назвать эффект СЖ, выраженность которого ограничивается, во-первых, конкретной ситуацией тестирования и, во-вторых, конкретной деятельностью по заполнению опросника. Когда же эффект СЖ является устойчивым проявлением личности, которое обнаруживается в различных ситуациях, ответить на вопрос о том, является ли этот эффект «искажением», крайне сложно [2].

Поскольку экологическая тематика в современных исследованиях занимает существенное место, то и вопросников (как научно верифицированных, так и «кустарных») на эту тему большое количество. Люди (особенно дети), отвечая на вопросы, демонстрируют те знания, которые у них имеются. Знаниевый уровень исследования самый простой в проведении и наиболее достоверный по результатам. Когда же дело доходит до обследования чувств и поступков обследуемых, то проверить их истинность сложно и, несомненно, методы, содержащие шкалы, определяющие уровень социальной желательности ответов респондентов в экологическом исследовании, позволят в некоторой степени решить задачу верификации данных исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лаборатория azps.ru.: http://azps.ru/tests/kit/kit1011.html (дата обращения: 10.11.2015).
2. Осин Е.Н. Проблема социальной желательности в исследованиях личностного потенциала. 2011: http://www.hse.ru/data/2012/08/28/1242770673.pdf (дата обращения: 10.11.2015).
3. Психологическая энциклопедия: http://enc-dic.com/enc_psy/Testy-CHestnosti-28044 (дата обращения: 19.11.2015).
4. Социальная желательность: http://www.psyoffice.ru/6-3-socialnaja-zhelatelnost.htm (дата обращения: 05.11.2015).
5. Тесты на честность он-лайн.: http://vobzore.com/tests/test-0183.php; http://tests.holm.ru/tests/464 (дата обращения: 08.11.2015).

Н.Д. Дараган

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Предназначение высшей школы – воспитание эколого-активной личности. Будущий педагог должен обладать умением руководствоваться нравственными, правовыми нормами и правилами экологически грамотного поведения в окружающей природной среде, способностью использовать полученные знания в своей профессиональной и просветительской деятельности.

***Ключевые слова**:* природа, ценность, экологический кризис, экология, личность, экологическая культура, экологическое образование, экологическая этика, экологический гуманизм.

N. D. Daragan

PROGRESSION OF ECOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. Education of the ecologically active personality is the purpose of higher education. Future teachers must have the ability to be guided by moral, legal regulations of ecologically competent behavior in the environment, the ability to use this knowledge in their professional and educational activities.

Keywords: nature, value, ecological crisis, ecology, personality, ecological culture, ecological education, ecological ethics, ecological humanity.

Развитие информационного общества требует переосмысления многих проблем взаимодействия человека с природой, а также существенной трансформации наших прежних мировоззренческих представлений. В настоящее время становится всё более очевидным, что экологические проблемы, стоящие перед мировым сообществом, невозможно решить без формирования экологической культуры людей.

Современные реалии свидетельствуют о том, что в области экологии до сих пор существует расхождение между словом и делом, расхождение должного, желаемого отношения к природной среде и действительностью. У нас провозглашаются лозунги охраны природной среды, проводится работа по их определённому претворению в жизнь, но природоохранная деятельность людей всё ещё оставляет желать лучшего. Встречаются и случаи бытования группового эгоизма, бюрократизма и недальновидности.

Нельзя не признать тот факт, что на современном этапе истории общества продолжается обесчеловечивание природы. Этим в значительной степени объясняется то, что экологическая проблема остаётся и в XXI веке первоочередной глобальной проблемой. Сегодня человечество всё более и более убеждается в том, что от взаимоотношений людей с окружающей природной средой зависит существование социума. Вместе с тем в общественном сознании доминирует представление о том, что без решения экологических проблем нельзя решить и другие глобальные проблемы цивилизации (продовольственную, энергетическую, предотвращение войн, терроризма и др.).

Правы учёные и философы, заявляющие, что экологические проблемы – не результат отдельных просчётов и ошибок, что они коренятся в способе бытия современного общества. Никто не будет спорить и с утверждением о том, что в настоящее время от людей требуется осознание значения окружающей природной среды в жизни человека и общества, её защиты, сохранения и гуманного преобразования. Однако парадокс в том, что человечество ради решения экологических проблем пока не готово отказаться от благ, предоставляемых нашей цивилизацией. Культ потребления, формируемый рыночной экономикой, стимулирует постоянно растущий спрос на различные товары и услуги, многие из которых требуют затрат невосполнимых природных ресурсов. Вот почему особую значимость сегодня приобретает экологическое просвещение населения, цель которого – формирование экологической культуры людей.

Как представляется, экологическую культуру можно рассматривать с разных позиций. Во-первых, экологическая культура как результат деятельности человека по преобразованию природы в направлении, которое соответствует его физиологическим и социальным потребностям. Во-вторых, экологическая культура характеризует уровень развития экологического сознания, экологического мышления и культуры чувств и восприятия. В-третьих, экологическая культура – это творческая деятельность людей по освоению окружающей природной среды, в процессе которой производятся, распределяются, потребляются и охраняются природные ресурсы. Здесь речь идёт о деятельности личности, осознавшей свое предназначение. Основываясь на отмеченных чертах

экологической культуры, можно дать ей определение. Таким образом, экологическая культура есть система знаний, умений, ценностных ориентаций в области экологии, искусства, верований, обычаев и традиций, а также творческой деятельности по сохранению и улучшению состояния окружающей природной среды.

Экологическая культура как элемент общей культуры индивида, естественно, не вкладывается в него природой. Она формируется как стихийно, в процессе его жизнедеятельности, так и сознательно, в процессе воспитания и обучения. По нашему убеждению, становление экологической культуры обусловлено, прежде всего, экологической потребностью, которая представляет собой жизненную необходимость в благоприятной среде существования. Причем экологическая потребность объективна по своему характеру и реализуется в экологическом интересе, под которым мы понимаем потребности людей в чистой, здоровой и благоприятной для жизни природной среде.

Значительную роль в становлении и развитии экологического интереса, безусловно, играет целенаправленная деятельность общества по формированию экологической культуры личности. В этом процессе личность выступает одновременно объектом и субъектом воспитания экологических ценностей. В конечном итоге, через личность осуществляется экологическое образование и воспитание как отдельного человека, так и общества в целом.

Безусловно, экологическое образование и воспитание необходимо для воплощения экологических идеалов в действительность. Оно должно быть процессом обучения, воспитания и развития личности, направленным на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей природной среде и собственному здоровью.

В ходе образовательного процесса осуществляется передача индивидам различных элементов экологической культуры, имеющимся в историческом опыте человечества. Вместе с тем немаловажное значение приобретает формирование креативных способностей личности и прежде всего её способности творчески решать назревшие экологические проблемы. Бесспорно, этот процесс требует от личности глубокой сосредоточенности, воли и настойчивости в достижении поставленной цели.

На основе приобретаемых экологических знаний у индивидов формируются такие качества, как реалистическое понимание явлений природы, умение наблюдать, логически мыслить, эстетически относиться ко всему живому, желание поделиться своими познаниями, полученной информацией с другими людьми. Уважение к природе, навыки бережного отношения к ней, забота о животных не только рождают интерес к окружающей природной среде, но и способствуют формированию таких черт характера, как патриотизм, трудолюбие, уважение к труду других людей, охраняющих и умножающих природные богатства. Знания о природе побуждают людей бережнее относиться к ней, проявлять добрые дела и поступки, когда это необходимо.

Как уже было отмечено, формирование экологической культуры в российском обществе, воспитание у людей бережного отношения к природе является сегодня актуальной задачей. Поэтому в нашей стране разработана концепция непрерывного экологического образования, согласно которой экологическое образование является органической составной частью всех уровней образования. Экологическое образование и воспитание идёт по иерархической лестнице: семья – детский сад – среднее учебное заведение – вуз – профессиональная деятельность.

Главной целью непрерывного экологического образования является подготовка человека к разумному природопользованию, формированию у него экологического сознания и поведения. Как представляется, методологической основой такого образования должна быть философская концепция единства общества и природы. Вместе с тем в основном методологическом принципе теории взаимодействия общества и природы должна найти отражение не только тенденция нарастания воздействия общества на природную среду, но и тенденция увеличения зависимости общества от состояния природы.

Конечно, на каждом образовательном уровне используются свои технологии, поскольку каждый из них решает свои задачи. Мы убеждены в том, что современный педагог, формирующий сознание подрастающего поколения, должен быть эколого-активной личностью. А предназначение высшей школы воспитывать такую личность.

Усвоение будущими учителями целостной системы экологических знаний создаёт объективные условия для становления эколого-активной личности. Думается, что эколого-активная личность – это личность, которая не наблюдает пассивно за процессом разрушения окружающей природной среды, а осознанно, на базе глубоких знаний, осваивает её в целях создания оптимальных экологических условий бытия человека и общества. Такая личность заинтересована в экологическом просвещении населения, распространении экологических знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов.

Экологическое образование в вузе должно сформировать у будущего педагога понимание познавательной, нравственной, эстетической и оздоровительно-гигиенической ценности природы, помочь осознать необходимость личного участия в экологической деятельности, использовать полученные знания в своей преподавательской работе. Выполнению поставленной цели может способствовать и курс «Основы экологической культуры», который читается в нашем институте. Вместе с тем, с нашей точки зрения, различные аспекты взаимодействия «человек – природа» в большей или меньшей степени должны присутствовать и в темах различных естественных и гуманитарных дисциплин, которые у нас преподаются.

Мы убеждены в том, что на занятиях по дисциплине «Основы экологической культуры» необходимо концептуальное изложение экологических знаний. Будущие педагоги должны овладеть системой научных представлений о связях в системе «человек – природа». Тем самым они более глубоко осознают, что господство людей над природой имеет свои границы и их следует соблюдать. Студенты обязаны изучить приёмы и методы работы с информацией по экологической тематике, уметь работать с различными источниками рекомендуемой литературы по курсу, выбирать способы обработки экологической информации, подходящие для решения конкретной задачи, её систематизировать и обобщать, делать логические выводы из полученных знаний. Реализация принципа концептуальности обеспечит внутрипредметные и межпредметные связи, активизирует процесс обучения.

По нашему мнению, на лекциях и семинарах следует обращаться не только к знаниям, которые дает экология, но также и к философскому, культурологическому, правовому и религиозному знанию, где экологическая тематика также представлена. Именно такой подход выработает у обучающихся умение выявлять сущность анализируемых экологических проблем, определять их роль в обществе, получить более полное представление о них, объяснять полученные данные и результаты и более эффективно использовать их в своей жизнедеятельности.

История философии говорит нам о том, что философы разных эпох обращались к проблеме взаимодействия общества с окружающей природной средой. При этом они практически всегда показывали значимость природы для жизнедеятельности людей. Думается, что философская рефлексия условий и факторов, создающих определённую экологическую обстановку в обществе, важна для более глубокого и всестороннего осмысления экологических проблем. Она также нужна как для овладения навыками системного анализа явлений, происходящих в окружающей среде, так и для выработки оптимальной глобально-экологической стратегии. Вот почему на начальном этапе преподавания предмета «Основы экологической культуры» методически правильно познакомить студентов с предметом и кругом проблем экологической философии. Следует, прежде всего, обратиться к философским вопросам природы, специфике её познания, принципам взаимодействия природы и общества, основным этапам эволюции взаимодействия природы и общества, особенностям биосоциальной природы человека. Именно на этом образовательном этапе в сознании обучающихся вырабатываются методологические подходы, принципы изучения и решения экологических проблем, ценностные установки и смысложизненные ориентиры, которые нужны для дальнейшей познавательной и практической деятельности.

С нашей точки зрения, в образовательном процессе значительное количество времени должно быть отведено характеристике проблем социальной экологии. Целесообразно проанализировать отношения между обществом и окружающей природной, социальной и культурной средой и показать влияние человеческой деятельности на состав и свойства окружающей среды, на здоровье личности и её генофонд. Конечно, должна быть достаточно высокая точность используемых данных. Рассматривая имеющийся материал, нужно выделить приоритет природных факторов как наиболее важных и незаменимых современными техническими средствами. Вместе с тем важно отметить, что нравственная позиция в отношениях человека к природе может быть только гуманистической, т.е. она должна иметь в качестве приоритета как благо человека, так и благо природы.

Содержание лекций и семинарских занятий необходимо строить таким образом, чтобы в сознание обучающихся привнести гуманитарное видение экологических процессов, выработать у будущих учителей умение видеть и ценить красоту окружающей природы, сформировать у них чувство моральной и профессиональной ответственности за её сохранение. Будущие педагоги должны твёрдо усвоить, что природа является самоценностью и гуманное отношение к ней – это отношение по законам добра и справедливости. Данный принцип предполагает отказ от насилия человека над природой, культа потребления, уважение к природе, нравственное самосовершенствование, сохранение разнообразия природы. Следование этому принципу – долг каждого человека на Земле, его нравственная обязанность.

У студентов необходимо воспитать понимание того, что к преобразованию природы надо подходить благоразумно. Изучая конкретную экологическую ситуацию, важно уметь определять, где лучше положиться на естественные процессы, сохраняя их, а где имеет смысл внести коррек-

тивы в природные объекты, но при условии, что наше вмешательство не приведёт к новым проблемным ситуациям. В этой связи будущим педагогам нужно на лекциях и семинарах ненавязчиво внушать мысль о том, что люди должны постоянно соотносить свои действия с возможностями природной среды и что только при этом условии общество и природа могут существовать и развиваться как единое целое.

На занятиях, конечно, следует использовать традиционные методы и формы обучения. Вместе с тем не следует игнорировать и инновационные методы. К их числу можно отнести мультимедийные презентации, организацию круглых столов и проблемных форумов, различных форматов дискуссий, проведение деловых игр, тестирование, дистанционное обучение. Важным средством процесса экологического образования, безусловно, является компьютер, поскольку он обеспечивает наглядность рассматриваемого материала, высокую мобильность предъявляемой для осмысления учебной информации, позволяет преподавателю осуществлять контроль за усвоением студентами учебного материала, позволяет управлять текущим учебным процессом. Наряду с отмеченными технологиями следует по возможности шире использовать и практические формы обучения, добиваясь органического соединения теоретических знаний и практических умений, ставя конкретные задачи и разрешая их.

Анализ реалий современной действительности позволяет заключить, что вопросы экологической рефлексии в настоящее время тесно переплетаются с проблемами нравственного поведения личности. В этой связи становится очевидным, что сохранение человеческого рода невозможно без гуманного отношения людей не только друг к другу, но и к природе. Вот почему сегодня особую злободневность приобретает развитие и популяризация экологической этики, являющейся составной частью экологической философии.

Экологическую этику можно определить как учение о моральных отношениях человека с природой, основанное на восприятии природы как морального партнера, равноправии и равноценности всего живого, а также ограничении прав и потребностей человека. Акцентируя внимание на проблемах биосферы, всего живого, она создает предпосылки действий, ориентированных на сохранение и развитие человеческого и природного бытия. Основное свойство, присущее экологической этике, связано с тем, что приоритетной в ней остается забота о природных условиях существования будущих поколений. Экологическая этика требует соблюдения таких норм: отказ от любых действий, которые могут подорвать возможности существования будущих поколений; мера ответственности перед потомками должна быть приоритетной при принятии решений, касающихся состояния природной среды; недопустимо в интересах ныне живущих людей наносить ущерб интересам будущих поколений. Всё сказанное выше позволяет говорить о значимости экологической этики в жизнедеятельности человека. Отсюда понятно, что характеристике экологической этики необходимо уделить значительное внимание. В этой связи следует проанализировать и понятие экологического гуманизма, являющегося главным принципом экологической этики.

Студенты должны усвоить следующие основные положения экологического гуманизма: отказ от насилия над человеком и насилия человека над природой; уважение к природе; самоограничение вместо потребительства; необходимость нравственного самосовершенствования; сохранение разнообразия природы. Нужно сделать акцент и на таких этических принципах, как не навреди, не вмешивайся, будь порядочным, соблюдай законы природы, компенсируй ущерб. В связи с этим имеет смысл показать актуальность теории коэволюционного развития общества и природы, где речь идёт о гармоническом совместном их развитии, что является необходимым условием и предпосылкой будущего существования и прогресса человечества.

На семинарском занятии целесообразно обсудить книгу американского эколога и писателя Олдо Леопольда «Календарь песчаного графства», где обосновывается мысль о необходимости превратить человека из завоевателя сообщества, составляющего землю, в рядового и равноправного его члена. В этой связи важно обратиться к его утверждению о том, что мы не бережем землю потому, что рассматриваем ее как принадлежащее нам недвижимое имущество, а когда нам станет ясно, что она — сообщество, к которому принадлежим и мы сами, возможно, мы начнем пользоваться ею с любовью и уважением [1,7]. Заслуживают внимания и его мысль о том, что «нетронутая дикая природа придает определенность и смысл человеческой деятельности» [1,139].

Интерес для студентов может представлять и работа немецкого врача и философа Альберта Швейцера «Культура и этика», где выдвигается принцип благоговения перед жизнью, который гласит, что «добро - то, что служит сохранению и развитию жизни, зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей» [3,202]. Для того, чтобы более глубоко познакомиться с проблемами экологической этики, следует также рассмотреть и её современные направления, которые выражают представители движения за освобождение животных (его иногда также называют движением за права животных), экоцентризма, экофеминизма, глубинной экологии и пр.

Природа является не только местом развития культур, объектом, на который направлена деятельность человека, но и условием возникновения и становления культур. Поэтому она обу-

славливает различные формы человеческой деятельности, мировоззрение личности и систему её отношений с миром. Особенности природы и её изменений отражаются в различных культурных феноменах, прежде всего в традициях, обрядах и в художественной литературе. Вот почему на занятиях нельзя не обратиться к культурному наследию народов мира. Как представляется, будущим педагогам будет любопытно познакомиться с экологическими аспектами культур, носителями которых они являются.

Общеизвестно, что религия – это важнейшее явление культуры. Думается, что сегодня злободневен вопрос о влиянии религиозных убеждений на отношение индивида к природе, поскольку современные религии и церкви во многом формируют общественное мнение и оказывают значительное влияние на человеческие поступки. Религиозные взгляды могут быть действенной мотивацией для активного участия людей в охране природы.

В России, как известно, действуют более 70 религиозных конфессий. Большинство верующих в России исповедуют христианство в форме православия. Ислам – вторая по распространенности религия в России. Также из наиболее распространенных религий на территории России стоит назвать буддизм и иудаизм. Поэтому, на наш взгляд, на занятиях имеет смысл обсудить экологические принципы, выдвинутые этими религиями, хотя, если будет в этом потребность, можно рассмотреть и экологическую тематику других конфессий.

Поскольку охрана природы является частью христианского вероучения, на занятиях надо познакомиться с богословским осмыслением вопросов экологии, узнать о церковном участии в экологической деятельности. Экотеологические идеи можно найти в некоторых библейских канонических книгах Ветхого и Нового Завета. Интерес также могут представлять современные социальные доктрины христианских церквей, где имеются разделы, раскрывающие официальное отношение данных конфессий к природе, ее использованию и охране.

Заслуживает внимания позиция Русской Православной Церкви, которая сопоставляет богословское учение с современными научными данными о мире, учитывает подходы научных дисциплин экологического профиля и общественное мнение. Представляет интерес и её экологическая деятельность. Главные положения позиции Русской Православной Церкви по проблемам сохранения живой природы и окружающей среды содержатся в Основах социальной концепции (раздел XIII, «Церковь и проблемы экологии») и Основах учения о достоинстве, свободе и правах человека (раздел III.5).

Обращаясь к исламу, важно указать, что в Коране уделяется большое внимание экологической проблематике. Необходимо отметить, что ислам помогает людям осознать, что их контроль над природой не безграничен и что их потребительское отношение и манипулирование природой могут обернуться против них самих. Представляют интерес предложенные исламом эколого-этические правила, определяющие отношения между людьми и природой.

Глубокий подход к вопросам экологии свойственен и еврейской традиции. Он касается защиты растений и животных, бережливого отношения к ресурсам, ограничения загрязнения общественной территории, воды и воздуха и в целом сохранения мира не тронутым во имя создавшего его Бога и ради последующих поколений. Следует показать, что основные положения Торы, касающиеся взаимоотношений Бога, человека и окружающей природы, толкуются христианскими и иудейскими богословами сходно. Между тем для более полного понимания экологических идей евреев надо обратиться к эсхатологии иудаизма.

Так как буддийская культура обладает большим опытом и способами решения экологических проблем, на занятиях рекомендуется рассмотреть экологические аспекты буддизма. При этом следует иметь в виду, что эти аспекты рассматриваются буддизмом исходя из принципов целостности бытия и взаимообусловленности. Поскольку буддистские понятия карма, ахимса, терпимость являются категориями, воспитывающими экологическую этику в человеке, имеет смысл рассмотреть их подробно.

В процессе становления экологической культуры будущих учителей существенную роль играет также усвоение ими основных положений экологического законодательства, ибо соблюдение экологических норм есть необходимый компонент экологической культуры личности. Излагая основы экологического права, следует исходить из того, что система экологического законодательства – это, прежде всего, Конституция РФ, закон об охране окружающей среды, закон о недрах, основы лесного законодательства, законы о животном мире, об охоте и о сохранении охотничьих ресурсов, о санитарно-эпидемиологическом благополучии населения и др.

Итак, экологическая культура будущего педагога формируется в процессе постижения им системы научных представлений о единстве человека, общества и природы, а также в ходе усвоения правовых, нравственных, религиозных, эстетических норм и ценностей экологической ориентации. Современный учитель должен быть эколого-активной личностью. Для такой личности характерно умение руководствоваться нормами и правилами экологически грамотного поведения в

окружающей природной среде, а также обладание способностью использовать сформированные компетенции в своей профессиональной и просветительской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леопольд, Олдо Календарь песчаного графства /Олдо Леопольд; Пер. с англ. И.Г. Гуровой. – М.: Мир, 1983. – 248 с.
2. Марар, О.И. Экологическая культура в современном российском обществе: актуальные проблемы. - Москва: Изд-во МНЭПУ, 2011. - 226 с.
3. Швейцер, Альберт Культура и этика / А. Швейцер; Пер. с нем. А. Текорюс. – Вильнюс: Минтис, 1989. – 366 с.
4. Подберёзный, В.В. Экологическая культура учителя начальных классов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин - та, 2006. – 156 с.
5. Хесли, В. Философия и экология [пер. с нем. А. К. Судакова; послесл. В. С. Степина]. – М.: Изд. фирма АО «Ками», 1994. – 187–с.

Т.Н. Занина, П.В. Занина, В.В. Кураева

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье представлен материал о применении деятельностного подхода на уроках физической культуры, который предполагает формирование универсальных учебных действий у обучающихся. Объектом деятельности учитель – ученик предложены способы решения учебной задачи.

Ключевые слова: учебная деятельность, деятельностный подход, двигательное действие, учебная задача, учитель.

T.N. Zanina, P.V. Zanina, V.V. Kuraeva

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A CONDITION OF FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATION ACTION AT PHYSICAL CULTURE LESSONS

Abstract. The material on the application of the activity approach to physical culture lessons, which involves the formation of universal educational activities among students is presents at the article. The object of activity of the teacher - student learning are the ways to solve the problem.

Key words: learning activities, activity approach, motor action, learning task, teacher.

Основной задачей школы является выполнение государственного социального заказа. В связи с этим система образования вынуждена реконструироваться согласно изменениям в обществе.

В 2011 году был введен Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (далее Стандарт). Данный документ ставит перед педагогами новые задачи, отвечающие требованиям современного общества. В примерной основной образовательной программе говорится, что в результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться [3]. В общем образовании акцент со знаний, умений и навыков, перенесен на способы учебных действий, которые в своей совокупности обеспечивают обучающимся умение учиться. Само же достижение «умение учиться», в свою очередь, предполагает освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают в себя: учебные мотивы; учебную цель; учебную задачу; учебные действия и операции (преобразование материала, ориентировка, оценка и контроль) [1]. Достижение предметных и метапредметных результатов, которые необходимы для продолжения образования, должны стать предметом итоговой оценки обучающимися основной образовательной программы начального общего образования [4].

Разрабатываемые в каждом общеобразовательном учреждении программы отдельных учебных предметов должны содержать предметные и метапредметные, личностные результаты освоения конкретных учебных предметов, обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной общей образовательной программы начального общего образования [4].

Преподавание физической культуры было ограничено развитием двигательных качеств, что привело к изоляции от тенденций, происходящих в общем образовании, где динамично разрабатываются современные технологии, основанные на новейших дидактических принципах и методах, отличающихся от традиционных форм взаимоотношения субъектов образовательного процес-

са. В данном направлении происходят изменения в исследованиях, концептуальных положениях Н. Н. Визитея (1986, 1989), Ю. М. Николаева (1976, 1998), В. К. Бальсевича (2002), С. В. Дмитриева (2005), М. Я. Виленского (1990), В. А. Пономарчука (1991), Н. Н. Пономарёва (1996), Л. И. Лубышевой (1992), А. П. Матвеева (1997). В них четко прослеживается общая тенденция к смещению приоритетов в понимании физической культуры с соматопсихического на социокультурный в человеке, не уменьшая их равноценной значимости. Были предприняты попытки построения учебного процесса по лежащей в основе новых Стандартов системе развивающего обучения в работах В. Н. Шаулина (1994), М. Д. Кудрявцева (2003), С. Д. Неверковича (2004). Результаты и идеи данных работ соотнесены с основными положениями Стандарта, которые были поставлены перед современной системой образования – задача развития личности путем формирования совокупности универсальных учебных действий, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков в рамках каждой дисциплины (ФГОС НОО). Знания, умения и навыки рассмотрены в качестве производных от соответствующих видов целенаправленных действий, так как они применены и сохранены в близкой взаимосвязи с активными действиями самих обучающихся.

В лаборатории, под руководством А. Г. Асмолова была разработана концепция развития универсальных учебных действий. В ней указано, что учебные предметы потенциально имеют возможность формирования универсальных учебных действий. Но в работе отсутствуют примеры их формирования на уроках физической культуры [1]. С момента введения ФГОС НОО в вышедших программах по физической культуре для начального общего образования универсальные учебные действия представлены как результат обучения, диагностируются показатели сформированности двигательных умений, навыков и уровень физической подготовленности. В связи с этим необходимо рассмотреть методики обучения в физической культуре, основанные на теории учебной деятельности.

За время, прошедшее после публикации Стратегии, не произошло значительных изменений в преподавании физической культуры в общеобразовательной школе. За это время было предъявлено лишь несколько разработок в русле обучения с позиций деятельностного подхода [11, 12].

В. Н. Шаулин в своей работе утверждает, что в общем виде содержание обучения по представляемой им методике состоит в том, что детей учат учиться, обращают их к способам освоения двигательных действий [11]. При обучении учащихся, например, кувырку вперёд целью учителя является обучение их способам самостоятельного освоения не только этого, но и любых других кувырков. Главное, отмечает автор, – учить способам освоения двигательных действий, а овладение разучиваемым двигательным действием станет для учащихся побочным результатом учебного процесса.

Самостоятельное освоение обучающимся двигательных действий предполагает: умение пооперационно описать двигательные действия; выделить двигательную задачу, которая должна быть решена для выполнения двигательного действия; определить собственные умения и неумения по отношению к разучиваемому двигательному действию; планировать учебные действия, чтобы освоить двигательные действия; выполнить разучиваемое двигательное действие, при этом контролируя и корректируя свои учебные действия [6]. В общем виде В. Н. Шаулин предлагает осуществлять такую работу следующим образом.

Сначала дети учатся сравнивать выполнение двигательного действия их товарищами с образцовым выполнением двигательного действия. Для этого учащихся просят рассказать (описать словами) действия выполняющих упражнение. Описание жестко фиксируется по определенной схеме так, чтобы имелось четкое представление о технике двигательного действия. Возможно графическое или какое-то другое изображение изучаемого действия. Для этого необходимо провести сравнение описания (графического изображения) образцового выполнения двигательного действия с описанием выполнения этого действия тем или иным учеником. Выявляют расхождения и предлагают пути их устранения.

Таким образом, содержанием обучения по В. Н. Шаулину, являются способы овладения двигательным действием, методом – беседа, сравнение выполнения двигательного действия с образцом, итогом чего являются результаты, обеспечивающие освоение техники двигательного действия. В работах В. Н. Шаулина не разработаны методы формирования субъекта учебной деятельности и нет данных об учебной задаче, являющейся неотъемлемой её частью.

С. Д. Неверковичем и С. П. Киршевым было предложено составлять программы по физической культуре для начальной школы, опираясь на концепцию развивающего обучения [10]. Они отмечают, что специфика развития науки о физической культуре предусматривает биологический фактор как методологическую основу физического воспитания на всех ступенях системы образования. Ведущим звеном физического образования – психолого-педагогической теории обучения двигательным действиям – являются результаты накопленного опыта, в виде подробных методических положений. Результатом обобщения и анализа опыта работы является выявление существующих трудностей развития инновационных подходов в преподавании и достаточно низкая, если

сравнивать с другими дисциплинами, научная база, применяемых на уроках физической культуры педагогических технологий. Как правило, на практике, учитель физической культуры действует, исходя из имеющихся условий и собственного опыта. Авторы работы предлагают научное обоснование преподавания физической культуры в начальной школе. Принципами построения предлагаемого содержания курса являются: принцип формирования теоретического мышления и теоретических знаний; принцип отсутствия нормативов и традиционного обучения технике выполнения двигательных действий; принцип направленности на развитие физических качеств.

Анализируя существующие программы курса "Физическая культура" для начальной школы С. Д. Неверкович и С. П. Киршев сделали следующие заключения:

– содержание программ определено эмпирическим путем, исходя из накопленного опыта и возможностей детей;

– курс физической культуры для начальной школы фактически дублирует подобные курсы для дошкольных учебных учреждений, средней и старшей школы – аналогичные разделы, схожие задачи, отличие лишь в уровне сложности упражнений и осваиваемых двигательных действий;

– содержание известных программ не позволяет реализовать принципы, взятые ими за основу предлагаемого курса физической культуры для начальной школы [10].

Следовательно, содержанием этого курса предусмотрены существенные отличия от имеющихся. Требуется соответствующий логико-предметный анализ учебного материала. При осуществлении принципа формирования теоретических знаний и теоретического мышления следует выделить в учебном материале некоторые исходные отношения, понятия, самостоятельно освоив которые школьник смог бы сразу решать группу схожих задач. Материал предмета "Физическая культура" выделяет следующие группы элементарных родственных двигательных действий: простейшие виды прыжков, метаний, лазанья, бег, ходьба и т. п. [8]. Освоив некоторый общий механизм выполнения двигательных действий одной родственной группы, который и является исходным отношением, учащийся затем смог бы реконструировать его в различных ситуациях. Центральная линия построения курса физической культуры для начальной школы предполагает переход от одной группы двигательных действий к другой [5]. В результате школьником должны быть освоены основные механизмы выполнения базовых элементарных двигательных действий и способы их реализации в двигательной деятельности, т. е. самостоятельность в формировании двигательных умений.

Таким образом, в подходе С. Д. Неверковича и С. П. Киршева объектом изучения выступает двигательная деятельность, результатом которого становится освоение существенных механизмов выполнения основных элементарных двигательных действий и способы их реализации в двигательной деятельности. Основные опорные точки задаются моделью или учителем, а ученики в процессе анализа лишь достраивают необходимые движения целостного двигательного действия. Принимая во внимание опыт выполнения двигательного действия, учащийся выбирает из большого числа возможных изменений, с его точки зрения, лучший [6]. Этот лучший, с точки зрения ученика, способ выполнения двигательного действия никак учеником не обосновывается, не подтверждается экспериментальными данными. А учебный процесс, направленный на формирование теоретического мышления предполагает своим главным инструментом – исследовательскую работу (постановка проблемы; поиск возможного решения проблемы: выдвижение и проверка гипотез, получение нового знания; формулировка и фиксирование решения/знания; представление продукта), что авторами не предусматривается. Результатом обучения является степень успешности двигательных действий каждого ученика.

Отметив недостатки современных методик обучения, применяемых в физической культуре, суть которых заключается в усвоении техники двигательных действий и развитии физических качеств, М. Д. Кудрявцев разработал методику, направленную на развитие творческой, самостоятельной личности [8]. Основу этой методики составила теория учебной деятельности Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. По мнению авторов, существенной особенностью учебной деятельности, является то, что в ней у школьника возникает необходимость в овладении обобщенными способами ориентации в сфере физической культуры и решения задач по овладению движениями. Главная особенность данной методики – обучение двигательным действиям. В её основе лежит теория учебной деятельности, положения этой теории предполагают построение обучения "от общего к частному". Педагогический эксперимент предполагал применение основных этапов нового подхода к обучению движениям. Изначально выделялись основные для того или иного вида двигательных действий (локомоций) двигательные способности. Далее учащимся нужно было обучаться общим для всех локомоций закономерностям. Учитель помогал исследовать происхождение определенных видов локомоций (прыжки, бег). Их внимание обращалось на истоки возникновения двигательного действия. Чтобы школьникам было интересно изучать движения, полнее понимать их основы, им был предложен игровой момент в повторении пути совершенствования этих движе-

ний. Дальнейшая работа состояла в том, чтобы учащиеся в игровой форме с помощью учителя смогли выделить общую биомеханическую основу техники движений [9].

На заключительном этапе предполагалось освоить учащимся остальное содержание раздела. Перечисленные выше учебные действия и операции с последующим применением обобщенных двигательных навыков позволяли решать поставленную общую учебную задачу – овладение локомоциями.

Однако, рекомендации, выдаваемые М. Д. Кудрявцевым, не соответствуют основным положениям теории учебной деятельности: учитель формирует знания, сообщает сведения, контролирует и даёт оценку выполняемым движениям [8].

Все это в целом, по мнению М. Д. Кудрявцева, и будет способствовать развитию теоретического мышления, творческого отношения к деятельности на уроке, необходимых личностных качеств. Тем не менее, результатами применения методики опять-таки представлены: результативность учебного процесса, мотивация, творческая активность (не результативность творческой активности). Под результативностью учебного процесса в данном случае понимаются, по-видимому, уровень усвоения техники двигательных действий и физическая подготовленность занимающихся [12].

Таким образом, из всей системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова был выхвачен и абсолютизирован принцип восхождения от общего к частному, что является недостаточным фактором для решения тех задач, которые она ставит перед обучаемыми и обучающимися.

Работы некоторых авторов представляют общие подходы к преподаванию физической культуры в системе Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова [3]. В них обозначены цель, задачи физической культуры, прописаны приёмы формирования самооценки двигательных действий. Отмечается, что основным методом обучения должен стать метод решения учебных задач. Но в этих работах не представлены результаты работы в соответствии с этими подходами.

Образовательный процесс в начальной школе построен так, чтобы решались задачи:

– создания условий для формирования личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий;

– создания успешности освоения основных правил организации образовательного процесса на уроке физкультуры;

– формирования способов оценки собственного физического состояния;

– формирования способов планирования, конструирования комплексов движений для достижения определённого качественного физического состояния;

– формирования умения сформулировать проблему и сделать запрос специалисту;

– формирования умения контролировать правильность выполнения тренировочных действий, направленных на выполнение замысла (определять, устанавливать критерии контроля и оценки собственной физической деятельности);

– рефлексирования выполнения замысла.

В ходе решения учебных задач субъектом обнаруживается действие, приводящее к достижению цели. Это действие усваивается учащимся и представляет собой результат учебной деятельности.

Опираясь на реализацию теории учебной деятельности, процесс обучения основывается на:

– принципе преемственности, понимаемой как связь качественно различных стадий обучения – как по содержанию, так и по способам его преподнесения учащимся;

– принципе развивающего обучения, т.е. обучения, «ведущего за собой» развитие, внутри себя создавать условия и предпосылки психического развития;

– принципе деятельности, как основы и средства построения, сохранения и применения знаний;

– принципе предметности, которая фиксирует возможность открытия обучающимися всеобщего содержания некоторого понятия как основы последующего выведения его частных проявлений;

– усвоении теоретических знаний в процессе физкультурной деятельности;

– понимании содержания образования как опыта решения учебных задач;

– понимании тематического планирования как системы учебных задач;

– положении, что освоение основ физкультурной деятельности является предметом преподавания физической культуры как учебной дисциплины [12].

Необходимость реализации системно-деятельностного подхода в учебном процессе, уход от действий репродуктивного характера поставил перед учителями физической культуры задачу, которая предполагала разработку методики формирования универсальных учебных действий на уроках физической культуры. Основу методики, соответственно, должна составить теория учебной деятельности Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, в которой её существенной особенностью являет-

ся овладение учеником обобщенными способами ориентации в области физической культуры и решению задач по освоению движениями [8]. Отношения между учителем и учеником должны быть как отношения субъекта к субъекту, способы решения учебных задач являются объектом их совместной деятельности [7]. Роль учителя состоит в организации ситуации постановки учебной задачи и возможности раскрыть её каким-либо способом, посредством физических упражнений. Педагог в данном случае выступает консультантом, а ученикам необходимо «переоткрыть» уже открытое, но в технологии полноценной деятельности по раскрытию способа решения учебной задачи.

Однако, чтобы разработать методику необходимо выявить учебные задачи. Но учебные задачи разрабатывались В. В. Давыдовым для общеобразовательных предметов, не принимая во внимание особенности предмета «Физическая культура». На этом предмете они не применялись по неизвестным причинам. Своеобразие урока физической культуры, условия в которых он проводится не позволяют применять учебную задачу, предложенную В. В. Давыдовым. При проектировании такого типа технологий для других учебных предметов всегда встает сложная задача создания искусственной учебной среды, действуя в которой ребенок только и может проводить исследование соответствующего предметного содержания. Необходимо учитывать и трудность решения проблемы, которая заключается в переходе мышления ребенка от искусственных объектов этой среды обратно, к материалу предмета. Такого рода метасреда, замещающая предметное содержание, не может быть создана в условиях спортивного зала, в связи с тем, что, обучающийся имеет возможность непосредственно организовать исследование двигательного действия.

Учебную задачу и этапы её решения в системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова необходимо адаптировать к условиям предмета «Физическая культура». На первом этапе осуществляется постановка и принятие учебной задачи; проводится анализ ситуации, т. е. определяются причины неправильного выполнения движения, а также наиболее эффективные элементы для достижения максимально возможного результата (элементы выявлялись экспериментальным путём). Также на этом этапе предполагается конструирование способа достижения результата и создание идеального образа предполагаемого результата (таким способом может быть тренировка составляющих тех или иных двигательных действий, например, в прыжке – принятие исходного положения, подготовка к отталкиванию, приземление); предусматривается решение частных учебных задач, т. е. проведение подбора специальных упражнений, которые позволяют отрабатывать отдельные элементы основного движения. Данный этап включает самоконтроль – определение критериев контроля правильности элемента, например, при выполнении кувырка – визуальный, слуховой, чувственный и самооценку – количество баллов, которые могут быть начислены за правильное выполнение элемента.

Второй этап решения учебной задачи предполагает проведение исследований. Чтобы использовать этот метод необходимо проводить подготовительную работу в начале обучения. Тогда учебный процесс можно представить следующим образом: выделение объекта изучения – наблюдение – классификация – состояния – процессы – условия процессов – эксперимент.

Особенностью методики обучения двигательным действиям на основе теории учебной деятельности должно быть ее построение на принципе "от общего к частному", а также, обеспечение достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, т. е. её основу составляют: требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования; программы формирования универсальных учебных действий.

В учебно-педагогическом процессе должны применяться, основные этапы нового подхода к обучению движениям. Сначала выделяются необходимые для данного вида действий двигательные способности, которые развиваются на протяжении некоторого времени, создавая предпосылки для обучения. Затем учащиеся обучаются общим для всех движений закономерностям, далее проводится исследование развития некоторых видов движений (ходьба, бег). Внимание обращается на происхождение двигательного действия. Чтобы вызвать интерес детей к изучаемым движениям, полнее понять их основы, им предлагается в игре повторить путь становления этих движений. Используя игровой метод, выделяются общие биомеханические основы техники движений.

Таким образом, поставленная общая учебная задача – овладение двигательными действиями – решается посредством перечисленных выше учебных с дальнейшим применением обобщенных двигательных навыков.

Для более точного представления сущности преподавания физической культуры по разработанной методике необходимо отметить её отличительные особенности от традиционного подхода.

Таблица 1

Особенности преподавания физической культуры по основным параметрам образовательного процесса по программе, разработанной на основе комплексной программы физического воспитания учащихся 1–11 классов и разработанной методике.

1	2	3	4	5	6
Цель	Результат	Содержание	Подход	Методы	Предмет итоговой оценки
Программа					
Содействие всестороннему развитию личности	Развитие физических качеств; техника выполнения	Знания умения навыки	Репродуктивный	Методы формирования двигательных умений, воспитания двигательных качеств	Уровень физической подготовленности, качество выполнения упражнений
Методика					
Освоение системы способов физкультурной деятельности, обеспечивающих самостоятельное применение физ. упражнений для удовлетворения своих потребностей	Сформированные УУД	Опыт решения учебных задач	Системно-деятельностный	Учебная задача	Достижение предметных и метапредметных результатов

Сформированность универсальных учебных действий, эффективность формирования двигательных действий, а также физическая подготовленность учащихся выявлялась при помощи тестов. Например, при выявлении регулятивного универсального учебного действия целеполагания учитывалось количество точно поставленных целей по трем предложенным опросным листам (в тесте «Цели передвижений» необходимо было указать, что является основной целью предложенных видов передвижений человека; физическая подготовленность выявлялась выполнением тестов, диагностирующих развитие физических способностей).

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин, П.К. Социальное и биологическое в мотивации человека / П.К. Анохин / Соотношение биологического и социального в человеке: матер. к симпозиуму. – М.: Всерос. науч. о-во невропатологов и психиатров; ИП АН СССР, 1975. – С. 301–318.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Бальсевич, В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодёжи России / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 3.
4. Баранов, А. А. Формирование у подростков умения сотрудничать в процессе физкультурно-оздоровительных занятий / А. А. Баранов, М. Ю. Зайцева // Физическая культура. – 2006. – №5. – С. 1518.
5. Гальперин, П.Я., Сачко Н. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин. – Изд. МГУ, 1968. – С. 3.
6. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1973. – С. 78.
7. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.–554 с.
8. Кудрявцев, М.Д. Особенности применения методики обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности / М.Д. Кудрявцев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 55-57.
9. Лубышева, Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. - № 1. – С. 11–17.
10. Неверкович, С.Д. Принципы развивающего образования / С.Д. Неверкович // Совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования в России: тез. докл. II Всерос. науч. – практ. конф. (г. Москва, 25-27 марта 2004 г.). – М.: Флинта, 2004. – С. 29–30.
11. Шаулин, В.Н. Развивающее обучение на материале физической культуры / В.Н. Шаулин // Физическая культура в школе. – 1994. – № 6. – С. 9–12.

12. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.– С. 157–167.

О.И. Ефремова

МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТИПОВ УЧИТЕЛЕЙ-МАНИПУЛЯТОРОВ

Аннотация. В статье дан обзор современных исследований по проблеме психологического манипулирования в педагогическом труде. С учетом доминирующих мотивов и смыслов педагогического труда выделяется два типа учителей-манипуляторов: прагматический и защищающийся. В статье рассматриваются подтипы каждого из них.

Ключевые слова: психологическое манипулирование, мотивы, смыслы, психологическая защита, макиавеллизм.

O.I. Ephraimova

THE MOTIVATIONALLY-SENSES GROUNS FOR DIFFERENTIATION OF TYPES OF THE TEACHERS-MANIPULATORS

Abstract. The article provides an overview of the current research of the problem of psychological manipulation in the teacher's work. On the basis of the dominant motives and senses in the pedagogical work there are distinguished two types of teachers-manipulators: a pragmatic and defending. There are considered subtypes of each types in the article.

Keywords: psychological manipulation, motives, senses, psychological defense, Machiavellism.

Проблема психологического манипулирования как скрытого вида психологического воздействия, который используется манипулятором для реализации его целей, не совпадающих с целями адресата, изучалась многими зарубежными [1, 21, 22, 25 и др.] и отечественными исследователями [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15 и др.]. Одним из направлений исследования проблемы выступает изучение макиавеллизма личности – склонности манипулировать другими людьми в межличностных отношениях [10]. Данное направление представлено во многих зарубежных публикациях последних лет [23, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39].

Проблема психологического манипулирования в деятельности учителя освещается лишь в отдельных работах [1, 4, 6, 7, 8, 14, 15, 21], в частности, отражены аспекты манипулирования в сфере общения педагога и ученика (А. Б. Добрович, Э. Шостром), в детско-родительских отношениях (Э. Берн), в педагогическом целеполагании (О. И. Ефремова, А. Н. Поддьяков). Изучение психологического манипулирования в педагогической деятельности косвенно осуществлялось в контексте исследования профессиональных деструкций педагога (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк [9], Л. М. Митина [12] и др.), синдрома профессионального выгорания (Т. И. Ронгинская [16], Т. В. Форманюк [20] и др.).

Представим обзорно состояние психологических исследований по проблеме манипулирования в обучении и воспитании детей. Э. Шостром [21] рассматривает отдельные примеры техники психологического манипулирования учеником со стороны учителя, Э. Берн [1], изучая технику психологического манипулирования в детско-родительских отношениях, использует специфическую терминологию трансактного анализа и только косвенно касается конкретных вопросов образовательной практики. Косвенно в практике семейного воспитания изучается манипулирование в детско-родительских отношениях некоторыми современными зарубежными исследователями (M. Apostolou, I. Papageorgi [22] и др.), доказывается сходство манипулятивных техник, применяемых родителями и детьми (A. Butkovic, D.Bratko [25]). А.Б. Добрович [4] раскрывает суть и технику реализации манипулятивного уровня педагогического общения. Последствия педагогического манипулирования учащимися без специального рассмотрения самих манипуляций достаточно ярко представлены благодаря работам Э. Эриксона [29], А.Б. Орлова [13]. Так, Э. Эриксон показывает, что подчеркивание педагогом посредственности ученика противодействует решению задачи четвертой стадии взросления – обретению учеником чувства компетентности. А.Б. Орлов акцентирует внимание на противодействии интересам ученика со стороны учителя-манипулятора. Стиль поведения учителя-манипулятора был предметом специального научного исследования Л.И. Рюмшиной [18], включающего, в частности, анализ путей предупреждения педагогического манипулирования посредством социально-психологического тренинга.

Г. Грачев и И. Мельник [3] рассматривают психологическое манипулирование как специальное или непреднамеренное применение разнообразных приемов и средств влияния на поведение другого человека, а также на его состояния, цели, отношения в интересах манипулятора. Ав-

торы подчеркивают, что манипулятивное воздействие могло бы не иметь места при условии достаточной осведомленности адресата о его целях, способах, ситуации применения.

Е. Л. Доценко [5] подчеркивает такой признак психологического манипулирования, как скрытое возбуждение у другого человека мотивов, не совпадающих с его актуально существующими целями и желаниями. Манипуляция может осуществляться намеренно или неосознанно, целенаправленно или спонтанно, но во всех случаях она имеет скрытый характер: подвергаются сокрытию или не осознаются мотивы и цели манипулятора, средства реализации психологической выгоды с помощью мастерства и сноровки в осуществлении манипулятивных действий.

Ж. Г. Гаранина [2] отмечает, что в основе манипулятивной позиции лежит эгоцентрическая направленность, которая влияет на восприятие субъектом социальной ситуации и построение способов взаимодействия в ней на основе собственных представлений в целях личной выгоды и получения одностороннего выигрыша. Автор констатирует статистически значимую связь между эгоцентризмом и предпочтением субъектом манипулятивных воздействий.

Э. Шостром [21] исследует манипулирование как показатель психологического неблагополучия субъекта, стремящегося управлять другими людьми, при этом манипулятор в недостаточной мере осознает степень ответственности за свои действия. Причины манипуляции Э. Шостром рассматривает, опираясь на исследования известных психологов (Ф. С. Перлз, Э. Фромм, Э. Берн, А. Эллис и др.), в контексте психологических проблем личности и ее межличностных отношений. Так, в числе причин манипулирования Э. Шостром вычленяет внутриличностные конфликты, недоверие другим, ощущение беспомощности, неспособность к любви, неадекватное стремление получать одобрение всех и каждого. Характеристиками психологического манипулирования, по Э. Шострому, являются неискренность и обман партнера по общению, а также самообман относительно целей манипулирования, осознание только тех аспектов взаимодействия, которые манипулятору выгодно акцентировать, закрытость, недоверие собеседнику и самому себе, непрерывный и напряженный контроль ситуации. Самоактуализацию личности, свободно раскрывающей свой внутренний потенциал, Э. Шостром считает антиподом манипулирования. Актуализаторам свойственны такие качества, как открытость, честность, свобода самовыражения, принятие трудностей и недостатков как преходящих, временных; рефлексия своих действий и принятие ответственности за них, доверие себе и другим.

Л. И. Рюмшина [18] рассматривает манипуляцию как одну из онтологических (ценностно-смысловых) форм общения наряду с диалогом и игрой. Манипуляция, по мнению автора, формируется из стремления субъекта доминировать над другими, а также контролировать себя и окружающий мир. Партнер по общению оценивается по критерию полезности, а не значимости. Для манипулятора характерно игнорирование нравственных и социально предписанных отношений. Манипулирование разрушительно влияет на отношения, вызывает внутреннее напряжение и тревогу у манипулятора, неудовлетворенность отношениями у его партнеров.

В. Ю. Борев и А. В. Коваленко показали, что техника манипулятивного воздействия подразумевает трансляцию ценностных установок, выгодных манипулятору и мобилизацию на необходимые ему действия, при этом информация строится таким образом, чтобы объект манипулирования воспринимал ее некритически и не понимал характера действий манипулятора [цит. по: 17].

А. Н. Поддьяков [14] отмечает, образовательная практика часто выступает ареной борьбы конфликтующих субъектов, преследующих разнонаправленные цели (в том числе – безнравственные, антисоциальные), в эгоистических или узкогрупповых интересах она может дезориентировать обучаемых в предметных областях, а также в области норм общественной морали. Автор апеллирует к теории К. Бенсона [24] об ориентации и дезориентации как культурных орудиях формирования личности, служащих соответственно добру или злу, и работе Г. Дэниэлса [27], считающего, что российские авторы недостаточно учитывают широкий социокультурный контекст образовательной практики, отношения власти и общества, социальных институтов, задающий противоречивые ориентиры. Для анализа образовательной практики, по мнению А. Н. Поддьякова, применима также теория конфликтующих структур В. А. Лефевра [11], поскольку транслируемая педагогом информация может дезориентировать ученика, если это соответствует интересам учителя.

А. Б. Орлов [13] вычленяет и анализирует различные типы педагогических «центраций», которые могут характеризовать авторитарную, моносубъектную или диалогическую, гуманистическую позицию учителя. Моносубъектная позиция, которая зачастую приводит к психологическому манипулированию учеником, реализуется в следующих типах центраций: на интересах самого учителя, администрации, родителей, коллег, на методической стороне преподавания. Гуманистическую позицию учителя отражают центрации на интересах ребенка и на проявлении сущности всех субъектов образовательного процесса. В наших исследованиях [6, 7, 8] раскрыты манипулятивные деформации педагогической деятельности учителя, реализующего центрации моносубъектного подхода.

Педагогическая направленность выступает как система ценностных ориентаций учителя, определяет иерархию профессиональных мотивов и побуждает к ее реализации в педагогической деятельности и общении (Л. М. Митина [12]). Педагогическая направленность определяет стремление учителя заниматься педагогической деятельностью, реализовать в ней личностные смыслы, совершенствовать ее, обусловливает структурирование и развитие личности учителя как специалиста. Если профессиональная направленность реализует антигуманные, узколичные мотивы и смыслы учителя, педагогическая деятельность приобретает манипулятивный характер.

В исследовании Л. И. Рюмшиной [18] в числе наиболее значимых инструментальных ценностей многих учителей наряду с этическими ценностями (честность, терпимость к недостаткам) были выявлены конформные ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность), весьма характерными были общая манипулятивная направленность, внутренняя конфликтность и самоценность; для преодоления манипулятивной направленности потребовалась специальная коррекционная работа.

В западной психологии широко распространен термин «макиавеллизм», обозначающий склонность человека к манипулированию другими людьми в сфере межличностных отношений (В. В. Знаков [10]). В последние годы данный термин стал использоваться и отечественными психологами (С. Л. Братченко, В. В. Знаков и др.). Макиавеллистская стратегия поведения, по мнению исследователей (М. Амес, А.Н. Кидд, Р.В. Блюмстейн и др.; [цит. по: 10]) предполагает лесть, обман, подкуп, запугивание.

Западные психологи, как отмечает В. В. Знаков [10], выделяют два типа макиавеллистской личности. Для **ярко выраженного типа** характерны следующие личностные качества: ум, смелость, амбициозность, склонность к доминированию, настойчивость, эгоизм, стремление выглядеть неэгоистичным в коммуникативных ситуациях. **Слабо выраженному типу** свойственны такие проявления, как трусость, нерешительность, податливость влиянию, честность, сентиментальность, надежность.

Анализируя типы манипуляторов в профессиональной деятельности учителя, также можно выделить две основных группы макиавеллистски ориентированных педагогов; эти группы будут близки по своим характеристикам к отмеченным выше типам явно и слабо выраженной макиавеллистской ориентации. Типы педагогов-манипуляторов выделяются нами не только на основе описания эмпирически наблюдаемых выборок, но и с учетом доминирующих в профессиональной деятельности мотивов и смыслов. На основе теоретической рефлексии представленных в специальной литературе типологий и учета мотивационно - смысловых оснований деятельности педагога-манипулятора представим классификацию типов учителей-манипуляторов.

Психологическое манипулирование в деятельности учителя подразумевает реализацию корыстных или защитных мотивов манипулятора, несущих психологический смысл личной выгоды. В зависимости от преобладания у педагога корыстных или защитных мотивов можно выделить два типа макиавеллистской личности: прагматический и защищающийся. Для обоих типов характерно стремление к поддержанию у значимых лиц представлений о профессиональной компетентности манипулятора.

Прагматический тип педагогов-манипуляторов преимущественно реализует психологический смысл утилитарной выгоды, например: выгодно повышение статуса в педагогическом коллективе, квалификационного разряда, получение стимулирующих доплат, обеспечение льготных условий труда, завоевание авторитета у учащихся и их родителей с целью самоутверждения, а иногда – и для получения определенных услуг от них. Мотивами, явно проявляемыми в педагогической деятельности и общении, выступают самоутверждение, самооправдание, достижение психологического превосходства, переадресовка ответственности, освобождение от нежелательного труда. С учетом характера конкретных мотивов манипулятора могут проявляться разновидности прагматического типа, которые можно обозначить как «ловкий карьерист», «стремящийся к признанию», «отлынивающий» («лентяй»).

«Ловкий карьерист» ориентирован на получение материальной выгоды, высокого статуса в педагогическом коллективе, обеспечение удобных условий труда (например, работа в классе малой наполняемости, в классе с сильными учениками, только в определенные дни недели), на благосклонность начальства, признание не всегда заслуженных успехов учителя. Такой карьерист заискивает перед начальством, преувеличивает свои заслуги, умалчивает о просчетах и неудачах, создает коалиции среди педагогов с целью получения поддержки, демонстративен, иногда он может быть незаметен, но всегда склонен использовать любой шанс для продвижения и достижения выгоды, обходя коллег и подавляя при этом муки совести.

«Стремящийся к признанию» преимущественно ориентирован на моральное удовлетворение, получаемое от восхищения и уважения со стороны коллег и учеников, на достижение статуса более знающего, компетентного, талантливого, чем другие педагоги, на искреннее признание его заслуг, иногда мнимо превосходящих заслуги коллег. Такая мотивация прагматичного педаго-

га-манипулятора реализуется, в частности, в ориентации на внешний эффект, не всегда целесообразный для достижения целей обучения и воспитания, иногда – даже мешающий решению образовательных задач, на занимательность, яркую наглядность, фееричность. Другое проявление макиавеллизма данного подтипа – псевдоинновационная активность. Педагоги заявляют о внедрении новых образовательных программ, не будучи достаточно компетентными для работы с ними, чем создают неоправданные трудности для учащихся и их родителей. Ученикам предлагаются непосильные «творческие» задания, планы проектной деятельности, к выполнению которых педагог их не готовит, и которые зачастую он сам качественно выполнить не в состоянии. Если же эти «творческие» задания выполняют родители или репетиторы учащихся, успехи педагог склонен приписывать себе. Характерны учебные перегрузки школьников, которые помогают учителю продемонстрировать их творческие, но оплаченные неоправданно высокой ценой нервного напряжения и физического истощения, успехи.

«Отлынивающий» («лентяй») стремится, прежде всего, к минимизации усилий в педагогической деятельности, к освобождению от напряжения, неизбежного в труде педагога, к отдыху при сохранении впечатления полноценного и напряженного труда. Такие педагоги склонны имитировать бурную деятельность, заниматься подтасовкой, формально выполнять образовательную программу. При этом они много говорят о своих планах, достижениях, преувеличивают заслуги, декларируют несуществующие результаты. Зачастую характерен либерально-попустительский стиль педагогического общения с учениками, воспитанниками, предполагающий негласный сговор: педагог не замечает их лени, оплошностей, они не выдают его просчетов и недоработок. «Отлынивающие» педагоги в случае ответственных поручений часто притворяются радеющими о деле и потому не решающимися принять поручение в силу недостаточной подготовленности к его выполнению.

Защитный тип отличается преобладающей выраженностью смыслового содержания психологический защиты, использованием разнообразных копинг-стратегий в целях самоуспокоения и достижения чувства безопасности, сохранения уровня самооценки в ситуациях возможного или реального неуспеха. Копинг-стратегия – это приспособительный тип реагирования на ситуацию, несущую психологическую угрозу, это система целенаправленных адаптивных действий в данной ситуации. Учитель-манипулятор может использовать, например, стратегии избегания, приспособления, компромисса (по К. Томасу). Главное мотивационное основание проявления защитного типа макиавеллизма – снятие психологического напряжения, стремление к избеганию неудач. Знаменитый чеховский персонаж – учитель гимназии Беликов («Человек в футляре»), действующий по принципу «как бы чего не вышло» – яркий представитель этого типа манипуляторов. Разновидностями данного типа выступают «помощник», «конформист», «иждивенец».

«Помощник» оказывает услуги коллегам, поддерживает учеников, льстит их родителям, чтобы добиться их поддержки и исключить негативные мнения, что даст ему внутреннюю стабильность и чувство покоя. При этом услуги, поддержка, лесть учителя не оправданы педагогической ситуацией, а обусловлены исключительно поиском чувства безопасности. В межличностном общении характерна описанная В. Сатир [19] стратегия миротворчества. Учитель стремится помогать другим и поддерживать их, зачастую проявляя лицемерие, не чувствуя желания помогать и поддерживать. Он надеется, что роль доброго и сердечного помощника обусловит встречную поддержку и гарантию от осуждения и возможных неприятностей.

«Конформист» склонен соглашаться (иногда – лицемерно) с любым мнением начальства, авторитетных коллег, учеников, воспитанников, родителей (особенно имеющих высокий социальный статус), принимать их сторону, поддерживать их. Он умеет «не замечать» промахи начальства и коллег, забывать нежелательную информацию, при необходимости – пассивно промолчать или выступить в защиту. Он никогда не отказывается от поручений, но может выполнять их весьма формально, демонстрируя, однако, старание и лояльность.

«Иждивенец» искусно вымогает помощь, поддержку и сочувствие у начальства, коллег, учеников, воспитанников. Исподволь стимулирует других выполнять часть его работы, взывая к пониманию, воздействуя на жалость, ссылаясь на занятость, состояние здоровья и т.д. Он склонен делегировать (переадресовывать) свои функции коллегам, ученикам, родителям. В отличие от «лентяя» (разновидность прагматического типа), мотивами подобного поведения у него выступает не избегание работы вообще, а именно избегание неуспеха, негативных оценок.

Возможно, данная типология педагогов-манипуляторов может быть расширена и конкретизирована. Ее можно дополнить некоторыми типами и разновидностями манипуляторов, выделенными Э. Шостромом [21]. Так, из числа выделенных автором типов макиавеллистов, среди педагогов встречаются грозный **«диктатор»**, предусмотрительный, осторожный и все контролирующий **«калькулятор»**, строгий и мстительный **«судья»**, вызывающий снисходительность **«мученик»**. Тем не менее, эти и другие проявления макиавеллизма могут быть отнесены к разновидно-

стям прагматического (например, «диктатор», «судья») или защитного типа («калькулятор», «мученик»).

Для анализа типов педагогов-манипуляторов можно использовать также типологию стратегий поведения в общении, предложенную американским психологом и психотерапевтом В. Сатир [19], выделившей четыре варианта неконструктивного взаимодействия между людьми, которые могут рассматриваться как психологическое манипулирование: миротворчество, агрессия, расчет, отстранение.

Миротворчество как стратегия взаимодействия реализуется через заискивание, постоянные уступки, попытки заслужить одобрение партнера, угодить ему, отказ от споров и безоговорочное принятие критики в свой адрес. У неопытных и неуверенных в себе учителей зачастую проявляется стратегия миротворчества. Попустительство ученикам используется как способ завоевать их расположение.

Стратегия ***агрессии*** или ***обвинения*** противоположна миротворчеству. Она проявляется как постоянное оппонирование, подавление, жесткость, надменность, агрессивное неприятие позиции партнера, нетерпимость к инакомыслию. Педагогический автократизм в его обвинительно-агрессивной форме характеризует недоверие к возможностям учащихся, к другим субъектам образовательного процесса (родителям, коллегам), их подавление в процессе общения, излишнюю требовательность и критичность.

Стратегия ***расчета*** предполагает холодную рассудительность, внешнюю безэмоциональность, рациональное построение программы избегания любых угроз при внутренней уязвимости. Предварительное «просчитывание» особенностей предстоящего общения и излишний рационализм при организации взаимодействия скрывает педагогическую неуверенность и тревожность учителя, подавляет личностное самораскрытие учащихся (родителей, коллег) в общении с педагогом.

Отстраненность как стратегия взаимодействия направлена на нивелировку фрустрирующих ситуаций, их игнорирование. При этой стратегии наблюдается расфокусированность внимания, неадекватность реакций по отношению к ситуации, суетливость, странность поведения. Общение с учащимися в подобной манере вызывает у них снисходительное отношение к учителю. Его оценивают как странного, что может стать барьером для восприятия даже очевидных достоинств педагога как носителя знаний и культурных образцов поведения.

Каждая из названных стратегий свидетельствует о неуверенности и недостаточной коммуникативной компетентности педагога. Адекватной является лишь стратегия ***гибкости, уравновешенности***, подразумевающая свободу самовыражения, открытое высказывание собственной точки зрения, поиск конструктивных путей преодоления возникающих в педагогическом общении препятствий, внутреннюю гармонию, проявляющуюся в поведении.

Описанные выше типы педагогов-манипуляторов зачастую не встречаются в чистом виде, а пересекаются друг с другом, трансформируются друг в друга, сочетаются в одном человеке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1992. – 526 с.
2. Гаранина, Ж.Г. Особенности манипулятивного психологического воздействия // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Международной конференции -10 октября 2009 года: в 2-х томах. Том 1. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. С. 209-211.
3. Грачев, Г., Мельник, И. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М.: Алиса, 2005. – 224 с.
4. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
5. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. . – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
6. Ефремова, О.И. Психология профессиональной деятельности и личности учителя: учебное пособие / под ред. Е.В. Казанцевой. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2012.
7. Ефремова, О.И. Психологическое манипулирование в педагогической деятельности учителя. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – 172 с.
8. Ефремова, О.И. Субъекты образовательного процесса как жертвы учителя-манипулятора // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014, №2. С. 236-241.
9. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
10. Знаков, В.В. Методика исследования макиавеллизма личности. – М.: Смысл, 2001. – 20 с.
11. Лефевр, В. А. Конфликтующие структуры. – М.: ИП РАН, 2000. – 134 с.
12. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
13. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
14. Поддьяков, А. Н. Ориентировочная и дезориентирующая основы деятельности: иерархии целей обучения в конфликтующих системах // Вопросы психологии, 2002, №5. С. 79–89.
15. Психолого-педагогические факторы возникновения, предупреждения и преодоления дезадаптации детей и подростков в образовательных учреждениях разных типов / Молодцова Т.Д., Ефремова О.И., Вараксин В.Н. и др./ В авторской редакции. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.

16. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях //Психологический журнал, 2002.– том 23. № 3, С. 85–95.
17. Руденский, Е.В. Социальная психология: Курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 224 с.
18. Рюмшина, Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии, 2000, № 1. С. 142–149.
19. Сатир, В. Вы и ваша семья. – М.: Апрель-пресс, 2007. – 288 с.
20. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии, 1994, № 6. – С. 57– 64.
21. Шостром, Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор: Пер. с англ. – Минск: Полифакт, 1992. – 128 с.
22. Apostolou. M, Papageorgi I. Parental mate choice manipulation tactics: exploring prevalence, sex and personality effects // Evolutionary Psychology : an International Journal of Evolutionary Approaches to Psychology and Behavior. 2014, 12(3): Pages 588-620.
23. Barlett C.P., Barlett N.D. The young and the restless: Examining the relationships between age, emerging adulthood variables, and the Dark Triad // Personality and Individual Differences. Volume 86, November 2015, Pages 20–24.
24. Benson C. The cultural psychology of self: Place, morality and art in human words. L.; N.Y.: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001. – 263 p.
25. Butkovic, A., Bratko D. Family study of manipulation tactics // Personality and Individual Differences/ Volume 43, Issue 4, September 2007, Pages 791–801.
26. Dahling. J.J., Whitaker B.G., Levy P.E. The Development and Validation of a New Machiavellianism // Journal of Management Volume 43, Issue 3, August 2007, Pages 541–551.
27. Daniels. H. Vygotsky and pedagogy. L.; N.Y.: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2001. – 198 p.
28. Delroy. L.P., Kevin M. W. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // Journal of Research in Personality. Volume 36, Issue 6, December 2002, Pages 556–563.
29. Erikson. E. H. Theories of Development: Concepts and Applications 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall. 2005. – 109 p.
30. Fehr. B., Samsom. D. The Construct of Machiavellianism: Twenty Years Later - Advances in personality assessment/ Books.google.com. 2013. – 136 p.
31. Hodson. G., Hogg S. M., MacInnis C. C. The role of “dark personalities”(narcissism, Machiavellianism, psychopathy), Big Five personality factors, and ideology in explaining prejudice //Journal of Research in Personality. 2009. Volume 43. №. 4. Pages. 686–690.
32. Jakobwitz. S., Egan V. The dark triad and normal personality traits // Personality and Individual Differences. Volume 40, Issue 2, January 2006, Pages 331–339.
33. Kessler S. R. et al. Re Examining Machiavelli: A Three□Dimensional Model of Machiavellianism in the Workplace //Journal of Applied Social Psychology. – 2010. – Volume 40. №. 8. Pages. 1868–1896.
34. Liu C. C. The relationship between Machiavellianism and knowledge sharing willingness //Journal of Business and Psychology. 2008. Volume 22. №. 3. Pages 233–240.
35. Paal. T., Bereczkei. T. Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations // Personality and Individual Differences. Volume 43, Issue 3, August 2007, Pages 541–551.
36. Rauthmann. J. F. "The Dark Triad and interpersonal perception: Similarities and differences in the social consequences of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // Social Psychological and Personality Science. 2012. Volume 3. № 4. Pages 487–496.
37. Rauthmann. J. F., Kolar G. P. How “dark” are the Dark Triad traits? Examining the perceived darkness of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy //Personality and Individual Differences. 2012. Volume 53. №. 7. Pages. 884–889.
38. Shiou-Yu Chen Relations of Machiavellianism with emotional blackmail orientation of salespeople // Social and Behavioral Sciences. Volume 5, 2010, Pages 294–298.
39. Zagenczyk. T. J. et al. Psychological contracts as a mediator between Machiavellianism and employee citizenship and deviant behaviors //Journal of Management. 2014. Volume 40. №. 4. Pages 1098–1122.

Н.Н. Кабиров, Н.Е. Ляхова

ВЫБОР ТЕМАТИКИ И ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО АЛГЕБРЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросу выбора тематики и отбора содержания обучения математике в рамках элективных курсов по алгебре в профильной школе.

Ключевые слова: профильное обучение, элективный курс по математике, содержание обучения.

N.N. Kabirov, N.E. Lyakhova

THE CHOICE OF SUBJECTS AND THE SELECTION OF THE CONTENT OF ELECTIVE COURSES IN ALGEBRA

Annotation. The article focuses on the choice of themes and the selection of the content of mathematics teaching in the framework of elective courses at profile school.

***Keywords*:** specialized education, elective course in mathematics.

Введение в образовательный процесс современной школы профильного обучения, включающего в себя три компонента: базовые, профильные предметы и элективные курсы, поставило перед учителем задачу самостоятельного проектирования элективных курсов. При этом перед ним возникает две проблемы.

Первая проблема – объективная. Так как элективные курсы относятся к вариативной части учебного плана, то возникает проблема содержательной неопределенности и отсутствия учебно-методического обеспечения.

Вторая проблема – субъективная. Не все учителя, работающие в старших классах, имеют опыт преподавания предмета и уровень владения содержанием предмета, необходимые для определения тематики и отбора содержания элективного курса по данному предмету.

Решению обеих проблем может способствовать определение возможной тематики и содержания элективных курсов для различных профилей.

В научно-методических работах в зависимости от целей и задач встречаются различные классификации элективных курсов. Однако большинство авторов едины в том, что набор элективных курсов для математического профиля среди прочих должен включать в себя курсы, направленные на углубление и расширение знаний и умений учащихся по математике. Их цель – дополнять содержание базового курса, осуществлять дополнительную подготовку к ОГЭ и ЕГЭ по математике, а также к дальнейшему обучению в профильном вузе. Остановимся на выборе тематики именно такого вида элективных курсов.

В основу элективных курсов указанного вида можно положить изучение эффективных методов решения задач широкого спектра действия, которые либо не рассматриваются в базовом курсе, либо рассматриваются поверхностно. При этом обозначенные выше цели элективного курса будут достигнуты. Действительно, обоснование метода требует изложения дополнительных теоретических сведений, а его использование дает возможность полноценной математической деятельности. При этом решение сложных задач без больших затрат на технические операции вызывает у школьников положительные эмоции и формирует позитивное отношение к математике, а возможность использования новых методов на экзаменах повышает мотивацию их изучения. Примерами тематики таких элективных курсов могут быть следующие темы:

- «Использование свойств функций (ограниченности, монотонности, периодичности, четности, нечетности) в решении задач». В рамках этого курса сначала изучается вопрос исследования элементарными методами (без привлечения производной) элементарных функций, то есть функций, получаемых из основных элементарных путем применения конечного числа раз арифметических операций и операции суперпозиции. Затем рассматриваются приемы нестандартных решений уравнений и неравенств с использованием тех или иных свойств функций, входящих в условие задачи.

- «Использование непрерывности элементарных функций. Метод интервалов, метод областей и их приложения». Данный курс позволяет дать теоретическое обоснование метода интервалов, опираясь на следствие известного свойства непрерывной на отрезке функции, показать возможность применения метода не только к дробно-рациональным неравенствам, но и к неравенствам, содержащим произвольные элементарные функции. Весьма полезно рассмотреть правило смены знака и метод декомпозиций, существенно упрощающие реализацию метода интервалов. После такого изложения метода интервалов естественно перейти к рассмотрению метода областей как обобщению метода интервалов на случай функции двух переменных. В качестве приложения метода областей полезно рассмотреть координатно-параметрический метод решения неравенств с параметрами.

Большие возможности для достижения указанных целей дают также темы: «Применение производной для решения задач элементарной математики», «Использование теории квадратного трехчлена при решении задач повышенной сложности (в том числе задач с параметрами)», «Эффективные методы решения уравнений и неравенств с модулями».

Остановимся подробнее на отборе содержания элективного курса «Эффективные методы решения уравнений и неравенств с модулями».

Абсолютная величина числа является одной из важных тем в школьном курсе алгебры. Задачи с модулем, то есть задачи, в которой присутствует знак абсолютной величины числа, традиционно вызывают трудности у учащихся. При этом такие задачи широко представлены на всевозможных математических олимпиадах, экзаменах, в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по математике. Цель этих задач не только проверить знание определения модуля, но и знание свойств, умение использовать различные методы, наиболее рациональные при решении того или иного примера. При изучении понятия «модуль» в школьном курсе математики эти умения не вырабатываются должным образом.

Школьные учебники ограничиваются определением модуля, его геометрическим смыслом, несколькими основными свойствами. Далее предлагается ряд простейших уравнений и неравенств, решение которых проводится единственным методом, а именно раскрытием модуля по определению. Таким образом, сталкиваясь на экзаменах с не столько сложными, сколько с более разнообразными заданиями, содержащими модуль, и зная только один метод их решения, школьники часто испытывают большие технические затруднения.

Метод раскрытия модуля по определению является универсальным, но не эффективным при решении многих задач. Он предполагает большой объем работы, при этом, естественно, возрастает и вероятность ошибок. Для успешного решения учащимися задач с модулем необходимо ознакомить их и с другими методами решения. Поэтому выбор темы элективного курса достаточно актуален.

Перейдем к отбору содержания курса, то есть попытаемся определить минимальный набор методов, позволяющих ученику уверенно себя чувствовать, встречаясь с уравнениями и неравенствами, содержащими модуль.

Успех решения задачи с модулем зависит от выбора наиболее рационального для данной задачи способа решения. Выбор рационального способа решения для конкретной задачи с модулем зависит от ее типа. Существует достаточно много уравнений и неравенств, в которых можно избавляться от модулей не прибегая к их раскрытию, а используя лишь свойства модуля. В таблице приводятся свойства модуля и приводятся примеры применения этих свойств для решения некоторых типов уравнений и неравенств.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОЙСТВ МОДУЛЯ

	СВОЙСТВА	***ПРИМЕРЫ***
1	$\lvert a\rvert \ge 0, \forall a \in R.$	$\lvert x^2-x-3\rvert = 2-\sqrt{5}, \quad \lvert x^2-x-3\rvert = -x^2+2x-5$ Оба уравнения не имеют корней. Действительно, в правой части первого уравнения стоит отрицательное число, а в правой части второго – отрицательная функция. Учитывая неотрицательность модуля, делаем вывод, что данные равенства не могут выполняться ни при каких значениях переменной.
2	$\lvert a\rvert = \lvert -a\rvert, \forall a \in R$	$\left\lvert \frac{1}{2x-3} - \frac{2}{x+4}\right\rvert = \left\lvert \frac{2}{x+4} - \frac{1}{2x-3}\right\rvert \Leftrightarrow \begin{cases} x \ne 1,5, \\ x \ne -4. \end{cases}$ Равенство имеет место на всей области определения уравнения.
3	$\lvert a\rvert^2 = a^2, \forall a \in R$	$4x^2 - 2\lvert 2x-1\rvert = 34+4x \Leftrightarrow (2x-1)^2 - 2\lvert 2x-1\rvert - 35 = 0 \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow \lvert 2x-1\rvert^2 - 2\lvert 2x-1\rvert - 35 = 0 \Leftrightarrow \lvert 2x-1\rvert = 7 \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} 2x-1=7, \\ 2x-1=-7; \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} x=4, \\ x=-3. \end{array}\right.$ Данное свойство позволяет рассматривать подобные уравнения и неравенства, как квадратные относительно функции, стоящей под знаком модуля. Такой подход оказывается более эффективным по сравнению с раскрытием исходного модуля.
4	$\lvert a\rvert = a \Leftrightarrow a \ge 0,$ $\lvert a\rvert = -a \Leftrightarrow a \le 0$	$\left\lvert \log_2(x+4) - \frac{1}{3}\right\rvert = \frac{1}{3} - \log_2(x+4) \Leftrightarrow \log_2(x+4) \le \frac{1}{3}.$ Заметим, что данное свойство можно давать в качестве определения модуля.
5	$\frac{\lvert a\rvert}{a} = 1 \Leftrightarrow a > 0;$ $\frac{\lvert a\rvert}{a} = -1 \Leftrightarrow a < 0$	$\frac{\lvert \lg(2-x)\rvert}{\log_{0.1}(2-x)} = -1 \Leftrightarrow \frac{\lvert \lg(2-x)\rvert}{\lg(2-x)} = 1 \Leftrightarrow \lg(2-x) > 0 \Leftrightarrow x < 1;$ $\frac{\lvert \cos x\rvert}{\cos x} < 1 \Leftrightarrow \frac{\lvert \cos x\rvert}{\cos x} = -1 \Leftrightarrow \cos x < 0;$ $\frac{\lvert tgx\rvert}{tgx} \le 1 \Leftrightarrow x \ne \frac{\pi k}{2}, \ k \in Z.$ При решении уравнения свойство 5 использовано непосредствен-

		но. А решение неравенств опирается на очевидное его следствие, а именно: тот факт, что отношение модуля числа к самому числу может принимать только два значения – (-1) или 1. Поэтому первое неравенство выполняется только при условии, что левая его часть равна (-1), а второе неравенство выполняется на всей области определения.
6	$\lvert a\rvert \ge a,$ $\lvert a\rvert \ge -a, \forall a \in R.$	$\lvert 1-3x\rvert \le 3x-1 \Leftrightarrow \lvert 3x-1\rvert = 3x-1 \Leftrightarrow 3x-1 \ge 0;$ Равносильный переход от неравенства к уравнению законен на основании свойства 6, так данное нестрогое неравенство может выполняться лишь в случае равенства. $\lvert x^2-3x-4\rvert = tgx - \lvert tgx\rvert \Leftrightarrow \begin{cases} x^2-3x-4=0, \\ tgx-\lvert tgx\rvert = 0; \end{cases} \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow \begin{cases} \left[\begin{array}{l} x=4, \\ x=-1, \end{array}\right. \\ tgx-\lvert tgx\rvert = 0; \end{cases} \Leftrightarrow x=4.$ В левой части уравнения модуль неотрицателен, а правая часть уравнения по свойству 6 неположительна. Равенство возможно тогда и только тогда, когда обе части уравнения равны нулю. Находим нули левой части и проверяем, будут ли они являться нулями правой части. Так как в точке 4 тангенс положителен, а в точке (-1) – отрицателен, правая часть уравнения равна нулю при $x=4.$
7	$\lvert a\rvert + \lvert b\rvert = \lvert a+b\rvert \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow ab \ge 0$	$\lvert 2x^2+x-1\rvert + \lvert 2-x^2\rvert = \lvert x^2+x+1\rvert \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow \left(2x^2+x-1\right)\left(2-x^2\right) \ge 0.$
8	$\lvert a \pm b\rvert \le \lvert a\rvert + \lvert b\rvert,$ $\forall a,b \in R$	$\lvert 3x-8\rvert - \lvert 3x-2\rvert \ge 6 \Leftrightarrow \lvert 3x-8\rvert \ge \lvert 3x-2\rvert + \lvert -6\rvert \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow \lvert (3x-2)+(-6)\rvert \ge \lvert 3x-2\rvert + \lvert -6\rvert \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow \lvert (3x-2)+(-6)\rvert = \lvert 3x-2\rvert + \lvert -6\rvert \Leftrightarrow -6(3x-2) > 0.$
9	$\lvert a\rvert + \lvert b\rvert = a+b \Leftrightarrow$ $\Leftrightarrow \begin{cases} a \ge 0, \\ b \ge 0. \end{cases}$	$\lvert x-5\rvert + \lvert x+8\rvert = 2x+3 \Leftrightarrow \begin{cases} x-5 \ge 0, \\ x+8 \ge 0; \end{cases} \Leftrightarrow x \ge 5.$

Приведенные типы уравнений и неравенств с одной стороны иллюстрируют эффективность использования свойств модуля для их решения, с другой – помогают лучше понять сами свойства.

Далее следует продолжить изучение частных методов, которые наиболее эффективны для определенного класса задач.

Метод специальных схем равносильных преобразований. Суть этого метода заключается в использовании специальных схем, которые позволяют выражение с модулем свести к равносильным неравенствам и уравнениям без модуля. Этот метод наиболее алгоритмизированный и позволяет решать большой класс задач.

1) $\lvert f(x)\rvert = \varphi(x) \Leftrightarrow \begin{cases} \varphi(x) \ge 0, \\ \left[\begin{array}{l} f(x)=\varphi(x), \\ f(x)=-\varphi(x). \end{array}\right. \end{cases}$

2) $\lvert f(x)\rvert = \lvert \varphi(x)\rvert \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} f(x)=\varphi(x), \\ f(x)=-\varphi(x). \end{array}\right.$

3) $|f(x)| < \varphi(x) \Leftrightarrow -\varphi(x) < f(x) < \varphi(x).$

4) $|f(x)| \le \varphi(x) \Leftrightarrow -\varphi(x) \le f(x) \le \varphi(x).$

5) $|f(x)| > \varphi(x) \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} f(x) > \varphi(x), \\ f(x) < -\varphi(x). \end{array}\right.$

6) $|f(x)| \ge \varphi(x) \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} f(x) \ge \varphi(x), \\ f(x) \le -\varphi(x). \end{array}\right.$

7) $|f(x)| < |\varphi(x)| \Leftrightarrow \left(|f(x)|\right)^2 < \left(|\varphi(x)|\right)^2 \Leftrightarrow \left(f(x)\right)^2 < \left(\varphi(x)\right)^2 \Leftrightarrow$

$$\Leftrightarrow \left(f(x)\right)^2 - \left(\varphi(x)\right)^2 < 0 \Leftrightarrow \left(f(x) - \varphi(x)\right)\left(f(x) + \varphi(x)\right) < 0.$$

Последняя схема иллюстрирует **метод возведения в квадрат**, который в силу неотрицательности левой и правой частей неравенства дает равносильное преобразование. Знак неравенства может быть также нестрогим.

Пример 1. Решить уравнение $|2x^2 + x - 1| = |x + 1|$.

Решение. Это уравнение можно решить, воспользовавшись схемой (2).

$$|2x^2 + x - 1| = |x + 1| \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} 2x^2 + x - 1 = x + 1, \\ 2x^2 + x - 1 = -x - 1; \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} 2x^2 - 2 = 0, \\ 2x^2 + 2x = 0; \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} x = 0, \\ x = -1, \\ x = 1. \end{array}\right.$$

Ответ. $x_1 = -1; x_2 = 0; x_3 = 1.$

Пример 2. Решить неравенство $|x^2 + 2x - 3| \ge |6x - 6|$.

Решение. Воспользуемся методом возведения в квадрат

$$|x^2 + 2x - 3| \ge |6x - 6| \Leftrightarrow \left(x^2 + 2x - 3\right)^2 \ge \left(6x - 6\right)^2 \Leftrightarrow \left(x^2 + 2x - 3\right)^2 - \left(6x - 6\right)^2 \ge 0 \Leftrightarrow$$

$$\left(x^2 - 4x + 3\right)\left(x^2 + 8x - 9\right) \ge 0 \Leftrightarrow \left(x - 3\right)\left(x - 1\right)^2\left(x + 9\right) \ge 0$$

Далее, решая неравенство методом интервалов, получаем ответ.

Ответ. $\left(-\infty; -9\right] \cup \{1\} \cup \left[3; +\infty\right).$

Следующий метод – метод раскрытия модуля на промежутках знакопостоянства подмодульных выражений можно отнести к универсальным методам, он наиболее эффективен при решении уравнений и неравенств, содержащих несколько модулей.

Раскрытие модуля на промежутках. Этот метод основан на том, что значения переменной x разбивают область определения уравнения (неравенства) на интервалы, на каждом из которых любое выражение под знаком модуля для всех значений x имеет один и тот же знак, то есть либо всегда положительно, либо отрицательно. Этот метод можно разделить на несколько этапов.

1. Приравниваем к нулю выражения, стоящие под знаками модуля, и находим нули подмодульных выражений $x_1, x_2, ..., x_n$.

2. Располагаем найденные нули по возрастанию на числовой оси значений переменной x. Точки $x_1, x_2, ..., x_n$ разобьют числовую ось на интервалы знакопостоянства подмодульных выражений.

3. На полученном рисунке для каждого подмодульного выражения определяем его знак на каждом полученном интервале, например, методом пробной точки или, используя правило смены знака, или, используя графические иллюстрации. Над осью переменной x записываем неравенства, задающие соответствующие интервалы, присоединяя к ним нули $x_1, x_2, ..., x_n$.

4. Решаем исходное уравнение (неравенство) на каждом полученном промежутке, раскрывая модули с учетом знаков подмодульных выражений.

Пример 3. Решить неравенство $|x^2 - 4x + 3| + |x^2 - 5x + 6| \ge 1.$

Решение. В соответствии с первыми тремя пунктами алгоритма находим нули квадратных трехчленов, стоящих под знаком модуля. Из графических соображений (расположение парабол

относительно оси абсцисс) легко устанавливаются знаки квадратных трехчленов на соответствующих интервалах и присоединяются нули квадратных трехчленов по крайней мере к одному из смежных интервалов (присоединение нуля, отделяющего интервалы, к обоим интервалам также будет верным в соответствии со свойством 4).

	$x \le 1$	$1 < x \le 2$	$2 < x \le 3$	$x > 3$
$(x^2 - 4x + 3)$	+	−	−	+
$(x^2 - 5x + 6)$	+	+	−	+

Рассматривая неравенство на каждом промежутке, и, раскрывая соответствующим образом модули, получим совокупность равносильную исходному неравенству.

$$\left|x^2 - 4x + 3\right| + \left|x^2 - 5x + 6\right| \ge 1 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} \left[\begin{array}{l} x \le 1, \\ x > 3, \end{array}\right. \\ 2x^2 - 9x + 8 \ge 0, \end{cases} \\ \begin{cases} 1 < x \le 2, \\ 2 - x \ge 0, \end{cases} \\ \begin{cases} 2 < x \le 3, \\ 2x^2 - 9x + 10 \le 0. \end{cases} \end{array}\right.$$

Осталось решить данную совокупность и получить ответ.

Ответ. $\left(-\infty; 2,5\right] \cup \left[\frac{9+\sqrt{17}}{4}; +\infty\right)$.

Отметим, что при изучении методов решения задач с модулем очень важен порядок их изложения. Сначала следует изучить основные свойства модуля и разобрать простейшие примеры на использование этих свойств. Затем перейти к изучению частных методов: метода схем равносильности, метода возведения в квадрат. После усвоения частных методов перейти к универсальным методам: раскрытие модуля на промежутках знакопостоянства подмодульных выражений, раскрытие модуля по определению. В дальнейшем следует провести сравнительный анализ решения различных типов задач универсальными методами и частными и показать, насколько знание дополнительных методов упрощает решение. Это позволит учащимся самим выбирать способ решения, который наиболее подходит к той или иной задаче. Выяснение вместе с учащимися достоинств и недостатков каждого метода для различных типов задач позволит учащимся лучше усвоить тему элективного курса.

Итак, эффективные методы решения задач вполне могут стать предметом изучения в рамках элективного курса. Проблему с учебно-методическим обеспечением вполне можно решить с помощью известных сборников задач для поступающих в вузы и сборников для подготовки к ЕГЭ по математике, содержащих задания повышенного и высокого уровней. Большое количество задачного материала имеется и на сайтах, оказывающих помощь в подготовке к ЕГЭ по математике. Кроме того, как это видно на примере задач на использование свойств модуля, некоторые типы задач нетрудно составить самостоятельно.

Формирование компетенции самостоятельного проектирования элективных курсов необходимо начинать еще при подготовке учителя в вузе. При этом этот процесс должен идти по двум направлениям. С одной стороны, студенту необходимо изучить методику проектирования элективных курсов, с другой стороны, студент должен получить знания по предмету, которые позволят ему сориентироваться в выборе темы и отборе содержания элективного курса для конкретного класса и конкретного профиля. Подобное задание вполне подойдет для выпускной квалификационной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ляхова, Н.Е., Яковенко, И.В. Методы решения уравнений и неравенств в задачах с параметрами: учеб. пособие/Н.Е.Ляхова, И.В. Яковенко; отв.ред. проф. А.А. Илюхин. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 92 с.

2. Ляхова, Н.Е. Тематическая ориентированность выпускных квалификационных работ бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Математика»/Н.Е.Ляхова, М.Г. Макарченко, И.В. Яковенко//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. Т. 1. С. 85–91.
3. Ляхова, Н.Е. Использование ограниченности функций в школьном курсе математики/Н.Е. Ляхова, А.И. Гришина, И.В. Яковенко//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2015. № 1. С. 3–10.
4. Ляхова, Н.Е. Основные положения построения курса по выбору «Метод интервалов, метод областей и их приложения»/Н.Е. Ляхова//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2013. – № 1. – С. 73–79.
5. Ляхова, Н.Е. Применение производной в элементарной математике/Н.Е. Ляхова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2010. – № 1. – С. 49–56.
6. Ляхова, Н.Е. Касание плоских кривых/Н.Е. Ляхова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2008. – № 1. – С. 87–93.
7. Ляхова, Н.Е. Обучающая модель решения текстовых задач на нахождение наибольших и наименьших значений/Н.Е. Ляхова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. № 1. С. 73–80.
8. Моденов, В. П. Задачи с параметрами. Координатно-параметрический метод: учебное пособие / В.П. Моденов. — М.: Экзамен, 2007. – 288 с.

О.Н. Кирюшина

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены требования повышения качества высшего образования в соответствии с перспективными задачами развития российского общества. Показано направление совершенствования профессиональной, проектной и научно-исследовательской подготовки специалистов системы образования, на основе непрерывно пополняемой системы научных знаний.

Ключевые слова: Научная, проектная и исследовательская деятельности; методы познания; самообразование; научные методы исследования; профессиональная подготовка педагогов; научное и методическое обеспечение.

O.N. Kiryushina

MODERN REQUIREMENTS FOR TEACHER TRAINING TO THE SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. The article presents the requirements to improve the quality of education in accordance with the goals of perspective development of Russian society. Displaying direction of improvement of professional, design and scientific and research training of specialists in the education system, based on constantly updated system of scientific knowledge.

Key words: Scientific, design and research activities; methods of cognition; self-education; research methods; training of teachers; scientific and methodological support.

Научно-исследовательская деятельность еще несколько десятилетий назад являлась прерогативой ученых. Однако изменения общественно-политической и социально-экономической жизни общества, а также расширение границ коммуникаций привели к необходимости овладения и практического применения современными специалистами технологий проектной и научно-исследовательской деятельности.

Приобщение к исследовательской деятельности в настоящее время начинается со «школьной скамьи», поскольку задача современной школы – «подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни, умеющего быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество» [10]. На решение этих сложнейших задач направлены Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования.

Основа стандарта – системно - деятельностный подход в образовании. Его целью становится не передача определенной суммы знаний, а создание условий для максимального развития индивидуальности ребенка, его способностей, склонностей, интересов. В этом случае ученик становится активным участником по получению и освоению информации [10].

Особую значимость и актуальность приобретает умение педагога формировать систему универсальных учебных действий (УУД): личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных, способствующих формированию у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности. Прежде всего, необходимо развитие навыков разработки, реализации и

общественной презентации учащимися результатов исследования, учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы.

В сфере развития познавательных универсальных учебных действий приоритетное внимание уделяется:

– освоению учащимися основ проектно-исследовательской деятельности;

– развитию стратегий смыслового чтения и работе с информацией;

– практическому освоению методов познания и соответствующего им инструментария, используемых в различных областях знания и сферах культуры;

– регулярному использованию общенаучных умений и понятийного аппарата в образовательном процессе;

– свободному применению знако - символических средств и широкого спектра логических действий и операций.

Познавательные универсальные учебные действия, прежде всего, необходимы при изучении учебных предметов, когда обучающиеся приобретают навыки работы с информацией. В этом случае для их формирования учащиеся должны научиться работать с текстами, систематизировать, сопоставлять, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию; выделять главную и дополнительную; представлять информацию в сжатой словесной форме – в виде плана или тезисов, и в наглядно-символической форме – в виде таблиц, графических схем и диаграмм. Обучающиеся приобретают навык поиска информации в печатных и электронных источниках – с использованием поисковых систем, а также должны уметь организовывать запросы в зависимости от цели и анализировать полученные результаты поиска. Учащиеся должны использовать информацию для «установления причинно-следственных связей и зависимостей, объяснений и доказательств фактов в различных учебных и практических ситуациях, моделирования и проектирования» [10].

Организовать исследовательскую деятельность учащегося, научить его самостоятельно добывать знания, формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать и применять полученные знания на практике сможет педагог, владеющий навыками научно-исследовательской деятельности, полученными в процессе профессиональной подготовки или в ходе самообразования. Все это определяет необходимость целенаправленного формирования научно-исследовательской компетентности студентов педагогических вузов.

В Федеральном государственном стандарте подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» [11] дана характеристика профессиональной деятельности бакалавров и описаны основные виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники по данной программе (рис.1).

Разумеется, в подготовке современного учителя, наряду с традиционными видами деятельности – педагогической и культурно-просветительской, важное место должна занимать как проектная, так и научно-исследовательская деятельность. Сама природа воспитательной и учебной работы, ее содержание подразумевает необходимость участия в исследованиях каждого, кто профессионально занимается обучением и воспитанием. По крайней мере, две особенности учительского труда делают неизбежным участие учителя в научном поиске – неповторимость ученических коллективов и различные условия образовательного процесса.

Учитывая, что любое воспитательное воздействие преломляется через индивидуальные особенности конкретной личности, учителями должна быть организована обратная связь (аппарат анализа и управления на основе научных методов), обеспечивающая получение объективной информации о развитии личности и процессе ее становления. Это необходимо для нахождения и обоснования путей педагогической помощи ученику в образовательном процессе. Такая постановка проблемы 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. Безусловно, знания, умения и навыки сохраняют свое исключительно важное значение, но уже только как «… основа становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, то есть как средство достижения цели» [9, 524]. Поэтому дидактические тесты (тесты достижений) занимают прочное место в современной системе образования для проведения систематической педагогической диагностики. Становится очевидным, что объективное изучение и оценка индивидуальности развивающейся личности невозможны без применения научных методов исследования, являющихся обязательным инструментом педагогической деятельности.

Итак, реформирование российского образования, доминантное положение в котором заняла идея развития личности, и, в конечном счете, общества, предполагает реализацию принципов современного образовательного процесса – раскрытие и развитие личностного потенциала обучающихся, возможного только при условии изучения индивидуальности подрастающего поколения. В связи с этим, задача педагога-профессионала – быть специалистом не только в учебном предмете,

но и в изучении личности и процессов ее становления. Таким образом, решение актуальных задач образования обусловливает необходимость деятельности педагога на современном уровне – исследовательском. Быть грамотным исследователем – жизненная и профессиональная необходимость каждого специалиста в области образования.

Рис. 1. Основные виды профессиональной деятельности выпускника программы бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр»

Безусловно, модернизация отечественной системы образования, направленная на создание условий развития личностного потенциала учащихся и его самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать с взрослыми и сверстниками, ориентируется на подготовленных к научно-исследовательской деятельности педагогов. Достаточность квалификационных требований к педагогу для проведения современного научно-педагогического исследования, внедрения идей и технологий должна определяться с учетом следующих знаний и умений:

1. Свободно ориентироваться в системе методов исследования – знать их содержание, принципы построения, алгоритмы применения, возможности сбора информации определенного типа, сильные и слабые стороны в аспектах выявления фактов и обеспечения их достоверности, а также знать возможности оптимальной взаимосвязи методов друг с другом.

2. Владеть технологией применения методов и их модификаций.

3. Владеть методологией научно-педагогического исследования:

– понимать принципы проектирования, организации, проведения научно-педагогического исследования (особенно принципы историзма, системности, прогностичности);

– иметь четкое представление о понятийном аппарате (достоверность информации, репрезентативность данных, надежность и валидность инструментария, показатели качества исследова-

ния и др.), о структуре проблемы и семантическом поле выполняемого научно-педагогического исследования (тезаурусе исследования);

– следовать принципам и требованиям философской методологии и применять методы общенаучной методологи.

Подготовка в соответствии с вышеуказанными требованиями должна признаваться одним из основных показателей квалификации современного специалиста в области образования, будь это преподавание или научная работа [5]. Прежде всего, педагог должен быть готовым к проведению научно-обоснованного анализа педагогического процесса, профессиональному проектированию научно-исследовательской и образовательной деятельности, внедрению перспективных инновационных разработок. Обязательными условиями выполнения такой деятельности являются:

- правильное понимание ее сущности;
- решение проблемы системной вузовской подготовки педагогов;
- научное и методическое обеспечение.

Возрастание роли исследовательской и проектной деятельности в практике современного педагога вызывает необходимость перехода от репродуктивных форм и методов обучения (простой передачи знаний от преподавателя к студентам) к управлению этим процессом. Так, традиционно преподаватель должен был полностью излагать учебный материал: представлять целостный и законченный свод информации; выдвигать гипотезы и иллюстрировать материал практическими примерами. Безусловно, обучение строилось на четкой логической основе, а лабораторная работа планировалась так, чтобы правильный результат достигался при жестком следовании инструкции.

Однако если цель образовательного процесса – активизировать познавательную деятельность обучающихся для развития исследовательских навыков, то необходимо создать условия для самостоятельного формулирования ими дефиниций основных понятий и идей по изучаемой теме, в лекции предлагаются противоположные точки зрения и возможность находить свои примеры, высказываются сомнения в достоверности выводов. В этом случае, основная задача современного преподавателя, работающего с будущими учителями-исследователями – не только сообщать информацию, но и ставить проблемы, обозначать дискуссионные моменты и ориентировать студентов на поиск дополнительной информации по определенному вопросу.

Современные лекции должны быть направлены не только на передачу готовой информации, но и иметь ориентирующий, проблемный характер. При этом схема основного лекционного курса может выглядеть следующим образом:

– определение структуры и задач конкретной научной дисциплины;

– сообщение студенту основных категория, теоретических понятий изучаемой дисциплины, их взаимосвязи;

– освещение сходств и отличий в толковании базовых понятий разными научными школами (работающих в данной сфере знаний) при принципиальном отказе от выделения «единственно верной» позиции или платформы;

– обсуждение альтернативных позиций научных школ, их концепций, опирающихся на принципиально разные системы понятий; анализ минусов и преимуществ этих систем;

– обсуждение наиболее сложных или дискуссионных проблем данной области знания [8, 208].

Лекционный курс призван внушить студенту, что истина вариативна. Но при этом индивидуальные концепции, в том числе и созданные им самим, имеют право на существование лишь после освоения уже накопленной научным сообществом информации и ее аргументированной критики. Это обуславливает не только отказ от принципа количественного превалирования лекций, но и приоритета их информативности. Подобные традиции были оправданы, поскольку объем методического материала (учебные пособия, справочная литература) был незначительный и труднодоступен, а имеющийся материал часто нуждался в значительном методологическом переосмыслении. Однако стремительное увеличение информации, быстрое обновление как данных, так и концепций, многообразие равноправных по значению взглядов, суждений, идей предопределяет изменение не только форм преподавания (даже традиционных дисциплин), но и деятельности обучающихся. Так, функция прямой передачи преподавателем информации определенного учебного курса должна преобразоваться в функцию организации самостоятельной деятельности студента по ее освоению. В этом случае реализуется функция обзора и анализа широкого спектра мнений научных школ в определенной области знаний. Получение необходимых знаний и запас сведений, без которых выпускник вуза не может считаться специалистом, возлагается не на преподавателя, поскольку существует множество доступных для самостоятельного изучения общепризнанных и экспериментально-авторских учебников и методических пособий. Важнейшей задачей педагога становится систематизация колоссального разнохарактерного материала, а цель обучения студента – умение ориентироваться в нем. Планировать и обосновывать решение о выборе методов этой деятельности студенты должны самостоятельно. В образовательном процессе должна повышаться

значимость коллоквиумов, лабораторных работ и других форм активных аудиторных занятий со студентами. Итоги самостоятельного поиска студентов проверяются, обсуждаются и закрепляются на семинарах и практических занятиях.

Обоснованию и выбору форм организации занятий, направленных на интеграцию их в целостную функциональную систему, а следовательно, и формированию профессиональных компетенций, в том числе и в исследовательской деятельности, должно уделяться особое внимание. В педагогическом процессе необходимо использовать как активные, интерактивные и другие инновационные образовательные технологии, так и самостоятельную проблемно ориентированную деятельность обучающихся. В психолого-педагогической литературе предлагаются различные инновационные методы, ориентированные не только на знаниевый, но и на деятельностный (исследовательский) подход [1; 2; 3]. Так, при подготовке будущих педагогов на практических занятиях целесообразно применение ряда методов, направленных на воспитание исследовательской активности и инициативы студентов.

Кейс-метод – процесс обучения на основе имитирования профессиональной ситуации. Этот метод представляет собой изучение, анализ и принятие решений по ситуации, которая возникла или может возникнуть в результате определенных событий при установленных обстоятельствах в конкретных условиях в тот или иной момент времени. Кейс-метод способствует развитию аналитического мышления студентов, овладению и применению системного подхода к решению проблем, позволяет выделять варианты верных и ошибочных решений, обосновать выбор критерия и находить оптимальные решения, формировать объективные выводы.

Эффективным методом привлечения внимания студентов к определенной проблеме и получению ценной информации является дискуссия как публичное обсуждение или свободный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по какому-либо *спорному* вопросу или проблеме. Дискуссионный метод помогает решать актуальные задачи в исследовательской деятельности:

– обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование навыков отделения важного от второстепенного и формулирования проблемы;

– моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый способный студент не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы;

– формирование способности критически оценивать и защищать свои убеждения [2].

Метод дискуссии позволяет выявить различные взгляды относительно решения отдельных противоречивых вопросов, формирует навыки высказывания собственного мнения и выслушивания иных, развивает логическое мышление [1].

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решить актуальную проблему на основе самостоятельной творческой деятельности обучающихся с обязательной презентацией полученных результатов. Для создания проекта необходимо научить студентов самостоятельно мыслить: опираясь на знания разных научных отраслей, выявлять и решать проблемы; прогнозировать результаты и предвидеть возможные последствия различных вариантов решения; устанавливать причинно-следственные связи.

В формировании исследовательских навыков большую роль может сыграть самостоятельная работа студентов, которая рассматривается как проблемно ориентированная деятельность. В отличие от традиционного подхода, при котором она выступала вторичной, дополняющей деятельность преподавателя в аудитории, при инновационном подходе ее следует рассматривать как основную деятельность студента, управляемую преподавателем и обеспечивающую достижение проектируемых компетенций [12].

Самостоятельная работа студентов включает в себя подготовку к аудиторным занятиям: изучение литературы по дисциплине, текстов лекций и электронных материалов по изучаемой теме; выполнение творческих задач дома; написание докладов по вопросам семинара; подготовка к контрольным работам, коллоквиумам и другим формам текущего контроля. Кроме этого, самостоятельная деятельность студентов охватывает и выполнение дополнительных заданий: поиск и обзор литературы и электронных источников информации по индивидуально заданной проблеме изучаемого курса; написание реферата (эссе) по различным проблемам; аналитический обзор научных публикаций по определенной проблеме; анализ информации по заданной теме; составление схем и построение моделей и др.

Следовательно, самостоятельная работа, как вид учебной деятельности студента, направленная на формирование достаточного уровня общих и профессиональных компетенций, в том числе, и на организацию эффективной исследовательской и проектной деятельности, будет способствовать осуществлению дальнейшего самообразования и непрерывного образования выпускника вуза, в том числе и за счет совершенствования учебного и методического обеспечения.

Увеличение научно-исследовательской составляющей в процессе подготовки педагогов – перспективная задача профессионально-педагогического образования. Решению задач повышения эффективности научно-исследовательской и профессиональной подготовки педагогов может спо-

собствовать применение новых методологических подходов совершенствования учебных и методических пособий, в том числе как за счет обогащения содержания, так и более технологичного представления научной информации [4; 6; 7]. Ориентация на усиление исследовательской подготовки бакалавров с опорой на самостоятельную работу студентов обеспечивается включением в содержание пособий научной информации, способствующей росту их методологической культуры [5; 6]:

- ✓ примеры обоснования и реализации методологических подходов в исследовании проблем современного образования;
- ✓ основы технологии эффективного использования существующего и постоянно совершенствующегося научно-исследовательского инструментария и его понятийного аппарата, интегрируемых в процессе исторической преемственности рациональных средств и способов изучения развивающейся личности;
- ✓ примера авторского опыта, в том числе формирования научно-информационной базы системы научных знаний как возможность эффективной координации научно-педагогической деятельности в решении задач модернизации системы образования и развития педагогики;
- ✓ серии заданий в блоках самостоятельной работы по развитию научно-педагогической и предметно-педагогической компетентности будущих специалистов в условиях самостоятельной работы студентов;
- ✓ ситуационные задания на основе кейс-метода, компетентностно-ориентированные тесты, тесты практических умений, портфолио и другие, учитывающие профессиональную специфику образовательной программы.

Использование этой научной информации позволит обогатить содержание учебных дисциплин и будет способствовать повышению эффективности подготовки специалистов на уровне бакалавриата. Педагог профессионально сможет использовать полученные знания и умения при проведении исследований и самостоятельном проектировании учебной деятельности, а также для анализа и внедрения перспективных разработок в области образования.

Таким образом, в настоящее время необходим специалист, способный к творческой деятельности на основе использования полученных профессиональных знаний, готовый самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать научно-педагогическую и иную информацию, работать с пакетами современных технологий. Поэтому высшая школа должна готовить педагогов, способных целостно воспринимать педагогическую реальность современной системы образования; могущих организовать и самостоятельно проводить научные исследования; способных к открытому созидательному инновационному поиску новых идей; диалогу со всеми участниками педагогического процесса. В этом случае целью современного профессионального педагогического образования является не только передача студенту совокупности знаний и формирование гуманистических ценностей, но и развитие широкого кругозора, междисциплинарного чутья, способности к самообучению и принятию индивидуальных креативных решений. Все это составляет специфику компетентностного подхода, предполагающего перенос акцентов на воспитательную и развивающую функции высшего образования, обеспечивающих становление личности будущего специалиста – его гармоничное духовное и нравственное развитие, высокую психологическую устойчивость и готовность к эффективной творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валеева. М.А. Использование интерактивных методов обучения студентов в образовательной среде вуза // Философия образования. – 2010. – № 2 (31). – С. 75–81.
2. Гущин. Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 1–18.
3. Интерактивное обучение – URL: http://perm-pedsovet.ru/interaktivnoe_obuchenie/index.html (дата обращения 12.02.2016)
4. Кирюшина О.Н. Введение в технологию эффективного использования научных методов исследования: учеб. пособие / О.Н. Кирюшина; науч. ред. Е.А. Михайлычев. – Таганрог: Изд. центр ТГПИ, 2009. – 176 с.
5. Кирюшина. О.Н. Развитие научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования. – Ростов-на-Дону: Изд. Центр ЮФУ, 2011.
6. Кирюшина. О.Н. Теоретическая педагогика: учеб. пособие / О.Н. Кирюшина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 220 с.
7. Кирюшина. О.Н. Факторы повышения эффективности научно-исследовательской подготовки педагогов // Вестник Томского Государственного педагогического университета. Томск – 2011. – №13. – С. 231–238.
8. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т.1. – 608 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 – URL: http://минобрнауки.рф/documents/938 (дата обращения 15.02.2016)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (Квалификации: Академический бакалавр, Прикладной бакалавр) от 04.12.2015, №1426 – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf (дата обращения 12.02.2016)

12. Федоров. С.Е. Новое качество образования и его оценка при реализации компетентностного подхода // Образование и инновации. – 2008. – №11. – С. 61–74.

А.В. Кушнир

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Аннотация: В статье раскрываются проблемы экологического воспитания и рассмотрены методические условия формирования экологических представлений у младших школьников во внеклассной работе с использованием активных методов обучения (далее АМО). Вместе с теоретическим анализом проблемы приведены примеры АМО, способствующих активизации познавательной деятельности и в перспективе формированию активной жизненной позиции.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, активные методы обучения, младший школьник, внеклассная работа.

A.V. Kushnir

THE USE OF ACTIVE TEACHING METHODS IN FORMING ECOLOGICAL CONCEPTS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract: The article focuses on the problems of ecological education and the methodical conditions for creating ecological concepts among primary school children in extracurricular activities with the use of active teaching methods (hereinafter ATM). Together with the theoretical analysis of the problem, the article renders the examples of ATM enhancing the cognitive activity and prospects for forming an active life position.

Keywords: ecological education, ecological culture, active teaching methods, primary school student, extracurricular activity.

Природа всегда имела огромное значение в жизни общества, так как она является естественной основой его существования и развития.

В настоящее время происходит разностороннее воздействие общества на окружающую нас природную среду, вследствие чего наблюдается ухудшение экологической обстановки в мире, которое угрожает всей жизни на планете Земля. Все возрастающая угроза разрушения окружающей среды и обострение дисбаланса между человеком как существом природным и существом социальным требуют от него формирования принципиально нового отношения, как к самому себе, так и к природе.

Между тем новое отношение к природе не возникает само по себе, оно может строиться только на базе достаточно продуманного экологического образования с учетом усвоения анализа опыта предыдущих поколений. Все это и актуализирует проблему экологического образования будущего поколения.

В литературе часто по-разному трактуют понятия «экологическое образование» и «экологическое воспитание». Поэтому будет целесообразно рассмотреть их определения. По мнению В. Л. Грохова, А. Н.Чилингарова экологическое образование - это процесс усвоения систематизированных экологических знаний, то есть знаний о природе, а также приобретения практических навыков в данной области. Экологическое воспитание – это формирование соответствующего мировоззрения, нравственного облика человека, развитие у него потребности активно защищать природу, способствовать преумножению ее богатств» [1].

Экологическое образование – актуальная проблема, не решая которую невозможно представить вероятность развития нормальных взаимоотношений человека и природы.

Система общего среднего образования определяет экологическое образование как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде, здоровью и становится новым приоритетным направлением педагогической теории и практики.

Основным звеном для учащихся в экологическом образовании является начальная школа. Следовательно, именно учителю начальных классов предстоит прививать детям основы правильного, разумного отношения к окружающей природе. Чтобы донести изучаемый материал более доступно и с большей пользой для умственного и нравственного развития учащихся К. Д. Ушин-

ский предлагал «вести детей в природу». Он писал, что общение с природой не только доставляет эстетическое наслаждение, но и влияет на формирование мировоззрения детей, на их нравственное развитие, расширяет их кругозор, обогащает впечатления. Значит, учитель должен уделять особое внимание вопросам взаимодействия детей и природы, а также вопросам формирования у младших школьников элементов экологической культуры. Во многом экологическая культура подрастающего поколения и, следовательно, состояние окружающей среды в целом зависят от эколого-профессиональной подготовленности того, кто, начиная с самого раннего возраста, закладывает основы экологических знаний и убеждений.

Над проблемой улучшения экологического образования учащихся младших классов работали многие исследователи, уделяя большое значение природе как средству воспитания. Например, Я. А. Каменский считал природу основным источником знаний и рассматривал её как средство для развития ума, чувств и воли.

Также огромную роль в воспитании у детей экологических представлений имеют разработки ведущих педагогов и методистов, в числе которых С. А. Веретенникова, А. Ф. Мазурина, М. В. Лучич, А. А. Быстров, Е. И. Волкова и др.

Формирование экологических представлений происходит в процессе ознакомления ребенка с окружающим миром, а экологическое сознание формируется с годами. И самыми эффективными в данном случае являются как урочная деятельность, так и нерегламентированная деятельность экологической направленности при проведении внеурочных занятий и внеклассной работы.

У учащихся в начальных классах развит познавательный интерес, они желают задавать вопросы и обладают способностью находить ответы на них. Учащиеся склонны к экспериментированию и активной поисковой, исследовательской и природоохранной деятельности. Дети этого возраста уже способны достаточно длительное время сосредотачиваться на интересующей их проблеме: наблюдать за жизнью рыбок в аквариуме; экспериментировать – почему одни предметы плавают, а другие тонут; придумывать новые конструкции.

При получении новых знаний у детей появляется желание задать взрослому много вопросов, самостоятельно попытаться найти связь в личном опыте, сформировать свои высказывания, предположения.

Рассматривая историю вопроса, отметим, что в конце 70-х годов в организации экологического образования и воспитания были выделены два подхода: традиционный – зародившийся еще в 20-е годы и базирующийся на природоохранном содержании, на воспитании любви и бережного отношения к природе, и активный – нацеленный на формирование экологического сознания и экологической культуры.

По мнению ученого А. Н. Захлебного, «экологическое образование требует непременного сочетания познавательной и практической деятельности, смены способов научного, этического, эстетического, практического осмысления не столько самой природы, сколько реального отношения к ней человека в конкретных делах и поведении» [3].

В 80-х годах XX века ученые разработали концепцию непрерывного экологического образования, а на ее основе выработали проект стандарта экологического образования. В стандарте были определены требования к основному содержанию общеобразовательной подготовки в области экологии и охраны окружающей среды, к объему учебного времени в учебном плане школы, к уровню обязательной экологической подготовки школьников и основным формам и видам внеурочной работы.

В литературе выделяют следующие формы организации внеурочной работы в экологическом образовании: индивидуальные, групповые и массовые [4].

Тематика индивидуальной внеклассной работы по экологии может быть разнообразной. Она включает наблюдение за жизнью отдельных растений и животных, выявление влияния окружающей среды на их развитие, размножение и т.д. Опыты и наблюдения выполняются непосредственно в природе, на учебно-опытном участке, в теплице, уголке живой природы. Изготовление скворечников и кормушек предполагает в дальнейшем наблюдение за их заселением и использованием.

Индивидуальная внеклассная работа помогает в развитии склонностей и способностей каждого ученика. В экологическом аспекте эта работа, направленная на подготовку доклада или выступления по экологической тематике, приобщает учащихся к чтению научно-популярной и специальной литературы, работе со справочниками и всевозможными географическими картами (климатическими, почвенными, растительности, химических загрязнений и т.д.).

Опытно-экспериментальная индивидуальная работа в рамках экологического воспитания часто носит также социально-значимый характер. Индивидуализация занятия подразумевает выполнение учащимися наблюдений, как за отдельными видами растений, животных, так и в целом природных сообществ (в микрорайоне дома, школы). Для более активного и продуктивного результата проведения наблюдения в природе учитель рекомендует прочитать ту или иную книгу

экологического содержания, подобрать материал для стенда или выпуска экологической газеты, листовки, баннера и т.д. Ученикам нравится разгадывание кроссвордов, проведение дидактических игр, разъяснение народных пословиц и поговорок о природе и т. п.

Наиболее результативным видом индивидуальной работы во внеурочной экологической деятельности являются различные разновидности фенологических наблюдений за окружающей природной средой. Эта форма работы позволяет использовать практические знания учащихся, развивает их наблюдательность, логическое мышление и творческую инициативу. Организация фенологических наблюдений может также проводиться в процессе подготовки к новым занятиям.

По итогам наблюдений можно провести итоговую беседу, где ученики докладывают о выводах по своим наблюдениям. Такая работа учит школьников быть наблюдательными на природе и повышает у них исследовательскую активность.

Используя возможности современных компьютерных технологий (например, лаборатории «Сенсор-лаб»), учащиеся могут проводить под руководством учителя различные мониторинги за состоянием окружающей среды.

Практическая работа по уходу за растениями и животными воспитывает у учеников чуткое отношение к окружающей среде, любовь к природе и бережное отношение к богатствам страны, способствует развитию у учащихся интереса к вопросам экологии.

В рамках индивидуальной формы внеклассной работы с младшими школьниками могут выполняться такие проекты, как озеленение улицы, очищение школьного участка от сорняков, насаждение участка клумбами, изготовление скворечников и развешивание их, регулярный сбор корма для птиц и их кормление и др.

Все проводимые работы направлены на воспитание экологической культуры и приобретение практических умений по уходу за природными объектами.

К сожалению, индивидуальные формы внеклассной работы экологического содержания пока еще мало популярны в школах.

Групповые формы внеклассной работы по экологии охватывают коллектив учащихся до 20-25 человек. Они способствуют воспитанию самостоятельности, коллективной активности, формируют познавательные интересы младших школьников и дают возможность системного и более углубленного изучения интересующих тем.

Наиболее распространенной формой являются экологические кружки и объединения. В них занимаются учащиеся, проявляющие интерес к процессу изучения взаимосвязей человека с живой и неживой природой. При организации кружка требуется продумать все методические требования: назначить руководителей групп, подготовить творческие задания для организации исследования детьми участков природы с различной социальной инфраструктурой, проверить наличие необходимых материалов и других средств, заранее научить обучающихся определенным исследовательским методикам и умениям.

Классическими видами деятельности, проводимыми в рамках групповой формы работы, являются: экскурсии, ролевые игры, экологическая тропа.

К одной из наиболее действенной форм экологического воспитания относятся экскурсии в природу и на промышленные предприятия. Тематические экскурсии способствуют закреплению знаний, полученных на занятиях по экологии, и привитию интереса и любви к природе.

На экскурсии перед учениками природа предстает как сложное единое целое, состоящее из многих видов взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: почвы, рельефа земной поверхности, водных объектов, воздушной сферы, растений и животных. Учащиеся могут убедиться в том, что жизнь каждого вида растений и животных находится в зависимости от различных факторов окружающей среды и от изменений в ней в результате деятельности человека.

Например, в последние годы наши реки и озера загрязняются в результате сброса в них огромного количества промышленных и бытовых сточных вод, которые проходят некачественную очистку. Поэтому при проведении экскурсий на водоеме требуется разъяснить учащимся значение растений и животных, необходимость охраны водоемов и бережного отношения к окружающему миру в целом.

При проведении ролевых игр учащиеся должны проявить свое желание для участия самостоятельно. Это очень важно учитывать педагогу, так как только в этом случае в процессе игры у учащихся сформируется неподдельный интерес к экологии как к изучаемому предмету. При проведении игр на экологические темы у учащихся развиваются творческие способности, они учатся самостоятельности, у них расширяется кругозор, что в свою очередь оказывает воздействие на формирование их экологического сознания. Проведение игр привлекает большое внимание детей к проблемам охраны природы и вызывает стремление внести посильный вклад в ее защиту.

По мнению С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина, «экологическая игра – это форма экологического образования, основанная на развертывании особой деятельности участников, стимулирующая высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной включенности» [2].

Экологические игры делятся на:

а) соревновательные – аукционы, проекты, марафоны, экологические викторины и др.;

б) ролевые (сюжетные) игры – «Экологическая экспедиция», «Зеленая книга» и др.;

в) имитационные игры – «Экосистема водоема», «Зоогеография», «Экологический конструктор» и др.;

г) эколого-психологический тренинг.

Такая классификация экологических игр способствует осуществлению принципа преемственности, позволяет начать эту работу с учениками начальных классов и с возрастом учащихся усложнять содержание и совершенствовать методику проведения этих игр.

Значительную роль в экологическом образовании младших школьников играют учебные экологические тропы. История создания экологических троп в природе насчитывает несколько десятилетий. Как правило, такие маршруты прокладывались по наиболее интересным уголкам природы.

Экологическая тропа –организованный маршрут на местности для проведения учебной и пропагандистской природоохранной работы, направленный на создание условий для воспитания экологической культуры учащихся.

Такие тропы способствуют улучшению экологического образования и воспитания учащихся и вовлечения их в решение практических задач охраны природы. Здесь, увидев результаты антропогенных изменений в ходе своих исследований и наблюдений, учащиеся под руководством учителя имеют возможность внести свои предложения и участвовать в разработке природоохранных мероприятий. Для учеников начальных классов проводятся ознакомительные экскурсии на части тропы, рассчитанные на 30-40 минут.

Массовые мероприятия, соответствующие целям экологического воспитания, имеют реальную воспитательную возможность в сочетании с другими внеклассными мероприятиями на данную тему.

Массовая работа экологического характера организуется по инициативе учителей и проводится при активной поддержке и с участием администрации учебного заведения, общественными организациями и учителями-предметниками. К массовой работе возможно привлечение большего количества учащихся, например, нескольких классов или групп, родителей, работников школы, жителей микрорайона и т. д.

В процессе проведения массовых мероприятий дети накапливают не столько экологические знания, сколько практически реализуют свои возможности и получают эмоциональный заряд, что поможет им в дальнейшем лучше воспринять и глубже прочувствовать всю необходимость проводимых мероприятий по экологическому воспитанию.

В настоящее время в школах организуются различные виды массовой работы: тематические вечера, посвященные Неделе экологии, Дню Земли, Дню птиц, Неделе леса, экологические олимпиады, субботники, марафоны, акции, народные праздники с экологической направленностью и др.

В системе внеклассной работы по экологическому воспитанию немаловажное место занимает проведение различных конкурсов, викторин, КВН, устных журналов и т.д.

По мнению многих исследователей, такие мероприятия можно проводить, уже начиная с 3-го класса. Эти виды деятельности развивают у обучающихся экологическое мышление, сообразительность и любознательность, умение сравнивать и сопоставлять факты, способствуют закреплению экологических знаний (понятий, терминов). Принимая участие в этих мероприятиях, ученики расширяют свой кругозор, развивают активность и самостоятельность суждений, инициативу. Например, экологическая игра в форме КВН в процессе ее подготовки, проведения и после объединяет, сплачивает участников единой целью, максимально раскрывает потенциал способностей и возможностей каждого ее участника и побуждает к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Учитывая метапредметный характер экологии, в конкурсные задания можно включать самые разнообразные вопросы экологического содержания. Различают два типа проведения игр-конкурсов: а) тематические (посвященные какой-либо экологической теме); б) по многим вопросам ряда различных экологических проблем («экологическая мозаика»).

Хорошо продуманные и грамотно спланированные мероприятия экологического содержания воспитывают в детях любовь к родной природе, чувство патриотизма, тренируют у учащихся наблюдательность и точность, развивают воображение, вызывают положительные эмоциональные состояния, что способствует более эффективному формированию экологических убеждений.

Участвуя во внешкольных и внеклассных мероприятиях, ученики приобретают опыт принятия экологических решений, основанный на полученных знаниях. Далее, оказываясь в реальной жизненной ситуации, где требуется принятие четкого и быстрого решения, ученик, имея свободу выбора в зависимости от обстановки, делает быстро наиболее правильный вывод и в соответствии

с ним предпринимает какие-либо действия. В каждой конкретной ситуации, принимая ответственность за свои решения, он сопоставляет свои личные интересы с общественными.

Все эти формы и виды внеурочной работы по экологическому воспитанию между собой связаны и дополняют друг друга. Проведение массовых мероприятий экологического характера связано с индивидуальной или с групповой работой по их подготовке или с работой экологического кружка, клуба, что обеспечивает соблюдение преемственности экологического образования учащихся.

Модернизация процесса обучения требует от учителя поиска новых педагогических технологий, к которым относятся, например, активные методы и формы воспитания и обучения.

Активные методы обучения (АМО) – это методы, которые обеспечивают инициативность и разнообразие практической и мыслительной деятельности учащихся во время изучения учебного материала. В них входят педагогические приемы и специальные формы занятий. Они строятся на творческом характере обучения и игровом действе, использовании знаний и опыта учащегося, вовлечении всех органов чувств, формировании групповых форм организации работы, деятельностном подходе в обучении и воспитании, использовании интерактивности и разнообразных коммуникаций, диалога и полилога.

В последние годы наблюдается тенденция возникновения новых форм экологического воспитания: деловые, ролевые и сюжетно-ролевые игры, флеш-мобы, эко-квесты. Как при их проведении, так и при организации традиционных групповых и массовых мероприятий экологического направления используются АМО. К активным методам обучения относятся и такие формы обучения, как тренинг, интерактивный семинар, проблемное обучение, обучающие игры, обучение в сотрудничестве. При использовании АМО следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся и преемственность экологического образования. В результате процесс обучения станет легким и доступным каждому ребенку.

Одним из принципов активизации обучения и воспитания посредством использования АМО является мотивация учебно-познавательной деятельности, а фактором мотивации является поощрение. Поощрение выражается не только положительной оценкой достигнутого результата, но и побуждением к дальнейшей плодотворной работе. В результате успешно примененного поощрения у учащихся возрастает познавательная активность и, как следствие, повышаются внимание и работоспособность, усиливается стремление к творческой активности. Учащиеся ожидают все новых заданий, помогают друг другу, стараются не допускать ошибок, переживают за результат своей деятельности.

Принцип индивидуальности имеет не менее важное значение в процессе активного обучения. Активные индивидуальные познавательные способности и возможности развиваются у ребенка при условии, что он не просто слушает, но и активно участвует в познавательном процессе и добывает знания своим трудом. Индивидуальные формы внеклассной работы могут проводиться в процессе долговременного фенологического наблюдения за растениями, жизнью насекомых, птиц, рыб и других животных.

Основными достоинствами АМО являются высокая степень самостоятельности и инициативности детей, развитие социальных навыков и творческих способностей, формирование умения самостоятельного поиска получения знаний. Предоставление ребенку свободы выбора делает обучение осознанным, продуктивным и более результативным.

Экологическое образование оказывается привлекательным для младших школьников во многом благодаря их участию в социально значимых делах и проектах, которые предоставляют дополнительную возможность для самореализации. Они постоянно находятся в поиске ситуации для самореализации. Появляется возможность заинтересовать детей из разных социальных категорий: успешно и слабоуспевающих, не имеющих особенных сложностей в социализации, а также детей из группы «социального риска».

Ценность экологической культуры становится нравственной ценностью отдельной личности в момент прохождения её через путь эмоционального переживания. Следовательно, наравне с задачами воспитания и развития целью экологических занятий является задача организации ситуации эмоционального переживания посредством АМО, где возможно использование фотоматериалов и видеосюжетов, направленных на ознакомление с жизнью окружающей среды. Для создания эмоциональной атмосферы можно озвучивать стихи или классическую музыку.

Для каждого этапа занятия возможно использование разных активных методов, что позволит эффективнее решать конкретные задачи этапа.

Для закрепления изученного материала наиболее интересным видом внеурочной деятельности является занятие, направленное на выполнение самостоятельной практической работы или опыта. При этом учитывая возрастные особенности младших школьников следует четко и последовательно задать необходимые рекомендации по технике выполнения задания, а еще лучше подготовить для них пошаговую инструкцию [8].

Большое значение во внеклассной работе имеют использование информационно-коммуникационных технологий во время работы с собранным материалом. Учащиеся могут создавать базы данных, в которых они будут накапливать материалы, полученные при выполнении лабораторных и практических работ, а также во время походов, экскурсий. Заинтересованность у учащихся в расширении базы данных будет стимулировать их к поиску новой информации в разной справочной литературе, журналах, газетах и Интернете.

Экологические знания являются не только информативными, но и в первую очередь практико-ориентированными. Поэтому природоохранительную деятельность учеников начальных классов изначально невозможно осуществлять без определенных практических умений и навыков, обеспечивающих решение экологических проблем, в том числе с учетом краеведческого принципа, который во внеклассной работе является ведущим. Исследование окружающей природы дает ученикам возможность обсуждать социально-экологические ситуации с точки зрения нормативного отношения детей и взрослых к окружающей природе. При этом школьники овладевают научными знаниями, на основе которых у них меняется модель поведения и отношения к экологической ситуации в окружающей его среде. Также в процессе краеведческой деятельности школьники приобщаются к самостоятельной работе по исследованию окружающей природной среды.

Главная ценность АМО состоит в том, чтобы ввести в экологическую работу элемент занимательности.

Представляем некоторые занимательные игровые моменты, которые помогут создать эмоциональный настрой и вовлечь всех в познавательный процесс:

1. Как это было?

Цель: Научить детей видеть зависимость проявления разных свойств объекта в развитии и изменения объектов во времени.

Выдаем детям комплекты картинок, на которых изображены природные объекты на разных стадиях их развития, и предлагаем выложить их в правильной последовательности. Если задание выполнено верно, то картинки складываются в единую линию:

- семечко – росток – цветок с бутоном – раскрывшийся цветок – плод;
- икринка – головастик – лягушонок – лягушка;
- кладка яиц – гусеница – куколка – бабочка;

Как разновидность можно использовать модель «Восстанови рассказ»

Учитель выдает участникам фрагменты текста экологической тематики в разрозненном виде. Задача учащихся расположить эти фрагменты текста в нужном порядке, в результате получится связанный рассказ

2. Угадай-ка (разновидность игры «Да-Нет»).

Ученик получает от учителя картинку животного. Его задача описать животное, не называя. Остальные учащиеся должны угадать по описанию, кто изображен на рисунке. Дети при отгадывании могут задать уточняющие вопросы, на которые ведущий может ответить только «да» и «нет». Как более сложный вариант можно не описывать, а мимикой и жестами изобразить повадки и движения изображенного на рисунке животного.

3. Разведчики.

Для игры понадобится набор картинок или фотографий животных и растений, которые можно встретить на лугу, в парке, возле водоема (игра проводится во время экскурсии или похода в природу).

По команде: «Разведчики, вперёд!» ученики должны найти изображенный на рисунке объект в живой природе.

4. «Хорошо – плохо».

Учитель называет ученикам природное явление или объект, а задача детей перечислить сначала его полезные свойства, а потом – вредные. Можно усложнить задачу, дав детям «точку зрения», а они должны со своей позиции обосновать свои доводы, для кого это хорошо, а для кого плохо.

Действительно, с помощью применения активных методов можно усовершенствовать процесс экологического образования и воспитания, но этим цели и задачи АМО не ограничиваются. Возможности активных методов заключаются не только в активизации познавательной деятельности, но и во всем многообразии достигаемых образовательных эффектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горохов, В.А., Чилингаров, А.Н. Образование в области охраны окружающей среды: Методическое пособие. – Л.: Гидрометеоиздат, 1987., – 40 с.
2. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Захлебный, А.Н. На экологической тропе (опыт экологического воспитания). М.: Знание, 1986. – 112 с.
4. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр и доп. – М. : Юрайт, 2011. 502 с. .

5. Проект Федерального закона N 90060840-3 «Об экологической культуре». – М. 2000 – URL: https://www.lawmix.ru/lawprojects/64844 (дата обращения: 25.02.2016).
6. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.С. Селиванов; под ред. В.А. Сластенина. - 5-е изд, стер. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
7. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. - Москва: Академия, 2002. – 576 с.
8. Экологическое образование школьников / под ред. И.Д.Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160с.

Н.И. Мирошниченко

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО БЛОГА В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье говорится о развития у учащихся старшей ступени обучения умений аргументированной письменной речи посредством учебного блога в образовательном процессе по иностранным языкам, рассматриваются возможности использования учебного блога в обучении старшеклассников письменной речи, классификация, функции блогов, а также процесс реализации конкретных задач каждой из функций, организованный в соответствии с этапами работы над созданием иноязычного письменного высказывания.

Ключевые слова: аргументированная письменная речь, блог, сетевой этикет, веб-страница, онлайн-портфолио, гипертекстовая навигация, комментирование, интернет-опрос, обратная связь.

N.I. Miroshnichenko

THE CAPACITIES OF USING A STUDENTS' BLOG IN TEACHING A FOREIGN WRITINGLANGAGE IN HIGH SCHOOL

Abstract. The article deals with the development of senior school students' reasoned writing skills by means of a training blog in teaching a foreign language. It shows the capacities of using a students' blog in teaching writing in high school. It also presents classifications and functions of blogs, including the implementation of concrete functions organized in accordance with work stages on creating a written statement in a foreign language.

Keywords: reasoned writing, blog, netiquette, web page, online portfolio, hypertext navigation, commenting, online survey, feedback.

Согласно государственному образовательному стандарту общего образования (2004), примерным программам по иностранному языку ученикам старшего школьного возраста необходимо уметь устно «рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы» [7,45], в связи с этим задание «С2» Единого государственного экзамена по иностранному языку предполагает написание учениками письменного высказывания с элементами рассуждения.

Данное требование к выпускникам средних общеобразовательных школ обусловлено потребностями современного общества в воспитании человека, умеющего грамотно формулировать собственную точку зрения, аргументированно излагать ее как устно, так и письменно. Однако анализ отечественной методической литературы и современных учебно-методических комплектов по немецкому языку для старшей школы показал, что методика обучения старшеклассников письменной аргументированной речи представлена лишь фрагментарно (Е.А. Андрющенкова, Е.Е. Бабушис и др.). Исследователи в основном предоставляют в распоряжение учителя лишь практические рекомендации по обучению школьников письменному высказыванию на иностранном языке.

Вследствие этого старшеклассники испытывают трудности в выражении собственного мнения, формулировании аргументов, решении речевой задачи в полном объеме. Следует заметить, что у старшеклассников подобные умения слабо развиты и на родном языке.

Опыт показывает, что основными причинами неразвитости вышеуказанных умений являются (помимо отсутствия специальных упражнений): недостаток аудиторного времени, отсутствие мотивации у старшеклассников, возникающая, в частности, из-за отсутствия адресата, осуществление фрагментарного контроля, нерегулярность использования метода обучения в сотрудничестве в классной аудитории.

В связи с этим остро встает вопрос поиска средств, способствующих наиболее эффективному развитию умений аргументированной письменной речи на старшем этапе. Использование информационно-коммуникационных технологий помогло бы избавить образовательный процесс по иностранному языку от вышеназванных недостатков, особенно с появлением Интернета второго поколения. Технология Веб 2.0, составившая основу современной концепции развития сети

Интернет, позволяет перенести акцент с инноваций в области компьютерных технологий на общение и сотрудничество, осуществляемое с помощью различных социальных сервисов, использующихся в учебных целях. К таким социальным сервисам относятся: блог, вики, подкаст, Твиттер, ЮТьюб, закладки.

Для нашего исследования мы выбрали один из ключевых сервисов в сетевом пространстве, а именно, блог или веблог. Однако, несмотря на существующие исследования, посвященные вопросу развития умений иноязычной письменной речи посредством социального сервиса «блог» (научная лаборатория под руководством проф. П.В. Сысоева, исследования С.В. Титовой, Л.К. Раицкой, А.В. Филатовой и др.), ученые констатируют наличие ряда проблем, связанных с внедрением учебного блога в учебно-воспитательный процесс, а именно: слабая адаптация учебного блога для образовательных целей в рамках школьного обучения; недостаточно эффективное использование функций учебного блога; отсутствие у учеников необходимых пользовательских навыков и др.

Поэтому основной целью настоящего исследования является поиск возможностей эффективного применения блога в учебном процессе по иностранным языкам, а именно, в развитии умений иноязычной письменной речи, с учетом выше перечисленных проблем.

Под этим словом скрывается сервис, позволяющий вести личную страничку в виде журнала. По аналогии с личными дневниками блоги называют сетевыми дневниками. Пользователь Интернета имеет возможность особым образом организовывать веб-страницу, на которой публикуются сведения о себе, ссылки на полезные источники в сети, картинки и другая информация, представленная в обратной хронологической последовательности, т.е. на первый план выдвигается самое последнее сообщение. Ведущий дневник (блоггер) самостоятельно осуществляет управление доступом к своим записям, т. е. он может открыть их всем желающим, определенному кругу пользователей или оставить совсем приватными. Кроме того, авторы могут объединяться в сообщества и совместно создавать записи.

Дизайн и оформление блогов могут быть разными, но общим остается архитектура. Структурно он состоит из основного текста, т.е. сообщений онлайн-автора, которые называются «постом» и комментариев на этот пост.

Используя шаблоны и оболочки сервисов, учителя и ученики могут сами создать блог, позволяющий им «...публиковать, хранить, обрабатывать, классифицировать различную по виду и содержанию информацию...» [9, 210]. Поскольку блог является личным пространством его создателя, онлайн-автор может сам определить свой круг общения и администрировать процесс коммуникации. Блог может также стать дополнительным стимулом или инструментом мотивации в овладении иностранным языком [10, 38]. Другой предпосылкой для поддержания высокого уровня мотивации обучающихся является доступ к постоянно меняющимся и пополняющимся источникам информации, а наличие потенциальной читательской аудитории по всему миру привлекает учеников любого уровня владения иностранным языком.

В связи с этим, учителям необходимо уделять внимание сетевому этикету, хотя обязательные нормы поведения в сетевом пространстве пока не разработаны.

Составленный исследователем А.А. Полетаевым перечень правил достаточно полно, на наш взгляд, отражает специфику письменного общения в блоге:

1) соблюдение правил, установленных владельцами социального сервиса, с которыми пользователь может ознакомиться при авторизации;
2) размещение сообщений рекламного, коммерческого или агитационного характера является недопустимым;
3) наложение запрета на рассылку писем и сообщений, содержащих грубые и оскорбительные выражения и предложения;
4) бережное отношение к конфиденциальности собственных идентификационных реквизитов, которые могут позволить использование тех или иных ресурсов третьими лицами от имени данного пользователя;
5) создание записи в блоге должно производиться от первого лица;
6) сообщение источника при заимствовании материала в целях исключения нарушения авторских прав;
7) уместное и рациональное использование визуального ряда сопровождающего текст [5, 50].

Особое внимание в рассмотренном перечне следует уделить, на наш взгляд, последнему правилу, так как трудности, которые возникают у старшеклассников при аргументированном оценивании работ своих товарищей, могут быть частично сняты интеграцией смайловых структур. Это позволит учащимся не только выразить свое эмоциональное отношение к письменному высказыванию, но и оценить его.

К обсуждению в блоге можно привлечь максимальный состав участников, т.е. товарищей по учебной работе из разных учебных подгрупп или учащихся из разных классов или школ, а также учителей иностранного языка или внешних экспертов. Это будет иметь большое значение как для повышения мотивации общения на иностранном языке, так и для ознакомления с мнениями других с целью совершенствования собственного мастерства.

Интеграция блога в процесс обучения позволила совершенно по-иному посмотреть на накопление и хранение ученических работ. Данная технология, по мнению исследователей, идеально подходит для создания в них онлайн-портфолио, содержащего коллекцию материалов, демонстрирующих личные достижения обучающихся за определенный промежуток времени. Так называемое online-portfolio предоставляет учителю возможность на качественно ином уровне произвести мониторинг и оценивание текстов школьников, что в конечном итоге позволит оценить не только учебную деятельность ученика, но и профессиональное мастерство учителя.

Представленные в специальной литературе классификации блогов очень разнообразны. Однако большой интерес для нашего исследования представляет классификация так называемых академических блогов или блогов, которые могут быть использованы в учебном процессе [8], например:

- Блог учителя.
- Личные блоги учащихся.
- Блог учебной группы.

Блог учителя создается и управляется учителем иностранного языка. В этом случае он может послужить примером для создания учениками собственных личных блогов. На своей страничке учитель может публиковать домашнее задание для обучающихся, дополнительные материалы для внеаудиторной работы. Кроме того, учитель может предложить ученикам создать персональные Интернет-страницы, позволить им объединиться в мини-группы и завести блог учебной группы или завести один блог для всех учебных групп, организовав его в виде открытого или закрытого сообщества**.**

Рассмотрев широкие возможности применения блогов в обучении иностранному языку, перейдем к вопросу использования учебного блога непосредственно в обучении иноязычной письменной речи.

Обозначенный диапазон рассматриваемого вопроса следует ограничить перечислением наиболее важных функций, которые выполняет учебный блог в процессе обучения иноязычной письменной речи, а также задач, реализуемых каждой из них. Так, например, исследователь А.А. Полетаев [5, 58] полагает, что назначение учебного блога в свете обучения иноязычной письменной речи может быть представлено его следующими основными функциями:

1) получение отзыва на письменное высказывание до его публикации;
2) использование гипертекстовой навигации;
3) комментирование прочитанного сообщения;
4) создание Интернет-опроса.

При этом автор предлагает рассматривать репертуар обозначенных функций как звенья одной цепи. Их логическое расположение заключается в последовательном использовании учеником данных функций при размещении сообщения в учебном блоге: до, вовремя и после его публикации. Тем не менее, отдельный компонент представленной последовательности может отсутствовать, если выполняемые им задачи не актуальны в конкретных условиях обучения иноязычной письменной речи. Рассмотрим подробнее процесс реализации конкретных задач каждой из функций, в соответствии с указанными этапами.

Что касается первой функции - *получение отзыва на письменное сообщение перед его публикацией* - то, действительно, упреждение создания поста в виртуальном пространстве предоставляет ученику дополнительную возможность предварительно ознакомиться с критическими замечаниями экспертов в данной области. А грамотно указанная «зона ошибки» поможет обучающемуся и самостоятельно исправить недочеты, что избавит учителя от полноценного редактирования ученических работ после их публикации, а для школьников станет дополнительным стимулом получения более высокой отметки. Кроме того, указание ученику на его ошибки в форме подсказки является методически более оправданным, нежели полное редактирование работы со стороны рецензента после публикации сообщения в учебном блоге.

Предполагается, что использование данной функции позволит также по-иному посмотреть на организацию процесса обучения иноязычной письменной речи в классной аудитории. Наличие данной функции предоставляет учителю возможность со временем исключить этап написания учащимися даже первоначальных самостоятельных текстов в рамках аудиторного времени. Тогда создание текстов обучающимися происходит вовне учебного времени в качестве домашнего задания. А методическая поддержка учеников, имеющая место в классном кабинете, осуществляется преподавателем дистанционно. Кроме того, функция получения отзыва на письменное сооб-

щение перед его публикацией позволяет сделать обучение адресным и индивидуализированным, т.е. в полной мере реализовать идею дидактического принципа индивидуального подхода.

Для осуществления данной возможности ученику необходимо ввести свой письменный текст в диалоговое окно для добавления новой записи, а затем попросить на него отзыв, нажав на соответствующий значок учебного блога. После осуществления данной операции эксперт получит по электронной почте письменное высказывание ученика и сможет отправить его обратно адресанту после рецензирования работы. И если помощь со стороны учителя очевидна и обычна, то ученик может при таком обучении выступить в нетипичной для себя роли. Поэтому в качестве экспертов целесообразно привлекать более сильных учеников школы для осуществления взаимного обмена школьными работами. Не исключена также возможность использования в качестве редакторов учителей из других школ.

Интеграция *гипертекстовой навигации*, т.е. «особой формы организации письменного текста, [...] характеризующейся процессом нелинейного письма [...]» [2,106] в процесс создания письменного сообщения с помощью учебного блога, несомненно, обогатит уроки иностранного языка. Учебный блог позволяет применить «гипертекстовую организацию информации» [10, 17], которая соединит электронные тексты и их фрагменты с помощью системы гиперссылок, при этом под гиперссылкой понимают «указание в гипертекстовом документе на другой документ в Интернете, позволяющее переходить к нему» [6, 129]. Так, например, в качестве иллюстрации одного из средств демонстрации аргументов - статистических данных, ученик может прибегнуть к использованию функции ассоциативной гиперссылки, позволяющей при нажатии на выделенное слово, осуществить непосредственный переход к цитируемому. Необходимо отметить, что использование гипертекстовой навигации в качестве основного инструмента обоснования истинности письменного высказывания характерно только для фактологических средств демонстрации аргументов, поскольку ценностные способы ориентированы в основном на субъективное мнение автора. Использование системы гиперссылок позволит не только контролировать подлинность приведенных учеником аргументов, но и расширить его кругозор за счет ознакомления с представленной на Интернет-странице информацией.

Кроме того, применение гипертекстовой навигации позволяет организовать все ученические работы по способу «общей виртуальной тетради». Под данным термином понимают наличие в свободном доступе всех письменных работ учеников, связанных друг с другом посредством системы гиперссылок. Среди явных плюсов общей виртуальной тетради мы видим наличие возможности для учеников обратиться к сообщению своего товарища в любое удобное для него время. Однако такая возможность не предполагает копирования письменных высказываний учеников. Напротив, она открывает перспективу ознакомления обучающихся с содержанием, лексическим и грамматическим наполнением текста, с его структурой. Мы полагаем, что особую роль данная функция играет для менее подготовленных учеников, которые испытывают те или иные трудности при создании собственного иноязычного текста.

Большой интерес для нашего исследования представляет функция *комментирования* сообщений в учебном блоге. Она позволяет учителю осуществлять обратную связь со своими учениками, обеспечивает возможность оперативного исправления ошибок, а также предоставляет ученикам «...возможность обмена информацией друг с другом для само- и взаимообучения» [10, 93].

Кроме того, многие исследователи (Л. К. Раицкая, С. В. Титова, А. А. Филатова и др.) указывают на тот факт, что именно в процессе неформального общения через функцию комментирования происходит развитие критического мышления, являющегося предпосылкой для реализации успешной аргументации и развития рефлексивного анализа [1, 12]. Комментирование постов создает уникальные условия для использования необходимых языковых и речевых средств для выражения мнения в некатегоричной и неагрессивной форме, проявляя уважение к взглядам других.

На основе выше обозначенных задач функции комментирования следует, что ее применение особо актуально на этапе редактирования письменных сообщений школьников. В этой связи исправление возможных недочетов текста посредством функции комментария становится обязательным заданием для каждого ученика, который «...постепенно становится экспертом через практическое участие в решении проблем внутри конкретной области знаний» [3, 8]. В этой связи возможна коррекция письменного иноязычного сообщения ученика как на предмет организации текста, т.е. наличия его необходимых частей и компонентного состава, а также использования средств межфразовой связи между предложениями и между абзацами текста-рассуждения, так и на предмет его содержательной стороны. Стоит, однако, отметить, что оценки не объявляются в присутствии аудитории ученической блогосферы, разбираются только типичные ошибки. Е.С. Полат, полагает, что «это следует делать не путем «исправления ошибок», а в процессе обсуждения, обмена мнениями равно уважаемых партнеров» [4, 244].

Задача общего, итогового оценивания текстов учеников лежит на следующей функции учебного блога. После публикации сообщения в учебном блоге ученик может создать *Интернет-опрос* на своей странице, который, с одной стороны, является дополнительным стимулом для создания текстов учеником, а с другой - одним из основных инструментов оценивания его работы. Для организации данного опроса необходимо, во-первых, выбрать его оформление, во-вторых, задать вопрос в верхней строке диалогового окна, а затем написать три возможных варианта ответа на запрашиваемый вопрос. Кроме того, создание опроса предусматривает наличие пустой строки для свободного ответа респондентов. Применение данной функции, основанной на выяснении мнения разных людей, целесообразно использовать для оценивания в целом текста-рассуждения учеников, т.е. на предмет его содержания и организации. Наличие свободной графы позволит ученикам-экспертам оценить представленный текст в соответствии с допущенными недочетами и вписать необходимый балл.

Исходя из выше изложенного, мы считаем, что грамотно организованная работа педагога с функциями комментирования и Интернет-опроса может иметь большое значение для учеников, которые в силу психологических причин неохотно высказывают свое мнение в классной аудитории. Использование виртуальной среды снимает психологический зажим, дает им возможность почувствовать себя активными соучастниками обсуждаемой проблемы на иностранном языке. Более слабые ученики также получат возможность выполнять задание с индивидуальной скоростью.

Представленные функции учебного блога и их методическая адаптация в свете обучения иноязычной письменной речи предполагают, с одной стороны, грамотную организацию работы учителя с функциями учебного блога, а с другой стороны наличие активной позиции учеников. Использование практически каждой функции предполагает наличие обратной связи, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся. Таким образом, использование учебного блога делегирует обучающемуся роль субъекта обучения. В рамках классного обучения он приобретает определенную сумму знаний, а также сформированные на их основе навыки. Однако развитие умений иноязычной письменной речи практически полностью зависит от самого ученика и выполняемых им упражнений для самостоятельной работы в учебном блоге. Тем не менее, школьник получает дистанционную методическую поддержку со стороны преподавателя посредством функций учебного блога.

В заключение рассмотрения вопроса об использовании учебного блога в обучении иноязычной письменной речи хотелось бы отметить, что, несмотря на многофункциональность рассматриваемого социального сервиса, который исследователи предлагают использовать в качестве обучения всем видам речевой деятельности и каждому аспекту языка, мы полагаем, что обучение письменной речи посредством учебного блога имеет в силу ряда причин некоторые преимущества. Во-первых, блог изначально создавался как социальная платформа, предназначенная для публикации письменных сообщений. Во-вторых, действия в блоге «...лишены необратимости, что позволяет человеку не бояться их совершать» [6, 25]. В-третьих, использование блога в качестве онлайн-портфолио предоставляет возможность ученикам обратиться к любой работе своих одноклассников. Кроме того, блог позволяет организовать образовательное пространство каждого ученика, т.е. имеет ярко выраженную персональную направленность, что в свою очередь, необходимо для создания текста каждым учеником. И, наконец, блог интегрирует и раскрывает методический потенциал своих функций преимущественно в свете обучения письменной речи.

Инкорпорирование функций учебного блога в процесс обучения иноязычной письменной речи позволяет создать оптимальные условия для разумного сочетания аудиторной и самостоятельной работы старшеклассников.

При этом следует учитывать, что главной предпосылкой успешной организации процесса обучения иноязычной письменной речи в старших классах является достаточный уровень сформированности лексико-грамматических и необходимых пользовательских навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова, А.Н. Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей: Автореферат ...канд. пед. наук. / А.Н. Гаврилова – СПб, 2011. – 25 с.
2. Косарева, М.А. Гипертекстуальность блогов: медиасреда как посредник // Вестник Омского университета. - 2010. - № 3. – С. 105–108.
3. Патаракин, Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0./ Е.Д. Патаракин. – М: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М: Академия, 2006. – 400 с.
5. Полетаев, А.А. Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога (немецкий язык, старшие классы общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук./ А.А. Полетаев. – Волгоград, 2012. – 189 с.
6. Раицкая, Л.К. Интернет ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования./ Л.К. Раицкая – М: МГИМО (У) МИД России, 2007. – 190 с.
7. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2009. – 287 с.

8. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. - Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. –182 с.
9. Титова, С.В. Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. - № 3.– С. 208 –213.
10. Филатова, А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: для студентов языковых специальностей вузов: дис. ...канд. пед. наук./А.В. Филатова.– М., 2009. – 197 с.

Т.П. Мышева

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЯ МУЗЕЙНОГО КРУЖКА

Аннотация. В статье дается анализ подготовки руководителя музейного кружка, определяются основные требования к системе знаний, касающихся спецкурса «Музееведение и музейная педагогик», рассматривается содержание дисциплин профильной подготовки.

Ключевые слова: музей, музейное образование, музейное искусство, музееведение, музейная педагогика, социокультурная деятельность.

T. P. Mysheva

LEADERSHIP TRAINING OF MUSEUM CICRLE

Abstract. The article analyzes the training manager of the museum circle defines the basic requirements for the system of knowledge concerning the special course "Museology and museum pedagogy", examines the content of disciplines profile preparation.

Keywords: museum, museum education, art museum, museology, museum pedagogy, socio-cultural activities.

На протяжении длительного времени руководители органов народного образования относятся критично к музейному образованию. Причиной являются: неправильно составленные школьные программы, небольшое количество учебников и учебных пособий, недооценка роли музея в школе. Отсутствует заинтересованность родителей и учащихся в предмете «Музееведение и музейная педагогика».

Все эти отрицательные моменты влияют на уровень развития музейно-образовательной компетентности учащихся.

Подготовка учителя-руководителя школьного музейного кружка является важной задачей сегодня, так как именно он должен заинтересовать учащихся музейной деятельностью.

Поэтому растут требования, предъявляемые к учителю. Сегодня учитель должен быть интеллектуальной личностью, нравственно и физически развит. Учитель должен хорошо знать детей, быть профессионалом в своей деятельности, творческим, активным человеком, уметь общаться с детьми. Главными чертами учителя должна быть доброта, сочетающаяся с требовательностью, любовь к детям.

Подготовка такого учителя является задачей высших педагогических учебных заведений.

Одним из важнейших качеств, определяющих успех работы учителя, является владение аудиторией, и именно музейное искусство способно помочь учителю в этом.

Известно, что педагогические факультеты не готовят музейных педагогов. Однако, руководитель музейного кружка должен владеть умением общения со зрительской аудиторией, с музейным искусством и культурой.

Как правило, чем значительнее личность учителя, тем больше положительного влияния он может оказать на рост своего воспитанника. Это играет большую роль для учителя, занимающегося воспитанием средствами музейного искусства.

В последнее время опубликовано большое количество статей о музейном педагоге. Их авторы основное внимание уделяли музейной подготовке педагога. Однако педагог должен сочетать знания специального предмета и научных основ профессиональной деятельности с ее практическим овладением, с формированием практических умений и навыков.

Подготовка учителя-профессионала тесно связана с формированием его духовной культуры. У будущего педагога должны быть сформированы основы педагогических умений и навыков. Суть их состоит в том, чтобы творчески использовать знания из области психологии, философии, истории музейного искусства, различных видов и жанров художественного искусства, истории культуры, краеведения для успешного осуществления эстетического воспитания учащихся.

В работе «Занятия и сценарии с элементами музейной педагогики» Т.Н. Панкратова и

Т.В. Чумалова отмечают, что для того, чтобы научиться правильно и глубоко воспринимать музейное искусство и культуру, необходимо систематически и последовательно развивать способности учащихся к восприятию серьёзной мировоззренческой проблематики, к анализу и осмыслению содержания того или иного вида искусства, его художественно-выразительных средств [2, 93].

Необходимость постоянного совершенствования образовательной и воспитательной деятельности школы и музея в условиях современного времени, предъявляет всё более высокие требования к качеству профессионально-педагогической подготовки педагога, к уровню его профессиональных знаний, умений и навыков. Это касается не только общей профессионально-педагогической подготовки, но и конкретных видов разнообразной воспитательной деятельности, к которым придётся обращаться неоднократно. Поэтому программа обучения будущих организаторов внеклассной работы в педагогическом вузе предусматривает несколько специализаций, одной из которых является «Музееведение и музейная педагогика» (воспитательная работа средствами музея).

Выделение данного компонента в структуре подготовки студентов вполне правомерно, так как эстетическое воспитание и музейное, как часть его, выполняют важную функцию в формировании личности подрастающего поколения. Человека невосприимчивого к музейному искусству и культуре можно считать, в определённой степени, односторонним, а его духовное развитие недостаточным. При несуществующих часах по музейному образованию учащихся в школе, организация внеклассных воспитательных мероприятий с использованием музейного материала, несомненно повысит эффективность музейно-эстетического развития учащихся, что, в свою очередь, повлияет на обогащение всего духовного мира их личности. В связи с этим владение будущими социальными педагогами знаниями, умениями и навыками по специализации «Музееведение и музейная педагогика» является важным компонентом в структуре их общей профессиональной подготовки.

Как показали специальные исследования (А.И. Щербаков, В.А. Сластёнин и др.), формирование будущего специалиста в области воспитания требует включения в его профессиограмму целого ряда, как общепедагогических качеств, так и частных, связанных с определённым видом воспитательной деятельности:

- свойства и характеристики, определяющие профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности педагога;
- требования к психолого-педагогической подготовке;
- объём и состав специальной подготовки;
- содержание методической подготовки по специальности [3, 56].

Формирование профессионально-педагогических качеств педагога обеспечивается в результате изучения предметов, обозначенных в программе вуза. В отношении качеств, связанных со специальной подготовкой, нередко встречаются затруднения из-за отсутствия единых планов и программ, которыми можно было бы руководствоваться в процессе вооружения студентов методикой организации и проведения воспитательной работы с использованием конкретных воспитательных средств. Разработка планов и программ по специализации требует учёта многих обстоятельств: общего количества часов, отводимых на подготовку по курсу, уровня уже имеющейся подготовленности по данному виду деятельности, реальных ситуаций, в которых придётся действовать специалисту и др.

Составляя профессиограмму, нами было обращено внимание только на те группы качеств, которые связаны со специальной подготовкой будущего руководителя внеклассной работы. При этом исходили из того, что:

1. Владение основами музейного искусства и культуры является одним из показателей мастерства педагога.

2. Формирование умений, связанных с оказанием воспитательного воздействия на учащихся посредством регионального музейного компонента, является недостаточно разработанным вопросом.

При определении основного направления специальной подготовки студентов, руководствовались следующим: в широком диапазоне различных духовных интересов и потребностей личности немаловажное значение имеют интересы и эстетические потребности, формирование которых выступает сегодня как серьёзная социально-педагогическая задача. В то же время, как указывают музейные педагоги, главным в воспитании посредством музея «...является не столько обучение музейному искусству и культуре самой по себе, сколько воздействие через них на весь духовный мир учащихся» [4, 53].

Таким образом, организация воспитательной работы с использованием музейного материала может содействовать расширению и углублению мира музейно-эстетических впечатлений школьников и воспитанию у них эстетического интереса к миру «музейных вещей».

Руководствуясь основными направлениями в осуществлении специальной подготовки руко-

водителя музейного кружка или факультативного занятия с учащимися, а также организатора внеклассной работы, был разработан теоретический спецкурс «Музееведение и музейная педагогика». Это позволило определить основные требования к системе знаний, касающихся данного спецкурса. Готовящийся специалист должен:

- обладать целостным представлением о музее и его роли в системе социокультурных институтов, об истории музейного дела;
- владеть системой представлений о специфике образовательного процесса в современном музее, об особенностях и качествах образовательного пространства в музее, о музейной педагогике как о части общепедагогического процесса;
- понимать место музейно-педагогической деятельности в развитии современного музейного дела, её значение для решения задач гуманизации и гуманитаризации образования, становления культуры личности и культуры общественных взаимоотношений;
- уметь выявить общие и конкретные потребности взаимодействия систем образования и культуры;
- обладать навыками организации данного взаимодействия в ходе музейно-педагогического процесса;
- знать методы, приёмы, формы и технологии музейной педагогики и уметь их использовать в своей профессиональной деятельности;
- владеть системой знаний по теории и истории музейной педагогики;
- осознавать необходимость развития художественных способностей и эстетических представлений будущего педагога для его профессиональной деятельности в музеях всех профилей и в учреждениях системы образования;
- уметь эффективно организовать процесс освоения музейных ценностей учащимися и развить их интерес к музею до уровня потребности в систематическом включении в музейную коммуникацию;
- обладать умениями и навыками научно-исследовательской, методической и экспериментальной работы в области музейной педагогики;
- раскрыть специфику музейного искусства с точки зрения его воспитательного воздействия на человека;
- дать знания теоретических основ организации и проведения внеклассных форм социокультурной образовательной деятельности с учащимися на музейном материале;
- обращать особое внимание при раскрытии всех тем на воспитательную функцию музейного искусства.

Подготовка руководителя музейного кружка в педагогическом вузе осуществляется на факультете психологии и социальной педагогики, где к изучению блока базовых музейных предметов приступают после освоения студентами блока психолого-педагогических дисциплин.

Содержание дисциплин профильной подготовки составляют:

«Основы музейного дела». Основываясь на общепринятой музееведческой дисциплине, данный учебный предмет формирует знания о становлении и методологии научного музееведения, типологии и функциях музея и направлениях его научно-исследовательской деятельности. Рассматриваются методы и способы построения музейной экспозиции, основы музейной коммуникации, принципы и организация реставрационной деятельности, правовые условия деятельности музея и международное межмузейное сотрудничество.

«Музейная педагогика». Дисциплина формирует знания по истории становления музейной педагогики и о современном ее состоянии как междисциплинарной области и отрасли педагогической науки, о предмете, целях и задачах музейной педагогики, о специфике педагогического процесса в условиях музейной среды, о методических особенностях музейно-педагогической работы с аудиторией разных возрастов.

«Социокультурная образовательно-воспитательная деятельность музея». Дисциплина формирует знания технологий музейно-педагогической деятельности и навыки анализа и проектирования занятий, уроков с детско-юношеской аудиторией в условиях музейной среды и образовательного учреждения, а также интеграции музейно-педагогических программ с предметами гуманитарного и художественного циклов.

Качество музейно-педагогической подготовки в условиях вуза определяется уровнем его взаимодействия с музеем, что даёт возможность будущему специалисту полноценно включиться в профессиональную деятельность в системе культуры и образования.

Известно, что важнейшей стороной умений является подготовленность к действиям, опосредованная усвоенными личностью знаниями и опытом. Осмысление и усвоение студентами необходимого содержания теоретического курса, несомненно, явится надёжной предпосылкой формирования профессиональных умений и навыков по спецкурсу «Музееведение и музейная педагогика».

Следует заметить, что предлагаемая программа имеет не только теоретическую, но и практическую направленность. Студенты, проходя данный курс специализации, очень много уделяют внимания практическим занятиям в музее: прослушиванию экскурсий, подбору материала для составления своих экскурсий, участию в различных кружках и т.д. Одним из направлений практических занятий является деятельность музейными средствами на материале регионального музейного компонента, что позволяет подготовить студентов к ведению подобной работы с учащимися в школе.

Полученные результаты в ходе проведения занятий, позволили вычленить ряд умений необходимых для осуществления воспитательной работы с использованием музейного материала. При этом мы опирались на результаты наблюдений во время аудиторных занятий, педагогической практики в школе и педагогическом лицее, беседы со студентами. Деятельность организатора внеклассной работы и руководителя музейного кружка по спецкурсу «Музееведение и музейная педагогика» должна иметь практическую выраженность в следующих умениях связанных с:

- планированием различных видов музейно-воспитательной работы в соответствии с её основными направлениями;
- определением воспитательных задач, используемых в различных видах и формах воспитательной работы музейными средствами;
- выбором эффективных форм и методов воспитательной работы музейными средствами, в соответствии с возрастными особенностями школьников;
- выявлением интересов учащихся в области музейного искусства, с целью поисков наиболее эффективных способов их активизации;
- верным проведением воспитательных мероприятий с точки зрения обусловленности их спецификой музейного воспитания;
- целесообразным отбором теоретического и визуального музейного материала;
- самостоятельной разработкой различных форм воспитательной работы посредством музейного материала;
- созданием эмоциональной атмосферы в процессе проведения воспитательных мероприятий с использованием музейного материала;
- использованием музейно-образовательной подготовленности учащихся при формировании коллективных и межличностных отношений;
- индивидуальным подходом к школьникам при организации и проведении различных форм воспитательной работы музейными средствами [2,187].

Как показали данные проведенных исследований, овладение студентами перечисленными умениями воспитательной работы музейными средствами, будет проходить успешно, при соблюдении следующих условий:

а) глубокого и прочного усвоения теоретического курса, способствующего выработке сознательного использования умений и навыков;

б) познавательной активности и самостоятельности самих студентов.

Чтобы быть настоящим педагогом, воспитателем необходимо следовать словам великого педагога К.Д. Ушинского: «Конечно, не всякий педагог-практик должен быть учёным и глубоким психологом, двигать науку вперёд и способствовать созданию, испытанию на деле и исполнению психологической системы: эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого **педагога-практика** можно и должно требовать, чтобы добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека (этим мы не хотим сказать, что педагогика не занималась также и воспитанием тела; но в современной педагогике это воспитание играет сравнительно весьма незначительную роль), употреблял все зависящее от него средства, чтобы познакомиться сколь возможно ближе с предметом деятельности всей своей жизни» [6, 230].

Для того, чтобы умело руководить социокультурной образовательной деятельностью учащихся на материале регионального компонента, необходимо учителю самому им владеть.

С этой целью студентам был предложен ряд заданий, направленных на развитие знаний, творчества, эмоциональности, исполнительства и т.д.

Изучив интересы студентов, был составлен список музеев обязательных для их посещения и изучения («Домик А.П. Чехова», «Лавка Чеховых», «Гимназия А.П. Чехова», «Краеведческий музей», музей «Градостроения и быта», «Художественный музей», то есть весь чеховский комплекс). После просмотра и анализа этих музеев студенты изучали историю их создания, которая основывалась на местном краеведческом материале. Это предполагало проведение исследовательской работы, которая расширяла и углубляла знания студентов в области музееведения, музейной педагогики и регионального компонента [1, 156]

Постепенно задания усложнялись. Обращалось внимание на средства выразительности музей-

ного материала. Задания были следующими: работа с наборами открыток мемориальных и историко-бытовых музеев. Тексты на обратной стороне открыток заклеены. Студентам предлагалось по вещам, изображенным на открытках, интерьерам комнат и т.д. рассказать о том, в какое время и кто здесь жил (определение рода занятий, состава семьи, семейного достатка и др.); предлагалось определить, какие предметы являлись подлинными, а какие копиями. Затем, студенты учились составлять список причин музеефикации подлинных музейных экспонатов (красота, память, мастерство, древность, редкость – раритетность, реликвия, часть коллекции, вещь, воскресшая под рукой реставратора и т.д.); проводилась игра-тренировка на составление вещевого портрета литературного героя по произведениям А.П. Чехова (ноты, скрипка к произведению «Певчие»; серебряные столовые приборы к произведению «Свадьба» и т.д.).

Работая над эмоциональным восприятием студентами музейного материала, была использована система творческого решения вопроса. Она заключалось в прослушивании и проведении студентами экскурсий с использованием интересного фактического материала («Мариинской женской гимназии», «коммерческого училища» и т.д.).

Навыки творчества, эмоциональности, умения слушать и анализировать экскурсии, хорошо отразились при подготовке и проведении студентами социокультурной образовательной деятельности с учащимися на материале регионального компонента. Задания усложнялись тем, что надо было не только интересно подать музейный материал, но и привлечь учащихся к выполнению различных форм и видов музейной деятельности.

Выполняя эти задания, студенты развивали свои дидактические способности, которые заключались в умении передавать знания учащимся.

Выполнение студентами всего перечисленного выше, является гарантией успеха в их воспитательной деятельности.

С целью проверки результативности программы «Музееведение и музейная педагогика», был проведен анкетный опрос студентов, которые уже смогли в процессе различных видов педагогической практики применить полученные по музейной работе знания и умения.

Вопросы анкеты были открытого типа и касались места спецкурса «Музееведение и музейная педагогика» в профессиональной подготовке студентов; роли его в расширении их общей культуры; применении полученной музейной подготовки в воспитательной работе со школьниками; целесообразности включения данного спецкурса в программу обучения на факультете.

Анализ ответов, позволяющий судить о значении спецкурса для профессиональной подготовки будущих педагогов, дал следующую картину: все опрашиваемые считают данный спецкурс: «необходимым для работы со школьниками», так как они «овладели умением пользоваться музейным материалом для проведения воспитательных мероприятий», «получили основы музейного образования», «научились методически правильно подбирать материал для экскурсий, составлять сценарии музейных праздников», научились «проводить интересные экскурсии, основанные на региональном музейном компоненте» и т.д. [1,158].

Как видно из приведённых высказываний, студенты считают курс специализации необходимым для профессиональной подготовки и связывают его с дальнейшей воспитательной работой в школе.

Анкетным опросом выявилось также положительное отношение студентов к специализации в связи с обогащением их музейной культурой. Наиболее характерные мотивировки были связаны с:

а) возможностью получить новые знания («узнала много нового, ранее мне неизвестного»; «мы стали образованнее в области музейного дела и краеведческого материала, что необходимо для каждого человека»);

б) развитием интереса к музею («у меня изменилось отношение к музею в положительную сторону»; «если до изучения данного спецкурса совсем не понимала значимости регионального компонента, так как раньше в школе на это не делалось ударение, то сейчас с удовольствием отмечаю весомость своих полученных знаний» и т.д.);

в) развитием эстетического вкуса («не знала, что простой документальный материал можно подать художественно красиво»; «услышала на занятиях использование красивого, грамотного, выразительного, музейного языка общения» и т.д.)

г) обогащением операционных возможностей в социокультурной образовательной деятельности музея («научилась понимать и анализировать музейные тексты»; «смогу передать полученные знания учащимся в школе» и т.д.) [1, 155].

Опрос студентов, подкрепленный данными наблюдений в процессе педпрактики, позволил также судить о том, применяются ли полученные по специализации знания и умения.

Из числа опрошенных многие (88% студентов) утвердительно ответили на данный вопрос: «Да, конечно, как можно обойтись без музея и его воспитательной деятельности?»; «Знания, полученные при изучении этого курса, помогли при проведении праздников и утренников» и т.д.

12% ответивших студентов, не воспользовались полученными знаниями и умениями. Они связывали это с тем, что у них «нет интереса к данному спецкурсу».

Недостаточный запас подготовки данных студентов к ведению социокультурной образовательной деятельности с учащимися на материале регионального компонента, слабое владение методикой подготовки и проведения музейных воспитательных мероприятий с учащимися, негативное отношение к музею, сказались на ограниченном выборе форм воспитательной работы с учащимися и помешали студентам обратиться к резервам музейно-воспитательной деятельности.

Однако выявленные положительные ответы позволяют утвердиться в правильности теоретического и практического содержания курса специализации «Музееведение и музейная педагогика» и указывают на целесообразность включения его в общую профессиональную подготовку студентов. Об этом свидетельствуют такие данные анкетного опроса и бесед с студентами: «Считаю, что данная специализация необходима для нашей профессии, так как музей и его культура играют большую роль в жизни человека» (Елена К.). «Специализация нужна для нашей дальнейшей работы, так как деятельность организатора внеклассной работы и руководителя кружка невозможна без достаточных знаний этого курса» (Олег Г.). «Наш факультет педагогический, поэтому мы должны быть хорошо подготовленными во всех областях, в том числе и в области музейного образования» (Наталья Д.) [1,162].

Таким образом, можно отметить, что студенты проявляют заинтересованное отношение к спецкурсу «Музееведение и музейная педагогика». Они находят его вполне уместным и даже необходимым в системе обучения на факультете психологии и социальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мышева, Т.П. Развитие музейно-образовательной компетентности студентов на материале регионального компонента. Учебное пособие. Таганрог, 2011. – 213 с.
2. Панкратова, Т.Н., Чумалова Т.В. Занятия и сценарии с элементами музейной педагогики. М.: Владос. 2002. – 158 с.
3. Сластенин, В.Н., Артамонова, Е.И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования // Педагогическое образование и наука, 2002. – № 3. – С. 56 – 70.
4. Столяров, Б.А. Музейная педагогика, история, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004. – 216 с.
6. Странский, З. Музей, искусство и перспектива развития человечества / Музейное дело. Музей – культура – общество: Сб. науч. тр. – Вып. 21. М., 1992. – 542 с.
7. Ушинский, К.Д. Собр. Соч. в 10 т. – т. 1. М.: Наука и искусство воспитания, 1994. – 385 с.

В.В. Сидорякина, Е.В. Кружилина

ФОРМИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕКТОРОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. На современном этапе развития математического образования все ярче наблюдается тенденция к использованию методик, направленных на поиск различных путей, позволяющих педагогу быть организатором и координатором самостоятельной деятельности учащихся. Одним из таких путей является формирование эвристических приемов обучения. Изучение геометрического материала на примере темы «Векторы» может позволить учителю с помощью формирования у чащихся эвристических приемов работы научить их решать задачи различной степени сложности.

Ключевые слова: геометрическая задача, обучение решению задач, вектор, эвристические приемы.

V.V. Sidoryakina, E.V. Kruzhilina

HEURISTICS FORMATION OF STUDENTS IN THE STUDY OF VECTORS IN CENTRAL SCHOOL

Abstract. At the present stage of development of mathematical education brighter there is a tendency to use techniques aimed at finding different ways to allow the teacher to be the organizer and coordinator of the independent activity of the students. One of these ways is to develop heuristic methods of instruction. The study of geometrical material, the example theme "Vector" may allow the teacher via formation of chaschihsya heuristic techniques to work, teach them how to solve problems of varying degrees of complexity.

Key words: geometric problem, learning problem solving, vector, heuristic techniques.

На протяжении нескольких лет преобразования общеобразовательной школы стали все больше ориентировать педагогов не только на усвоение обучающимся некоторой суммы знаний, но и на развитие его личностных качеств, его познавательных и созидательных способностей. В связи с вышесказанным возникает необходимость формирования у учащихся целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также наличие опыта самостоятельной работы, личной заинтересованности и ответственности [1, 2]. Указанные качества могут быть сформированы в условиях организации эвристического обучения. Следует отметить, что в центре внимания эвристической деятельности стоит стимулирование интереса к обучению, к самостоятельному поиску решения задач.

Вопросы организации эвристического обучения и формирования эвристических приемов в настоящее время все чаще становятся предметом исследования. Работы в этом направлении проводились В.И. Андреевым, В.Н. Введенским, И.И. Ильясовым, Ю.Н. Кулюткиным, М.М. Левиной, О.К. Огурцовой, Д. Пойа, В.Н. Пушкиной, Г.И. Саранцевым, Е.И. Скафы, А.В. Хуторским и др. Ими рассмотрены психолого-педагогические аспекты эвристической деятельности [3].

В.Н. Введенский определяет эвристическую деятельность с помощью таких составляющих, как преднамеренность, использование педагогом преимущественно средств косвенного и перспективного управления, наличие проблемной ситуации или творческой задачи, максимальное самоуправление личности, субъективная новизна и оригинальность продукта деятельности, личная зависимость и прогрессивность продукта деятельности, появление в результате ее осуществления нового способа деятельности, доминирование интуитивных приемов деятельности.

Один из способов формирования основ эвристической деятельности многие исследователи видят в обучении решению геометрических задач. Овладение эвристическими приемами на уроках геометрии может стать эффективным средством для развития способности решать даже нестандартную задачу. Вместе с тем, следует отметить, что для учителей весьма сложным и трудоемким является вопрос формирования у школьников творческих способностей.

Проблема заключается в том, что при разработке и последующей реализации методики формирования творческих способностей посредством эвристического метода учитель должен учитывать следующие особенности:

а) общий уровень развития школьного коллектива;

б) индивидуальные личностные особенности каждого учащегося;

в) специфику изучаемого материала.

К условиям формирования индивидуальных творческих способностей учащихся относят:

а) положительную мотивацию учения;

б) личную заинтересованность учащихся;

в) творческую активность и, прежде всего, инициативность учащихся;

г) благоприятный психологический микроклимат в коллективе;

д) живые, сильные эмоции.

С учетом вышесказанного, задачами учителя должны выступать:

а) непрерывное пополнение запаса знаний учащихся;

б) развитие общеучебных умений и навыков;

в) развитие творческой активности и самостоятельности учеников;

д) воспитание всесторонней творческой личности.

Проведенный обзор и анализ исследований по выделению эвристических приемов обучения геометрии показывает, что общее количество таких приемов весьма велико. Однако действительно различных по содержанию эвристических приемов значительно меньше, так как во многих случаях одни и те же по содержанию приемы просто называются по-разному.

Выделим некоторые, на наш взгляд, универсальные эвристические приемы, способствующие формированию творческих способностей учащихся на уроках геометрии. К ним отнесем:

– исследование данных задачи, т.е. ознакомление с составом элементов, установление элементов, установление функциональных связей между элементами, установление конфликта - всесторонний анализ ситуации;

– создание чертежа, введение обозначений и переформулировка задачи;

– развертывание определений (заменить термины их определениями»);

– решение задачи от конца к началу;

– применение аналогичных, вспомогательных задач (частных или общих задач);

– введение вспомогательных элементов (неизвестных, более близких к искомому);

– переобследование ситуации при недостижении цели;

– выполнение новых попыток в том же составе.

Четко структурированная база эвристических приемов помогает успешно использовать их при решении геометрических задач. Общие эвристические приемы, используемые на уроках гео-

метрии, конкретизируются в специальные, а те в свою очередь – в частные эвристические приемы. Рассмотрим использование эвристических приемов при решении геометрических задач по теме «Векторы» в средней общеобразовательной школе.

Стандартом среднего (полного) общего образования по математике как на базовом, так и на профильном уровне при изучении векторного аппарата предусмотрен следующий минимум содержания: векторы; модуль вектора; равенство векторов; сложение векторов и умножение вектора на число; угол между векторами; координаты вектора; скалярное произведение векторов; коллинеарные векторы; разложение вектора по двум неколлинеарным векторам; компланарные векторы; разложение по трем некомпланарным векторам.

Особенность содержания материала по теме «Векторы» заключается в том, что здесь при решении задач можно обойтись без дополнительных построений, которые следует выполнять аргументированно при чисто геометрическом решении даже простых задач. Знание условия коллинеарности двух векторов и компланарности трех векторов позволяет в векторной форме решать аффинные задачи стереометрии − задачи, в которых изучается взаимное расположение прямых и плоскостей. Свойства скалярного произведения двух векторов, условия перпендикулярности двух векторов позволяют легко перевести в векторную форму отношения перпендикулярности прямых и плоскостей и с помощью векторов решать метрические задачи − задачи, в которых находят расстояния, углы, площади, объемы геометрических фигур [4].

Операции, выполняемые в ходе решения задач с векторами в средней школе, основаны на следующих умениях:

1) переводить геометрические термины на язык векторов и наоборот (переход от соотношения между фигурами на соотношения между векторами и наоборот);

2) выполнять операции над векторами (нахождение суммы векторов, разности векторов, умножение вектора на число, скалярное произведение двух векторов);

4) выполнять преобразования различных векторных соотношений;

5) осуществлять переход от соотношений между векторами к соотношениям между их длинами;

6) находить выражение длины вектора через его скалярный квадрат;

7) находить с помощью векторного произведения выражение величины угла между векторами.

Исходя из описанных особенностей материала, связанного с изучением векторов, и выделенных общих эвристических приемов, имеем алгоритм освоения векторного метода:

1) выделение ключевых объектов и введение ключевых векторов в структуру задачи;

2) переход от соотношений между объектами задачи к соотношениям между введенными векторами;

3) выделение базиса и/или фиксирование системы координат;

4) использование вспомогательных векторов, составление соотношений между векторами, векторных равенств и неравенств;

5) разложение векторов по базису, определение координат рассматриваемых векторов;

6) преобразование полученных соотношений средствами векторной алгебры, получение новых соотношений;

7) переход от полученных соотношений между векторами к соотношениям между объектами задачи.

Покажем алгоритм векторного метода на примере решения следующей задачи.

I. Ознакомление с задачей. Составление чертежа (рис. 1), краткая запись условия и требования. Установление соотношений между объектами задачи.

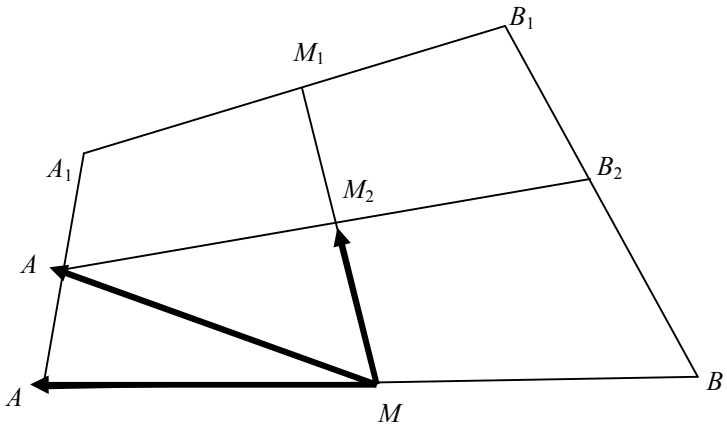


Рис. 1

Дано: отрезки AB и A_1B_1, $AM = MB$, $A_1M_1 = M_1B_1$, $AA_2 = A_2A_1$, $BB_2 = B_2B_1$, $MM_2 = M_2M_1$.

Доказать: $M_2 \in A_2B_2$, рис. 1.

Доказательство. Из условия задачи следуют соотношения:

$$\overrightarrow{AA_2} = \frac{1}{2}\overrightarrow{AA_1}; \overrightarrow{MM_2} = \frac{1}{2}\overrightarrow{MM_1}, \overrightarrow{BB_2} = \frac{1}{2}\overrightarrow{BB_1}, \overrightarrow{AM} = \frac{1}{2}\overrightarrow{BA}, \overrightarrow{M_1A_1} = \frac{1}{2}\overrightarrow{B_1A_1}.$$

II. Введение в структуру задачи векторов, выделение «ключевых» векторов.

Рассмотрим векторы $\overrightarrow{A_2M_2}, \overrightarrow{A_2B_2}$.

III. Переход от соотношений между объектами задачи к соотношениям между введенными векторами.

Покажем, что векторы $\overrightarrow{A_2M_2}, \overrightarrow{A_2B_2}$ коллинеарны.

IV. Введение базиса, разложение векторов по базису, использование «вспомогательных» векторов.

Пусть$\overrightarrow{MA} = \vec{a}$ $\overrightarrow{MA_2} = \vec{b}, \overrightarrow{MM_2} = \vec{c}$. Запишем вектор $\overrightarrow{A_2M_2}$ в виде линейной комбинации векторов $\vec{a}, \vec{b}$ и $\vec{c}$: $\overrightarrow{AA_2} = \overrightarrow{MA_2} - \overrightarrow{MA} = \vec{b} - \vec{c}$.

Запишем вектор $\overrightarrow{A_2B_2}$: $\overrightarrow{A_2B_2} = \overrightarrow{A_2A_1} + \overrightarrow{A_1B_1} + \overrightarrow{B_1B_2}$.

V. Составление соотношений между векторами, векторных равенств и неравенств.

Заметим, что

$$\overrightarrow{A_2A_1} = \overrightarrow{AA_2} = \overrightarrow{MA_2} - \overrightarrow{MA} = \vec{b} - \vec{a};$$

$$\overrightarrow{A_1B_1} = 2\overrightarrow{A_1M_1} = 2\left(\overrightarrow{A_1A} + \overrightarrow{AM} + \overrightarrow{MM_1}\right) = 2\left(-2\overrightarrow{A_2A_1} - \overrightarrow{MA} + 2\overrightarrow{MM_2}\right) =$$
$$= 2\left(-2\left(\vec{b} - \vec{a}\right) - \vec{a} + 2\vec{c}\right) = 2\vec{a} - 4\vec{b} + 4\vec{c};$$

$$\overrightarrow{B_1B_2} = \frac{1}{2}\overrightarrow{B_1B} = \frac{1}{2}\left(\overrightarrow{B_1A_1} + \overrightarrow{A_1A} + \overrightarrow{AB}\right) = \frac{1}{2}\left(-\overrightarrow{A_1B_1} - 2\overrightarrow{A_2A_1} - 2\overrightarrow{MA}\right) =$$
$$= \frac{1}{2}\left(-\left(2\vec{a} - 4\vec{b} + 4\vec{c}\right) - 2\left(\vec{b} - \vec{a}\right) - 2\vec{a}\right) = -\vec{a} + \vec{b} - 2\vec{c}.$$

VI. Преобразование полученных соотношений. Получение новых соотношений.

Тогда $\overrightarrow{A_2B_2} = \left(\vec{b} - \vec{a}\right) + \left(2\vec{a} - 4\vec{b} + 4\vec{c}\right) + \left(-\vec{a} + \vec{b} - 2\vec{c}\right) = 2\left(\vec{b} - \vec{c}\right) = 2\overrightarrow{A_2M_2}$.

Т.к. $\overrightarrow{A_2B_2} = 2\overrightarrow{A_2M_2}$ то векторы $\overrightarrow{A_2M_2}$ и $\overrightarrow{A_2B_2}$ коллинеарны.

VII. Переход от полученных соотношений между векторами к соотношениям между объектами задачи.

Поэтому точки A_2, M_2, B_2 лежат на одной прямой, что и требовалось доказать.

Поэтому точки A_2, B_2, M_2 лежат на одной прямой, что и требовалось доказать.

Отметим некоторые общие методические требования к системе задач, направленной на формирование эвристических приемов у учащихся средней школы:

1. обеспечение возможности активного участия школьников в конструировании приема;

2. обеспечение усвоения частных приемов, входящих в качестве составных частей в формируемый прием;

3. обеспечение целенаправленного повторения каждого из частных приемов;

4. система задач должна противодействовать выработке стереотипа применения приема, для чего в ней должны чередоваться задачи на использование приема в стандартных и нестандартных ситуациях.

В заключение укажем на важность векторного метода в процессе обучения решению геометрических задач. Многообразие возможностей применения векторного аппарата и его роль в повышении и развитии математической культуры учащихся трудно переоценить. Решение многих

геометрических задач векторным методом гораздо проще их решения средствами элементарной геометрии [5].

Подчеркнем, что реализация эвристического обучения при изучении темы «Вектор» обусловлена следующими его возможностями: к обучению учащихся решению задач несколькими способами и выбору наиболее рационального способа, к реализации внутри- и межпредметных связей на уроках геометрии, к формированию навыков обобщения и математического моделирования [6]. На наш взгляд, нам удалось осветить важность использования эвристических приемов для овладения учащимися векторного метода решения задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макарченко М.Г., Ляхова Н.Е. Субъектный опыт будущего учителя математики: мысленный образ учебного процесса «Изучение теоремы и ее доказательства»// Вестник Таганрогского государственного педагогического. 2007. – № 1. – С. 90 – 96.
2. Ляхова Н.Е., Макарченко М.Г., Яковенко И.В. Тематическая ориентированность выпускных квалификационных работ бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Математика» //Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. Т. 1. – С. 85 – 91.
3. Саакян, С.М., Бутузов, В.Ф. Изучение геометрии в 10-11 классах. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2010. – 248 с.
4. Атанасян, Л.С. Геометрия, ч.1 Учебное пособие для студентов физ.-мат. фак-тов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1973. – 478 с.
5. Кушнир, А.И. Векторные методы решения задач. М.: Обериг, 1994. – 207 с.
6. Потоскуев Е.В. Векторы и координаты как аппарат решения геометрических задач: учебное пособие. М.: Дрофа, 2008. – 173 с.

М.Е. Солнышков

АНАЛИЗ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА УРОВНЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ специфических характеристик проблемы оценки качества научно-педагогических исследований на уровне философии образования. Затронуты глубинные основания методологических проблем переживаемых современной педагогической наукой.

Ключевые слова: методология, критерии, качество, педагогические исследования.

M. E. Solnyshkov

THE ANALYSIS OF SPECIFIC CHARACTERISTICS OF PROBLEM OF ESTIMATION QUALITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES AT LEVEL OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Abstract. In clause the analysis of specific characteristics of problem of estimation quality of scientific and pedagogical researches at level of philosophy of education is presented. The deep bases of methodological problems experienced by modern pedagogical science are mentioned.

Key words: methodology, criteria, quality, pedagogical researches.

Поступательное движение науки прежде всего зависит от качества результатов научно-педагогических исследований (НПИ), степени разработанности методологии и технологии проведения НПИ и его оценки, уровня методологической подготовки и исследовательской культуры ученых. В свете этого особую важность представляют вопросы повышения качества методологического и технологического обеспечения, как самого НПИ, так и его оценки, а также методологической подготовки исследователей, как базовой в педагогических вузах, так и в магистратуре, аспирантуре, докторантуре (включая институт соискательства).

В целом, проблема состояния качества научно-педагогических исследований и оценки их результатов (приоритетная по своей сути) является одной из главных методологических проблем современной педагогической науки. Именно на ее разработку и была направлена серия современных монографических эмпирических исследований науковедческого характера, объединенных общим замыслом [15; 16; 17; 18], 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 руко-

водителя научной школы [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14]. Это продолжение многолетних исследований, развивающих различные аспекты проблематики докторской диссертации Е.А. Михайлычева [1].

Не будем отрицать угрозы, что, начиная исправление методологического кризиса в педагогике с уточнения и в дальнейшем модификации критериально-процедурной базы оценки качества НПИ, мы рискуем просто сделать улучшенный или новый набор таковых критериев, показателей и эмпирических индикаторов, не затронув глубинные основания методологических проблем переживаемых педагогической наукой. Отметим несколько таких моментов.

1. Прежде всего, что такое научно-педагогическое исследование? Изучение каких явлений можно считать таковым исследованием? Только целенаправленных (стандартизированных) образовательных процессов или, скажем, и работу адвоката с виктимной личностью, и становление профессиональной чести работников налоговой инспекции (это примеры тем диссертаций недавно утвержденных Высшим аттестационным комиссия Российской Федерации!). Таким образом, если этого не сделать, то по-прежнему останется не ясным предмет педагогического исследования. Мы считаем, что на современном этапе развития педагогической науки предметом изучения НПИ может быть и первое и второе.

2. Также выглядит не совсем ясным и продукт НПИ. Педагогические тексты мыслителей 18-19 века адресованы педагогу. Тексты многих современных диссертаций изобилуют суждениями о «самодвижении педагогических систем», о «технологическом обеспечении процесса» и т.п. Тем более есть немало работ, где термин «педагог» вообще не встречается. Зато есть «логика педагогического процесса». Но ведь эта логика вряд ли может состояться без учителя! Так что же в таком случае изучается в научно-педагогическом исследовании: деятельность педагога, её условия или только продукты этой деятельности – «педагогические системы», «логики процессов»? Мы полагаем, что на современном этапе развития педагогической науки в НПИ может изучаться как первое, второе, так и третье.

3. Некоторое сомнение может вызывать популярнейшее сегодня понятие «педагогическая технология», которое достаточно часто описывает продукт педагогического исследования. В этом случае может возникнуть следующий вопрос: насколько «технологично» то, что обозначено этим понятием, если учитель не только готовое предписание, но и собственный урок не может (на сто процентов) воспроизвести дважды (другой вопрос для изучения – а на сколько процентов может?)? Принимая во внимание эту парадоксальность ситуации, всё же отметим, что для того, чтобы педагогическая технология считалась «технологичной» в ней обязательно должны присутствовать: а) четкий алгоритм действий педагога; б) близкие условия её реализации, например, компетентность учителя, в т.ч. и внешние условия, такие как уровень подготовленности учащихся к восприятию этой технологии, насколько они готовы её реализовать, их мотивация и т.п. Если чего-то из этого не будет хватать, то это уже не педагогическая технология, а квазитехнология.

4. Но самая большая методологическая проблема – это спорность представлений о природе педагогического знания. Ясно, что марксистская модель объективной детерминации субъективных процессов (со свойственной ей декларативностью), зависимости деятельности людей от объективных социальных (в данном случае педагогических) «закономерностей», в педагогике работает лишь частично. Представляется, что конкретных законов, которые вне творческих усилий педагогов и учащихся, вне раскрытия их индивидуальности и субъектности вели бы к запланированным результатам, в педагогике пока еще не было открыто. Возможно, такие «объективные», независимые от исполнителей «законы» здесь могут и не существовать. И это, видимо, следует как-то учесть при разработке критериальной базы оценки НПИ.

Педагогика – это вообще наука вероятностная по своей природе. Она действительно детерминирована огромной совокупностью факторов и каждый из них в разных условиях и в разных педагогических и социальных системах работает по-разному. А целенаправленного исследования того, где и как работают эти факторы не проводилось. Более того – нет даже примеров факторного анализа с удельными весами факторов.

Выделим исторический пример эффективного взаимодействия Аристотеля и его ученика Александра Македонского (и его близкого окружения). Минимальными условиями для успеха являются: а) квалификация учителя; б) готовность ученика воспринимать его «учение». Сколько процентов эти условия определяют успеха никто специально не изучал, но, очевидно, что чем выше квалификация учителя и готовность ученика воспринимать его «учение», тем больше шансов на успех их совместной деятельности (также этот пример можно синхронизировать и с другим примером – Н. Панина и Павла I).

Также считаем необходимым развести такие понятия как закон и закономерность. Закономерность – это тенденция, а она в одних условиях проявляется сильней, а в других слабей. Закон – это «железная» незыблемая взаимосвязь определенных факторов и условий. Как говорил Александр Лебедь – «трудно, очень трудно плыть в соляной кислоте с отрезанными ногами» – и с

этим не поспоришь! В педагогике нередко закономерности называются законами, а закон же должен действовать везде и непреложно, но такое здесь вряд ли встречается. Если, допустим, кто-то будет говорить, что чем выше уровень компьютеризации, тем эффективней обучение, то тогда давайте предоставим три ПК одному ученику и оставим его в покое, но если мы его не научим с ними работать, то это будет просто «железо». Но если мы научим его работать со всеми тремя, пусть даже разных марок, то, скорее всего, окажется, что три ПК для него слишком много, а достаточно лишь одного. Больше того, ему одному и одного ПК не надо, а вполне хватит одного на трех-четырех учащихся, если организовать их работу определенным образом.

Любая характеристика закономерности должна включать условия, в которых она действует (с ограничениями – где она работает), но здесь возможна только порядковая шкала пока что – например, это приоритетно, а это второстепенно, это лучше, а это хуже, а вот, на сколько лучше или хуже – это надо отдельно исследовать, и это будут данные ситуативные.

5. Практически уже ясно, что из всех парадигм познания только постнеклассическая с характерной для нее зависимостью содержания знания от свойств добывающего ее субъекта адекватна предмету педагогики. Очевидно, что если бы в колонии им. Горького оказался руководителем не Макаренко, а, например, другой педагог, там, наверняка, произошли бы другие события, и была бы создана другая теория. И тоже, вполне возможно, «правильная», т.е. адекватно описывающая педагогическую реальность.

6. Другой парадокс заключается в том, что, стремление к разработке объективных критериев оценки результатов НПИ сталкивается с тем, что субъективная интерпретация этого знания является необходимым условием его применения.

7. Необходимо признать, что трудности измерений НПИ порождены не только некорректностью параметров и процедур их применения, но и вызваны самой природой педагогического знания, его гуманитарностью, невоспроизводимостью педагогических фактов, неоднозначностью интерпретации понятий и утверждений, возможностью и допустимостью многообразного толкования одних и тех же понятий и идей в зависимости от смыслового контекста той ситуации, в которой происходит педагогическое событие и исследование. Здесь мы сталкиваемся с глубинными сущностными проблемами философии образования, когда недостаточно ясно, каковы границы применимости в педагогике объективистской модели познания и в каких случаях надо переходить к гуманитарной (постнеклассческой) парадигме, нарративным способом представления педагогического знания, учету позиции познающего субъекта, как это было у классиков педагогики, труды которых и поныне не утратили значимости, в отличии от многих современных диссертаций, которые «отвечают критерию новизны», но не содержат в действительности ничего нового и после защит сразу отправляются покоиться на книжных полках!

8. Все вышеперечисленные парадоксы педагогического познания следует учитывать методологам при разработке критериально-процедурной базы оценки НПИ, т.к без этого мы никогда не выйдем на новое понимание природы педагогической реальности и путей ее познания. Достигнем ли мы в принципе успеха в этом познании в результате нашего исследования – не знаем. Естественно, в нашей работе, разрабатывая методологическо-технологическую проблематику оценки качества НПИ, мы не можем не учитывать эти глубинные сущностные проблемы философии образования, и выражаем свою позицию в авторских комментариях. Но авторской серией монографических эмпирических исследований науковедческого характера [15; 16; 17; 18] мы более подводим итоги оценки состояния наукометрической основы аттестации научно-исследовательской работы на данном этапе развития педагогической науки. Наша работа аналитическая – оценить достижения, выявить нерешенные вопросы, иерархизировать их и наметить перспективы в области разработки наукометрической основы аттестации научно-исследовательской работы. Сама критериальная база и процедуры оценки НПИ будут со временем совершенствоваться: конкретизироваться, пересматриваться, дорабатываться – это естественный процесс развития науки. Например, с появлением новой редакции общих требований ВАК к диссертациям (в связи с присоединением к Болонской конвенции) возникнет необходимость их адаптации методологами и теоретиками педагогической науки к специфической образовательной проблематике и т.п. Берясь разрабатывать данную проблематику, мы предвидим обилие критических замечаний и размышлений относительно нашего исследования, но помимо аналитической части нашей работы, мы предлагаем и технологическое (пусть и не вполне совершенное) решение проблемы измерения качества НПИ.

Из всего вышесказанного можно, с одной стороны, заключить, что если все эти парадоксы педагогического познания не будут учитываться методологами и теоретиками педагогики, то будет просто продолжаться бесконечный процесс совершенствования критериальной и процедурной базы оценки НПИ, и мы никогда не выйдем на новое понимание природы педагогической реальности и путей ее познания. И с этим нельзя не согласиться. Но разработка отмеченных выше проблем философии образования, по нашему мнению, вероятна в отдаленной перспективе. Если кому-то удастся основательно разработать эту проблематику, то это, видимо, будет эпохальным со-

бытием в истории всей педагогической науки. И тогда, с учетом этого нового знания, будет пересмотрена вся критериально-процедурная база оценки НПИ. Разработка этих сущностных глубинных вопросов философии образования, представляется нам реальной. Для чего необходима серия долгосрочных фундаментальных исследований, объединенных общим замыслом, поддерживаемых грантами и Федеральными целевыми программами (ФЦП), с последующей широкой апробацией полученных результатов в научном сообществе. После такой апробации целесообразно будет организовать с участием (по-возможности) всех ведущих методологов и теоретиков педагогики серьезный методологический семинар (или их серию) без ограничения времени, с качественной организационной подготовкой, с заранее четко сформулированными вопросами – с задачей выработать единую консенсусную позицию и по итогам проведенной работы представить ее четкую аналитико-результатирующую часть.

Следующим ожидаемым этапом явилось бы проведение по линии ФЦП серии объединенных общим замыслом исследований по методологии и технологии оценки НПИ с учетом указанных выше знаний и с последующей широкой апробацией полученных результатов в научном мире. После такой апробации, далее с участием (по-возможности) всех ведущих методологов в области критериально-процедурной базы оценки НПИ целесообразно проведение серьезного методологического семинара (или их серии) без ограничения времени, с качественной организационной подготовкой, с заранее четко сформулированными вопросами – с задачей выработать единую консенсусную позицию и по итогам проведенной работы представить ее четкую аналитико-результатирующую часть.

С другой стороны, нам представляется, что и на текущем этапе развития методологии педагогики необходима конкретизация, дополнение и модификация наукометрической основы аттестации научно-исследовательской работы. По нашему мнению, далеко не все резервы существующей традиционной методологии педагогики здесь пока были задействованы. К тому же результаты подобной работы можно будет вполне получить в обозримой перспективе. Таким образом, учитывая эту позицию, мы склоняемся к дальнейшей методологической и технологической доработке существующей наукометрической основы аттестации научно-исследовательской работы в области педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

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 : методические рекомендации аспирантам и соискателям / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Ростов-на-Дону: Нюанс, 2005. – 80 с.
3. Михайлычев, Е.А. Критерии оценки качества результатов научно-педагогических исследований : методические рекомендации / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Ростов-на-Дону: Нюанс, 2006. – 180 с.
4. Михайлычев, Е.А. Наукометрические требования к научно-педагогическому исследованию : учебное пособие / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Таганрог: ИП Ступин А.Н., 2009. – 104 с.
5. Михайлычев, Е.А. Замысел и проект педагогического исследования: методология и технология проектирования / Г. Ф. Карпова, М. Е. Солнышков и др. – Таганрог: ТГПИ, 2009. – 248 с.
6. Михайлычев, Е.А. Методология и технология педагогического исследования и диагностирования (технологии эмпирического исследования) / Б. Е. Механцев, М. Е. Солнышков и др. – Таганрог: ТГПИ им. А.П. Чехова, 2011. – 292 с.
8. Михайлычев, Е.А. Солнышков, М.Е. Методология научно-педагогического исследования: симптомы кризиса // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 7. – С. 117 – 119.
9. Михайлычев, Е.А. Базовые компоненты процесса научно-педагогического исследования : учебное пособие / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2013. – 68 с.
10. Михайлычев, Е.А. Основные характеристики результата научно-педагогического исследования : учебное пособие / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2013. – 74 с.
11. Михайлычев, Е.А. Методология педагогического исследования / Б. Е. Механцев, М. Е. Солнышков. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2013. – 163 с.
12. Михайлычев, Е.А. Солнышков, М.Е. О кризисе методологии научно-педагогического исследования // Уральский научный вестник. – 2013. – № 22. – С. 5 – 8.
13. Михайлычев Е.А. Эмпирические методы педагогического исследования / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2014. – 201 с.
14. Михайлычев, Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: научная школа и ее основные результаты / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2015. – 305 с.
15. Михайлычев, Е.А. Солнышков, М.Е. О кризисе методологии научно-педагогического исследования // Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum. – 2015. – № 61. – С. 67.
16. Солнышков, М.Е. Педагогическая наукометрия: история, теория, практика / М. Е. Солнышков. – Таганрог: ИП Ступин А.Н., 2009. – 244 с.
17. Солнышков, М.Е. Российская педагогическая наукометрия: становление, современное состояние и перспективы развития / М. Е. Солнышков. – Таганрог: ИП Ступин А.Н., 2011. – 506 с.

18. Солнышков, М.Е. Российская педагогическая наукометрия: аспекты становления, современного состояния и перспектив развития / М. Е. Солнышков. – Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2013. – 64 с.
19. Солнышков, М.Е. Развитие в российской педагогике наукометрической основы аттестации научно-исследовательской работы / М. Е. Солнышков. – М.: Кредо, 2015. – 400 с.

И. И. Топилина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности системы музыкально-художественного образования, ее структура, компоненты, принципы построения модели. Раскрываются особенности формирования творческого потенциала личности в условиях вузовского музыкально-художественного образования посредством инновационных технологий.
***Ключевые слова**:* система, модель, принцип, качество, музыкально-художественное образование, инновационные технологии, профессиональные компетенции, вуз.

I.I. Topilina

MODERN TRENDS OF DEVELOPMENT OF MUSICAL-ARTISTIC EDUCATION IN RUSSIA

Abstract. The article reveals the features of musical-artistic education, structure, components, principles of model building. Disclosed the peculiarities of personality creative potential in terms of higher musical-artistic education through innovative technologies.
Keywords: system, model, the principle of quality, musical-artistic education, innovative technologies, professional competence, and University.

Современное образование в сфере культуры и искусства является важной составляющей образовательного пространства РФ. Культура и традиции, искусство и творчество, сложившиеся в современном российском обществе являются национальным достоянием России, обеспечивающим высокий уровень профессионального искусства и сохранность культурного наследия великого русского народа. Музыкально-художественное образование, являющееся органичной частью всего педагогического образования, востребовано и сочетает в себе аспекты воспитания, обучения и развития личности учащегося.

Музыкально-художественное образование в России, по мнению ряда исследователей, не пострадало от социально-экономических преобразований. Одновременно можно отметить общее ослабление системы музыкально-художественного образования за счет концентрированности профессиональных учебных заведений в европейской части страны и сложности трудоустройства дипломированных специалистов. Музыкально-художественное образование требует модернизации и по содержанию, и по методам, а вопросы трудоустройства должны стать предметом углубленного анализа. Выявленные тенденции определяют обобщенную потребность общества в построении модернизированной системы музыкально-художественного образования.

В соответствии с законом РФ «Об образовании» под образованием понимается процесс целенаправленного обучения и воспитания, с учетом интересов каждой личности, общества, государства, сопровождающийся подтверждением результативных достижений обучающихся в виде образовательных цензов. Применительно к музыкально-художественному образованию – это процессы и виды деятельности музыкальных образовательных организаций, направленные на подготовку специалистов в данной области на основе передачи учащимся определенной совокупности теоретических и практических знаний, необходимых для профессиональной, индивидуально-творческой и просветительской деятельности. Последние десятилетия характеризуются глубокими изменениями образовательных потребностей общества, обусловленных новшествами в политической, демографической, социокультурной сферах. В современном российском обществе образовательные потребности формируются из необходимости воспитания и становления новой, конкурентоспособной личности, инновационномыслящей и быстро принимающей творческие, нестандартные решения.

Новая образовательная система России устремлена к интеграции в мировое образовательное пространство. Возрастает актуальность научных знаний в создании и практическом применении педагогических технологий; происходит совместное планирование педагогических взаимодействий семьи и школы в вопросах воспитания и обучения; образование все больше ориентиру-

ется на информационные технологии и различные формы работы с информацией. Дополняются внутренними смыслами основополагающие компетенции современного человека, необходимые ему для продуктивной трудовой деятельности и качественной жизни в современном обществе:

- информационная компетенция определяется как умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем;
- коммуникативная компетенция предстает как способность к эффективному сотрудничеству с другими людьми;
- самоорганизующая компетенция – это готовность к постановке целей, планированию, полноценному использованию личностных ресурсов;
- самообразующая компетенция проявляется как способность к конструированию и осуществлению собственной образовательной траектории на протяжении всей жизни, обеспечению ее успешности и конкурентоспособности.

Современное общество нуждается в деятельном человеке, обладающем целенаправленностью, высокой квалификацией, стойкой социальной адаптацией, стремящемся к постоянному культурно-эстетическому и творческому развитию. Таким образом, основной задачей музыкально-художественного образования является ориентация личности на эстетико-культурное саморазвитие в течение всей дальнейшей жизни, способствующее ее самоопределению в современном мире, толерантному отношению к культурам других народов, творческому преобразованию собственной жизни. Обновленные запросы общества формируют иные требования и перспективы развития музыкально-художественного образования:

1) исторически сложившаяся система отечественного музыкально-художественного образования должна соответствовать современным требованиям к данному виду деятельности, определенным явлениями глобализации, информатизации, экономическими и социальными преобразованиями в обществе;

2) ориентация современной России на интеграцию в европейское и мировое образовательное пространство определяет тенденции к сохранению и развитию национальных культурных традиций;

3) современная система образования, во многом стандартизированная, должна органично сочетать структурные элементы творческой обособленности, присущей музыкально-художественному образованию;

4) возникают повышенные требования, предъявляемые социумом к системе музыкально-художественного образования в силу особого места культуры и искусства в жизни общества, в вырабатывании гуманистической парадигмы, в воспитании эстетически развитых граждан;

5) появляется обновленное понимание смысла педагогической деятельности в области музыкально-художественного образования, его форм и методов, обусловленных разработкой, внедрением информационных, инновационных технологий и использованием в педагогической практике творческих нетрадиционных моделей деятельности.

Современная система музыкально-художественного образования должна рассматриваться в контексте общей культурной политики государства. Еще в середине 60-х годов возникла необходимость обсуждения вопросов культуры и ее преобразования широкими кругами мировой общественности. В 1967 году в Монако в рамках ЮНЕСКО была проведена дискуссия, в которой участвовало 24 страны. Обсуждались темы культурного преобразования, культурной политики, находящейся в особой связи с художественной жизнью общества. Человек предстал основным носителем культуры, а его художественная практика, по сути, есть воздействие материального и духовного труда на личность. Культура как социальное явление проявлена в культурных традициях, моральных нормах, идеалах каждого народа. Когда обсуждается тема культурной политики государства, обязательно осмыслить критерии и оценку существующего состояния в данной сфере, уровень вмешательства и помощи государства культурным социальным институтам, художественному творчеству, отдельной одаренной личности. В рамках программы Совета Европы по анализу культурной политики в европейских странах сформулированы цели и средства культурной политики в переходный период экономики, дана трактовка художественного образования как части культурной политики любого государства.

Каждое государство обязано:

– сохранять качественные основы отечественного художественного образования, закрепленные в государственных образовательных стандартах, и одновременно учитывать современные требования рыночной экономики и конкуренции в любой сфере;

– сохранять сеть учебных заведений художественного профиля;

– поддерживать инициативы по созданию иных образовательных учреждений художественного профиля, в том числе дополнительных и негосударственных.

Музыкально-художественное образование выступает показателем уровня социального развития региона, имеет определяющее социокультурное значение, раскрывая творческий потенциал

личности, приобщая к общекультурным ценностям, традициям, формируя гражданскую позицию и социально значимые роли молодежи.

Образовательные учреждения культуры и искусства, наряду с библиотеками, клубными, театральными, музейными и концертными организациями, развиваются в едином социокультурном пространстве. Их взаимодействие определяет общий уровень художественно-культурной жизни региона, обеспечивая качество профессионального творчества и объективные результаты индивидуального становления каждой творчески одаренной личности.

В настоящий момент необходимо создание региональной практико-ориентированной модели музыкально-художественного образования, специфика которой должна заключаться в преломлении общегосударственной образовательной политики через специфические условия края, сочетании норм и образцов отечественной образовательной практики с органичным применением регионального этнокультурного компонента в художественном образовательном процессе. Модель должна опираться на следующие основания:

1) программно-целевой подход как форма объединения в систему единых комплексных методов деятельности различных органов исполнительной власти и образовательных учреждений культуры и искусства;

2) культурно-созидательная функция как опережающее функциональное воздействие музыкально-художественного образования, способствующее углубленному влиянию творческого образования на культурную жизнь региона;

3) стремление к формированию единого образовательного пространства региона, что возможно осуществить с помощью методов развития малых образовательных организаций и их преемственности в обучении со следующими ступенями образования в регионе. Необходимо создать малые образовательные кластеры, своеобразные микро региональные образования, направленные на формирование музыкально-художественного потенциала на конкретной территории. Такие микро регионы со своим музыкально-художественным образовательным блоком организаций должны полноценно удовлетворять образовательные потребности конкретного населения с учетом социально-культурных особенностей местности, что в совокупности составит художественный и культурный потенциалы края;

4) культуросообразные и природосообразные традиции образовательного процесса;

5) формирование личностно-ориентированной гуманистической среды образовательного учреждения;

6) развитие педагогического творчества и мастерства как главных условий обновления и модернизации региональной системы музыкально-художественного образования;

7) преобладание деятельностного подхода в реализации музыкально-художественного педагогического процесса на разных ступенях образования в регионе.

Формирование новой образовательной парадигмы современные ученые связывают с инновационными образовательными процессами «диверсификации». Изменяются основополагающие идеи образования и потребности вузов, которые все чаще ориентированы на самоопределение в образовательном пространстве региона и собственные инновационные пути развития в условиях конкурентной среды. Вначале 2000-х гг. существенно продвинулась научная разработка теоретических и прикладных сторон системного и программно-целевого подходов к управлению образовательным учреждением, имеющим музыкально-художественное направление в педагогическом процессе. Теоретическое осмысление инновационных процессов в системе музыкально-художественного образования дается во многих трудах отечественных исследователей: И.И. Горловой, Е.Л. Кудриной, Т.Ю. Ломакиной, А.М. Новикова, В.Ф. Максимович, Н.А. Паршикова, Р.И. Пшеничниковой и др. Художественное образование представлено как инновационный процесс и форма деятельности, реализуемая на уровне социально-культурных и социально-педагогических явлений и ценностей. Система художественного образования имеет региональную специфику и базируется на функциональном подходе к образованию. Острая потребность в творческих кадрах приводит к децентрации учебных заведений искусств, расширению круга специальностей в вузах культуры и непрофильных вузах, созданию новых учебных заведений, филиалов, негосударственных высших учебных заведений. Социально-педагогический уровень общественного развития определяет инновационность педагогического музыкально-художественного образования как процесс с определенным набором критериев реализации: качество, личностная ориентация педагогического процесса, свобода выбора формы обучения, соответствие запросам рынка труда творческих профессий, конкурентоспособность. Все это стимулирует вузы своевременно реагировать на запросы общества в плане подготовки кадров, что определяет необходимость самостоятельно определять новые направления деятельности в дополнение к уже существующим в качестве адекватных мер. Аттестации и аккредитации учебных заведений культуры и искусств показывают, что многие из них повышают свой статус, становятся учебными, научными и методическими комплексами, заявляют о себе на международной арене.

Диверсификация музыкально-художественного образования – это процесс, направленный на обеспечение кадрами сферы культуры и искусства, определяющий потенциальный рост качества подготовки специалистов. Однако расширение системы художественного образования будет оправдано лишь в том случае, если каждая образовательная организация будет иметь собственную концепцию инновационного развития, создаст инновационную модель образования, разработает механизм и условия ее реализации.

Музыкально-художественное образование – это важнейший элемент всего образовательного пространства, необходимый для воспитания достойного будущего нации, здорового в нравственном отношении поколения, не дающий быстрых результатов, но приближающий перспективы построения нового интеллектуального и культурного общества.

Постигая музыкально-художественную культуру своего народа и человечества через овладение специальными знаниями и умениями, творческую деятельность, восприятие различных видов искусства, студент становится ретранслятором культуры, человеком способным к развитию и формированию собственных ценностей на базе общечеловеческих приоритетов, духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

В современной ситуации, когда вузы вынуждены конкурировать в сфере качества услуг и самостоятельно выходят на рынок образовательных услуг, все чаще слышны высказывания о том, что самообразование становится услугой, а высшие образовательные учреждения – предпринимательскими структурами, сферой деятельности которых является производство и распространение знаний.

Понимание ожиданий потребителей является первым шагом в направлении совершенствования качества его услуг. В связи с этим необходимо учитывать оценку индикаторов качества музыкально-художественного образования с точки зрения учащихся, родителей. Это даст возможность руководству вуза с позиций потребительской рациональности объяснить потенциальным и существующим потребителям, в чем заключается для них ценность получения музыкально-художественного образования именно в данной образовательной организации.

Качество образования в современном мире определяется не только ожиданиями потребителя и объемом знаний. Оно складывается также из параметров личностного, мировоззренческого, общекультурного, гражданского развития. Проблема качества музыкально-художественного образования должна анализироваться в направлении его общечеловеческой и социальной значимости.

Качество музыкально-художественного образования определяется оценкой индивидуальных достижений учащегося и процедурами лицензирования, аттестации и аккредитации образовательной организации. Данные характеристики качества образования недостаточно достоверны для музыкально-художественного направления его развития. Если не ограничиваться оценкой качества образования как информации об уровне творческих знаний, умений и навыков учащихся, а учитывать и другие критерии. К ним относятся:

1) состояние общего творческого потенциала; уровень обучаемости;

2) характеристики физического и психического здоровья; уровень общей культурной и проектной грамотности учащихся;

3) наличие творчески-исследовательских компетенций у учащегося.

В связи с этим возможно расширенное понимание качества музыкально-художественного обучения как основы развития неординарной, наделенной творческими талантами и способностями личности. Очевидно, что качество музыкально-художественного образования определяется характеристиками многих его составляющих, влияющих на конечный результат всего педагогического процесса. В основе обобщенных вышеназванных критериев качества художественного образования должны лежать следующие принципы:

1. Интеграция философского, культурологического, музыкального и экономического знаний, что подразумевает необходимость осознания их взаимосвязи и создание на основе этого понимания методологической базы для построения единой модели музыкально-художественного образования.

2. Единство индивидуально-творческого и личностно-профессионального развития, что предполагает приоритет культурно-ценностного сознания и творческого самосознания над традиционными профессиональными знаниями и умениями.

3. Формирование единого культурно-образовательного пространства регионов и всей России в целом на основе процессов интеграции образовательных учреждений музыкально-художественного профиля.

4. Государственно-общественная система управления и контроля качества музыкально-художественного образования.

5. Социально-экономическое развитие рынка образовательных услуг, необходимого для удовлетворения спроса на образование музыкально-художественного профиля.

6. Системность, непрерывность, многоуровневость, связь с культурной средой.

7. Обновление содержательного компонента практической образовательной деятельности, в основе которой присутствуют традиции отечественной музыкально-художественной школы и культуры России, ее этносов.

8. Взаимозависимость и единство воспитывающего характера обучения и образовательного эффекта воспитания.

9. Приобщение учащихся к общечеловеческим и национальным духовным ценностям через собственное музыкально-художественное творчество и освоение художественного опыта прошлого как результат художественного образования.

Российская система музыкально-художественного образования тесно связана с динамикой культурной жизни каждого региона. Социально-экономическое и культурно-художественное развитие ЮФО (Южного федерального округа) России, выступает как многофункциональное значимое явление для каждого субъекта РФ, отдельно взятого города и образовательной организации в частности.

Для эффективного решения задач социально-экономического развития ЮФО важнейшей функцией музыкально-художественного образования является создание условий для повышения конкурентоспособности личности учителя музыки, формирование высококвалифицированных трудовых ресурсов художественных профессий, стремящихся приумножить и развить материальный, интеллектуальный и духовный потенциал каждого региона. Систематизированное музыкально-художественное образование влияет на формирование креативных свойств мышления, определяет личную готовность к самореализации в различного рода проектных, инновационных и поисковых формах работы, обеспечивая в дальнейшем качественный рост кадровой базы науки, культуры, искусства, производства и управления.

Высшие учебные заведения, имеющие направления обучения музыкально-художественного профиля, обеспечивают подготовку кадров для сферы культуры и искусства, одновременно являются научно-методическими и культурными центрами. Научное обоснование структуры и типов художественного образования разработана Е.Я. Александровой, которая характеризует его как сложную, многоуровневую и многосоставную систему. Ведущей тенденцией развития современного музыкально-художественного образования является традиционная преемственность и различные направления художественно-творческой социализации и профессионализации обучающихся.

Особо в современной литературе по музыкальному образованию подчеркивается его гуманистический характер с приоритетом общечеловеческих ценностей, свободным развитием личности каждого учащегося. Важной деталью современного образовательного процесса является его единство внутри образовательного пространства, общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровню и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Теоретические разработки, посвященные исследованиям этапов становления отечественной системы музыкально-художественного образования, выделяют основные принципы формирования педагогической школы – педагогики искусств, которая характеризуется преемственностью, индивидуальным подходом подготовки, развитием творческих способностей обучаемых.

Современные исследователи музыкально-художественного образования выявляют:

– система музыкально-художественного образования всегда связана с социальным и культурным контекстом и носит *конкретно-исторический характер*;

– высшие учебные заведения, обучающие по направлениям музыки и художественного образования, выступают как учреждения, где производство, передача и воспроизводство культуры гармонично взаимосвязаны. Они весомо влияют на роль и функции культуры в жизни государства и его граждан. А осуществленное ими художественное образование ориентировано на сохранение и развитие культурно-исторических и национальных традиций, на инновационные процессы обучения.

С возникновением нового социально-экономического пространства отрасль культуры функционирует в кардинально новых обстоятельствах жизнедеятельности всех подсистем и конкретных организаций, предполагает формирование нового контекста профессиональной деятельности выпускников учебных заведений музыкально-художественного профиля. Как следствие возникает трансформация системы музыкально-художественного образования, направленная на инновационную подготовку и переподготовку кадрового и творческого потенциала всей отрасли. Музыкально-художественное образование тесно связано с традициями подготовки кадров в сфере искусства с ее живыми культурными процессами, способами органичной трансформации традиционных и инновационных форм подготовки и воспитания специалистов в данной области. Сочетание инновационности и традиционности может дать толчок в сторону модернизации музыкально-художественного образования. Инновационные процессы в художественном образовании представлены целостной системой традиционных и инновационных принципов, необходимых для

обеспечения более совершенной подготовки кадров, приспособленных и подготовленных к работе в обновленном культурном и профессионально – художественном пространстве.

Существующая образовательная система в художественном обучении обладает многоступенчатостью (школа художественного профиля, училище, вуз) и многоуровневостью (бакалавриат, магистратура). Каждая ступень и каждый уровень проходит обучение по выработанному модулю, определенному государственными стандартами. России свойственно традиционной художественное образование. Инновационнось художественной сферы предполагает обязательное воспитание, обучение и развитие целостной, духовно-нравственной и творческой личности на основах традиционных методов обучения и современных образовательных технологий.

Студенты должны сформировать инновационное мышление, способное освоить теоретические знания и развить собственные природных дарования, приобрести практику продвижения результатов собственного творческого труда. Каждый выпускник музыкально-художественного отделения вуза наряду с талантом и одаренностью, должен обладать способностями к расчёту собственных интеллектуальных, творческих и организационных ресурсов. Данные навыки необходимы для быстрой адаптации к рынку творческих профессий, к требованиям работодателя, для успешного проектирования траектории собственного творческого пути.

Исходя из принципов стратегического менеджмента определяются основные векторы развития модели инновационного художественного образования и обозначаются основные этапы ее создания. Они связанны с наличием:

1) внутреннего и внешнего ресурсов учебного заведения;
2) взаимодействия науки, образования, производства и творчества;
3) прогнозирования стратегий развития музыкально-художественного образования;
4) потребности и спроса на рынке труда специалистов музыкального профиля;
5) мониторинга качества образования;
6) информационной базы музыкально художественных процессов в образовании.

Инновационное музыкально-художественное образование должно формировать:

1) нестандартные педагогические, творческие идеи, формы и методы работы в музыкально-художественном образовательном процессе;
2) процесс перехода к модульным, интегрированным, интерактивным учебным программам;
3) активную деятельность по разработке современных форм и технологий обучения в области искусства;
4) обновленные критерии оценки эффективности научной, учебной, творческой и инновационной деятельности системы музыкально-художественного образования;
5) рынок труда для творческих профессий.

Современное модернизированное содержание музыкально-художественного образования связано инновационными научными исследованиями в разных областях педагогики, психологии, искусствоведения, философии. Современное научное знание определяется наличием исследователей, разрабатывающих способы организации научной базы в сфере культуры и искусства, строение и функционирование творческих наук. Функционирование творческого и художественного научного знания в контексте общего образовательного процесса является обязательным условием профессиональной подготовки квалифицированного специалиста в области музыкально-художественной культуры. Научные исследования в сфере музыкальной культуры и художественного образования актуальны и перспективны в современном образовательном пространстве России.

Модернизация содержания творческого высшего образования определяется инновационными процессами в данной сфере, интеграцией творческих профессий, совершенствованием учебных программ, применением в образовательном процессе новых информационных технологий. В области музыкально-художественного образования применяется большое разнообразие инновационных образовательных технологий. Сегодня традиционные цели профессионального музыкально-художественного образования в вузе тесно переплетаются с инновациями педагогического образования, внедряемыми в стране в целом, и предполагают наличие следующих особенностей, таких как:

1) усиление гуманитарной составляющей музыкально-художественного образования;
2) нацеленность технологий образовательного процесса на стимулирование творческого воображения студентов;
3) становление творческого потенциала и творческой индивидуальности на основе личных способностей каждого студента;
4) актуализация роли педагога в образовательном процессе;
5) специфическое комбинирование инновационности и традиций в педагогическом музыкально-художественном процессе.

Таким образом, в системе музыкально-художественного образования необходима интеграция фундаментального гуманитарного и профессионального знаний, на основе которых происходит последовательное формирование профессионального сознания будущего педагога-музыканта. Музыкально-художественное образование – одно из значимых культурно-созидательных средств общества, которое нацеливает студента на творческую работу в современном образовательном пространстве, готовит его к принятию устойчивой гуманистической позиции, активизирует формирование профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология. – М.: Магистр, 1993.– 298 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2000. – 392 с.
3. Лиманская, Л. Ю. Теория искусства в аспекте культурно-исторического опыта исследования по теории и методологии искусствознания. – М.: РГГУ, 2004.– 368 с.

Н.В. Топилина

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. Проектная культура, направленная на создание социокультурных ценностей в педагогическом процессе, влияет на состояние личности педагога в целом, ее аксиологическую сторону. Студент-бакалавр, владеющий проектной культурой, является субъектом педагогического процесса, способным к самостоятельной реализации проектировочной деятельности, к реализации инновационных программ трудовой и индивидуальной жизнедеятельности.

Ключевые слова*:* проектная культура; образовательный процесс в вузе; инновационная деятельность педагога.

N. V. Topilina

FORMATION OF PROJECT CULTURE TEACHER IN PRACTICAL ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Annotation. The project culture aimed at the creation of a socio-cultural values in the pedagogical process, affect the State of a teacher in General, its axiological side. Bachelor student, owns the project culture is the subject of the pedagogical process capable of self realization of design activities, to implement innovative programmes of work and personal life.

Keywords**:** project culture; the educational process in the University; innovation as a teacher.

В современном мире явления глобализации культурного и образовательного пространства являются интегративными процессами, несущими в себе потенциал для развития гуманитарного образования в России. Интегративная составляющая в педагогических процессах высшей школы определяется применением знаний, заимствованных из других научных дисциплин, и выступает как одно из методологических условий моделирования процессов в образовании.

Перспективами обновления высшего образования становятся задачи всестороннего обучения бакалавра - профессионала, умеющего проектировать собственную трудовую и инновационную деятельность в различных экономических и социальных ситуациях, способного выявить пути и готового найти решения возникающих проблем независимо от внешних обстоятельств, определить индивидуальную стратегию профессионального мышления, деятельности и поведения.

Эффективное обучение и рост качества подготовки будущих бакалавров педагогического профиля зависит от степени сформированности проектной культуры личности в процессе получения образования в вузе как важной части общей и профессиональной культуры.

Понятие «проектная культура» актуализируется в современной педагогической теории и практике. Педагогическое проектирование становится едва ли не основной составляющей трудовой деятельности современного школьного учителя, содержащей такие элементы, как планирование, моделирование, прогнозирование, диагностика, мониторинг, контроль. Проектная культура позволяет решать инновационными способами постоянно возникающие в педагогическом процессе педагогические ситуации и вытекающие из них педагогические задачи, что определяется умением моделировать и прогнозировать педагогические проблемы в условиях неопределенности задач и вариативности возможных результатов.

Процесс проектирования обладает целостностью и структурным единством разных уровней – методологического, теоретического, эмпирического. Средством становления проектной культуры студентов может быть проектное обучение, основанное на проектной активности учащихся, применении и развитии их способностей к совместной инновационной и творчески-преобразовательной деятельности. К конкретным способам проектного обучения бакалавров можно отнести метод проектов, научно-исследовательскую деятельность, социокультурное проектирование в рамках воспитательного процесса вуза.

Культурологический подход определяет методологию педагогического проектирования и направляет проектные процессы ко всему культурному опыту человечества, определяя, что:

1) понятие «педагогическое проектирование» отражает специфичность профессиональной деятельности учителя и ее собственную смыслообразующую и социокультурную специфику;

2) педагогическое проектирование – это особого рода деятельность учителя, инвариантная относительно предметных областей ее развертывания, имеющая свои технологии, методы;

3) педагогическое проектирование охватывает структурные блоки педагогического процесса, реализуемые в проектной деятельности каждого учителя, через возникновение и отбор педагогических замыслов и инновационных целей, их трансформацию в форму педагогических задач стратегического, операционального и тактического уровней, реализуемых в проектной деятельности;

4) педагогический проект является продуктом инновационной деятельности и имеет двойственную природу. С одной стороны, проект – это информационная база и стратегия предстоящих действий учителя, с другой – это поликультурный текст, требующий понимания, рефлексивных действий, сопереживания, сотворчества авторов.

Проектная культура может быть определена как особая форма бытия инновационных процессов и одновременно результат творческой самореализации профессионала на каждом этапе его становления как субъекта деятельности в профессии.

Так, Ю. Л. Хотунцев определяет проектную культуру как знания, умения и готовность к определению потребностей и возможностей для собственной деятельности при выполнении проекта. К такой деятельности можно отнести: сбор, анализ и применение необходимой для выполнения проекта информации; генерацию идей и целевых ориентиров, возникающих по ходу выполнения проекта; выбор оптимальной цели; планирование, организация и выполнение работы по реализации проекта; приобретение дополнительных знаний, умений и навыков в научном знании [9, 57].

По мнению М.Н. Ахметовой, проектная культура учителя – это составная часть его профессионально-педагогической культуры, совокупность «проектных» способов инновационного преобразования педагогической действительности на основе прогнозирования, планирования, конструирования и моделирования образовательно-воспитательных явлений, процессов и систем [1, 84].

Содержательные компоненты, формирующие проектную культуру, включают в себя следующие направления: конструирование и проектирование деятельности, проектное осознание, моделирование явления, формулирование и творческое решение педагогической ситуации, задачи, выработка опыта проектно-методологической рефлексии.

Индивидуально – творческий уровень – наивысший уровень сформированности проектной культуры бакалавра – определяется полнотой и системностью знаний технологии проектной деятельности, способностью к аналитико-синтетическим операциям с информацией, переносом полученных знаний в проектную инновационную деятельность, которая становиться субъективно значимой; способностью разрабатывать модели достижения стратегических педагогических целей, а также сформированностью умений прогнозировать результаты, корректировать свою деятельность, осознавать необходимость непрерывного саморазвития, встраивать перспективную программу профессиональной деятельности на конкретный период.

Востребованность проектного потенциала в сфере образования и, как следствие, включение проектной культуры в число наиболее важных результатов образовательного процесса связано с постепенным вытеснением традиционной модели образования и перераспределение образовательных приоритетов к гуманистической модели, что определяется социальным заказом и потребностями субъектов образовательного процесса.

Проблема формирования проектной культуры актуальна для современной системы образования, так как прогрессивна по своей целевой направленности и учитывает потребности формирования новых качеств человека XXI века – практикоориентированность, культуросообразность, социальная компетентность субъектов образовательного процесса, инновационно - творческая направленность профессиональной и жизненной самореализации.

Исходя из вышесказанного, проектную культуру можно определить как социально востребованную, прогрессивную, инновационно - творческую деятельность субъектов образовательного процесса в различных сферах педагогической самореализации и личностного становления. При этом она является диалектическим единством процессов практического педагогического опредме-

чивания (создание практически значимых педагогических результатов) и информационного распредмечивания (освоение культурного наследия человечества, направленное на преобразование педагогической действительности и моделирование ценностей, знаний и опыта теорий и практики гуманитарных наук во внутреннем плане личности, участвующей в проектировании самой себя как субъекта педагогической деятельности).

Педагогическое обеспечение формирования проектной культуры бакалавра определяется систематической оценкой эффективности модели образовательного процесса, направленного на выполнение этой задачи с точки зрения реализации основных стратегий личностного , духовного и социального развития личности и проектных умений.

Необходимо сформировать новое проектно-педагогическое мышление бакалавра, в основе которого лежат идеи о:

- постоянном творческом взаимодействии человека и природы;
- нравственном потенциале преобразующей активности субъекта обучения;
- гуманизации сознания студента через приобщенность к общечеловеческим ценностям;
- стремлении к открытому индивидуально-личному развитию и целостности личности;
- постоянном стремлении к обновлению гуманитарного знания и творческого самопроявления в нем.

Гуманистическая и технократическая парадигмы образования, не смотря на очевидную противоположность влияния, сочетаются в системе движущих сил процесса формирования проектной культуры бакалавра.

Проектная культура важна для студента-бакалавра по следующим направлениям своей реализации в учебном процессе:

1) проявление умения реализовывать свои знания в практической деятельности инновационной направленности, что позволяет реализовывать процесс проектирования как разновидности проблемно-развивающего обучения;

2) проектирование как рефлексивный результат изменяет тип мышления участников проекта, приближая его к потребностям XXI века;

3) проектная деятельность участников образовательного процесса вуза определяет новый, современный, инновационный облик образовательного учреждения;

4) проектирование как деятельностный результат овеществляет идеи личностно-ориентированной, инновационно - творческой педагогики;

5) проектирование как стратегия позволяет определить уровень конкурентоспособности будущего учителя на рынке труда.

Характеризуя проектную культуру как базовый компонент личности будущего педагога, можно определить плоскость пересечения трех основных структур его личности: системы многоаспектности структуры личности педагога, сформированности педагогической готовности к проектной деятельности и системы профессиональных специализированных технологий педагогической деятельности, формирующейся в процессе индивидуального овладения знаниями, умениями и навыками. Проектная культура сочетает в себе:

1) ценностно-значимые образы проектируемой предметной педагогической среды;

2) ценностные ориентации субъектов проектирования и методики, определяющие творческий компонент замысла проектировщика;

3) мыслимые, чувственные, осязаемые ценности данной проектной культуры и достижимые в ней ценностные состояния творческого сознания, необходимые для личностной реализации проектного процесса.

Системно-функциональная структура проектной культуры выявляет взаимосвязь технологического и системно-синергетического компонентов. Исходя из этого, проектную культуру можно определить как интегративное качество личности, в котором как целостность представлены мотивационно - целевой, интеллектуально-содержательный, организационно - деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Вся деятельность педагога соответствует нормам культуры, куда относятся и педагогические нормы и ценности, инаучно - когнитивные ценностные основы деятельности, и предметно научные нормы и ценности, и социально-ценностные ориентиры. Проектная культура определяет не только создание культурных ценностей в педагогической деятельности, но и творчески-инновационные состояния личности педагога, позволяющие продуктивно усваивать эти ценности. Ее элементами выступают: процедурный–процесс создания культурных ценностей, который включает в себя цели деятельности, мотивы, способы, приемы, действия; личностный– состояния личности, которые побуждают человека к овладению проектной культурой; инновационно – ретранслирующий – свойство педагогической деятельности, определяющее передачу культурных ценностей, преломленных проектным опытом педагога.

Педагог, владеющий основами проектной культуры,– это субъект собственной проектной деятельности и собственного инновационно - творческого педагогического процесса, способный самостоятельно осуществлять проектирование на всех уровнях его реализации в образовании и жизнедеятельности.

Проектная культура бакалавра, как профессионала первой ступени обучения, основывается на проектной компетентности, включающей в себя знания и умения по основам проектирования, сформированности творческих качеств и способностей личности, ее умении конструировать собственные инновационные проектные подходы к решению педагогических задач в динамично меняющихся и нестандартных образовательных ситуациях. Проектная культура осваивается целостным блоком компонентов, состоящим из:

1) сформированной индивидуальной системы профессиональных и педагогических ценностей, приобщение к которым придает личностную и смысловую стороны педагогической деятельности;

2) овладения культуросообразным и природосообразным способами преобразования окружающей действительности и инновационно-творческими технологиями проектной педагогической деятельности;

3) построения системы межличностных и деловых отношений в процессе осуществления проектной деятельности, исходя из соответствующих норм коммуникативной культуры;

4) развития потребности в общекультурном развитии, профессионально-личностном саморазвитии и самосовершенствовании;

5) личностного вклада в развитие проектной культуры в педагогическом пространстве школы и социума в процессе инновационно - творческой природосообразной и культуросообразной преобразующей деятельности.

Механизмами формирования проектной культуры бакалавров являются самоопределение будущего специалиста в содержательном приоритете собственной профессиональной педагогической подготовки и проектирование им собственной деятельности, самореализация субъекта в ходе выполнения самостоятельных педагогических, инновационных и творческих проектов, усвоение студентом обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности.

Вышеперечисленные идеи и положения по формированию проектной культуры бакалавра в педагогическом вузе определяют общую организацию, содержание, формы и методы процесса формирования проектировочных и творчески-инновационных умений будущего учителя, т.е. его принципов. Данные принципы не заменяют, а дополняют и конкретизируют общепедагогические принципы в соответствии с целями профессионального педагогического образования.

Основным можно определить принцип рефлексивно – деятельностного опосредования (А.И. Тимонин), который определяет главную идею и базу для формирования проектной культуры бакалавра – это идея гуманистически - деятельностного подхода [8, 59]. Правилами данного принципа возможно определить:

1) вхождение в профессиональную деятельность по степени сформированности и становления профессионального сознания;

2) раскрытие субъектом учебной деятельности социокультурного смысла ценностей, назначения и содержания профессиональной деятельности;

3) формирование уровней соответствия проектной культуры и проектной инновационно-творческой деятельности.

В качестве второго принципа определяется принцип пространственно-временной конфигурации деятельности (В.С. Безрукова)[2, 71]. Правила данного принципа определяются:

1) эффективным управлением проектными процессами на разных этапах обучения;

2) учетом времени, сил и средств на реализацию проектной деятельности студентом;

3) выявлением рациональных способов деятельности на каждом этапе проектирования, что позволит минимизировать затраты времени и повысить результативность творческого и инновационного потенциала проектирования как учебной формы работы студента.

Данный принцип не только позволяет провести отбор содержания образования и определить формы его реализации, но и требует оптимальных сочетаний времени и места организации образовательного процесса в существующих объективных условиях, учета средств.

Необходимость создания личностно-развивающей среды в вузе является третьим принципом. Универсальность личностно-развивающей среды определяется ее основами –природосообразностью и культуросообразностью. Каждый субъект педагогического процесса адаптируется и реализует себя в нем в соответствии со своими возможностями, задатками и талантами. Личностно-развивающая образовательная среда вуза создает и поддерживает собственные ценности, образцы поведения, традиции, а преподаватели и студенты обеспечивают эффективное формирование проектной культуры бакалавров.

Интегративный подход является непременным условием эффективного формирования проектной культуры бакалавра в педагогическом вузе. Интегративность для проектной культуры педагога является сочетанием комплекса взаимодополняющих друг друга научных подходов, синтез которых дает возможность целостно, многопланово и многоаспектно исследовать проблемы формирования проектной культуры на разных уровнях.

С интегративным подходом должны сочетаться: культурологический, системный, аксиологический, деятельностный подходы.

Обязательным является наличие разработанной методологии культурологического подхода в практике проектной деятельности бакалавра и применение интегративно-аксиологического подхода в учебном процессе, что позволит формировать проектную культуру будущего учителя при условии решения следующих задач:

- интеграция общепедагогических и творчески-инновационных умений;
- закрепление технологических и предметных знаний, умений и навыков в процессе выполнения учебных проектов;
- формирование базовых проектных умений бакалавров.

Методическое обеспечение процесса формирования проектной культуры определяется наличием форм, методов, педагогических технологий, программ, методических рекомендаций и методических пособий по спецкурсам «Основы проектной культуры школьного учителя», «Основы проектной деятельности», «Проект в образовании гуманитарного цикла», «Проектирование образовательного пространства школьника», позволяющим в определенной логике построить процесс формирования проектной культуры будущего школьного учителя.

Применение обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности будущего учителя позволяет в доступной и систематизированной форме донести структуру процесса проектной деятельности в работе школьного учителя на разных этапах, что возможно реализовать практически в каждом предмете гуманитарного цикла, соответствующем государственному стандарту обучения бакалавра педагогического профиля.

Следование этапности процесса формирования проектной культуры бакалавра является необходимым условием в сочетании с личностно-ориентированной моделью образования. Это позволит постепенно раскрыть и закрепить проектные умения и навыки студентов, подходя к их развитию и становлению индивидуально.

На этапе проблематизации решаются задачи создания положительного восприятия процесса профессиональной подготовки и обеспечения студентов информацией, необходимой для полноценного включения в проектную деятельность на профессиональном уровне.

Этап ориентирования предполагает достижение бакалавром самоопределения по вариантам участия в проектной деятельности, что обеспечивается осуществлением социально-профессиональных проб в различных сферах и видах педагогической деятельности.

Этап инструментирования состоит в освоении будущим школьным учителем основных педагогических действий и задач по проектированию и моделированию на материалах реального педагогического процесса. Здесь наиболее полно проявляется сочетание личностно-ориентированного информирования с выполнением социально-профессиональных проб. В результате этого этапа студент подготовлен к применению обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности.

Важным в реализации данной модели является следующий этап – редукция (от лат. reducere– приводить обратно, возвращать). Это научный прием, обеспечивающий преобразование данных, задач, понятий, методов рассуждения и доказательства к чему-то более простому и легче поддающемуся точному анализу. Он связан с переносом опыта проектирования и моделирования в новый вид деятельности – самостоятельную профессионально-педагогическую деятельность, измененную и адаптированную к конкретному субъекту учебной деятельности. Однако, здесь педагогическая деятельность носит еще эпизодический характер и осуществляется под непосредственным руководством педагога вуза.

На заключительном этапе – профессионально-педагогическая деятельность предполагает обретение будущим школьным учителем самостоятельности в проектировании и конструировании педагогического процесса.

Четвертым условием успешного формирования проектной культуры бакалавра педагогического профиля является

усвоение и применение в учебной (профессиональной) деятельности обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности. Первоначально идет процесс диагностики педагогической действительности (ситуации), затем ее моделирование и прогнозирование результата реализации модели. Как итог реализации следует процесс проектирования (конструирования), и завершающим шагом служит экстериоризация проектной компетенции, в виде переноса практических проектных знаний в любые условия применения в педагогической практике.

Современные исследователи пришли к выводу о том, что нет существенных отличий между проектированием и конструированием в любой сфере, любой деятельности. Оба процесса проходят похожие стадии, имеют единый алгоритм вне зависимости от объекта. Теоретическое моделирование процесса формирования проектной культуры бакалавра позволяет разработать многоуровневую систему формирования проектной культуры будущего школьного учителя.

Первый уровень системы характеризуется как информационный и предусматривает изучение основ проектной культуры. Для этого в учебный план включены дисциплины «Введение в педагогическую деятельность. История педагогики и образования», «Теоретическая педагогика». Дисциплина «Введение в педагогическую деятельность» читается на первом курсе и знакомит студентов с различными сферами будущей профессиональной деятельности, определяет специфику педагогического процесса в разные эпохи.

Дисциплина «Теоретическая педагогика» изучается на первом курсе во втором семестре и предусматривает рассмотрение таких вопросов, как технология, методика, методология педагогической деятельности, основы педагогического процесса, выявляет грани педагогической культуры: проектная культура, педагогическая культура, культура инновационной деятельности, информационная культура, культура труда. Особое внимание в этом курсе уделено формированию гуманистической и антропоцентрической картины мира. До этого изучение данных вопросов носило эпизодический характер и только некоторые из них рассматривались в курсах специальных дисциплин. Итогом подготовки учителей на этом уровне должно быть осознание ими того, что только культуросообразная и природосообразная деятельность учителя способствует сохранению общечеловеческих, национальных, личностных ценностей, приращивает и модифицирует их в зависимости от творческих начал обучающихся и обучающих.

Второй уровень – организационно-практический. На данном уровне происходит закрепление и апробация теоретических знаний на практических занятиях.

Третий уровень – рефлексивный. Это реализация форм диагностики и самодиагностики уровня сформированности проектной культуры студентов, их проектной грамотности, усвоения обобщенного алгоритма проектирования и конструирования профессионально - педагогической деятельности.

Четвертый уровень – коррекционный. Характеризуется процессами преодоления возникших трудностей за счет имеющихся у студентов знаний и практических навыков.

Пятый уровень – методологический. Подготавливает студента-бакалавра к свободному оперированию проектной технологией на любом уровне педагогической деятельности в школе, в виде компетентной способности обучать школьников в плане проектирования на предметах гуманитарного профиля, развивая и формируя их проектную культуру.

Исходя из компонентов проектной деятельности бакалавра (аксиологического, деятельностного, системного, когнитивного), выявляется критериальная база для определения уровня сформированности проектной культуры студента вуза. Первый критерий – когнитивный – показывает наличие и глубину знаний в сфере проектной культуры; второй критерий – эмоционально-ценностный – определяет степень интериоризации ценностей проектной деятельности; третий критерий – праксеологический– указывает на уровень сформированности умений и навыков проектной деятельности.

Проектная культура как явление и феномен интересует не только исследователей в области педагогики, но становится одной из важной составляющей современного образовательного процесса в вузе. Структурно в проектной культуре выделяется системно-функциональная основа, форма взаимодействия внутренних компонентов проектной деятельности– технологическая; признакипроектной деятельности характеризуются системно-синергетической формой реализации. Вышесказанное характеризует проектную культуру как интегральное качество личности студента-бакалавра, в котором как целостность представлены мотивационно-целевой, интеллектуально-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Для проектной культуры характерны не только процессы создания социокультурных ценностей, но и влияние на состояние личности в целом, ее аксиологическую сторону. Бакалавр, владеющий проектной культурой, является субъектом педагогического процесса, способным к самостоятельной реализации проектировочной деятельности, проектировать и реализовывать индивидуальные инновационные программы трудовой и индивидуальной жизнедеятельности. Основой таких способностей являются ценностно-смысловые аспекты самоопределения личности студента; овладение базовыми сторонами человеческой культуры; общая гармонизация личности; высокий уровень образованности и индивидуальные способности к инновационной деятельности в любых педагогических ситуациях. Технологический подход к проектной культуре представляет ее как весомый опыт общей материальной культуры человечества, сочетающий в себе базовые знания, умения, навыки и опыт творческой деятельности, планирование, создание, исполнение и реализацию идей инновационного характера в педагогическом процессе.

Основными критериями и показателями сформированности проектной культуры бакалавра выступают ценностное отношение к педагогической деятельности, готовность к осуществлению проектной деятельности, творческая активность личности педагога, степень развития педагогического мышления как критерия проектной культуры, стремление к профессионально-педагогическому совершенствованию.

Эффективность процесса формирования проектной культуры бакалавра зависит от умения создавать инновационную личностно-развивающую среду, т. е. условия для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности. Студент-бакалавр еще на стадии получения высшего образования должен стать генератором новаторских идей, уметь осуществлять разные формы инновационной деятельности, которая впоследствии станет обязательным компонентом индивидуальной педагогической системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова, М.Н. Проектная культура будущего учителя / М.Н. Ахметова. –М., 2007. – 184 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова – М., 2006. – 285 с.
3. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: Учебное пособие. Теория, методология, практика / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 2003.– 478 с.
4. Иванов, В.И. Экспериментальное исследование значимости образовательной среды в системе многоуровневой подготовки специалиста // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С.98-110.
5. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография / Кашапов М.М. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 397 с.
6. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений/ В.В. Краевский. – М.: Академия, 2006.– 250 с.
7. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем/ В.В. Сериков – М., Логос, 1999. – 150 с.
8. Тимонин А.И. Теоретические подходы к обоснованию понятий «потенциал» и «ресурс» в педагогике // Экономика образования. – 2008. – № 3. – С.59.
9. Хотунцев, Ю.Л. Пути совершенствования концепции и программ образовательной области «Технология» // Педагогика. – 2008. - № 1. - С. 57.
10. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения/ А.В. Хуторской. – М., 2005.– 250 с.

И. В. Рудковская

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Аннотация. В статье исследуется проблема художественного образования в гимназиях и школах первой ступени обучения в Германии и формирования у школьников эстетического восприятия художественных произведений, эстетического вкуса и чувств. Автор рассматривает роль художественного образования как составляющей эстетического воспитания в формировании творческой позиции учащегося в современных условиях.

Ключевые слова: художественное образование, художественно-эстетическое воспитание, эстетический вкус, чувственно-эмоциональная сфера, образное мышление, духовные формы, формирование творческой позиции.

I.V. Rudkovskaja

ART EDUCATION IN SCHOOLS IN GERMANY AS AESTHETIC PARADIGM

Abstract. The article deals with the problem of art education at the gymnasiums and schools in Germany and the forming of the aesthetic tastes and sensing of the art works. The author observes the role of the art education as a component of the aesthetic upbringing by the forming of the creative position of the personality.

Key words: art education, art- aesthetic upbringing, aesthetic tastes, emotional sphere, figurative mentality, spiritual forms, forming of the art position.

Художественное образование формирует личность, ее общественные представления, мировоззрение, под влиянием которых складываются нравственные и эстетические идеалы человека. Известно, что в процессе художественного образования происходит накопление и передача от поколения к поколению чувственно-эмоционального опыта человечества, который материализуется

в произведениях искусства, представлениях о совершенном и гармоничном. В этом процессе путем эмоционального состояния и чувств формируются деятельность и убеждения индивида, происходит его присоединения к социуму, который составляет среду обитания человека и создает условия для его жизнедеятельности. Чувственно-эмоциональная природа художественного образования помогает различными способами компенсировать эмоциональную недостаточность многих видов человеческой деятельности, особенно, не творческих и механических. Реализуя свои социальные функции, художественное образование осуществляет многочисленные задачи, начиная с создания запаса элементарных эстетических знаний, без которых невозможно возникновение в личности склонности, влечения и интереса к эстетически значимых предметов и явлений.

Эстетические знания человек начинает приобретать с детства, а в процессе дальнейшего направленного образования он получает необходимые знания уже в образно-понятийной форме. Таким образом, эстетические и в том числе художественные знания могут приобретаться как на уровне синкретизма (бессознательно), так и в активном познавательном процессе на уровне логического мышления. Человек не рождается с уже готовыми эстетическими чувствами и вкусами, он имеет только возможности для формирования таких чувств, вкусов, склонностей и таланта. Одной из главных задач художественного образования выступает формирование на основе полученных знаний и развития способностей художественного восприятия таких качеств личности, которые смогут обеспечить возможность эмоционально оценивать художественно значимые предметы и явления, наслаждаться ими. Искусство воспитывает, оно охватывает различные стороны психики человека, то есть эмоциональную сферу, мысли и волю, способствуют развитию интеллекта личности, высоких духовных чувств, формированию мировосприятия, оказывает общественное влияние на поведение человека.

Общее художественное образование и воспитание происходит в школе, поэтому основной груз ответственности успешного сочетания воспитательной и образовательной функции этого процесса возлагается на учителей, которые преподают дисциплины эстетического цикла. В содержании каждой учебной художественной дисциплины имеются стороны, которые составляют ее фактическую, образовательную и воспитательную основу и тесно связанны между собой. Образовательная основа дисциплин эстетического цикла – это те знания и умения, которые предоставляют ученику возможность сознательно воспринимать произведения искусства, а также грамотно и выразительно пользоваться ими в сфере общественной и личной жизни. Воспитательная составляющая каждого предмета проявляется в формировании мировосприятия и моральных качеств школьника.

Знакомство с политикой западноевропейских государств в области образования, с их педагогическими теориями и учебно-воспитательной практикой позволяет рассмотреть и проанализировать объективно действующие в педагогической науке закономерности, выявить прогрессивные явления и новшества, определить пути развития актуальных задач, которые сейчас стоят перед современной школой. В этом смысле, на наш взгляд, целесообразен анализ опыта, а именно, педагогической теории и практики Германии, школьная политика которой находится сегодня на очень ответственном этапе реформирования. По сообщению журнала «Новая немецкая школа» («Neue deutsche Schule»), «процесс европейской интеграции, общественные реформирования, экономические нововведения расшатывают традиционный подход к образованию, заставляя искать новые методы работы в сложившихся условиях» [5, с. 48]. Изменения в обществе (в экономической, социальной и духовной сферах) нацеливают педагогическую науку на исследование важных проблем образования и воспитания, без решения которых невозможно развитие творчески активной личности, которая должна уже завтра включиться в сложный процесс общественной жизни.

Особое внимание в этой связи привлекает теория и практика преподавания дисциплин эстетического цикла, которые приобретают все большую популярность в практике преподавания общеобразовательных дисциплин. Проблемам художественного образования посвящены труды многих немецких ученых, педагогов и искусствоведов: Х. Вайкерта, Ф. Кюне, Д. Ленцен, И. Сливки, К. Мантео, Е. Варнс, А. Штауде, Г. Зелле, Д.Кербса, Ю. Циммера, К. Пфаффа, В.Шлимма и др. Учёными были освещены вопросы психолого-педагогических особенностей художественного образования, взаимосвязи рационального и эмоционального, рассмотрены проблемы социализации художественного образования и выявлены специфические особенности художественного образования детей разного возраста.

К середине 60-х годов XX века традиционными дисциплинами эстетического воспитания в школах Германии считались дисциплины художественного цикла, которые выполняли чисто психотерапевтическую функцию, а именно, были нацелены на организацию досуга, оказание помощи в жизни и воспитания в быту. Эстетическое воспитание в то время оставалось средством снятия стресса у утомленного ученика, элементом гармонизирующим функции. Преподавание этой дисциплины в школе было необязательно, поэтому всегда можно было от нее отказаться.

Бурные экономические реформы в немецком обществе в 60-е годы XX столетия оказывали значительное влияние на содержание учебных школьных программ. Временно приходилось отказываться от дисциплин художественно-эстетического цикла, сокращать учебные часы для того, чтобы рассматривать на уроках насущные экономические проблемы. К тому же, основная нагрузка по эстетическому воспитанию в школах выполнялась учителями, которые преподавали искусство. Почти 80% дисциплин эстетического цикла выпадало из учебного процесса из-за отсутствия преподавателей, которые нуждались в повышении квалификации. Так, по результатам проведенного исследования в начале 70-х годов XX века в федеральной земле Гессен (Hessen) почти 80% учителей не имели соответствующей квалификации для преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в школе. Учитель должен был иметь соответствующий диапазон знаний: от средств массовой коммуникации в игры, от анализа произведений искусства к оформлению окружающей среды [7, с. 18].

К сожалению, формальный подход к художественно-эстетическому образованию и воспитанию в школах не был дифференцированным и не давал возможность ученику адаптироваться в процессе социализации. Жизненные впечатления ребенка оказывались ненужными, а восприятие ребенком окружающего мира было ограничено. Искусство оставалось на тот момент единственным и центральным содержанием эстетического воспитания, а изучение основ художественного изображения – главной целью.

Начало интенсивных образовательных реформ в школах Германии в 70-е годы XX века в области эстетического воспитания связано с именами ученых Пфеффинга, Г. Отто, Д. Кербса и Ю. Циммера, которыми были разработаны новые концептуальные подходы к развитию у учащихся образного мышления. Так, Г. Отто, используя ключевые понятия изобразительного искусства и категории современного искусства, продемонстрировал возможность их влияния на другие дисциплины. «Сенсибилизация в отношении различных материалов, готовность к экспериментальному поведению, понимание технических художественных приемов нужно не только художнику [6, с. 245-245].

Д. Кербс, работая над моделью эстетического воспитания, отметил необходимость использования на занятиях не только явлений искусства, формотворчестве, фантазии, визуальной коммуникации, но и прекрасного в людях, ландшафтах, предметах природы, стимулирование всех форм чувственного восприятия. В модифицированном виде такой подход является традиционным для многих концепций.

Следует заметить, что конец 70-х начало 80-х годов XX века отличился в общественной жизни Германии появлением постановления Профсоюзов «Обеспечение эстетического воспитания в школе» (1979). В нём было отмечено, что эстетическое воспитание не может быть ограничено рамками отдельных дисциплин, а должно охватывать все сферы учебного процесса и быта учащихся [6, с. 281]. Ю. Циммер предложил сравнительную функциональную дифференциацию задач эстетического воспитания, а его определение дополнил понятием политической социализации [2, с. 67-71]. С этого момента вместе с учебными реформами начался период интенсивного экспериментирования, что потребовало от правительства и государства значительных капиталовложений. Так, общее количество экспериментов в системе образования с 1971 года составило примерно 2 тыс., на что было выделено правительством почти 104 млрд. марок [1, с. 14]. KEKS-группой, созданной в 1968 году (Kunst-искусство, Erziehung-воспитание, Kybernetik-кибернетика, Siziologie-социология), была разработана программа по практике эстетического воспитания, которая использовалась в ряде экспериментов для выполнения задач, нацеленных на формирование у учащихся эстетического восприятия во внеурочное время.

В Германии в начале 1970-х гг. представители различных научных эстетических концепций («Педагогическая акция Мюнхен», концепция «визуальной коммуникации»), Г. Майрхофер, В. Цахариас, Г. Грюнайсль, Г. Зелле, Б.Урбан, А. Штауде, Г. Эмер, И. Ойкер, Х. Кемпф-Янсен и др. по-разному подходили к решению проблем эстетического воспитания личности школьника, создания на занятиях чувственно-эмоциональной сферы. Маскарады, оформительская деятельность, использование игрового материала, жизнерадостное восприятие и открытия реакции других на собственное поведение начали составлять основу «деятельной художественного урока». Но, урок не становится тем процессом и местом, где должно было происходить ежедневное формирование у учащихся чувственно-эмоциональной сферы.

В конце 70-х годов XX века наметилось сближение позиций педагогов различных направлений с эстетической составляющей образования. Появляются фундаментальные работы по эстетическому воспитанию: в 1979 г. были опубликованы сборники «Эстетическое воспитание как наука (Г. Даухер, К. - П. Шпринкарт); «Эстетическое воспитание и повседневность» (Г. Эмер); в 1980 г. – «Эстетическое воспитание (А. Штауде, И. Ойкер и Х.Кемпф-Янсен); в 1981 г. – теоретическая монография «Культура чувств и эстетическое воспитание» (Г. Зелле). Авторы этих работ, несмотря на разнообразие подходов в решении подобных задач, на практике стремятся достичь

консенсуса, и это дает возможность осознать, что эстетическое воспитание, которое до недавнего времени формировалось на теоретических основах, требует интенсивной практической интеграции в школьные учебные дисциплины. В эстетическом воспитании авторы видят усиление объединения теорий и практики, усиление связи между жизнью и познанием. Немецкие ученые, педагоги и искусствоведы (Х. Вайкерт, Ф. Кюн, Д. Ленцен, К. Мантей и др.) в своих произведениях придавали большое значение эстетическому развитию личности и влиянию искусства на формирование общечеловеческих качеств. В теории и практике художественно-эстетического воспитания распространена идея максимума, которая заключается в том, что чем больше ребенок общается с искусством, тем лучше.

Таким образом, эстетическое развитие личности средствами искусства привлекает школьников к различным видам искусства и формирует в них эстетические вкусы. Кроме того, для каждого школьного возраста оказываются виды искусства, углубленные занятия которыми дают наибольший эффект в художественно-эстетическом развитии ученика, развивают и углубляют интерес к изучению дисциплин эстетического цикла. Основа занятия в немецкой школе – самостоятельность в использовании методов и толкований выбранной модели, которая тесно связана с наукой и определяет сегодняшний день.

Успех учебного процесса зависит, прежде всего, от содержания урока, методов и требований к каждому этапу работы, выбора учебного материала, отраженного в школьных программах и учебных планах. Учебные планы и формы урока опираются на то, чтобы процесс познания осуществлялся от простого к сложному, от частного к общему, от наглядного к абстрактному. Содержание, методы и формы обучения дополняют друг друга. Дидактическая и методическая конкретизация поставленных целей и задач урока - «Искусство» - основная задача учителя, который обеспечивает планомерный процесс занятий [4, с. 21].

Тренировка и повторение, по мнению немецких педагогов Г.Зелле, К.Сливки, Е. Варнса, выступают как сменяющие друг друга элементы любого обучения и являются неотъемлемой частью урока, который способствует закладке фундамента для научно-пропедевтической работы. Успешные тренировки рождают творческую свободу и являются важной предпосылкой для самостоятельной работы и умений переноса изученного в жизнь.

Типичным для урока «Рисование» на начальном этапе обучения является использование разнообразных упражнений с частым их чередованием. В этом смысле они выступают как неотъемлемая составляющая урока. Учебные планы гимназии на начальном этапе обучения состоят из трех единых учебных подходов, которые охватывают два учебных года: 5-6; 7-8; 9-10 классы. Учебный процесс строится согласно методическим и педагогическим требованиям и принципам, присущим немецкой педагогической науке. В то же время учебные планы создают свободу для учителей, помогая найти индивидуальный подход к каждой группе учеников. К.Сливки считает, что уроки в 5-6 классах целесообразно планировать, исходя из требований для школьников начальной школы, так как это способствует привитию учащимся навыков самостоятельной работы. Учитель создает ученикам щадящие условия и выступает в качестве наставника. Именно в это время используется в полной мере эмоциональная и социальная составляющие урока.

Обучение на уроках искусства в 7-8 классах базируется на требованиях, которые выступают специфическими составляющими урока – это умение работать с гипсом и другими материалами для художественной лепки. Работа в 9-10 классах нацелена на самостоятельное овладение художественными приемами [4, с. 73]. Ученики получают на занятиях не только знания, но и умение дифференцированного и сознательного восприятия. Центральное место в процессе обучения занимает субъективный опыт ученика. На уроках искусства идет речь об эстетическом восприятии мира. Предметом обучения на таких занятиях становится все, что воспринимается визуально, а именно: живопись, графика, скульптура, фотография, то есть «изображение», которое может быть разновидностью почерка художника, определенной культурной фазой, носителем значения, взгляда на мир; оно может быть прочитано и расшифровано. Визуальные знаки и изображения, которые являются носителями информации, определяют значительную часть общественной коммуникации. Создание и интерпретация изображений на уроке искусства развивают предметную компетенцию учащихся и одновременно помогают раскрыть индивидуальные способности.

В жизни школьников окружает большое количество изображений – плакаты, рисунки, компьютерная графика и т.д. Воспринимая и создавая изображение, ученики узнают возможности композиционного решения, содержания, использования уже известных и новых форм проявления. Дидактически понятно, что сначала школьники рассматривают и обсуждают малопонятные изображения. Художественные изображения требуют восприятия ряда усиливающих друг друга признаков: содержания, формы, а также открытости интерпретации, комплексности, оригинальности, индивидуальности и историчности. Но эти признаки не являются исключительными особенностями художественных изображений. По мнению Е. Варнса, любое изображение можно исследовать на комплексность, оригинальность, социокультурные связи и комплексность его воздействия бу-

дет очень интенсивной, даже если эти связи не будут сознательными. Для восприятия художественных изображений, наоборот, важным остается понимание этих связей, потому что художественные изображения побуждают ученика расширить мир собственного познания [3, с. 101].

В учебном процессе педагоги Германии ориентируются на следующие аспекты в оценке произведений искусства: материальную или медиаструктуру, духовную основу, личность автора, социокультурные связи. Что касается первого учебного аспекта, то внимание направлено на восприятие учащимися произведений медиакультуры [3, с. 83]. Первый учебной аспект предполагает, что ученики экспериментируют с различными материалами и изображениями, учатся общаться с ними, чтобы достичь того или иного результата (материалы смогут вдохновить ученика на новую идею и побуждать к поиску значения). Важным является также тот момент, что медиа делает возможным создание полностью нового изображения. А для учебного опыта важны знания о восприятии, потому что школьники могут рассматривать как собственные, так и работы других учеников. Для немецких педагогов важно сделать медиа и методы посредничества осознанными. Во втором учебном аспекте интерес фокусируется на основных духовных формах: чувствах, интуиции и уме, чтобы попытаться придать изображению новое содержание. Изучение авторской концепции художественного произведения (стилистические или содержательные признаки, индивидуальный художественный мир) становится главным в третьем учебном аспекте. Когда ученики рассматривают изображения как отражение индивидуума автора, раскрывается скрытый содержательный пласт. На этой основе формируется «собственный почерк» – вид и способ индивидуального выражения.

Таким образом, у учащихся возникает необходимость воспринимать себя серьезно как личность и понимать других учеников в их индивидуальности. В четвертом учебном аспекте внимание сконцентрировано на социокультурных и исторических взаимосвязях в сфере художественного, культурного, исторического, политического и экономического влияния. Благодаря этому аспекту учащиеся узнают, в чем причина того, что они понимают не каждую картину; что в другие времена и в других культурах были использованы различные методы, которые должны быть сначала ними расшифрованы; что современные изображения (мотив, символика, построение) базируются на понятных иногда только для национальной культуры самостоятельно принятых средствах. Рассматривается также вопрос, влияют общественные группы на развитие художественного образа или культурной политики. На занятиях «Искусство» уточняется и то, как общественные группы используют в экономических и политических целях художественные представления или ассоциации, полученные благодаря средствам массовой информации.

Итак, аспекты на уроке искусства четко не разграничиваются, они взаимосвязаны и дополняют друг друга. Например, социокультурные связи (четвертый аспект) дополняют восприятие (первый аспект), для характеристики художественной личности (третий аспект) используется содержание второго аспекта. Решающим для эффективности урока искусства является то, что основной тематический аспект, с одной стороны, основывается на конкретном опыте школьников, с другой стороны, ученик может расширить свои познания. Немецкие учителя пытаются задействовать на уроке все учебные аспекты.

Таким образом, особые акценты на уроке в немецкой школе расставляются в зависимости от возрастной группы школьников. Учебный план утверждает содержание учебных дисциплин со следующими требованиями: а) ориентация урока на три поля деятельности, то есть урок соответствует предметно-дидактической структуре и полям деятельности (создание художественных произведений, отражение, восприятие); б) ориентация урока на все учебные аспекты; в) обработка эстетических категорий и опыта; г) соблюдение принципа нарастания сложности. Указанные пункты определяют требования, предъявляемые к уровню овладения живописью или другими аспектами художественного образования к концу 10-го класса и создают предпосылки для дальнейшей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В.И. Система образования в ФРГ // В.И. Андреев. Минск: Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, 1993.– С. 14.
2. Ästhetische Erziehung und Kommunikation // Hrsg. Von O.Schwenke. Frankfurt a.M.; Berlin; München, 1972. S. 67-71.
3. Die spielende Klasse. Ideen. Vorschläge und Texte für Gruppe. München, 1991.– 138 S.
4. Kunst. Richtlinien und Lehrplane Gymnasium. Sekundarstufe 1.Düsseldorf. 1993.– 134S.
5. Erziehung und Wissenschaft//Schule ist mehr als Unterricht/Red. J.Lenz.Frankfurt, 1995. – 208 S.
6. Selle G. Kultur der Sinne und äästhetische Erziehung: Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln: Du Mont, 1981. – S. 245–245.
7. Staudte A. Ästhetische Erziehung. 1-4. München; Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1980. – S.18.

Г. М. Четверикова

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме духовно-нравственного воспитания детей средствами классической музыки на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях. Подчеркивается необходимость использования комплекса методов и приемов для создания педагогической системы, основанной на произведениях музыкальной классики.

Ключевые слова: Духовно-нравственное воспитание, классическая музыка, музицирование, инструментальное обучение, исполнительская деятельность,

G.M. Chetverikova

CLASSICAL MUSIC IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN ON MUSICAL EMPLOYMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The summary. The article is devoted to the spiritual and moral education of children by means of classical music on the music lessons in preschool educational institutions. It emphasizes the need to use complex methods and techniques to create a pedal gineering system based on the works of classical music.

Keywords. Spiritual and moral education, classical music, playing music, instrumental learning, performing activities.

Музыкальное воспитание имеет большое значение для формирования полноценного духовного развития личности ребёнка. Важным представляется формирование у детей не только общего представления о музыке, обогащая его историческим и общеэстетическим материалом, но и использование всего потенциала музыкального искусства, его эмоционального воздействия, обладающего большими воспитательными возможностями, что в итоге способствует формированию внутреннего мира ребёнка.

Эту особенность музыки признавали многие выдающиеся умы прошлого. Значение и силу влияния музыки на личность отмечали еще античные философы, такие, как Аристотель, Пифагор, Платон. Гуманистический смысл в подлинном музыкальном искусстве видели просветители, философы и писатели: Гегель, Гёте, Дидро, Кант, Лессинг, Шеллинг, Шиллер. В. А. Сухомлинский писал о значении классической музыки в воспитании: «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие» [14, 35].

В России проблеме формирования духовно-нравственных ценностей средствами музыкального искусства начали уделять особое внимание в конце XVIII века. Постепенно этот интерес углублялся и рос в среде прогрессивной русской интеллигенции. Вопросы музыкального воспитания связывались с общими культурными и нравственными вопросами.

Мысль о значении музыкального искусства в духовной культуре личности ребёнка одним из первых высказал Н. Новиков – просветитель, педагог и писатель конца XVIII-го века. Он полагал, что без помощи искусства невозможно воспитать и образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами. Вслед за ним В. Г. Белинский утверждал: «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 её невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце, не перетолкуют их по-своему, не будут резонёрствовать, но она наполнит гармонией мира их юные души, разовьёт в них предощущение таинства жизни» [4, 149]. В. В. Медушевский подчеркивает: «Искусство отражает дух жизни либо высокой и окрыленной, либо низкой и пошлой. Соответственно интонация искусства, вбирая в себя энергии, действующие в обществе, и образует атмосферу жизни. К высокому искусству относится классика, понимаемая как высоконравственная музыка прошлых столетий, выдержавшая испытания временем и отражающая духовные идеалы» [9, 49].

К проблеме духовно-нравственного воспитания неоднократно в своих работах и статьях обращался Д. Б. Кабалевский. Он пишет: «Основной целью современного музыкального образования является формирование художественной и музыкальной культуры ребёнка как неотъемлемой части культуры духовной. Я стремился найти такие принципы, методы и приёмы, которые помогли бы увлечь детей, заинтересовать их музыкой, приблизить к ним это искусство, таящее в себе неизмеримые возможности духовного обогащения человека» [7, 8].

Говоря о роли нравственного начала в музыкальном воспитании на современном этапе, Ю. Б. Алиев в книге «Настольная книга школьного учителя - музыканта» сформулировал свою пози-

цию: «искусство – это рождённый обществом способ обобщения, ценностного переживания и конкретно чувственного воплощения явлений действительности» [2, 17].

Сегодня в музыкальном образовании осознаётся необходимость возвращения понятия идеология. Исследователь Б. С. Гершунский подчёркивает: «Хотим мы этого или не хотим, – идеология, понимаемая достаточно широко, пронизывающая все культурно-просветительские, воспитательно-образовательные институции общества, его духовную сферу, формирует (и формирует активно) мироощущение и мировоззрение, систему взглядов на мир» [6, 135].

В работе А. Б. Воронцова подчеркивается роль классической музыки в воспитании дошкольников. Автор подчеркивает: «Целенаправленное духовное формирование личности происходит уже в дошкольных образовательных учреждениях. Музыкальное воспитание имеет большое значение для формирования полноценного духовного развития будущего человека. По мере накопления музыкального опыта у детей развивается эмоциональный отклик на музыку. По результатам исследований, у дошкольников выражена способность к сопереживанию чужой радости, горести, любви к ближнему» [5, 95].

Ранний период жизни является одним из наиболее значимых в нравственном развитии человека, поскольку начальные впечатления глубоки и оставляют след во всей дальнейшей жизни. Многие исследования посвящены проблеме формирования духовно-нравственных ценностей среднего и старшего детского возраста. Дошкольному возрастному периоду, по нашему мнению, уделено меньше внимания, несмотря на то, что дошкольники очень любознательны, пытливы и открыты для новой информации. Этот период очень важен для формирования личности ребенка, т.к. именно в раннем возрасте закладываются основы духовности. Музыкальные занятия следует рассматривать как важное средство духовно-нравственного развития детей в современном мире. В процессе восприятия музыкальных произведений помимо накопления жизненного опыта детей, обогащается их видение явлений действительности и новое отношение к ним. Дошкольники в силу своего возраста имеют ограниченные представления о человеческих эмоциях, которые проявляются в реальной жизни. Музыка, передавая всю гамму чувств, расширяет эти представления. Эмоциональная отзывчивость на музыку помогает вырабатывать такие качества личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку, милосердие.

Педагог-музыкант должен иметь высокий уровень слушательской и исполнительской культуры, от которого во многом зависит эффект воспитательского воздействия на обучающихся, в особенности, если это дети дошкольного возраста; должен быть хорошо подготовленным в области музыкознания, обладать художественным вкусом. Помимо этого необходимо знать психологические и возрастные особенности развития дошкольников, и, в том числе, в сфере музыкального восприятия. Понимание возрастных особенностей музыкального развития позволяет педагогу наметить последовательность задач и содержание музыкального воспитания детей на каждом возрастном этапе.

Музыка имеет сходную с речью интонационную природу. Подобно тому, как при овладении речью, для которой необходима речевая среда, ребёнок должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к их интонациям, сопереживать настроениям. «Усвоение любого языка начинается в раннем детстве и музыкальный язык не является исключением. В дошкольном возрасте у ребёнка ещё не сложились принятые в обществе стереотипы вкусов, мышления. Поэтому так важно воспитывать детей на шедеврах мирового искусства, расширять их представления, отдавая предпочтение классической музыке. Накопление разнообразных музыкальных впечатлений позволяет сформировать у детей интонационный музыкальный опыт» [3, 209]. Можно сказать, что интонационные особенности классической музыки постепенно могут стать естественно узнаваемыми. А, как известно, узнавание полюбившихся мелодий, интонаций вызывает у человека положительные эмоции. Б. В. Асафьев объясняет это явление так: «В сознании слушателей не размещены целиком музыкальные произведения, а отлагается сложный, очень изменчивый комплекс музыкальных представлений, в который входят и разнообразные фрагменты музыки, но который, в сущности, составляет устный музыкально-интонационный словарь. Подчёркиваю: интонационный, потому что это не абстрактный словарь музыкальных терминов, а каждым человеком интонируемый (вслух или про себя) запас выразительных для него, говорящих ему музыкальных интонаций, живых, конкретных, всегда на слуху лежащих звукообразований, вплоть до характерных интервалов. При слушании нового музыкального произведения сравнение происходит по этим общеизвестным дорогам» [3, 204]. Б. В. Асафьев пишет: «Прокладывать эти дороги предпочтительнее на высокохудожественных образцах музыкального искусства, создавая в представлении ребёнка эталоны красоты. Данные памятки являются и проводниками памяти, и оценочными признаками и нормами суждений» [3, 271].

Чем раньше ребенок получит возможность познакомиться с классической музыкой, тем более успешными станут его общее развитие и духовная культура. Давая слушать детям дошкольного возраста классическую музыку, педагог-музыкант формирует основы музыкальной и духовной

культуры. Развитие у детей эмоциональной отзывчивости и осознанности восприятия ведет к желанию слушать классические музыкальные произведения, рождает творческую активность.

В музыкальной энциклопедии дается следующее определение классической музыки: «Классика музыкальная (от латинского classicus – образцовый) – музыкальные произведения, отвечающие самым высоким художественным требованиям, сочетающие глубину, содержательность, идейную значимость с совершенством формы. Понятие «классика музыкальная по праву применяется ко всему творчеству каждого из величайших композиторов всех времён и народов, основная часть сочинений которого отвечает перечисленным выше требованиям» [10, 826]. В. И. Петрушин подчеркивает: «Признавая существование различий в содержании музыки серьёзной и лёгкой, надо учитывать, что развились эти жанры из синкретизма фольклорного искусства в результате потребностей общественной практики. Различия в содержании и целях этих двух музыкальных жанров привлекли за собой и различия в характеристиках особенностей их музыкального восприятия. В самом общем виде эти различия заключаются в том, что лёгкая музыка преимущественно функциональна и её звучание может сопровождать многие другие немузыкальные виды деятельности, в то время как серьёзная музыка подразумевает наличие самостоятельной ценности в самой себе» [12, 156].

Однако, зачастую педагог-музыкант уделяет недостаточно внимания классической музыке и, даже признавая её ценность, не в состоянии выбрать необходимые произведения, слабо ориентируясь в классическом репертуаре. Практика показывает, что из богатого музыкального наследия выбор падает на произведения невыразительные, малохудожественные, примитивные по музыкальному языку, не затрагивающие эмоциональный мир ребёнка.

Несмотря на наличие исследований по вопросам музыкального воспитания детей (Б. М. Теплова, Л. С. Выготского, В. В. Медушевского, В. И. Петрушина, Г. А. Прасловой и др.), нам представляется, что эта проблема недостаточно полно находит свое практическое применение в рамках традиционных музыкальных занятий в дошкольных образовательных учреждениях

Данная проблема позволяет выделить следующее противоречие: между имеющимися возможностями духовно-нравственного развития дошкольников средствами классической музыки и недостаточным теоретическим и практическим обеспечением использования этих возможностей.

Музыкальный репертуар, используемый в работе с детьми, должен удовлетворять одновременно трём требованиям – художественности, доступности и целесообразности. Традиционно он состоит из народной музыки, детской классики и современной музыки, однако, подавляющее большинство произведений – это специально созданная отечественными композиторами детская музыка. К сожалению, многие из этих произведений не отвечают высоким художественным требованиям. Они написаны упрощённым, малохудожественным музыкальным языком, включают примитивные штампы интонационных оборотов и гармонизаций, скучны и неинтересны. С помощью этих произведений и прокладываются «дороги» (о которых говорилось ранее), по которым идёт ребёнок, постигая язык музыки. Воспитывая интерес к музыке на репертуаре, традиционно используемом в работе дошкольных образовательных учреждений, музыкант-педагог формирует эталоны красоты на малохудожественных произведениях, на репертуаре, далёком от совершенства. Таким образом, «интонационный словарь эпох» усваивается детьми недостаточно глубоко и серьёзно.

О. П. Радынова отмечает: «Формирование музыкальной культуры детей обеспечивается отбором произведений музыкальной классики, являющейся для детей эталоном красоты, определяющих содержание музыкального образования, пересмотром технологии изучения репертуара на основе создания гибкой, спиралевидной, адаптивной модели систематизации музыкальных произведений по разнообразным принципам: тематическому, концентрическому, контрастного сопоставления произведений, синкретизма, адаптивности» [13, 11]. Музыкальный репертуар в большей степени определяет содержание процесса музыкального воспитания, поэтому, именно классическая музыка должна формировать «устный музыкально-интонационный словарь». По сравнению с музыкой лёгкой, классическая серьёзная музыка самодостаточна, несёт ценность в себе самой, оказывает влияние на становление социальной зрелости личности. Она поднимает слушателя до своего уровня и приобщает его к вечным идеалам всего человечества.

Академик В. М. Бехтерев экпериментально доказал целесообразность использования произведений, вызывающих у детей положительные эмоции. Дети раннего возраста с удовольствием слушают музыкальные произведения старинных мастеров: И. С. Баха, А. Вивальди, Г. Телемана, В. А. Моцарта. Классическая музыка, на наш взгляд, несёт серьёзную смысловую нагрузку. Бессмертные музыкальные произведения Моцарта, Бетховена, Шуберта, Чайковского оказывают огромное влияние на эмоциональное состояние ребёнка, активизируют энергетические процессы организма и направляют их на физическое и нравственное оздоровление. Так, например, музыкальное искусство барокко и романтическая музыка содержат в себе триединство преображения человеческой души. Если обратиться к анализу духовности музыки И. С. Баха, то его символика с

энергетической стороны олицетворяет силу стремления человеческой души к божественному. Насыщенная в эмоциональном плане музыка П. И. Чайковского, как бы развертывающаяся в реальном мире мятущихся эмоций, наделена, при этом высшей красотой духовного начала.

Создавая педагогическую систему, основанную на произведениях музыкальной классики, требуется решение проблемы *доступности* музыкальных произведений восприятию ребёнка. Основной критерий доступности, помимо небольшой протяжённости звучания, привлекательности знакомых ребёнку тем и сюжетов, представляет собой соответствие эмоционального содержания музыки эмоциональному опыту ребёнка, способности сопереживать определённым чувствам, составляющим основу музыкального образа.

Необходимо выстроить музыкальный материал таким образом, чтобы постоянно поддерживать у детей эмоциональный отклик, интерес, развивать осмысленность восприятия и желание проявить своё отношение к звучащей музыке. Насыщение разнообразием интересных для ребёнка сравнений произведений развивают его представления о музыкальном искусстве.

Основополагающими принципами в формировании духовно-нравственных ценностей дошкольников средствами классической музыки на наш взгляд являются:

- принцип цикличности или концентричности;
- принцип контрастного сопоставления репертуара, способствующий развитию музыкального мышления;
- принцип адаптивности, позволяющий педагогу варьировать репертуар, методы и формы обучения детей;
- принцип синкретизма, дающий возможность взаимовлияния различных видов искусств.

Гибкая, адаптивная модель систематизации музыкальных произведений по этим принципам позволяет составлять репертуар в таких сочетаниях, которые удобны для проведения праздничных утренников и других мероприятий.

Современный педагог-музыкант должен считать ведущим направлением в работе с детьми создание целостного музыкально-образовательного процесса. Тесное слияние и взаимопроникновение всех видов деятельности в условиях такого занятия позволяет выстраивать его как цельную и динамичную композицию. У этой композиции есть, своего рода, завязка проблемы, ход её решения, кульминация. Самая яркая точка музыкального занятия, когда на максимально высоком эмоциональном напряжении дети делают для себя неожиданные эстетические открытия. И, наконец, развязка, где подводятся итоги. Есть отличие музыкального занятия, которое только привносит слуховые добавки к музыкальным знаниям детей от занятия с особенной творческой атмосферой, возвышающей над обыденностью, формирующей стержень личности, встречей с «прекрасным».

Здесь следует сказать об использовании различных контрастных приёмов, нетрадиционных форм занятий, которые способствуют и стимулируют интерес дошкольников к духовному наследию музыкального искусства.

Исходя из психофизиологических характеристик, детям в дошкольном возрасте свойственно отдавать предпочтение позитивной по характеру музыке. Патриотическая, героическая музыка также привлекает внимание дошкольников. Это говорит о том, что у детей ярко проявляется способность к сопереживанию чужой радости, горести, любви к ближнему.

Процесс развития музыкального восприятия дошкольников может быть эффективным посредством осуществления разнообразных видов музыкальной деятельности. Поэтому музыкальные произведения, используемые в работе с дошкольниками, высокая оценка их качества – важный вопрос методики. Ю. Б. Алиев подчеркивает: «С точки зрения психолого-педагогической, восприятие можно определить как отражение и становление музыкального образа в эстетическом сознании ребенка; процесс эмоционально-оценочного переживания музыкального произведения, восприятия его нравственно-эстетического содержания» [2, 67].

На первом этапе работы над любым музыкальным произведением дошкольнику необходимо помочь создать установку на восприятие музыки:

- обращаемся к историческому материалу;
- привлекаем знания из истории, литературы, изобразительного искусства.

На втором обучающем этапе непосредственного знакомства с музыкальным произведением, необходимо устроить небольшую дискуссию, в ходе которой у дошкольников формируется эмоционально-оценочное отношение к музыкальным ценностям.

Третий этап работы дошкольников над музыкальным произведением предполагает выражение своих чувств, мыслей в стихах, рисунках, поделках.

Начинать приобщать ребёнка к серьёзной музыке следует уже с первой младшей группы. Слушание классической музыки может проходить не в групповой комнате, а в привычной для детей обстановке, тем более что продолжительность слушания 2-4 минуты (такое количество времени дети 3-4-х летнего возраста способны внимательно слушать). Таким образом, происходит зна-

комство с лучшими образцами русской и западной классики, предоставляя возможность услышать эти произведения в исполнении выдающихся музыкантов на фортепиано, флейте, клавесине, арфе, камерного и симфонического оркестров

Процесс слушания с самыми маленькими, вновь принятыми в детское образовательное учреждение детьми следует начинать в октябре, когда период адаптации в основном пройден. Успех занятий, особенно начальных, во многом зависит от его организации (заранее найти намеченную для прослушивания в записи музыку, создать доброжелательную обстановку). Уже в ноябре можно пригласить послушать вместе с детьми взрослых (мам, пап, бабушек). Беседу о прослушанной музыке полезно сопроводить показом живописных репродукций, дающих представление о жизни, обычаях людей той эпохи, в которую было создано музыкальное произведение.

Необходимо использовать любые игровые ситуации, следить, чтобы дети не переутомились, учитывать, что дошкольники не в состоянии подолгу заниматься одним делом, им требуется смена музыкальной деятельности, применение разных её видов.

Таким образом, все формы организации музыкальной деятельности детей (музыкальные занятия, музыка в повседневной жизни детского сада и в семье) взаимодополняют друг друга, обогащая процесс формирования духовно-нравственных ценностей.

Несомненное влияние на развитие ребёнка оказывают тематические, комплексные и доминантные занятия с использованием классического репертуара. Например, тема комплексного занятия «Лебедь» даёт возможность детям познакомиться с образом величественной, красивой птицы, отображённой в творчестве композиторов, художников, поэтов. Дети слушают пьесу К. Сен-Санса «Лебедь», читают отрывок из «Сказки о царе Салтане» А. Пушкина, рассматривают репродукцию картины художника М. Врубеля «Царевна Лебедь».

Интересным представляется проведение тематических бесед-концертов, гле можно воспользоваться методом сравнительного анализа, т.е. сравнить музыку разных исторических эпох, к примеру – танцевальную, (начиная от пьес из сюит И. С. Баха: «Бурре», «Полонез», «Менуэт», «Шутка» до вальсов Ф. Шопена и балетной музыки П. Чайковского). В беседе-концерте, посвящённой маршевой музыке, можно сравнить «Марш» из сюиты Ж. Бизе «Детские игры», марши П. Чайковского из балета «Щелкунчик», из оперы Д. Верди «Аида», Свадебный марш Ф. Мендельсона, маршевую музыку из концертов и симфоний Л. Бетховена, марши С. Прокофьева.

Беседа-концерт может быть посвящена творчеству отдельного композитора. Например, в беседе-концерте, посвящённой жизни и творчеству Л. Бетховена, говоря о нелёгкой судьбе композитора, необходимо сделать акцент на мужественном, героическом характере его музыки, что подчёркивает силу и стойкость личности композитора. Темы для бесед-концертов могут быть весьма разнообразными – «Сказка в музыке» (А. Лядов – «Кикимора», Н. Римский-Корсаков «Снегурочка», «Садко»), «Музыка о природе» (А. Вивальди «Времена года», П. Чайковский «Времена года» и др.).Целесообразно использовать и более активные виды музицирования, так, например в процессе инсценировки сказки-балета П. Чайковского «Щелкунчик» дети с удовольствием включаются в действие (марш, танец мышей, танец феи Драже и т.д.). Слушание музыки следует связывать с тематикой праздников (на утреннике, посвящённом 8 марта, прослушиваются пьесы «Мама» П. Чайковского, «Материнские ласки» А. Гречанинова).

Особый интерес представляет проведение тематических вечеров. Большую ценность представляют темы: «Маленькие сказки о детстве Моцарта», «В мире музыкальных инструментов», симфоническая сказка «Петя и волк» и др. Приглашёнными на эти мероприятия могут быть родители, педагогический коллектив, дети из музыкальных школ, которые исполняют классические произведения для дошкольников. Проведение тематических вечеров требует серьёзной подготовки. Только в этом случае, в атмосфере всеобщего внимания, заинтересованности, профессионализма взрослых дошкольники могут эмоционально воспринимать прекрасный мир классической музыки.

Классическая музыка, достигшая в своём развитии высокого профессионального уровня, на наш взгляд, должна занимать ведущую позицию в репертуаре детских образовательных учреждений, что будет способствовать общему музыкальному развитию, а в конечном итоге – формированию духовно-нравственных ценностей детей дошкольного возраста. Источником эффективности воспитательного воздействия музыки выступает высокоидейное содержание классических музыкальных произведений.

Таким образом, можно сказать, что формирование духовно-нравственных ценностей является серьёзной проблемой, начиная с конца XX века и связано с перестройкой общественной и политической жизни. А это, безусловно, отразилось на процессе воспитания детей в современном социуме. Мы полагаем, что для всестороннего развития личности дошкольника необходимо отказаться от стереотипных программ для ДОУ и пересмотреть репертуарные требования, зачастую построенные на усредненных, заниженных стандартах. Музыкальный репертуар в большей степени определяет содержание процесса музыкального воспитания, поэтому именно классическая му-

зыка должна формировать «устный музыкально-интонационный словарь». По сравнению с музыкой лёгкой, классическая серьёзная музыка самодостаточна, несёт ценность в себе самой, оказывает влияние на становление социальной зрелости личности. Она поднимает слушателя до своего уровня и приобщает его к вечным идеалам всего человечества. Восприятие классической музыки способствует расширению границ личности ребенка, формирует культуру и духовно-нравственные ценности.

Успешность проведения работы по внедрению лучших образцов классической музыки в ДОУ во многом зависит от организации подготовки к ней будущих педагогов-музыкантов в вузе. 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» [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 детьми). Особенности музицирования 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.

Специфика деятельности педагога-музыканта в ДОУ содержит свои, отличающиеся от других видов исполнительской деятельности особенности. Музицирование на музыкальном занятии в детском саду проявляются в таких специфических умениях как:

- фрагментарное исполнение музыкальных произведений или исполнение определенных частей;
- проигрывание отдельно мелодии, в результате чего мелодия будет воспринята детьми в своем подлинном виде и, несомненно, ярче будет представление 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 раннее. «При эскизном разучивании на первый план выдвигаются те умения, которые необходимы педагогу-музыканту при работе в ДОУ: 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].

Работа в классе основного музыкального инструмента здесь нацелена не на совершенствование концертно-исполнительских умений и навыков, а на освоение универсальных навыков, обусловленных деятельностью педагога-музыканта в детском саду.

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 классической музыкальной культуре. Проблема «активного внедрения» классической 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. Музыка в дошкольном возрастном периоде углубляет духовно-нравственные качества ребёнка, влияет на воспитание чувства любви к Родине, родной природе, уважения к старшим, дружбы и товарищества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя./ Э. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112с.
2. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта./ Ю. Б. Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 336 с
3. Асафьев, Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд.2., Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / под ред. действ. чл. АПН Е. Н. Медынского. М.; Л.: Академия пед. наук РСФСР, 1948. – 280 с.
5. Воронцов А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка //Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – Воронеж, 2009. – № 5. – С. 21 – 36.

6. Гершунский, Б.С. Философия образования для XX века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)./ Б.С. Гершунский – М.: Просвещение, 1997.– 608 с.
7. Кабалевский, Д. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программа по музыке для общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1980. – 225 с.
8. Кабалевский, Д. Б. О музыке и музыкальном воспитании: книга для учителя / Составитель И. В. Пигарева. М.: Просвещение, 2004.– 160 с.
9. Медушевский, В.В. Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе / В.В. Медушевский – М.: Моск. консерватория, 2001. – 65 с.
10. Музыкальная энциклопедия/ Гл. ред. Ю. Келдыш – М.: Музыка, 1974. – 480 с.
11. Новиков, Н. И. О воспитании и наставлении детей. М.: Государственное издательство художественной литературы, 2009.– 62 с.
12. Петрушин, В. И. Музыкальная психология уч. пособие для студентов и преподавателей/ В. И. Петрушин – М.: Просвещение, 1997.– 176 с.
13. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры: авторская программа и методические рекомендации./ О. П. Радынова. – М.:Музыка, 1999. – 80 с.
14. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 270 с.

О.А. Юрова

РОЛЬ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки учащихся общеобразовательной школы к межкультурному общению с использованием веб-квест технологии, обосновывается понятие «готовность к межкультурной коммуникации», рассматриваются преимущества веб-квеста как уникального средства ее достижения в рамках учебного процесса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, готовность к межкультурной коммуникации, веб-квест технология, условия использования веб-квестов в учебном процессе.

O. A. Yurova

THE ROLE OF WEB-QUEST TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF PUPILS OF THE SECONDARY SCHOOL FOR INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Abstact. The article points out the preparation of the pupils of secondary school for intercultural foreign language communication by means of web-quest technology. The notion of the phenomenon “readiness for cultural communication” is described, the advantages of web-quest as a unique means for it is deliniated.

Key words**:** intercultural communication, readiness for cultural communication, web-quest technology, the conditions of applying web-quests in the teaching process.

Востребованность специальной подготовки выпускников образовательных учреждений к межкультурной коммуникации (МКК) уже ни у кого не вызывает сомнений. В числе существенных причин, требующих целенаправленного формирования у выпускников общеобразовательных учреждений готовности к МКК, можно назвать следующие:

а) глобальные процессы, присущие современному этапу развития общества и образования, включающие активизацию международных связей учебных заведений и личных контактов учащейся молодежи с представителями другой культуры;

б) возникновение поликультурной среды как объективной реалии мировой действительности;

в) неизбежность кардинального обновления системы интернационального воспитания учащейся молодежи,

г) глобализацию всех сфер общественной жизни и всемирного хозяйства.

Однако, как показывают результаты научных исследований, среди молодёжи в возрасте 17-25 лет (студентов и выпускников школ, вузов и техникумов), почти 73% респондентов не испытывают потребности в межкультурном общении, не обладают должными знаниями и умениями в этой области [5].

Поэтому сегодня особенно актуальной становится целенаправленная работа в этом направлении образовательных учреждений всех типов. Задача учителя - найти наиболее эффективные средства и методы повышения интереса и готовности учащихся к установлению и поддержанию межкультурной коммуникации.

К таким средствам относятся, в первую очередь, современные информационно-коммуникативные технологии, которые позволяют создавать или имитировать реальные ситуации использования изучаемого языка, максимально индивидуализировать процесс обучения, и, как следствие, повышать учебную мотивацию обучаемых.

Вместе с тем следует отметить, что данная проблема исследована недостаточно всесторонне, а именно:

- нет точного определения понятия и структуры такого психического новообразования как «готовность к межкультурной коммуникации» применительно к учащимся общеобразовательных учреждений различных типов, в том числе для разных ступеней обучения;
- не выявлены оптимальные условия использования дидактического потенциала современных информационно - коммуникативных технологий в формировании готовности учащихся к МКК ;
- не разработано учебно-методическое обеспечение интеграции современных интернет-технологий в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений на разных ступенях обучения.

В современных исследованиях взаимоотношения разных культур обозначаются термином «межкультурная коммуникация», которая может происходить в разных сферах жизни – в политике, экономике, в межличностном общении людей, в быту, семье и т.д. Впервые данное понятие было введено в 50-х годах 20-го столетия американскими антропологами Э. Холлом и Д. Трагером [4]. Им же принадлежит идея сделать феномен межкультурной коммуникации не только предметом научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплиной.

В России с инициативой изучения феномена МКК в конце XX века выступили преподаватели иностранных языков. Они первыми пришли к пониманию необходимости того, что эффективность МКК требует не только достаточного владения одним или несколькими иностранными языками, но и представления о культурных особенностях и определенных стереотипах общения представителей разных культурных общностей. А это означало, что нужно учить преодолевать не только языковой, но и культурный барьер [4].

Сегодня известны четыре основные формы МКК – прямая, косвенная, опосредованная и непосредственная [3]. Прямая коммуникация, осуществляемая как в устной форме, так и в письменной форме, предполагает непосредственный обмен информацией между отправителем и получателем. Наибольший эффект при этом достигается посредством устной речи, позволяющей сочетать вербальные и невербальные средства общения.

Косвенная коммуникация опосредована наличием технических средств и носит преимущественно односторонний характер. Информационными источниками являются радио, телевидение, пресса, произведения литературы и искусства, интернет-ресурсы.

В учебном процессе явно преобладает косвенная опосредованная коммуникация, что обуславливает выбор соответствующих методов и средств обучения, соответствующих современной цели обучения иностранному языку и культуре, которая формулируется как подготовка выпускников образовательных учреждений к реальной межкультурной коммуникации. Вместе с тем, как отмечается в ряде исследований, многие преподаватели иностранного языка затрудняются в обозначении реально достижимых целей обучения МКК, не имеют четкого представления об объеме и структуре социокультурного компонента обучения ИЯ, не владеют технологиями формирования готовности к МКК с использованием современных средств обучения [1].

С точки зрения исследовательских задач, несомненный интерес представляет выяснение сущности понятия «готовность к межкультурной коммуникации». Готовность как физическое и психическое состояние личности в прямом смысле имеет два значения. Первое – это согласие сделать что-нибудь, второе – состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь. С нашей точки зрения, в первом определении речь идет о добровольном и осознанном решении, направленном на достижение результатов деятельности. Во-втором определении термин используется для обозначения наличия у субъекта таких характеристик, которые необходимы для решения поставленной задачи, а именно, положительного отношения к деятельности, мотивов, адекватных требованиям деятельности, необходимых знаний, умений и навыков, эмоциональных и волевых качеств. Исходя из выше сказанного, готовность к МКК нужно рассматривать как потребность, желание и способность осуществлять коммуникационный процесс с представителями другой культуры.

Следует подчеркнуть, что готовность к МКК, как и к любой другой деятельности, приобретается учащимися в реальных условиях их учебно-коммуникативной иноязычной деятельности. Отсюда следует, что сущность процесса формирования готовности учащихся к МКК состоит в содействии развитию языковой личности, способной самостоятельно решать коммуникативные задачи на основе полученных знаний, умений и навыков в области межкультурного общения. Однако следует признать, что многолетняя подготовка учащихся к реальной МКК в современной

общеобразовательной школе сводится исключительно к тренировочной коммуникации на иностранном языке вне языковой среды и очень далека от реального иноязычного общения.

Вместе с тем в методике обучения иностранным языкам разработаны многочисленные способы одновременного преподавания языка и культуры. К ним относятся:

1) Проведение ролевых игр. Это форма театрализованного представления требует проникновения в роль, поиска речевых материалов в средствах массовой информации. Например, такие сценки как «Auf dem Bahnhof», «Am Flughafen», «Beim Arzt», «Im Hotel» всегда интересны учащимся, поскольку позволяют увидеть разницу с стиле делового общения в родной и другой культуре.

2) Презентация интересных фактов по теме урока. Например, «Schulwesen in Deutschland» , «Deutsche Nationalküche», «Deutsche Verkehrskultur» и др.

3) Проведение в школе «Недели культуры Германии». Подготовка к этому мероприятию подразумевает выделение отдельных аспектов культурной жизни страны изучаемого языка, разработку детального плана мероприятия, викторин, индивидуальных творческих работ.

4) Проведение классных часов, политинформаций на актуальные темы, связанные с жизнью, традициями и обычаями немецко-говорящих стран.

5) Виртуальные и непосредственные (если это возможно) контакты с представителями других культур (с помощью скайпа, электронной почты, личного общения; групповых обменов).

Однако, чтобы подготовить учащихся к непосредственному межкультурному общению, необходимо значительно расширить дидактическое пространство и увеличить время обучения, выведя процесс изучения иностранного языка за узкие рамки учебных занятий в сферу самостоятельной работы учащихся за пределами школьного расписания. Новые возможности в этом направлении работы открываются сегодня в связи с использованием сетевых ресурсов Интернета. Многочисленные поисковые системы позволяют приобщаться к жизни и культуре страны изучаемого языка, если в учебном процессе активно используются аутентичные аудио-, видео- и текстовые материалы.

Особые преимущества в этой связи имеет обучающая технология Веб-квест. Она всё шире внедряется в учебный процесс на западе и начинает использоваться и в нашей стране, т.к., по мнению специалистов, эта технология по сравнению с традиционным обучением имеет много преимуществ. Эти преимущества представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Преимущества технологии Веб-квест по сравнению с традиционным обучением

Параметры	Традиционный урок	Урок с применением технологии веб-квест
Планирование и организация учебной деятельности	учитель определяет порядок предъявления учебного материала, сам выделяет содержательные единицы; выбирает организационные формы работы учащихся; является источником информации наряду с учебником; от учащихся требуется заучивание наизусть, выполнение множества грамматических упражнений, упражнения на пересказ и т.п.	учитель и учащиеся совместно разбирают проблемные задачи; осуществление коллективной проектной деятельности; овладение технологиями поиска новых знаний; выполнение индивидуальных творческих заданий (Power Point-презентаций и т.п.); расширение границ аудиторного пространства (виртуальные путешествия, электронная почта, чат, форум, ICQ, вебинары, on-line-конференции и т.д.)
Психологическая атмосфера обучения	авторитарная, учитель сам осуществляет организацию учебного процесса, контроль и оценку знаний, умений и навыков каждого обучаемого и группы в целом; полная зависимость учащихся от учителя; развитие познавательной активности ограничено методами обучения	совместная деятельность: учитель выступает в роли помощника, советчика; осознание учащимися своего непосредственного участия в проекте с самого начала и до конца; развитию познавательной активности способствует использование новых коммуникационных технологий и интерактивных форм

		обучения
Ориентация в обучении	на учебную дисциплину и необходимость выполнения задания	на самостоятельный выбор проблемного задания и способов его выполнения
Оснащённость занятия	присутствие наглядности (в основном в печатном варианте)	использование мультимедийных средств обучения
Готовность учащегося к обучению	осознание необходимости, часто навязанной другими; наличие навыков работы с печатным материалом	непосредственное осознание самим учащимся задач обучения на основе технологии веб-квест; наличие достаточно высокого уровня информационной компетенции
Оценка характера учебной деятельности	учащиеся работают под контролем учителя и по его плану, активная деятельность проявляется в индивидуальных и творческих работах	учитель и учащиеся совместно организуют и оценивают результаты поисково-познавательной деятельности каждого в отдельности и группы в целом

Для достижения наибольшей эффективности веб-квесты должны создаваться по специальной «формуле» и включать следующие обязательные части [2]:

1. Введение, где представлена проблема, ситуация, фоновая информация.

2**.** Задание, представляющее для учащегося определённый интерес.

3. Ресурсы: список источников информации, необходимых для выполнения задания и отобранных преподавателем. Это различные сайты, веб-документы, сетевые базы данных, печатная учебная литература или какие-либо другие документы, доступные учащимся.

4. Процесс: описание действий, выполнение которых приведет учащихся к достижению поставленной цели. Весь процесс разделен на чётко описанные шаги и руководство по обработке полученной информации.

5. Заключение, где подводятся итоги веб-квеста. резюмируется то, что узнали учащиеся, и даётся установка на дальнейшую работу по теме.

Основополагающей частью веб-квеста является задание, т.к. в нём заключена главная цель работы учащегося над веб-квестом. Задание содержит руководство к действию и инициирует к реализации задач, заложенных в проект учителем. Хорошее задание должно быть реально выполнимым и интересным, мотивировать учащихся размышлять и самосовершенствоваться в заданной деятельности.

В интернете учитель немецкого языка может найти огромное количество сайтов, предлагающих уже разработанные веб-квесты для учащихся с разным уровнем языковой подготовки и по различной тематике, которые легко интегрируются в учебный процесс, если их темы соответствуют программе учебного курса и наряду с групповой деятельностью продумываются особенности индивидуальной работы и учитываются возрастные возможности учащихся.

В качестве примеров можно привести следующие сайты:

https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=10038&showentry=2674
https://sites.google.com/site/deutschlandalsreiseziel/
http://saitsewanatalia.blogspot.ru/2012/11/web.html
https://webquestdaf.wordpress.com/
http://challenge.stepic.org/application-palkova.html
https://sites.google.com/site/otkroemnovyjturpogermanii/home
http://wizard.webquests.ch
http://zunal.com/process.php?w=50694

Включение веб-квестов в учебный процесс по иностранному языку предъявляет определенные требования к практическому уровню владения языком. Следовательно, обязательными условиями их использования являются:

- соответствие темы веб-квеста программе учебного курса;
- учет возрастных и индивидуальных возможностей учащихся;
- использование веб-квеста на завершающем этапе изучения темы;

- снятие языковых и речевых трудностей с помощью специальных тренировочных упражнений.

Веб-квест – это уникальное средство формирования готовности учащихся к МКК, которое позволяет не просто усваивать информацию, но и пробуждать интерес к встрече с другой культурой, вооружать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного общения с ее представителями. Находясь в глобальной сети, учащиеся погружаются в аутентичные ситуации общения прагматического и социокультурного характера, вступают в непосредственное или опосредованное общение с носителями другой культуры, приобщаются к другому человеческому опыту, другим нормам и культурным представлениям.

Как известно, к основным принципам развивающего обучения психологи относят интенсификацию обучения и деятельностный подход к обучению. Технология Веб-квест, как нельзя лучше вписывается в эту концепцию, поскольку интенсифицирующим фактором здесь выступает сама возможность интеграции всех видов речевой деятельности в учебном процессе. Если обучение иностранному языку не предполагает создание учащимся собственных речевых продуктов в виде устных высказываний и письменных сообщений, т.е. не является деятельностным, то такое обучение не способствует повышению мотивации изучения языка, не вызывает интереса к МКК.

Собранный студентами в ходе педагогической практики материал позволил получить фактическое подтверждение возможности и необходимости использования Веб-квест технологии в учебном процессе по немецкому языку с целью формирования готовности учащихся к МКК.

Следует отметить, что большинство учащихся общеобразовательных школ имеют довольно ограниченное представление о стране изучаемого языка (в нашем случае – Германии), в их оценках превалируют скорее негативные стереотипы, что затрудняет формирование готовности к коммуникации с представителями этой культурной общности.

Кроме того выяснилось, что учащиеся не имеют представления о возможностях использования немецкого языка в жизни, считают его «грубым», «резким», «некрасивым» и не проявляют интереса к установлению контактов с представителями этой языковой общности. Подавляющее большинство учащихся также не заинтересованы в повышении своего уровня владения немецким языком, поскольку считают это, с одной стороны, невозможным в силу его чрезвычайной трудности, а, с другой, отмечают его бесперспективность и бесполезность с точки зрения его использования как средства межкультурной коммуникации.

Интересно, что спустя 70 лет после Второй мировой войны у учащихся 12-16 лет преобладающими ассоциациями при слове «Германия» по-прежнему являются - «война», «фашисты», «Гитлер», разбавляемые менее агрессивными, но тоже показательными с точки зрения проявляемого отношения: «пиво», «сосиски», «машины». Довольно редко в ответах можно услышать географические названия, достопримечательности, имена выдающихся людей (как правило, классиков немецкой литературы).

Проведение в средних и старших классах веб-квестов в виде виртуальных путешествий в Германию позволяет учащимся не только переосмыслить уже имеющуюся у них информацию о стране и ее жителях, но и увидеть многое из того, что остается за рамками урока («прогулки» по улицам известных городов, посещение выставок и аттракционов, личное знакомство с носителями языка, установка письменных контактов и др.).

Следует отметить, что личная вовлеченность каждого учащегося в реализацию общего проекта, в той или иной мере способствует развитию лексико-грамматических навыков чтения и устной речи, без чего невозможны восприятие и оценка содержания иноязычной информации.

Страноведческие веб-квесты, активизируя поисково-познавательную деятельность учащихся, способствуют не только расширению кругозора и повышению их языковой обученности, но, что является особенно важным с точки зрения темы данной статьи, позволяют формировать ценностные ориентации, определяющие их отношение и взаимодействие с иноязычной культурной общностью.

Так, практически все практиканты отметили, что во время и после проведения веб-квеста учащиеся получили массу положительных эмоций, связанных с новым открытием страны изучаемого языка и выразили желание продолжить это увлекательное путешествие по ее землям. Практически каждый участник нашел свой «объект притяжения» и хотел бы получить возможность расширения и углубления своих знаний о нем.

Особо подчеркнем значительное изменение в ассоциативном восприятии страны: наметилась явная тенденция замещения немотивированных и явно агрессивных ассоциативных высказываний на эмоционально- позитивные и смысловые («красивые ландшафты», « высокий уровень жизни», «дружелюбные люди», «Бранденбургские ворота», «Александер-Плац», «Братья Гримм» и др.).

Сказанное выше позволяет утверждать, что технология Веб-квест обладает значительным педагогическим потенциалом, который может быть эффективно использован в решении пробле-

мы подготовки учащихся старших классов к межкультурному общению с представителями другой языковой общности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников, Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // ИЯШ. – 2002.– № 2.– С. 28–32.
2. Волкова, О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: Дис. …канд. пед. наук/ Волкова О.В. – Белгород, 2010. – 70 с.
3. Грушевицкая, Т.Г., Попков, В.Д., Садохин, А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина.) – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
4. Тер – Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учеб. пособие. — М.: Слово, 2000. – 624 с.
5. Севостьянова, Т. И. Формирование готовности подростков к межкультурному общению в образовательном процессе школы. - Автореф. дис. … канд. пед. наук./ Т. И. Севостьянова – Челябинск, 2011, – 19 с.

Раздел IV. Иностранный язык

Е.И. Бейн

ПРОБЛЕМА НАРЕЧИЯ В ГРАММАТИЧЕСКИХ ОПИСАНИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Разнообразие формально-структурных и семантико-функциональных характеристик французских наречий привели к неоднозначным, иногда диаметрально противоположным взглядам на эту часть речи. В статье показано, как решается проблема наречия в трудах представителей различных лингвистических школ, что позволяет сделать вывод о необходимости комплексного подхода к определению статуса наречия.

Ключевые слова: части речи, наречие, означаемое, система, грамматическая функция, логическое лицо, инциденция, функциональное слово.

E.I. Beyn

THE PROBLEM OF THE ADVERB IN THE GRAMMATICAL DESCRIPTIONS OF THE FRENCH LANGUAGE

Abstract: The variety of formally structural and semantic and functional characteristics of French adverbs led to ambiguous and sometimes contradictory points of view on this part of speech. The article demonstrates how the problem of adverb is solved in the works of the representatives of different linguistic schools, which allows us to make a conclusion about the necessity of the complex approach to the definition of the adverb status.

Key words: The part of speech, adverb, signified, system, grammatical function, logical person, incidence, functional word.

Многие зарубежные и отечественные лингвисты отмечают трудности, возникающие при описании класса наречий. Трудности касаются определения границ этой части речи, её дефиниции, разнообразных формально-структурных и семантико-функциональных характеристик. Не случайно некоторые ученые, описывая класс наречий, сравнивают его с «кладовкой», куда «сваливаются» все единицы, не нашедшие места среди других классов слов [15, 107]. Ни один другой класс слов не имеет столько разночтений, столько иногда совершенно противоречивых интерпретаций, как наречие, когда подвергается сомнению сама необходимость выделения данного класса слов. В описаниях французского языка, в теоретических и исторических грамматиках обращается внимание на взаимодействие наречия с другими частями речи, на его специфические формальные и функциональные признаки, однако и в исследованиях, посвященных частным проблемам, и в общих трудах по истории и грамматике французского языка наблюдаются противоречия при осмыслении феномена наречия. Представляется интересным рассмотреть различные подходы к описанию наречия, порой своеобразные, порой неоднозначные и противоречивые, чтобы понять причину разночтений.

Если мы обратимся к ранним этапам развития французского языка, к становлению французского наречия, то увидим, что количество форм, унаследованных из латыни, невелико, большинство же новообразованных форм относится к романскому периоду, и, хотя эволюция этого класса слов, как и любого другого, подразумевает большой уровень вариативности, можно отметить, что в основе формирования класса наречий лежит лексико-семантический способ, т. е. адвербиализация слов и словосочетаний, которая носит поэтапный характер [1, 17-18].

Попытки осмыслить феномен наречия начались во французской грамматике ещё в эпоху Возрождения. Нетрадиционным подходом к наречию отличаются определения, данные Л. Мегре и П. де ла Раме (Расмус) [6, 106-108]. Луи Мегре рассматривает наречие в его тесной связи с глаголом, т. е. как слово, осуществляющее любое управление глагола. На основании этого дистрибутивного признака в класс наречий были включены причастия. Расмус же считает основной чертой наречия его неизменяемость, что вписывается в его концепцию изменяемых (имя, глагол) и неизменяемых частей речи.

Решение проблемы наречия в современных грамматиках и историях языка находится в прямой зависимости от того, как вообще авторы решают проблему частей речи, какие признаки выделяются при классификации. Различные взгляды на принципы выделения частей речи привели к противоречивым трактовкам наречия во французском языке. Каким-то образом ученые-лингвисты 20-го века – времени, богатом на различные оригинальные идеи в области лингвистики,

продолжают традиции эпохи Возрождения. Многие ученые обращают внимание на отсутствие у наречия словоизменительной парадигмы, и это именно то, что отличает наречие от других знаменательных частей речи – это морфологический подход. На том основании, что наречие неизменяемо, оно включается в класс служебных слов. Большую роль здесь играет этимология наречий: многие наречия, предлоги и союзы имеют общее происхождение. Кроме того, многие наречия используются как служебные слова, это характерно для ранних этапов развития французского языка. Но, во-первых, в семантическом и функциональном плане наречие более самостоятельно, чем любое служебное слово, от служебного слова наречие отличает полнота лексического значения, наречие имеет более точную пространственную и временную соотнесенность. Кроме того, у наречия есть формы словообразования (аффиксальное словообразование), наречие, в отличие от предлогов и союзов, образует степени сравнения (аналитическое словоизменение). Все это неоднократно подчеркивалось историками языка, которые уделяют пристальное внимание не только морфологической форме слова, но и его лексической сущности [4, 310].

Описание наречий у представителей синтаксического направления в грамматике начинается с определения его как дополнения к глаголу или прилагательному, которое не просто примыкает к глаголу или прилагательному, но и может также модифицировать их на семантическом уровне. Часто при описании наречия функциональные характеристики (дополнение к различным частям речи) дополняются дистрибутивными признаками, когда слово или сочетание идентифицируется по его окружению. В случае, когда морфологическая характеристика наречий остается за рамками грамматического анализа, а чрезмерное внимание уделяется синтаксическим характеристикам, класс наречий расширяет свои границы: в него попадают не только неизменяемые слова, модифицирующие глагол, прилагательное, наречие, но также слова, выражающие утверждение или отрицание *oui, soit, non*, модальные слова, относящиеся ко всему предложению в целом, а не к отдельным его компонентам, усилительные частицы типа *meme,* слова, выражающие сомнение (adverbe de doute), включение (adverbe d 'inclusion) [13, 801]. Наречие трактуется как синтаксическая категория, частеречная функция которой определяется только синтаксическим окружением. Так, наречием считается любое существительное с предлогом на том основании, что оно выступает в качестве обстоятельства при глаголе [18, 42]. Таким образом стирается грань между морфологией и синтаксисом. П. Гиро считает наречие особой грамматической категорией, содержание которой вытекает лишь из контекста, благодаря окружению [14, 46].

В отечественной лингвистике мы находим описания, созвучные вышеназванным. Речь идет о наречиях в русском языке. Синтаксическая категория определяется через сопредельные слова, через синтаксическое окружение, например, сущность наречия заключается в его приглагольности [9, 424; 7, 59].

Существует и другой подход во французской грамматики. Представители структурального направления распределяют единицы, традиционно относимые к наречиям, между другими частями речи. Собственно наречиями являются наречия места и времени, у них независимое положение в предложении, указание на место и время действия (внешняя характеристика действия). А наречия с окончанием -ment обладают всеми признаками прилагательных не только из-за формы (образованы от прилагательных), но и потому, что занимают в предложении позицию, которая является типичной для прилагательных [12, 202-205]. Так же как прилагательное является частью именной синтагмы, наречия на -ment, производящей основой которых является прилагательное, составляют неотъемлемую часть глагольной синтагмы, они связаны с глаголом семантически, хотя и не являются обязательными в структурном плане. Аналогичную позицию имеют и различные предложные сочетания. Положение наречия в глагольной синтагме соответствует положению прилагательного в именной синтагме.

К. Тогебю [19, 180-185] исключает морфологический критерий при описании наречий, поскольку наречия – это слова неизменяемые и непроизводные, они не имеют никакой морфологической характеристики, поэтому их место среди служебных слов. Именно поэтому в класс наречий не входят образования тип *a bientot, ensemble, beaucoup, aussitot, maintenant* и другие. Эти слова не подводятся под критерий непроизводности. А ведь именно подобные слова составили основу класса наречий на самых ранних этапах формирования французского языка, и именно они подтверждают мнение, что основным способом в формировании наречий был лексико-семантический способ – образование слов на базе бывших синтаксических конструкций. Некоторые наречия в результате транспозиции частей речи функционируют как прилагательные и даже имеют категорию рода. На этом основании они также исключаются из класса наречий, например, наречия *soudain, souvent (mort soudaine, souvente foi).* Не являются наречиями те единицы, которые иногда выступают наречиями, но, в основном, их функция заключается в том, чтобы ввести в предложение дополнительную конструкцию (construction exocentrique), а именно: предлоги и союзы. Так, *pres (près de Paris)* является наречием, *a hors (hors de moi*) – предлогом. В результате такого отбора

класс наречий у К. Тогебю является усеченным, а сами наречия – это не что иное, как грамматические частицы.

Таким образом, в результате функционального подхода, исключающего все другие описания и критерии, единый класс наречий предстает разъединенным, а собственно наречия представляют собой весьма неоднородную группу в структурном отношении. По некоторым параметрам наречия совпадают с другими частями речи, это естественно, и именно это составляет специфику этой категории слов [1], но, как отмечал В. М. Жирмунский, в классах слов слова совпадают по совокупности свойств, а не по отдельным характеристикам [5, 61]. Это и приводит к мысли о необходимости объединения различных подходов при характеристике той или иной части речи.

Иной подход, довольно интересный и оригинально трактующий и подчеркивающий своеобразие такого класса слов, как наречие, можно наблюдать у сторонников лексико-морфологического направления в определении частей речи. Так, Ж. Дамурет и Э. Пишон используют понятие категорий и классов слов [11, 103]. Категории в традиционной грамматике – это знаменательные части речи, т. е. слова, объединенные общим категориальным значением и семантической функцией, а классы – это слова, выполняющие служебную функцию, они организуют высказывание. Категории и классы слов имеют точки соприкосновения, группа слов, попавшая на пересечение категорий и классов слов, имеет общую семантико-грамматическую характеристику. На стыке категории аффонктива, вспомогательной категории, вносящей дополнительные характеристики в предложение, и класса имен появляется собственно наречие (affonctif nominal), это наречия, обладающие полнотой лексического значения, выполняющие в предложении функцию обстоятельства. Пересечение категории аффонктива и класса струментов даёт аффонктивы-струменты, или строевые наречия, т. е. слова, участвующие в организации высказывания, они выполняют сугубо грамматическую функцию. Таким образом, наречия оказываются разделенными на собственно наречия и строевые (служебные), если перевести специальную терминологию, используемую авторами, в традиционную. Внешняя форма не указывает на разницу между именными и строевыми аффонктивами. Критерием их идентификации является та роль, которую аффонктив играет в построении фразы [1, 233]. Строевой аффонктив обеспечивает смысловое единство высказывания. Так, в предложении *Les affaires sont tellement avancees, que je crois qu' ils eussent ete maries des aujourd'hui, si vous n'etiez aime* слова *tellement, si, des, que* являются строевыми аффонктивами. Аффонктивы, которые не принимают участия в построении предложения, являются именными т. е. ведут себя как знаменательная часть речи, они самостоятельны, хотя между ними и глаголом существует семантическая связь, к ним относится большинство форм на -ment, а также формы, образованные на базе бывших словосочетаний. К ним относится также небольшое количество наречий латинского происхождения: *ailleurs, bien, certes, la, loin. mal, ca, ci, ici* и другие [11, 239] .

При классификации наречий отечественный исследователь французского языка О.И. Богомолова различает самостоятельные и служебные наречия [2, 50-51]. Самостоятельность или служебность наречия зависит от лексического значения наречия. Наречия делятся на три группы в зависимости от полноты лексического значения. Функция наречия также вытекает из его лексического значения. Не отрицая морфологический признак в определении частей речи, О.И.Богомолова выделяет наречия самостоятельные, имеющие полное лексическое значение, обозначающие конкретный признак и выполняющие в предложении функцию обстоятельства при глаголе. Это наречия на -ment, *bien, mal, demain, partout* и другие; наречия служебные, обозначающие признаки грамматические, т. е. наиболее общие и абстрактные (*en, y, ne, ci, la, tres, si, pas*), среди которых имеются формы, перешедшие из разряда лексически полных самостоятельных слов (f*ort, bien*); наречия, выступающие в качестве самостоятельных, выполняющих функцию обстоятельства в предложении, и в качестве служебных, имеющих только грамматическое значение. К ним относятся *plus, moins, aussi* и другие [2, 94].

Оригинальную трактовку частей речи, интересный подход к решению проблемы наречия мы находим в трудах представителей школы психосистематики (Г. Гийом, Ж. Муанье, Б. Потье, Р. Вален и другие). Согласно одному из положений теории психосистематики, части речи подразделяются на предикативные (они соответствуют знаменательным, или самостоятельным частям речи в других классификациях) и апредикативные, которые в других классификациях соответствуют служебным словам. Основным критерием идентификации части речи является его системная функция, положение в системе частей речи и характер его взаимоотношений с другими частями речи. Соотношение между частями речи определяется благодаря принципу, который устанавливает соотношение между ними и делает возможным их противопоставление. Этим организующим принципом является семантический механизм инциденции: соотнесенность значения (apport de signification) и обозначения (support de signification), т. е. лексического понятия, выражаемого словом, с грамматической опорой, называемой также логическим лицом. Иными словами, инциденция – это то, что объединяет сигнификат и денотат в пределах или за пределами знака [8, 28] .

На верхней ступени системы частей речи находится имя существительное, которое обладает только внутренней инциденцией, т. е. соотнесенностью значения и обозначения внутри слова. Имя существительное самодостаточно, не нуждается в опоре для полной реализации своего значения. Другие предикативные части речи (имя прилагательное, глагол, наречие) семантически также обладают внутренней инциденцией, т. е. имеют свой собственный сигнификат и денотат. Грамматически же они нуждаются в опоре, логическом лице, с которым будет соотнесено их значение. Грамматической опорой для лексического значения глагола и прилагательного является имя существительное. Это внешняя инциденция 1-ой степени. Наречие, относясь к глаголу или прилагательному, находится, следовательно, в инциденции 2-ой степени по отношению к имени существительному. Это значит, что инциденция наречия (попадание на опору) происходит не непосредственно, как у глагола или прилагательного, а опосредованно, через глагол или прилагательное. Таким образом, внешняя инциденция 2-ой степени не только определяет наречие как часть речи, но и указывает на связь микросистемы наречия с другими микросистемами в языке. В предложении описанный механизм формирования частей речи реализуется во взаимосвязях слов. Изменение характера инциденции свидетельствует о транспозиции частей речи.

Один из последователей Г. Гийома Б. Потье несколько видоизменяет схему частей речи, предложенную Гийомом. Б. Потье считает, что в класс наречий включаются единицы, которые не имеют между собой ничего общего. Б. Потье предлагает схему частей речи, приспособленную, по его словам, к потребностям функционального описания [17, 53-83] . Только имя существительное и глагол находятся на верхней ступеньке иерархической лестницы. Будучи равнозначными в семантико-грамматическом и функциональном плане, они располагаются на одном уровне. Определители же имени существительного (прилагательное) и глагола (наречие) составляют один класс слов, а именно – класс прилагательных. Однако не все наречия входят в класс прилагательных, а только лишь качественные, так называемые наречия внутренней характеристики действия (образа действия), именно они обладают полнотой лексического значения. А все другие наречия (места, времени, причины и др.) относятся автором к системе элементов отношения и составляют вместе со служебными словами и местоимениями межсинтагматическую категорию (intersyntagmatique). Наречия места и времени являются дейктическими словами и представляют собой свернутую именную синтагму, которая вначале имела точную временную или пространственную соотнесенность. Появление таких слов – результат движения по пути понижения знаменательности и постепенной утраты специфического лексического значения, что является залогом расширения сферы употребления этих наречий, они универсальны и используются в максимальном количестве контекстов (речевых ситуаций). В речи эти наречия конкретизируются с помощью аналитических эквивалентов. Примером могут служить наречия *ici u maintenant*, которые выражают абстрактное место и время соответственно. Исключив из класса наречий глагольные прилагательные (adjectifs verbaux) и лексические субституты элементов отношения, Б. Потье ограничивает этот класс слов наречиями-нтенсификаторами, или квантитативными наречиями типа *tres, extremement,* т. е. теми словами, которые обычно употребляются с именами прилагательными, абстрактно указывая на степень качесва.

С концепцией Г. Гийома о системе частей речи, где на верхней ступени иерархии находится имя существительное, а все остальные части речи (глагол, прилагательное, наречие) определяются по их отношению к имени существительному, несколько сближается идея О. Есперсена, в которой наречие рассматривается как слово третьего ранга, а существительное, глагол и прилагательное – как, соответственно, слова первого и второго рангов . Концепция представителей школы психосистематики созвучна также точке зрения отечественных лингвистов на наречие вообще и на наречие в русском языке в частности. Так, Л.В. Щерба среди формальных признаков наречия (невозможность быть определённым прилагательным, неизменяемость и другие) выделяет соотносительность наречия с прилагательным и глаголом. Признак соотносительности признается основным при идентификации части речи. Таким образом, вводные слова, различные усилительные слова типа *даже, ведь*, слова *да и нет* вряд ли составляют какую-либо категорию именно из-за отсутствия признака соотносительности [10, 72]. Через грамматическое отношение наречия к другим частям речи, его синтаксическую функцию, которая реализует системную, включая структуру, описывает наречие в русском языке В.В.Виноградов [3, 294]. Но больше всего точек соприкосновения с гийомистами в описании системы частей речи и механизма, определяющего её функционирование, мы находим у И.И. Мещанинова, который определяет наречие как атрибутивный носитель предикативного значения [5, 337]. Однако И.И. Мещанинов в отличие от Гийома и его последователей относит к наречию только то, что определяет глагол, выделяется из основной функции обстоятельственных слов, которые затем морфологизуются, приобретая следующие формальные показатели: неоформленность, застывшую падежную или иную морфологическую форму, отсутствие словоизменения. Напомним, что в теории психосистематики различаются нааречия глагола (adverbes de verbes), наречия прилагательных (adverbes d’adjectifs) и наре-

чия наречий (adverbs d'adverbes). Как видно даже из такого краткого сопоставительного обзора, теория Г. Гийома сближается со многими концепциями, демонстрируя свою глубокую связь с лингвистической традицией.

Последователи Г. Гийома развивают его идеи на материале конкретных языковых явлений. В частности, очень глубоко исследовал проблему наречия, его частеречную функцию Ж. Муанье. Ж. Муанье развивает положение, согласно которому наречие, являясь в предложении определителем, вдвойне инцидентно (incidence du 2-ieme degré) [16, 141-146]. Муанье, описывая системное положение наречия, которое определяет его функциональное поведение, самым тщательным образом исследует движение в семантике наречия, движение по пути понижения знаменательности. Слова лексически полные являются собственно наречиями, предикативными частями речи, а слова с пониженной знаменательностью – это несобственно наречия, т. е. непредикативные части речи (таковы *très, si* и другие). Объединение предикативных и непредикативных слов в одной категории объясняется тем, что и те и другие обладают внешней инциденцией 2-ой степени, т. е. имеют свою четко определенную позицию в системе частей речи. Семантически полные наречия имеют инциденцию понятийного характера (incidence notionnelle), а все другие – формального (incidence formelle). Непредикативные наречия Ж. Муанье сравнивает с суффиксом превосходной степени – issimo, они лишены лексического значения и нуждаются не только в имплицитном, но и в эксплицитном присутствии лексической опоры, т. е. содержания. Идея инциденции, по мнению Ж. Муанье, содержит в себе весь синтаксис [16, 306] . Этот термин указывает не только на системный механизм частей речи, но и на функциональные семантико-синтаксические связи слов в предложении. Кстати, именно этот системный признак наречия, позволяющий более или менее четко очертить класс наречий, объясняет некоторые явления – например, отсутствие у наречия словоизменительной парадигмы. Инциденция наречия не прямая, как у прилагательного и глагола, а опосредованная, поэтому наречие не зависит от подчинительных связей слов, возникающих в предложении, и не имеет, следовательно, флективных форм словоизменения, которые указывали бы на эти связи.

Далеко не полный перечень точек зрения на наречие как часть речи показывает, насколько разнообразны и иногда противоречивы подходы к данному вопросу. Каждая из рассматриваемых позиций высвечивает одну или несколько характерных особенностей этого класса слов. Факт существования различных подходов к данной категории слов, исключающие порой друг друга толкования свидетельствуют о существовании феномена наречия, отмеченного ещё в ренессансных грамматиках. Что же является причиной неоднозначных и противоречивых трактовок наречия не только в вышеназванных, но и в современных грамматиках? Одна из этих причин, назовем её внешней, связана, как мы видели, с той концепцией, в рамках которой происходит описание системы частей речи, какие критерии используются автором при выделении и характеристике частей речи. Другая причина, внутренняя и, на наш взгляд, основная, вытекает из самой природы наречия. Ключевым словом, как нам кажется, при описании наречий является слово движение (динамика, кинетизм). Движение проявляется во всем, что касается наречия. Во-первых, с точки зрения происхождения, как было сказано вначале, почти все французские наречия – это романские образования. Основным способом пополнения класса наречий является лексико-семантический способ, т. е. новые наречия появляются в результате адвербиализации его функциональных эквивалентов, которые из дискурсивных становятся языковыми, приобретают статус наречия как части речи. Адвербиализация – это процесс, который предполагает поэтапность формирования современных французских наречий, от частичной до полной грамматизации, или морфологизации (включение в парадигму форм). Поэтапность показывает динамику процесса, которая, в свою очередь, предопределяет движение в классе наречий. Движение в классе наречий проявляется не только в обогащении этого класса слов, но и, в какой-то мере, в его обеднении. Ещё в старофранцузский период многие наречия были предрасположены к служебному функционированию. В современном французском языке многие предлоги и почти все подчинительные союзы и союзные выражения имеют наречное происхождение. Такая мобильность находит объяснение в особом характере означаемого наречия, в подвижности грани между лексическим и грамматическим значением в общем семантическом объеме наречного слова. Служебная подводимость наречия выражается в движении по пути понижения знаменательности, когда в общем семантическом объеме наречия грамматическое значение начинает превалировать над лексическим. Эти функциональные характеристики не противоречат иерархическому положению наречия в системе частей речи, наречие завершает систему предикативных (знаменательных) частей речи, сразу же за ним начинается область служебных слов. В динамике процесса формирования наречия как части речи и его функционирования, возможно, и кроется своеобразие этой части речи, его разнообразные формально-структурные и семантико-функциональные характеристики. Отсюда и различные, порой диаметрально противоположные трактовки проблем, связанных с наречием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейн, Е.И. Формирование класса наречий в истории французского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук / Е. И. Бейн. - Ленинград, 1984. – 19 с.
2. Богомолова, О.И. Современный французский язык. Теоретический курс. - М.: Изд. иностр. лит., 1948. –428 с.
3. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). - М.: Высшая школа, 1972. – 614с.
4. Доза, А. История французского языка. - М.: Изд. иностр. лит., 1956. – 472 с.
5. Жирмунский, В.М. Общее и германское языкознание. - Л.: Наука, 1976. – 695 с.
6. Михайлова, Е.Н. Проблема наречия в ренессансных описаниях французского языка // Язык и мысль: традиции и новые парадигмы. – Ярославль, 2009. – С. 105 – 110.
7. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении. - М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
8. Скрелина, Л.М. Теория частей речи и понятие инциденции / ИЯШ — 1977. – № 6 — С. 29–38.
9. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. - Л.: Учпедгиз, 1941. – 620 с.
10. Щерба, Л.В. О частях речи в русском языке/ Избранные работы по русскому языку.- М.: Учпедгиз, 1957.– С.63–84.
11. Damourette, J. et Pichon, E. Des mots a la pensee, t.1. - P.: Collection des linguistes contemporains, 1911-1927. – 674 p.
12. Dubois, J. Grammaire structurale du francais: le verbe. - P.: Larousse, 1967. – 218 p.
13. Grevisse, M. Le bon usage. - H.: Hatier, 1969. - 1228 p.
14. Guiraud, PLa syntaxe du francais. - P.: Presses universitaires de France, 1974. – 128 p.
15. Karcevskij, S. Sur la nature de l adverbe // Travaux du Cercle linguistique de Prague. - Prague, 1936. - Vol.XVIII.– p. 107–111.
16. Moignet, G. Etudes de psychosystematique francaise. - P.: Klincksieck, 1974. – 273 p.
17. Pottier, B. Systematique des elements de relation. - P.: Klincksieck, 1962. – 375 p.
18. Tesniere, L. Elements de syntaxe structurale. - P.: Klincksieck, 1959. – 672 p.
19. Togeby, K. Structure immanente de la langue francaise. - P.: Larousse, 1965. – 108 p.

Т. В. Куклина

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В РАМКАХ АСПЕКТА «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ»

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению видов чтения, речевых упражнений в работе с текстом на немецком языке, приёмам пересказа для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, работа над текстом, аспект «Домашнее чтение», виды чтения, обучение пересказу.

T.V. Kuklina

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR STUDENTS IN LANGUAGE HIGH SCHOOLS DURING THE HOME READING

Annotation. This article is devoted to the consideration of kinds of reading, speech exercises during working at a text in German, methods of retelling.

Key words: communicative competence, work at a text, aspect “home reading”, functions of home reading, kinds of reading, retelling training.

Основной целью обучения иностранному языку (далее ИЯ) в языковом вузе является формирование, развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция в обучении иностранному языку – это знания о единицах языка, их функционировании в речи, о способности средствами языка реализовывать общение во всех видах речевой деятельности в соответствии с конкретными коммуникативными задачами с учётом национально-культурных особенностей народа изучаемого языка [5]. Иными словами, коммуникативная компетенция в языковом вузе основывается на знаниях, навыках и умениях, полученных в ходе изучения таких дисциплин, как «Фонетика», «Грамматика», «Практический курс», «Стилистика», «Лексикология», «История языка», «Практикум по культуре речевого общения», «Иностранный язык», «Практикум по аудированию» и «Лингвострановедению».

Согласно рабочему учебному плану подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» по профилям «Иностранный язык (английский)» и «Иностранный язык (немецкий)» немецкий язык на первом и втором курсах изучается в рамках дисциплин «Практический курс немецкого языка», «Иностранный язык», «Практикум по культуре речевого общения»,

«История языка» и «Сравнительная типология» [7]**.** Но именно коммуникативная компетенция формируется и развивается в рамках дисциплины «Практический курс немецкого языка». Цель данной дисциплины на первом этапе обучения состоит в формировании и дальнейшем развитии языковых профессионально-педагогических навыков и умений в аудировании, говорении, чтении и письме.

В рабочей программе по дисциплине, составленной на основе стандарта в соответствии с требованиями ФГОС ВО, коммуникативная компетенция по дисциплине «Практический курс немецкого языка» представлена в виде общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Проследим содержание компетенций и требования к результатам освоения учебной дисциплины [7, 5], которые представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Требования к результатам освоения учебной дисциплины

№ п/п	Номер/ индекс компетенции	Содержание компетенции (или ее части)	В результате изучения учебной дисциплины обучающиеся должны		
			знать	уметь	владеть
1	2	3	4	5	6
1.	ОК-1	Владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения	Основные положения гуманитарных, социальных наук, необходимых для осуществления профессиональной деятельности	Структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и творчески использовать их в ходе решения профессиональных задач	Дискурсивными способами интерпретации коммуникативных целей высказывания
2.	ОК-3	Способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	Моральные нормы и основы нравственного поведения	Руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	Навыками социокультурной и межкультурной коммуникации
3.	ОПК-5	Способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания	Основы логической структуры текста	Практически применять данные знания для чёткой передачи информации	Навыками устной и письменной речи
4.	СК-1	Владение навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке	Лексическая и грамматическая база	Аудировать иностранную речь	Литературный перевод, восприятие иноязычной речи на слух
5.	СК-2	Способность	Базовые слова,	Адекватно реагиро-	Говорение в мо-

		использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке	выражения и фразеологические единицы, используемые в устной и письменной коммуникации	вать в пределах речевой тематики	нологе и диалоге
6.	СК-3	Умение выстраивать стратегию устного и письменного общения на изучаемом языке в соответствии с социокультурными особенностями изучаемого языка	Лексический материал, необходимый для проявления коммуникативной компетенции	Рефлексия иноязычной культуры	Восприятие иноязычной речи на слух
7.	СК-4	Владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей	Основные фонетические, лексические, грамматические, словообразовательные явления и закономерности функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональные разновидности	Читать адаптированные тексты, отвечать на вопросы, пересказывать прочитанное, вести беседу	Система лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей

Из данной таблицы видно, что в процессе освоения учебной дисциплины «Практический курс немецкого языка» формируется иноязычная коммуникативная компетенция, которая выражается в форме совокупности общекультурных и общепрофессиональных компетенций: ОК-1, ОК-3, ОПК-5, СК-1, СК-2, СК-3, СК-4. Содержание указанных компетенций направлено на формирование и развитие умения решать проблемные задачи, на выражение толерантности к другим культурам и умение взаимодействовать в группе, на знание правил ИЯ и умение употреблять эти правила в соответствии с ситуацией, умение общаться в устной и письменной форме на ИЯ согласно общественным нормам.

Вышесказанное показывает, что иноязычная коммуникативная компетенция имеет в своём составе следующие компоненты:

а) общекультурный (общие знания о системе ценностей конкретной страны);

б) социокультурный (учёт этикетных норм в общении с представителями другой страны);

в) лингвосоциокультурный (знание правил иностранного языка и умение их употреблять в речи [3].

Важными средствами формирования коммуникативной компетенции в «Практическом курсе немецкого языка» является учебный материал, на основе которого строится процесс обучения. Немаловажное значение при этом имеет обучение «Домашнему чтению».

Под «Домашним чтением» понимается чтение аутентичного или частично адаптированного художественного текста на изучаемом языке, осуществляющееся выполнением набора заданий, которые ориентированы на формирование иноязычной коммуникативной компетенции [4]. Только язык художественных произведений является незаменимым образцом при изучении ИЯ. Читая

книгу на ИЯ, человек имеет возможность следить за способами изложения мыслей, проявлением языка в речи. Именно чтение литературы подобного рода играет ведущую роль в познании иноязычной культуры.

В научной методической литературе выделяются следующие три функции домашнего чтения: образовательная, развивающая и обучающая.

1) Образовательная функция приобщает студента к другой культуре.
2) Развивающаяся функция способствует формированию критического, творческого мышления.
3) Обучающая функция связана с умением соотносить прочитанное с личным опытом и излагать свою позицию относительно проблем, затронутых в тексте [8, 21].

Именно данные функции домашнего чтения могут стать основными задачами практических занятий по иностранному языку [6, 502-515].

Поскольку мы читаем текст с разными целями, то целесообразно формировать коммуникативную компетенцию с учётом различных видов чтения: изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового. А способность читать и понимать читаемое означает умение читать текст, опираясь на поставленные задачи, и варьирование от одного вида чтения к другому в зависимости от коммуникативной цели.

Основная задача ознакомительного чтения заключается в том, чтобы в результате беглого чтения определённого текста понять существенную информацию. Ознакомительное чтение предполагает умения отличать главную информацию от второстепенной, использовать опорные слова и ключевые предложения; на основе прочитанного делать выводы-обобщения. Здесь можно предложить следующие упражнения:

1) упражнения на прогнозирование дальнейшего содержания текста;
2) упражнения на создание смыслового целого из отдельных фрагментов текста;
3) упражнения на проверку понимания основной мысли прочитанного текста;
4) упражнения на развитие умения высказывать своё мнение о прочитанном эпизоде.

Следующий вид чтения – просмотровое чтение. Данный вид чтения нацелен на получение общего представления о читаемом тексте. Это беглое чтение. К просмотровому виду чтения могут относиться такие упражнения:

1) упражнение в работе с заглавием текста;
2) упражнения на определение ситуации из текста;
3) упражнения на предвосхищение дальнейшего развёртывания событий;
4) упражнения – контроль понимания прочитанного рассказа.

Поисковое чтение составляет установка на быстрое нахождение в тексте конкретной информации. Для развития такого вида чтения можно использовать такие упражнения, как:

1) упражнения на узнавание определённых опор, которые облегчают поиск;
2) упражнения на умение обнаруживать в тексте необходимую информацию.

Цель изучающего чтения – понять содержание текста в полном объеме; составить план текста, опорные схемы и таблицы. Для данного вида чтения необходимо сосредоточенное чтение, точное понимание всей информации и её дальнейшее осмысление. Здесь можно предложить такие упражнения:

1) упражнения на нахождение соответствий между словом и ситуацией;
2) упражнения на расширение лексического запаса;
3) упражнения на опознавание грамматических явлений;
4) упражнения на выделение в предложениях ключевых слов;
5) упражнения на языковую догадку;
6) упражнения на предвосхищение дальнейших событий;
7) упражнения на установление смысловых частей;
8) упражнения на нахождение ключевых опор в тексте;
9) упражнения на контроль понимания содержания текста [1, 202].

Перечислив ряд упражнений, которые способствуют формированию и развитию не только навыков понимания прочитанного, но и навыков говорения, нельзя не отметить, что один из часто применяемых приёмов в обучении ИЯ – пересказ. Под пересказом мы понимает «очень близкую к исходному тексту стилистически нейтральную передачу чужого речевого произведения (текста) от третьего лица в косвенной речи с соблюдением правил согласования» [2, 7-12]. Роль пересказа трудно переоценить. Это развитие и совершенствование фонетических, грамматических и лексических навыков речи, это и формирование монологических и диалогических навыков, а также контроль сформированности всех вышеперечисленных навыков.

Необходимо отметить, что когда студенты получают задание пересказать текст, то, как правило, текст заучивается наизусть. Цель же пересказа – обучение собственно речевым навыкам, т.е. коммуникативной компетенции.

Анализ пересказов показывает, что студенты пересказывают по-разному. Одни могут отделять существенное от несущественного, раскрывать главную мысль рассказа, делать выводы, кратко передавать суть прочитанного, другие не в состоянии этого сделать. Ведь пересказ требует осуществить такие сложные мыслительные операции, как синтез, анализ, сравнение, абстрагирование, обобщение и др. Отсюда следует, что выполнение отдельных мыслительных операций, связанных с передачей содержания текста, могут вызвать у говорящего трудности и этому нужно обучать.

Предполагается, что прежде чем перейти к обучению пересказа, нужно познакомиться с содержанием текста, снять все лексико-грамматические трудности и сформировать первичные лексические навыки.

Рассмотрим, какие алгоритмы обучения пересказу целесообразно использовать на уроке:

1) Пересказ по вопросам;
2) Пересказ по сюжетной картинке;
3) Пересказ по плану;
4) Пересказ от первого или третьего лица, с изменением времени глаголов;
5) Пересказать по ключевым словам и словосочетаниям;
6) Представить, что вы герой рассказа, и сказать, как бы вы поступили на его месте;
7) Сжатый пересказ прочитанного;
8) Пересказ-сравнение поведения героев и с оценкой.

Кроме того, важно обучить студентов правильно оформлять пересказ в языковом плане:

- опускать ненужную информацию в виде предложений и абзацев.
- соединять предложения с помощью союзов, речевых клише для связного предложения.
- проводить замену 1-го и 2-го лица на местоимения 3-го лица.
- умение производить лексические преобразования: вместо глаголов sagen, fragen, antworten использовать sich interessieren, verstehen, raten, erfahren, wissen, finden и т.д.
- умение делить сложные предложения на простые.
- умение строить предложения.
- умение использовать в речи речевые клише, выражающие оценочные суждения: Ich bin völlig mit … einvestanden/nicht einvestanden; Ich vermute, dass…, Ich meine/denke/glaube, dass…, Mir gefällt (nicht), Ich bin sicher, dass…. и т.д.

В заключение можно отметить, что только систематическая работа над автоматизацией речевых навыков в форме выполнения разнообразных упражнений и обучения пересказа способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Бржозовская, К.М. Пересказ в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2015. - № 5. – С. 7-12
3. Брызгалова, О.Н., Михайлова, В.А. Домашнее чтение как вид речевой деятельности и средство формирования языковых навыков и умений [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей. Открытый урок. – URL: http://www.festival.1 september.ru/articles/551345 (дата обращения 15.02.2016).
4. Константинова, Н.А. Домашнее чтение как одна из форм самостоятельной работы студентов при изучении немецкого языка // Педагогика и методика преподавания иностранных языков. Вестник Кем ГУ. – 2013. - №2 (54). Т.2 – URL: http://www.cyberleninka.ru/article/n/domashnee-chtenie (дата обращения 29.01.2016).
5. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования [Электронный ресурс]: сб. науч. ст. / Белорус.гос.ун-т; – Мн., 2009. – Вып. 9. – Электронные дан. - URL: http:// www.bsu.by/Cache/pdf/230533.pdf (дата обращения 12.02.2016).
6. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Урок иногстранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
7. Рабочая программа учебной дисциплины «Практический курс немецкого языка», бакалавриат 2 к.. – Таганрог. - 2014. – С.5
8. Селиванова, Н.А. Домашнее чтение – важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школею - 2004. – № 4. –С.21

В.А. Лавриненко

МЕСТО ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРОЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу англицизмов в художественном тексте. Актуальность обращения к данной теме объясняется растущим проникновением англицизмов не только в научные и технические тексты, но и в художественную литературу. В статье изучаются типы английских заимствований, приводятся тематическая и топонимическая классификация, исследуется стилистическая роль англицизмов в художественном тексте.

***Ключевые слова*:** заимствование, англицизм, тематическая классификация, топонимы, имена собственные, стилистическое употребление.

V.A. Lavrinenko

THE FUNCTIONING OF BORROWIGS FROM THE ENGLISH LANGUAGE IN MODERN FRENCH PROSE

Annotation. The article is devoted to the analysis of Anglicisms in belles-lettres texts. The actuality of this subject is explained by the growing penetration of Anglicisms not only into scientific and technical texts, but also into belles-lettres literature. The article deals with the types of English borrowings, gives thematic and toponymic classifications, studies the stylistic role of Anglicisms in a belles-lettres text.

Key words: borrowing, Anglicism, thematic classification, toponyms, proper names, stylistic usage.

Так сложилось, что английский язык в настоящее время является международным средством общения, поэтому сохранить национальные языки от проникновения англицизмов практически невозможно. Каковы же причины экспансии английского языка в мире? Во-первых, английский язык является языком первой в мире экономической, политической, военной и культурной державы (речь, конечно же, идет в первую очередь о США); во-вторых, это язык международных организаций и дипломатических отношений; в-третьих, возрастает монополия английского языка в научных публикациях, в образовании, финансах, спорте, музыке, рекламе и т.д.; в-четвертых, английский язык отличается богатством своего вокабуляра, образностью выражения мысли, строгой синтаксической структурированностью. Перечисленные выше факторы в сочетании с широкой распространенностью английского языка в мире позволяют ему доминировать в современном коммуникативном пространстве.

Сначала ответим на вопрос, что такое англицизм. С.И. Ожегов определяет англицизм как слово или оборот речи, заимствованные в английском языке [4, 24] Мы будем называть англицизмами слова и выражения как заимствованные из британского английского языка или из американского английского языка, так и созданные по образцу английского слова или выражения. Они могут быть как полностью усвоенными языком-рецептором, так и частично. Количество англицизмов варьирует в зависимости от говорящего и области употребления языка. Некоторые области переполнены англицизмами, такие как экономика и информатика. В рекламу, на радио и телевидение также проникло много англицизмов. В повседневном речевом обиходе французов произошел ряд изменений: все больше и больше англицизмов наблюдается в разговорной речи. Англицизмы все активнее проникают не только в СМИ, но и в художественную литературу, особенно ими насыщена речь персонажей.

В отечественной и зарубежной лингвистике существует ряд исследований, посвященных использованию англицизмов в спорте, в компьютерной терминологии, в сфере делового общения. Актуальность данной статьи объясняется тем фактом, что в научной литературе нет работ, направленных на комплексное изучение англицизмов в современной художественной литературе. Целью данной статьи является анализ особенностей функционирования англицизмов в современной французской прозе. Материалом для данной работы служат англицизмы, найденные методом сплошной выборки из произведений современных французских писателей, таких как А. Гавальда (A.Gavalda «Ensemble, c'est tout », обнаружено 70 англицизмов) и Г. Мюссо (G.. Musso « L'appel de l'ange», 180 англицизмов, не учитывая топонимы). Большой разрыв в количестве англицизмов объясняется тем, что во втором романе действие происходит в основном в Нью-Йорке и героиня романа – англичанка, живущая во Франции. Нужно добавить, что авторы не дают перевода (за очень редким исключением) англицизмов в исследуемых романах, что вызывает трудности у читателей, не владеющих английским языком. Это можно объяснить тем фактом, что английский

язык является первым иностранным языком во французских средних учебных заведениях, и поэтому авторы не считают нужным прибегать к переводу.

Итак, задачи статьи следующие: определить место заимствований из английского языка в современном французском языке, дать классификацию англицизмов во французском языке и указать степень их адаптации; составить тематическую классификацию обнаруженных англицизмов и топонимов; изучить стилистическую роль данных заимствований в анализируемых текстах.

М.В. Бухрякова в своей статье «Англицизмы в современном французском языке» [1] пишет, что 12 % слов французского языка составляют англицизмы, не называя источник этих сведений. Французский академик П. Ванье [7] опровергает утверждение о «нашествии» заимствований из английского языка во французский. Он приводит данные об употребительности англицизмов относительно словарного состава разговорного французского языка (60000слов), опираясь на Словарь англицизмов 1990 года (Dictionnaire des anglicismes, 1990) и Словарь английских слов во французском языке 1998 (Dictionnaire des mots anglais du français, 1998). Dictionnaire de l'Académie française из всего количества слов (38897 слов), фиксирует 686 англицизмов, что составляет 25, 18% от всего состава иноязычных слов, вошедших в словарь. К тому же первенство среди заимствований держит итальянский язык со своими 27,42% [6]. Итак, в 1990г. употребительность англицизмов составляла 2,5%, а в 1998 – от 4% до 5%. Нужно отметить, что многие англицизмы являются специальными или полуспециальными терминами, отражающими различные сферы жизни, они редко употребляются в разговорной речи. Что же касается чисто технических терминов английского происхождения, их количество примерно такое же. С точкой зрения П. Ванье, а также французской Академии не согласен французский журналист и переводчик М. Кзиффра по двум причинам: во-первых, данные устарели; во-вторых, бурный рост информатики, появление Интернета и других социальных сетей способствуют проникновению английских слов во французский язык [7].

М. Кзиффра считает, что по степени закрепленности и употребительности во французском языке англицизмы можно разделить на три группы [7]. В первую группу входят полные англицизмы, то есть адаптированные системой французского языка, повсеместно используемые и фигурирующие в словарях в статусе французских слов, например: *football, week-end* < *weekend, best-seller* < *bestseller, bébé* < *baby, rosbif* < *roast-beef* < *roastbeef*. Можно добавить, что некоторые заимствования фиксируются в словарях как в оригинальной орфографии, так и в измененной [2]. Вторая группа объединяет англицизмы, сохранившие свои некоторые исконные особенности, и для некоторых их них рекомендуются эквиваленты: *scoop = exclu(sivité), prime time = heures de grande écoute*. Особенно подвержены критике существительные с суффиксом *-ing*, так как их структура и морфология чужды французскому языку. Например, Французский комитет по изучению технических терминов (Comité d'étude des termes techniques français) рекомендовал переводить *parking* словом *parc*. Но со временем слово *parking* приобрело чисто французское обозначение, потому что *parking* на британском английском будет *car park*, а на американском английском *parking lot*. Это же относится и к слову *camping*, по-английски *campsite*. Но синонимы *campement* и *campisme*, предложенные вышеназванным комитетом, хотя и использовались некоторое время (в 50-е годы 20в.), все же уступили в конце концов англицизмам. Третью группу составляют истинные, или чистые, англицизмы, которые еще можно назвать модными. Они свойственны разговорному языку и характерны для трех социо-профессиональных групп: 1 – инженерно-технических работников, стремящихся быть в курсе последних новинок (Ce *reporting* est incomplet–*mercatique après vente*); 2 – поколения WEB 2.0 (J'ai *uploadé* une photo de profil sur mon Facebook–j'ai *chargé*); 3 – молодежи (Je suis hyper *speed* – Je suis très *pressé*).

Существование англицизма во французском языке, «продолжительность его жизни» зависит от многих факторов, одним из которых является способ проникновения английского слова в язык. Итак, рассмотрим эти способы:

1. Денотативные заимствования проникают во французский язык вместе с понятиями и явлениями нефранцузской действительности: electrocution – смерть от электрического тока, label - наклейка, ярлык, lady, pudding. Эти слова реже поддаются ассимиляции и сохраняют свою форму, пока их значения остаются неизменными.

2. Коннотативные (или семантические) заимствования обозначают понятия, которые уже имеют во французском языке свое наименование: nurse – bonne d'enfant, barman – garçon, leader–chef, living room – salle de séjour, match – compétition. Из-за неточного перевода английских текстов, особенно в СМИ, некоторые французские слова приобретают дополнительные значения: J'ai une *opportunité* d'emploi (*opportunity*) вместо *possibilité*. Вот несколько примеров французских слов, получивших дополнительные значения: *développer = accroître, junior = débutant, major = principal, auditeur = vérificateur, commissaire aux comptes* [12]. Ж. Субрие утверждает, что каждый заимствованный термин всегда употребляется в своем коннотативном значении. Например, термин *manager* относительно нейтрален в английском языке и может обозначать как директора како-

го-либо предприятия, так и управляющего станцией обслуживания. Естественно, такие качества, как современность, эффективность, молодость, подразумеваются только в том случае, если данный термин воспринимается как заимствованный, например, в объявлении о приеме на работу (qualités de *manager*). Французская орфография *manageur* лишает его этих коннотаций и снижает до уровня *responsables, directeurs et autres chefs de service.* В большинстве случаев, по мнению Ж. Субрие, коннотативная значимость англицизма является единственным признаком его жизнестойкости. И это происходит в том случае, когда англицизм обозначает не английскую реалию, а понятие чисто французское, для которого во французском языке существует свое собственное обозначение: *discount (rabais), sales (ventes), process (procédé)* [12].

3. Двойные заимствования – это слова английского происхождения, ранее заимствованные английским языком из французского (с 11 по 19 вв.) и вернувшиеся во французский язык с теми изменениями, которым они подверглись за время своего нахождения в составе системы английского языка. Однако, вернувшись во французский язык, они подчинились нормам французского языка: *suprême > supremacy > suprématie, loyal > loyalist > loyaliste*.

4. Ложные заимствования образуются по-разному: 1 – путем заимствования словообразовательных элементов, например: *coupon > coupon**ing**, caravane > caravan**ing*** – эти слова по форме очень напоминают английские; 2 – путем усечения правой части сложного слова, которая является семантически главной в английском языке, например: *smoking* (вечерний костюм) < *smoking jacket*. В британском английском существует слово *dinner jacket*, а в американском английском *tuxedo (tux)* для обозначения вечернего костюма, а слово smoking является только формой глагола *smoke* (курить). Вот еще несколько примеров: *un dreads < dreadlocks, un clap < clapboard* и др. Итак, с одной стороны, французский язык заимствует правила, подражая английскому, а с другой – происходит сдвиг значения [8].

5. Ксенизмы (иначе иноязычные вкрапления) – это иностранные слова или выражения, еще не ассимилированные языком-рецептором, но представляющие собой явления иностранной культуры. Это слова и выражения, употребленные в художественном тексте для создания колорита или для выполнения художественно-стилистических задач. Л.П. Крысин считает, что употребление иноязычных вкраплений обусловлено только тематикой либо степенью знакомства говорящего с иностранным языком, а также некоторыми стилистическими или жанровыми особенностями [3,48]. Употребление ксенизмов часто индивидуально, они придают тексту особую выразительность. В текстах они обычно выделены курсивом или взяты в кавычки: *allright* = tout est bien, *time is money* = le temps c'est l'argent, *darling* = chéri(e). Например: Ils parlaient polonais, russe, espagnol... Le *melting-pot* dans ce qu'il avait de meilleur (M.,379). – un *chaudron à fondre,* метафора *смешение рас*. Еще один пример: J'ai un bon paquet de *miles* et c'est moi qui vous offre le billet (M. 290). – un *mille*. (После примеров и далее курсивом указывается французский эквивалент). К ксенизмам мы относим также речь персонажей, не знающих французского языка и прибегающих к английскому для общения с франкофонами, и наоборот. Например: Une Japonaise l'aborda en la suppliant d'aller lui acheter un sac chez Vuitton. ... Camille écarta les bras : « *Look... Look at me... I am too dirty...* » (G., 217). Английский язык также используется для общения, если один персонаж или более не владеют французским языком.

6. Синтаксические заимствования. Вот некоторые из правил английского синтаксиса, заимствованные французским языком: а) – употребление прилагательного перед существительным: la *positive* attitude вместо l'attidude *positive*; б) – употребление прилагательных вместо наречий; в) – растущее употребление пассивной формы глагола, первоначально более распространенное в английском языке; г) – инверсия дополнения имени существительного в названиях магазинов, ресторанов, гостиниц, фестивалей, спортивных встреч и др.: *Alpes* Hôtel вместо Hôtel des *Alpes*, le *Nice Jazz* Festival вместо le Festival de *Jazz de Nice*; д) – написание с заглавной буквы всех слов, входящих в название организаций, учреждений, ассоциаций: Association Les Plus Beaux Villages de France. Например: Elle commanda un *club sandwich* dans l'une de ces grandes brasseries cossues (G., 213) – un *sandwich de club*.

Входя в состав нового языка, заимствованные слова подчиняются его грамматическим нормам, иначе они не смогли бы функционировать как в устной, так и письменной речи. Морфологическая ассимиляция англицизмов заключается в отнесении заимствованной лексической единицы к грамматическому классу слов и к грамматическим категориям языка-рецептора. Характер этой адаптации зависит от того, насколько заимствованное слово соответствует морфологическим особенностям языка-рецептора. Например, в английском языке не существует категории рода, но во французском языке англицизмы приобретают род. Например: Organisé comme *un loft*, c'était un appartement moderne à la décoration minimaliste (M., 253). Английские глаголы принимают обычно окончание инфинитива - *er* и изменяются, как глаголы первой группы: Le type .... : il *dealait* de la coke (M., 217); ... mais Madeline *était scotchée* par l'ouvrage et, à trop attendre, Raphael finit par s'endormir (M.,97).

Анализ фактического материала позволяет сделать вывод о том, что англицизмы, употребленные в указанных выше произведениях, охватывают различные области жизни. Мы предлагаем распределить их по двум большим группам: термины и лексика, характеризующая повседневную жизнь.

I.Терминологическая лексика:

1) – информатика, интернет, телекоммуникации, различные технические термины: *hi-fi, smartphone, note-book, hotmail, gmail, high-tech, site, web, SMS, DVD, PC, wi-fi, riff, zoomer, cyberespace, photoshop, boîte mail, gadget, scanner, dolby stéréo* и др. Например: De plus en plus perplexe il se laissa aller à parcourir ses *mails* et ses *SMS* (M., 55);

2) – спорт: *roller, équipe de foot, shooter, poker, boomerang, jogging, joggeur, batte de base-balle, smash, body-builder, ping-pong*. Например: A *rollers*, à pied ou à vélo, de nombreux promeneurs profitaient du beau temps pour flaner le long du front de mer (M., 89); Il prenait des poses de *body-builder* en pleins concours de beauté (G.,562);

3) – медицина: *patch, stress, stresser, healing*. Например:Bien, moi, je marche à la couleur, alors fais-moi un modèle sinon je vais être *stressée* (G., 246);

4) – наркомания: *junkie, dealer, overdose, shoot, fix, dope, coke, crack, flash* (возбужденное состояние наркомана), *shootodrome*. Например: Pour un *junkie,* elle le trouvait drôlement bien organisé,…(G., 310); C'est ton *shoot*, ton *fix*, ton *flash* (M.,196);

5) – средства массовой информации: *interview, info, spot, débriefing, free-lance, flash* (экстренное сообщение). : Il ... fit chauffer le moteur en écoutant sur une station d'*info* le début du *flash* (M.,337);

6) – музыка: *blues, crooner, rock, loose, DJ, juke-box*. Например: Paulette se consuma une dernière fois en écoutant son *crooner* adoré (G., 549);

7) – экономика, работа: *job, trader, clown, cow-boy, designer, management, business, businessman, coach, big-boss, chef, planning, free-lance, room service, marshal, casting, cash, sterling*. Например: Alors, lui, c'est Sébastien. C'est le garde-manger. C'est aussi ton *chef* de partie aujourd'hui et ton *big boss*, OK (G., 236).

II.Лексика, характеризующая повседневную жизнь:

1) – среда обитания (жилые дома, общественные заведения, мебель, посуда и др.): *loft, block, building, pub, cottage, squat, squatter, squatteur (squatter), duplex, rocking-chair, mug, plaid*. Например: En patientant, elle regarda par la fenêtre les lumières des *buildings* qui se reflétaient sur le fleuve (M., 319); Père argentin et mère hongroise, ... vivant dans un *squat* (G., 461);

2) – средства передвижения, транспорт: *pick-up, break, pare-choc, cable car, parking*. Например: Le *break* Austin longeait la côte découpée du Pacifique (M., 112);

3) – предметы одежды, мода: *sweat, tee-shirt, pull, jean slim, sweat-shirt, slip, dressing, pull en Shetland, shopping, fashion victim, dressing-room, label, new look*. Например: Viens… Pourquoi t'enlèves pas ton *tee-shirt*?(G., 86); Il avait un *dressing* immense à faire fantasmer n'importe quelle nana (M., 257).

4) – продукты питания: *hot dog, steak-frites, cookie, prime rib, jerky, milk-shake, sandwich, toast, pudding, pancake, gin, gin tonic*. Например: … un flot continu de noctambules venus se régaler d'omelettes, de *French Toasts*, de *hot dogs*, de gaufres et *pancakes*. L'Italo-Américain posa un *milk-shave* devant chaque assiette (M., 304);

5) –лексика, характеризующая различные увлечения: кино – *star*, héroines *hitchcockiennes*; искусство – *tag, happening*; чтение – *polar*; времяпрепровождение, отдых – soir de *rush, scout (boy-scout), strip-tease, week-end*; светское общество – *miss, gentleman, glamour, call-girl, boy, cool (coul), flirter, bluffer*. Например: On n'était pas aux Etats-Unis, ni dans un *polar*... (M., 159); Lui, il avait explosé, c'était une *star*, un dieu déjà (G., 210)…

Можно констатировать омонимическое употребление заимствования *flash*: 1 – вспышка, озарение; 2 – экстренное сообщение; 3 – возбужденное состояние наркомана. Например: Il eut un *flash* qui soudain imposa l'évidence (M., 398). Примеры с 2 и 3 значениями см. п. I, № 4, 5.

Следует также отметить наличие англицизмов как сохранивших английскую орфографию, так и изменивших ее под влиянием французского языка. Например: –Allez, Jon', sois *cool*! Demanda Marcus (M., 36); – Nan, trop *coul*, ça... Il a quel âge (G., 62)?

Естественно, что предложенная классификация не может быть полной и не охватывает всего объема англицизмов в современном французском языке, а только те, которые встречаются в вышеназванных произведениях. В нее не включены некоторые слова, которые не входят в данные тематические группы, например: *little, sexy, scotch, after-shave, bluffer, kicker, clean* и др. Данная классификация не учитывает так называемые ксенизмы, которые выделены в романах курсивом или заключены в кавычки. Обычно это слова или выражения, поговорки или пословицы, высказывания, отражающие иностранную культуру, традиции и дополнительно характеризующие персонажей. Например: *Life is jungle, struggle for life* et tout ce merdier, on le connaît par coeur (G., 261);

Lunettes de *geek*, chemise à carreaux et moustache à la gauloise : un serveur au *look hipster* s'approcha pour prendre leur commande (M., 351); Depuis son téléphone, le *Man in Black* transféra un document qui s'afficha sur l'écran de l'ordinateur (M., 390); Mais à cause de la tempête, beaucoup de *yellow cabs* étaient restés à leurs dépôts... (M., 420).

Обнаружив в романах большое количество топонимов, мы решили пронаблюдать, какова же их роль в художественном тексте, опираясь на тот факт, что топонимы являются фоновыми знаниями того или иного языка и культуры. Топонимы – это названия географических объектов: континентов, гор, океанов, городов, кварталов, улиц, домов, природных объектов и др. Единой классификации топонимов на сегодня не существует. Наибольший интерес представляет классификация топонимов по их территориальному признаку, когда географические объекты в зависимости от их величины относят к макротопонимам или к микротопонимам [13]. Кроме географических наименований, классификации подвергаются и другие имена собственные: например, названия произведений литературы и искусства, периодических изданий, природных явлений и др.

В исследуемых произведениях в общей сложности обнаружено более 120 топонимов и имен собственных. Особенно ими насыщен роман Г. Мюссо. Это объясняется тем, что действие романа происходит то в Лондоне, то в Нью-Йорке, то в Сан-Франциско, иногда во Франции, а также тем, что главная героиня романа англичанка, но живет в Париже, а главный персонаж – француз, местом жительства которого являются США. Так как топонимы и имена собственные передают реалии современной жизни, они как -бы переносят читателя на место событий. Итак, топонимы и имена собственные мы классифицируем следующим образом:

1) – штаты, города, кварталы, улицы, парки,достопримечательности:*California (Californie), New York (Big Apple), San Francisco (Fog City), Manchester, Birmingam, Chelsea, Farm Hill Road, North Beach, Little Italy, Little Odessa, Manhattan, The Village, Broadway, Union Street, Stockton Street, Filbert Street, Hyde Street, Bush Street, California Street, Spring Street, Delancey Street, Varick, Canal Street, Powell Street, Grant Avenue, Surf Avenue, Brighton Avenue, TriBeCa, Lower East Side, Bowery, Washington Square, Central Park, Times Square, Tompkins Square Park, Greenwich Village, Grace Cathedral.*Например: Ce n'est pas pour rien que *San Francisco* était surnommé *Fog City* (M., 110);

2) – названия небоскребов: *Coit Tower, Ferry Building, Flatiron*. Например: … le sommet de la colline, illuminé par la lumière blanche de la *Coit Tower*, la tour qui dominait la ville (M., 49);

3) – географические названия: *Telegraph Hill,* étang de *Rockwel, Muir Beach, Coney Island*. Например:Sur la petite colline de *Telegraph Hill*, on avait du mal à croire que Noel approchait... (M., 83);

4) – объекты инфраструктуры: aéroport *JFK (John. F. Kennedy), Heathrow, Highway, Oxford Road, Farm Hill Road, Golden Gate, Farmers' Market,* marché *Eataly, Fish Market, Macondo Motor Club, Station Parke Slope.* Например: Ils avaient quitté San Francisco par la *Highway 1*, traversant successivement la plage de sable noir de Muir Beach et le village bohème de Bolinas (M., 112);

5) – названия учреждений и учебных заведений: *Berkeley, Juillard School, Greater Manchester Police, Buterfly Bank, FBI, Win Entertainment, Primary Care Trust, British Airways, NYU (New York University), UCLA (University of California, Los Angeles)*. Например: Il y a quinze ans, lors de mes études en Californie, j'ai rencontré Jezebel Cortes sur les bancs de l'*UCLA* (M., 380);

6) – названия отелей, ресторанов, кафе, пабов, магазинов: *Levi's Plaza, Morrison Hotel, L'Imperator, Soul Cafe, Black Swan, Fat Duck, Peels, French Touch, Life & Death, Magnolia Bakery*. Например: Madeline gara sa voiture banalisée devant le *Black Swan*, le pub irlandais appartenant à la famille Doyle depuis plusieurs générations (M., 169);

7) – СМИ, Интернет: *Time Magazine, BBC, Fox, Facebook, Google, Daily News*. Например: Au bout d'une heure, il tomba sur un étrange article du *Daily News* (M., 335);

8) – названия фильмов, книг, комиксов, музыкальных альбомов, песен: *Hauts de Hurlevent, Guinness, Joe Bar Team, Sex and the City, Desperate Housewives, Crash, Macadam Cowboy, Leaving Las Vegas, Two and Half Men, Usual Suspects, Hey Jude, Christmas Carols, Sexual Healing, Here my dear, This is Anna's Song*. – Je préférerais un verre de Bordeaux, répondit Madeline. Ta *Guinness* dégueulasse me fait gerber (M., 170);

9) – фамилии актеров, кинорежиссеров, певцов, музыкантов, писателей: *Nicolas Cage, Kevin Spacey, Marilyn Monroe, Catherine Zeta-Jones, Tom Waits, Lou Reed, David Bowie, Bob Dylan, Neil Young, Ringo Starr, Gallagher, Oasis, Led Zep', Beatles, Francis Coppola, Kerouac, Stephen King, John Irving.* Например: Elle me faisait penser aux frères *Gallagher* et j'étais prèt à parier que cette fille avait vécu dans le nord de l'Angleterre (M., 237).

Среди имен собственных встречаются названия автомобилей (*250 GT California Spyder*), торговых марок (*Tiffany*), футбольных команд (*Manchester United*). Не классифицировались имена собственные персонажей, так как они являются вымышленными.

Известно, что диалог создает речевую характеристику действующих лиц художественного произведения. Речь персонажей отличается от основного стиля не только грамматическими особенностями, но и лексикой. Кроме нейтральной литературной лексики, в разговорном стиле можно выделить стилистически окрашенную лексику. Англицизмы в диалогах почти всегда коннотативно окрашены. Проанализируем диалог, показательный с точки зрения отношения французов к излишествам в употреблении англицизмов, характеризующих главную героиню, Камиллу, как женщину умную и наделенную чувством юмора. Разговор происходит между Камиллой и врачом, к которому на профосмотр пришли служащие компании «Touclean », которая занимается уборкой помещений. Реплики героини полны сарказма и иронии:

– *Touclean*.

– T majuscule o-u-c-l-i-n-e, épela-t-il.

– Non, *c-l-e-a-n*, rectifia-t-elle. Je sais, ce n'est pas très logique, il aurait mieux valu « Toutpropre », mais je pense qu'ils aimaient bien ce côté *yankee*, vous voyez... c'est plus pro, plus... *wondeurfoule drim tim*...

Il ne voyait pas.

– C'est quoi exactement?

– Pardon?

– Cette société? ..... Son petit *french* docteur en resta abassourdi (G., 19-20).

В этом небольшом диалоге употреблены три англицизма, имеющие эквиваленты во французском языке*: yankee* = américain, *french* = français*, clean* = propre; используется французская транскрипция английских слов; wonderful – *wondeurfoule*, dream team – *drim tim*.

Расставаясь со своим любимым, героиня романа «Просто вместе» скрывает свои чувства за юмором: – ... Heureusement que les Anglaises sont chaudes... Enfin, c'est ce qu'on m'a dit, hein! – Tu vas leur apprendre le *french kiss* (G., 565)?

Мода употреблять английские междометия не миновала Францию: – *OK*, je laisse tomber (G., 136); – Et ça c'est pour les affûter... – *Yes* (G., 234).

Некоторые метафорические употребления англицизмов придают большую экспрессивность повествованию. Например: ... Madeline était *scotchée* par l'ouvrage... (M., 97); Le couple a été *shouté* par un paparazzi... (M., 138).

Подведем итоги. Проанализировав и составив классификацию топонимов и имен собственных, встречающихся в вышеназванных произведениях, мы пришли к выводу, что их основными стилистическими функциями являются следующие: а) – придание подлинности персонажам, месту действия, происходящим событиям; б) – описание не только внешнего облика персонажей, но и их внутреннего мира (социального положения, образования, культурного уровня, увлечений и даже профессионализма), например: Une femme belle comme *Catherine Zeta-Jones* à qui on aurait greffé le cerveau de Simone de Beauvoir (M., 216). Если топонимы встречаются, в основном, в авторском тексте, то англицизмы (имена существительные нарицательные) являются, в первую очередь, прерогативой разговорной речи. Можно выделить несколько случаев употребления англицизмов: нейтрально-окрашенные англицизмы и коннотативные англицизмы. В качестве нейтральных англицизмов в авторском тексте выступают: а) – так называемые интернациональные англицизмы, которые вошли почти во все языки мира: Larue Delambre était animée en ce dernier *week-end* de courses de Noel (M., 72); б) – англицизмы, употребленные для создания местного колорита: Jonathan descendit du *cable-car* à deux *blocks* de Grace Cathedral (M., 206); в) – англицизмы, характеризующие персонажей: Tous ses caleçons et tous ses tee-shirts s'entassaient dans la corbeille en osier (M., 81). Коннотативно-окрашенные англицизмы, употребленные в авторской речи, так же, как и в диалогах, могут преследовать различные стилистические цели – от выражения отношения автора или одного из персонажей к определенному человеку, объекту или ситуации до их характеристики. Таким образом, обогащая словарный состав современного французского языка, англицизмы являются эффективным средством повышения экспрессивности повествования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухрякова, М.В. Англицизмы в современном французском языке. – URL:www.gramota.net/materials/2/2014/4-2/18.html (дата обращения: 10.11.2015).
2. Гак, В.Г. Новый французско-русский словарь / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – М.: Русский язык, 1997. – 1196 с.
3. Крысин, Л.П. Иноязычные слова в русском языке. – М.: 1968. – 206 с.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 20-е изд. / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
5. Сидоров, А.А. Английская экспансия в современном французском языке. – URL : http://cyberleninka.ru/article/n/angliyskaya-ekspansiya-v-sovremennom-frantsuzskom-yazyke.pdf. (дата обращения: 10.11.2015).
6. Anglicismes et autres emprunts. – URL: http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue (дата обращения: 05.01.2016).
7. Cziffra, M. Franglais et anglicismes : quand le français se met à parler français. – URL:http://www.slate.fr/story/69533/francais-anglais-angliscismes-franglais (дата обращения: 20.12.2015).
8. Frenglish. – URL: http://fr.academic.ru/dic.nsf/frwiki/661735 (дата обращения: 05.01.2016)

9. Gavalda, A. Esemble, c'est tout (G.). – Paris : Editions J'AI LU, 2014. – 574 c.
10. Musso, G. L'appel de l'ange (M.). – Paris : XO Éditions, 2012. – 464 c.
11. Rey, A. Dictionnaire historique de la langue française. 3 tomes. – Paris, Le Robert, 1999. – 4304 c.
12. Sourbier, J. Néologismes et termes d'emprunts dans le français des affaires. – URL :www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php (дата обращения: 25.01.2016).
13. http://arcticaoy.ru/fb.ru/article/142568/toponim-eto-chto-takoe-klassifikatsiya-i-vidyi-toponimov.html (дата обращения: 25.01.2016).

Л.Г. Павленко

КАТЕГОРИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

Аннотация. Глаголы движения, заимствованные в английский язык из французского языка в 12 – 19 веках, подвергаются когнитивной категоризации. Выделяются глаголы суббазисного, супербазисного и базисного уровня. Диахронический анализ позволяет проследить, как на основе внутренней формы в результате метафорической проекции развивается признак движения.

Ключевые слова: глаголы движения, когнитивная категоризация, внутренняя форма слова, метафорическая проекция.

L.G. Pavlenko

THE CATEGORIZATION OF ENGLISH MOTION VERBS BORROWED FROM FRENCH

Abstract. Motion Verbs loaned from French into English in the 12-19 centuries are classified in the frames of cognitive linguistics according to three levels – subbasic, superbasic and basic. The diachronical analysis of the inner form of the borrowed words reveals the development of their polysemy due to metaphorical mapping.

Key words: motion verbs, cognitive categorization, the inner form of the word, metaphorical mapping.

Словарь любого языка включает заимствования как результат различных политических, экономических, культурных, бытовых контактов между народами, говорящими на разных языках. История английского народа отражает развитие языка в условиях длительного взаимодействия с романской культурой. Значимость романского элемента в английском языке самоочевидна. С одной стороны, древние племена англов, саксов, ютов и фризов перенимали латинские слова еще на континенте, а с другой стороны, мощным фактором пополнения английского словаря французскими словами стало норманнское завоевание Британии в 1066 г., в результате которого французский язык стал здесь государственным языком более чем на 200 лет. Во второй половине XVII века английская аристократия, вынужденная переживать буржуазную революцию вне страны, а именно во Франции, усвоила многое из французской культуры того времени и, вернувшись после реставрации Стюартов на родину, стала внедрять французскую культуру, что привело к проникновению многих французских слов в первые десятилетия XVIII века [1, 237].

Целью исследования является выявление количественного состава, хронологической последовательности заимствования в английский язык французских глаголов движения (ГД) и определения их места в категоризации глаголов как способа придать воспринимаемому миру упорядоченный характер [2, 96].

Глаголы движения являются прототипическими глаголами, самыми типичными представителями глагольной лексики. В основе ГД лежит идея меняющегося положения объектов во времени и пространстве [6, 82-83]. Существует множество условий осуществления движения. Это сложный феномен, он ассоциируется с такими характеристиками, как перемещение объекта относительно точки пребывания, конечная точка движения, способ перемещения, среда, в которой происходит действие, его направленность (по горизонтали / вертикали, по определенному маршруту), темп перемещения, характер протекания действия (однонаправленное, разнонаправленное движение). Многие английские ГД обладают плотной концептуальной структурой, одновременно отображая несколько характеристик.

До широкого распространения письма были характерны устные заимствования. Проявление влияния французского языка на английский, даже в такой подвижной системе языка как лексика, отразилось в английских письменных источниках много позже реального проникновения французских лексических единиц в английский язык [8, 112]. Трудно переоценить достижения лекси-

кографии, предоставляющей систематизированный материал, в частности этимологические словари, релевантные для данного исследования. Методом сплошной выборки из этимологических словарей отобраны нами глаголы движения французского происхождения [9; 11]. Из 275 глаголов движения 70 глаголов заимствовано из французского языка. Это более 25% лексем. Наиболее активно анализируемые глаголы заимствовались в 13-ом и 14-ом веках (табл.1).

Таблица 1

Хронология заимствования глаголов движения из французского языка

Время и % заимствований	***Примеры заимствований***
12 в. -1%	to arrive
13 в. – 34%	to chase, to dance, to depart, to move, to pass, to pursue, to quit
14 в. - 30%	to approach, to desert, to guide, to mount, to soar, to usher
15в. – 12%	to accompany, to conduct, to file.
16 в. – 15%	to march, to navigate, to promenade, to retire, to trail
17 в. - 3%	to migrate, to pounce
18 в. - 4%	to manoevre, to pirouette, to zigzag
19 в. - 1%	to lurch

В когнитивной категоризации, по мнению Е.С. Кубряковой, выделяется три уровня: суббазисный, супербазисный и базисный [2, 96]. Глагольные лексемы, входящие в категорию глаголов движения, обладают общими свойствами, но не полным тождеством. Те из них, которым присущи наиболее общие свойства всей категории, относятся к суббазисному уровню. К супербазисному уровню относятся глагольные единицы, выражающие концепт движения наряду со специфическими характеристиками, не препятствующими их способности замещать прочие глагольные единицы категории. Остальные глаголы движения относятся к базисному уровню, его разнообразие обеспечивает возможность свести бесконечное разнообразие форм движения материи к понятному множеству лексем. Английские глаголы движения занимают в этой категоризации соответствующие позиции: *move, go – come*, *остальные ГД* [5, 182]. Примечательно, что супербазисным исконным глаголам соответствуют наиболее ранние французские заимствования: *arrive* (12 в.), *depart, pass* (13 в.).

Первоначальное значение глагола ***to arrive*** *«come to land, reach the end of a journey by sea» (фр. Rive – берег)* < L ***arripare** "to touch the shore".* Обычно заимствованное слово включается в систему семантических связей и противопоставлений, часто при этом происходит изменение значения. *В процессе исторического развития семантика глагола как в современном французском, так и в современном английском языках значительно расширилась. Сегодня основное лексическое значение этого глагола - «прибывать, приезжать», независимо от среды перемещения.* Общее значение приближения противопоставляется значению удаления, выраженному глаголами *"to pass", "to depart".* В противопоставлении «сюда» – «отсюда» во многих языках мира в роли ориентационных модификаторов выступают глаголы движения [4, 148]. ***"To pass"*** – глагол с наиболее выраженным значением удаления, не случайно он обозначает прохождение не только определенной дистанции, но и времени, выражает понятие хронотопа: *years passed*. Но если исконные глаголы движения *go – come* составляют дейктическую антонимию, то развитие значений *pass, depart* предполагает ее лишь в наиболее общем смысле: в 13 в. значение *pass* было ограничено прохождением между горами, через реку, а ***depart*** - *"part from each other",* в 15в. развивается эвфемизм *"to die".* Видимо поэтому для поддержания устойчивости дейктической антонимии из французского языка заимствован ряд глаголов, выражающих приближение и удаление. К глаголам, обозначающим приближение, отнесем глаголы, заимствованные в 13 в.: ***to attain*** *"to succeed in reaching",* ***to appear*** *"come into view",* ***to advance*** *"move forward",* в 14 в.: ***"to visit"*** *– "to come to a person to comfort or benefit" < OF visiter < L visitare "to go to see, come to inspect" (от visare "view, see"),* ***to achieve*** *"to finish, accomplish, complete".* Глагол ***to attend*** (13 в.) постепенно развивает значение «посещать (с целью)»: < OF *atendre "to expect, wait for, pay attention" < L attendere "to stretch toward".* Глаголы удаления, заимствованные в 13 в.: ***to escape*** *"get away safely by flight",* ***to vanish*** *"disappear quickly",* в 15 в. ***to disappear*** от *фр. disaperen.*

В некоторых заимствованных глаголах постепенно развивалось значение движения. Так, ***to quit*** (13 в.) < OF *quiter "clear, establish one's innocence"* только в 14 в. приобретает значение *"leave, depart".* Заимствованные в 14 в. ***to abandon*** *"to give up, surrender",* ***to desert*** *"to leave one's duty"* в современных словарях в качестве первого значения регистрируют *"go away from, not in-*

tending to return", "leave, go away from" [10] соответственно. Проиллюстрируем на примере заимствованного в 16 в. ***to retire*** постепенность развития значений: 16 в. *"to retreat (of armies)" < OF re- "back" + tirer "draw"*; в 17 в., а именно в 40-е годы, регистрируется значение *"leave an occupation"*, в 60-е годы – *"to leave company and go to bed",* в 80-е годы – *"to remove from active service"*; в современных словарях первое значение – *"withdraw; go away"* [10]. Примечательно, что дейктические глаголы отражают только направленность действия, не отражая ни среду перемещения, ни темп движения.

Заимствованный в 13 в. глагол ***to move*** < O.F. *movoir "set out, set in motion"* представляет собой суббазисный уровень категоризации глаголов движения. Он отражает перемещение субъекта в наиболее общем виде. Глагол обнаруживает способность сочетаться со словами, выражающими чувства: *to be moved with compassion, pity; to be moved by tears.* Движение вообще, а не конкретное, особенное, маркированное какими-либо дополнительными признаками, концептуализировалось не в сознании древнего человека, а в сознании человека, постигшего сущность разнообразных движений и выявившего в этих движениях общее, категориальное, что и подверглось акту номинации [5, 182].

Рассмотрим базисные глаголы движения, пришедшие из французского языка. Представляется возможным распределить их в несколько групп в соответствии со спектром ситуаций, детализирующих отображаемые глаголом перемещения и движения.

Направленность движения – прототипический признак глаголов движения, может быть выражена не только в системе «сюда» – «отсюда», но и иначе, например в вертикальной плоскости: ***to plunge*** (14 в.) *"to put or thrust violently into" < OF plongier "sink into", "dive in" < VL plumbum "lead"*. Происхождение слова, видимо, связано со звуком погружающегося в воду свинцового грузила при ловле рыбы [9]. Антонимы также связаны с наблюдением человека за окружающим миром**:** ***to emerge*** (16 в.) < *OF ex+merger*, отражающего появление из жидкости; ***to surface*** *(17 в.) «come to the surface" < OF sur- "above"*. ***"To soar"*** *(14в.) "to fly upward" < OF essorer < L ex+fura "air in motion"* и его антоним ***to pounce*** (17 в.) *"make a sudden attack or downward swoop on"*. Они соотносятся с одним денотатом: *"A hawk was soaring in search of food and pounced a chicken". VL *montare "mountain" > OF munter >* ***to mount*** *"to climb a horse" (13 в.), > "go upwards, rise"* (14 в.). Его антоним ***to descend*** *"come or go down"* относится к этому же времени. Примечательно, что дейктические глаголы образуют антонимические пары. Разновекторные движения номинируются глаголами ***to dance*** (13 в.), ***to zigzag*** (18 в.). Глаголы, называющие пересечения: ***to traverse*** *"move across, through (14 в.) < OF traverse;* ***to course*** *(16 в.) < OF cours < L cursus.*

Рассмотрим глаголы движения с семой вращательного движения. В 13 в. заимствовано существительное *roll «документ, свиток» < OF rolle "document, parchment scroll" < L rotulus "a roll of paper < L rotula "small wheel"*. Только в 18 в. конвертируется глагол ***to roll. To revolve*** (14 в.) *"to change direction, bend around" < OF revolver < L revolvere (re "back" + volvere "to roll").* С 18 в. ***to tour*** употребляется в значении *"make a tour"*, хотя слово вошло в английский словарь в 15в., но в значении «круговое движение», а в 17 в. оно уже употреблялось как глагол *"to travel round"*. Узкое значение ***to vault*** *"leap on to a horse"* (15 в.) < *OF voultere "turn a horse" < L volvere "roll"* развивает наряду с устаревшим значением в 17 в. дополнительное значение *"leap with the support of the hand"*. В 18 в. с развитием физической культуры и искусств заимствовано существительное ***pirouette,*** конвертированное в глагол со значением *"to spin round on one foot or on the point of the toe".*

Глаголы пешего перемещения немногочисленны. От заимствованного в 13 в. существительного *pace < OF pas < L passus «step"* букв. *"stretch of the leg"* в 19 в. конвертирован глагол ***to pace*** *"walk with slow or regular steps",* от ***stray*** *"domestic animal that is found wandering"* в 14 в. конвертирован глагол со значением *"wander, roam"*. В 14 в. заимствован глагол ***to prowl*** *"to go about cautiously looking for a chance to get food"*. В 16 в. конвертирован от существительного глагол ***to promenade*** *"to walk for exercise or amusement"*. В глаголах, называющих групповое перемещение, признак направленности движения имплицитен: ***to file*** (15в.) < *OF fil < L filum "thread";* ***to march*** (16в.).

Темп перемещения, главным образом высокий, передается глаголами: с 13 в. ***to hasten*** < *OF haster "hurry",* ***to trot*** *"идти рысью"*, с 15 в. ***to gallop***; заимствованный в 14 в. глагол ***to rush*** только в 19 в. приобретает значение *«to hurry up"*, а у глагола ***to dart*** *"send suddenly and quickly"* в 17 в. развивается значение *"to move swiftly"*. В 16 в. заимствован глагол ***to career*** *«rush wildly"*.

Большинство глаголов движения, заимствованных из французского языка, номинируют движения безотносительно среды перемещения. Без контекста сложно определить, в какой среде движется объект. Тем не менее некоторые глаголы номинируют перемещение по воде, а позже и по воздуху. В 14 в. заимствованы ГД ***to coast*** *"sail a ship along the coast" < OF coste < VL costa "rib, flank"* и ***to voyage*** < *OF vayage < L vioticum "money or provisions for a journey"*, поэтому по-

следним глаголом называют путешествие и по морю, и на самолете. В 16 в. из письменных источников заимствован глагол ***to navigate*** *«sail over a sea”.*

Обращает на себя внимание группа субъектно-объектных глаголов, номинирующих движения-преследования. Возможно, это связано с тем, что норманны после завоевания Британии ассоциировались в сознании побежденного народа с преследователями, охотниками**:** ***to chase*** (13в.) *“to hunt, to cause to go away, put to flight” < O.F. chacier “to hunt, ride swiftly, strive for” < VL *captiare “to chase, hunt”.* В середине 14 в. развилось значение *”run after”.* ***To pursue*** (13в.) *“to follow with hostile intent” < O.F. poursuir “to chase, follow.* ***to track*** *(16 в.) “to follow or trace the footsteps of ”* «выслеживать», «идти по пятам» < *O.F. trac “track of horses, trace”.* Диахронический анализ значений некоторых глаголов этой группы свидетельствует о затухании семы движения, как в глаголе *to spy (*13 в*.) “make a track, go, pursue”* с выдвижением семы *“to watch stealthily”.* Глагол ***to catch*** (12 в.) *“to take, capture”– «поймать» (животных в ловушку) < O.F. chasier “hunt, pursue”* в раннесреднеанглийском периоде имел значение *“to chase, hunt”,* в современном языке значение движения далеко не первично. Оно сохранилось в ЛСВ 5 *“come unexpectedly upon sb who is going in the same direction”: Go on in front. I’ll soon catch you up* и в ЛСВ 3 *“come unexpectedly upon”: I caught the boys stealing apples in my garden* [10, 132]. В последнем примере значение движения, на наш взгляд, имплицитно. Заимствованный в 14 в. глагол ***to trace*** *“follow a course” < O.F. tracier “look for, follow, pursue”* в современном языке сохраняет сему движения в ЛСВ 4 *“follow or discover sb by observing marks, tracks, bits of evidence”: The criminal was traced to Glasgow* [10, 412].

Другая группа субъектно-объектных глаголов называет перемещение субъекта вместе с объектом, на который он воздействует: 13 в.: ***to hale*** *“draw, pull”,* ***to push*** *< OF pousser < L pulsare “drive, thrust”*, 14 в.: ***to guide*** *“direct the course of”,* 15 в.: ***to accompany***, ***to conduct*** *“lead, guide”,* ***to portage*** *“переправлять волоком» < OF portare “carry”,* 16 в.: ***to haul*** *“pull, drag” < OF hallier.*

Диахронический анализ заимствованных из французского языка глаголов движения показывает, что многие из них отчетливо сохраняют свою внутреннюю форму: 13 в.: *to attend (ad- "to" + tendere "stretch")* – «посещать (с целью)»; *to attain (ad+tangere “touch” – succeed in reaching, «достигать»*; 14 в.: ***to proceed*** *(pro- “forward” + cede – “go”) – go on, «двигаться, следовать»;* ***to travel*** *< travail “to toil, labor ”*, что буквально означало *“to go on a difficult journey”,* поскольку в средние века любое путешествие было сопряжено с трудностями и предполагало значительные усилия, тяжкий труд для его выполнения, 17 в.: ***to migrate*** *< *mei “change” “move from one place to another for living”.* За каждым глаголом активизируется некая сцена [2, 267], образное развитие которой активизирует не присущие определенной категории глагола сцены, что приводит к метафоризации. Внутренняя форма слова лежит в основе метафоризации, ведущей к развитию полисемии. Метафора – универсальный когнитивный прием, позволяющий познать сложное через простое. Когнитивная лингвистика исходит из того, что метафора представляет собой образ мышления, и любой перенос значения основывается на сопоставлении двух областей знания: когнитивной структуры области источника и когнитивной структуры области цели. В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образу источника, происходит метафорическая проекция [3, 169]. В 13 в. ***to recoil*** означало *“beat or drive back” < OF reculer < L re+ culus «posterious”.* Когнитивная структура области источника – «отход как последствие удара» – наложилась на когнитивный источник области цели «молниеносное перемещение назад в результате непредвиденного», развилось значение в виде метафорического следствия «отскочить, отринуть, отпрянуть, отшатнуться»: *The woman recoiled in disgust.* Глаголы движения являются богатым источником концептуальных метафор, поскольку эти глаголы отражают многовековую практику людей; сетка ЛСВ этих глаголов отражает различные виды перемещений, ассоциативно связанных в сознании говорящих некими общими признаками внеязыковой действительности [7, 156].

Таким образом, подводя итоги исследования, можно сказать, что наиболее интенсивно заимствование глаголов движения из французского языка происходило в 13 и 14 веках, являясь результатом прямых контактов и условия двуязычия в среднеанглийском периоде. Процесс заимствования осуществлялся во времена правления норманнов, прежде всего, в устной форме, а в 13 и 14 веках закрепился в письменности. В категоризации заимствованных французских глаголов движения выделяется суббазисный уровень *to move*, супербазисный уровень, представленный глаголами *to arrive / to pass, to depart* и рядом дейктических глаголов движения со значением направленности «сюда – отсюда», не отражающих ни темпа, ни среды перемещения. Глаголы базисного уровня представлены разнообразными группами: группой глаголов вертикального перемещения, состоящая, как правило, из антонимических пар: *to soar / to pounce*, групой глаголов разновекторного перемещения: *to zigzag*, группой глаголов вращательного движения: *to roll*, глаголами пешего перемещения: *to promenade*, ГД групповых перемещений: *to file*, группой глаголов высокого темпа движения: *to hasten*, группой глаголов, называющих перемещения в водной среде: *to navigate*, в водной и воздушной среде: *to voyage*, группой субъектно-объектных глаголов: *to*

accompany, to push, в которой выделяется группа глаголов преследования: *to chase, to pursue*. Многие глаголы движения французского происхождения являются результатом вербализации заимствованных ранее имен существительных вследствие конверсии (*a pace – to pace)*, следовательно, вследствие ассимиляции этих лексем в английском языке. Развитие полисемии заимствованных глаголов движения также является результатом их ассимиляции в языке. Основной способ образования новых значений – метафорическая проекция (metaphorical mapping). По сравнению с исконными глаголами французские заимствования обладают менее плотной концептуальной структурой, базисные глаголы высвечивают разнообразные виды движения не кластерно, а отражают присущие только им индивидуальные характеристики движения.

Список сокращений:

OF – старофранцузский, L – латинский, VL – вульгарная латынь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин, В.Д. История английского языка. М.: Просвещение, 1985. – 256 с.
2. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянских культур, 2004. – 555 с.
3. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. –256 с.
4. Майсак, Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движекния и глаголами позиции. М.: Языки славянских культур, 2005. – 480 с.
5. Павленко, Л.Г. Когнитивная типология суббазисных глаголов движения в английском и кетском языках // Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. Сборник трудов III Международной научной конференции. Ч.1. Таганрог: Издательский центр ГОУВПО «Таганрогский государственный педагогический институт», 2009. – С. 181 – 187.
6. Павленко, Л.Г. Конструирование ситуации движения в английском языке. Таганрог: Вестник ТГПИ: Гуманитарные науки (№ 2), 2012. - С. 82 – 86.
7. Павленко, Л.Г. Эволюция концептуальной метафоры в развитии полисемии английских глаголов движения // Язык и речь в синхронии и диахронии. Материалы пятой Международной научной конференции, посвященной памяти проф. П.В. Чеснокова. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – С. 153 – 157.
8. Ярцева, В.Н. История английского литературного языка IX-XV в.в. М.: Наука, 1985. – 247 с.
9. Harper, Douglas. Online Etymology Dictionary [ЭР]. URL: http://www.etymonline.com (дата обращения 17.11.2015).
10. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press. V. 2, 1982. - 528 p.
11. Oxford Concise Dictionary of English Etymology. Edited by T.F. Hoad. Oxford, New York: Oxford University Press, 1996. - 552 p.

А.М. Червоный

ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ МЕНТАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕЛОВЕКА (на материале французского языка)

Аннотация. Статья посвящена реконструкции фразеосемантического поля ментальных действий человека. Структура поля представлена в виде парадигмы системообразующих понятий, нашедших свое выражение во французской фразеологии. В работе проведен лексико-семантический и компонентный анализ французских фразеологических единиц, которые структурированы в субполя, составляющие единое фразеологическое пространство ментальных действий человека.

Ключевые слова: фразеологизм, фразеосемантическое поле, субполе, парадигма, субъект, ментальное действие, номинация, образ.

A.M. Chervony

THE EXPERIENCE OF RECONSTRUCTION OF PHRASEOSEMANTIC FIELD OF HUMAN MENTAL ACTIVITY (on the basis of the French language)

Abstract*:* the paper is dedicated to the reconstruction of the reconstruction of phraseosemantic field of human mental activity. The structure of the field is presented in the form of the paradigm of system forming definitions which are expressed in French phraseology. In the paper we made a lexico-semantic and componential analysis of French phraseological units which are structured into sub-fields. They make up the unanimous phraseological area of human mental activity.

Key words: phraseological unit, phraseosemantic field, subfield, paradigm, subject, mental activity, nomination, image

Целью данной статьи является систематизация французских фразеологизмов, выражающих ментальную деятельность человека. Для реализации поставленной цели из французско-русского фразеологического словаря под редакцией Я.Н.Рецкера методом сплошной выборки были отобраны французские фразеологизмы с заданным семантическим значением, проведен их лексико-семантический и компонентный анализ, фразеологические единицы были систематизированы, структурированы и представлены в виде логически выстроенной парадигмы ментальных действий субъекта.

В настоящей работе термином ***ментальная деятельность*** (от лат. mens — ум, образ мысли) определяется совокупность умственных действий и операций, к которым человек мыслящий прибегает в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Обращение к фразеологическому пласту языка обусловлено тем, что анализ фразеологических единиц, являющихся, как известно, не только языковыми, но и культурными артефактами, позволяет рассмотреть особенности выражения того или иного понятия и тем самым выявить национальное восприятие, представление и отношение носителей языка к обозначенным явлениям реальной действительности.

В своей работе мы придерживаемся широкого толкования фразеологизма. Под фразеологизмом нами понимается раздельнооформленная единица, которой свойственна лексическая неизменность состава, с полной или частичной семантической трансформацией ее компонентов [10, 271].

В результате лексико-семантического анализа фразеологических единиц французского языка нами были выявлены опорные системообразующие понятия, аккумулирующие и интегрирующие в одно целое фразеосемантические субполя, которые определили структуру фразеосемантического поля *ментальные действия человека*.

На семантическом уровне ядерным элементом реконструированного фразеосемантического поля является *homo sapiens,* т.к. мыслит не мышление само по себе, а человек, субъект, обладающий мышлением и непрерывно обновляющий, развивающий свой жизненный опыт [1, 35].

Однако, поскольку субъект ментальной деятельности во фразеологическом выражении неоднократно ранее был предметом нашего исследования [см. 6; 7; 8; 10; 11], остановимся подробнее на компонентах, составляющих его ментальную деятельность.

Материалом для исследования послужили французские фразеологизмы – предложения и словосочетания с прямой и косвенной номинацией ментальных действий субъекта.

I. Процесс мышления.

Согласно определению В.Г. Кузнецова, мышление — важнейшая познавательная способность, благодаря которой человек получает знание о мире и о самом себе, а также планирует и осуществляет свою практическую деятельность [3, 344].

Мышление представляет собой процесс и, как всякий процесс, предполагает такие компоненты, как субъект, сам процесс, объект, второй объект (бенифециент), место, орудие, характеристика процесса, временной параметр [2, 24]. Данные компоненты в той или иной степени могут найти свое формальное выражение в лексико-грамматической структуре фразеологизмов.

Как показал анализ фактического материала, фразеологические единицы с прямой номинацией процесса мышления составляют весьма немногочисленную группировку французского фразеологического тезауруса: *penser sous son menton (уст.) — размышлять; donner (или laisser) à penser — заставить призадуматься, наводить на размышления; réfléchir à deux fois — обдумать, взвесить не раз* [5].

Фразеологизмам данного типа свойственно также выражать негативную направленность ментальных действий: *penser du mal de qn — худо думать о ком-либо; penser (или songer) à mal (тж. songer à la malice*) *— иметь злой, дурной умысел; замышлять недоброе* [5].

В косвенном выражении процесс мышления во французской фразеологии соотнесен с образом *весов — balance (f)*. И этому есть логическое объяснение: глагол *penser — думать* этимологически восходит к другому французскому глаголу *peser*, обозначающему действие *весить, взвешивать,* которое ассоциативно коррелирует с прибором для определения веса *— весами*.

Например: *mettre dans la (или sur la, en) balance — принимать во внимание, обдумывать, взвешивать за и против; mettre dans la (или sur la, en) balance — класть на чашу весов; сопоставлять, сравнивать; приравнивать* [5].

Фразеологизм *trotter dans la cervelle (разг.) — (cela lui trotte dans la cervelle) — он уже давно об этом думает, он бредит этим, это не выходит у него из головы* служит выражению временных параметров процесса мышления — его продолжительности.

Интенсивность процесса мышления нашла свое выражение во фразеологизмах *se creuser (или se distiller, se presser, se pressurer, se triturer) le cerveau — ломать (себе) голову над чем-либо; усиленно думать над чем-либ; se creuser (или se torturer) l'esprit — ломать себе голову* [5].

Французские фразеологизмы *prendre sous son bonnet (разг.) — выдумать, высосать из пальца, взять с потолка; construire des châteaux de cartes — строить воздушные замки; bâtir (или construire, faire) des châteaux en Espagne (*тж. *bâtir en Espagne des palais*) *— строить воздушные замки* [5] отмечают несоответствие произведенных ментальных действий истине.

Во французском языковом сознании прекращение мыслительного процесса, направленного на объект, представлено в следующих фразеологизмах: *vider le cerveau — выбросить все из головы; rayez cela (или ça) de votre catalogue) (разг. уст.) — бросьте и думать об этом* [5].

Как и всякое действие, мышление предполагает наличие объекта, который либо создается в результате ментальных операций, либо ввиду своей экзистенции к контактоустанавливающему моменту испытывает направленное на него действие субъекта. Данный тезис находит свое подтверждение во фразеологизме *avoir l'esprit (la tête) — (être ailleurs) — думать о другом* [5].

Разброс мысли, неспособность субъекта сконцентрироваться на чем-либо конкретном выражается фразеологизмом *penser à la mort de Louis XVI (разг.) — ни о чем определенном не думать* [5].

В обыденном французском сознании имманентная связь мышления и речи отмечена фразеологизмами *il dit cela (или il parle) de bouche, mais le cœur n'y touche — он говорит одно, а думает другое; je m'entends bien* (*разг.) — я прекрасно, отлично понимаю, что говорю; penser (или réfléchir tout haut*) *— думать вслух* [5].

Мышление, как известно, является неотъемлемым, обязательным и основным средством познания субъектом окружающей действительности.

II. Процесс познания.

Познание, по определению С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой,– приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира [4, 565]. Процесс познания во французской фразеологической картине мира представлен в первую очередь фразеологическими единицами с опорным глагольным элементом *apprendre — узнавать.*

Например: *en apprendre (или en savoir) de belles (разг.) — узнать, услышать много интересного о ком-либо; en apprendre plus long — узнать лучше, глубже; apprendre (или savoir) qch à ses dépens (тж. devenir sage/savant à ses dépens*) *— узнать что-либо на собственном горьком опыте, на собственной шкуре* [5].

Языковому французскому сознанию, как, кстати сказать, и русскому, свойственно связывать процесс познания с понятием света и возможностью визуального восприятия. Эта зависимость находит свое подтверждение в следующих фразеологизмах: *éclaircir la chose (или les choses*) *— выяснить дело; mettre au clair — внести ясность, разъяснить* [5].

Следует отметить, что лексемы *apprendre, savoir, voir* привносят в семантику некоторых фразеологизмов значение *угрозы.*

Например: *en apprendre (или entendre) bien d'autres à qn: il va en apprendre bien d'autres — он еще и не то узнает; savoir (или voir) de quel bois on se chauffe (разг.) (on saura, on verra de quel bois je me chauffe!) — они еще меня узнают, я им покажу, где раки зимуют!* [5].

Ментальное действие может характеризоваться направлением своего движения. На временной оси движение мысли обращено либо в прошлое, либо в будущее. В данном разделе фразеосемантического поля ментальное действие субъекта ориентировано в будущее: *dire (или tirer) la bonne aventure à qn — предсказывать будущее, гадать; faire des almanachs — предсказывать будущее* [5].

Процесс познания связан с обретением субъектом в когнитивном плане чего-то нового, ранее для него неизвестного. Новизна является важнейшим компонентом выражаемого фразеологизмом значения.

Например: *apprendre une note — узнать что-либо ранее неизвестное; vider une affaire — выяснить дело, вопрос* [5].

Способ познания зафиксирован во фразеологизме *hocher la bride à qn — выведать чьи-л. намерения* [5]. *Выведывать* означает предпринять субъектом определенные скрытные действия для получения необходимой информации.

Во фразеологизме *passer qch à (par) l'alambic — подробно рассмотреть, тщательно изучать что-либо* [5] выражена позитивная характеристика протекания процесса познания. Как

видим, во французском языковом сознании скрупулезность, тщательность когнитивного действия ассоциируется с *перегонным аппаратом,* выраженным лексемой *alambic (m)*.

Положительная оценка процесса познания выражена также во фразеологизме *ne pas s'arrêter aux apparences (или à l'apparence) — не ограничиваться поверхностным ознакомлением* [5].

III. Возможность познания.

По нашему мнению, возможность познания определяется в первую очередь пониманием — т.е. осознаем сущности предмета, на который направлена ментальная активность субъекта. Шкала понимания включает в себя абсолютное (полное) понимание, понимание частичное, поверхностное, и заканчивается полным непониманием. Уровень понимания субъектом рассматриваемого содержания предмета позитивным или негативным образом влияет на процесс познания. Нижеприведенные фразеологические единицы отражают уровень возможности познания:

1) Низкий уровень возможности познания отмечен фразеологическими единицами *avoir comme un brouillard sur l'esprit — быть как в тумане, плохо понимать; vous n'avez pas bien mis vos besicles (ирон.) — вы в этом плохо разбираетесь* [5]. Уровень познания соотносится с оптическим восприятием: в первом фразеологизме с *туманом – brouillard (m)* , он затрудняет видимость происходящего, во втором с *очками – besicles (f, pl)* — прибором, усиливающим зрение человека.

2) Высокий уровень возможности познания выражают фразеологизмы *entendre chat sans qu'on dise minon — понимать с полуслова; aller au bout (или au fond) des choses — смотреть в корень вещей, вникать в сущность дела; voir clair — ясно понимать, видеть; разбираться в чем-либо; connaître les ficelles (разг.) — знать толк в чем-либо; avoir des clartés sur qch (уст.) — иметь понятие о чем-либо* [5].

3) Невозможность познания.

В обыденном французском сознании абсолютный уровень непонимания запечатлен следующими фразеологическими единицами: *ne comprendre* (*n'entendre) ni A ni B; ne connaître ni le blanc ni le noir — не отличать черного от белого, ничего не знать, не смыслить* [5].

Двойное отрицание *ni…ni* , а также употребление первых букв французского алфавита *A и B* в первом примере и субстантивов *le blanc и le noir* во втором подчеркивает отсутствие малейшего понимания сущности предмета познания.

Невозможность познания связана с редукцией зрительного восприятия: *n'y voir que du bleu (разг.) — ничего не видеть, ничего не понимать; n'y voir qu'à travers un brouillard (тж. voir à travers un brouillard/un nuage*) *— ничего не понимать в чем-либо* [5].

Референтом данной познавательной модальности выступают фразеологические единицы, в состав которых входят лексемы с семантикой зрительного восприятия: *brouillard (m) — туман, nuage (m) — туча, bleu(m) — синий цвет,* глагол *voir — видеть* в сочетании с ограничительным оборотом *ne…que.*

Фразеологизмом *défier l'analyse: cela défie l'analyse — это не поддается описанию; это уму непостижимо* [5] выносится категоричное эмоционально окрашенное отрицательное суждение относительно возможности осознания субъектом какого-либо факта реальной действительности.

IV. Результат познания — знание.

Полученные субъектом в процессе познания данные, которые стали для него релевантными, на наш взгляд, составляют понятие *знание(-я)*. Знания могут относиться к разным областям человеческой деятельности, они характеризуются глубиной и объемом, знаний может не хватать для реализации тех или иных планов, и, наконец, они могут просто отсутствовать.

В качестве объекта знания могут выступать как неодушевленные предметы, объекты (1) так и существа одушевленные (2).

Например: 1) *prêcher sept ans pour un carême — хорошо знать какое-либо место; connaître la carte de ...знать хорошо нравы и обычаи (страны, общества, семейства и т.п.*); *connaître la chanson (разг.) — знать, о чем идет речь; connaître le code — знать законы, право; avoir la clef d'un endroit (или d'un pays) — знать дорогу куда-либо; savoir le comment d'une chose (разг.) — знать, что к чему, знать причину чего-либо;*

2) *savoir la carte du pays (разг.) — хорошо знать людей, с которыми живешь; connaître qn par coeur — знать кого-либо как самого себя* [5].

Отсутствие у субъекта знаний о ком-либо или о чем-либо зафиксировано следующими фразеологизмами: *ne connaître qn ni d'Adam ni d'Ève (или ni d'Ève ni d'Adam*) *— никогда в глаза не видеть, совершенно не знать кого-либо; ne pas savoir par quel bout prendre qn (разг.) — не знать, с какого боку подступиться к кому-либо* [5].

Фразеологические единицы данного субполя могут также выражать:

1) фазу процесса познания: *en être à (чаще n'en être qu'à, en rester à) l'abc de ...*) — *начать с азов, знать лишь начатки, азы; n'en être qu'à l'alphabet de ... — застрять на азах, почти ничего не знать* [5];

2) объем знаний: *connaitre (savoir) qch de (depuis) A jusqu' à Z знать что-л. от а до я, от начала до конца, знать как свои пять пальцев; (en) savoir les brèves et les longues (или les longues et les brèves*) — *знать что-либо досконально, вдоль и поперек; ne voir que le coin (или qu'un coin) du tableau — знать лишь часть истины* [5];

3) глубину познания: *je ne connais autre (разг.) — я его очень хорошо знаю; savoir où gît le lièvre — знать, где собака зарыта; знать всю подноготную; avoir (или posséder) qch au bout des doigts (тж. connaître, savoir qch sur le bout du doigt/des doigts; реже savoir qch sur le bout des ongles*) — *знать как свои пять пальцев, знать досконально, насквозь, вдоль и поперек, назубок, владеть чем-либо в совершенстве* [5].

V. Выбор — результат ментальных действий.

Выбор мы отнесли в отдельную группу ментальных действий, поскольку он фиксирует финальную фазу ментального действия, которая состоит в принятии субъектом решения на основе имеющегося у него некоторого количества вариантов. Из жизненной практики известно: принятие решения во многих случаях вызывает определенное психоэмоциональное напряжение, поэтому помимо ментальной акции выбор включает в себя волевой акт субъекта.

Затруднения, испытываемые человеком при принятии решения, отмечены следующими французскими фразеологическими единицами: *dire blanc et (или puis) noir (тж. dire tantôt blanc, tantôt noir*) — *колебаться, не знать, какое решение принять; склоняться то к одному, то к другому решению; consulter son bonnet de nuit (son chevet, son oreiller) — отложить решение на утро, обдумать что-л. за ночь* [5].

Ситуация отсутствия у субъекта выбора зафиксирована фразеологизмом *il n'y a point à choisir — тут не остается выбора, тут нечего выбирать* [5].

Оценку принимаемого решения выносит фразеологизм *fondre la cloche (разг. уст.) — принять неожиданное решение* [5].

VI. Сохранение и воспроизведение знаний.

Процесс сохранения и воспроизведения знаний определяется возможностями такого ментального свойства человека, как память. Память характеризуется следующими параметрами: объемом, длительностью, прочностью, точностью, скоростью. Она обращает ментальную активность субъекта в прошлое. Сохранение знаний во французской фразеологической картине мира характеризуется:

1) длительностью: *on tient à ses vieilles admirations (prov.) — старая любовь не ржавеет, старая любовь долго помнится* [5];

2) прочностью запоминания: *mettre dans (или sous) son bonnet — вбить, забрать себе в голову; se mettre dans le citron — вбить в голову; avoir (или se mettre) qch dans la cervelle — прочно вбить себе в голову, забрать в голову; задумать что-либо; tenir sa colère — быть злопамятным* [5].

Особенностью данного корпуса фразеологических единиц является использование образа *головы,* представленной в метафорическом и метонимическом выражении *citron(m) — лимон, bonnet(m) — колпак, cervelle (f) — мозг, ум* в качестве части тела, отвечающей за ментальные операции человека. На синтаксическом уровне эти лексемы выполняют функцию обстоятельства места.

Противоположный запоминанию и воспроизведению информации процесс — процесс забывания также находит свое фразеологическое воплощение.

Например: *avoir un blanc (или des blancs) — внезапно забыть что-либо, делать паузы; qui bien aime tard oublie — кто быстро забывает, тот по-настоящему не любит*; *rien ne viellit plus vite qn'un bien fait — ничто не забывается так быстро, как доброе дело* [5].

Французское языковое сознание данным фразеологическим сегментом отмечает, прежде всего, скорость протекания процесса забывания.

В первом случае представление о неспособности в нужное время актуализировать в процессе коммуникации необходимые знания создается семантическим значением субстантива *blanc (m) — пробел, пустое место.*

В двух последующих фразеологизмах паремиологического типа отражен опыт народа, его коллективная мудрость. Они отличаются назидательным характером и потому по сути своей являются сентенциями.

Забывание может ассоциироваться у носителей французского языка с процессом поглощения чего-либо.

Например: *manger la commission (или la consigne*) — 1) *забыть о поручении* 2) *нарушить приказ* 3) *(воен. жарг.) забыть инструкцию, пароль, отзыв* [5]. По-видимому, ассоциативная связь

между этими двумя понятиями устанавливается благодаря наличию у них общей семы *исчезновения чего-либо.*

Процесс намеренного забывания, продуцированного под внешним речевым воздействием, передан в императивных оборотах, несущих в себе элемент угрозы: *remarquez bien la chasse (разг.) — я вам это припомню, вы еще обо мне услышите; tu peux te brosser! (разг.) — забудь и думать об этом!; mettez cela sur votre calepin (разг.) — помните об этом, зарубите это себе на носу, пусть это послужит вам уроком; fourre-toi ça bien dans le ciboulot (разг.) — заруби (это) себе на носу* [5].

VII. Передача знаний (учение, обучение).

Как известно, знания представляют собой мобильную субстанцию. Практические нужды жизнедеятельности человека способствуют трансляции знаний от носителя знаний – адресанта к рецепиенту. Фразеологические единицы этого сегмента акцентируют внимание на особенностях передачи знаний, которые проявляются в процессе учения / обучения. Французские фразеологизмы выражают:

1) объем знаний: *apprendre le B A Ba du métier — учить азы, обучаться основам ремесла, дела, профессии* [5];

2) длительность обучения: *il y a longtemps qu'il bat le fer — он уже давно учится этому* [5];

3) этапы обучения: *recommencer le B A Ba de son métier — заново переучиваться, вернуться к изучению основ своего дела;* [5].

В паремии *on apprend en tout âge (prov.)* [5] — *учиться никогда не поздно* выражается ассоциативная связь возможности обучения и возраста учащегося.

Фразеологизмы с лексемой *apprendre,* как нами уже отмечалось выше, служат выражению угрозы: *apprendre à vivre à qn 1) учить уму-разуму, житейской мудрости 2) (разг.) наказать, проучить кого-либо* [5].

VIII. Контроль и коррекция знаний.

Знания не являются чем-то застывшим, неизменным ментальным образованием. Они устаревают, подвергаются корректировке, уточняются, дополняются новыми сведениями.

Например: *faire passer une colle (blanche*) — (*шк. жарг.) натаскивать перед экзаменом; (театр. жарг.) устраивать пробу, проверять* [5].

Подкрепленное логикой жизни отношение *практика — критерий истины* отмечено фразеологизмом *c'est dans l'adversité qu'on connaît les amis — без беды друга не узнаешь; друзья познаются в беде* [5].

IX. Воплощение знаний в практике.

Существующая корреляция между знанием и практической их реализацией передана фразеологизмом *démasquer (или découvrir, démonter, dévoiler) les batteries de qn — раскрыть, узнать чьи-либо планы, намерения, расстроить чьи-либо планы* [5]. Во фразеологических единицах подобного рода отмечен момент конверсии, в ходе которой знания трансформируются в орудие реализации конкретного практического действия.

X. Результаты ментальной и ментально–практической деятельности.

Семантически наиболее значимым компонентом фразеологизма, фиксирующим окончание ментального действие и тем самым констатирующим определенный результат, является значение причастия прошедшего времени, употребленного в наречных выражениях и в предложениях с презентативом *c'est…*

Например: *1) c'est une affaire entendue — решено, договорились; c'est une affaire faite (или réglée) — дело решенное, дело ясное, вопрос решен, вопрос ясен; c'est chose faite — это дело решенное; дело сделано.*

2) tout bien balancé (loc. adv.) — все взвесив, все обсудив, взвесив все за и против; tout bien compté — все рассчитав, учтя; tout bien considéré — хорошо взвесив, приняв все в соображение; tout bien pesé (loc. adv.) — все взвесив, после зрелого размышления[5].

Некоторым фразеологическим оборотам свойственно интегральное выражение ментального действия и способа его осуществления.

Например: *démontrer (или établir, prouver) qch par A (или plus) B — доказать что-либо с математической точностью, доказать как дважды два - четыре* [5].

XI. Оценка.

Субъект в результате аналитической работы приходит к умозаключению, в котором выносится ментальная оценка некоему факту реальной действительности.

Например: *c'est tout bête — (это) проще простого, это всякому ребенку понятно; cela n'est pas (fait) pour les chiens*) *(разг.) — это доступно всякому, кто обладает здравым смыслом* [5].

Таким образом, в результате лексико-семантического и компонентного анализа было реконструировано фразеосемантическое поле ментальных действий человека, включающее в себя, помимо субъекта и объекта, следующие элементы: 1) процесс мышления; 2) процесс познания;

3) возможность познания; 4) результат познания — знание; 5) выбор — результат ментальных действий; 6) сохранение и воспроизведение знаний; 7) передачу знаний (учение, обучение); 8) контроль и коррекция знаний; 9) воплощение знаний в практике; 10) результаты ментальной деятельности; 11) оценку.

Представленные фразеосемантические субполя отличаются своим семантическим своеобразием, каждое субполе характеризуется прямой или косвенной номинацией ментальных действий, номинативной плотностью и образностью выражения своего значения.

Как показал анализ фактического материала, некоторые фразеологические единицы полифункциональны, т.к. способны одновременно выражать несколько значений исследуемого фразеосемантического поля.

Безусловно, в одной статье невозможно представить и проанализировать все имеющиеся фразеологизмы французского языка заданного семантического значения. В качестве репрезентативного материала в работе были использованы наиболее яркие и показательные, на наш взгляд, французские фразеологические единицы, отражающие ментальные действия субъекта.

В заключение следует отметить, что, несмотря на то, что в статье мы специально не касались фразеологического выражения субъекта, все приведенные выше фразеологизмы служат характеристикой его ментальных манифестаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование //Психология мышления/ под ред. Ю.Б Гипперрейтер и др., – 2-е изд. перераб. и доп.– М.: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
2. Гак, В.Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) //Логический анализ языка. Ментальные действия.– М.: Наука, 1993. – С. 22 – 29.
3. Словарь философских терминов / научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРВ-М, 2005. – 731с.
4. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка Азъ Ltd, 1992. – 960 с.
5. Французско-русский фразеологический словарь / В.Г. Гак, И.А. Кунина и др. [под редакцией Я. М. Рецкера.] – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963.– 1112 с.
6. Червоный, А.М. Человек – носитель знаний и ментальных состояний в зеркале французских фразеологизмов с соматизмом *голова* // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. – №10 (123). – С. 62 – 70.
7. Червоный, А.М. Фразеологизмы с прямой номинацией субъекта ментальной деятельности (на материале французского и английского языков) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. – №1. – С.116 – 120.
8. Червоный, А.М. Структурные и семантические особенности фразеологизмов, выражающих интеллектуальные качества и психоэмоциональные состояния субъекта (на материале французского и английского языков) // Гуманитарные и социально-экономические науки.
9. 2014.№1. С. 73-77.
10. Червоный, А.М. Функциональная динамика категории «языковой субъект» (на материале французского языка). Монография. / А.М. Червоный. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. – 368 с.
11. Червоный А.М. Выражение интеллектуального уровня субъекта французскими и английскими фразеологизмами // Филологические науки. Вопросы теории и практики.2014.№2-1(32). С.197-201.
12. Червоный, А.М. Субъектность/объектность в выражении французскими фразеологизмами категории языковой субъект // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2015.– №2. – С. 37–42.

Раздел V. История

М.И. Гуров

ТАГАНРОГСКОЕ ПОДПОЛЬЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ И ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Аннотация: Статья продолжает цикл публикаций, посвященных научному осмыслению истории Великой Отечественной войны. В частности затрагиваются историографические и источниковедческие аспекты существования и деятельность таганрогского подполья в период немецко-фашистской оккупации города в 1941-1943 гг.

***Ключевые слова*:** Великая Отечественная война, партизанское движение, подполье, оккупация, тыл, военная действительность, патриотизм, историография, источники.

M. I. Gurov

TAGANROG UNDERGROUND DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (HISTORIOGRAPHIC AND SOURCE STUDY ASPECTS)

Abstract: The article continues the series of publications devoted to scientific understanding of the history of the Great Patriotic War. Historiography and source study aspects of existence and activity of the Taganrog underground during the fascist occupation of the city in 1941-1943 are particularly studied.

Keywords: the Great Patriotic War, guerrilla movement, underground, occupation, rear, military reality, patriotism, historiography, sources.

Одной из самых трагических страниц в новейшей истории Таганрога является существование и деятельность подполья в период немецко-фашистской оккупации 1941-1943 гг. Несмотря на то, что со времени победного для нашей страны мая 1945 года минуло более семи десятилетий, эти страницы содержат достаточно неточностей и противоречий. Отчасти это обусловлено наличием того факта, что на значительную часть документов изначально был наложен гриф секретности, который не снят до настоящего времени. Ключевым моментом стало и то, что в ходе формирования «официальной» версии войны не допускалось какого-либо отступления от «прокрустова ложа» идеологических канонов. В частности, при оценке периодов войны, в том числе и на Юге России, основное внимание уделялось деятельности партийных, государственных и общественных институтов, степени их взаимодействия и взаимовлияния. При этом обезличивание войны, наряду с идеей массового героизма, строгое, без полутонов, деление на «своих» и «чужих» не оставляли места для оценки противоречивых событий начального периода войны, особенно − оккупации. Критика же отдельных просчётов и недостатков советского руководства в 1941 – 1945 годах носила дозированный характер и ретушировалась гипертрофированной ролью И.В. Сталина, а после «развенчания культа личности» – вкладом ВКП(б) в приближение Победы. В результате наличие различных былых пятен, в том числе и в истории таганрогского подполья, также не стало исключением.

Собственно, первые попытки осмыслить события, происходившие за линией фронта, осуществлялись уже сразу после изгнания врага с временно захваченных советских территорий. Всей стране стали известны трагические подробности гибели несломленного Краснодонского подполья, судьбой которого заинтересовались «на самом верху». Вскоре талантливый писатель А.А. Фадеев вплотную занялся изучением материалов о деятельности молодогвардейцев. В нашем городе до сих пор жива легенда, гласящая о том, что он первоначально собирался посвятить свое произведение именно подполью Таганрога. Однако, не получив доступа к должной информации, он был вынужден заняться подвигом краснодонцев [9, с. 243]. Впрочем, В. Боборыкин в своём биографическом произведении об А. А. Фадееве отмечал, что «<…> в ходе зимнего, а затем еще более стремительного летнего наступления советских войск (1943 года – *авт.*) была освобождена огромная территория. С регулярными частями армии соединились сотни партизанских отрядов. В печати появлялись всё новые сведения о деятельности партизан и подпольщиков в захваченных гитлеровцами областях. «Комсомольская правда» опубликовала, в частности, материалы о работе таганрогского молодежного подполья, которое было гораздо крупнее краснодонского и нанесло захватчикам значительно больший ущерб. История «Молодой гвардии» перестала быть исключительной, единственной в своем роде. И теперь уже становилось актуальным не столько изложение фактов этой истории, сколько глубокое художественное исследование их сути, их внутренних связей <…>» [5]. Как бы то ни было, судьба «молодогвардейцев», что вполне справедливо, навечно

вошла не только в анналы советской литературы, но и стала предметом пристального изучения нескольких поколений отечественных историков.

Помимо этого следует отметить, что «<…> первое, о чем … пришлось задуматься, − это роль коммунистов в краснодонских событиях, судьбе партийного подполья. Никаких документов, подтверждавших существование такого подполья в Краснодоне, у Фадеева не оказалось. Больше того, некоторые краснодонцы решительно заявляли, что хоть оно и было своевременно создано, да провалилось чуть ли не в первые дни оккупации <…>» [5]. Заметим, что в начале войны этот факт по ряду причин был достаточно распространённым явлением даже среди профессионалов, что, естественно, делало невозможным его обсуждение в первые послевоенные сталинские годы.

Несколько иначе сложилась историографическая судьба таганрогского подполья. Хотя первые работы, в которых печатались отдельные документы и затрагивались вопросы сопротивления оккупантам как на Дону, так и в Таганроге, стали появляться сразу после войны, они в большей степени сами выступали в качестве источника, нежели историографического труда [12; 33]. Созданные по горячим следам отгремевшей войны, эмоционально насыщенные, они соответствовали господствовавшим тогда идеологическим установкам, обходя стороной неудобные вопросы. В то же время нельзя отрицать значимость этих работ, ставших основой для последующих поколений исследователей.

Начавшаяся вскоре после смерти И.В. Сталина «оттепель» сказалась и на содержании исторических трудов, авторы которых, впервые получив доступ к архивным материалам, расширили представление о ратном лихолетье и сформировали концепцию Великой Отечественной войны, господствовавшую до конца 1980-ых годов [8; 18; 19]. При этом, признавая отдельные просчёты, исследователи всё-таки весьма осторожно подходили к вопросам осмысления оккупации с точки зрения человеческого фактора, больше внимания уделяя «всенародному сопротивлению оккупантам, стремившимся уничтожить основы социалистического государства».

Среди донских историков, следует выделить В. П. Зайцева, одним из первых обратившегося к материалам из фондов партийных и государственных архивов [14; 15]. Автор, обращая внимание на специфические неблагоприятные условия Ростовской области (в плане партизанской и подпольной работы – *авт.*), отмечал, что они способствовали появлению небольших партизанских групп, многие из которых были связаны с разведкой воинских частей и действовали по её заданиям [15, с. 19]. Рассказывая о судьбе Таганрогского подполья, историк лаконично констатировал, что после гибели секретаря ВКП(б) Богданова, отправленного в город для его организации, руководство подпольной работой было возложено на Николая Морозова, возглавившего сопротивление фашистам [15, с. 19]. Факты, приведённые исследователем, весьма красноречиво повествуют о масштабах сопротивления, оставляя за рамками ответ на вопрос об особенностях его возникновения и деятельности на протяжении нескольких оккупационных лет. Подобный подход характерен и для последующих исследований, в которых хотя и уделялось внимание вопросам противодействия врагу, в том числе и в Таганроге, однако историки не выходили за общепризнанные рамки, вынужденно обходя стороной отдельные «щекотливые» темы [13; 23; 24; 31].

Так, во второй части «Очерков истории партийных организаций Дона», группа авторов, обращаясь к событиям конца 1941 – первой половины 1942 годов, справедливо указывая на масштабность и разрушительность для оккупантов движения сопротивления, констатировала, что « <…> многие созданные ранее партизанские отряды и группы по различным обстоятельствам не смогли широко развернуть свою деятельность <…>» [25, с. 376-377]. Далее следовало, что бюро Ростовского областного комитета партии все же установило связь с центральным штабом партизанского движения, а также с его представительствами и командованием Закавказского и Сталинградского (Южного) фронтов в сентябре 1942 года (центральный штаб был создан в мае 1942 года – *авт.*). Тогда же был составлен план развёртывания партизанского движения в Ростовской области [25, с. 377-378]. В связи с этим возникает вполне закономерный вопрос: каким образом шла координация действий отдельных групп (за исключением некоторых, созданных штабами партизанского движения фронтов и указанных в книге), приносивших урон гитлеровцам?

Подобные противоречия можно встретить и в оценке деятельности Таганрогского подполья, которому уделены отдельные страницы «Очерков…». Укрепляя версию возникновения повстанческого движения в городе, утвердившуюся ещё в 1940−1950 годах, историки уточняли, что центральное командование отряда фактически выполняло функции подпольного горкома партии [25, с. 379]. Однако не вполне понятно, кто и как руководил подпольем? Полномочия в его организации предписывались секретарю горкома ВЛКСМ, члену бюро горкома партии С. Г. Морозову и В.И. Афонову – бывшему секретарю Матвеево-Курганского райисполкома, уроженцу Таганрога. При этом командиром городского отряда стал В. И. Афонов, а С. Г. Морозов – соответственно – политическим руководителем [25, с. 379]. Это вполне логично, однако не вполне стыкуется с фактическими событиями, сопровождавшими непосредственную оккупацию города. Не вполне ясны и причины провала столь разветвлённой организации. Весьма примечательно, что по масштабам и

характеру указываемой в «Очерках…» деятельности подпольщиков можно увидеть как традиционные формы сопротивления (саботаж, агитация), так и черты разведывательно-диверсионной работы (нарушение коммуникаций, внедрение в оккупационную административно-управленческую структуру, диверсии, накопление оружия и автомототранспорта для последующей помощи наступающими частям Красной Армии) [25, с. 379-381]. Вместе с тем не вполне ясно, как вчерашние рабочие, учащиеся и домохозяйки могли осуществлять эту работу без профессиональной координации?

Важную лепту в раскрытие истории городского сопротивления внесли таганрогские краеведы, ветераны и местные энтузиасты, по крупицам собиравшие доступную информацию о судьбах подпольщиков. Следует выделить Г. Ф. Гофмана, еще в середине 1960-х годов написавшего документальную повесть «Герои Таганрога». Историко-художественный характер этой работы не позволяет отнести её к документально-достоверным материалам. Однако, судя по контексту, написанная на основе архивных документов, она содержит важные фактические данные об истории возникновения подполья, роли в нём отдельных участников, о причинах его провала [10]. Немаловажно и то, что автор в ходе работы над книгой получил много ценной и полезной информации от П. И. Ткачёва (сотрудника горотдела КГБ, непосредственно занимавшегося поиском карателей, причастных к разгрому части таганрогского подпольного движения – *авт.*), ставшего неофициальным редактором рукописи и её первым читателем [9, с. 324-325]. Сопротивлению посвящены отдельные строки в историко-краеведческих очерках о Таганроге [3; 6; 27] и многочисленных публикациях, выходивших в свет к юбилейным и памятным датам минувшей войны [1; 11; 22; 28; 30]. В то же время по причинам, указанным выше, многие вопросы остались без ответа.

Изменения, начавшиеся в нашей стране во второй половине 1980-х годов, ознаменовались новым витком в понимании и интерпретации истории Великой Отечественной войны на новой методологической основе. В последние годы вопросы партизанского движения на захваченной противником территории вновь стали вызывать повышенный интерес со стороны исследователей, что сопровождается обращением к ранее не изученным и малоизученным аспектам, пересмотром историографических положений, появлением новых публикаций [20, с. 142]. В частности, проблемы оккупации и сопротивления в Таганроге являются сегодня предметом обсуждения среди историков, звучат на научных конференциях, акцентируются в научных статьях [2, с. 22-32; 4, с. 323-327; 16, с. 335-341; 21, с. 226-230; 26, с. 280-282; 29, с. 377-385; 32, с. 132-136].

В 2008 году вышла в свет книга о Таганроге в оккупации, написанная В. Волошиным и В. Ратник, в течение многих лет собиравших разнообразнейшие материалы о судьбах города и горожан в 1941-1943 годах [9]. Преимуществом данной работы является то, что авторы опубликовали многочисленные материалы, найденные в архивах, в прессе, в воспоминаниях очевидцев минувших событий, приглашая читателя к совместному поиску ответа на поднимаемые исследователями нелёгкие вопросы. Рассматривая противоречия, связанные с историей городского подполья, приводя различные версии его возникновения, характеризуя особенности работы, обращаясь к причинам провала, В. Волошин и В. Ратник вполне справедливо отметили, что доступ к значительной части подлинных документов того времени ограничен и по сей день [9, с. 322].

Значительным вкладом в разработку проблематики таганрогского подполья стала вышедшая в свет монография А.Г. и Т.В. Зеленских о городском сопротивлении в годы оккупации. Привлекая значительный корпус раннее недоступных источников, исследователи обратились к проблемам, долгое время находившимся вне поля зрения исследователей. Проливая свет на вопросы его возникновения, роли в нем отдельных руководителей, участия «центра» в реализации подпольщиками практических задач, историки также фактически констатируют, что более полное раскрытие этой темы требует расширения доступа к засекреченным до сих пор материалам [17].

При обращении к данной проблематике необходимо учитывать и то, что в послевоенные годы исследователям стала доступна лишь часть документов, введенных ими в научный оборот. Основные материалы, проливающие свет на историю таганрогского подполья, хранятся в различных фондах Российского государственного архива социально-политической истории (РГАСПИ), в Центре документации новейшей истории Ростовской области (ЦДНИРО), в государственных архивах различного уровня (ГАРФ и ТФ ГКУ РО «ГАРО»), в ведомственных архивах и прежде всего − ФСБ. Подобное расположение обусловлено порядком соподчинения и взаимодействия государственных, партийных и общественных организаций в СССР. Анализ литературы, в которой затрагиваются проблемы городского сопротивления в 1941-1943 гг., показывает, что исследователи, особенно в последние годы, ввели в оборот значительное число документов, сосредоточенных в фондах ЦДНИРО. Это вполне объяснимо, так как именно в областной партийный комитет, венчавший властную пирамиду управления, стекалась информация от городского комитета ВКП(б), отчёты с мест о ходе расследования в Таганроге по партийной линии, предоставлялись аналитические справки и служебные записки от советских властей и компетентных органов, оседая либо в «особых папках», либо в других местах в соответствии с порядком хранения. Значительная часть

этих документов и послужила основой для публикаций по истории области в целом и таганрогского подполья в частности, начиная с 50-х годов прошлого столетия. В свою очередь, обком предоставлял отчётную информацию в соответствующие отделы ЦК партии, собиравшие и обобщившие сведения с мест, что нашло отражение в фондах РГАПСПИ. Данные, хранившиеся здесь, долгое время находилась под грифом «совершенно секретно» со всеми вытекающими из этого последствиями. Их рассекречивание, начавшееся в конце прошлого столетия, продолжается до сих пор. Важным, с нашей точки зрения, для понимания происходивших событий является и то, что во время войны в ходе рассмотрения какого-либо вопроса личные указания высших партийных иерархов (нередко − скупые пометки на листах) служили мощным толчком в решении конкретной проблемы. А эти документы, хранящиеся в фондах личного происхождения РГАСПИ, частично засекречены и ещё ждут своего исследователя.

Возвращаясь к истории таганрогского подполья, необходимо заметить, что одним из направлений в ее изучении, стала деятельность органов ВЛКСМ, направлявших информацию с мест и отчёты в отделы ЦК комсомола. Эти документы отчасти дублировали документы партийных организаций, дополняя их нюансами, позволявшими пролить свет на мотивы и характер поведения комсомольцев, оказавшихся в оккупации.

Исследовательским везеньем можно считать и то, что в Таганроге сохранилось значительное количество материалов оккупационного времени. Стремительное освобождение Таганрога и «сверхстремительная эвакуация», а проще − бегство не позволили гитлеровцам уничтожить все документы немецких властей, что они вполне педантично осуществляли в других городах. Значительная часть этих материалов стала основой для следственных мероприятий компетентных органов ещё в далёком 1943 году, на других до сих пор лежит гриф секретности в фонде секретного делопроизводства отдела регистрации и архивных фонтов УФСБ по Ростовской области.

Не все документы равнозначны по уровню достоверности. Следует учитывать, что в условиях советской действительности, осложнённой войной, информация носила «многослойный» характер, отфильтровываясь и перепроверяясь на различных «этажах власти». Помимо внешней цензуры (относительно того, какая информация и когда могла быть предана огласке через СМИ), существовала цензура внутренняя (относительно того, что можно доводить до сведения партийных и комсомольских аппаратчиков, а что должно находиться в ведении узкой группы лиц, наделенных чрезвычайными полномочиями).

На особом положении оказались материалы, размещенные в архивах НКВД (ныне ФСБ). В 1940-е годы любая информация, касавшаяся деятельности этой организации, являлась секретной не только для рядового гражданина, но и лиц, входивших в первый эшелон партийной номенклатуры как в центре, так и на местах. Это было обусловлено не столько пресловутой «борьбой с врагами народа и шпионами», сколько тем, что НКВД соединял в себе столь разнообразные функции (от внешнеполитической деятельности до внутренней безопасности), что повышало его влияние на жизнь в стране.

Известно, что следствие по делу таганрогского подполья началось фактически сразу после изгнания гитлеровцев из города, и его работа шла по нескольким направлениям. Не только выявлялись предатели и пособники врагу, но и анализировалась информация о причинах первых неудач на начальных этапах создания подполья, об обстоятельствах его провала, а также о результатах разведывательно-диверсионной работы в городе. Отчасти следы этого можно заметить в фактических нестыковках, проявлявшихся на различных уровнях (пресса, органы советской власти, партийные, комсомольские организации) и демонстрировавших стремление отдельных партийных, советских и комсомольских лидеров обезопасить себя при раскрытии обстоятельств их участия или неучастия в тех или иных событиях 1941-1943 годов и т. д. При этом значительная часть документов содержит информацию личного характера и не подлежит огласке; некоторые из них, хотя и утратили оперативное значение, засекречены до сих пор. Следует учитывать и личностный фактор, ведь в городе по-прежнему проживают потомки тех, кто находился на оккупированной территории, далеко не все из них были героями, а может, и не стремились ими быть, поэтому обращаться к их исторической памяти следует крайне осмотрительно и тактично.

В целом можно констатировать, что отношение к различным аспектам истории антифашистского подполья в Таганроге носит дискуссионный характер. Исследователи до конца так и не ответили на вопросы: как, собственно говоря, возникло подполье? кто им непосредственно руководил? как оно действовало? что привело к его провалу? И здесь нельзя не согласиться со словами Александра Александровича Зобова (первый секретарь таганрогского горкома партии в 1943-1950 гг. – *авт*): «<…> Я считаю, что история военного и послевоенного Таганрога ещё не дописана. Много в ней «белых» страниц, много необъективностей, неточностей… Так что историкам есть над чем поработать <…>» [9, с. 348].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, Л. Таганрогское подполье // Молот. – 1983. – 25 февраля.

2. Абрамов, Л.А. Город не покорился / Л.А. Абрамов // Таганрог. Огненные годы./ сост. Жуков В.М.; Таганрогский городской совет ветеранов войны и труда – Таганрог: «СФИНКС», 1993. – 192 с.
3. Абрамов, Л.А. Таганрогский комбайновый. Очерки по истории завода / Л. Абрамов, М. Диденко, М. Рогов. – Ростов н/Д: Ростовское книжное издательство, 1959. – 148 с.
4. Агеева, В.А., Волвенко, А.А. Война и судьбы детей: по страницам личного дневника военного времени М.Е. Галах-Муравьевой // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. – № 2.
5. Боборыкин, В. Александр Фадеев. Писательская судьба… [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.molodguard.ru/book32.htm (дата обращения 12.09.2015).
6. Бодик Л.А., Гришков Я.Г. и др. Таганрог. Историко-краеведческий очерк / Л. А. Бодик, Я. Г. Гришков. – Ростов н/Д: Ростовское книжное издательство, 1971. – 296 с.
7. Бровкович, Д.А. и др. Таганрог. Историко-экономический очерк / Д. Бровкович – Ростов н/Д: Ростиздат, 1948. – 216 с.
8. Великая Отечественная война Советского Союза 1941-1945. Краткая история. – М: Воениздат, 1970. – 627 с.
9. Волошин, В., Ратник, В. Вчера была война. Таганрог в годы немецко-фашистской оккупации (октябрь 1941 – август 1943 гг.). / В. Волошин, В. Ратник – Таганрог: Лукоморье, 2008. – 395 с.
10. Герои Таганрога : [о таганрог. подполье] : док. повесть / Г. Б. Гофман. – 8-е изд. – Ростов н/Д: Кн. изд-во, 1983. – 272 с.
11. Гришков, Я.Г. Непокорённый Таганрог (обзор деятельности подпольщиков в оккупированном Таганроге 1941-1943 гг.) //Таганрогская правда. – 1965. – 8 мая – 1 декабря.
12. Донские партизаны: очерки, воспоминания, материалы. – Ростов н/Д: Ростиздат, 1946. – 143 с.
13. Дубоносов, Д.И. Во главе трудового подъёма масс / Д.И. Дубоносов Рост. н/Д гос. пед. ин-т. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1967. – 191 с.
14. Зайцев, В.П. Годы суровых испытаний. Партийная организация Ростовской области в годы Великой Отечественной войны. / В.П. Зайцев. – Ростов н/Д: Ростовское книжное издательство, 1967. – 48 с.
15. Зайцев, В.П. Дон в годы Великой Отечественной войны / В.П. Зайцев. – Ростов н/Д: Ростовское книжное издательство, 1958 – 48 с.
16. Зеленская, Т.В., Зеленский, А.Г., Гуров, М.И. К вопросу об истории создания Таганрогского подполья: этап создания // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. – № 2.
17. Зеленский, А., Зеленская, Т. Таганрогское подполье. Возвращённые имена / А. Зеленский, Т. Зеленская – Таганрог: ИП Кравцов В.А., 2015. – 144 с.
18. История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941-1945. В 6-ти томах. – М: Воениздат, 1960-1965.
19. История Второй мировой войны. 1939-1945. (12-ти томах). – М: Воениздат, 1975-1982.
20. Кринко Е.Ф., Хлынина Т.П. История Северного Кавказа в 1920–1940-е гг.: современная российская историография / Е. Ф. Кринко, Т. П. Хлынина Российская акад. наук, Южный научный центр, Ин-т социально-экономических и гуманитарных исследований. – Ростов-на-Дону: Ин-т социально-экономических и гуманитарных исследований ЮНЦ РАН, 2009. – 303 с.
21. Курбат, Т.Г. Таганрогское подполье: организация и деятельность. Модернизация полиэтнического региона и сопредельных государств: опыт, проблемы, сценарии развития: материалы Всероссийской научной конференции (г. Ростов-на-Дону, 18-19 сентября 2014 г.) / Отв. ред. акад. Г.Г. Матишов – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮНЦ РАН, 2014. – 488 с.
22. Мамаев, Г. Комиссар Таганрогского подполья / Молот. – 1984. – 10 октября
23. Маркусенко, И. С. Дон в Великой Отечественной войне. – Ростов н/Д: Издательство Ростовского университета, 1977. – 180 с.
24. Негодаев, В.Ф. Истоки возрождения. Исторический очерк / В.Ф.Негодаев. – Ростов н/Д: Книжное издательство, 1979. – 128 с.
25. Очерки истории партийных организаций Дона 1921-1971 гг. Часть 2 / под ред. П.В. Барчугова. – Ростов н/Д.: Ростовское книжное издательство, 1973. – 764 с.
26. Ратник В.И. Таганрогское подполье: причины провала. Великая Отечественная война в пространстве исторической памяти российского общества: Материалы Международной научной конференции (28-29 апреля 2010 г., Ростов-на-Дону - Таганрог) / Отв. ред. акад. Г.Г. Матишов – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮНЦ РАН, 2010. – 488 с.
27. Рожденный дважды: Очерк истории завода / А. И. Мамыш, К. Сафронов ; Таганрог. з-д "Красный гидропресс". - Ростов н/Д : Кн. изд-во, 1971. – 110 с.
28. Сериков, Д. Белое пятно на обелиске (о гибели работников таганрогского ГВК 17 октября 1941 г.) // Таганрогская правда. – 1990.
29. Смирнова, В.К. Повседневность как проблема современной исторической науки (на примере историографии Великой Отечественной войны на юге России) //Вестник Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог. 2015. – №2. URL: http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2015/2 (дата обращения 18.01.2016).
30. Сушко, А. В 16 мальчишеских лет: (об учениках 15-й железнодорожной школы, боровшихся с немецко-фашистскими захватчиками) //Таганрогская правда. – 1965. – 7 декабря.
31. Тепун, П.Д. КПСС в борьбе за единство и сплоченность народов Северного Кавказа в годы войны (1941-1945 гг.) / П.Д. Тепун – Ростов н/Д: Ростовское книжное издательство, 1984. – 234 с.
32. Федотова, Т.А. Фашистская оккупация и сопротивление противнику в восточном Приазовье в 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) / Отв. ред. акад. Г.Г. Матишов. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. – 384 с.
33. Шахматова, М. И. Большевистское подполье во временно оккупированном городе Таганроге в 1941-1943 гг.: Автореф… дис. канд. ист. наук / М.И. Шахматова − Л., 1950. – 17 с.

Т.В. Зеленская

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЮГА РОССИИ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА МАТЕРИАЛАХ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ И КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ)

Аннотация. Война имеет не только политическое, социально и экономическое измерение, но и затрагивает глубокие культурно-нравственные формы существования общества. В статье приводятся факты практической организации деятельности учреждений культуры в условиях военной действительности на региональном уровне южных регионов РСФСР.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, культурно-массовая деятельность, повседневная история войны, учреждения культуры Дона и Кубани.

T.V. Zelenskaya

THE PRACTICE OF ORGANIZING THE ACTIVITIES OF CULTURAL INSTITUTIONS OF SOUTH RUSSIA DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (ON MATERIALS OF THE ROSTOV REGION AND KRASNODAR TERRITORY)

Abstract. The war has not only political, social and economic dimension, but also affected profound cultural and moral forms of social existence. The article presents the facts of the practical organization of the activities of cultural institutions in terms of the internal validity at the regional level, the southern regions of the RSFSR.

Key words: Great Patriotic war, cultural activities, everyday life history of war, culture of the Don and the Kuban.

Обращения к вопросам истории Великой Отечественной войны продолжает иметь высокую степень актуальности и востребованности не только среди профессиональных исследователей [1–4], но и среди широкого круга неравнодушных к прошлому своей Родины граждан нашей страны [5; 6].

Сфера культуры выступала неотъемлемой частью жизни советского общества периода войны. Работа деятелей культуры оказалась жизненно необходимой во время колоссальных испытаний, выпавших на наш народ с началом Великой Отечественной войны. Эта тяга к искусству, к знаниям, к художественному слову оказалась такой же важной, как и внутренний порыв большинства советских граждан внести свою лепту в общее дело борьбы с врагом с оружием на передовой линии фронта и созидательным трудом в глубоком тылу.

Практическая деятельность работников культуры включала в себя разнообразные формы реализации, в том числе и методическую составляющую её организации.

Методическая работа учреждений культуры являлась составной частью общей культурно-просветительной деятельности и в предвоенные годы. В её основе лежали налаженные контакты, прежде всего, между городскими и сельскими культпросветучреждениями. Главная задача методической деятельности заключалась в обеспечении полноценной работы кадрового состава, особенно сельских учреждений культуры. В них уровень образования работников был весьма низок, наблюдалась постоянная смена кадров, а следовательно, нарушалась или совсем отсутствовала система передачи опыта, а также осложнялся процесс синхронизации системы культурно-массовой работы с деятельностью партийно-государственных и управленческих структур.

Методическая работа предусматривала проведение различных консультаций, семинаров и конференций для работников как сельских, так и городских учреждений культуры с участием опытных сотрудников областных и краевых библиотек (в частности, Ростовской областной библиотеки им. К. Маркса и Краснодарской краевой библиотеки им. А.С. Пушкина), а также клубов, музеев и театров. На таких встречах шел обмен знаниями и успешно апробированными в работе с гражданами эффективными формами и методами культмассовой деятельности. Также региональные управленческие структуры через сети городских учреждений культуры обеспечивали своих сельских коллег необходимыми для работы материалами, будь то сборники стихов, песен, пьес, музыкальные инструменты и т.п.

С началом войны методические контакты между учреждениями сферы культуры были прерваны. Неразбериха первых недель войны была вызвана не только неожиданностью её начала, стремительным продвижением врага вглубь советской территории, но и определенным непониманием того, как в сложившихся условиях следует организовать функционирование низовых структур культмассовой деятельности, так как в это время на первый план вышли задачи военно-

оборонного характера, связанные с мобилизацией всего общества на борьбу с захватчиками. При этом в сложившейся ситуации трудно было оперативно определить роль, функции и формы работы культурно-массового сектора в этом процессе.

Отсутствие четких установок в системе вертикали власти относительно перестройки деятельности учреждений культуры в связи с началом войны объясняло высокую степень личной инициативы со стороны работников культуры. А приближение линии фронта к районам Дона и Кубани ещё более активизировало этот процесс.

Приоритетное место было отведено мобильным формам работы. При этом перестройка содержания деятельности коллективов учреждений культуры определялась первичностью задач обороны страны и мобилизации общества на борьбу с врагом.

Степень влияния на сознание людей образцового стиля художественного слова была чрезвычайно важна именно в условиях психологического шока начала войны. Образность языка, особая эмоциональность средств воздействия, которыми обладали деятели культуры, создавали у слушателей, зрителей, читателей такой настрой, которого невозможно было добиться только лозунгами, призывами и приказами.

В центре внимания деятелей культуры стояла проблема организации индивидуальных и коллективных мероприятий с представителями различных социальных групп общества, в том числе эвакуированных граждан, строителей оборонных рубежей, культурное обслуживание контингента госпиталей, мобилизационных пунктов, резервных воинских соединений и военнослужащих на линии фронта [7].

Огромное значение для реализации полноценной и эффективной работы учреждений культуры с населением в сложившихся экстремальных условиях приобрело появление новых поэтическим, музыкальных и прозаических произведений, оперативно публикуемых на центральном, региональном и местном уровнях с целью поддержки морального состояния и патриотического духа в обществе. Значительную роль в этом процессе играли региональные представители творческой интеллигенции, стремившиеся в своих произведениях подчеркнуть всю остроту момента, силу и мощь единения советских граждан перед лицом беспощадного врага, вторгшегося в пределы советской государственности и разрушившего мирную созидательную жизнь.

В небольших книгах и брошюрах авторы писали о самоотверженности и героизме защитников страны, о смелых партизанских рейдах, обнародовали материалы антифашистских митингов и разоблачали политические цели оккупантов в отношении народов Юга России, развивали патриотические традиции, популяризировали достижения трудовых коллективов предприятий промышленности и транспорта, сельских тружеников. Среди работ этого периода можно выделить книги Е. Варга, В. Хвостова, А. Леонтьева, А. Назаревич, С. Бахрушина, П. Игнатова, С. Бондаренко, С. Огурцова, И. Юдина [8]. Эти работы были написаны на основе личных впечатлений, газетных публикаций центральной и региональной прессы, рассказов очевидцев страшных злодеяний, учиненных фашистами на захваченных советских территориях. И хотя порой эти произведения содержали стандартные мысли в рамках идеологических установок правящей партии и допускали некоторые неточности относительно сложившейся ситуации на фронте и в тылу, в то же время они сыграли важную роль в мобилизации советских граждан на борьбу с захватчиками. Именно за счет таких изданий малых форм в 1941–1942 гг. пополнялись книжные фонды библиотек, образовательных учреждений и сельских изб-читален Ростовской области и Краснодарского края.

Произошли существенные изменения и в работе донских и кубанских музеев. Главное место в музейных экспозициях стали занимать материалы военно-исторического содержания. В Таганрогском краеведческом музее уже в июле 1941 г. была открыта выставка «Героическое прошлое нашей Родины», в которой были представлены экспонаты времен Отечественной войны 1812 г., а также выставлена репродукция с картины А. Коцебу «Вручение русским ключей от Берлина» во время Семилетней войны [9]. В Темрюкском краеведческом музее сотрудники подобрали и оформили материалы о разгроме «псов-рыцарей» в 1242 г. и немецких баронов в 1414 г., о победах А. Суворова и взятии Берлина [10].

Осенью 1941 г. в Краснодарском музее изобразительных искусств силами местных художников были организованы две выставки батальных произведений, созданных ими в первые дни войны. Сюжеты представленных картин носили патриотический характер и были исполнены верой в победу советских солдат [11].

В связи с особенностями военного времени исключительное внимание музейных сотрудников было отведено созданию передвижных экспозиций для коллективов производственных предприятий, образовательных учреждений. Традиционными стали шефские экскурсии по выставочным залам музеев для уходивших на фронт солдат[12]. Знакомство с историческими материалами о героическом прошлом нашей страны имело огромное моральное значение для защитников Родины, вселяло в них уверенность в победе над врагом, поднимало боевой дух.

На новые условия работы перешли и театрально-зрелищные учреждения Ростовской области и Краснодарского края. Уже через несколько дней после начала войны значительная часть коллективов театров прервала летние отпуска и гастрольные поездки. Со 2 июля 1941 г. начались показы спектаклей на сцене Ростовского театра музыкальной комедии, с 12 июля приступила к работе труппа Ростовского драматического театра им. М.Горького, открыл новый сезон коллектив Майкопского драматического театра [13; 14].

С началом войны возникла острая необходимость в создании небольших мобильных театральных коллективов, использовавших репертуар малых форм и обслуживавших зрителей вне стационарных сцен. Исходя из этих потребностей, театральная сеть Дона и Кубани претерпела определенные изменения. В августе 1941 г. были расформированы Ростовская областная филармония и театр имени Ленинского комсомола. Работники этих учреждений были направлены в концертно-эстрадное бюро (КЭБ) и областной театр миниатюр, как «более отвечающие требованиям военного времени» [15]. Приступив к работе уже в сентябре 1941 г., коллектив нового театра до конца года дал более 80 представлений [16]. Постановки театра миниатюр состояли из набора небольших пьес («Рядовой Шульц» Н. Эрдмана, «Фюрер», «Радио Геббельс» и др.), скетчей («Бандит» Н. Григорица, «Телефонистка Зоя» Богачева), одноактных спектаклей актуального содержания, в том числе героико-романтической и антифашистской тематики («Рождение легенды» М. Никулина, «На баррикадах» Б. Летучева, «Ненависть» Б. Горбатова), водевилей («Нет худа без добра» муз. А. Артамонова, «Беда от нежного сердца» В. Сологуба) и т.п. [17]

На Кубани по решению крайисполкома с началом войны были упразднены все колхозно-совхозные театры, краснодарские театры драмы, музыкальной комедии и кукол. Часть актеров ушла на фронт, оставшиеся творческие кадры вошли в состав нового краевого музыкально-драматического театра и передвижного театра миниатюр. Сохранились в изначальном виде только театры в Майкопе и Армавире. Новые коллективы смогли начать работу со зрителями уже в конце сентября 1941 г. [18]. Спустя месяц в Краснодаре появился новый национальный коллектив, Украинский передвижной театр, труппу которого сформировали из местных и эвакуированных актеров [19].

Региональные театральные коллективы сразу же включились в творческий процесс по созданию нового репертуара, используя сюжеты уже готовых спектаклей. В июле 1941 г. труппа Ростовского драматического театра им. М. Горького специально для уходивших на фронт солдат осуществила постановку двух интермедий на основе лучших спектаклей театра «Фельдмаршал Кутузов» и «В степях Украины». Сила воздействия таких театральных представлений была чрезвычайно велика. Слишком близки к действительности и актуальны во времени были слова, которыми напутствовал смертельно раненый Багратион в исполнении актера Е. Агурова своих солдат: «…отдайте жизнь, но Родины и чести не отдавайте никому!» Этот наказ героя спектакля, боевого генерала русской армии неизменно отмечался бурными аплодисментами [20]. Отклики солдат на такие народно-патриотические театральные представления свидетельствовали о высокой ценности и реальной значимости той работы, которую проводили художественные коллективы: «Смотришь спектакль, вспоминаешь, что эту прекрасную жизнь хочет растоптать своим грязным сапогом немецкий фашизм, и невольно кулаки сжимаются от ярости» (о спектакле «В степях Украины» старший политрук Архипов) или «спектакль этот поднимает бодрость, уверенность в нашей победе, любовь к Родине... смотрится он с захватывающим интересом, вызывает у зрителей настоящий взрыв патриотических чувств» (о «Фельдмаршале Кутузове» командир отделения С. Серебряков) [21].

С первых дней Великой Отечественной войны мобильные бригады местных артистов обслуживали боевые части, госпитали и переправы. Сборная творческая группа ростовских актеров в августе 1941 г. выезжала на фронт, где в течение двух месяцев организовывала концерты на передовой для солдат Южного и 1-го Прибалтийского фронтов [22].

Заметную деятельность в начальный период войны осуществлял коллектив театра Северокавказского военного округа. В августе 1941 г. актеры возобновили гастрольные поездки по городам и районам Ростовской области и Краснодарского края. Пятнадцать дней театр провел в кубанской столице, дав 22 спектакля и 10 концертов. Зрителям, большинство которых составляли военнослужащие, были показаны лучшие постановки: «Полководец Суворов», «Парень из нашего города», «Шел солдат с фронта», «Доблесть» и др. Артисты работали на открытых площадках и в клубах. В отдельные дни труппа давала по три и более представления, в том числе шефских [23]. Вместе с библиотечными работниками актеры организовали несколько тематических выставок, сопровождавшихся чтением художественных произведений и рассказов о героическом прошлом страны, о героизме советских воинов [24].

Наряду с местными театрами в Ростовской области активно работали творческие труппы из других городов страны. Война застигла их в период гастрольных концертов. Не прерывая творческого процесса, они продолжили свою деятельность, принимая активное участие в различных об-

щественных мероприятиях, организуемых местными органами власти. В г. Шахты Ростовской области выступала труппа Ворошиловградского украинского музыкально-драматического театра, актеры которого играли спектакли на рабочих участках во время обеденных перерывов. В областном центре проходили гастроли Харьковского театра оперы и балета. Артисты давали представления на открытых площадках города после общегородских митингов и собраний трудовых коллективов [25]. На Кубани продолжали свои гастроли Ансамбль песни и пляски донских казаков, коллектив Московского цирка [26].

Новые условия работы потребовали от творческих коллективов театров серьезно пересмотреть свои репертуарные планы на театральный сезон 1941–1942 гг. Центральные и местные органы власти требовали от художественного руководства театров увеличения количества патриотических и антифашистских пьес [27]. В кратчайшие сроки театральным коллективам Дона и Кубани удалось осуществить несколько новых постановок на антифашистскую тематику: «Профессор Мамлок» Ф. Вольфа (премьера прошла в Ростовском театре им. М.Горького уже 25 июля 1941 г.), «Захватчики» Ф. Ванингейма, «20 лет спустя» М. Светлова, «Величество поневоле» на муз. Ашкенази (Ростовский театр музыкальной комедии 2 августа 1941 г.).

В августе 1941 г. Ростовский театр кукол представил зрителям в городском парке культуры им. М. Горького новую антифашистскую программу по произведениям местных писателей «Будет Гитлеру конец» (постановщик главный режиссер театра Д. Мельцер). Она включала в себя две сценки: «Адольф и его пакт» В. Гранова и «Бей по хайлам» В. Жака, а также отдельные номера: «Сон в руку» Л. Ленча, «Совет Наполеона» Г. Гридова, «Гитлер и жена» П. Яковлева и др. Содержание этих миниатюр в большинстве своем было достаточно наивным, но выражало настроения и идеи, которые превалировали в обществе в этот момент. Основной идеей подобных представлений была уверенность в неминуемом уничтожении врага и в победоносном завершении войны [28].

В кубанских театрах также велась работа над новыми патриотическими и антифашистскими спектаклями: «Батальон идет на запад», «Коричневая чума», «Гражданин мира» и рядом других. Однако большинству творческих коллективов так и не удалось оперативно ввести их в репертуар 1941 г. Особо отличился лишь коллектив Армавирского городского театра им. Луначарского, который за первые три месяца войны представил зрителям пять новых постановок антифашистских и военно-патриотических пьес [29].

В целом перестройка деятельности театральных коллективов Ростовской области и Краснодарского края в условиях военного времени была осуществлена достаточно оперативно. Театральные коллективы использовали различные формы работы с гражданским населением и военнослужащими, принимали заметное участие во многих общественных мероприятиях.

Оккупация большинства районов Дона и Кубани в 1942-1943 гг. привела к полной ликвидации сложившейся здесь советской системы культмассовой работы. На захваченных территориях, исходя из условий и продолжительности оккупационного периода, фашистам удалось частично восстановить функционирование ряда учреждений культуры, но превратить их в стройную систему идейно-массовой и культурно-просветительской работы с населением они не смогли [30].

После освобождения войсками Красной Армии территории Ростовской области и Краснодарского края от захватчиков начался активный и трудный процесс восстановления. Воссоздание системы культмассовой деятельности являлось неотъемлемой частью общего восстановительного процесса в южных районах страны. Последствия немецко-фашистского нашествия в идеологической сфере и в системе культурно-просветительной работы были не менее серьезными, чем в промышленности или в сельском хозяйстве. Население оккупированных территорий испытало на себе максимальное давление со стороны фашистской пропагандистской машины. Поэтому советское руководство было заинтересовано в возобновлении функционирования системы идеологического воспитания, а следовательно, и в скорейшем воссоздании всех составных элементов культуры в целом.

Серьезной проблемой при воссоздании региональной системы культпросветучреждений и возобновлении культмассовой работы с населением стал поиск и подбор профессиональных кадров. Кадровая проблема, обострившаяся в период войны и, особенно во время ликвидации последствий немецкого нашествия, явилась едва ли не самой трудной для решения. Здесь сказывались разрушительные последствия жестоких боев, ограниченность возможности реэвакуации квалифицированных специалистов, продолжение плановых мобилизаций в армию и т.п.

Остроту кадровой проблемы определяли и большие потери среди гражданского населения в связи с военными событиями, фашистским геноцидом и угоном людей на работу в Германию. Война внесла существенные коррективы и в соотношение мужского и женского труда на поприще культурно-просветительной деятельности, где значительно увеличилась численность представительниц слабого пола[31]. Особенно тяжело шла комплектация кадрового состава учреждений культуры в сельской местности, где в основном преобладали молодые сотрудники без необходимого опыта и стажа.

Обеспечение сферы культуры постоянными работниками осложнялось повышенной текучестью кадров. Наряду с планомерным перемещением части специалистов в освобожденные районы соседних областей и республик Советского Союза, имели место факты самовольного ухода сотрудников из учреждений культуры в другие сферы деятельности. Последняя тенденция была особенно характерна как раз для села.

В целях предотвращения оттока кадров культпросветучреждений было принято специальное решение Наркомпроса РСФСР «О закреплении работников за местами не менее одного года»[32]. Однако приостановить приказами сверху уход работников из сферы культуры не удалось.

Дефицит кадров вынуждал местных руководителей увеличивать масштабы совмещения культпросветработниками нескольких направлений культмассовой деятельности. Иногда заведующие клубами, наряду с выполнением своих непосредственных обязанностей, обеспечивали работу библиотек и изб-читален. Одновременно некоторые из них успевали руководить коллективами художественной самодеятельности, возглавляли кружки по интересам, брали на себя обязанности киномехаников. Но в основном выполнявшиеся ими дополнительные работы не имели материального подкрепления. Подобные процессы, обусловленные экстремальными условиями постоккупационного периода, негативно отражались на качестве и эффективности культмассовой деятельности. Работа сотрудников-совместителей иногда характеризовалась лишь формальным соблюдением режима функционирования очагов культуры.

Вместе с тем региональные власти продолжали настойчиво требовать от исполнителей на местах четкого выполнения всех решений партии и правительства по совершенствованию идейно-воспитательной работы и скорейшему возобновлению деятельности коллективов учреждений культуры, что в условиях обострения кадровой проблемы в освобожденных районах Дона и Кубани было затруднительно [33].

Тормозило разрешение кадрового вопроса в культурно-просветительной сфере и остававшееся низкое материальное обеспечение культпросветработников, особенно на селе. В архивных фондах Ростова-на-Дону сохранились письма работников культуры Таганрога, Шахт, Белой Калитвы, станицы Вешенской в областные партийные органы власти. В них интеллигенция униженно просила помощи государственных структур управления в повышении уровня их материального обеспечения. Низкая оплата труда являлась одной из причин ухода квалифицированных кадров из сферы культуры. В отдельных районах Кубани и Дона сменяемость сотрудников библиотек и изб-читален достигала 80 процентов в год [34].

В декабре 1943 г. управление пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) внесло предложение в правительство о повышении заработной платы работникам культуры [35]. С июня 1944 г. уровень оплаты труда сотрудников городских культпросветучреждений в среднем повысился на 60 – 80 процентов [36]. Новые оклады были установлены и сельским культпросветработникам. Однако из-за недостатка бюджетных средств на местах повышенная заработная плата не всегда выплачивались [37].

Тем не менее улучшение материального обеспечения работников привело к разрешению кадрового кризиса в системе культмассовой деятельности к началу 1945 г. [38].

Острота кадровой проблемы в системе культпросветработы выражалась также в снижении уровня профессиональной подготовки и квалифицированности сотрудников учреждений культуры. Большинство сотрудников изб-читален, колхозных клубов, библиотек зачастую не обладали ни знаниями (уровень образования многих сотрудников соответствовал начальной школе), ни необходимой квалификацией, ни опытом работы.

К началу 1944 г. среди 683 заведующих избами-читальнями и сельскими клубами, директоров домов культуры и руководителей художественной самодеятельности Дона почти две трети имели стаж работы менее года и только 4% проработали в этой сфере более пяти лет. Подавляющее большинство из них имели неполное среднее образование [39]. На Кубани из 385 библиотекарей только 19 имели профессиональное образование, а среди работников районных домов культуры специалистами были менее 10 % [40].

После освобождения от фашистов коллективы городских учреждений культуры не испытывали такого острого кадрового дефицита, как их коллеги в деревне. Профессионалы предпочитали работать в городских очагах культуры, что еще больше отдаляло село от города в уровне образованности и квалифицированности. В библиотеках кубанской столицы больше половины сотрудников проработали в этой сфере более 5 лет [41]. На Дону среди городских библиотекарей две трети имели стаж профессиональной деятельности от 10 до 25 лет и более [42]. Значительная часть сотрудников городской библиотечной системы получила среднее специальное и высшее образование. При этом уровень профессиональной подготовки культпросветработников в городах и в довоенные годы был выше, чем на селе. Но за годы войны эти различия еще более усугубились.

Управленческие структуры установили постоянный контроль над профессиональной подготовкой сотрудников учреждений культуры и реализацией программ по повышению квалификации

кадров культурно-просветительной сферы, включая передачу опыта работы профессиональных сотрудников новичкам. В этой связи особое значение приобрело оперативное воссоздание региональной системы профессионального образования и повышения квалификации культпросветработников, а также возрождение системы методических контактов между коллективами областных, краевых, городских и сельских очагов культуры.

Наркомпрос РСФСР уже осенью 1943 г. организовал в Ростове-на-Дону семинар, на котором столичные специалисты, доценты и профессора Московского библиотечного института, директора областных и краевых библиотек провели методические консультации для культпросветработников области. Наряду с этим были оформлены специальные передвижные выставки методических материалов для городских и сельских учреждений культуры [43].

Областным методическим центром по работе с библиотекарями Дона вновь стала Ростовская научно-техническая библиотека им. К. Маркса, коллектив которой уже весной 1943 г. поддерживал связи с 33 районами области. Сотрудники библиотеки только за первые три месяца после освобождения семь раз выезжали на село и оказали профессиональную помощь в организации работы шести сельских библиотек [44]. Одновременно были разработаны и разосланы в районные библиотеки комплекты методических материалов. Содержанием сборников являлись различные рекомендации по организации и проведению культурно-просветительных мероприятий, списки литературы, систематизированные по различной тематике, разнообразные справочники [45].

На Кубани в связи с уничтожением фашистами здания краевой библиотеки им. А.С. Пушкина функцию методического центра выполнял соответствующий подотдел при крайОНО. В 1943 г. сотрудники подотдела провели три семинара для сельских библиотекарей, а также организовали ряд выездных конференций заведующих библиотеками, избами-читальнями, клубами и руководителей кружков художественной самодеятельности. На пленарных заседаниях выступали ведущие специалисты и квалифицированные сотрудники учреждений культуры Краснодара, Новороссийска, Сочи, Майкопа [46].

Краевой отдел народного образования провел осенью 1944 г. расширенный семинар, на котором присутствовали культпросветработники большинства районов Кубани. К мероприятию были привлечены лучшие силы научной интеллигенции края, профессорско-преподавательский состав краснодарских высших и средних специальных учебных заведений, театральные деятели, представители партийного и комсомольского аппаратов, профсоюзные лидеры, практики, обладавшие большим опытом работы [47]. Одновременно подобное мероприятие было проведено и в Ростовской области. На него съехались работники сельских учреждений культуры из 68 районов Дона [48].

Определенную помощь кубанским учреждениям культуры в реализации программ переподготовки и повышения квалификации сотрудников оказывал краевой профсоюз работников политпросветучреждений, который в 1943 г. провел 18 семинаров для заведующих районными библиотеками, а также 60 совещаний в районах края. В этих мероприятиях приняли участие 204 избача и 47 учителей-совместителей [49]. На организацию методических мероприятий и выпуск специальных сборников-методичек для начинающих культпросвет работников Кубани профсоюз края выделил из своего фонда 14 тыс. рублей. Аналогичную работу проводил и ростовский областной профсоюз [50].

Таким образом, в постоккупационный период возникло четкое понимание необходимости возобновления методических мероприятий в системе культпросветработы, где на первый план вышли вопросы повышения квалификации работников культуры и обмен опытом деятельности между профессиональными сотрудниками и новыми кадрами. В результате оперативных действий со стороны региональных управленческих структур за достаточно короткий промежуток времени и в условиях продолжавшейся войны на Дону и Кубани удалось в основном решить кадровую проблему, а также создать основу для повышения профессионального уровня и квалификации культпросветработников, укрепить методическую и профессиональную связь коллективов учреждений культуры города и села.

В августе 1943 г. вышло постановление правительства «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», а также организации государственной помощи по возобновлению деятельности культурно-просветительной сферы в этих регионах. За ним последовали решения союзного Комитета и республиканского Управления по делам искусств, а также Главного управления по делам музеев, театров, учреждений изобразительного искусства по обеспечению и реализации конкретных действия для развертывания силами работников искусств из тыловых районов страны культурного обслуживания людей, переживших оккупацию [51].

Выполняя эти решения управленческих структур, коллективы учреждений культуры тыловых районов страны направили на Дон и Кубань своих лучших представителей, которые стреми-

лись морально поддержать местных жителей, помочь им быстрее преодолеть последствия фашистского присутствия.

Артисты филармонии и театров Куйбышева сформировали несколько концертных бригад, которые успешно работали в городах и сельских районах Кубани, а в Ростовской области гастролировали посланцы Башкирии [52]. Кроме них на концертных площадках выступали артисты из Москвы, Тбилиси, Ставропольского края, Азербайджанской ССР [53]. Летом 1943 г. в Краснодаре побывали с концертами популярные в то время эстрадные исполнители В. Козин, И. Юрьева, М. Церетели и другие [54]. По распоряжению СНК РСФСР труппа Грозненского драматического театра переехала в освобожденный от фашистов Таганрог и работала там более полугода. А вот сезон 1944 г. открыл уже новый состав городского театра, получившего тогда же собственное имя в честь прославленного земляка А.П.Чехова [55].

Свою лепту во всенародное дело помощи освобожденным районам внесло Главное управление учреждений изобразительных искусств, направившее в 1943 г. в Ростовскую область и Краснодарский край более 20 выставок плакатов и репродукций картин военной тематики [56]. Коллективы музеев Москвы отправили в пострадавшие регионы 50 выставок-альбомов репродукций лучших произведений живописи из фондов государственной Третьяковской галереи, 500 комплектов живописных полотен, включавшие творения советских художников на тему «Великая Отечественная война», а также 10 передвижных выставок на тему «Москва героическая» [57].

Возобновили систематическое обслуживание жителей Дона и Кубани и местные театральные коллективы. К концу 1943 г. репертуар донских драматических театров насчитывал 34 пьесы, в том числе 10 постановок русской и зарубежной классики и 16 спектаклей советских драматургов. За это время актерские труппы организовали свыше 1500 представлений, которые смогли посмотреть более 860 тыс. человек [58]. Среди театральных постановок наибольшей популярностью у зрителей пользовались военно-патриотические спектакли по пьесам К. Симонова «Русские люди» и «Жди меня», Лопе де Вега «Собака на сене», А.Н. Островского «Без вины виноватые», а среди музыкальных постановок комедии «Свадьба в Малиновке» Ю. Юхвица, «Раскинулось море широко» В. Вишневского, А. Крона и В. Азарова, «Соловьиный сад» А. Сафронова и другие [59]. В репертуаре кубанских театров также значительное место занимала советская пьеса и русская классическая драматургия: «Касатка» А. Толстого, «Синий платочек» В. Катаева, «Машенька» А. Афиногенова, «Женитьба Белугина» А. Н. Островского и другие [60]. За первый год после освобождения театральные коллективы Кубани показали около 1380 спектаклей, которые смогли посмотреть более 480 тыс. зрителей [61].

Значительный вклад в процесс ликвидации последствий немецкого нашествия в духовной сфере внесли приступившие к работе сотрудники донских и кубанских музеев. Они развернули активную деятельность по подготовке выставочных залов для коллективных и индивидуальных посещений. Музееведы ускоренными темпами приступили к организации различных тематических выставок. Уже 23 февраля 1943 г. в Новочеркасском музее истории Донского казачества была открыта экспозиция, посвященная 25-ой годовщине Красной Армии. Впоследствии коллектив ежемесячно организовывал подобные мероприятия, посвященные знаменательным датам: «Восьмое марта – международный женский день», «Парижская коммуна», «Первомай» и другие [62]. В сентябре 1943 г. сотрудники музея открыли для посетителей новый отдел искусств, в котором были представлены разнообразные художественные произведения из фарфора, хрусталя, мрамора, керамики, дерева и бронзы. Только до конца года с представленными экспонатами смогли ознакомиться более 39 тыс. человек [63]. Сотрудники Таганрогского литературного музея к весне 1944 г. подготовили три новые выставки, посвященные творчеству А. П. Чехова, А. С. Пушкина и Т. Г. Шевченко. Коллектив музея проводил также разнообразную по тематике лекционную работу с горожанами [64].

Музееведы организовывали и выездные мероприятия, в том числе готовили доклады, беседы и передвижные выставки на исторические и военно-патриотические темы для рабочих, служащих, школьников и сельских тружеников. Научные сотрудники Сочинского музея им. Н.А. Островского за восемь месяцев 1943 г. провели более 300 подобных мероприятий, а их коллеги из Таганрога подготовили 8 выставок-передвижек экспонатов из фонда краеведческого музея для заводских коллективов и школ города [65].

В целях сохранения материалов по истории Великой Отечественной войны работники музеев Дона и Кубани оперативно приступили к формированию новых фондов. Музейные коллекции пополнялись трофейными экспонатами, документами и фотоисточниками. Сотрудники Краснодарского краеведческого музея обратились к жителям города с просьбой о помощи в сборе трофеев. Краснодарцы активно откликнулись на этот призыв. В этой связи следует отметить вклад учащейся молодежи краевого центра. Школьники иногда приносили уникальнейшие экспонаты. В результате совместных усилий добровольных помощников и музейных работников были собраны предметы вооружения и снаряжения немецких солдат, различные печатные материалы фашистов

(листовки, воззвания, приказы и пр.), карты, письма, значки, наградные знаки, часть которых пополнила исторические фонды и выставочные залы музеев края [66]. Коллектив Краснодарского краеведческого музея длительное время занимался сбором материалов, свидетельств и воспоминаний для наполнения выставки «Партизаны Кубани» о Героях Советского Союза братьях Игнатовых. Сотрудники подготовили к печати небольшую брошюру об истории партизанского отряда. Новая экспозиция была открыта в феврале 1944 г. [67]. Работники Сочинского историко-краеведческого музея собрали около тысячи ценных экспонатов для создания экспозиции «Сочи в дни войны». Аналогичная работа проводилась в музеях Ейска, Темрюка и музееведами Дона [68].

Важнейшим содержательным компонентом деятельности региональных музеев являлась научно-исследовательская работа. Уже в 1944 г. научные сотрудники Краснодарского историко-краеведческого музея совместно с учащимися школ и студентами организовали несколько археологических экспедиций по изучению скифо-сарматских погребений на территории края, а также осуществили раскопки на Таманском полуострове. Все материалы, собранные в ходе исследований, были обобщены в научном отчете, представленном в Академию Наук СССР, а также опубликованы в исторических журналах [69]. Работники Сочинского и Темрюкского музеев провели более 30 выездов на обследование городищ и курганов скифо-сарматского времени. В результате изысканий были найдены уникальные предметы IV – V вв. нашей эры, пополнившие экспозиции местных музеев [70].

Ежедневная работа деятелей культуры стала приобретать познавательный, воспитательный и нравственно-эстетический характер. В 1944 –1945 г. впервые за военное время на общегосударственном уровне отмечались юбилеи И.Е. Репина, Н.В. Гоголя, А.С. Грибоедова, И.А.Римского-Корсакова и других выдающихся деятелей национальной культуры. Коллективы донских и кубанских библиотек также принимали участие в общесоюзных мероприятиях по празднованию знаменательных дат. Культпросветработники проводили многочисленные читательские конференции, посвященные жизни и творчеству И.А. Крылова, А.П. Чехова и т.п. [71]. Сотрудники Ростовской областной библиотеки подготовили обширную передвижную выставку произведений А.П. Чехова. На ней были представлены многочисленные фотографии писателя, личная переписка, а также произведения живописи, посвященные великому драматургу. В праздновании дней памяти классиков русской культуры приняли участие и коллективы местных музеев и театров. Творческие коллективы подготовили и показали зрителям спектакли по произведениям А.П. Чехова, в том числе «На большой дороге», «Ведьма», «Медведь» и т.д. В подготовке юбилейных торжеств приняли участие ведущие писатели Дона, в том числе А. Гарнакерьян, Д. Петров (Бирюк), Г. Шолохов-Синявский и другие [72].

В связи с приближающимся концом войны в театральной среде был поднят вопрос об определении дальнейшего развития советского театрального искусства. Большинство представителей культуры утверждали, что люди устали от войны и после победы им «захочется радости, жизни, смеха», а следовательно возрастет потребность в постановках развлекательного жанра. Анализ архивных материалов показал, что в репертуарах драматических театров действительно существенно сократилось число спектаклей военно-патриотической тематики, наряду с увеличением количества постановок комедийного, музыкально-драматического и классического содержания. При этом значительное место стали занимать спектакли по произведениям М.Горького, А. Толстого, А. Корнейчука, Н. Погодина, а также русской классической драматургии А.Н. Островского, А.П. Чехова и других [73].

Долгожданная весть об окончании войны молниеносно облетела города и села, станицы и хутора Дона и Кубани. Волна всеобщего ликования прошла по всей территории Юга России. Во всех культпросветучреждениях регионов в городских и сельских библиотека, избах-читальнях и домах культуры, клубах и музеях в кратчайшие сроки были подготовлены и проведены многочисленные мероприятия, посвященные победе над фашизмом. Ведущие театральные коллективы Дона и Кубани после окончания спектаклей проводили митинги со зрителями.

Для учреждений культуры победа не стала поводом к ослаблению интенсивности идейно-воспитательной деятельности и культмассового процесса. Опыт, приобретенный в период войны, позволил культпросветработникам обеспечить дальнейшее развитие культурно-просветительной и идейно-воспитательной работы в послевоенное время.

Итак, в период ликвидации последствий немецко-фашистского нашествия в культурно-массовой работе учреждений культуры Дона и Кубани была воссоздана дооккупационная модель деятельности, содержанием которой являлось комбинирование различных военно-патриотических, оборонно-практических, идейно-воспитательных и научно-просветительных мероприятий.

Интенсификация культмассовой деятельности обусловила успешность реализации восстановительных мероприятий в Ростовской области и Краснодарском крае, обеспечивая духовную поддержку всему населению возрождавшихся регионов.

Особенностью развития советской культуры военного времени, в том числе и на региональном уровне, являлось варьирование разнообразных средств и методов работы культурно-просветительных учреждений. Деятели культуры сумели создать духовно-нравственную основу общества, вступившего в тяжелейшее противостояние с всеразрушающей машиной фашизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева, В.А. Человек тыла: историко-психологический аспект (на примере жизнедеятельности коллективов учебных заведений Юга России в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.) / В. А. Агеева; науч. ред. Р. А. Шипилова; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Таганрогский гос. пед. ин-т". - Таганрог, 2009. – 80 с.
2. Гуров, М.И., Зеленская Т.В., Титовская А.Э. к вопросу об истории семьи в военное время (региональный компонент) //Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2015. – № 2. – С. 355–359.
3. Зеленская, Т.В. К вопросу о деятельности организации «Цеппелина» на оккупированных территориях в период Великой Отечественной войны //Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований. Материалы V международной научно-практической конференции. 22-23 декабря 2014 г. Издательство: CreateSpace . North Charleston, SC, USA, - Т. 1. – 2015. – С. 19 – 21.
4. Кокунова, К.М. Возобновление деятельности культурно-просветительных учреждений в Краснодарском крае в 1943 г. //Общество: философия, история, культура. – 2015. – № 3. – С. 31–33.
5. Зеленский, А., Зеленская, Т. Таганрогское подполье. Возвращенные имена. Таганрог: ИП Кравцов В.А., 2015. – 142 с.
6. Волошин, В., Ракочий, С. Таганрог «при немцах». Хроника оккупированного города. 1941-1943. Таганрог, 2015. – 265 с.
7. Зеленская, Т.В. Функциональная составляющая работы культурно-просветительных учреждений Дона и Кубани на начальном этапе Великой Отечественной войны // Актуальные проблемы социальной истории: сб. науч. ст. Вып. 8. - Новочеркасск; Ростов н/Д: Пегас, 2007. – С. 154–162.
8. Бахрушин, С. Москва в 1812 и в 1941 годах. - Махачкала, 1941. Когда и как мы били предшественников германского фашизма – немецких баронов и империалистов. - Управление политической пропаганды Черноморского флота, 1941; Благородные и возвышенные цели Отечественной войны. - Краснодар, 1942; Юдин И. Кубань борется. - Сочи, 1942; Партизаны. Ростов н/Д, - 1943; Игнатов П.К. Братья Игнатовы. – М., 1945; Бондаренко С. Тысячники. - Ростов н/Д, 1945 и др.
9. Молот. 1941. 24 июля.
10. Большевик. 1941. 4 ноября.
11. Екатеринодар – Краснодар. 1793-1993. - Краснодар, 1993. – С. 590.
12. Работа политико-просветительных учреждений в условиях военного времени. Директивы и инструктивные материалы для музеев. Вып. 4. - М., 1943. – С. 9–11.
13. Молот. 1941. 27 июня, 5 июля.
14. Вклад кубанцев в победу над фашизмом: Спец. Выпуск журнала «Природа. Общество. Человек. Вестник Южно-Российского отделения Международной академии наук высшей школы» /Авт. Г.П. Иванов, Ю.А. Болдырев, А.В. Жинкин и др. Краснодар, 1996. – С. 17.
15. Центр документации новейшей истории Ростовской области (далее – ЦДНИРО). Ф. 9. Оп. 1. Д. 308. Л. 7.
16. Государственный архив Ростовской области (далее – ГАРО). Ф. р-4138. Оп. 1. Д. 3. Л. 5.
17. ГАРО. Ф. р-4138. Оп. 1. Д. 2. Л. 1.
18. Вклад кубанцев в победу над фашизмом. – С. 17–18.
19. Большевик. 1941. 14 октября.
20. Наше время. 2003. 14 февраля.
21. Молот. 1941. 19 июля.
22. Наше время. 2003. 14 февраля.
23. Большевик. 1941. 21 сентября.
24. Молот. 1941. 10 июля.
25. Молот. 1941. 29 июня, 23 июля.
26. Большевик. 1941. 6 июля, 18 сентября.
27. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 308. Л. 7.
28. Большевистская смена. 1941. 10 августа.
29. Большевик. 1941. 2 октября.
30. Зеленская ,Т.В. Учреждения культуры Таганрога в период немецкой оккупации (осень 1941 – лето 1943 гг.) // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та. – 2006. – № 2. – С. 162–165.
31. Колесник, А.Д. РСФСР в годы Великой Отечественной войны: проблемы тыла и всенародной помощи фронту. – М., 1982. – С. 224.
32. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 5. Д. 167. Л. 26 об.
33. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 5. Д. 88. Л. 28-29.
34. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 5. Д. 167. Л. 27.
35. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 125. Д. 219. Л. 158.
36. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 125. Д. 302. Л. 26.
37. Центр документации новейшей истории Краснодарского края (далее – ЦДНИКК). Ф.1774-А. Оп. 2. Д. 1821. Л. 86-86об.; ГАРО. Ф. 4133. Оп. 1. Д. 19. Л. 3.
38. ГАРО. Ф. р-4246. Оп. 1. Д. 4. Л. 3; . Государственный архив Краснодарского края (далее – ГАКК) Ф. р-1626. Оп. 2. Д. 18. Л. 7.
39. ГАРО. Ф. р-4045. Оп. 1. Д. 2. Л. 6.
40. ГАКК. Ф. р-1626. Оп. 2. Д. 18. Л. 5.
41. ГАКК. Ф. р-1380. Оп. 1. Д. 5. Л.1.
42. ГАРО. Ф. р-4246. Оп. 1. Д. 4. Л. 3.
43. Мазурицкий А.М. Очерки истории библиотечного дела периода Великой Отечественной войны. 1941 - 1945 гг. М., 1995. – С. 129.
44. ГАРО. Ф. р-4045. Оп. 1. Д. 80. Л. 65.
45. ГАРО. Ф. р-4045. Оп. 1. Д. 80. Л. 28.
46. ЦДНИКК. Ф. 1774-А. Оп. 2. Д. 719. Л. 100.

47. ГАКК. Ф. р-687. Оп. 3. Д. 1346а. Л. 280.
48. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 5. Д. 167. Л. 23-32.
49. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 7901. Оп. 1. Д. 131. Л. 14 об.
50. ГАРФ. Ф. 7901. Оп. 1. Д. 254. Л. 73.
51. ГАРО. Ф. р-4133. Оп. 1. Д. 1. Л. 56-69.
52. ГАРО. Ф. р-4133. Оп. 1. Д. 2. Л. 2.
53. ГАРО. Ф. р-4133. Оп. 1. Д. 1. Л. 21.
54. Большевик. 1943. 8 июня.
55. ГАРО. Ф. р-4133. Оп. 1. Д. 2. Л. 12; Д. 12. Л. 7.
56. ГАРО. Ф. р-4045. Оп.1. Д. 81. Л. 47, 85.
57. Молот. 1943. 22 сентября.
58. ГАРО. Ф. р-4133. Оп. 1. Д. 6. Л. 1.
59. ГАРО. Ф. р-4133. Оп. 1. Д. 19. Л. 2.
60. ГАКК. Ф. р-1264. Оп. 1. Д. 206. Л. 19, 21, 23; Большевик. 1944. 3 января.
61. ГАКК. Ф. р-1378. Оп. 1. Д. 25. Л. 54.
62. ГАРО. Ф. р-4045. Оп. 1. Д. 4. Л. 5.
63. Молот. 1943. 29 сентября; ГАРФ. Ф. А-374. Оп. 10. Д. 133. Л. 7об.
64. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 5. Д. 167. Л. 11.
65. ГАКК. Ф. р-1246. Оп. 1. Д. 206. Л. 1; ГАРО. Ф. р-4045. Оп. 1. Д. 4. Л. 5.
66. Большевик. 1943. 30 мая. 1943.
67. Большевик. 1943. 30 мая.
68. ГАКК. Ф. р-1626. Оп. 2. Д. 17. Л. 35; ГАРО. Ф. р-4045. Оп. 1. Д. 4. Л. 5.
69. ЦДНИКК. Ф. 1072. Оп. 1. Д. 2353. Л. 17.
70. ГАКК. Ф. р-1626. Оп. 2. Д. 17. Л. 34, 35.
71. ГАКК. Ф. р-687. Оп. 3. Д. 1346 а. Л. 175, 176; ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 472. Л. 17, 18.
72. Молот. 1944. 19 мая, 24 июня, 25июня, 14 июля, 15 июля; Большевик. 1944. 16 июля.
73. ГАРО. Ф. р-4133. Оп.1. Д. 26. Л. 1, 3, 10; ЦДНИКК. Ф. 1774-А. Оп. 2. Д. 1836. Л. 105, 106.

П.С. Качевский

АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XX-НАЧАЛЕ XXI ВВ.: ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье изучается история археологических исследований, проводившихся на территории современного Неклиновского района Ростовской области в период с 1990 г. по 2010 г. Автор описывает и анализирует научные открытия археологов в этом регионе, размышляет о проблемах и перспективах развития историко-археологических изысканий на современном этапе.

***Ключевые слова*:** курганный некрополь, спасательные раскопки, поселение, городище, международные археологические исследования.

P. Kachevskiy

ARCHAEOLOGICAL RESEARCH ON THE TERRITORY OF NEKLINOVSKOGO DISTRICT OF ROSTOV OBLAST IN THE LATE 20TH-EARLY 21ST CENTURIES: ACHIEVEMENTS, PROBLEMS, PERSPECTIVES

Abstract. This article examines the history of archaeological research carried out on the territory of Neklinovskiy district of Rostov region in the period from 1990 to 2010, the author describes and analyzes the scientific discoveries of archaeologists in the region, reflects on the problems and prospects of development of historical and archaeological research.

Keywords: necropolis, rescue excavation, settlement, settlement burial, international archaeological research.

Развитие археологических исследований на территории Неклиновского района в 1990-е гг. было тесным образом связано с деятельностью хозрасчетных организаций, каковыми до 2000 года являлись Таганрогская археологическая экспедиция при Таганрогском государственном литературном и историко-архитектурном музее-заповеднике имени А.П. Чехова (начальникП.А. Ларенок) и Недвиговский отряд Археологического научно-исследовательского бюро при Ростовской областной инспекции охраны памятников истории и культуры (руководителиВ.В. Потапов и В.В. Яценко). Финансирование их исследовательской деятельности осуществлялось заказчиками, в качестве которых выступали крупные строительные и топливно-энергетические организации, ведущие активные земляные работы в местах скопления памятников археологии и древней истории Неклиновского района. Согласование планируемых археологических работ производилось в Институте археологии при Академии наук России в Москве. Туда же отправлялись ежегодные научные отчеты о проведенных изысканиях.

Основное внимание данными исследователями уделялось раскопкам курганных могильников и связанных с ними средневековых святилищ с каменными изваяниями (т.н. «каменными бабами»). В процессе раскопок курганных насыпей широко применялась строительная техника (скреперы, бульдозеры), что существенно облегчило полевые работы и ускорило процесс изучения курганных погребений древних людей, населявших земли Неклиновского района в течение последних четырех-пяти тысячелетий, начиная с периода меднокаменного века (энеолит по археологической периодизации) до позднего средневековья (ранний железный век). Помимо раскопок курганов эпохи энеолита – бронзового века, античного и средневекового периодов истории, сотрудниками этих экспедиций выявлялись, наносились на карту и изучались древние поселения и стойбища кочевников, тесно связанные с курганными могильниками.

Всего за период с 1990 по 1997 гг. усилиями Таганрогской археологической экспедиции и Недвиговского отряда Археологического научно-исследовательского бюро в пределах Неклиновского района раскопано 38 курганных насыпей в 10 пунктах находок скоплений курганов. Это могильники Федоровка-I и Федоровка-II, Никитин-I и Никитин-II на западе района, Таврия-I, Таврия-II, Таврия-III, Таврия-IV на правобережье Миусского лимана, Покровский курганный некрополь на восточной окраине районного центра и могильник «Дарагановка» на юго-восток от Миусского лимана, в непосредственной близости от Таганрога. Изучение этих памятников археологии и древней истории проводилось силами отрядов Таганрогской экспедиции и материалы исследований поступали на учет и хранение в Таганрогский музей краеведения. Курганные могильники на востоке района (Бессергеновский-III, Синявский-II, Приморский, Русский-II) раскапывались Недвиговским отрядом ростовского археологического научно-исследовательского бюро. Материалы раскопок поступили на хранение в Таганрогский краеведческий музей [3, 2].

Научные результаты проведенных раскопок регулярно публиковались в центральных академических изданиях (Археологические открытия, Российская археология) и в региональной научной периодике (в частности, в ежегодных выпусках сборника трудов Азовского музея краеведения «Историко-археологические исследования в г. Азове и на Нижнем Дону»). В 1998 году результаты исследований были дополнены новыми материалами по Матвеево-Курганскому району, обобщены и вышли в свет отдельным изданием под названием «Курганы Северо-Восточного Приазовья. Третий выпуск материалов и исследований Таганрогской археологической экспедиции посвящен столетию Таганрогского музея-заповедника им. А.П. Чехова» [3].

В результате раскопок было выявлено, что могильник Федоровка-II, расположенный в 2 км к северо-востоку от одноименного села, на водораздельной возвышенности между балкой реки Сухой Еланчик и балочкой Бальвиной, был создан в период энеолита и раннего бронзового века племенами т.н. древнеямной культурно-исторической общности. Данное население большинством специалистов отождествляется с индоевропейской культурно-этнической и языковой общностью, представители которой в течение III тысячелетия до н.э. проживали в Северо-восточном Приазовье, переселившись сюда из степей Заволжья и Приуралья [3, 4-6]. Курганный некрополь Федоровка-II является одним из древнейших кладбищ населения эпохи расцвета первобытнообщинного строя не только на территории Неклиновского района, но и Ростовской области.

Интересной находкой, обнаруженной в процессе раскопок курганов могильника Федоровка-1, стало богатое воинское погребение средневекового кочевника, сопровождавшееся положением в яму чучела коня с упряжью и предметов вооружения. При погребенном также находились серебряные и золотые украшения (нашивные бляшки на костюм, наручный браслет). Обряд помещения к умершему воину чучела коня, по сведениям арабских авторов X века, в степях Восточной Европы практиковали только две близкородственных тюркоязычных народности: торки-огузы и печенеги. Исходя из сообщений византийских и древнерусских письменных источников о проживании в то время в Приазовье только племен кочевников-печенегов, В.А. Ларенок пришла к заключению о том, что погребение средневекового воина в кургане могильника Федоровка-1 следует считать печенежским и датировать в рамках X-начала XI вв. Этот вывод важен тем, что на территории Неклиновского района известно мало погребений печенегов, тем более представителей племенной знати, хотя печенеги жили в Приазовье около 200 лет, с конца IX до второй половины XI вв.

Сооружение большинства остальных курганов могильника Федоровка-I относится к бронзовому веку, в частности насыпи кургана №1, в который, кстати, и было впущено указанное печенежское погребение. Всего под насыпью кургана №1 оказалось семь погребений, из которых самое раннее (основное) датировано серединой эпохи бронзы (начало II тыс. до н.э.). Оно относится специалистами к захоронениям населения катакомбной культурно-исторической общности, которое сменило в Приазовье племена древнеямной культуры и при этом сильно смешалось с ними. Поэтому в погребениях, в том числе и в могильнике Федоровка-I, становится типичным явлением сочетание этнокультурных признаков племен раннего и среднего этапов бронзового века. Прародиной катакомбных племен большинство специалистов считают степи и предгорья Северного

Кавказа, поэтому появление в пределах Неклиновского района подкурганных погребений катакомбного типа можно связывать с приходом сюда нового населения с юга. Этническое смешение между ним и местным населением со временем привело к появлению общих кладбищ и смешанного погребального ритуала, что фиксируется благодаря раскопкам Федоровки-I, а также могильника «Пятихатки» на востоке района (исследовался еще ранее, в 1988 году).

Замечательной находкой является поминальный культовый комплекс, датируемый концом бронзового века (вторая половина II тыс. до н.э.). Он сооружен поверх насыпи кургана №1 могильника Федоровка-I. Здесь был прослежен т.н. кромлех, то есть каменное кольцо, сооруженное в древности вокруг центральной части насыпи. Вероятно, что он имел магически-охранительное значение, подобно современным оградкам на кладбищах. Кромлех состоял из массивных каменных плит известняка и, по мнению изучавшего его конструкцию П.А. Ларенка, помимо религиозного смысла, имел также и утилитарно-практическое значение. Создание кромлеха помогло строителям кургана сохранить высоту земляной насыпи от природной эрозии. Постройку кромлеха П.А. Ларенок приписывает населению позднего бронзового века, племенам т.н. срубной культурно-исторической общности [3, 43-46]. Несколько погребений, совершенных по обряду, типичному только для населения данной общности, действительно были прослежены в кургане №1. Вероятно, что родственники умерших путем сооружения кромлеха пытались увековечить их память и следовали принятой среди племен данной общности традиции делать поверх курганов каменные конструкции типа кромлеха [3, 10]. В заключение можно добавить, что большинством археологов племена срубной культурно-исторической общности считаются прямыми потомками племен древнеямной культуры, следовательно, также могут быть отождествлены с древними индоевропейцами, которые к этому времени расселились на значительной части Европы, Ближнего и Среднего Востока и даже проникли в Индию (т.н. племена индоариев).

Интересными находками и открытиями ознаменовались раскопки курганов у поселка Таврия, расположенных на водораздельном возвышении между балками Носовой, Сухой Еланчик и Гаевской, последние из которых впадают в Миусский лиман с севера. Они сопровождались обследованием памятников археологии вдоль Носовой балки и на северном берегу Миусского лимана.

Большая часть захоронений в могильниках Таврия-I,Таврия - II и Таврия - III относится к позднему бронзовому веку и оставлена племенами срубной культуры, по крайней мере, так полагает исследователь могильника В.А. Ларенок [3, 74]. Весьма интересным стало исследование каменного святилища с человекоподобными изваяниями (2 скульптуры), прослеженного в верхней части насыпи кургана № 1 могильника Таврия-I в 1992-93 гг. Оно было создано племенами кочевников-половцев (кипчаков) в XII-XIII вв. При возведении святилища в честь духов родовых предков половцами учитывалось наличие в кургане остатков каменного кромлеха, созданного в позднем бронзовом веке. Этот кромлех мог восприниматься половцами как готовая поминальная оградка. Раскопки половецкого каменного святилища в могильнике Таврия-1 стали первыми научными исследованиями памятников подобного рода в Неклиновском районе [3, 75]. Их результаты дополнили научные знания о религии и быте половецкого населения, господствовавшего в степях Приазовья накануне его завоевания Золотой Ордой в 1237-1242 гг.

В могильнике Таврия-II, в кургане №2, изученном в 1992 году, обнаружено необычное средневековое погребение знатной женщины примерно 30-летнего возраста. Оно было совершено в деревянном ящике-гробовище и сопровождалось серебряными украшениями (шейной гривной и наручными браслетами), специфическим т.н. «рогатым» головным убором. Также была выявлена керамическая посуда, в которой имелись остатки жертвенной заупокойной пищи. Интересно, что это погребение сопровождалось захоронением чучела коня, совершенным в отдельной яме в той же курганной насыпи. Как правило, захоронения чучела коня в курганных погребениях печенегов и половцев, кочевавших в Приазовье в XI-XIII вв., сопровождают мужские воинские могилы. По крайней мере, до этой находки на территории Неклиновского района не были известны средневековые женские погребения, сопровождавшиеся чучелом или целой тушей лошади. Очевидно, что половецкое погребение в кургане №2 некрополя Таврия-II отражает высокий социально-правовой статус знатных половчанок по сравнению с приниженным положением женщины у рядового кочевого населения региона в XI-XIII вв.[3, 76].

В 1991-1992 гг. сотрудниками экспедиции, раскопавшей курганы у п. Таврия, обследовались поселения бронзового и железного веков в Носовой балке и на северном берегу Миусского лимана. В отчетной публикации отмечалось, что поселения срубной культурно-исторической общности бронзового века являются частью огромного комплекса памятников, куда включаются изученные курганные могильники и поминальные святилища. Территория данного комплекса охватывает земли правобережья Миусского лимана между балками Носовой и Гаевской, на северо-западе до верховьев Сухого Еланчика [3, 52-.54]. Здесь были выявлены следующие поселения:

Поселение «Носово-СТФ». Расположено на западной окраине с. Носово на правом берегу Носовой балки, близ современной СТФ. Занимает мысовой участок надпойменной террасы, обра-

зованной изгибом балки Носовой, к юго-востоку от впадения в нее с запада балки Каменной. Памятник многослойный, в подъемном керамическом материале представлены обломки посуды и кремневые изделия периодов энеолита, позднего бронзового века, салтово-маяцкой культуры раннего средневековья VIII-X вв. и средневековых поселений XII в., а также золотоордынского времени XIII-XIV вв. С культурным слоем позднего бронзового века (срубная культура) связано наличие остатков каменного домостроительства. Площадь поселения в 1990-е гг. стала подвергаться интенсивной распашке, что приводило к уничтожению культурного слоя поселения. Впоследствии на этом месте было пастбище, что временно приостановило процесс техногенной эрозии данного памятника.

Поселение в устье балки Средней. Расположено в 4,5 км к северо-западу отс. Носово, на конусе выноса балки Средней, впадающей с правой стороны в Носову балку. Памятник многослойный, кроме срубной культуры отмечены остатки кочевнического стойбища населения салтово-маяцкой культуры. Со слоем эпохи поздней бронзы связаны остатки каменного домостроительства. На пахотном поле видны очертания древней улицы, ориентированной в широтном направлении с юго-запада на северо-восток. Среди подъемного керамического материала преобладают обломки вылепленных от руки сосудов бронзового века, орнаментированные характерными оттисками гребенки, насечками и пальцевыми вдавлениями.

Поселение Калиновка-I. Расположено на восточной окраине с. Калиновка, в 1,5 км к западу от устья балки Носовой. Занимает пологий участок террасы над поймой Миусского лимана. Подъемный материал представлен обломками керамики срубной культурно-исторической общности. Следов каменных конструкций на современной задернованной поверхности земли не найдено.

Поселение Ивановка-V. Находится на левом берегу западного отрога балки Гаевской в 1,2 км к северо-западу от северо-западной окраины с. Ивановка. Большая часть культурного слоя данного поселения срезана и уничтожена в результате вывоза грунта при современных работах (подсыпка огородов в с. Ивановка). Собранные на памятнике археологии фрагменты лепной керамики типичны для поселений срубной культурно-исторической общности XIV-XI вв. до н.э.

В балке р. Сухой Еланчик керамика этой же культуры была обнаружена на поселениях эпохи бронзы Таврия-II (в 1 км к западу отс. Таврия, на правом берегу р. Сухой Еланчик) и Таврия-III (в 2 км к северо-западу от с. Таврия, на левом берегу истока р. Сухой Еланчик). Раскопкам эти неукрепленные древние поселения никогда не подвергались.

Из раскопок, проводившихся в Неклиновскоми районе Недвиговским отрядом Археологического научно-исследовательского бюро, можно выделить исследованные погребения в кургане №81 и в кургане № 94 могильника «Приморский», расположенного между берегом Таганрогского залива и автотрассой М-23. С запада могильник ограничен руслом балки Манучкина, впадающей в Самбек, а с востока – балкой р. Морской Чулек. В 1991-92 гг. исследовался курган №81, а в 1994 году – курган №94, руководили раскопками В.В. Потапов и В.В. Яценко при участии ростовских археологов В.П. Глебова и А.И. Гармашова.

В кургане №81 было обнаружено единственное погребение, совершенное в раннем железном веке. Ограблению оно подверглось еще в древности, поэтому сохранность предметов плохая. Погребенный мужчина относился к скифскому населению Приазовья в V-III вв. до н.э. Сохранились железные и бронзовые предметы из его погребального инвентаря, что свидетельствует о возможности присутствия изделий из драгоценных металлов, унесенных затем грабителями. Над курганом сооружен каменный кромлех, связанный с поминальной традицией, известной в культуре скифов-кочевников по древнегреческим письменным источникам. В кургане № 94 было выявлено три погребения, совершенных в период энеолита и ранней бронзы, то есть около 4500-5000 лет назад. Умершие снабжались каменными орудиями труда (найдены в могилах мужчин кремневые наконечники стрел, а в женских захоронениях кремневые скребки и пластинки для обработки шкур и кожи животных). Керамика представлена грубой посудой ручной лепки, без применения гончарного круга. Данные погребения являются древнейшими курганными могилами на востоке Неклиновского района, и их возникновение исследователи связывают с расселением первой волны индоевропейского населения, оставившего памятники древнеямной культуры[6, 81-89].

Помимо курганов Приморского могильника, скифские и древнейшие энеолитические погребения были выявлены в могильнике Русский-III, расположенном к северу от автотрассы М-23, в 1,8 км к северо-западу от окраины с. Синявское. Исследовались курганы №№ 1-5, № 20.

В кургане № 4 изучено два погребения раннего железного века (античной эпохи). Более древнее из них совершено скифскими кочевниками в V в. до н.э., оно не было ограблено. Погребенный молодой мужчина 25-30 лет был снабжен легким вооружением (лук и стрелы с железными и бронзовыми наконечниками). Второе погребение относилось к римскому времени I-III вв. н.э. и являлось могилой кочевника-сармата. В кургане №3 исследовано интересное парное погребение мужчин среднего возраста в одной яме, относящееся к энеолиту-раннему бронзовому веку. Тем самым впервые для территории Неклиновского района было получено наглядное подтверждение

научному предположению о том, что в данный исторический период население еще сохраняло прочные семейно-родовые отношения и парные погребения в курганах отражают родоплеменное устройство местного общества в III тыс. до н.э.

Примечательным стало также открытие в могильнике Русский-2 кургана №1 (эпохи бронзы), в насыпь которого впоследствии были впущены два погребения кочевников-сарматов. Наиболее раннее из них датируется В.П. Глебовым по обломкам греческих амфор эллинистического времени в пределах II в. до н.э. Погребение знатной сарматской женщины сопровождалось золотыми серьгами, бусами и бисером. Исследователь отмечает, что это одно из древнейших сарматских погребений в Северном Приазовье, поскольку коренная территория обитания сарматских племен находилась в то время к востоку от Дона [3, 87-88].

Таким образом, регулярные полевые исследования курганов и связанных с ними мест поселения людей бронзового и железного веков привели к ощутимым положительным научным результатам.

Вместе с тем, в Неклиновском районе продолжалось исследование поселений эпохи средневековья на побережье Таганрогского залива и Миусского лимана. В этих исследованиях, помимо Таганрогской экспедиции музея-заповедника (до 2000 года), принимали активное участие Южнороссийская комплексная экспедиция (г. Москва) в 1995-96 гг. и ростовское «Донское археологическое общество» в 1999-2005 гг. В 2000-20007 гг. в изысканиях участвовала также экспедиция Ростовского отделения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры (ВООПИиК). Наиболее интересными оказались результаты раскопок Семеновской крепости, в 1992 году проведенных сотрудниками экспедиции Таганрогского музея-заповедника и в 1995-96 гг. и продолженных московской Южно-российской комплексной экспедицией под руководством И.В. Волкова [1, 110]. Памятник археологии «Семеновская крепость» находится на 16-м участке Беглицкой косы и интенсивно размывается водами моря. Исследовались сохранившиеся на обрыве остатки земляной Семеновской крепости петровского времени, под которыми было выявлено поселение первой половины-середины XIII века. Раскопками 1992 года впервые выявлено наличие культурного слоя средневекового времени. Керамический материал позволил исследователям отнести этот слой к XIII веку и предположить наличие в районе Беглицкой косы древнерусского поселка. В 1995-96 гг. И. В. Волков раскопал значительную площадь средневекового участка на Семеновской крепости, обосновал ее узкую датировку в пределах первой половины-середины XIII века и впоследствии предположил отождествление данного поселения с отмеченным на итальянских картосхемах Приазовья XIV-XV вв. портом Кабарди [1, 109-111]. Тем самым было впервые в Неклиновском районе выявлено древнерусское поселение, ставшее в золотоордынское время объектом итальянской торговой колонизации в Приазовье.

Помимо Семеновской крепости, следы поселения XIII-XIV вв. были выявлены в 1998-99 гг. в районе между с. Комаровка и с. Петрушино. По мнению автора открытия П.А. Ларенка, данное местонахождение можно отождествить с отмеченным на ранних итальянских картах Приазовья начала XIV века пунктом Порто-Пизано [4, 43-44].

В 1996 году, в рамках федеральной целевой программы «Наследие», проводимой под эгидой Министерства культуры РФ и областного министерства культуры, сотрудниками экспедиции Таганрогского музея раскапывалось многослойное поселение Ново-Золотовка, изучавшееся еще в 1956 году И.С. Каменецким и в 1980-83 гг. Т. Панченко. Раскопками под руководством В.В. Цибрия и П.А. Ларенка вскрыто три участка на обрывистом берегу залива в окрестностях с. Ново-Золотовка в 15 км к западу от г. Таганрога. Первый раскоп выявил следы кочевого стойбища хазарского времени VIII-IX вв. Второй раскоп содержал остатки хозяйственных ям поселения античного времени, созданного скифо-меотским населением в IV-III вв. до н.э. Наиболее ценные результаты дали раскопки на третьем исследованном участке. Здесь была обнаружена гончарная мастерская золотоордынского времени. Было прослежено в ее помещении женское погребение, датируемое найденной при нем монетой чекана хана Кульны (или Кульпы), правившего в Золотой Орде короткое время, в 1361-1362 гг. Таким образом, изучение золотоордынского участка поселения «Ново-Золотовка» позволило выявить первую на территории Неклиновского района гончарную мастерскую золотоордынского населения [9, 65].

В том же 1996 году под руководством В.А. Ларенок раскапывалось два средневековых поселения на западном берегу Миусского лимана: Натальевка-I и Ломакин-V. В 2005 году эти исследования продолжены Донским археологическим обществом. Натальевка-I оказалась самым ранним из всех известных в Северо-Восточном Приазовье древнерусских сельских поселений XI-XIII вв. (Самбек, Веселый, Куричанское). Оно расположено в 3-4 км к северо-востоку от с. Натальевка на правом берегу Миусского лимана. Раскопки В.А. Ларенок в 1996 г. и Р.В. Прокофьева в 2005 г. выявили хозяйственные сооружения и предметы быта, украшения из стекла, оставленные славянорусским населением Приазовья. Археологический памятник «Ломакин-V» представляет собой скопление кочевых стойбищ степного населения хазарского и золотоордынского периодов средне-

вековой истории Приазовья. Поселение расположено в 1 км к юго-западу от современного хутора Ломакин и в 17 км. к западу от Таганрога. Многочисленные находки остатков хозяйственно-бытовой, а также ритуальной деятельности его обитателей свидетельствовали о плотном заселении этого места в VIII-IX вв. и в XIII-XIV вв.

В 1995-96 и в 2001 гг. археологическая лаборатория Ростовского государственного университета продолжила начатые в 1970-80-е гг. раскопки курганного и грунтового некрополей на 17-м участке Беглицкой косы. Исследованные погребения скифского населения позволили дополнить полученные ранее сведения о погребальном обряде скифов и меотов Приазовья в IV-III вв. до н.э. Раскопками руководила Т.А. Прохорова, и в них принимали участие студенты-практиканты исторического факультета РГУ. После 2006 года, в связи с реорганизацией данного вуза, археологическая лаборатория РГУ прекратила существование, и материалы ее последних исследований Беглицкого некрополя (в 2001 году) были переданы Т.А. Прохоровой в Таганрогский музей-заповедник.

Таким образом, 1990-е гг. ознаменовались целым рядом выдающихся археологических открытий в Неклиновском районе. Наиболее выделяются раскопки поселений эпохи античности и средневековья на Семеновской крепости, в Ново-Золотовке и Натальевке, а также исследования курганов в западной (Федоровка, Таврия, Никитин) и восточной (Пятихатки, Русский, Приморский) частях Неклиновского района.

На современном этапе развития археологические исследования в Неклиновском районе имеют большие перспективы. Но, в то же время, возросшие за последние 15-20 лет экономические и юридические трудности с организацией и проведением полевых работ значительно осложняют для археологов исследовательскую деятельность на памятниках района. В частности, принятие нового Закона о земле и природных недрах потребовало пересмотра юридических оснований для деятельности хозрасчетных археологических организаций. Некоторые из них в конце 1990-х гг. и вовсе прекратили свое существование и тем самым деятельность в Неклиновском районе. Например, к их числу относятся Таганрогская археологическая экспедиция, Археологическое научно-исследовательское бюро. В связи с постоянным сокращением государственных ассигнований на развитие вузовской и музейной науки к началу XXI века большинство музеев и вузов Ростовской области практически свернули свои прежде масштабные полевые и лабораторные археологические исследования, в том числе и в Неклиновском районе. Прежде всего, это относится к деятельности археологической лаборатории Ростовского госуниверситета, экспедиции областной инспекции по охране и эксплуатации памятников истории и культуры, археологических хозрасчетных экспедиций при Таганрогском и Новочеркасском музеях краеведения, Ростовского областного музея краеведения. В данной обстановке сохранение относительно высоких темпов археологического изучения Неклиновского района стало возможным только благодаря развертыванию деятельности общественных организаций, в частности Донского археологического общества, созданного в 1997 году в Ростове-на-Дону А.В. Цибрий и В.В. Цибрий.

Ценный вклад в развитие полевых изысканий в районе внесло также Ростовское отделение Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры под руководством А.О. Кожина и П.А. Ларенка в период 2000-20007 гг. В 2007-2008 гг. областным Министерством юстиции были зарегистрированы две общественные организации, имеющие целью археологические исследования, в том числе и на землях Неклиновского района. Это ЗАО «Ростспецархеология», образованное на базе Донского археологического общества, и Археологическое общество, сформированное как ответвление московской Южно-российской комплексной экспедиции, которая с 1995 года постоянно участвовала в раскопках на территории Ростовской области, в том числе и в Неклиновском районе.

Таким образом, наиболее перспективным направлением развития археологического изучения районов Ростовской области на сегодняшний день представляется углубление взаимодействия различных общественных самофинансируемых организаций.Члены этих добровольно создаваемых структур имеют специальное историческое образование и работают в тесном контакте с краеведческими музеями области и администрацией городов и сельских районов. Наметилась тенденция привлечения в данные организации молодых выпускников исторических факультетов вузов области, интересующихся археологией, а также установление контактов с администрацией этих вузов.

В связи с активизацией процесса перехода инициативы в археологических исследованиях в руки специализированных общественных организаций, встает вопрос о государственном надзоре за их деятельностью, в том числе и в Неклиновском районе Ростовской области. В настоящее время этот надзор юридически возложен на инспекцию по охране памятников федерального и регионального значения, созданную в 2005 году при областном Министерстве культуры. Но ее усилий недостаточно. Проблема сохранения государственного контроля над организацией раскопок в районах области остается весьма актуальной и для Неклиновского района.

Качественно новым и перспективным направлением археологических исследований является установление творческих контактов ростовских государственных учреждений и общественных организаций с зарубежными партнерами. Пионерами в этом деле стали Научно-методический центр археологии на историческом факультете Ростовского государственного педагогического университета под руководством профессора В.П. Копылова и Донское археологическое общество. С 2004 года они заключили договор с Германским археологическим институтом при Министерстве иностранных дел (Берлин) о совместном научном обследовании памятников античного времени в Северо-Восточном Приазовье. Однако в период 2004-2006 гг. их исследования не касались земель Неклиновского района.

Однако уже в рамках данного проекта в 2007 году российскими и немецкими археологами обследовалось состояние всех памятников археологии в Неклиновском районе, преимущественно на Миусском полуострове. Тогда же небольшие разведочные изыскания осуществлены на поселении скифского времени «Левинсадовка», расположенном между с. Лакедемоновка и с. Беглица. В 2008 году российско-германская комплексная экспедиция предприняла масштабные раскопки слоя скифо-меотского поселения в с. Ново-Золотовка, в результате которых впервые обнаружила на нем остатки хозяйственного помещения IV-III вв. до н.э. В том же году было продолжено комплексное обследование земель района с использованием космической фотосъемки организацией геологического и почвоведческого анализа проб почвы в местах древних поселений. На этот раз изучалась долина Самбека и прилегающие к ней восточные земли Неклиновского района [9]. Перспективы дальнейшего сотрудничества с немецкими и другими иностранными коллегами в ближайшее время представляются вполне реальными. В этом убеждены не только донские археологи, но и их немецкие и голландские партнеры из Германского археологического института во главе с доктором ОртвиномДалли [9, 48].

В целом, анализ проблем и перспектив археологического исследования Неклиновского района позволяет нам выразить осторожный оптимизм относительно их ближайшего будущего.На современном этапе развития, несмотря на многие объективные трудности, продолжается интенсивное археологическое изучение территории района. Теперь оно ведется с применением самой современной техники и методики раскопок. В этом аспекте продуктивным является расширение контактов с зарубежными научными организациями в деле изучения известных и обнаружения новых памятников археологии в Неклиновском районе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, И.В. Керамический комплекс Кабарди (1240-1260 гг.) в Северо-Восточном Приазовье // Поливная керамика Средиземноморья и Причерноморья X-XVIII вв. / Под ред. С.Г. Бочарова и В.Л. Мыца. – Киев, изд-во СТИЛОС, 2005. – С. 122–159.
2. Ильюков, Л.С., Казакова Л.М. Курганы Миусского полуострова. - Ростов-на-Дону, изд-во РГУ. 1988 – 148 с.
3. Курганы Северо-Восточного Приазовья. Материалы и исследования Таганрогской археологической экспедиции / под ред. В.А. Ларенок. Выпуск 3. Ростов-на-Дону, 1998.
4. Ларенок, П.А. Таганрогский мыс и Порто-Пизано в XI-XIV вв. // Энциклопедия Таганрога. Ростов-на-Дону. 1998 – С. 41– 45.
5. Рязанов С.В. Славянское (Куричанское) поселение // Историко-археологические исследования в г. Азове и на Ни,жднем Дону в 1989 году. - Азов 1990. Выпуск 9. – С. 110 – 112.
6. Праслов, Н.Д. Палеолит бассейна Дона // Автореферат диссертации... док.ист. наук. / Н.Д. Праслов. - СПб., 2001. – 29 с.
7. Флеров, В.С. Археологические исследования Таганрогского музея в 1970 году // Археологические открытия. М., 1971. – с. 57.
8. Цибрий, В.В., Ларенок, П.А. Раскопки Ново-Золотовского поселения в 1996 году. // Археологические открытия. М., 1997. – С. 65.
9. Цибрий, А.В., Ларенок, П.А. Археологические исследования в Таганроге в 2006-2007 гг. // Археологические открытия. М., 2007. – С. 48.

М. П. МЕРЗЛЯКОВ, А. А. ВОЛВЕНКО, В. А. АГЕЕВА

ПРИКЛАДНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ РАЗДОРСКОГО ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. На сегодняшний день Раздорский этнографический музей-заповедник является классическим образцом казачьей самобытности и культуры и своеобразным «местом памяти» не только для современного казачества, но и для всего населения Ростовской области. Прикладные методы работы коллектива музея эффективно развиваются в контексте роста практической ориентированности гуманитарных наук на пересечении между научной и публичной сферой. Они позволяют музею выступать не в качестве замкнутой системы или корпорации, вещающей свои истины, а в качестве образовательно-просветительной площадки, решающей вопросы социализа-

ции личности, включения ее в процесс сохранении и трансляции опыта, накопленного предыдущими поколениями.

Ключевые слова: прикладная музеология, раздорский этнографический музей-заповедник, устные источники, донское казачество, места памяти.

M. P. MERZLYAKOV, A. A. VOLVENKO, V. A. AGEEVA

APPLIED METHODS OF WORK OF THE RAZDORSKY ETHNOGRAPHIC MEMORIAL ESTATE AND PROSPECT OF THEIR USE IN PUBLIC SPACE

Abstract. The Razdorsky ethnographic memorial estate is Today a classical example of the Cossack originality and culture and the peculiar "place of memory" not only for the modern Cossacks, but also for all population of the Rostov region. Applied methods of work of staff of the museum effectively develop in the context of growth of practical orientation of the humanities, on crossing between the scientific and public sphere. They allow the museum to act not as the closed system or the corporation broadcasting the truth, and as the educational and educational platform resolving issues of socialization of the personality, her inclusion in process preservation and broadcast of the experience which is saved up by the previous generations.

Keywords: applied muzeologiya, razdorsky ethnographic memorial estate, oral sources, Don Cossacks, places of memory.

Уникальность и глубокую символическую значимость территории расположения Раздорского этнографического музея-заповедника придают исторические обстоятельства, связанные с зарождением Донского казачества. Станица Раздорская – первая столица донского казачества, здесь до 1622 г. находился центр Войска Донского.

Инициировал создание музея в 1988 г. донской писатель Анатолий Вениаминович Калинин. Уже в начале 80-х годов он обратил внимание на то, что ландшафт этих мест с уникальными градостроительными застройками – историческими жилищами донских казаков – куреням и находятся под угрозой уничтожения. Виноградарские земли на правобережных склонах Дона стали застраиваться базами отдыха, облик станицы и хуторов стал утрачивать свой казачий характер и специфику. Обращение А.В. Калинина к председателю Совета Министров РСФСР М.С. Соломенцеву с просьбой о создании на указанных территориях, представляющих ценнейший историко-этнографический массив среднего Дона, музея-заповедника было поддержано.

На сегодняшний день в состав Раздорского этнографического музея-заповедника входят три старинных казачьих поселения, составляющих основные структурно-планировочные зоны: станица Раздорская, хутор Пухляковский, хутор Каныгин и остров Поречный, а также отдельные участки ценного ландшафта, являющиеся классическим образцом казачьей самобытности и культуры. Эти поселения с музейными экспозициями вполне могут претендовать на своеобразные «места памяти» не только для современного казачества, но и для всего населения Ростовской области.

Таким образом, перед музейными работниками открываются перспективы инновационной репрезентации материальных объектов в контексте истории материального наследия и памяти, через призму исторически сформированной проблемы идентичности и легитимности в современном обществе. Такой подход подразумевает общее интерактивное поле, объединяющее историю, прикладное музееведение и публичную сферу. Тем более, что развитие прикладной музеологии на сегодняшний день активизировалось как на этапе сбора самого материала, формировании экспозиции, так и на этапе их популяризации и демонстрации массовому посетителю.

Одной из очевидных проблем «современных музеев является наличие огромных музейных фондов с сотнями тысяч экспонатов, лишь незначительная часть которых доступна для населения через постоянные и временные выставки. Музейный экспонат является тем своеобразным посредником, который помогает зрителю восстанавливать связь между прошлым и настоящим, между настоящим и будущим. При этом мы не должны забывать, что посетитель, как правило, рассматривает в экспозиции отдельные предметы, а ему, возможно, необходимо еще и ощущение сопричастности к проявлениям культурной жизни. При традиционных же формах презентации историко-культурного наследия посетитель почти исключен из процесса познания прошлого. Он является пассивным созерцателем, в процессе познания задействованы главным образом органы зрения посетителя» [1, 224].

На эти проблемные точки своей деятельности обратили внимание работники Раздорского этнографического музея-заповедника. Накопленный ими экскурсионный опыт показал, что используемая в музейном деле старая научно-просветительская модель с элементами этнографиче-

ских имитаций не даёт необходимой динамики развития, не позволяет раскрыть огромный уникальный потенциал, которым располагает культурно-исторический ландшафт музея.

Ориентируясь на запросы современного посетителя, коллектив Раздорского этнографического музея-заповедника стал переводить принципы построения экспозиции от пассивных форм к прикладным.

Одной из эффективных разработок коллектива музея является проект «Воинская слава казака». Подготовка данной программы шла в течение трех лет. В 2014 году была создана реальная площадка для национальных казачьих игр. На площадке были сооружены навес, столы, деревянные лавки, «горнушка» (печка), бревно, установлены мишени и другие атрибуты казачьей повседневности. Сейчас площадка пользуется устойчивой популярностью.

Интересной находкой с погружением школьников в события XVI-XVII века стала автобусная экскурсия по станице Раздорской. Экскурсия начинается со смотровой площадки, где посетителю открывается донская панорама: гора Маяк, на которой был сторожевой пост, а далее бесконечные задонские Нагайские степи, которые заливала река Дон. Затем маршрут проходит через жилые улицы с образцами казачьей архитектуры станицы и перетекает в бескрайнюю степь. Во время экскурсии все желающие могут попробовать воды из колодца, которым местные жители пользуется уже более 100 лет.

Вовлечение в общение, живой диалог на улице способствует погружению в историческую обстановку. Попадая в залы музея, посетитель готов к восприятию исторического прошлого Донского края через тематические экспозиции. Неравнодушие школьников к истории Донской земли обычно проявляется в огромном количестве задаваемых вопросов.

Элементами новизны и поисковой активности, способствующими формированию у подрастающего поколения эмоционально насыщенных представлений о казачьей самобытности, стали следующие примеры работы-экскурсовода:

- школьников подводят к тяжелой казне (сейф металлический), представленной в экспозиции, там лежат заранее подготовленные копии денег. Но прежде чем открыть его, задаем вопрос: «А какие деньги казаки брали в поход?». Масса ответов: золотые, медные, серебро. И только самый внимательный слушатель вспомнит, что во время походов у казаков не было обозов, были лишь переметные саквы (сумки) на лошадях, что казаки учитывали каждый килограмм. Экскурсовод открывает казну и раздает копии бумажных легких денег;

- знакомство посетителей с особенностями казачьей походной жизни, на фоне репродукции казачьих судов, и для усиления восприятия информации сотрудники, одетые в национальные костюмы, исполняют морскую песню. Потом следует рассказ о боевой жизни донцов и их верных друзьях «дончаках» (единственная порода лошадей на Дону), поется строевая песня. А когда походы заканчивались, то возвращались в свои юртовые земли, на свои хутора казаки, женщины пекли пироги, запекали рыбу и варили узвар. И начиналось застолье, пелись застольные песни.

Одной из самых востребованных среди учащихся разных возрастов является прикладная экскурсия, посвященная казачьему многоборью, в ходе которой дети играют в казачьи игры. Так игра в «айданчики» развивает меткость и ловкость: рисуется кон, ставятся пробки и с расстояния 4-5 метров школьники пытаются выбить пробки из кона. Для учащихся удивительно узнать, что еще скифы и греки играли в подобные игры. Таким образом, дети отвлекаются от виртуальных игр и учатся играть на свежем воздухе.

В перспективе коллектив музея планирует запустить еще ряд интерактивных, прикладных проектов, нацеленных на трансляцию казачьей истории и культуры в современное сообщество, в том числе создание разнообразных этнографических, познавательных, экологических, военно-исторических, реконструкторских маршрутов для развития туристической индустрии территории и области:

а) рыболовство с демонстрацией традиционных приёмов и приспособлений;

б) изготовление инструмента и приспособлений для сельхозпроизводства, гончарного производства;

в) изготовление лодок, телег и прочее;

в)реконструкция типичного подворья казака с воспроизведением элементов животноводства, огородничества и земледелия.

Все обозначенные выше интерактивные комплексы направлены на погружение в воспроизведённую с исторической достоверностью культурно-бытовую среду с возможностью вовлечения посетителей в процесс. На базе хозяйственно-бытового комплекса органически будут осуществляться воспроизведение элементов общественной жизни (казачий круг, решение общественных вопросов, выборы атамана), культурно-досуговые элементы жизни, реконструкции основных обрядов.

Данные комплексы и программы призваны помочь школе, семье в воспитании ребенка в духе патриотизма, семейных ценностей с опорой на этнокультурные межпоколенные традиции.

Новой формой для создания экспозиции и воздействия на посетителя является вовлечение в музейную практику устных источников. Они создают иные возможности в области поисково-собирательной, экспозиционно-презентационной и научно-исследовательской работы и условия для решения теоретических проблем музеологии.

Устная история рождает исторические источники, обладающие высокими демонстрационными и эмоциональными ресурсами, что открывает возможности для модернизации музейной работы как в сфере научных изысканий, так и в сфере презентации памятников истории и культуры.

История недавнего прошлого в экспозициях музеев может стать интереснее благодаря рассказам ее участников. Соответственно должно меняться и представление о наследии. К памятникам наследия, по мнению современных исследователей, относится не только то, что можно увидеть, т. е. образцы материальной культуры, но и то, что составляет духовное, ментальное, этническое, конфессиональное его содержание, хранящееся в памяти человека или общества, рассказанное или продемонстрированное им.

Устные свидетельства изначально субъективны. В этом состоит их особенность и главное достоинство, открывающие возможности приблизиться к осмыслению людьми своей истории, повседневной жизни, выявлять особенности менталитета. «Жизненные истории в силу своей специфики больше, чем какие-либо другие документы передают «аромат эпохи», ощущения и самочувствие человека в эту эпоху, «живое дыхание истории». Созданные на основе интервью или материалов беседы источники отличаются «человеческим содержанием» и поэтому показывают не только историю быта или бытовые условия эпохи, но и человека эпохи. Этим они и интересны тем, кто стремится к объективной и полной реконструкции прошлого, и тем, кто пришел увидеть прошлую жизнь и человека прошлого. Устные исторические источники позволяют музеям расширить свою деятельность за пределы «складирования древностей» и стать многофункциональными учреждениями» [1, 226].

Представляется интересным комбинировать экспозиции, например, по истории трансформации казачьих традиции в советскую праздничную культуру из вещей и фотографий семейных архивов с коллекциями аудио- и видеоматериалов с рассказами, песнями, стихами и другими устными вербальными и визуальными памятниками, собранными и созданными исследователями с помощью носителей информации. Наложение видеоряда или аудиозаписи на экспозицию фотографий, личных вещей, архивных дел создает условия для более эмоционального восприятия.

По такому же принципу можно создавать выставки или постоянные экспозиции по истории повседневности казачьих станиц в эпоху социализма с фоторядом и аудиорядом: рассказами о быте или рассуждениями об общественной атмосфере того времени, о дискуссионных проблемах в истории страны и региона.

В итоге отметим, что «эволюция музеев по пути от презентации материальных культурных артефактов к презентации всего историко-культурного наследия человечества требует обновления арсенала методов работы по сбору, хранению и популяризации материальных и духовных ценностей как единого целого, полновесно отражающего эпоху, когда экспозиция материальной культуры сопровождается звуковым или видеорядом, шумовым фоном эпохи, слайдовой демонстрацией, пением или рассказом участника событий» [1, 226]. Такие приемы позволяют музею выступать не в качестве замкнутой системы или корпорации, вещающей свои истины, а в качестве образовательно-просветительной площадки, решающей вопросы социализации личности, включения ее в процесс сохранении и трансляции опыта, накопленного предыдущими поколениями.

Таким образом, прикладная музеология существует в контексте роста практической ориентированности гуманитарных наук на пересечении между научной и публичной сферой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щеглова, Т. К. Устная история/ Т.К. Щеглова. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 364 с.

И. Н. Смирнов

ДОНСКИЕ МЕЩАНЕ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.

Аннотация. Рассмотрены процессы, которые переживала сословно-правовая группа донских мещан на рубеже XIX – XX веков. В центре внимания были реалии жизни городских обывателей (динамика численности, правовое и политическое положение).

***Ключевые слова*:** мещане, мещанское общество, Область войска Донского, обыватель, сословие, сословно-правовая группа.

I. N. Smirnov

THE DON BURGHERS IN THE CONTEXT OF TIME AT THE TURN OF THE XIX - XX CENTURIES

Abstract. The processes that are experienced estate and legal group don burghers at the frontier of XIX-XX centuries. In the spotlight were the realities of life of urban inhabitants (population dynamics, legal and political situation).

Key words: burgher, bourgeois society, the Don Army region, resident, estate, estate law group.

В конце XIX – начале XX в. в России шел процесс становления капиталистического общества. Экономические, социальные, политические изменения были значительными. Однако надо заметить вопреки устоявшемуся мнению произошедшие и происходящие перемены не свидетельствовали об анахронизме сословной жизни. Становлению буржуазных отношений препятствовали шаги отдельных сословно-правовых групп по сохранению за собой имевшихся прав. Это видно на примере мещан Области войска Донского. С одной стороны, буржуазная перестройка разрушала группу донских мещан, обусловливала имущественную и социальную дифференциацию в их среде. Мещане втягивались в процесс формирования классов нового общества. С другой стороны, исторические реалии Области войска Донского не свидетельствовали о полном разложении мещанского сословия.

На рубеже XIX – XX вв. росла численность мещан в городах области, что заставляет думать: сословные ценности мещан оставались привлекательными для многих людей, и запас прочности их группы был достаточным для дальнейшего существования. Эта сословно-правовая группа обывателей имела сопоставимую со среднероссийским стандартом (10,6 % [1, 219]) долю мещан среди всего населения Области войска Донского – 9,5 %. Несмотря на то, что к 1913 г. она понизилась на 1,6 %, абсолютная численность донских мещан выросла с 245 до 270 тыс. человек. Особенно быстро росла численность мещан в донских городах. К 1905 г. их на Дону стало больше на 1/3 по сравнению с 1897 г. и на 1/5 к 1913 г. по сравнению с 1905 г. [3, лл. 149, 160; 9, лл. 227 – 228, 271; 10, лл. 248 – 251, 296 – 297; 11; 12; 13]

В конце XIX – начале XX в. деятельность органов мещанского самоуправления способствовала упрочению внутренних связей между всеми членами сословия. В начале XX в. в обстановке интенсивного буржуазного строительства государственные власти были решительно настроены на то, чтобы ликвидировать сословный строй. Однако самодеятельность обывателей под началом органов власти мещан играла важную роль и препятствовала реализации этого замысла. Мещане продолжали совместно решать вопросы попечительства и защиты хозяйственных интересов обывателей. Даже в экономической сфере, где изменения всегда давали о себе знать раньше, чем в других областях жизнедеятельности, многое свидетельствовало о стойкости сословного уклада. По сути хозяйственная деятельность мещан была докапиталистической. Она была больше связана с аграрным производством. Сельскохозяйственной была, если можно так сказать, структура доходов сословно-правовой группы донских мещан. Мещане малых городов области были слабо включены в предпринимательскую деятельность. Те, кто занимался ею, был больше ремесленником или кустарем, менее всего мануфактуристом. Подняться до уровня фабричной организации производства донским предпринимателям из мещан было не по силам. Если к этому добавить низкий материально-технологический уровень предприятий, принадлежащих мещанам (рутинность техники и др.), граничивший со слабой инициативой и полным отсутствием тяги к новшествам, то ни о каком капитализме речи быть не могло. Мещане вполне вписывались в ту хозяйственную среду, которая пока еще не предполагала торжества капитализма и допускала существование сословного строя.

Существованию сословия мещан на Дону содействовала противоречивая политика российского государства. Способствуя буржуазным изменениям в общественной жизни, государство в то же время активно пользовалось добуржуазными средствами воздействия на жизнь обывателей. В этих условиях уязвимость мещан перед лицом внешних факторов заставляла их дорожить членством в сословии, ожидать только от мещанской организации необходимую помощь и защиту.

В 1910-е гг. возросла политическая активность мещан. Она проявилась в организации и проведении Всероссийских съездов представителей мещанских обществ, а также съездов мещанских делегатов в 1917 г. Это было свидетельством жизнеспособности сословия, готовности мещан к переменам и защите своих прав, причем они не боялись прибегать к активным политическим действиям.

Сословно-правовая группа мещан на Дону численно росла путем причисления и приписки. Причисление придавало развитию мещанского сословия естественный характер, приписка была связана с государственными мероприятиями по механической записи в него новых лиц. При-

числение выступало тем каналом обретения мещанского звания, которое основывалось на свободном волеизъявлении членов мещанского собрания и предоставляло доступ к полному набору сословных прерогатив. Приписка была средством бюрократической записи лиц в сословие. В ходе ее мнением мещанского общества пренебрегали. Более того, она не предоставляла доступа ко всем сословным выгодам. Приемный приговор, как критерий полной принадлежности к мещанскому сословию на Дону, можно было получить только в ходе причисления.

Деятельность донских мещан осуществлялась в рамках правовой среды, где действовали общероссийские законы и нормативные акты администрации Наказного атамана. Одни законы и предписания учитывались в ходе приписки, другие – действовали в непосредственной связи с жесткими предпочтениями самих мещанских обществ и учитывались в ходе причисления, третьи – были обязательными во всех случаях и представляли нормативную основу развития сословия. Такое положение привело к тому, что на Дону от претендентов на мещанское звание требовалось соответствие не только возрастным, половым, материальным цензам, но и нравственным требованиям. Возможно, поэтому в ряде мест донским мещанам удавалось сохранить социальную обособленность (особенно в крупных городах).

Двойственность путей пополнения мещанского сословия и разнообразие ассортимента требований к претендентам на мещанское звание (которые существовали по закону и которые отрефлексировали для себя мещане сверх требований закона) сформировали различные сценарии роста численности мещан. Они были разными в крупных городах области и в сельских населенных пунктах и малых городах. Первый наиболее трудоемкий сценарий, граничивший с процедурой сильного «отсева», реализовывался в Ростове-на-Дону (мещане составляли 45 % горожан, 1897 г.), Таганроге (мещане составляли около 55 % горожан, 1897 г.), Нахичевани-на-Дону (мещане составляли около 45 % горожан, 1897 г.) [16, 82]. Здесь мещанские общества были самодостаточными и дорожили высоким уровнем самоидентификации. Они были сильными перед лицом внешних воздействий и могли воспроизводить свойственные мещанам особенности общественной жизни, активно противостоя попыткам изменить их. Второй сценарий увеличения численности сословно-правовой группы мещан не был трудоемким. Он реализовывался в Азове (мещане составляли около 85 % горожан, 1897 г.), Ейском укреплении (мещане составляли около 95 % горожан, 1897 г.), Александровске-Грушевском (с 1921 г. город Шахты; мещане составляли 42,5 % горожан, 1897 г.) и в населенных пунктах сельской местности [16, 82]. Здесь сохранение сословной обособленности ввиду слабости мещанской субкультуры не было главным, и бóльшую важность представляла количественная сторона развития мещанского сословия, а не качественная, более связанная с социокультурным «наполнением».

В конце XIX – начале XX в. численный состав мещан Области войска Донского пополнялся благодаря естественному приросту и «переливу» лиц из других сословий. Первый вариант обеспечивал устойчивое возрастание численности мещан на Дону, тогда как рост числа донских мещан за счет перемещения в их ряды представителей различных слоев населения не был регулярным. Крестьяне и ремесленники часто переходили в мещанство. Казаки, напротив, менее всего были склонны менять свой статус на мещанский. Такая перемена сословного звания не прибавляла им выгод. Пополнение численности мещан в одних районах могло происходить за счет уменьшения их числа в других районах области, а также благодаря миграции населения из различных регионов страны.

Область войска Донского принадлежала к средним административным районам страны по «выразительности» на ее территории мещанской городской жизни. Во-первых, по числу мещан среди остальных категорий городского населения она мало отличалась от среднестатистического российского региона. В конце XIX в. в России доля мещан составляла 46 % всего населения страны [14; 15], на Дону этот показатель был на уровне 44 % (в начале XX в. от 46,5 % до 51,5 %) [2, лл. 255 – 258; 3, лл. 149, 160; 4, лл. 242–245; 5, лл. 30, 93, 184; 6, лл. 231 – 234; 7, лл. 143, 185; 8, л. 123; 9, л. 227 – 228, 271; 10, лл. 248 – 251, 296 – 297; 11; 12; 13]. Во-вторых, Область войска Донского относилась к числу средних регионов России по доле мещан среди всех групп городского населения. Из 50 губерний России позади нее остались 26.

Удачное место область занимала благодаря городам, которые можно назвать мещанскими. В конце XIX в. такими городами были Ейское укрепление, посад Азов, Таганрог, где более половины горожан были мещанами. В начале XX в. к ним добавились Александровск-Грушевский и Нахичевань-на-Дону. Образовавшаяся пятерка донских городов давала 73 – 76 % мещан среди всех городских жителей [16, 82]. Если принять к сведению средний показатель городских мещан в России, то мещанским городом на Дону можно назвать Ростов (на 1 тыс. городских мещан России приходилось приблизительно 1 020 своих мещан в городе) [11; 12; 13]. В конце XIX в. общее число мещан в вышеназванных городах составляло 4,7 % населения всей области [11; 12; 13]. Один город Новочеркасск отличался исключительными условиями. Доля мещан относительно других слоев городского населения здесь была незначительной, 15,5 % [16, 82].

На рубеже XIX – XX вв. рост численности мещан на Дону был гораздо более высоким, чем в другие периоды. Вместе с тем скорость роста численности мещан в донских городах была выше прироста других городских сословий. В результате в 1905 г. к сословию мещан принадлежал 51,5% горожан на Дону [3, лл. 149, 160]. В течение последующего времени каждый город на Дону занял свое место с учетом показателей мещанско-городского развития. Наибольшая численность мещан была в Ростове-на-Дону и Таганроге. По доле мещан в структуре городского населения самыми заметными были посад Азов, Ейское укрепление и город Таганрог. По темпам прироста численности мещан лидирующие позиции занимал город Александровск-Грушевский. По показателю стабильной численности мещан выделялся Новочеркасск. Он мало нуждался в этом слое обывателей, и легко компенсировал их нехватку представителями казачества, которые полностью заменяли мещан в хозяйственном, культурном и политическом отношении.

В конце XIX в. в Области войска Донского почти половина донских мещан проживала в сельской местности. Это время было отмечено слабостью городских мещанских сил. Величина превышения городских мещан над сельскими на Дону была в 2 раза меньше по сравнению с средним показателем по стране [11; 12; 13]. Условия жизни в области были более подготовлены к тому, чтобы удерживать мещан в сельской местности. На Дону благодаря благоприятным природно-климатическим условиям они много и часто занимались сельским хозяйством.

Донские мещане широко охватили сельскую территорию для проживания. При этом был крайне низким здесь их уровень концентрации. Мещане в сельской местности жили небольшими группами, чаще до 10 человек, а самые крупные их группы можно было встретить в слободах – до 30 человек [16, 97]. Плотность расселения мещан в сельской местности среди представителей других сословно-правовых групп была самой низкой в Усть-Медведицком и Хоперском округах. Самой высокой плотность скопления сельских мещан была в Ростовском и Черкасском округах. В этих административных районах они были более сплоченными и оказывали влияние на хозяйственную и культурную жизнь односельчан.

В начале XX в. на Дону наблюдалась тенденция повышения удельного веса городских мещан. Процесс концентрации мещан на городской территории активизировался за счет их уменьшения в сельской местности. С 1897 по 1913 г. численность сельских мещан уменьшилась в 2 раза, до 58 тыс. человек [8, лл. 123, 186; 10, лл. 248 – 251, 296 – 297; 11; 12; 13]. Это привело к тому, что доля городских мещан области поднялась с 53 до 78,5 % [2, лл. 255 – 258; 3, лл. 149, 160; 4, лл. 242–245; 5, лл. 30, 93, 184; 6, лл. 231 – 234; 7, лл. 143, 185; 8, л. 123; 9, л. 227 – 228, 271; 10, лл. 248 – 251, 296 – 297; 11; 12; 13]. Процесс уменьшения сельских мещан на Дону протекал неодинаково в административных районах области и неравномерно на волостных, станичных, железнодорожных и войсковых землях. До 1905 г. росту мещан в городах в бóльшей степени способствовала миграция с территории станичных земель, после 1905 г. – волостных. В течение всего периода значительные потери несли населенные пункты в станицах Донецкого, 1-го Донского, 2-го Донского и Ростовского округов. Наиболее устойчиво уменьшалось мещанское население на волостных землях в Таганрогском, Усть-Медведицком, Черкасском округах, а с 1906 г. – во 2-м Донском, Ростовском и Сальском округах.

В конце XIX – начале XX в. процесс урбанизации по-разному затронул жизнь донских мещан на территории административных округов Области войска Донского. Одну группу округов, к которой относились Ростовский и Таганрогский, отличала преимущественно городская жизнь мещан. На 100 городских мещан здесь приходилось от 25 до 86 сельских [11; 12; 13]. В этих административных районах области города оказывали заметное влияние на жизнь сельских мещан. Остальные округа Области войска Донского, которые составляли вторую группу, в мещанско-городском отношении были наименее развитыми. На их территории на 100 городских мещан приходилось более 100 сельских [11; 12; 13].

Урбанизация неодинаково влияла на жизнь донских мещан, формируя принципиальные различия между большими городами, где рост численности мещан подкреплялся подъемом урбанистической культуры, и малыми городами, где количественная сторона урбанизации доминировала над качественной. Это было видно по тому, как в малых городах, посаде Азове и Ейском укреплении, наплыв людей из деревни вызывал усиление архаичного уклада жизни. Главной ареной урбанизации были крупные города Дона – Ростов, Нахичевань и Таганрог. Только здесь урбанизация имела необходимые социальные подпорки и сопровождалась не понижением, а повышением общей культуры городских обывателей.

Мещане концентрировались в донских городах за счет их уменьшения в сельской местности под влиянием различных обстоятельств. Наибольший вклад в городской мещанский образ жизни внесли: прогресс промышленности и торговли, железнодорожное строительство, развитие городского рынка труда, а также общее развитие инфраструктуры рыночной экономики и предпринимательства. Однако ко времени упразднения сословия жизнь мещан в городах Области войска Донского находилась на пороге незавершенного развития урбанизации. Она имела значитель-

ный сельский отпечаток. Тормозили поступательное развитие урбанизации мещанской жизни на Дону политические события, – революции 1905 – 1907 гг. и 1917 г., Первая мировая война. Они служили причиной оттока мещан в деревню и отказа многих обывателей от переезда в город. Кроме того, архаизировалась жизнь городских мещан. Например, качество их недвижимой собственности менялось в худшую сторону, «откатываясь» до сельского уровня. Дополнительными препятствиями на пути повышения удельного веса городских мещан на Дону были: недостаток профессиональной квалификации и малая востребованность в городе тех производственных навыков, которыми люди обладали в сельской местности, неспособность быстро переориентироваться на нужную в городе профессию.

Жизнь мещан Области войска Донского сильно зависела от деятельности местной бюрократии. Этот бдительный, порой даже навязчивый государственный контроль был обусловлен рядом причин. Во-первых, государство изначально принимало активное участие в становлении мещанского сословия. По этой причине государственные функционеры считали возможным дальше регламентировать его деятельность. Во-вторых, динамичная и более свободная в плане культивирования смелых идей городская среда представляла некую опасность для бюрократического государства. Эта среда вынуждала чиновников более осмотрительно осуществлять управление в городах. В переходное время, когда укрепляющиеся буржуазные отношения грозили вывести из-под административной опеки общественную деятельность мещан, региональные власти склонялись к необходимости чрезмерного контроля над мещанами. В-третьих, противоречивые нормы права в России создавали дополнительные предпосылки для роста административного диктата. Законодательные лакуны вынуждали чиновников заменять имеющийся вакуум собственным участием в жизни обывателей.

Контроль над деятельностью сословия мещан был постоянным. Отчасти стремление региональных и столичных властей опекать сословно-правовую группу мещан было связано с патерналистскими ожиданиями самих обывателей, их комплексом социального иждивенчества, «воспитавшего» у них привычку каждый раз рассчитывать на государственную поддержку. На Дону сложилась устойчивая зависимость мещанских обществ от региональной власти. Безусловно, это сдерживало свободное развитие сословия. У руководителей органов мещанского самоуправления воспитывались осторожность, медлительность, безынициативность, нежелание предпринимать какие-то действия, не посоветовавшись с областной администрацией.

Мещане Области войска Донского надеялись на партнерские отношения с властью. Однако эта власть выстраивала линию взаимоотношений с обывателями таким образом, что они фактически выступали инструментом финансово-полицейского управления. Известно, что региональные власти на Дону осуществляли широкое административное регулирование жизнедеятельности мещан, использовали все доступные средства контроля, в том числе такие, которые имели репрессивный характер и ущемляли права человека. Нарушения касались реализации принадлежащих обывателям по закону избирательных прав, назначения человека на должность в органы сословной власти. Часто тех, кто не устраивал, власть изолировала, а тех, кого нужно, она «проталкивала» на руководящие должности. Областные власти легко манипулировали настроениями мещан во время приема в мещанское общество новых лиц. Были случаи, когда они самым бессовестным образом жонглировали голосами, если кого-то нужно было исключить из общества. Местное чиновничество оказывало непосредственное воздействие на формирование бюджетных доходов и расходов мещанского общества. Мещане на Дону не были свободными в определении порядка обращения с жалобами в различные государственные инстанции. Они постоянно сталкивались с произволом, когда кто-то из местных деятелей вменял в обязанность должностным лицам мещанского управления выполнение тех функций, которые они не обязаны были выполнять по закону.

Несмотря на имеющиеся сложности, представители сословно-правовой группы донских мещан старались придерживаться прагматичной линии взаимоотношений с государством. Стереотип поведения в донской мещанской среде сформировался в границах между двумя крайностями – желанием реализовать всю полноту сословных прав и стремлением сохранить дружелюбными отношения с государством. На этой основе вырисовывалась политическая «программа» донских мещан. В ней особенно важными были следующие положения: 1) в центре политической жизни находится государство, которое играет роль арбитра между всеми слоями общества, сглаживает социальные противоречия и стоит на страже законности; 2) мещанство играет в жизни более активную политическую роль, оно вправе рассчитывать на равное с другими участие в управлении государством и может создавать общероссийские союзы мещан; 3) власть предоставляет мещанам большее пространство для реализации сословной демократии, ввиду того, что мелочная бюрократическая опека над деятельностью сословия не отвечает потребностям эффективного управления; 4) устраняется избыточное участие государства из процесса общественного взаимодействия различных слоев населения (публичное сотрудничество мещан с другими социальными группами рассматривается в качестве инструмента усиления влияния мещан). В то же время среди обывате-

лей можно было встретить тех, кто считал возможным сохранить высоким уровень сословной обособленности мещан, кто видел пользу только в самостоятельной борьбе за решение сугубо мещанских проблем. Такие обыватели смело шли на конфликт с властью, когда им казалось это важным и когда мирными средствами не удавалось осуществить задуманное.

Рубеж XIX – XX вв. фиксировал особое состояние ценностных ориентаций донских мещан. Они прочувствовали ситуацию и поняли, что могут играть более активную роль при решении целого ряда вопросов. При этом они выбрали линию на сотрудничество с властью. Они не рассматривали массовые акции неповиновения в качестве главного средства решения проблем. С одной стороны, это объяснялось тем, что подобным способом нарушалась внутренняя консолидация в мещанской среде, а ведь она была главным средством, при помощи которого можно было противостоять неблагоприятным вызовам времени. С другой стороны, активные действия мещан способны были ухудшить отношения с властью и лишить их в дальнейшем так необходимой помощи и поддержки со стороны государства. В реальной обстановке мещане избегали массовых политических выступлений и предпочитали разнообразные методы латентной борьбы. Они были законопослушной группой на Дону и по сравнению с представителями других сословий были менее всего склонны к преступным действиям по должности. В целом миролюбивая тактика поведения мещан стала вкладом в установление основ демократической жизни. В некотором роде мещанская действительность отражала зачаточный процесс формирования гражданского общества в городах и «кристаллизацию» общественного мнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Россия. 1913. Статистико-документальный справочник. – СПб., 1995.
2. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 581 (материалы к статистическому отчету за 1901 г.: ведомости о числе фабрик и заводов, о скотоводстве, торговле, количестве леса по волостям и станицам, числе ремесленников и др.).
3. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 583 (отчет о состоянии Области войска Донского, 1905 г.).
4. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 593 (материалы к статистическому отчету за 1906 г.: ведомости о числе фабрик и заводов, о скотоводстве, торговле, количестве леса по волостям и станицам, числе ремесленников и др.).
5. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 594 (отчет о состоянии Области войска Донского, 1906 г.).
6. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 603 (материалы к статистическому отчету за 1907 г.).
7. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 604 (сведения о количестве жителей Области войска Донского, 1907 г.).
8. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 654 (статистические сведения, 1911 г.).
9. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 674 (материалы к статистическому отчету за 1912 г.).
10. ГАРО, ф. 353, оп. 1, д. 694 (материалы к статистическому отчету за 1913 г.).
11. Список населенных мест области войска Донского по первой всеобщей переписи населения Российской империи, 1897 года. – Новочеркасск, 1905. Ч. I. С. 38, 78, 132, 198, 264, 344, 464, 466, 496, 498, 606.
12. Список населенных мест области войска Донского по первой всеобщей переписи населения Российской империи, 1897 года. – Новочеркасск, 1905. Ч. II–III. С. 2, 5.
13. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. Т. XII: Область войска Донского. – Издание центрального статкома МВД, 1905. С. 1–3, 13, 48.
14. Аккуратов, Б.С. Феномен мещанства в российской общественно-политической мысли и политической теории: Дис. ... канд. истор. наук/ Б.С. Аккуратов. – Казань, 2002. – 206 с.
15. Захарова, В.В. Мещанское сословие пореформенной России: Дис. … канд. истор. наук/ В.В. Захарова – М., 1998. – 182 с.
16. Смирнов, И.Н. Мещанское сословие Области войска Донского в конце XIX – начале XX века: Дис. … канд. истор. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 195с.

В.К. Смирнова, Л.Ю. Пороло

«ЖЕНСКИЙ ВОПРОС» В КАЗАЧЬЕМ СООБЩЕСТВЕ XVI – НАЧАЛО XX ВВ.

Аннотация: В статье рассматриваются общественный и правовой статус женщины в казачьем сообществе, его изменение в различные исторические эпохи, факторы, влиявшие на положение женщины в семье и казачьей общине.

***Ключевые слова*:** гендерные исследования, казачество, женщина, социальный статус, семья.

V.K. Smirnova, L. U. Porolo

"WOMEN'S QUESTION" IN THE COSSACK COMMUNITY OF THE XVI – XX CENTURIES

Abstract: The article discusses the social and legal status of women in the Cossack community, its change at different historical periods, factors affecting the position of women in the family and the Cossack community.

Keywords: gender studies, Cossacks, woman, social status, family.

Исследование положения женщины в традиционном обществе, ее социального, экономического и правового статуса является одной из актуальных проблем исторической и этнографической науки. Особенно пристальное внимание она стала привлекать в последние годы. Происшедшие в российском обществе решительные перемены повлекли за собой всплеск социально-политической активности женщин. Возросшая роль женщины в современном мире делает проблему исследования роли и места женщины в обществе особенно актуальной.

В современной историографии в силу расширения методологического поля, появления гендерного направления в науке «женская» проблематика разрабатывается многими отечественными историками. Одним из аспектов ее изучения явилось социально-семейное положение женщин-казачек.

Исследователей стала интересовать история повседневной деятельности казачества, условий его жизни и быта. Этому уделяется особое внимание в работах М. Ф. Куракеевой, А.Н. Мануйлова, О.В. Сапуновой [5;7;10]. Особенный интерес представляет работа А. А. Цыбульниковой, которая на обширном фактическом материале, в том числе с использованием источников по устной истории, проделала анализ положения кубанской женщины-казачки на протяжении нескольких веков [12]. Серьезный вклад в изучении жизни женщины-казачки Юга России внесла Н.Б. Акоева. В своих статьях и диссертационном исследовании она рассмотрела изменения в традиционном укладе казачьей семьи в период буржуазной модернизации в России и новые явления в повседневной деятельности женщины [1-3].

Общественный и личный статус женщины-казачки менялся на протяжении разных исторических эпох. В казачьих семьях семейное право было основано, прежде всего, на нормах обычаев и существовавших традициях. Семья казака была патриархальной и основывалась на непосредственном подчинении женщины мужчине. В первые века существования казачьего сообщества статус жены мало отличался от статуса рабыни.

С началом земледелия на Дону в начале XVIII века постепенно повышалась хозяйственная роль женщины в семье. Женский труд в казачьем хозяйстве в долевом соотношении стал преобладать над мужским. Мужчина, который был обременен военной обязанностью, нес ответственность только за те работы, которые не могли быть возложены на женщин.

Это несколько отличало положение женщины в семье казаков от крестьянских семей. Здесь у казаков тяжелый женский труд в домашнем хозяйстве не рассматривался как основной, а считался только приложением к сельскохозяйственным работам – хлебопашеству и скотоводству, ведь ими обеспечивалось благосостояние семьи. В крестьянском хозяйстве труд мужчины имел в целом больший экономический вес, нежели труд женщины. Сам женский труд в сельском хозяйстве рассматривался как вспомогательный, ведь в крестьянской семье имелось достаточное количество мужчин, которые производили комплекс основных полевых работ, уход за скотом.

Женщина-казачка оказывалась главой семьи на время отсутствия мужа, отправившегося в свою «очередь» на несение военной службы. Казачке доставалась вся работа и в поле, и на подворье. Этнограф Семен Номикосов в «Статистическом описании Области Войска Донского» в 1884 году писал: «Из ленивой и изнеженной женщины Дона обстоятельства выработали энергичную, смелую, крепкую и неустанную в работе, какую мы знаем и до сей поры. Она умела не пустить нужды в дом в отсутствие казака-кормильца, умела приобрести хлеб и скот и умела сохранить свое имущество от степных хищников. Донская казачка с таким же искусством управлялась с вилами и косой, как с ружьем или шашкой» [9].

Таким образом, не только домашний труд ложился на плечи женщин. Вплоть до середины XIX века казаки Юга вследствие постоянной военной опасности и угрозы нападений не занимались активно пашенным земледелием. Земледельческие работы осуществляли женщины-казачки, что осложнялось на рубеже XVIII-XIX вв. еще несовершенством орудий труда, так как черноземную целину распахивали не сохой, а тяжелым плугом, который тянула воловья упряжка. Поскольку отдельной семье не по силам было иметь такое количество тяглового скота, то она объединялась с другими семьями в супрягу, тем более что женщина в одиночку с трудом справлялась с тяжелым плугом. Все это не давало возможности женщине-казачке соблюдать удобный график работ, а кроме того, повышалась трудоемкость прочих обязанностей по хозяйству. Только в середине XIX века появилась практика найма иногороднего населения на время полевых работ в помощь женщинам. Но не все могли себе позволить подобное – только отдельные зажиточные семьи.

Одной из причин трудоемкости полевых работ, которые выполнялись женщинами, было также отсутствие необходимых сельскохозяйственных знаний, в результате чего в казачьих областях вплоть до конца XIX в. преобладал экстенсивный, по сути переложный, способ обработки земель. При проведении тяжелой глубокой вспашки в почву не вносились практически никакие удобрения. Таким образом, достичь высокой урожайности не удавалось, а малоземельные семьи были поставлены на грань выживания.

До окончания Кавказской войны косили и хлеб, и сено преимущественно женщины. Помимо работ в поле женщины должны были вне дома обрабатывать огороды. Их усилиями выращивалось большое количество овощей, хотя, как отмечают очевидцы, «посредственных качеств». Разводили казачки и фруктовые сады, но последние не везде удавались. В областях терского и черноморского казачьих войск это было сопряжено и с риском для жизни – многие казачки погибали от нападения во время проведения хозяйственных работ от рук горцев. В этих районах в условиях постоянной военной опасности в садах прятались женщины и дети во время нападения на станицы, так что у садов была не только продовольственная, но и защитная функция. Особенно эффективно метод срабатывал, если о планирующемся налете врага было известно заранее и происходил он в ночное время. Горцы знали о том, что женщины могли спрятаться в садах, и поэтому, если позволяло время, обыскивали их [12, 71-72].

В период военных действий женщины ухаживали за крупным и мелким скотом – все работы (кормление, доение, стрижка) лежали на казачках. На время отсутствия мужей женщины обязаны были и сохранять урожай от вредителей. Самым опасным вредителем являлась саранча, нашествия которой были нередкими в южных областях. Современники описывают, что в ходе борьбы с ней казачки, объединяясь в группы, сгоняли саранчу в кучу и били метлами, потом собирали в мешки по 1-3 пуда каждый. Таким образом, женщина зачастую обеспечивала благосостояние своей семьи.

Важной частью семейного производства был ряд домашних промыслов и ремесло. Натуральный характер хозяйства вынуждал казачек выполнять множество домашних обязанностей, которые были связаны с обеспечением семьи материалами для пошива постельного белья, занавесок, скатертей и т.п., а также одежды и обуви, поэтому казачки сами производили пряжу, ткани, кожу, которые были необходимы.

Казачки готовили растительное масло, используя семена льна и конопли. Из волокон этих же растений делали пряжу, из которой потом ткали полотна, рядна. Овечья шерсть шла на приготовление пряжи для домотканого сукна. Из него шили верхнюю одежду, из шерсти овец катали валенки и бурки. Овечью шерсть женщины пряли в основном на пряхах и веретенах, из полученных нитей вязали множество носков и чулок, шарфов и платков, перчаток и варежек. Прядению девочек учили с 10-12 лет. После окончания так называемой Кавказской войны в богатых казачьих семьях вошло в обычай нанимать иногородних женщин для прядения [12, 83].

Женский промысел являлся важным подспорьем для материального благосостояния множества рядовых семей казаков. Существенное место в хозяйстве занимала торговля, считавшаяся в основном мужской обязанностью. При этом мелкая торговля, которая рассматривалась в качестве продолжения домашнего производства, относившегося к преимущественно женской сфере труда, осуществлялась самими женщинами.

Каждая казачья семья являлась, главным образом, хозяйственной единицей, здесь сложилась своя организация труда. Ярко выраженное разделение труда было более заметно в больших семьях, нежели в малых, так как в последних, в основном, на долю казака выпадали все «мужские», а на долю казачки все «женские» работы. В семьях, где жило несколько поколений, родители осуществляли руководство деятельностью остальных членов семьи, в частности, свекровь, как обычно, не столько работала по дому сама, сколько распоряжалась работой невесток и дочерей. В распоряжении свекрови находился весь домашний быт, невестки обязаны были советоваться с ней по всем вопросам, например, в составлении меню, трате продуктов, просить разрешения заняться своими делами в свободное от основных обязанностей по дому время. В решении семейных проблем много зависело от слова казачки-матери. В ее распоряжении зачастую находились семейные денежные средства, при расходовании которых она советовалась с мужем. Часто в важных семейных вопросах она совещалась со старшим сыном.

На следующей «ступеньке» в этой семейной лестнице социальных статусов стояла старшая невестка. Она была помощницей свекрови и заменяла свекровь в её отсутствие, ей полагалось помогать и в уходе за младшими детьми. Такое половозрастное разделение труда определяло положение женщины в казачьей семье.

В некоторых кубанских станицах, находящихся в непосредственной близости от границы, существовала традиция, по которой глава семьи передавал власть хозяйке в случае его отсутствия (или невозвращения с войны), эта норма закреплялась в обычном праве. При этом, несмотря на относительность официального юридического уравнения в правах с мужем в случае его смерти, по обычному праву, ее статус ни в чем не разнился со статусом покойного супруга-хозяина. Следовательно, казачка делалась главой семьи, она наделялась всеми положенными как хозяйственными, так и общественными правами. Интересно, что у терских казаков зафиксированы случаи, когда станичный суд мог передать управление семейным хозяйством жене в качестве крайней меры для усмирения мужа [4, 205].

Жизнь замужних казачек в большинстве случаев определялась укладом, заведенным в семье мужа. Большинство, например, кубанских казачьих семей, которые участвовали в переселении, состояло из одного-двух поколений. Климат в семье зависел и от склонности супругов, и их привязанности друг к другу. Заключение брака происходило только по разрешению родителей, которые смотрели на брак как на договор и экономическую процедуру, которая была необходима для успешного ведения хозяйства и рождения детей, желания самих детей зачастую в расчет не принимались.

Невесту выбирали двумя способами: или это делал сам жених, или его родители. При этом на учет брались различные факторы: как социальное положение семьи невестки или зятя, так и физические и личные качества, например, трудолюбие будущей невестки, здоровье и возраст молодоженов.

Родители тщательно учитывали и репутацию казачьего рода, с которым собирались породниться. Старшие, как указывал историк-краевед А.Д. Ламонов, «по косточкам разбирали будущую родню, восходящую до прадедушки с бабушкой и боковую до троюродной тёти и дяди, не только в нравственном, но и в физическом отношении» [6, 24].

Родители, дедушки и бабушки хорошо были осведомлены о предках невесты или жениха. При наличии в родословной нравственно или физически больных старались не допустить опасного брака, чтобы "не засорить" свой род.

Обязанностью девушек на выданье было участие в гуляньях, где присутствовала молодежь. Девушки, которые не посещали «молодежную улицу», где проводились гулянья, нарушали обычаи и затем зачастую долгое время не могли выйти замуж. Эти проблемы, например, появлялись у дочерей казаков-офицеров, которые выделились по статусу и имущественному положению в первой половине XIX века из основной массы казачества. Сознание своей особенности мешало посещать общие станичные молодежные гулянья и вечеринки молодежи. Сами же молодые казаки стеснялись выбирать себе таких невест, которые были им неровней по материальному и социальному положению.

Сложности с выходом замуж испытывали также девушки, неоднократно отказывавшие женихам или пренебрегавшие правилами молодежных групп.

Если девушка засиживалась в девицах из-за физических недостатков, то ее отец сажал дочь в повозку и провозил ее по всей станице с криком «Паспела! Паспела!». При отсутствии желающих взять ее в жены в своей станице, отец вез ее дальше. В конце концов, охотник находился, им мог быть либо парень-калека, либо вдовец с детьми [11, 33].

Проведение свадеб обычно происходило либо поздней осенью, либо зимой. Брачный возраст у невесты колебался от 13 до 21 года, у жениха – с 16 до 22 лет. Младшая сестра не могла опередить старшую, выйдя замуж раньше. Родители беспокоились, что старшей дочери придется «засидеться в девках». Известны случаи, когда казак, который пришел свататься к младшей дочери, в итоге женился на старшей.

Казачье сословие являлось достаточно замкнутым, кроме того казаки осознавали и свою этническую обособленность. Поэтому, начиная с конца XVIII века, казаки редко брали замуж невест из других социальных групп. Если же казак женился на девушке иногороднего происхождения, то его жена после свадьбы официально становилась казачкой. Что касается девушек-казачек, то они практически не выходили замуж за иногородних. Глава семьи старался не допустить, чтобы кто-либо из их семьи потерял привилегированное положение. Таким образом, в результате рассмотрения традиций выбора невесты, можно говорить о том, что женщина в казачьей семье оценивалась не с позиции ее значимости для конкретного мужчины, а с точки зрения экономической полезности ее для семьи в целом.

Следствием браков не «по любви», а «по расчету» становилось дальнейшее взаимное равнодушие мужей и жен, которые брачные отношения воспринимали как необходимую обязанность. Казак в этом случае позволял себе связи на стороне, при этом для женщины такого негласного права не существовало.

Результат главенства экономического расчета в семейных взаимоотношениях – небольшое количество разводов в казачьих станицах. В обычаях зафиксировано четко закрепленное неодобрение самой возможности расторжения брака. Одобрение развода допускалось только при бесплодии одного из супругов и иногда – по причине недостойного поведения или крайне жестокого обращения с женой [5, 167].

Таким образом, казачка не имела возможности поднять собственную ценность в глазах мужа (завести любовника или уйти из семьи в случае неадекватного поведения мужа было невозможно). Это приводило к развитию у мужчины чувства вседозволенности по отношению к жене. Вследствие этого нормой отношений стало избиение женщин, факты снохачества и прочие случаи недопустимого в современном российском обществе поведения.

Казаку обычное право дозволяло «поднять руку» на жену (женщину) и своих детей (считалось, что плеть необходима для коня и для порядка в семье и государстве), несмотря на то, что более предпочтительным было «спокойное» поведение в семье, чем драки и насилие в ней. Тем не менее не стоит преувеличивать жестокость семейного быта казаков по отношению к женщине. Обычаи многих народов изобилуют примерами избиения мужьями своих жен. Истоки обычая мы находим и в традициях древних славян, а так же в социально-культурных особенностях развития общества на этом этапе. Не только у «южных» казаков мы видим насилие над женщиной – в семьях сибирского и уральского казачества в XIX веке также наказывали жену с помощью нагайки, хотя мнение станичного сообщества в целом не оправдывало жестокость мужей, которые без всякого повода «колотили» или постоянно бранили супруг, не прислушивались к их советам [8, 120].

Указанные факты касаются быта казачек, сложившегося у казаков к середине XIX века. Во второй половине века семейный уклад казаков постепенно менялся. Между тем, предшествующая эпоха влияла на внутрисемейные взаимоотношения, где-то даже в положительном смысле отражалась на положении женщины в казачьей семье.

Семейный быт казаков и положение женщины в семье, как уже было указано раньше, определялся количеством членов семьи. Для второй половины XIX века характерным являлось доминирование больших семей, которые состояли из нескольких поколений казаков. Статус женщины в казачьем сообществе зависел от того, жила ли она в большой или малой семье, какая социальная роль ею выполнялась – свекрови, дочери, снохи. При этом старшая сноха обладала большими правами, чем младшая, которая оказывалась в самом неблагоприятном положении.

Имущественное положение казачки в большой семье было зависимым. У нее не было ничего, кроме приданого и полученных ею за жизнь подарков. По свидетельству краеведа Г. Малявкина, у гребенских казаков было принято в случае выхода дочери замуж за более бедного казака (в сравнении с имущественным положением отца невесты), не отдавать ей приданое целиком, а оставлять в роду отца девушки. Это являлось своего рода гарантией для женщины и её детей на материальную обеспеченность в будущем, в случае экономической несостоятельности брака. Предположительно, эта традиция могла быть заимствована казаками у горских народов, так как у них встречается похожая практика.

В соответствии с обычно-правовыми нормами наследственного права казаков южных областей вдова после смерти мужа получала собственное имущество и седьмую часть пая земельного участка, после чего у нее была возможность выйти замуж второй раз. Несовершеннолетним детям общество назначало опекуна, зачастую опекуном назначался отчим, в отличие от крестьянских традиций, где опекуном всегда назначалась женщина-мать. Опекунство продолжалось до достижения сыновьями совершеннолетия и выдачи замуж дочери.

По мнению Акоевой Н.Б., женщина, которая становилась вдовой, имела право на возвращение в дом отца, или могла продолжать оставаться в доме мужа или выделиться в самостоятельное хозяйство. В последнем случае необходимо было спрашивать разрешения у свекра, как главы семьи. Если последний отказывался, вдова могла обратиться в станичный суд с просьбой о возвращении своего имущества. В случае получения согласия свекра, он отдавал невестке её приданое, часть имущества, иногда покупал хату [3, 4].

Некоторые историки считают спорным утверждение о том, что вдова могла реально создать отдельное хозяйство, так как самостоятельное хозяйствование было не под силу одной женщине с детьми, ведь не случайно наиболее зажиточные семьи были всегда большими. Претендовать на часть земли и приданое вдова казака могла, но этот факт не означал, что эта земля позволяла организовать казачке собственное хозяйство. Женщина имела возможность выйти замуж вторично и затем добавить к земельному наделу нового супруга свой надел, а если хотела – переходила с ним в дом своих родителей. Чаще всего вдова оставалась в семье умершего мужа, это было вероятнее при наличии детей или если за многие годы семья мужа становилась родной.

Большие имущественные гарантии, нежели по обычному праву, давал женщине-вдове закон 1835 года - «Положение об управлении Войском Донским». Вдова по закону получала право на надел мужа (если детей было более трех) или его половину. Конечно, на практике далеко не всегда правление станицы исполняло законодательные нормы и становилось на сторону женщины в этом споре, особенно если свекор был в станице уважаемым человеком и хотел сохранить земельную долю семьи неразделенной. В этом случае овдовевшая казачка могла обратиться в Межевое управление Донской области и получить причитающийся ей по закону надел.

В целом, характеризуя положение женщины-казачки в семье казака, нельзя не заметить противоречивость этого положения. Женщина имела определенную самостоятельность, ее уважали в станичном сообществе, достойное положение она заслуженно «зарабатывала» своим неутомимым трудом в хозяйстве, воспитанием детей, отважностью, не раз выступала с мужем в поход. Однако при этом казачка была лишена многих социально-политических прав – играла вто-

рые роли в семье, не была защищена от произвола собственного мужа, не могла участвовать в принятии важных общественных решений. Главой и вершителем общественных и семейных судеб был мужчина.

С развитием капиталистических отношений на Юге России началось строительство промышленных предприятий, работавших на сырье местного производства и работавших на рынок. В конце XIX века выросло население в городских центрах казачьих областей, поэтому множество недавних станичников и сельчан перебиралось в город. Культура городов постепенно проникала и в сельскую местность. Проявление этого процесса мы видим как в трансформации материальной и духовной культуры, так и в изменении взаимоотношений полов в направлении увеличения социальной активности и, как следствие, общественного статуса женщин.

В новые производственные отношения вовлекались и мужчины, и женщины. При этом использование труда женщин в общественном производстве первоначально было минимальным. Медленно преодолевался веками устоявшийся взгляд на женщину как домашнюю хозяйку, которая была привязана только к семье. Женщина, главным образом, могла работать в системе просвещения, учительницей начальных классов, а в неофициальной медицине – в качестве повивальной бабки. В связи с этим, необходимо было время, чтобы женщину признали активной участницей общественной жизни.

На рубеже XIX - XX веков внутрисемейные отношения становятся более свободными. На смену большим пришли малые семьи, которые состояли только из родителей и их неженатых детей. Здесь женщина, если и состояла в подчинении мужу, но при этом ощущала себя равноправной, ей предоставлялась большая свобода и самостоятельность.

Благодаря участию казачек Юга России, особенно кубанских, в военных конфликтах с горскими народами происходило формирование у большей части женского населения станиц независимого и решительного характера, который зачастую (при желании) мог противостоять мужской агрессии. Женщина старалась противодействовать мужскому насилию. По данным опроса А.А. Цыбульниковой, когда прочноокопский казак Лаврентий Харланов попытался побить «для научения» свою невестку Татьяну, так же как он поступал и с остальными снохами, то в ответ получил отпор. Казачка сказала, что если свекр невестку ударит – это будет нормально, а вот если невестка свекру «бороду повыдерет», то ему стыдно тогда будет идти на станичный круг. Лаврентий так и не решился применить силу, впрочем, так же как и муж Татьяны Александр, которому она за всю жизнь так и не простила первого и единственного удара плетью [12, 56].

В указанный период стало все заметнее желание женщин «выучиться грамоте», они стали посещать различные культурные учреждения (вечерние и воскресные школы, библиотеки, выставки и т.п.). В конце XIX-начале XX веков у разбогатевших казаков появилось больше возможностей дать своим дочерям среднее гимназическое образование. Обучение многих казачек осуществлялось в учебных заведениях за счет Войска. Часто дочери казаков затем становились учительницами в школах станиц, проводили различные мероприятия по просвещению бывших станичников.

Изменения в семейно-правовых отношениях у казаков к началу XX века были связаны не только с усилением рыночных связей, казачьи области постепенно втягивались в российский рынок, что приводило к распадению «большой» казачьей семьи, но и с возрастанием влияния городской культуры, что одновременно приводило к усилению общественной значимости женщин-казачек. В таких семьях муж и жена при решении семейных вопросов часто были на равных, в отдельных случаях женщина могла стать фактически главой семьи.

Таким образом, роль женщины в хозяйственной и семейной жизни казака менялась с течением времени. Первоначально положение женщин мало отличалось от жизни рабынь, но с развитием казачьей оседлости женщина берет на себя основную тяжесть хозяйственных функций, от нее начинает зависеть благосостояние семьи. В отсутствии мужей женщина-казачка не только занималась домашней работой, но на ее плечи ложилась и пахота, и огородничество, и садоводство, и ведение домашних промыслов. На время отсутствия мужа казачка нередко принимала на себя обязанности главы семьи. В самой казачьей семье господствовали патриархальные отношения, муж нередко мог безнаказанно осуществлять насилие над женой, что не осуждалось в обществе.

Со временем ситуация в казачьей семье и сообществе в целом менялась. Женщина в общественной жизни начинает играть большую роль. Особенно заметной трансформация внутрисемейных отношений становится со второй половины XIX века. На смену большим пришли малые семьи, которые состояли только из родителей и их неженатых детей. В такой семье женщина имела большую свободу и самостоятельность, хотя прежние патриархальные традиции преодолевались с трудом, и вплоть до установления советской власти в казачьих областях равноправие в семье не сформировалось.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акоева, Н.Б К проблеме социально-семейного положения женщин-казачек в конце XVIII-начале XX вв //Вестник Челябинского государственного университета. 2008. – № 34. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sotsialno-semeynogo-polozheniya-kubanskih-zhenschin-kazachek-v-kontse-xviii-nachale-xx-veka (дата обращения: 30.01.2016).
2. Акоева, Н.Б. Влияние модернизационных процессов на повседневную жизнь казачьего населения Юга России во второй половине XIX- начале XX вв. Автореферат на соис. уч. ст. доктора ист. наук. Майкоп, 2012.– URL:https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Ftest.vak.ed.gov.ru%2Fcommon%2Fimg%2Fuploaded%2Ffiles%2FAkoevaNB.doc&name=AkoevaNB.doc&lang=ru&c=56b51b5ee17b (дата обращения: 23.01.2016).
3. Акоева, Н.Б. Трансформация традиционной культуры кубанского и терского казачества в середине XIX-начале XX вв. //Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. – № 11. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-traditsionnoy-kultury-kubanskogo-i-terskogo-kazachestva-v-seredine-xix-nachale-xx-vv (дата обращения: 25.01.2016).
4. Великая, Н.Н. Казаки восточного Предкавказья в XVIII – XIX вв. Ростов н/Д, 2001. – 280 с.
5. Куракеева, М. Ф. Верхнекубанские казаки: быт, культура, традиции. Черкесск, 1999. – 278 с.
6. Ламонов, А.Д. Исторический очерк о заселении станицы Кавказской. Краснодар, 1993. – 208 с.
7. Мануйлов А. Н. Статус женщины в общеправовой системе казачьей семьи и станичного общества на Кубани (вторая половина XIX - 20-е годы XX в.). Армавир, 1998. – 68 с.
8. Миненко, Н. «Жена мужа бьет – не на худо учит» // Родина. 2004. – № 5. – С.117-121.
9. Номикосов, С.Ф. Статистическое описание Области Войска Донского/ Сост. чл.-секр. Обл. Войска Донского Стат. ком. коллеж. советник Семен Номикосов. Новочеркасск: Обл. правл. Войска Донского, 1884. – URL: http://static.my-shop.ru/product/pdf/89/880279.pdf (дата обращения: 10.01.2016).
10. Сапунова, О. А. Семейный уклад и традиции русского казачества // Гендерная история : pro et contra. СПб., 2000.– С. 124–126.
11. Тончу, Е. А замуж выходили по жребию… //Родина . 2000 . №1-2. – С. 31–34.
12. Цыбульникова, А. А. Казачки Кубани в конце - середине XIX в. Армавир, 2005. – 212 с.

Д.А. Никадимов

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА НЕМЕЦКИХ ОККУПАНТОВ НА ЮГЕ РСФСР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: СОВРЕМЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ

Аннотация: В статье рассматривается современная историография образовательной политики оккупационных властей на территории РСФСР в годы Великой Отечественной войны. Выделяется основной круг рассматриваемых вопросов, а также малоизученные аспекты по данной теме в работах современных историков, что позволяет получить целостное представление о результатах разработки данной темы.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, РСФСР, оккупационный режим, коллаборационизм, образовательная система, школьная политика.

D. A. Nikadimov

EDUCATIONAL POLICY OF THE GERMAN OCCUPATION IN SOUTH RSFSR DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR: MODERN HISTORIOGRAPHY

Annotation: In the article deals the modern historiography of education policy of the occupation authorities in the territory of the RSFSR during the Great Patriotic War. Provided the main topics under discussion, as well as the lesser known aspects on the subject in the works of modern historians, to provide a holistic view of the results of the development of the topic.

Keywords: the Great Patriotic War, RSFSR, occupation regime, collaboration, education system, school policies.

В течение более семидесяти лет на страницах различных научных изданий исследовалась проблема оккупации Северного Кавказа немецко-фашистскими войсками в 1941–1943 гг. Советская историография практически не делала различий в политике фашистов на оккупированных территориях, не выявляла каких-то специфических особенностей ее осуществления. Вплоть до конца 90-х годов главным объектом ее изучения была карательная политика оккупационных властей, разорение тысяч колхозов и уничтожение сотен промышленных предприятий. Достаточно подробно за прошедшее время были исследованы грабительская политика и террор оккупантов на юге РСФСР. При этом многие другие аспекты жизни населения городов и сел при оккупационном режиме оставались вне поля зрения историков.

Лишь с начала 90-х гг. российские исследователи стали ставить вопрос о необходимости выявить своеобразие подхода немецких военных и административных властей к осуществлению социально-экономической политики, в том числе и образовательной, в отдельных регионах страны. В последние годы эта проблема все чаще поднимается целой группой ученых [19]. Причем

они исследуют в своих работах как раз те вопросы, которые ранее оставались неизученными. С начала 1990-х гг. в отечественной историографии активно разрабатывается как *оккупационная политика* – система мер, осуществлявшихся оккупационными властями, так и *оккупационный режим* – комплекс взаимоотношений между оккупантами и населением [13]. При этом сущность нацистской оккупации в значительной части исследований не подвергается пересмотру. Однако появились и работы, порывающие с предшествующей историографической традицией (А. Гогун, Б. Соколов и др.).

В современной историографии раскрыты планы Германии в отношении советских территорий, структура и направления деятельности оккупационной администрации, ее социально-экономическая и национальная политика, формы и методы нацистской пропаганды, проведение аграрной, налоговой и финансовой реформ, мероприятия в религиозной жизни, в здравоохранении и образовании [12]. И хотя образовательная политика оккупантов в большинстве случаев рассматривается в комплексе с остальными направлениями социально-экономической политики, тем не менее за последние годы было издано солидное количество научных трудов, касающихся в той или иной степени данной проблемы. В связи с этим сохраняется потребность в систематизации научного опыта изучения нацистской образовательной политики на оккупированных территориях.

Цель статьи – анализ научных работ, рассматривающих образовательную политику немецких оккупационных властей на юге РСФСР в годы Великой Отечественной войны, изданных в России за последние 15 лет, определение основного круга рассматриваемых вопросов и малоизученных аспектов данной темы.

Первое, что стоит рассмотреть, – общие работы по истории оккупации на территории СССР, а также работы, посвященные изучению коллаборационизма и повседневной жизни советских людей на захваченной территории. Отдельные главы и параграфы в данных работах посвящены изучению установленной немцами системы образования.

Обстоятельный анализ нацистского оккупационного режима в России содержат работы новгородского историка Б.Н. Ковалева [8, 9]. Он характеризует организацию и деятельность на захваченных территориях органов власти, полиции и суда, немецких разведслужб, социально-экономическую и национальную политику, меры, предпринятые нацистами в сфере образования, религии, культуры. Главное внимание он уделяет в основном северо-западным и центральным российским регионам, где оккупация продолжалась значительно дольше и имела несколько другой характер, чем на Юге России. При этом, вводя в научный оборот значительный массив новых данных, Б.Н. Ковалев отдает должное прежним представлениям о жестокости оккупантов и постигшей их неудаче вследствие подъема сопротивления.

Еще одной крупной работой, посвященной нацистской оккупации, является книга И.Г. Ермолова «Три года без Сталина. Оккупация: советские граждане между нацистами и большевиками. 1941–1944» [6]. Книга детально освещает малоизвестную страницу истории Великой Отечественной войны — сотрудничество граждан СССР с нацистами на оккупированных территориях. В своем исследовании И.Г. Ермолов, опираясь на обширную базу различных источников, доказывает, что нередко оккупанты и советское население сосуществовали мирно и даже взаимовыгодно. Автор пытается выяснить, что же толкало советских людей на сотрудничество с врагом, в каких формах оно существовало, имело ли гражданское население возможность участвовать в управлении общественной жизнью, получать образование и медицинскую помощь. Он приходит к выводам о том, что «система образования в условиях оккупации прошла эволюцию от надзора за сохранностью школьных и иных учебных помещений до активного использования образовательной сферы в интересах нацистской пропаганды» [6;52]. Политика оккупантов преследовала цель установления эффективного контроля над настроениями населения, воспитания подрастающего поколения в соответствии с догмами национал-социализма. Историк указывает, что наибольший охват подрастающего поколения был осуществлен начальным образованием, в наименьшей степени — основным и лишь в незначительной степени — средним. Но нестабильность учебного процесса зачастую лишала подрастающее поколение возможности получения даже начального образования. И.Г. Ермолов признает и тот факт, что, несмотря на различные перекосы, насыщенность нацистской идеологией и нестабильность, школьное образование в период оккупации как таковое было доступным, а школьные программы обеспечивали получение детьми необходимого минимума знаний. Поэтому историк считает, что коллаборационизм в области образования нельзя называть однозначно вредным, так как «меры, приведшие к деформации образовательной системы, были вынужденными и стали, по сути, необходимым условием продолжения функционирования школ и иных учебных заведений за линией фронта» [6;53].

Серьезными обобщающими исследованиями проблем оккупации Северного Кавказа стали монография и докторская диссертация С.И. Линца. Он охарактеризовал структуру органов власти и управления на захваченной территории, осуществление оккупантами различных мероприятий социально-экономического характера. Историк, опираясь на новые документы, привел многочис-

ленные факты того, что оккупанты старались оказать поддержку развитию образования. Признавая парадоксальность самого обращения оккупационных властей к данным вопросам, С.И. Линец полагает, что «главной целью подобных экспериментов было все же не процветание городского населения, а желание оккупационных властей максимально использовать все дивиденды и плюсы этой политики в интересах третьего рейха» [18;220]. В диссертации, в специальном параграфе «Состояние системы образования при немецком «новом порядке»: особенности регионального аспекта» отмечается изменение первоначальных планов нацистов в подходе к данному вопросу: от отрицания необходимости давать образование жителям оккупированных территорий до признания факта предоставить им начальное, среднее и даже высшее образование, исходя из интересов Германии. Главной целью этого эксперимента, считает историк, было стремление фашистов обеспечить лояльность многонационального населения их режиму. В работе акцентируется внимание на том, что грамотных граждан из числа жителей Кавказа гитлеровцы собирались использовать в будущем в качестве обслуживающего персонала для немецких колонистов.

Оккупации Кубани во время Великой отечественной войны посвящена монография Е.Ф. Кринко «Жизнь за линией фронта: Кубань в оккупации» [11]. В монографии на основе архивных документов, материалов периодической печати, воспоминаний и других источников раскрываются различные вопросы оккупации Кубани во время Великой Отечественной войны. В ней уделено внимание и сложившейся на Кубани системе образования. Автор указывает: «Материальное обеспечение оставалось одной из самых главных проблем системы образования в течение всего периода оккупации. Школы испытывали недостаток в учебниках и письменных принадлежностях, бумаге и топливе, что особенно болезненно сказывалось в условиях холодной зимы» [11;67]. Историк приводит достаточное количество фактов, подтвержденных различными источниками (в том числе и устными), исходя из которых становится понятно: при проведении социальной политики на Кубани оккупанты руководствовались хозяйственными и политическими задачами. Однако в целом, в период оккупации продовольственное и материальное снабжение жителей края существенно ухудшилось, сократились расходы на социальное обеспечение, медицинское обслуживание и образование. Тем не менее жизнь на оккупированной территории Кубани продолжалась не столько благодаря, сколько вопреки проводившейся политике, прямо свидетельствуя о том, что при любой власти сохраняются сферы, ей неподконтрольные.

Если рассматривать работы, направленные непосредственно на изучение образовательной политики на оккупированных территориях, то становится ясно, что наиболее подробно изученной является школьная система образования. Большая часть изданных за последнее время работ посвящена именно изучению школьного образования, т.к. оно, в отличие от профессионального, было распространено повсеместно и было обязательным.

Школьное и профессиональное образование на Северном Кавказе в годы войны было рассмотрено в монографии Агеевой В.А. «Войной опаленное детство: система школьного и профессионально-технического образования Дона и Кубани в годы Великой Отечественной войны» [1]. В монографии на основе широкого круга источников и опубликованной литературы освещается деятельность систем школьного и профессионально-технического образования Дона и Кубани в годы Великой Отечественной войны. Основная цель данной работы – анализ деятельности учебных заведений трудовых резервов и школ в годы Великой Отечественной войны на региональном уровне. В то же время автором исследованы так называемые «малые социумы», или «малые жизненные миры» учащихся и педагогов, находившихся в ближайшем тылу врага, эвакуации, оккупации и т.д., что позволило обозначить поведенческие мотивировки гражданского населения в экстремальных прифронтовых и фронтовых условиях. Автор указывает на то, что процесс открытия учебных заведений на Юге России германскими властями носил противоречивый характер и был сопряжен с рядом трудностей. Автор обращает внимание на то, что «основная оккупация Дона и Кубани пришлась на время, когда немецко-фашистский план «молниеносной войны» провалился. В этой связи открытие немецкими захватчиками учебных заведений в области и крае стало определенной мерой социального маневрирования. В период оккупации германские власти использовали систему образования в идеологических и организационных целях» [1;118].

Система школьного образования на оккупированной территории как отдельный аспект истории образования в период оккупации рассмотрена в статьях Е.Ф. Кринко, Ю.К. Бобрышевой, О.Л. Сорокиной, В.А. Агеевой, Т.Г. Курбат, С. Константинова и др. В статье «Советская школа в условиях нацистской оккупации» [14] Е.Ф. Кринко рассматривает сокращение численности школ и изменения в содержании учебных программ во время войны, а также проблемы в организации школьного обучения и работе учителей. В статье уделено внимание воздействию различных факторов на образовательную ситуацию в разных регионах СССР в период нацистской оккупации. Автор приходит к выводу: «Образовательная политика оккупантов проделала определенную эволюцию. Провал «блицкрига» вынудил руководство Германии приступить к решению школьного вопроса, не дожидаясь окончания войны» [14;48]. При этом историк указывает, что, сохраняя

школы на оккупированных территориях, немецкое командование стремилось не только предотвратить развитие детской и подростковой преступности и бродяжничества, но и привлечь на свою сторону население. Е.Ф. Кринко считает, что эти действия, обеспечивая удовлетворение базовых социальных потребностей, получали определенную поддержку и у части советских граждан.

Школьному образованию в Ставропольском крае в период оккупации посвящена статья Ю.К. Бобрышевой [3]. В статье дана краткая характеристика системе образования Ставропольского края перед началом оккупации и в годы войны. На основе материалов архивов, сборников документов изучено состояние системы школьного образования края при немецком «новом порядке». В статье была рассмотрена проблема организации школьного обучения и работы учителей на территории Ставропольского края. Подводя итоги исследования, автор отмечает, что «немецким властям во многом удалось реализовать свои планы относительно системы школьного образования. Этому поспособствовал тот факт, что за время эвакуации, осуществлявшейся летом 1942 г., материально-техническая база школ края не была вывезена, также не были эвакуированы учащиеся школ и учительский состав. Следовательно, все основные составляющие образовательного процесса оказались в руках оккупантов» [3;29].

В статье «Школы в условиях войны и оккупации» [21] О.Л. Сорокина раскрывает сущность школьной политики нацистов на территории, оккупированной во время Великой Отечественной войны, освещает деятельность фашистской оккупационной администрации, пытавшейся провести «реформу образования» в интересах перекодировки сознания и ценностей советских людей. При написании статьи автором были использованы многочисленные свидетельские показания, архивные документы, сводки партизан, которые свидетельствуют о том, что популярностью у населения и детей открытые школы особо не пользовались. Платное обучение, применение телесных наказаний, отсутствие учебных пособий, нацификация обучения – все это не могло не вызвать у патриотически настроенной молодежи возмущение и протест. Немецким «реформаторам» в конце концов пришлось признать безуспешность своих попыток нацификации советской молодежи.

Предмет изучения Т.Г. Курбат – социальная политика немцев в оккупированном Таганроге [17]. Ее статья написана на материалах Таганрогского филиала Государственного архива Ростовской области. Раскрывая сущность исследуемой социальной политики оккупантов, автор, в том числе, уделяет внимание и образовательной политике. Т.Г. Курбат приводит общее количество действовавших школ, работавших в них учителей, количество учащихся. Также указывает на то, что в городе работало сельскохозяйственное училище с животноводческим и растениеводческим уклоном для молодых людей с 16 лет, имевших образование не менее 8 классов, женское ремесленное училище, были открыты курсы немецкого языка и музыкальная школа. По мнению автора, обязав молодежь города посещать учебные заведения, оккупационные власти стремились решить проблему детской безнадзорности. Автор пишет: «Таганрог на всем протяжении его оккупации играл важную роль для немецко-фашистских захватчиков. Он не только обладал экономическим потенциалом, но и являлся стратегически важным объектом, а также “зоной отдыха” для солдат вермахта, приходивших с фронта. В связи с этим оккупационным властям было необходимо обеспечить порядок в городе и не допускать волнений среди населения. Но предпринимаемые меры в реализации различных направлений социальной политики не могли быть очень эффективны уже в силу тех разрушений, которым подвергся Таганрог в ходе боевых действий, а также недостаточного выделения средств для развития социальной сферы»[17;106].

В обстоятельной статье С. Константинова [10], подготовленной с привлечением новых документов, анализируется политика немецких оккупационных властей в области школьного образования. Приводятся примеры ее осуществления, в том числе и в Северо-Кавказском регионе. На основе сравнения выявлены пять существенных отличий немецкой оккупационной школьной политики от советской системы образования: децентрализованное управление, в основном только начальное образование, преподавание религии, переход к платному обучению, введение телесных наказаний. Автор считает, что все перечисленные замыслы рейха в области образования на Северном Кавказе были направлены на разжигание межнациональной розни и на разрыв единого культурно-образовательного пространства Советского Союза. «Демонтируя высшее образование в Европейской части России и сохраняя его на Кавказе и Украине (в оккупированном Киеве работал сельскохозяйственный институт), Розенберг надеялся искусственно снизить культурный уровень русских»[10;55]. Автор утверждает, что практические результаты школьной политики Третьего рейха на Северном Кавказе не были сколько-нибудь значительными. Кроме того, ожесточенное сопротивление оказывала Красная армия. Автор пишет: «Рейхскомиссары и другие должностные лица игнорировали инициативы в области образования, казавшиеся им совершенной чепухой в сравнении с тотальной выкачкой ресурсов, вывозом рабочей силы и культурных ценностей. Все это предопределило широкое неприятие учительским сообществом и населением «народных школ», сводившее на нет и без того слабые попытки оппозиционных нацизму сил вернуть русский народ в дореволюционное образовательное пространство» [10;55].

Из ряда указанных выше статей особо стоит выделить статью В.А. Агеевой «Страницы школьной повседневности города N… в 1943–1945 гг. (на материалах личного дневника военного времени М.Е. Галах-Муравьевой)» [2]. В отличие от других статей, цель данной работы – реконструировать жизненные практики учащейся молодежи, пережившей немецко-фашистскую оккупацию, на основе дневниковых записей одной жительницы г. Таганрога. Дневник М.Е. Галах-Муравьевой содержит много замечаний и оценок учащихся в контексте их отношений к исполнению общественных обязанностей и типичных представлений о моральном облике советского школьника.

Еще одним отдельным аспектом в изучении истории образования во время оккупации стал анализ школьных учебников. Этому вопросу посвящены статьи М. В. Дацишиной и Б. Равдина. М.В. Дацишина в своей статье анализирует учебники для оккупированных советских территорий, приводит их наиболее полный список [5;88], выделяет учебники русского языка для обычного жителя и для будущих сотрудников оккупационных администраций. Автор показывает, как на оккупированных территориях был использован опыт нацистской Германии по внедрению основных идеологических установок в отношении молодежи. Сама статья написана на базе архивных материалов. Объектом статьи является механизм политической социализации молодежи на временно оккупированных территориях. Предметом – изучение учебников для временно оккупированных территорий СССР, выпускавшихся оккупационными властями. Автор опирается на междисциплинарный подход, используя данные политической и социальной истории Германии и СССР, политической лингвистики и политологии. При этом автор иногда жертвует хронологическими рамками исследования в пользу проблемного подхода. Автор указывает, что политическая социализация молодежи на временно оккупированных территориях СССР предполагала использование школы как основной социальной сети для учеников до 14-ти лет. С 14-ти лет начиналась обязательная для населения трудовая повинность, значительная часть молодежи направлялась в Германию. М.В. Дацишина пишет: «В учебниках соблюдался принцип фюрерства — не упоминались представители местной администрации (старосты, бургомистры, коменданты), признавая, что есть одна власть — это А. Гитлер. Учебники полностью отвечали целям воспитания молодого поколения оккупированных советских территорий в духе национал-социализма и закладывали программу будущего для молодежи СССР — стать добровольной армией рабочей силы для нацистской Германии»[5;88].

Б. Равдин тоже изучает школьные учебники, существовавшие в период оккупации. Автор приводит реестр учебников времен оккупации, определяет варианты использования прежних советских учебников: «а) гласно или негласно позволить исключительно временное использование советских учебников, б) категорически запретить любое применение советских учебников, в) заклеить, забелить, зачернить, вымарать такие-то и такие-то картинки, буквы и в таком виде временно разрешить пользоваться советскими учебниками, г) поверх изъятых из учебников картинок и букв нанести какие-то другие, нужные» [20]. Помимо этого, автор указывает, по каким предметам были учебники, какие учебники не успели издать, какие предметы (например, история) вообще упразднили. Он исследует вопросы издания учебника по Закону Божьему и немецкому языку.

К малоизученным вопросам данной темы можно отнести существование системы профессионального и высшего образования во время оккупации. Это связано, в первую очередь, с тем, что на оккупированной территории СССР было мало действующих учебных заведений профессионального и высшего образования, в отдельных регионах их вообще не было. Тем не менее этого вопроса касаются С.И. Линец [18], Б.Н. Ковалев [9], В.А. Агеева [1] в указанных выше работах. Помимо них, изучению профессионального образования посвящена работа И.Г. Ермолова [7]. Автор указывает, что профессиональное образование «было ориентировано в основном на подготовку специалистов рабочих профессий, и лишь в незначительной степени – интеллигенции. Характерной чертой деятельности профессиональных учебных заведений стало максимальное сокращение теоретического курса, большой объем практического обучения, в процессе которого учащиеся фактически использовались в качестве рабочей силы» [7;50]. Также автор отмечает, что высшее профессиональное образование на оккупированных территориях РСФСР не возобновилось, в лучшем случае на базе вузов создавались курсы по подготовке специалистов сельскохозяйственного и промышленного профиля. Поэтому, считает автор, применяемый по отношению к ним в коллаборационистской печати термин "институт" не отражал действительного состояния этих учебных заведений.

Ещё одним малоизученным вопросом можно считать вопрос о состоянии детских учреждений во время оккупации. Данному вопросу посвящены две статьи историков Е.Ф. Кринко и И.В. Юрчук [15][16], а также статья Г.Ф. Вершинина [4]. В своих работах они касаются только детских учреждений Кубани и Таганрога. Е.Ф. Кринко и И.В. Юрчук указывают на то, что работа школ и детских домов Кубани во время немецкой оккупации только в последние годы становится

предметом специального исследования, однако в ее изучении сохраняется по-прежнему немало неизвестных аспектов. В своих статьях они приводят факты о тяжелом состоянии детских домов во время оккупации, а также о процессе их эвакуации в начале войны.

Статья Г.Ф. Вершинина написана на основе воспоминаний М.А. Курасовой (Мальцевой), которая в начале Великой Отечественной войны оказалась в одном из детских домов г. Таганрога. Помимо воспоминаний, автор анализирует сохраненную Майей Андреевной кинопленку, отснятую в 1943 г. фронтовым кинооператором Владимиром Сущинским об освобождении таганрогских детей. Творческой студией совета ветеранов на основе оцифрованных материалов с полученной кинопленки был создан документальный фильм «Дети Таганрога. Оккупация и война», размещенный в открытом доступе в YouTube [4].

Таким образом, историографический обзор показывает, что отечественными историками сделано многое в деле освещения и научной оценки вопросов функционирования системы образования и отдельных ее звеньев в 1941 – 1945 годах. За последние годы было издано солидное количество научных трудов по образовательной политике в период оккупации. Однако большая часть работ посвящена состоянию школьного образования (включая работы о школьных учебниках), при этом в некоторых регионах Юга РСФСР этот вопрос недостаточно изучен недостаточно. К малоизученным аспектам относятся вопросы состояния высшего и среднего профессионального образования, а также судьбы детских домов и приютов на данной территории в период оккупации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева, В.А. Войной опаленное детство: система школьного и профессионально-технического образования Дона и Кубани в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Таганрог: ТГПИ, 2007. – 156 с.
2. Агеева, В.А., Волвенко, А.А. Война и судьбы детей: по страницам личного дневника военного времени М. Е. Галах-Муравьевой //Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. – №2. – С.323 – 327.
3. Бобрышева, Ю. К. Школьное образование ставропольского края в период немецко-фашистской оккупации (август 1942 г. - январь 1943 г.)// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4. Ч. 2. – С. 27 – 29.
4. Вершинин, Г.Ф. О судьбе детей таганрогских приютов// Коренной перелом в Великой Отечественной войне: к 70-летию освобождения Дона и Северного Кавказа: материалы Международной научной конференции (г. Ростов-на-Дону, 6–7 июня 2013 г.) / отв. ред. акад. Г.Г. Матишов. – Ростов н/Д. – С. 200 – 204
5. Дацишина, М.В. Учебники от Гитлера: программа нацистов по социализации молодежи на оккупированных советских территориях // Alma Mater. - Вестник высшей школы. – 2011. – № 1. – С. 80 – 88.
6. Ермолов И. Г. Три года без Сталина. Оккупация: советские граждане между нацистами и большевиками. 1941-1944. — М: Центрполиграф , 2010. – 384 с.
7. Ермолов, И.Г. Школьное и профессиональное образование на оккупированных территориях РСФСР // Вопросы истории. – 2009. – № 12. – С. 44-52.
8. Ковалев, Б. Н. Нацистская оккупация и коллаборационизм в России. 1941-1944. — М.: АСТ, Транзиткнига, 2004. 544 с.
9. Ковалев, Б. Н. Повседневная жизнь населения России в период нацистской оккупации. — М.: Молодая гвардия, 2011.– 656 с.
10. Константинов, С. «Хайль Сталин!». Школьная политика Третьего рейха // Родина. – 2002. – С. 51– 55
11. Кринко, Е.Ф. Жизнь за линией фронта: Кубань в оккупации (1942–1943). Майкоп, 2000. – 242 с.
12. Кринко, Е. Ф. История Северного Кавказа в 1920–1940-е гг.: современная российская историография / Е. Ф. Кринко, Т. П. Хлынина. - Ростов н/Д: ЮНЦ РАН, 2009. – 304 с.
13. Кринко, Е.Ф. Нацистская оккупация и коллаборационизм в годы великой отечественной войны: проблемы и перспективы изучения// Нацистская война на уничтожение на северо-западе СССР: региональный аспект. Материалы международной конф. (Псков, 10–11 декабря 2009 года). М., 2010. С. 22 – 31.
14. Кринко, Е.Ф. Советская школа в условиях нацистской оккупации (1941–1944)// Отечественная и зарубежная педагогика – 2015. – № 2 (23) – С. 40 – 50.
15. Кринко, Е. Ф., Юрчук, И. В. Школы и детские дома Кубани в период немецкой оккупации (1942 – 1943 гг.)// Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа. Материалы Пятой международ. Кубанско-Терской науч. - просветительской конф.– Краснодар; Армавир, 2006. – С.102 – 106.
16. Кринко, Е. Ф., Юрчук, И. В. Эвакуация детских учреждений с территории Краснодарского края (1941 – 1942 гг.) и ее итоги// Гуманитарные науки: исследования и методика преподавания в высшей школе: Материалы Четвертой Всероссийской научно-методической конференции, г. Сочи, 19 – 20 мая 2006 г. – Сочи, 2006. – С.119 – 123
17. Курбат, Т.Г. Социальная политика немецко-фашистских захватчиков в оккупированном Таганроге (1941–1943 гг.)// Вестник Южного научного центра РАН, том. 7 – 2011 – № 4, – С. 101–106
18. Линец, С.И. Северный Кавказ накануне и в период немецко-фашистской оккупации: состояние и особенности развития (июль 1942 — октябрь 1943 гг.). Ростов н/Д: СКНЦ ВШ, 2003. – 341 с.
19. Линец, С.И. История Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны в научных трудах начала XXI века – URL: http://pglu.ru/upload/iblock/b52/uch_2009_i_00024.pdf (Дата обращения 28.02.2016)
20. Равдин, Б. Мама мыла пилораму? Стабильный учебник времен оккупации 1941-1945. – URL: http://www.ruthenia.ru/ document/545595.html (дата обращения 28.02.2016).
21. Сорокина, О.Л Школы в условиях войны и оккупации// Российские регионы: взгляд в будущее – 2015 – № 2 С.138 – 162.

Е. В. Прокофьева

ДОНСКАЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ КООПЕРАЦИЯ В 1927–1929 гг.

Аннотация. В статье рассматриваются причины и следствия вмешательства советского государства в экономическую деятельность потребительской кооперации в 1927–1929 гг.

Ключевые слова. Большевики, дефицит товаров, кредит, паевой взнос, потребительская кооперация, рынок, торговля, заготовка продукции, закупка товаров.

E. V. Prokofyeva

DON CONSUMERS' CO-OPERATIVES IN 1927–1929 years

Abstract. The article discusses the causes and consequences of the intervention of the Soviet state in the economic activity of co-operatives in 1927–1929 years.

Key words. The Bolsheviks, shortages, credit, share of contribution, consumers' co-operatives, market, trade, billet products, procurement of goods.

Потребительская кооперация к концу 1920-х гг. представляла собой одну из крупнейших общественных и хозяйственных организаций на Северном Кавказе. В 1927–1928 гг. она охватывала до 53% по сравнению с 1925–1926 гг. 41% всего розничного товарооборота на селе. В 1929 г. этот показатель доходил до 63%. «Удельный вес частной торговли за этот же год составил 9%, государственной только – 15,9%» [11, 19]. Сбытовой оборот потребкооперации имел вспомогательное значение (в 1926–1927 гг. всего 5,5% к снабженческому обороту), однако роль ее в закупке сельскохозяйственной продукции, и, в частности, в проведении государственных заготовок, была весьма заметной. «В 1927–1928 гг. на долю кооперации приходилось 28,7% заготовок мяса, 11,7% животного масла, 29% яиц и т.д.» [15, д. 173, л.л. 37]. Причем в этой сфере организация выступала и как торговый посредник между производителем (деревня) и потребителем (город), и как исполнитель прямых государственных заданий

Следует отметить, что в связи с общим хозяйственным подъемом в крае в 1925–1926 гг. возросла кооперативная сеть обществ и лавок. Так, число потребительских обществ увеличилось за период «с 1 октября 1927 г. по 1 апреля 1928 г. с 1103 до 1110, а число лавок – с 2432 до 2647. За этот период оборот потребительского общества увеличился с 150,5 тыс. руб. до 183,8 тыс. руб., на одну лавку – с 68,4 тыс. руб. до 76,6 тыс. руб.» [7, 40–41; 12, 89–90]. Приведенные данные свидетельствуют о том, что на Северном Кавказе во второй половине 1920-х гг. продолжался процесс укрепления низовой сельской кооперативной сети. Более того, усиливалась хозяйственная связь сельской сети с кооперативным союзом. В частности, «в области закупки она составляла 80,1% в 1927–1928 гг. по сравнению с 1926 г. 62%, так и в области заготовок 81,4% в 1927–1928 гг. по сравнению с 1925 г. 65,4%» [7, 36–37].

Кооперирование крестьянских хозяйств в потребительских обществах достигло «в 1927–1928 гг. 75,8% по сравнению с октябрем 1925 г. 23,9%. Число пайщиков к 1 апреля 1928 г. составляло 906 тыс. человек» [2, д. 130, л. 44]. Последующий год дал новое удвоение количественных показателей. В частности, «число пайщиков возросло в 1,5 раза или на 1090 тыс. человек» [3, д. 192, л.л. 36, 53].

Безусловно, приведенные статистические данные позволяют говорить об успехах кооперативного движения в крае, однако в оценке их прослеживается тревожное определение кризисного развития потребительской кооперации в регионе. Особую роль в ухудшении работы кооперации сыграли прежде всего экономические факторы.

Непременным условием функционирования кооперации как компонента рыночных отношений являлся выход ее на рынок через свободно устанавливаемые на нем цены. Главный источник благополучия кооперации и стимулирования участия своих членов в хозяйственной деятельности состоял в способности ее приспособиться к рынку по сравнению с другими его субъектами. Классические принципы кооперации как рыночного субъекта были объявлены неприемлемыми для советской кооперации. Ей стали навязывать государственную политику «снижения цен» на реализуемые товары с целью снизить цены на товары других субъектов рынка. Эта практика усилилась в связи с принятием в феврале 1927 г. постановления ЦК ВКП (б) «О снижении отпускных и розничных цен» [6, 144–145]. В документе было признано необходимым «во что бы то ни стало» снизить… к 1 июня по сравнению с 1 января розничные цены по всем промышленным товарам не менее, чем на 10%. Одновременно было решено расширить практику твердых продажных цен с обязательной публикацией их для всеобщего сведения.

Принятие этого постановления стало отправным пунктом для изменения методов борьбы за снижение цен. Если в 1924–1926 гг. руководители потребительской кооперации добивались этого, главным образом, за счет сокращения накладных и иных расходов, то теперь был провозглашен «штурмовой» метод решения чисто экономического вопроса административными методами. Так, «правление Крайсоюза снизило цены, в частности, по мануфактуре вместо 2% в 1926 г. до 4,5% в 1927 г.; на кожевенные товары средняя наценка снижена с 4,5% до 6% и т.д.» [4, д. 1339, л. 13].

Снижение цен по сети потребительских обществ края характеризовалось следующим образом: по 264 обществам, товарные остатки оценивались в 3489000 руб., снижены они были на 240234 руб. Следовательно, «снижение цен товарных остатков дало в среднем 4,87%» [5, д. 1338, л. 10].

На страницах газеты «Северо-Кавказская кооперация» за 1927 г. опубликованы статьи, в которых от потребкооперации требовали «в спешном порядке произвести снижение розничных цен», организовать «нажим снизу, нажим потребителей-рабочих и крестьян с целью успешного проведения кампании по снижению цен» [13; 14; 17].

Итоги кампании по снижению цен были неблагоприятными для потребкооперации. Государственное регулирование привело к расстройству потребительского рынка, сокращению товарооборота кооперации. «К концу 1927 г. из ее оборотов оказались изъятыми около 100 млн. руб. или примерно 10% всего оборотного капитала системы потребкооперации» [13]. Анализ архивных материалов о состоянии потребительской кооперации за период 1927–1928 гг. показывает, что уже «в ноябре и декабре 1927 г. оборот снизился с 2,1% до 7,75%; в январе 1928 г. на 3,4%, в апреле на 20,9%, в октябре еще на 9,7%» [2, д. 130, л.л. 46, 48, 49].

Одной из причин снижения товарооборота явился недостаток дефицитных товаров. Ходовые товары, являясь хлебозаготовительным фондом, были забронированы и поэтому не могли достаточно стимулировать развитие оборота. В частности, о создавшемся положении свидетельствуют письма крестьян в отдел «Ответы читателям» газеты «Северо - Кавказская кооперация»: «Нашему крестьянству в последнее время в члены потребкооперации приходится вступать даже принудительно. Эта принудительность проявляется в том, что товаров, необходимых для нас, нет. Идешь в кооперацию, там запрашивают членскую книжку, не имея членской книжки, не можешь купить тот или другой товар» [8].

По данным статистико-экономического отделения Крайсоюза в разряд «недостаточных» товаров попадали – мануфактура, кожевенные товары и некоторые бакалейно-лабазные товары. К весне 1929 г. население края остро нуждалось в бельевых, летних и суконных тканях, рыбных товарах, крупах, муке, картофеле и прочем [2, д. 130, 44-45].

Таким образом, выполнение директивы «О снижении отпускных и розничных цен» привело не только к расстройству товарооборота потребительской кооперации, но и к недостатку товаров. Товарный голод толкал крестьян в кооперативы. Именно таким способом советское руководство добивалось осуществления идеи В. И. Ленина – поголовного кооперирования населения.

Неэффективность курса на «снижение цен» привело к резкому увеличению цен на товары: «по низовой сети потребительской кооперации в 1927 г. на 7,7%, по городской сети потребительских обществ – на 19%» [19, д. 865, л. 93]. Закономерным итогом роста цен и наступления тотального дефицита товаров в 1929 г. стало осуществление перехода к распределению всех товаров по карточкам. Об этом свидетельствовало постановление Крайкома ВКП (б) «О введении заборных книжек на получение печеного хлеба» от 9 января 1929 г. [20, д. 854, л. 3]. «В 15 округах края было открыто на 1 декабря 1929 г. – 208 закрытых распределительных пунктов, к 20 октября 1930 г. намечено было отрыть еще 16» [3, д. 192, л.л. 1–3]. С переходом на карточное снабжение населения функции потребкооперации стали вновь сводиться к выполнению распределительных функций по заданию государства.

Особенно неблагоприятными оказались кредитные отношения потребкооперации с государством. Последнее признавало так называемую государственно-кооперативную систему, в которой низовым кооперативам отводилась роль передаточного механизма в руках государственных кредитных учреждений. В 1927 г. кредиты Крайсоюза по Промбанку, Внешторгбанку закрывались. При этом роль Всекобанка (Всероссийский банк потребительской кооперации) в кредитовании повышалась. Всего за период 1928 г. «Всекобанк отпустил кредитов в низовой сельской сети на сумму 7392,5 руб.» [7, 26–27]. Не вдаваясь в подробный анализ балансов Крайсоюза за 1927–1929 гг., следует указать, за счет каких средств проводил свою оперативную работу союз и как эти средства распределялись в его хозяйстве.

Интенсивный рост оборотных средств Крайсоюз получал за счет паевого капитала. Однако к концу 1928 г. в потребкооперации происходило сокращение источников финансирования кооперативного оборота. Если к концу 1926 г. собственный капитал потребкооперации Северного

Кавказа увеличился с 280,9 млн. руб. до 458,4 млн. руб., т.е. на 63,2%, то за 1927–1928 гг. – на 47% [16, д. 572, л. 93].

В 1928 г. руководство Крайсоюза предприняло меры по вовлечению пайщиков в работу кооператива. Паевая кампания в низовой сети проходила под лозунгом реального усиления материального участия пайщиков в кооперативном хозяйстве. В качестве форм участия пайщиков были намечены, с одной стороны, организация ряда постоянных комиссий (лавочные, вербовочные и т.п.), а, с другой – рекомендовалось широкое развитие специальных совещаний с пайщиками для проработки отдельных кооперативных вопросов [7, 45].

Все эти мероприятия, по мнению организаторов кооперации, должны были способствовать быстрому росту кооперированного населения и паевого капитала в сельских потребительских обществах. По данным статистико-экономического отдела Крайсоюза, с 1 февраля 1928 г. по 1 марта 1928 г. число пайщиков на Северном Кавказе увеличилось с 799 до 846 человек. Для сравнения, за этот же период времени на Украине число пайщиков увеличилось с 1064 до 1106 человек, в Сибири – с 1030 до 1165 человек. В свою очередь, это способствовало, по данным статистики Крайсоюза, увеличению паевого капитала. На Северном Кавказе «паевой капитал увеличился с 4640 руб. до 5180 руб., на Украине – с 3821 руб. до 4407 руб., в Сибири – с 5374 руб. до 6564 руб.» [16, д. 572, л. 96]. Однако рост кооперированного населения и паевого капитала не означал перехода потребкооперации на кооперативные методы работы. Советское государство не восстановило ранее внесенные населением взносы, не легализировало выплаты дивидендов на паи и другие стимулы внесения средств в кооперацию. Паи и вклады не стали практически значащей величиной в оборотах кооперативного союза.

В январе 1929 г. Политбюро ЦК приняло решение дифференцировать размеры паевых взносов в потребительских обществах в пользу бедноты: «для освобожденных от уплаты сельхозналога – 10 руб. (батраки), для уплачивавших его на общих основаниях – 25 руб., для облагавшихся в индивидуальном порядке – 40 руб. Внесение десятирублевых паев допускалось в рассрочку» [21, д. 564, л. 24]. Так, из «450 обществ потребителей сети Крайсоюза на десяти рублевый пай перешло 169 обществ или 37,6%» [8]. Таким образом, внедрение дифференцированного пая в общество потребителей не способствовало экономическому подъему потребкооперации, в связи с этим все больше продолжала возрастать финансовая зависимость кооперации от государства.

Госсредства привлекались Крайсоюзом в виде краткосрочных займов и долгосрочных ссуд. Последние имели весьма существенное значение в хозяйственной деятельности союза. Однако их роль в общих средствах союза постепенно снижалась и приобретала только краткосрочный характер. В частности, «удельный вес долгосрочных ссуд снижался с 5,5% в 1927 г. до 2,3% в 1928 г.» [7, 29]. Получается, что чем больше потребкооперация получала краткосрочных займов, тем больше она становилась зависимой от так называемой государственной поддержки. Задолженность союза по векселям составила «в январе 1928 г. – 11.7603 руб., в феврале – 44.3866 руб.; по займам Наркомфина и Центросоюза – в январе 1928 г. 689,3 руб., в феврале 1928 г. 687,7 руб.; Всекобанку – 922,2 руб.; Госбанку – 1460 руб.» [2, д. 130, л.л. 32–33]. Соотношение кооперативных средств и государственных в балансе союза составило «на 1 октября 1927 г. 1:2,7, на 1 апреля 1928 г. 1:2,6» [10, 15].

Таким образом, за период 1921–1929 гг. потребкооперация не смогла изменить соотношение государственных и кооперативных начал в свою пользу. Следует отметить, что постановлением ЦИК и СНК СССР от 13 февраля 1929 г. «О системе сельскохозяйственного кредита» была полностью закреплена подчиненность потребкооперации государству [1, 122–127]. Государственным органам было предоставлено исключительное право обслуживать соответствующие территории через свои отделения и филиалы, по своему усмотрению привлекать к этой работе кооперативные организации при сосредоточении руководства последними «в банковских звеньях системы сельхозкредита». Но и эти звенья не имели права допускать отступления от установленных правительством СССР процентных ставок, дифференцированных только по долгосрочным и краткосрочным ссудам и по социальным категориям заемщиков.

Несовместимость принципов функционирования кооперации как субъекта рыночных отношений с представлениями советского руководства о безрыночном строе наглядно проявила себя в процессе привлечения потребкооперации к проведению государственных хлебозаготовок.

Проблема госзаготовок продовольствия приобрела особую остроту после замены в 1924 г. натурального налога с крестьян денежным. Замена эта задумывалась большевиками как шаг в деле развития рыночных отношений: крестьяне смогли бы продавать свою продукцию и платить денежный налог, государство смогло бы закупать необходимое ему продовольствие. Однако отступление от этой вполне приемлемой для рыночных отношений схемы было допущено значительно раньше.

Потребкооперация должна была закупать зерно у крестьян по договорным ценам, т.е. на рыночных условиях, а сдавать заготовленную продукцию государству по установленным лимит-

ным ценам, независимо от цены закупки у крестьян. Для потребкооперации такие условия оказались крайне невыгодными. Она была вынуждена разницу в ценах покрывать за счет своих оборотных средств. Если разница в 1923–1926 гг. была небольшой и объем заготовок невелик, то кооперация эти издержки выдерживала. В последующие годы объем кооперативных заготовок постепенно уменьшался. В частности, об этом свидетельствуют следующие цифры: «если на 1 января 1927 г. хлебозаготовки потребкооперации составили 30 млн. пудов [18]; Хлебопродукта – 26 млн. пудов; Кавхлеба – 22 млн. пудов., то уже в 1928 г. объем заготовок сократился на 59,3% и составил в сентябре–октябре 1928 г. 76833 тыс. пудов и 68315 тыс. пудов» [7, 18–19].

Из приведенных данных следует, что потребкооперация теряла функцию основного исполнителя заданий по государственным заготовкам. Кроме этого менялся и правовой статус потребкооперации в деле заготовок. С весны 1928 г. для управления всеми хлебными ресурсами в стране создавался специальный централизованный орган – Союзхлеб, которому потребкооперация обязана на основе генерального договора сдавала весь заготовляемый хлеб. Последняя пока оставалась основным аппаратом снабжения населения хлебом, но уже не в качестве свободного продавца на рынке, а как исполнитель поручений Союзхлеба. Государство определяло твердые заготовительные цены, хотя все финансовые операции велись по-прежнему за счет потребкооперации.

На первых порах предполагалось, что функции государственного заготовительного аппарата и потребкооперации будут разграничены. Так, в постановлении СНК от 24 июня 1929 г. «О хлебозаготовительной кампании 1929–1930 гг.» в обязанности потребкооперации вменялось производство заготовок в «глубинке» и там, где Союзхлеб «не имел хлебозаготовительного аппарата или имел недостаточный хлебозаготовительный аппарат». При этом заготовленный хлеб поступал не в распоряжение потребкооперации, а передавался ею «на мельницы, элеваторы и ссыпные пункты Союзхлеба». Потребительская кооперация постепенно начинала все более активно выстраиваться в систему единых государственно-кооперативных органов. Постановлениями СТО от 26 февраля 1930 г., например, «создавались всесоюзные объединения («Союзмолоко», «Союзптицепродукт», «Союзплодовощ» и др.), в задачу которых входило «объединение заготовительной деятельности… заготавливающих организаций и руководство контрактации, осуществляемой потребкооперацией» [15, д. 173, л. 37].

Советское руководство все чаще рассматривало собственность кооперации как государственную. В частности, данное восприятие прослеживается в решении ЦИК и СНК СССР о передаче Союзхлебу элеваторов и мельниц, принадлежащих потребкооперации. Союзхлеб, в свою очередь, не гарантировал передачи своих мельниц кооперации в сельской местности [15, д. 173, л. 49].

Не внесло ничего принципиально нового повышение, в соответствии с постановлением правительства СССР, директивных заготовительных цен на хлеб на 1928–1929 гг. Дело в том, что повышение госцен на зерно не могло предотвратить растущей «пропасти» между закупочными ценами на хлеб и ценами на рынке. В частности, на Северном Кавказе данное обстоятельство характеризовалось зависимостью между соотношениями цен на отдельные культуры и их посевных площадей.

Приведем некоторые данные о соотношении цен, например, с подсолнухом и ячменем. Так, «цена подсолнуха, который в 1912 г. при цене пшеницы в 1 руб. 16 коп. оплачивался в 1 руб. 12 коп. за пуд, была снижена в 1927 г. до 85 коп. при цене пшеницы 1 руб. 14 коп. за пуд, то есть на 30 коп. меньше. Сельское хозяйство отреагировало на это немедленным сокращением посевных площадей под подсолнух (с 854 тыс. дес. в 1926 г. до 671 тыс. дес. в 1927 г.), что повлекло за собой серьезные перебои в маслобойной промышленности края.

Политика цен в отношении заготовки ячменя в крае повлекла за собой почти полное исчезновение с рынка этой культуры. Так, повышение цены на данную культуру с 60 коп. в 1926 г. до 73 коп. в 1927 г. за пуд сразу повлекло резкое снижение цены на ячмень до 51 коп. за пуд. Это, в свою очередь, привело к немедленному сокращению площадей посева и к резкому снижению товарности до 9,46% довоенной товарной стоимости ячменя [12, 77].

Итак, как мы видим, в ситуации, когда реальная цена на зерно превышала заготовительную, взять этот хлеб у крестьян можно было только силой – реквизициями, а не кооперативными методами. Выход из положения советское руководство видело в поголовном объединении крестьян в колхозы с целью поступления от них зерна, минуя рыночные отношения.

Таким образом, развитие потребительской кооперации в 1927–1929-х гг. свидетельствует о том, что она имела большие потенциальные экономические возможности для развития общественной самодеятельности масс. Однако они были не учтены и не востребованы большевиками. Воздействие государства на хозяйственную деятельность кооперации проявилось прежде всего в ценообразовательной политике. Это привело не только к изъятию из ее торгового оборота части средств, но и к дезорганизации потребительского рынка в крае, а отсюда и к нехватке дефицитных товаров, а в конечном счете к сокращению товарооборота потребкооперации. Она была лишена возможности делать элементарные запасы товаров для населения. Государство стало вновь осуще-

ствлять через систему потребкооперации распределение продуктов и предметов потребления среди населения по карточкам. Данная практика в 1929 г. создала благоприятные условия для превращения потребкооперации в распределительный аппарат власти.

Партийные директивы стали жестко регламентировать порядок распределения и использования потребительской кооперацией выделяемых ей кредитов. Оживление и рост кооперации в условиях НЭПа все больше обеспечивался не ростом паевых капиталовложений, а существенной государственной поддержкой. В результате она становилась все более зависимой от государственных средств, теряла возможность проводить самостоятельную торгово-заготовительную деятельность. В результате неудачных хлебозаготовительных операций и повышения директивных заготовительных цен на хлеб функции потребительской кооперации – как главного заготовителя хлеба в крае постепенно сводились к исполнению указаний централизованного государственного органа – Союзхлеба.

ЛИТЕРАТУРА

1. Важнейшие постановления Коммунистической партии и Советского правительства, 1927–1935 гг. – М.: Госполитиздат, 1957. – 575 с.
2. Государственный архив Ростовской области (далее – ГАРО). Ф. Р-2443. Оп.4. Д.130.
3. ГАРО. Ф. Р-2443. Оп.4. Д. 192.
4. ГАРО. Ф. Р-2443. Оп. 1. Д. 1339.
5. ГАРО. Ф. Р-2443. Оп. 1. Д. 1338.
6. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК. Т.4. 1926-1929. – М.: Госполитиздат, 1984.– 575 с.
7. 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: Крайсоюз, 1928.– 178 с.
8. Несите паи и вклады в потребкооперацию// Северо-Кавказская кооперация – 1927.– 25 января.
9. Низкие цены дают пайщики// Северо-Кавказская кооперация. – 1927. – 12 февраля.
10. Отчет о работе Северо-Кавказской потребительской кооперации за 1927–1928 гг., 1928–1929 гг. и первое полугодие 1929–1930 гг. – Ростов н/Д: Крайсоюз, 1930. – 128 с.
11. Потребительская кооперация. Контрольные цифры по Северо-Кавказскому Крайсоюзу и сельской сети потребительских обществ на 1928–1929 гг. – Ростов н/Д: Крайсоюз, 1928.– 78 с.
12. Пути подъема и социалистического строительства сельского хозяйства на Северном Кавказе// Доклад А. Андреева на Пленуме ЦК ВКП (б) 21 ноября 1928 г. – Ростов н/Д.: Крайсоюз, 1929. – 126 с.
13. Потребительская кооперация и снижение цен// Северо-Кавказская кооперация. – 1927. – 27 января.
14. Ревизионные комиссии на фронте снижения цен// Северо-Кавказская кооперация. – 1927. – 10 февраля
15. Российский государственный архив экономики (далее – РГАЭ). Ф. 3986. Оп. 1. Д. 173.
16. РГАЭ. Ф. 3986. Оп. 1. Д. 572.
17. Снизить во что бы то ни стало // Северо-Кавказская кооперация. – 1927. – 11 февраля.
18. Хлебозаготовки потребкооперации Северо-Кавказского края// Северо-Кавказская кооперация. – 1927.– 16 января.
19. Центр документации новейшей истории Ростовской области (далее – ЦДНИРО). Ф. 7. Оп. 1. Д. 865.
20. ЦДНИРО. Ф. 7. Оп. 1. Д. 854.
21. ЦДНИРО. Ф. 7. Оп. 1. Д. 564.

Раздел VI. Философия. Социология. Политология.

А.Н. Гостев, В.Г. Семенова

СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВОМ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуется проблема трудоустройства населения, выявляются ее системные причины, рассматриваются технологии трудоустройства, механизмы государственного управления подготовкой кадров, которые могли бы объединить усилия всех структур, деятельность которых связана с формированием трудового (кадрового) резерва. На основе результатов социологических исследований предлагаются пути повышения уровня конкурентоспособности личности на рынке труда.

Ключевые слова: трудоустройство, социальное управление, кадровая политика, технологии трудоустройства, конкурентоспособность личности.

A.N. Gostev, V.G. Semenova

SOCIAL MANAGEMENT EMPLOYMENT OF THE POPULATION

Abstract. In the article the problem of employment of the population is investigated, its system reasons are established, technologies of employment, mechanisms of public administration are considered by training which could combine efforts of all structures which activity is connected with formation of a labor (personnel) reserve. On the basis of results of sociological researches ways of increase of level of competitiveness of the personality in labor market are offered.

Key words: employment, social management, personnel policy, technology, employment, competitiveness of personality.

Ситуация, складывающаяся в настоящее время на российском рынке труда, остается достаточно сложной. Можно отметить следующие системные причины этого обстоятельства: комплексное разрушение системы государственного управления; развал отечественного производственного комплекса, обусловившего ликвидацию рабочих мест; коммерционализация системы образования; низкий уровень организации регулирования удовлетворения потребностей в кадрах в образовательной политике государства и др. [6, 114].

Значимость проблемы трудоустройства населения определяется необходимостью обеспечения национальной и, наряду с другими, военной безопасности государства. Сегодня люди, лишенные работы в местах постоянного проживания, вынуждены ее искать в крупных городах и на «стройках века». В то же время становятся безлюдными стратегически важные для обеспечения национальной безопасности и сохранения единства страны регионы, нарушаются семейные связи, падает уровень позитивной социализации молодежи, сокращается рождаемость, разрушается сельская среда обитания (в России в период с 2002 по 2010 г. перестали существовать около пятидесяти тысяч населенных пунктов [1, 70]. Безусловно, трудоустройство населения – проблема системная, поэтому она должна решаться комплексно.

Как показывает многовековая социальная практика и результаты теоретических изысканий классиков различных научных политических, экономических и иных школ, всеобщую занятость населения в условиях рыночного производства обеспечить невозможно. Безработица – один из показателей капиталистической общественно-экономической формации, одно из условий ее существования, стимул и предмет мотивации людского производственного потенциала на повышение уровня производительности труда [3, 90].

Как известно, основная ценность капиталистического общества – ликвидная собственность, деньги (капитал), которые приобретаются и накапливаются посредством общественно-необходимого труда [4, 42]. Отсюда логичен вывод: для человека современного общества путь к обладанию этой ценностью – трудовая устроенность. В этой связи можно утверждать, что надежный для государства гражданин, патриот, миротворец – это человек, имеющий постоянную и достойную работу. На этом показателе и основываются теории "среднего класса", стабильного социального порядка и др. И наоборот, ненадежный тот, кому нечего терять. В современной России к числу последних можно отнести как нетрудоустроенных, так и трудоустроенных, но получающих зарплату 5-10 тыс. рублей в месяц. А если сравнить размер пособия, выплачиваемого, например, безработному в Англии, со средней зарплатой, получаемой в дотационных российских регионах (например, Смоленская область), то большая часть населения нашей страны должна быть зачислена в эту социальную группу.

В этой связи представляется, что многие взгляды зарубежных классиков гуманитарных наук о системном показателе общественных отношений, социального порядка не являются полностью правильными. Так, представители гуманитарных наук разрабатывали и разрабатывают теории, концепции, основанные на таких системных социальных показателях, как справедливость, солидарность, братство, здоровье, благополучие, толерантность, любовь и пр.

Результаты анализа научных трудов отечественных и зарубежных авторов показывают, что категорию «трудоустроенность» они недооценивают. Трудоустроенность жизненно необходима и справедливому (иначе он таковым перестанет быть), и солидарному, и толерантному, и благополучному, и любящему, и, разумеется, здоровому. Этот показатель – основная социальная ценность капиталистического общества. А рабочее место в эпоху углубленного разделения труда – самый востребованный (ликвидный) товар. Его можно продать в условиях постоянного наличия армии безработных в любое время. Ведь капиталистическое производство невозможно без рынка рабочей силы (один из основных законов капиталистического производства). Труд, труд, труд – вот три вечных сокровища. Вспомним пословицы, посвященные труду: «Где труд, там и счастье»; «Рукам работа, душе праздник».

Трудоустроенность населения – это не только его счастье, благополучие, но и условие стабильного социального порядка, гражданской ответственности и политической активности, патриотизма, сплоченности нации, национальной безопасности в целом [1, 73]. Телефонный опрос респондентов в возрасте от 30 до 40 лет (N=318, выборка случайная) позволил получить интересные результаты. На вопрос: «В настоящее время, что для Вас представляет наибольшую ценность?» были получены такие данные (см. табл. 1)

Таблица 1

Ранжировка результатов показателей жизненных ценностей

N п/п	Показатель	Значение
1	Семья, дети	102
2	Трудоустроенность	98
3	Здоровье	64
4	Деньги	34
5	Свобода	10
6	Справедливость	5
7	Партнерство	3
8	Толерантность	2

Как видно, эти результаты лишь относительно согласуются с теорией марксистов, где утверждается, что в капиталистическом обществе основная ценность – деньги; с концепцией Э. Дюркгейма (показатель - здоровье); с утверждениями социалистов-утопистов и коммунистов (каждому по потребностям); с заповедями христианства (терпимость, справедливость). Значительное большинство респондентов выбрали показатели "семья, дети" и "трудоустроенность". А если учесть, что трудоустроенность сопряжена с показателем "деньги" (хорошо оплачиваемое рабочее место), то по сумме ответов она уверенно будет занимать в этой шкале первое место, т.е. ее можно считать главной ценностью.

Хорошее трудоустройство человека обеспечивает ему получение достаточных для хорошей жизни средств, и, следовательно, делает его уверенным в жизни, а значит, свободным, справедливым, терпимым, спокойным, лояльным, рациональным.

Технология трудоустройства - сложнейшее социальное явление. Она должна быть разработана соответствующими государственными структурами – кадровыми органами министерств, ведомств, агентств, служб. Одна из задач таких структур – профессионально-психологическая ориентация всех возрастных групп населения. Как показывает социальная практика, государственные кадровые органы в достаточной степени не используют возможности стратегического проектирования подготовки кадров и объективно не организуют взаимодействия, например, со средствами массовой информации, вузами, культурно - досуговыми организациями с целью мотивации молодого поколения на выбор перспективных, востребованных в ближайшем будущем специальностей. Например, опрос экспертов из числа руководящего состава трех московских вузов (N=11) показал, что они не получали заказов на отбор выпускников от кадровых органов промышленных и иных предприятий города, не замечали стремления СМИ активно популяризировать в обществе трудовые профессии. Кроме того, нужны организованные воздействия на трудовую специализацию в семье. Опыт лучших в социально-экономическом положении стран Запада, Востока показывает, что необходимы трудовые династии, семейное предпринимательство.

В связи с трудовой специализацией в семье (см. выше) показательны результаты опроса студентов социологических факультетов двух московских вузов (N=265). На вопрос анкеты: «По-

чему Вы решили стать социологом?» были получены следующие результаты посоветовали друзья, увидел рекламу в СМИ (24%); часто говорят о социологических исследованиях в СМИ (19%); не дали ответа – 15 %. Как видно, здесь нет участия семьи, профессионально-психологических служб, т.е. выбор профессии оказывается случайным для большей части молодежи.

Работа по трудоустройству человека должна организовываться в двух параллельных направлениях: профессиональном и социально-психологическом. Верность этого суждения подтверждается результатами опроса выпускников двух московских вузов (N=398). Оказалось, что подготовленные на «хорошо» и «отлично» специалисты в большей своей части отказывались от предложений трудоустроиться по специальности. Разумеется, что здесь необходимо учитывать многие факторы, в т.ч. социально-экономическое развитие страны, правовое обеспечение трудовых отношений и многое другое. Однако регрессивная тенденция очевидна.

Исследование показало, что органы формального (государственного) и неформального управления, их кадровые структуры основную работу по поиску, найму, ротации людского трудового потенциала переложили на многочисленные частные кадровые агентства, которые, разумеется, не имеют стратегического плана деятельности, выполняют лишь тактические задачи, т.е. функционируют в алгоритме «заказ – поиск – результат - заказ» [5, 206].

В этой связи показательны результаты исследования, проведенного среди трудоустроенных респондентов. На вопрос анкеты «Кто способствовал Вашему трудоустройству?» были получены ответы: друзья – 45 %; родственники – 27%; СМИ (реклама) - 16 %; никто (сам нашел работу) – 8%; не дали ответа 4 %. Как видно, процесс трудоустройства в современной России обусловлен клановостью, которая, в свою очередь, загоняет в тупик работу антикоррупционных и иных социальных механизмов, создает благоприятную почву, например, для этнической преступности, повышает уровень скрытности (латентности) экономических преступлений (граждане имеют право не свидетельствовать о преступлении ближайших родственников), создает значительные препятствия для решения социальных задач малым и средним предпринимательством, способствует дальнейшему отчуждению органов власти [3, 84-85].

Как известно, основной закон управления обществом определяет, что в случае возникновения актуализированной потребности населения необходимо незамедлительное создание специализированных структур в органах государственного регулирования для ее удовлетворении, т.е. необходимо срочно создавать новые системы и механизмы государственного управления трудоустройством населения, которые могли бы объединить усилия всех структур, деятельность которых связана с формированием кадрового резерва (подбор, отбор, расстановка). Имеющиеся в государстве силы и средства способны получать, отслеживать, сопровождать каждого человека на его жизненном и карьерном пути. Это помогают делать современные информационные технологии практически бесплатно, быстро и очень точно. Если Госкомстат РФ обязать внести в перечень представляемых сведений всеми резидентами (производственными, обучающими и иными организациями) таких показателей, как перечень специальностей, штатных должностей, реальную и потенциальную потребность в кадрах, вакансии и другое, то созданный на такой информационной базе проект будет основой для рациональной деятельности всей системы подготовки кадров. Безусловно, такой опыт в отечественной практике уже был.

В свое время кадровые органы всех министерств, ведомств, служб, агентств СССР, соответствующие отделы в ЦК КПСС могли предоставлять информацию и выдавать прогнозы о карьерном пути всех выпускников вузов [4, 42].

В настоящее время воспитательные, социологические, социально-психологические структуры исполнительной власти могли бы предоставлять информацию о конкурентных способностях каждого соискателя новой должности. Разумеется, такая информация в современных условиях позволит осуществлять стратегическое планирование как подготовки специалистов, так и их трудоустройства. Силовые структуры (ФСБ, МВД, МО, МЧС, ФСО и другие) в этом деле могут предоставлять информацию (в пределах прав, данных российским законодательством) о правопослушности, надежности, мобилизационных и других возможностях кадров. Минздрав РФ – не нарушая прав человека – способно информировать о состоянии здоровья человека и другие данные.

Социальная практика показывает, а результаты настоящего исследования позволяют утверждать, что одной из проблем трудоустройства населения является низкий уровень информированности людей о содержании их профессий. Так, например, большая часть опрошенных респондентов из органов муниципального управления, из силовых структур «не стала бы очень сожалеть, если бы им предложили сменить профессию, работу», «не связала бы свою жизнь с этой профессией». Этот факт подтверждает то, что люди, трудоустраиваясь, мало знали о профессии, правовых требованиях к ней. Информирование об особенностях профессии - показатель оценки деятельности кадровых служб. Показательны и результаты опроса работающих специалистов. Практически 90 % респондентов не дали правильного ответа на вопрос «В каком документе регламентированы требования к Вашей профессии?»

Для механизма стратегического управления трудоустройством людского производственного потенциала важное значение имеет готовность к труду выпускников профессиональной школы. Эта готовность имеет сложную структуру, включает познавательный, мотивационный, волевой и другие элементы [6, 115].

В ходе отмеченного выше исследования была решена задача изучения познавательного (информационного) элемента готовности к профессиональной деятельности респондентов, официально зарегистрировавших свой статус безработного. В частности, определялось, достаточно ли хорошо знают респонденты требования, предъявляемые к их будущей работе (см. табл.2).

Таблица 2

Знания респондентами требований к будущей работе (в %)

Вопросы	Ответы
Знаю хорошо	19,3
Знаю в основном	17,3
Имею представление (наслышан)	46,1
Не знаю	12,6
Не ответили	4,7

Как показывают данные таблицы, большая часть респондентов не знает условий будущей работы. Разумеется, чтобы трудоустроиться, необходимо знать емкость рабочих мест, например, на предприятиях в доступной близости от района проживания. Изучение информированности кандидатов о трудоустройстве на предприятиях города, нуждающихся в специалистах по профилю их профессии, показало такие результаты: 61 % респондентов не знают о предприятиях, где работают специалисты их профиля; 22 % знают, но не предпринимали попыток узнать о вакансиях; 17 % заявили, что владеют достаточно полной информацией.

Респондентам также было предложено ответить на вопрос об источниках получения информации о наличии рабочих мест по их специальности. Результаты оказались почти тождественными с ответом на вопрос «Кто способствовал Вашему трудоустройству?» (см. выше). Но информация, полученная непосредственно в службах занятости, составила лишь 7 %. Этот факт можно объяснить низким качеством предлагаемых там рабочих мест.

Результаты экспертного опроса позволяют утверждать, что предприятия выставляют на рынок лишь неквалифицированные и низкооплачиваемые рабочие места. Сложилось устойчивое мнение, что поиск хорошей работы необходимо осуществлять с помощью родных и знакомых, что, собственно, согласуется с результатами опросов, представленных выше. Основной причиной этого явления остается внедренная и разрекламированная "рыночниками" в системы управления различными сферами общества командная (она же клановая, криминальная, этническая и т.п.) система.

Разумеется, даже в условиях командной системы комплектования кадрами производственных и иных организаций важнейшим компонентом решения проблемы трудоустройства остается конкурентоспособность личности. Это качество личности может включать весь комплекс психологических свойств, образований, состояний и процессов. Социальная практика показывает, что конкурентоспособность зависит от конкретного набора качеств человека, востребованных в отдельный период трудовой деятельности, и может включать ценностные ориентации, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, лидерство, стремление к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, стрессоустойчивость, возраст, здоровье, внешность, интеллект, энергичность и многие другие.

Конкурентоспособность – это интегративное качество, объединяющее интеллектуальные, ценностные, деятельностные, поведенческие и иные характеристики свойства личности [7, 115]. В этой связи повышать свою личную конкурентоспособность многие респонденты не стремятся, а полагаются на случай и удачу, что может принести такой же успех, как, например, получение второго высшего образования. Исследование показало, что более 40 % безработных ничего не делают для того, чтобы повысить свою конкурентоспособность, а такой способ, как получение второго высшего образования, избрало лишь 3% респондентов. Показательны и такие результаты: для трудоустройства респонденты, прежде всего, полагаются на содействие других лиц (45%); на благоприятные обстоятельства (21%), удачу (14%). А на содействие государственных органов и учреждений рассчитывают, как сказано выше, лишь 7% респондентов.

Одна из проблем трудоустройства населения – низкий уровень информированности людей о содержании их профессий. Очевидно, что один из путей повышения уровня конкурентоспособности личности на рынке труда, ее востребованности – овладение несколькими специальностями. Известно, что в современном «Международном стандарте классификации профессий» описаны 9333 специальности, а российский «Единый тарифно-квалификационный справочник» включает

их около 7 тыс. Разумеется, это только те виды деятельности, которые удалось описать, и государством разрешено предать их гласности. Реально их значительно больше. Например, одними только военно-учетными специальностями можно вдвое увеличить "Единый тариф".

Результаты изучения социальной практики позволяют утверждать, что в процессе повышения конкурентоспособности человека на рынке труда должны прямо или косвенно участвовать все без исключения агенты социализации личности: семья и система образования. В семье как основном социальном институте общества человек учится усваивать социальные нормы и ценности, от нее зависит, какую социальную роль и поведение (активное или пассивное) молодой человек изберет в жизни. Система образования позволяет человеку набираться знаний, формирует инициативность, активность, творчество, что во многом предопределяет его поведение на рынке труда.

Трудовая устроенность – это условие стабильного социального порядка, гражданской ответственности и политической активности, патриотизма, сплоченности нации, национальной безопасности и в целом системообразующая социальная ценность капиталистического общества. Рабочее место – самый востребованный (ликвидный) товар. Рациональное трудоустройство человека обусловлено его профессиональной и социально-психологической подготовленностью. Государственные кадровые органы в достаточной степени не используют возможности стратегического проектирования подготовки кадров, работу по поиску, найму, ротации людского трудового потенциала они перекладывают на многочисленные частные кадровые агентства, которые не имеют стратегического плана деятельности, и выполняют лишь тактические задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гостев, А.Н. Мотивация населения России на военную подготовку [Текст] / А.Н. Гостев // Социология образования, 2012. – № 5. – С. 69 –78.
2. Гостев, А.Н. Управление информационно-психологической защитой социальной организации: монография / А.Н. Гостев, Т.С. Демченко. – М.: СГУ, 2013. – 252 с.
3. Гостев, А.Н. Коррупция в системе вузовского образования: проблемы и пути профилактики / А.Н. Гостев, Т.С. Демченко, Е.А. Борисова // Социология образования, 2013. – № 7. – С. 82 – 98.
4. Гостев, А.Н. Проблемы комплектования негосударственных вузов: социально-управленческий аспект / А.Н. Гостев, Т.С. Демченко, Д.Н. Певчев // Социология образования, 2014. – № 1. – С. 42 – 55.
5. Гостев, А.Н., Семенова, В.Г. Отечественные традиции в системе подготовки управленческих кадров института образования / А.Н. Гостев, В.Г. Семенова, В.П. Серикова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар, 2015. – № 1. – С. 204 – 207.
6. Гостев, А.Н., Семенова, В.Г. Студенческое самоуправление: исторические традиции / А.Н. Гостев, В.Г. Семенова, В.П. Серикова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2015. – № 2. – С. 113 – 118.
7. Ткаченко, А.В. Учет национальных и конфессиональных условий в социальном проектировании дополнительного образования молодежи крупного города // Системная психология и социология. – 2013. – № 8. – С. 110 – 116.

Р.В. Зарубина

МЕСТО ОБОРОННО- ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ В СОВРЕМЕННЫХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Актуальность темы статьи обусловлена возникновением и постепенным нарастанием напряжения в мире. В связи с тем, что укрепились новые центры экономического роста и политического влияния, в мире сложилась новая геополитическая обстановка. В настоящее время одним из основных средств обеспечения национальной безопасности являются вооруженные силы страны и оборонно-промышленный комплекс.

***Ключевые слова*:** укрепление обороноспособности России, оборонно-промышленный комплекс, национальная оборона, обеспечение военной безопасности.

R. V. Zarubina

THE PLACE OF THE MILITARY INDUSTRIAL COMPLEX, THE SECURITY OF THE COUNTRY IN THE CURRENT GEOPOLITICAL ENVIRONMENT

Abstract. Topicality of the article is due to the appearance and gradual increase of tension in the world. Due to the fact that strengthened new centers of economic growth and political influence in the world, a new geopolitical situation. Currently one of the main means of ensuring national security is the armed forces of the country and the military-industrial complex.

***Keywords*:** strengthening Russia's defense capability, military-industrial complex, national defense, military security.

В настоящее время в мире идут глобализационные процессы во всех сферах деятельности, которые отличаются высокой динамичностью и взаимозависимостью событий. Глобализация привела к неравномерному развитию стран, а это, в свою очередь, повлекло за собой развитие напряжения в отношениях между странами и увеличение разрыва между уровнем благосостояния стран. Сейчас предметами глобального соперничества являются ценности и модели. Члены международного сообщества стали уязвимы перед вновь возникающими вызовами и угрозами.

Конкурентная борьба за ресурсы может повлечь за собой использование в конфликтах военной силы. Подобное явление может возникнуть и вблизи границ России и стран-союзников. Реальной становится угроза увеличения количества государств, имеющих на вооружении ядерное оружие. Одно из важнейших средств обеспечения национальной безопасности – это вооруженные силы страны и оборонно-промышленный комплекс в целом.

Сегодня, в связи с применением в отношении нашего государства политических санкций, а также внешнеполитической нестабильности актуальным является вопрос об усовершенствовании и укреплении обороноспособности России. В современных условиях главной задачей является своевременное и эффективное перевооружение армии и флота РФ [1].

Стратегической целью национальной обороны является обеспечение военной безопасности с помощью развития и модернизации военной организации страны и ее оборонного потенциала, при этом стоит учитывать материальное обеспечение, которое должно выделяться государством в необходимом объеме. Для повышения уровня безопасности государства в современных условиях необходимо решение задач обеспечения обороноспособности страны, поскольку здесь наиболее велика цена потерь от ошибочных или недостаточно обоснованных решений.

Министерство обороны РФ в феврале 2011 года начало реализацию Государственной программы вооружений на 2011-2020 годы, которая была подписана Президентом РФ в декабре 2010 года. В связи с увеличением перечня вооружения и военной техники нового поколения возникла необходимость в техническом переоснащении предприятий оборонно-промышленного комплекса (ОПК), а также во внесении некоторых изменений в российское законодательство. Значительно повысилась доля внутренних заказов, они стали превышать экспортные [2, 75-88].

Основным инструментом совершенствования оборонно-промышленного комплекса РФ явилась федеральная целевая программа «Развитие оборонно-промышленного комплекса РФ на период до 2020 года». В связи с этим нормативная база, которая регламентирует деятельность ОПК, была основательно пересмотрена и изменена. Не является секретом, что США всерьез заботит вопрос о планах РФ в сфере вооружений. Причем, успешная реализация этих планов из года в год дает возможность нашей стране успешно конкурировать на мировом рынке.

Оборонно-промышленный комплекс и вооруженные силы выступают в качестве одного из главных средств обеспечения национальной безопасности. А национальная безопасность является одной из главнейших потребностей государства и общества. В настоящее время этот вопрос национальной безопасности является актуальным в сфере реализации политических, экономических и духовно-идеологических функций государства. Здесь можно говорить о том, что государство должно уделять внимание развитию оборонно-промышленного комплекса, разработке и производству вооружений и военной техники для повышения уровня научно-технического и военно-технического потенциалов России как великой державы мира. Действия западных стран и США, направленные на изменение баланса вооруженных сил в свою пользу вблизи границы РФ, вызывают у политического руководства нашей страны необходимость реально действовать в отношении развития ОПК.

Сложившаяся в настоящее время международная обстановка характеризуется активностью действий и агрессивностью Соединенных Штатов. Это обусловлено стремлением Америки занять единоличное лидирующее положение в мире. Вопрос о будущем развитии существовавших режимов международной безопасности стал в американско-европейской повестке дня XX-XXI вв. одним из основных пунктов разногласий. Конец существования биполярной конфронтации повлек за собой обесценивание важности традиционных международных режимов безопасности для правящей элиты Соединенных Штатов Америки. Она в свою очередь стала склонна к использованию национальных механизмов сдерживания с применением военно-силового инструментария. В это же время европейское сообщество отдавало предпочтение альтернативному подходу, который базируется на международно-правовых и политико-дипломатических средствах, предполагающих использование международных договоров с целью контроля над вооружениями, разоружением и для пресечения распространения оружия массового поражения.

Глобализацией называется процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации. Она представляет собой процесс изменения структуры мирового хозяйства, в недавнем прошлом понимающееся как совокупность национальных хозяйств, которые были связаны между собой системой международного разделения труда, экономических и политических отношений, включения в мировой рынок.

В настоящее время многие региональные конфликты до сих пор не урегулированы. Сохраняется идея применения силовых методов для их разрешения, в том числе в регионах, которые граничат с Россией. Данная система международной безопасности не обеспечивает для всех государств равной безопасности. Сейчас военные опасности и военные угрозы активно перемещаются в информационное пространство и внутреннюю сферу РФ. Военные опасности для России увеличиваются, хотя и снижается вероятность развязывания крупномасштабной войны против нашего государства.

На данном этапе развития российское государство столкнулось с множеством геополитических, экономических, политических и военных вызовов. Некоторые из них не входили в сценарий развития нашего государства и считались маловероятными. В связи с этим резко встал вопрос о долгосрочном планировании государственного и оборонного строительства.

Конфликт на Украине, натянутые отношения с Соединенными Штатами Америки и некоторыми европейскими странами сулят возрождение ситуации холодной войны. Предполагается ситуация противостояния с более развитыми странами мира с увеличением роли военного потенциала. Все это не снижает уровень безопасности в мире и заставляет Россию заняться этим вопросом в первую очередь.

Сложившиеся условия повышают роль оборонно-промышленного комплекса РФ как главного элемента государственно-политической системы страны, который состоит из трех взаимосвязанных между собой и подчиняющихся высшему руководству государства компонентов: промышленно-экономического, военного и государственно-политического.

Обязанностью государства является разработка основных направлений и перспектив развития оборонно-промышленного комплекса. Государство определяет направления государственной политики в оборонно-промышленной сфере, а также необходимый уровень военно-технического потенциала страны, учитывая сложившуюся международную обстановку.

Для успешной реализации программы оборонно-промышленного комплекса необходимо учитывать уже имеющийся опыт государства, а также позитивные и негативные моменты его развития. Поэтому актуальность данного исследования обусловлена существованием проблем развития ОПК в современной России. При анализе проблем нашего государства в данной сфере стоит также обратить внимание на опыт зарубежных стран в данном вопросе. Наличие проблем в сфере оборонно-промышленного комплекса требует постоянного внимания к его развитию не только со стороны государства, но и со стороны научной общественности, работа которой может помочь в решении проблем эффективности оборонно-промышленного комплекса.

В советское время публикации, в которых затрагивалась проблема военно-промышленного комплекса, были немногочисленными. Это было связано с закрытостью разработок в военно-технической сфере. Проблемы оборонно-промышленного комплекса рассматривались с начала 90-х гг. XX. Среди источников, в которых так или иначе поднималась данная проблема, можно выделить четыре. Основные из них следующие:

- официальные документы государственных органов;
- различные источники, которые относятся к рассмотрению проблем национальной безопасности РФ;
- различные материалы, в которых имеется анализ проблем оборонной политики государства;
- работы, в которых раскрывалось состояние и будущие возможности развития ОПК.

Обеспечение национальной безопасности, обороны, суверенитета и территориальной целостности страны достигается при помощи всех имеющихся сил, средств и ресурсов государства, а также возможностей всех сфер общественной жизни. Сюда же относится и военная безопасность, которая является одной из основных составляющих национальной безопасности страны в целом. Помимо всего вышеперечисленного большое значение в обеспечении безопасности страны имеет ее военный потенциал, которой формируется в военной сфере жизнедеятельности общества.

Военной сферой жизни общества называют область жизнедеятельности государства, необходимую для обеспечения его динамичного, устойчивого и безопасного развития, где занято большое количество людей, которые специально подготовлены и имеют отношение к военному делу. Данная сфера жизни общества подразумевает для своего функционирования использование военной мощи страны и регулируется при помощи военной политики, в основе которой лежат военно-доктринальные установки и определенная нормативно-правовая база [4].

Военно-экономическое обеспечение обороны, боевая техника и вооружение являются основной составной частью такого компонента сферы, как материально-ресурсный. Военная экономика – это неотъемлемый элемент экономической системы. Она занимается решением вопросов обеспечения военной сферы. По некоторым оценкам она рассматривается наряду с производством предметов потребления и нематериальных благ, услуг.

Оборонно-промышленный комплекс является основой военной экономики. Он представляет собой высокотехнологичный многопрофильный сектор экономики. Его функционирование направлено на удовлетворение потребностей государства и Вооруженных Сил в военной сфере и соответствует государственному оборонному заказу [1].

Под национальной безопасностью понимается состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства во всех сферах жизнедеятельности, как от внешних, так и от внутренних угроз, которое должно сохранить устойчивое развитие страны на соответствующем уровне. Обеспечить национальную безопасность необходимо политическими, экономическими, социальными, военными и правовыми мероприятиями, которые нацелены на создание нормальных условий для жизнедеятельности нации и устранения возможных угроз.

Состояние, удовлетворяющее потребности устойчивого развития того или иного объекта, считается достаточным уровнем безопасности. Опасности, которые являются реально существующими и сохраняются, несмотря на взаимодействие, считаются реальным уровнем безопасности. Возможность получения ущерба национальным достояниям, национальным материальным и духовным ценностям называется опасностью. Виды национальной безопасности, выделяющиеся в зависимости от субъекта деятельности: безопасность личности, безопасность коллектива, безопасность корпораций, безопасность этноса (нации), безопасность общества, безопасность государства, безопасность человечества.

Политико-правовая среда также оказывает воздействие на развитие оборонно-промышленного комплекса. В связи с изменением геополитических и социальных отношений сократился спрос на оборонную продукцию как в России, так и за рубежом. Это связано с тем, что рынки военной продукции очень восприимчивы к политическим рискам [5].

В сложившихся условиях увеличивается значение военных факторов в обеспечении безопасности РФ, в первую очередь это рост мощи Вооруженных сил России. В настоящее время реализуется программа вооружения на период 2011-2020 годов. В разработке находится новая десятилетняя Государственная программа вооружения на период 2016-2025 годов. Но в сложившейся экономической обстановке присутствует реальная возможность перенести реализацию данной программы на более поздние сроки.

Работа над проектами ГПВ-2020 и ГПВ-2025 привела к возвращению советской практики вырабатывания 15-летних проектов, которые могли бы послужить базисной ос-новой для разработки проектов сроком на 10 лет. В январе 2011 года Президент России Д.А. Медведев утвердил «Основные направления развития вооружения, военной и специальной техники до 2020 года и дальнейшую перспективу».

В сентябре 2014 года Президент РФ В.В. Путин принял решение лично возглавить Военно-Промышленную комиссию, а также утвердил «Основные направления развития вооружения и военной и специальной техники на период до 2030 г.». В них, как сообщалось, уже сформирован перечень образцов, которые будут определять облик перспективных систем вооружения [6].

Также было сказано, что ГПВ-2025 будет включать десять видовых программ Министерства обороны, одну программу обеспечения оставшихся силовых ведомств, а также одна программа поисковых, прикладных и технологических исследований и разработок.

Известно, что проект ГВП (Государственной программы вооружения) на 2015-2025 гг. разрабатывается межведомственной рабочей группой под руководством первого заместителя председателя коллегии Военно-промышленной комиссии Российской Федерации Ивана Харченко. В соответствии с планом-графиком проект новой ГПВ-2025 должен быть представлен на утверждение президенту Российской Федерации в июле 2015 г. (затем назывался срок декабрь 2015 г.).

Заместитель председателя Правительства РФ Д. Рогозин сказал, что в сентябре 2014 года государственное финансирование новой программы вооружения на 2016-2025 год можно будет сравнить с объемом финансирования текущей программы на период 2011-2020 года. В октябре того же года министром финансов А. Силуановым было сделано заявление о том, что Россия в долгосрочной перспективе не сможет обеспечить себе реализацию государственной программы вооружения с параметрами, сопоставимыми с действующей программой. В декабре 2014 года Президентом РФ В. Путиным было указано, что планы по финансовому обеспечению ГПВ-2025 должны учитывать возможности государства и реально осуществимыми.

В феврале 2015 года СМИ сообщили о решении ВПК о перенесении начала реализации Государственной программы вооружения с 2015 года на 2018 год. Причиной такого решения стало осложнение экономической ситуации в стране и невозможность выработки точного макроэкономического прогноза на будущее десятилетие. Также было сообщено о том, что первоначальный запрос Минобороны РФ на финансовое обеспечение ГПВ – 2025 составлял 55-58 триллионов рублей, но к концу 2014 года сумма была снижена до 30 триллионов. По мнению финансового блока Правительства РФ, сумма в 20 триллионов уже является чрезмерной для ГПВ-2025 года.

На основе вышеперечисленных фактов можно сделать вывод, что в данный период выработка новой 10-летней ГПВ переживает своего рода кризис, который связан с нестабильностью российской экономики и попытками возврата к советским методам программно-целевого военно-технического планирования на долгосрочной основе.

В сложившейся ситуации актуальным становится вопрос об эффективности избранной системы долгосрочного планирования программ вооружения и о том, что существует необходимость выстраивания иерархии приоритетов при закупках ВВТ в условиях дефицита выделяемых средств. С началом реализации ГПВ-2020 усилился рост Государственного оборонного заказа и оборонного бюджета РФ. Но при этом не удалось окончательно восстановить экономику России после мирового финансового кризиса 2006-2009 годов. В 2012 году восстановились цены на нефть, но экономика РФ вошла в период застоя. Экономическую сферу России поразила «голландская болезнь». Она характеризуется негативным эффектом роста цен на экспорт не-сырьевых отраслей, слабостью национального капитала, недостатком инвестиций, чрезмерными социальными и государственными затратами. Экономическая политика сводится к периоду ожидания повышения цен на углеводороды, появляются сомнения в эффективности государственных расходов и использовании нефтегазовой ренты. Ни к чему не приводят попытки создания государственных корпораций, которые приводят к значительным расходам вместо того, чтобы увеличить доходы государства.

К значительному ухудшению экономики РФ привело падение цен на нефть и введение экономических санкций. Это повлекло за собой падение рубля и спад во многих отраслях. Сейчас власти говорят о том, что возможно нижняя точка экономического кризиса для РФ еще не пройдена и есть вероятность ухудшения экономической ситуации в стране в период 2015-2016 годов.

В 2015 году Государственный бюджет РФ принимался в сложившихся условиях кризиса, что привело к сокращению расходов на государственные программы. Этого удалось избежать в сфере национальной обороны. По сравнению с 2014 годом бюджет на неё был даже увеличен на 812 миллиардов рублей. В 2015 году было принято решение на оборонные расходы выделить 3,3 триллиона рублей. Благодаря этим обстоятельствам действующей ГПВ-2020 удалось избежать сокращений расходов, но в дальнейшем не исключается возможность сокращения бюджета.

Широкое применение в последние годы механизма займов под использование государственных кредитных гарантий не разрешает проблему недостатка государственных финансовых ресурсов в целом. Вопрос определения цен на закупаемую продукцию в рамках ГПВ-2020 также является серьезной проблемой, несмотря на то, что она финансируется по линии ГОЗ (государственного оборонного заказа).

Бюрократизация создает дополнительные риски ошибочного ценообразования на продукцию военной промышленности. Для установления цены на новое изделие необходимо согласование ее с различными ведомствами − Министерством обороны, Федеральной службой по тарифам, Федеральной антимонопольной службой и др. Система бюрократии не ставит барьеров на пути волюнтаризма и субъективизма во всех этих инстанциях. Существование данных факторов делает процесс ценообразования иррациональным. Министерство обороны настаивает на заключении контрактов на весь период использования изделий, не располагая при этом едиными органами управления жизненным циклом изделий.

Высока вероятность того, что реальная стоимость реализации перспективных программ будет превышать запланированную. Похожее положение перерасхода средств на перспективные программы является характерным и для передовых стран, например для США и Великобритании. Поэтому вполне предсказуемо, что менее опытный и эффективный менеджмент нашего оборонного ведомства прибегнул бы к иному решению данного вопроса. Похожее решение финансовых вопросов наблюдается и при реализации постсоветских программ атомных подводных лодок, БРПЛ «Булава» и ракетного комплекса «Искандер», а в сфере гражданского авиастроения – это финансируемая из государственного бюджета программа самолета SSJ-100.

При возникновении всех перечисленных ситуаций для реализации программ необходимо дополнительное финансирование, сумма которого намного превышает начальную. Сроки выполнения программ варьируются даже при внесении дополнительных средств. Предполагается, что реализация программ «Истребитель Т-50», «Стратегический бомбардировщик ПАК ДА», бронированных машин «Армата», «Курганец-25» и «Бумеранг», а также баллистической межконтинентальной ракеты повлечет за собой постоянные дополнительные расходы.

Некоторые военные аналитики считают, что главная причина возникновения этих рисков – ошибки, заложенные в систему, которая планирует дальнейшее развитие вооружения Вооруженных Сил РФ [3, 99-109]. Это связано с желанием сохранить старые методики развития вооружений, а также с использованием разработанного в советское время программно-целевого планирования. Данная методика была хороша в применении в советский период, поскольку она рассчитана на экономику и политику советского времени.

В настоящее время в производстве не столько учитываются интересы рыночной экономики, сколько потребности заказчика. При советской плановой экономике действовали индексы-дефляторы, в нынешних условиях их значение постоянно меняется Министерством экономического развития России и поэтому их учет совершенно бесполезен. Несмотря на присутствие этих факторов и неудобство их применения в производстве, российская экономика предпринимает попытки вернуть советскую систему.

Данное обстоятельство открывает возможности для корректировки текущей ГПВ-2020 в сторону более реалистичных параметров с откладыванием серийных закупок многих дорогостоящих вооружений на период после 2018-2020 гг., то есть для полноценного рассмотрения серийности этих программ уже в контексте перспективной Государственной программы вооружения, которая, видимо, будет введена в действие не ранее 2016.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажанов В.А. Цирулис К.Н. Экономика военной реформы. /В.А. Бажанов//Эко. 2008. №12. С.21–29.
2. Ерыгин Ю.В. Оборонно-промышленный комплекс России: тенденции развития // ЭКО. 2012. № 8. С. 75–88.
3. Казеннов С.Ю. Модернизация оборонного комплекса РФ: необходимость и возможность // Россия и современный мир. 2010. – № 3. – С. 99–109.
4. Николаев А. Многие наши беды от несовершенства законодательства. // «Российская Федерация сегодня». 2002. №15. –С. 33–35.
5. Толкачев С.А. Управление оборонно-промышленным комплексом. Теоретико-методологические основы: учебное пособие для студентов всех специальностей / С.А. Толкачёв; Государственный университет управления. Институт национальной и мировой экономики. ГУУ. М.: ГУУ, 2008. 136 с.
6. «Основные направления развития вооружения и военной и специальной техники на период до 2030 г.». МОСКВА, 10 сентября. /ИТАР-ТАСС/. http://tass.ru/politika/1432374

А. Ю. Кругликова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения смысла жизни у студентов-логопедов. Описана процедура исследования, представлен анализ анкетирования студентов. Установлена значимость смысла жизни в профессиональном становлении педагога коррекционной направленности.

***Ключевые слова*:** смысл жизни, ценностное отношение, профессиональное становление, профессиональное обучение.

A.YU. Kruglikova

IDEAS ABOUT THE SENSE OF LIFE IN THE STUDENT-LOGOPEDICIANS

Abstract. Article is dedicated to a question of the study of the sense of life in student-logopedicians. The procedure of a study is described, the analysis of the questioning of students is represented. Is established the significance of the sense of life in the professional making of a teacher of correction directivity.

***Keywords*:** the sense of life, value relation, professional formation, professional instruction.

Жизнь человека может быть охарактеризована в координатах поиска смысла своего существования, ее отличает стремление реализовать этот смысл на основе имеющихся жизненных ценностей. Величайший исследователь смысла жизни В. Франкл отмечал, что человек мотивируется волей к смыслу. Потребность в поисках смысла жизни составляет важную мотивационную силу, позволяющую человеку преодолевать возникающие трудности и превратности судьбы [8].

Любой человек стремится к тому, чтобы сделать свою жизнь осмысленной. Он ищет смыслы в окружающих явлениях, в конкретных ситуациях, в собственном поведении. По мнению В. Франкла, нет и не может быть универсального смысла жизни, есть уникальные смыслы в жизненных ситуациях. Смысл всегда носит личностную значимость и обусловленность. Общечеловеческие ценности, которые наполняются субъективной эмоциональной окраской, субъективными чувствами, мыслями, превращаются в подлинные смыслы жизни.

Значение профессии педагога, в том числе осуществляющего коррекционную деятельность, велико. Поэтому чрезвычайно важно понимать, насколько сам педагог осознает значимость своей профессии среди других. Интересно и то, входит ли сама профессия в понимание педагогом смыс-

ла жизни? Пристального внимания заслуживает проблема изучения смысла жизни как ценностной ориентации при овладении педагогической профессией.

Многие отечественные исследователи смысла жизни (К.А. Абульханова [1], А.А. Бодалев [2], Д.А. Леонтьев [6], В.Э. Чудновский [10], О.Д. Черкасова [9] и др.) отмечают, что в его изучении существуют два направления: философское и конкретно психологическое. В.Э. Чудновский рассматривает смысл жизни как динамическую иерархическую систему, в которой, наряду с множеством «малых смыслов» существует и большой, главный жизненный смысл, который воплощается в жизненных ситуациях. Автор также выделяет три характеристики смысла жизни: масштабность, инертность, динамику и иерархию смыслов [10].

Изучением смысложизненных ориентаций у педагогов занимаются Г.А. Вайзер [3], Н.В. Волкова [4], Е.В. Киселева [5], Е.А. Максимова [7] и др. Ими доказано, что переживание профессии как чрезвычайно значимой жизненной ценности позволяет учителю самореализовываться, испытывать удовлетворенность жизнью, избегать состояния эмоционального выгорания. Фактором, определяющим место педагогической профессии в системе смысложизненных ориентаций, является характер ценностно-смыслового отношения к ней. В основе данного отношения, по В.Э. Чудновскому, лежит своеобразие индивидуальности педагога, его личностного склада, а также особенности социальной макро- и микросреды, в которой существует педагог [11]. Зарождается же ценностное отношение к профессии педагога еще в период вузовского обучения, в пору студенчества. Создание потребности в поиске смысла жизни, как отмечал А.А. Бодалев [2], позволяет педагогу достигать своего «акме», то есть вершины в личностном и профессиональном развитии.

Однако данная проблема изучена пока недостаточно. В связи с этим мы провели небольшое исследование, цель которого состояла в изучении того, как понимают студенты смысл жизни, видят ли они в будущей профессиональной деятельности собственный жизненный смысл. В группу испытуемых вошли 20 студентов 3-го и 4-го курсов в возрасте от 20-22 лет, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Логопедия» В качестве адекватного метода, позволяющего выявить специфику и содержание смысла жизни, был выбран метод анкетирования. Нами была использована анкета, разработанная В.Э. Чудновским [10], модифицированная Г.А. Вайзер [3] и несколько дополненная нами следующими вопросами: «Как Вы считаете, насколько важно педагогу иметь смысл жизни и почему?» и «Видите ли Вы свой смысл жизни в педагогической профессии?»

Рассмотрим некоторые результаты проведенного нами пилотажного исследования.

1. *Что такое, по Вашему представлению, смысл жизни?*

По данному вопросу 13 чел. (65 %) пытаются определить смысл жизни как общее понятие, а 5 чел. (25 %) дают ответ, раскрывая смысл собственной жизни, а 2 чел. (10 %) затруднились ответить, как определить смысл жизни.

Студенты представляют смысл жизни как цель, к которой стремится человек, иногда как идеальную цель, как программу жизни человека. Конкретизируя понятие смысла жизни, студенты указывают либо на широкий социальный смысл (жить для человечества, для других, для будущего страны), либо на групповой (для родных, семьи, близких друзей), либо видят в смысле жизни собственный индивидуальный смысл (просто жить, достичь своих целей, осуществить задуманное).

2. *Какое значение имеет наличие смысла жизни для каждого человека?*

При ответе на данный вопрос студенты отмечают большое значение смысла жизни в судьбе человека (смысл жизни облегчает жизнь, помогает осуществлять деятельность, наполняет жизнь высокой целью, помогает ориентироваться в жизни, находить близких по духу людей). Следует отметить, что только 40% респондентов говорят о важности наличия смысла жизни, 60% из них придают смыслу жизни второстепенное значение и связывают это с конкретной личностью.

3. *Всегда ли наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе?*

Большинство студентов (60%) указывают на то, что не всегда наличие смысла жизни сказывается на судьбе человека положительно. 40% студентов уверены в положительном влиянии смысла жизни на судьбу человека.

4. *Как, по-вашему, изменяется ли смысл жизни с возрастом?*

Подавляющее большинство студентов 17 чел. (85%) считают, что с возрастом смысл жизни меняется, так как меняются интересы, предпочтения и цели человека. О том, что смысл жизни не меняется с возрастом, говорят ответы 3 студентов (15%).

5. *Произошли ли у Вас изменения в понимании смысла жизни в последние годы?*

Анализ ответов на данный вопрос показал, что 16 чел. (80 %) указывают на изменения, отмечая как фактор наступившую взрослость и получение новых знаний в процессе освоения профессиональной деятельности. Ответили «нет» 4 чел. (20%).

6. *Что, по Вашему мнению, в большей мере влияет на становление смысла жизни* (поставьте в порядке значимости):

а) пример родителей;

б) общение со сверстниками;

в) общение с педагогами;

г) собственный жизненный опыт;

д) влияние средств массовой информации;

е) чтение литературы (желательно назвать художественные произведения, которые помогли Вам в становлении смысла жизни);

ж) что-то ещё.

По мнению студентов, на становление смысла жизни в основном влияет собственный жизненный опыт, чтение литературы, пример родителей. В меньшей степени влияют общение со сверстниками, общение с педагогами и средства массовой информации. Среди ответов ж) *что-то еще* прозвучало: выбор профессии, рассказы преподавателей о профессии, тяжелые обстоятельства жизни, случайные встречи.

7. *Какие учебные предметы помогают Вам в поиске смысла жизни?*

Среди учебных предметов, помогающих в поисках смысла жизни, 13 чел. (65%) назвали психологию, литературу, философию, историю. 7 чел. (35%) отметили, что таких учебных предметов назвать не могут, но указали на роль духовной литературы (не обязательно религиозной).

8. *Можете ли Вы сформулировать смысл своей жизни?*

Анализ ответов студентов показывает, что смысловое поле выглядит достаточно размытым. Отметим следующие смыслы: гармоничное развитие, достижение высоких целей, самосовершенствование, самовоспитание, поиск своего места в жизни, приносить пользу людям, создание семьи и воспитание своих детей. У 10 чел. (50% студентов) отмечаются смыслы жизни, связанные с педагогической профессией: помощь детям в овладении красивой и правильной речью, полноценное воспитание детей, педагогическое мастерство (*стать учителем с большой буквы*), профессиональные достижения (*стать Учителем года*), обеспечение детям с речевыми нарушениями хорошего образования (*сделать детей успешными в жизни*). В то же время следует сказать, что мало кто из студентов смог четко и грамотно сформулировать смысл своей жизни. Студенты показали недостаточное владение языковыми средствами для выражения своих, часто благородных, мыслей и чувств.

9. *В чём, по Вашему представлению, заключается духовное богатство личности?*

В ответах на данный вопрос большинство студентов связывали духовное богатство личности с профессией педагога. Поэтому они отмечали такие качества, как: бескорыстную любовь к детям, способность забывать о себе и думать в первую очередь о детях, умение видеть в детях и людях только хорошее, терпимость в отношениях с людьми, скромность, доброту, готовность становиться лучше. Это доказывает, что перечисленные качества отражают понимание студентами смысла жизни как профессионального служения. 7 чел. (35%) прямо указали на духовное богатство личности как основу подлинного настоящего смысла жизни. По их мнению, смысл жизни находят духовно богатые личности, а бездуховные, как правило, его не находят.

10. *Влияет ли конечность человеческой жизни на понимание смысла жизни?*

В группе испытуемых 4 чел. (20%) отмечают влияние конечности человеческой жизни на понимание смысла жизни («Смерть ограничивает нашу жизнь и тем самым подталкивает к поиску её смысла»). Также 6 чел. (30%) отрицали такую зависимость, а 10 чел. (50%) затруднились ответить.

11. *Как Вы считаете, насколько важно педагогу иметь смысл жизни и почему?*

В группе испытуемых 12 чел. (60%) ответили, что «да», очень важно; 6 чел. (30%) указали на необязательность наличия смысла жизни для педагога и 2 чел. (10%) затруднились ответить.

Объясняя, почему педагогу важно иметь (искать) смысл, студенты отвечали следующим образом:

Педагог подает пример детям (30%).

Педагог видит свое призвание в детях, а это и есть смысл жизни (30%).

Профессия педагога очень важна для человечества, педагог передает ценности, которые накоплены за многие века, и в этом смысл его профессии (20%).

Среди ответов также можно отметить в качестве смысла жизни педагога служение детям, служение человечеству, сохранение себя как человека, самосовершенствование.

12. *Видите ли Вы свой смысл жизни в педагогической профессии?*

14 чел. (70 %) из числа испытуемых ответили утвердительно, а 6 чел. (30%) указали, что не связывают свою жизнь с педагогической профессией, поэтому не видят в ней собственного смысла жизни.

Общий анализ проведенного анкетирования студентов показывает их заинтересованность как в определении понятия смысла жизни, так и в понимании собственного смысла жизни. Следу-

ет отметить недостаточную дифференцированность ответов по разным вопросам, а также отсутствие значимых различий между ответами студентов третьего и четвертого курсов.

Результаты анкетирования позволяют также считать, что обращение студентов к пониманию и поиску смыслу обусловлено, с одной стороны, юношеским возрастом, с другой – профессиональным обучением специальности коррекционного педагога. Указанная профессия во многом связана с такими понятиями, как служение обществу, детям, оказание помощи и поддержки. В период овладения педагогической профессией, особенно в период педагогической практики, студенты имеют возможность находить уникальные смыслы в ситуациях общения с педагогами, детьми, реализовывать себя, ставя задачи самосовершенствования и самоактуализации.

Получая разнообразную сумму знаний, профессиональных умений и навыков, студенты понимают, что стремление реализовать себя невозможно без ценностного отношения к выбранной профессии. Достичь профессионального мастерства и совершенства они могут только в условиях получения адекватного педагогического опыта. Это в еще большей степени ориентирует их на поиск смысла в том, что они делают, в конкретных педагогических ситуациях. Можно сказать, что грамотно построенное профессиональное образование мотивирует студентов на осмысленное обучение, а впоследствии на осмысленную посредством рефлексии педагогическую деятельность.

Следует отметить, что становление будущего педагога осуществляется посредством развития системы «Я», в которой объединяются различные характеристики: профессионального «Я» и личностного «Я». Это означает развитие квалифицированного педагога на основе развития системы представлений о себе как личности и профессионале. В связи с этим преподавательскому составу необходимо иметь в виду двухстороннюю направленность в освоении педагогических дисциплин. Здесь должно быть место не только профессиональным знаниям и компетентностям, но и развитию интегрированного образа «Я» через внимание к личности и индивидуальности каждого студента. Важно развивать как профессиональные, так и личностные качества студента, мотивировать его к рефлексии собственного опыта, к осмыслению профессионального поведения во взаимодействии с преподавателями, а также с детьми в процессе педагогической практики.

Таким образом, проведенное исследование позволяет увидеть некоторые аспекты профессионального становления на этапе обучения через гармонизацию личностного и профессионального компонентов. Это дает возможность оптимизировать процесс обучения на основе привлечения имеющихся у студентов смысложизненных ориентаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бодалев, А.А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего Я» // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М., 1997.– С. 33–40.
3. Вайзер, Г.А. Учитель о смысле жизни и акме человека в современном обществе // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. М.: Смысл, 2004. С. 215–221.
4. Волкова, Н.В. Ситуационный подход в психологии: теория и практика изучения смысложизненных ориентаций педагогов // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 206–214.
5. Киселева, Е.В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. С. 225–231.
6. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. – М., 1992. – 18 с.
7. Максимова, Е.А.Смысл жизни как фактор педагогического творчества (психологический аспект): Дисс. … канд. психол. наук / Е.А. Максимова. – М., 2001. – 25 с.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс. 1990. – 368 с.
9. Черкасова, О.Д. Динамика представлений о смысле жизни и акме студентов в период обучения в вузе // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. – М.: Смысл, 2004.– С. 311–317.
10. Чудновский, В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: «Ось-89», 1997. – 208 с.
11. Чудновский, В.Э. Педагогическая профессия в системе смысложизненных ориентаций учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме. – М.; Самара, 2002. – С. 177–185.

Н. П. Чередникова

РОЛЬ ПРЕДВИДЕНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены специфические особенности предвидения и прогнозирования, которые направлены на постижение будущего материальных и идеальных систем, на активность субъекта в становлении и развитии познавательного образа, на роль прогностических образов в отражении предстоящего развития материальных и общественных систем.

***Ключевые слова*:** познание, научное предвидение, методы прогнозирования, факторы развития социальной сферы.

N. P. Cherednikova

THE ROLE OF FORESIGHT AND PROGNOSTICATION IN THE PROCESS OF COGNITION

Abstract. The article describes the specific features of foresight and forecasting, aimed at understanding the future of the material and ideal systems; on the subject of activity in the development of cognitive image; prognostic role of images in the reflection of the forthcoming development of the material and social systems.

***Keywords*:** cognition, scientific foresight, forecasting methods, factors of development of the social sphere.

Актуальные проблемы гносеологии обусловлены спецификой предвидения и прогнозирования как «опережающего» отражения действительности. Именно в предвидении проявляется креативная активность познавательной деятельности. Суть предвидения и прогнозирования заключается в том, что оно направлено на познание будущего материальных и идеальных систем. Близкое и далекое будущее, которое постигается предвидением, не является объективным бытием, поскольку его еще нет. В таком случае, правильно ли рассматривать предвидение как процесс прогнозирования, а его результат в качестве знания как такового? От решения этого вопроса зависит определение статуса предвидения в процессе познания, его методологических оснований, трактовка специфики истинности представлений о будущем, а также способов их проверки и т.п.

"Основной задачей научного предвидения и прогнозирования является познание закономерностей окружающего мира и на этой основе предвидение будущего изучаемых систем, объектов и явлений"[2, 200].

Необходимо отметить, что специфика бытия будущего, его отношение с прошлым и настоящим при метафизическом подходе к данному вопросу создают гносеологические предпосылки как для субъективно-идеалистического, так и для волюнтаристского истолкования постижения будущего. Для некоторых современных футурологических направлений свойственно отрицание объективной обусловленности будущего. Отсутствие эмпирической данности у будущего дает им право признать реальность будущего только в субъективно-психологическом плане – как реальное бытие ценностных ориентаций субъектов, его помыслов, надежд, ожиданий, стремлений. Размышляя об образах будущего, они, как правило, рассматривают их лишь как предпочитаемые человеком варианты, развертываемые его воображением сценарий будущего. Предвидение, в таком случае, утрачивает статус отражения и действительно научного знания. "Ряд западноевропейских футурологов утверждают, что будущее не существует, оно не предоставляет в наше распоряжение никаких фактов. Поэтому мы не можем изучать его научными методами"[4, 292]. Предвидение, таким образом, не является гносеологической характеристикой ни истинности, ни ложности. В предвидении видят только инструментальное средство манипулирования будущим, по существу произвольное идеальное конструирование грядущего в соответствии с прошлым эмпирическим опытом и ценностными ориентирами субъекта.

Положительное решение проблем, связанных с гносеологической спецификой предвидения, предполагает, прежде всего, диалектическое понимание самого отражения и соответственно его результата – образа. Хорошо известно, что в диалектической теории познания отражение, образ понимается не в качестве мертвенно застывших зеркальных копий вещественных объектов, оригиналов, как это пытаются представить ее противники. "Активность субъекта познания делает опосредованными его связи с объектом отражения, что требует только диалектического подхода к решению проблемы предметной отнесенности подобного рода образов действительности в человеческом сознании"[1, 13]. Такой подход особенно необходим при анализе природы прогностических образов, в формировании которых особую роль играют активность субъекта предвидение (предиктора) и для которых, на первый взгляд, не существуют прямые материальные прообразы в реальном мире.

Научное познание, однако, нередко оперирует идеальными образами, не имеющими своих прямых предметных аналогов. Но принципиально важно отметить, что образы научного познания всегда предметны, хотя их предметность носит опосредованный характер. При опосредованном отражении объект реально в данный момент может и не существовать, его воспроизведение в сознании происходит благодаря отражению других объектов, которые имеют возможность высказывать те или иные суждения о нем.

Элементы опосредованной предметной реальности свойственны и идеальным образам, отражающим материальные объекты в различных временных срезах, отличных от настоящего их бытия, в их прошлом и в их будущем. Познание истории постигается анализом его настоящего и прогнозами его будущего.

Итак, прогностические образы представляют модификацию познавательных образов, которые, в свою очередь, специализируются на отражении будущего развития материальных объектов, отражающихся в их развитии в процессе познания.

Объекты отражаются как некий синтез их всевозможных состояний относительно их времени существования (настоящее, прошлое, будущее), а также отражается и направленность их развития. Безусловно, что любая форма отражения действительности представляет собой единство прошлого, настоящего и будущего. Следовательно, в любой теоретической системе взаимообусловлено существуют всевозможные временные состояния. Соотношение временных состояний зависит от форм знания, но все они в сформированном познанием образе существуют одновременно.

В процессе познания того или иного объекта делается акцент на определенные временные срезы действительности. В силу этого наблюдается специализация познавательной деятельности. Она разделяется на историческую познавательную детальность, современную и будущую. Все эти виды познания отражают реальные объекты в различных их временных модусах.

Что касается предвидения, то оно является как естественно научным, так и социальным знанием. Будущее, на наш взгляд, представляет собой синтез существующих тенденций, детерминированных действиями объективных законов, возможностей, зарождающихся в настоящем, которые со временем превратятся в нечто новое. Действующие факторы в настоящем обусловливают будущее, которое воплощается в определенную реальность в современном бытие.

Научное предвидение создает свой объект отражения в объективном мире. При этом предвидение приобретает статус объективного подлинного знания возникающей реальности.

Особый интерес в научном мире вызывает социальное предвидение. Поскольку социальное будущее имеет двойную природу: с одной стороны, объективные законы развития, с другой – деятельность людей, то необходимо объединить два метода постижения будущего – поискового и нормативного подхода.

Поисковое прогнозирование определяет перспективы развития системы, а нормативное прогнозирование дает информацию, при помощи которой создаются планы и цели ее дальнейшего развития. Нормативное прогнозирование как проявление креативности в процессе познания, постепенно становится отражением перспектив развития, хорошо развитой информационной основы планирования и управления при условии взаимодействия с поисковыми прогнозами, которые, в свою очередь, определяют объективные условия, законы и тенденции развития будущего.

Особенности генезиса социального будущего обусловливает специфику прогностического знания, в котором присутствует соотношение достоверности и вероятности, определенности и неопределенности. Такими образом, процесс становления будущего характеризуется моментами объективной неопределенности. Эта неопределенность в момент перехода от настоящего к будущему увеличивается с возрастанием сложности развивающихся систем, многообразием взаимосвязей их элементов и взаимоотношением с внешней средой. В жизни общества особую роль играет субъективный фактор (активная общественно-политическая и профессиональная деятельность субъектов, социальных групп, классов).

Научное прогностическое исследование выявляет, какова вероятность появления необходимых для определенного социального развития предпосылок, какое влияние здесь может оказать активная социальная деятельность субъекта.

Мы вправе сделать вывод о том, что в знании о будущем содержаться моменты определенности, которые диктуются возрастанием объективной определенности в связи с формированием условий, уменьшающих круг реальных возможностей, а также в результате совершенствования методов разработки прогнозов, при помощи которых учитываются реальные тенденции общественного развития и роль субъективного фактора их изменений.

Необходимо отметить, что научное предвидение развития социальных процессов не может быть однозначным, поэтому основными задачами научного предвидения является построение различных идеальных моделей, раскрывающих всевозможные, объективные тенденции развития будущего; определения для каждой модели условий ее реализации и степени ее осуществления. Однако данный прогноз не выявляет ни формы, ни сроков его осуществления как объективной необходимости. Но он в тоже время достоверен настолько, насколько социальное прогнозирование учитывает все необходимые предпосылки и методы воздействия. На самом же деле, мы имеем достоверное знание о том, что развитие системы вероятностно по своей природе и зависит от того, насколько наши активные действия соответствуют правильно осознанным общественными потребностям и объективным возможностям.

Очень важно отметить, что познание будущего характеризуется единством как гносеологического, так и аксиологического компонентов. Сегодня мы говоримо внутренних и внешних компонентах ценности научного знания. Внутренний компонент – это, безусловно, истина как тако-

вая, а внешний – ценность прикладная, ценность прогностической информации, которая имеет значение, как для научного познания мира, так и для самой практической деятельности.

Следует отметить, что внутренний (гносеологический) компонент оказывает влияние на развитие самого знания и формирует роль данного знания в генезисе науки. Такой подход позволяет определить познавательную ценность прогнозирования, используя такие понятия, как истинность, объективность, новизна информации о будущем, доказательность, усовершенствование прогностических исследований.

Что касается внешнего аспекта знания, то он определяется степенью его полезности. Прогностическая ценность информации определяется ее значением в постановке и решении тех или иных задач. Прогностическая информация определяется степенью минимизации неопределённости. Отсюда следует, что основная роль в формировании знания о будущем принадлежит, прежде всего, научно-познавательному аспекту, а практическая значимость предвидения зависит от гносеологического и прагматического знания. Социальные прогнозы обладают определенной обоснованностью и надежностью, что, в свою очередь, повышает их практическую ценность. Субъект управления может принимать решения при условии оценки прогностических данных с позиции их вероятности, доказательности, используя социальную информацию, верифицированную и проанализированную в прогнозах.

Прогнозирование является разновидностью предвидения. Что касается социального прогнозирования, то оно в отличие от предвидения содержит в определенной степени достоверные знания о будущих социальных объектах. Научное социальное прогнозирование имеет возможность предположить будущие формы существования всего человечества.

На основе прогнозов формируются программы, при помощи которых решаются поставленные социальные задачи; разрабатываются комплексные программы по решению актуальных социальных проблем; принимаются решения по изменению содержания и структуры социальной деятельности, направленные на достижение определенных целей; принимаются решения относительно распределения и использования ресурсов государства.

Социальное прогнозирование охватывает все стороны человеческой деятельности: науку и технику, производственно-экономическую деятельность, демографические процессы, охрану здоровья, народное образование, жилищное строительство и т.п.

Особый интерес в вопросе о предвидении в социальной сфере вызывает демографическое прогнозирование. Демографические прогнозы исчисляются во многих странах мира. Их систематически публикуют в ООН.

Демографический прогноз – это научно обоснованное предвидение основных показателей движения населения и будущей демографической ситуации: численности, возрастно-половой и семейной структуры, рождаемости, смертности, миграции. Демографическое прогнозирование необходимо в связи с задачами прогнозирования и планирования социально-экономических процессов в обществе[3].

Демографическое прогнозирование обычно выступает в виде перспективного исчисления населения (расчет численности и возрастно-половой структуры и т.п.) в прошлом, а также с учетом гипотез относительно их генезиса в будущем. Подобные расчеты делаются, как правило, в нескольких вариантах, для того, чтобы определить границы наиболее вероятных изменений населения.

“Логика исследования данной проблемы ставит вопрос о классификации демографических прогнозов. Первым критерием является длина прогнозного горизонта, то есть длительность прогнозного периода (краткосрочные – 5- 10 лет, среднесрочные 25-30 лет и долгосрочные демографические прогнозы). Вторым критерием классификации демографических прогнозов является их цель. По целям прогнозирования демографические прогнозы делятся на аналитические, прогнозы-предостережения, нормативные прогнозы и функциональные прогнозы” [1, 501].

Что касается цели аналитического прогноза, то она заключается в исследовании современных тенденций воспроизводства населения путем оценки их взаимного влияния на будущую численность и состав населения, а также на социально-экономическое развитие в целом. Аналитический прогноз, как правило, выражается в виде параметров будущей демографической ситуации, которая формируется при помощи предположения о неизменности режима воспроизводства населения или какого-либо изменения. Аналитический прогноз обычно является долгосрочным и как бы предполагает возможные изменения численности населения в будущем. В этом отношении аналитический прогноз позволяет выработать цели социально-экономической, демографической политики для того, чтобы избежать возникновения негативных последствий для развития общества в целом. Разновидностью аналитических прогнозов является прогноз-предупреждение. Целью данного прогноза является обратить внимание на возможные неблагоприятные или опасные демографические ситуации (закон народонаселения Т.Р. Мальтуса).

Целью нормативного прогноза является выработка конкретных рекомендаций для достижения определенного желаемого состояния демографических процессов. При нормативном прогнозировании формируется ряд положений о желаемых характеристиках демографической ситуации и демографических процессов и после чего вырабатываются меры, которые необходимо предпринять, чтобы достичь поставленных целей.

Функциональное прогнозирование тоже имеет свою цель, которая заключается в получении прогнозной информации о населении, необходимой для принятия решений в экономической, социальной, политической и других сферах деятельности государственного и социального управления. Функциональный прогноз, в конечном счете, обеспечит функционирование социальных институтов, организаций и других социальных структур. Функциональный демографический прогноз – это прогноз возрастно-половой структуры населения, который предполагает будущие предположения и спрос для некоторых особых целей [3]. При анализе данного прогнозирования выделяются два класса функциональных прогнозов: «прогнозы предположения населения», или «прогнозы демографического предположения» и «прогнозы спрос на население». И именно "будущая социально-демографическая динамика является предметом непосредственного интереса лиц, принимающих решение о стратегии и тактике деятельности различных социальных структур на ближайшую и более отдаленную перспективу" [3, 160].

При разработке демографических прогнозов наиболее часто используют следующие четыре группы методов: методы экстраполяции, экономико-математические методы, методы предвидения возрастов и когорт, методы экспертных оценок.

"Методы экстраполяции применяется не только для оценки будущей численности населения, но и для расчета характеристик движения населения (например, коэффициентов рождаемости, смертности, миграции). Вторая группа методов (экономико-математических) позволяет учесть влияние новых факторов, проявивших себя в последние периоды жизни общества" [1, 502].

Ученые различают две основных группы, влияющие на характер демографического развития. К первой группе объективных факторов, таких как сложившиеся традиции, религиозные представления, состояние международной обстановки, последствия воин, иных социальных потрясений, система управления повлиять не может. Вторая группа факторов, таких как прогресс в медицинской науки, качество медицинского обслуживание, культурно-образовательный уровень населения, уровень жизни населения (жилищная обеспеченность, бытовые услуги, размер доходов), в определенной степени управляема. Влияние каждого фактора рассчитывается отдельно, а затем вычисляется суммарная взаимообусловленность их всех [3].

Третья группа методов демографического прогнозирование – методы передвижения возрастов и когорт – позволяет устранить ошибки в прогнозировании на основе средней тенденции динамики населения. Четвертая группа методов – это методы экспертных оценок. Они работают в тех случаях, где недостаточно объема статистической информации и когда в новом периоде на анализируемых процессах начинают оказывать воздействие новые факторы, влияние которых изучить по данным за предыдущие периоды невозможно [3]. Территориальное сравнение демографических состояний и процессов осуществляется с помощью картографических методов. Данный метод использует карты людности населений и плотности территориального расселения, половозрастного состава, механического и естественного движения, социокультурные и другие.

Особое место занимает метод построения демографической сетки, позволяющий с помощью геометрических построений получить разнообразные характеристики демографических процессов в поколении и анализировать их протекание во времени. Методы демографического прогноза дают возможность оценить роль различных компонентов изменения населения и выявить их влияние на численность и структуру населения в будущем. В последние годы для раскрытия механизма формирования отношения населения к демографическим проблемам стали широко применяться психологические тесты и методики с целью познать истинное отношение населения к проблеме. Что касается верификации демографических прогнозов, то именно практическая деятельность является проверкой достоверного и прогнозируемого знания.

Необходимо отметить, что сегодня наиболее остро ставится вопрос о развитии и дальнейшем усовершенствовании российской системы образования. От качества образования зависит качество интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества в целом. Процесс прогнозирования является выбором методов и подходов для наилучшего использования знаний для появления положительных тенденций в системе об усовершенствовании образования как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективах.

Прогноз представляет собой вероятностную оценку будущих результатов и путей развития системы образования. В процессе разработки прогнозов развития системы образования используются следующие методические принципы: системность, оптимальность, аналогия, комплексность и системно-функциональный анализ и т. д.

Государственное регулирование системы образования обусловлено сочетанием прогнозирования, стратегического и индикативного планирования, программирование, научного, финансового, материально-технического и кадрового обеспечения.

Прогнозирование определяет возможные пути развития системы образования под влиянием внешних и внутренних факторов, оценивает направление в его развитии. Необходимо отметить, что долгосрочное прогнозирование должно занимать ведущее место в системе государственного регулирования системы образования. Это объясняется рядом факторов: необходимостью достаточного горизонта видения правильностью выбранного стратегического решения и т.п.

Современная наука выделяет три направления методологии прогнозирования динамики системы образования: линейно-экстраполяционная методология, позволяющая выявить достаточно длительный период тенденций развития; методология Форсайт, основанная на коллективной экспертной оценке и методологии, на циклично-генетических закономерностей развития.

В процессе разработки прогнозов развития системы образования необходимо рассматривать объект прогнозирования и прогнозный фон как систему взаимосвязей и соотношений. Долгосрочное прогнозирование развития образования должно осуществляться на началах партнерства государства, науки и образования. Эффективность развития системы образования определяется прежде всего научно-образовательным потенциалом регионов, отраслей.

Из вышеизложенного следует, что в предвидении и прогнозировании взаимосвязаны и обусловлены объективное и субъективное отражение и творчество, достоверное и вероятное знания. В современном меняющемся мире прогнозированию и предвидению принадлежит особая роль как методам, при помощи которых происходит глубокое понимание социальной реальности и предвидение тенденций экономического, социального, политического и духовного развития и усовершенствования всех общественных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бестужев-Лада, И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. – М., 2001.– 624с.
2. Дараган, Н.Д. О креативности сознания // Вестник Таганрог.гос. пед. ин-та. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во Таганрог.гос. пед. ин – та, 2011. № 2. – С. 196 – 202.
3. Кваша, А. Что такое демография Изд-во: "Москва-мысль" – 2003. – 185 с.
4. Рузавин ,Г.И. Методология научного познания: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 287 с.
5. Сафронова, В. М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе. – М.: 2002. – 120с.

Раздел VII. Математика. Механика. Физика.

А. А. Илюхин

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ В УРАВНЕНИЯХ ДЛЯ КИНЕТИЧЕСКОГО МОМЕНТА ПРИ ДВИЖЕНИИ ТЯЖЕЛОГО ГИРОСТАТА

Аннотация. Указаны свойства движений, при которых в уравнениях неподвижного годографа вектора кинетического момента возникают устранимые и неустранимые особенности. Приведены случаи интегрируемости уравнений Эйлера – Кирхгофа, для которых выполняются определенные типы особенностей.

Ключевые слова. Гиростат, кинетический момент, годограф, особенности, дифференциальные уравнения.

A. A. Ilyukhin

ANALYSIS OF FEATURES IN THE EQUATION FOR KINETIC MOMENT WHEN DRIVING HEAVY GYROSTAT

Abstract. Shown properties of motion, in which in the equations of the stationary locus angular momentum vector having removable and irremovable features. Results integrable cases of the Euler equations - Kirchhoff, for which the specific types of features.

Keywords: Gyrostat kinetic moment, hodograph, especially differential equations.

Вектор кинетического момента является одной из основных переменных в задаче о вращательном движении тела [1], а также в теории деформации упругих стержней [2]. Для некоторых задач в исследовании ориентации спутниковых систем могут быть использованы его компоненты в неподвижной системе координат [3], одна из осей которой направлена по вектору вертикали $\boldsymbol{\gamma}$.

Дифференциальные уравнения Эйлера – Пуассона движения тяжелого гиростата [1] или уравнения Кирхгофа в теории упругих стержней [2], совпадающие в силу аналогии Кирхгофа, имеют следующий вид:

$$(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})^* + \boldsymbol{\omega}\times(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}) = P(\boldsymbol{\tau}\times\boldsymbol{\gamma})\boldsymbol{\gamma}^* = \boldsymbol{\gamma}\times\boldsymbol{\omega} \tag{1}$$

Приведем формулы для компонент вектора $\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}$ в неподвижной цилиндрической системе координат [3]:

$$\frac{d\zeta}{dt} = \boldsymbol{\tau}\cdot\boldsymbol{\gamma},\ \ \rho^2 = \frac{1}{P^2}[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\gamma}]^2,\ \frac{d\alpha}{dt} = \frac{[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\cdot\boldsymbol{\gamma}](\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\tau})-(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\cdot\boldsymbol{\tau}}{P\rho^2} \tag{2}$$

В связи с тем что вместо декартовой системы координат рассматривается цилиндрическая, для полярного угла α в начале координат возникает естественная в этом случае особенность. Однако в данном случае уравнения (2) можно рассматривать как один из видов уравнений для траекторий систем дифференциальных уравнений (1). Поведение траектории вблизи случая $\rho = 0$ может быть различным в зависимости от того, является начало координат особой точкой для системы (1) или нет. Как известно, в случае особой точки поведение траектории зависит от ее типа. Примеры различного поведения траекторий в задачах механики изучены и приведены, например в работах [1,2], что показывает необходимость изучения некоторых из возникающих вопросов в общем случае. В теории особых точек для дифференциальных уравнений необходимо определять поведение полярного угла α при $\rho \to 0$. Это может быть, когда естественный параметр t (время или дуговая координата) стремятся к некоторому значению $t = t_*$.

Покажем, что в этом случае в третьем уравнении в равенствах (2) обращаются в нуль одновременно знаменатель и числитель в производной для угла α. С этой целью преобразуем выражение в числителе производной

$$[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\gamma}]\cdot(\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\tau}) - (\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\tau}.$$

Воспользуемся тем, что вектор $\boldsymbol{\tau}$ касательной выбран единичным: $\boldsymbol{\tau}\cdot\boldsymbol{\tau}=1$. Таковым является вектор $\boldsymbol{\gamma}$: $\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\gamma}=1$.

$$[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\gamma}]\cdot(\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\tau})-(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\cdot\boldsymbol{\tau}=[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\gamma}]\cdot(\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\tau})-(\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\gamma})\cdot[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\tau}]=$$

$$=\frac{1}{P}[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\gamma}]\cdot\frac{d}{dt}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}) \tag{3}$$

Таким образом, при $t=t_*$ производная $\frac{d\alpha}{dt}$ равна неопределенному отношению типа $\frac{0}{0}$. Для раскрытия этой неопределенности используем правило Лопиталя, в том числе и потому, что входящие в выражение для производной $\frac{d\alpha}{dt}$ величины определяются дифференциальными уравнениями (1), и это несколько смягчает требования к дифференцируемости входящих функций и позволяет вычислить производные от них в силу уравнений (1). Однако эти действия снижают общность оценки поведения кривых (2), т.к. они относятся только к траекториям дифференциальных уравнений (1), хотя уравнения (2) и были выведены в предположении, что входящие в них функции являются решением уравнений (1). Поэтому замечание относительно кривых (2) является скорее напоминанием о том, с чем имеем дело. Очевидно, что первые производные числителя и знаменателя в производной $\frac{d\alpha}{dt}$ при $\rho=0$ равны нулю. Поэтому будем дифференцировать их дважды:

$$\lim_{t\to t_*-0}\frac{[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\gamma}]\cdot\frac{d}{dt}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})}{[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\times\boldsymbol{\gamma}]^2}=\lim_{t\to t_*-0}\frac{\left[\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d}{dt}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\right]\frac{d^2}{dt^2}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})}{\left[\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d}{dt}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\right]^2}. \tag{4}$$

В правой части соотношения (4) опущены члены, равные нулю при $\rho\to 0$. Если

$$\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d}{dt}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\neq 0\,, \tag{5}$$

то предел в правой части равенства (4) существует и конечен, т.к. при $t=t_*$ все величины определены и ограничены. Преобразуем знаменатель в правой части равенства (4), представив выражение для производной, взятое из первого уравнения в системе (1):

$$\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d}{dt}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})=P\left[\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d}{dt}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\right]=P[\boldsymbol{\tau}-(\boldsymbol{\tau}\times\boldsymbol{\gamma})\times\boldsymbol{\gamma}] \tag{6}$$

Выражение (6) может обратиться в нуль только в случае коллинеарности векторов $\boldsymbol{\tau}$ и $\boldsymbol{\gamma}$. Если векторы $\boldsymbol{\tau}$ и $\boldsymbol{\gamma}$ неколлинеарны, то функция, содержащаяся в левой части равенства (4), имеет устранимую особенность и, следовательно, значение производной $\frac{d\alpha}{dt}$ в точке $t=t_*$ можно доопределить по непрерывности. Необходимо отметить, что при условии $\boldsymbol{\tau}\neq\pm\boldsymbol{\gamma}$, точка $t=t_*$ не может быть бесконечно удаленной, т.к. система дифференциальных уравнений (1) имеет точки покоя [4] при условии:

$$\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}=c\boldsymbol{\omega}-\frac{P}{\omega_0}\boldsymbol{\tau},\quad \boldsymbol{\omega}=\omega_0\boldsymbol{\tau} \tag{7}$$

Соотношение (7) вместе с равенством

$$\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}=k\boldsymbol{\gamma}.$$

приводит к условию

$$\frac{P}{\omega_0}\boldsymbol{\tau}=(c\omega_0-k)\boldsymbol{\gamma},$$

что противоречит предположению о неколлинеарности векторов $\boldsymbol{\tau}$ и $\boldsymbol{\gamma}$.

Предположим теперь, что при $t=t_*$ выполняется одно из равенств $\boldsymbol{\tau}=\boldsymbol{\gamma}$ или $\boldsymbol{\tau}=-\boldsymbol{\gamma}$**.** В этом случае, четырежды продифференцировав по t числитель и знаменатель в производной $\frac{d\alpha}{dt}$, получим

$$\lim_{t\to t_*-0}\frac{[(x+\lambda)\times\gamma]\cdot\frac{d}{dt}(x+\lambda)}{[\gamma\times(x+\lambda)]^2}=\lim_{t\to t_*-0}\frac{\left[\gamma\times\frac{d^2}{dt^2}(x+\lambda)\right]\frac{d^2}{dt^2}(x+\lambda)}{\left[\gamma\times\frac{d}{dt}(x+\lambda)\right]^2} \tag{8}$$

Как и в предыдущем, случае в этой формуле опущены слагаемые, равные нулю в точке $t=t_*$. Вычислим знаменатель правой части в (8)

$$\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d^2}{dt^2}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})=P(\boldsymbol{\omega}\times\boldsymbol{\gamma})(\boldsymbol{\tau}\cdot\boldsymbol{\gamma})=\pm P(\boldsymbol{\omega}\times\boldsymbol{\gamma}).$$

Здесь учтено, что рассматривается случай коллинеарности векторов $\boldsymbol{\tau}$ и $\boldsymbol{\gamma}$. Итак, если вектор Дарбу $\boldsymbol{\omega}$ кривой не направлен вдоль вектора $\boldsymbol{\gamma}$, то производная $\frac{d\alpha}{dt}$ имеет устранимую особенность в точке $t=t_*$, причем из тех же соображений, что и ранее, следует значение $t=t_*$ – конечно. Любая точка на интегральной кривой, не совпадающая с точкой покоя, достигается за конечное значение независимой переменной *t*.

Рассмотрим случай $\boldsymbol{\omega}=\omega_0\boldsymbol{\gamma}$. Правые части в системе уравнений (1) обращаются в нуль, поэтому особенности в уравнениях (2) и особенности в производной $\frac{d\alpha}{dt}$ соответствует точка покоя, а, следовательно, бесконечное значение естественной переменной *t*.

Исследование выражения для производной $\frac{d\alpha}{dt}$ для особого случая представляет интерес по двум причинам. Оно дает возможность, во - первых, провести качественный анализ свойств оси стержня для достаточно длинных стержней и, во - вторых, в силу аналогии Кирхгофа проанализировать годограф вектора кинетического момента для одного класса асимптотически равномерных вращений тяжелого гиростата.

Предположим, что исследуемое решение допускает разложение в ряд по вспомогательной переменной σ в окрестности точки $\sigma=0$, соответствующей значению $t=t_*$:

$$\boldsymbol{\gamma}=\boldsymbol{\tau}+\sigma^n\sum_{k=0}^{\infty}\boldsymbol{\Gamma}_k\sigma^k,\quad \boldsymbol{\omega}=\omega_0\boldsymbol{\tau}+\sigma^m\sum_{m=0}^{\infty}\boldsymbol{\Omega}_k\sigma^k \tag{9}$$

$$\dot{\sigma}=\sigma\sum_{k=0}^{\infty}f_k\sigma^k \tag{10}$$

Существование таких примеров показано в работе [2], а в главе 5 монографии [1] установлено, что показатели степеней m и n положительны и равны. Из геометрических соотношений $\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\gamma}=1$ и $\boldsymbol{\tau}\cdot\boldsymbol{\tau}=1$ получим следующие равенства:

$$\boldsymbol{F}_k\cdot\boldsymbol{\tau}=0,\ \ k=0,\dots,m-1$$

$$2\boldsymbol{\Gamma}_m\cdot\boldsymbol{\tau}=\boldsymbol{\Gamma}_0\cdot\boldsymbol{\Gamma}_0$$

На стационарном решении $\boldsymbol{\gamma}=\pm\boldsymbol{\tau}$ и $\boldsymbol{\omega}=\omega_0\boldsymbol{\tau}$ должны выполняться [4] условия:

$$\left(\hat{B}\boldsymbol{\tau}\times\boldsymbol{\lambda}\right)\cdot\boldsymbol{\tau}=0,\quad B_{12}\lambda_3-B_{13}\lambda_2=0, \tag{12}$$

где K – постоянная в интеграле площадей [1], а матрица $\hat{B}$ присутствует в уравнениях, связывающих векторы $\boldsymbol{\omega}$ и $\boldsymbol{x}$

$$\boldsymbol{x}=\hat{B}\boldsymbol{\omega} \tag{13}$$

Равенство (12) является ограничением на первоначальную геометрию стержня либо на характер движения несомых тел в гиростате, при котором возможен данный особый случай. Соотношения (11) накладывают ограничения на начальные условия, которые обеспечат возможность существования изучаемого особого случая.

Для вычисления значения производной $\frac{d\alpha}{dt}$ при $\sigma\to 0$ оценим порядки стремления к пределам для тех величин, которые входят в выражение для этой производной. Выпишем разложение числителя дроби в последней формуле в уравнениях (2)

$$\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}-K\boldsymbol{\gamma}=\boldsymbol{\lambda}-K\boldsymbol{\tau}+\omega_0\hat{B}\boldsymbol{\tau}+\sigma^m\sum_{l=0}^{\infty}\left(\hat{B}\boldsymbol{\Omega}_l-K\boldsymbol{\Gamma}_l\right)\sigma^l=\sigma^m\sum_{l=0}^{\infty}\left(\hat{B}\boldsymbol{\Omega}_l-K\boldsymbol{\Gamma}_l\right)\sigma^l \quad (14)$$

Сумма слагаемых $\boldsymbol{\lambda}-K\boldsymbol{\tau}+\omega_0\hat{B}\boldsymbol{\tau}$ равна нулю в силу соотношений (11). Таким образом, разложение вектора $\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}-K\boldsymbol{\gamma}$ в ряд по степеням σ начинается со степени σ^m:

$$\boldsymbol{x}_\rho=\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}-K\boldsymbol{\gamma}=\sigma^m\sum_{l=0}^{\infty}\left(\hat{B}\boldsymbol{\Omega}_l-K\boldsymbol{\Gamma}_l\right)\sigma^l \quad (15)$$

Знаменатель в производной $\frac{d\alpha}{dt}$ можно представить следующим образом:

$$\boldsymbol{x}_\rho^2=[\boldsymbol{\gamma}\times(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})]^2=\sigma^{2m}\left[\sum_{l=0}^{\infty}\left(\hat{B}\boldsymbol{\Omega}_l-K\boldsymbol{\Gamma}_l\right)\sigma^l\right]^2 \quad (16)$$

Преобразуем выражение $(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}-K\boldsymbol{\gamma})\cdot\boldsymbol{\tau}$ с учетом разложения (9) к следующему виду:

$$(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}-K\boldsymbol{\gamma})\cdot\boldsymbol{\tau}=\boldsymbol{x}_\rho\cdot\boldsymbol{\tau}=\boldsymbol{\tau}_\rho\boldsymbol{x}_\rho$$

Здесь $\boldsymbol{\tau}_\rho$ проекция вектора $\boldsymbol{\tau}$ касательной к кривой (2) на плоскость, перпендикулярную вектору $\boldsymbol{\gamma}$. Тогда разложение в ряд по степеням σ величины $\boldsymbol{\tau}_\rho$ с учетом соотношения $2\boldsymbol{\Gamma}_m\cdot\boldsymbol{\tau}=\boldsymbol{\Gamma}_0\cdot\boldsymbol{\Gamma}_0$,$\boldsymbol{\Gamma}_l\cdot\boldsymbol{\tau}=0$, $0\le l\le m-1$ принимает вид:

$$\boldsymbol{\tau}_\rho^2=-\sigma^{2m}[2\sum_{l=0}^{\infty}\boldsymbol{\tau}\cdot\boldsymbol{\Gamma}_{l+m}\sigma^l+(\sum_{l=0}^{\infty}\boldsymbol{\tau}\cdot\boldsymbol{\Gamma}_{l+m}\sigma^l)^2] \quad (17)$$

Итак, числитель производной $\frac{d\alpha}{dt}$ в точке $\sigma=0$ имеет корень кратности не меньше, чем *2m*. Особенность в знаменателе может быть порядка больше *2m*, если первые коэффициенты в формуле (16) обратятся в нуль.

Для определения соотношения порядка нуля числителя и знаменателя воспользуемся еще раз правилом Лопиталя. Однако дифференцированием по s решить этот вопрос нельзя, т.к. в точке покоя все производные от входящих в выражения для $\frac{d\alpha}{dt}$ переменных задачи равны нулю. Пусть в точке $\sigma=0$ обращаются в нуль векторы

$$\boldsymbol{\gamma}\times(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}),\ \ \boldsymbol{\gamma}\times\frac{d}{d\sigma}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}),\dots,\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d^{k-1}}{d\sigma^{k-1}}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}). \quad (18)$$

Тогда в этой точке выполняется равенство

$$\frac{d^{2k}}{d\sigma^{2k}}\left\{\boldsymbol{\gamma}\times(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\cdot\frac{d}{d\sigma}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\right\}=\left[\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d^k}{d\sigma^k}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\right]\cdot\frac{d^{k+1}}{d\sigma^{k+1}}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}) \quad (19)$$

Справедливость равенства (19) вытекает из того, что левая часть этого равенства отличается от правой выражением, зависящим линейно и однородно от компонент векторов (18).

Используем соотношение (19) для определения предела производной $\frac{d\alpha}{dt}$ при $\sigma\to0$ и учтем, что производные

$$\frac{d}{ds}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\text{и}\frac{d}{d\sigma}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})$$

коллинеарны и при условии неравенства их нулю:

$$\lim_{\sigma\to0}\frac{d\alpha}{ds}=\lim_{\sigma\to0}\frac{\left[\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d^k}{d\sigma^k}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\right]\frac{d^{k+1}}{d\sigma^k ds}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})}{\left[\boldsymbol{\gamma}\times\frac{d^k}{d\sigma^k}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\right]^2} \quad (20)$$

Равенство (20) справедливо при условии равенства нулю векторов (18). Это предположение связано с тем, что дифференцирование может приводить к нулевым векторам. Здесь предполагается, что этот факт установлен *k* раз. Относительно вектора в знаменателе предполагается, что его длина отлична от нуля в точке $\sigma=0$. Отсюда следует, что кратность нуля числителя в точке $\sigma=0$ в равенстве (20) не может быть меньше его кратности в знаменателе. Таким образом, если

$$\hat{B}\boldsymbol{\Omega}_l-K\boldsymbol{\Gamma}_l=0,\ \ l=1,2,\dots,p,$$

то и в числителе производной $\frac{d\alpha}{ds}$ равны нулю p первых коэффициентов его разложения в ряд по степеням σ.

Результат исследования поведения производной $\frac{d\alpha}{ds}$ для всех трех возможных случаев обращения в нуль полярного радиуса ρ можно сформулировать в виде следующего утверждения.

Теорема. Если при некоторых значениях t_*естественного параметра t (конечного или бесконечного) обращается в нуль в уравнениях (2) полярный радиус ρ, то всегда существует и конечен предел производной $\frac{d\alpha}{dt}$ при $t \to t_* - 0$.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горр, Г. В., Илюхин, А. А., Ковалев, А. М. Савченко, А. Я. Нелинейный анализ поведения механических систем. – Киев.: Наукова думка, 1984. – 288 с.
2. Илюхин, А. А. Пространственные задачи нелинейной теории упругих стержней. – Киев.: Наукова думка, 1979. – 216 с.
3. Илюхин, А. А. К определению углового положения твердого тела. Известия АН СССР. Механика твердого тела, М.: 1984. – № 1. – С. 49 – 54.
4. Харламов, П. В. О равномерных вращениях тела, имеющего неподвижную точку. – Прикл. Математика и механика, 1965. Вып. 2. – С. 373 – 375.

А. А. Илюхин

ТОЧКИ СИММЕТРИИ И ОТРАЖЕНИЯ НА УПРУГОЙ ЛИНИИ СТЕРЖНЯ

Аннотация. Доказаны две теоремы, позволяющие строить ось стержня по известному ее участку на основании изучения поведения кривой в окрестности точек ветвления в ее уравнениях. Эти теоремы дают возможность алгоритмизировать процесс построения оси стержня.

Ключевые слова. Упругая линия, точка ветвления, симметрия, отражение.

A. Ilyukhin

POINT SYMMETRY AND REFLECTION ON THE WEB ELASTIC LINE

Annotation. Two theorems are proved, allowing to build a rod axis from a known site on the grounds of its study of the behavior of the curve in the vicinity of the branching points in its equation. These theorems enable algorithmization the process of building the core axis.

Keywords. Elastic line branching point, symmetry, reflection.

Деформация упругого стержня концевыми нагрузками описывается системой дифференциальных уравнений Кирхгофа [2].

$$(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})^* + \boldsymbol{\omega} \times (\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}) = P(\boldsymbol{\tau} \times \boldsymbol{\gamma}), \qquad \boldsymbol{\gamma}^* = \boldsymbol{\gamma} \times \boldsymbol{\omega}, \tag{1}$$

где звездочка обозначает дифференцирование по дуговой координате S в главных осях изгиба и кручения стержня. Цилиндрические координаты ς, ρ, α точек оси стержня по известным функциям, входящим в уравнения (1), определяются из уравнений[1,2]:

$$\rho^2 = \frac{1}{P^2}[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda}) \times \boldsymbol{\gamma}]^2, \frac{d\alpha}{ds} = \frac{[(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\cdot\boldsymbol{\gamma}](\boldsymbol{\gamma}\cdot\boldsymbol{\tau}) - (\boldsymbol{x}+\boldsymbol{\lambda})\cdot\boldsymbol{\tau}}{P\rho^2} \tag{2}$$

$$\frac{d\zeta}{ds} = \boldsymbol{\tau} \cdot \boldsymbol{\gamma}$$

Исследование пространственных форм равновесия упругих длинных стержней в работе [2] было предложено свести к анализу двух плоских кривых: проекции пространственной оси на плоскость, перпендикулярную концевой силе, и меридиана поверхности вращения вокруг центральной оси концевых сил. Первая кривая определяется первым и вторым уравнением в (2), а вторая кривая описывается первым и третьим уравнениями в (2). Не останавливаясь на подробностях исследования на таком представлении пространственной кривой (оно в деталях описывается в [1,2]), укажем на некоторые возможности в описании свойств этих двух плоских кривых. Если,

например, плоская кривая описывается в декартовой системе координат периодическими функциями, ее свойства достаточно изучить на периоде изменения вспомогательной переменной.

Координаты точек упругой линии (2), как правило, на известных решениях уравнений Кирхгофа (1) задаются в виде функций вспомогательной переменной σ, которая связана с дуговой координатой S уравнением вида:

$$\frac{d\sigma}{ds} = \sqrt{f(\sigma)}, \tag{3}$$

где *f(σ)* – многочлен относительно *σ*. Радикал в формуле (3) может принимать значения обоих, но первоначальный знак определяется начальным значением σ и зависит от направления, в котором изменяется переменная σ. Эти детали определяются применением конкретной задачи. Далее закон изменения σ в изучаемых ситуациях будет определен и изучен. Заметим сразу, что вместо соотношения (3) в правой части может быть любая четнозначная функция, в которой в точках ветвления значения функции переходят с одной ветви на другую. Область изменения переменной σ определяется из условия неотрицательности σ и ею служит промежуток между корнями *f(σ)*. Причем корни черной кратности не проходимы транзитом, т.к. им соответствует бесконечное значение дуговой координаты s. Нижеследующие исследования проведем в одном из промежутков

$$\sigma_1 \le \sigma \le \sigma_2, \tag{4}$$

где σ_1 и σ_2 – соседние корни функции $f(\sigma)$, причем в промежутке (4) функция $f(\sigma)$ - неотрицательная. Случаи, когда $\sigma_1 = -\infty$ или $\sigma_2 = +\infty$, не рассматриваются, т.к. изучаемые ситуации не могут иметь места. Предположим, что функция $\sigma = \sigma(s)$ – однолистная, а обратная ей функция $s = s(\sigma)$ – многолистная. Обозначим s_k значения дуговой координаты, которым соответствует одно и то же значение $\boldsymbol{\tau}$ в промежутке (4). Допустим, что в точке $\sigma = \sigma_1$ уравнение для угла α в (2) не имеет неинтегрируемой особенности. Выберем значение $\sigma = \sigma_1$ в качестве начального значения для z при интегрировании уравнения (3) и для определенности положим $s(\sigma_1) = 0$. Так как при таком выборе начального значения $\sigma = \sigma_1$ величины σ при возрастании дуговой координаты s будет также возрастать в интервале (4), то в уравнении (3) нужно выбрать арифметическое значение корня.

Теорема 1. Пусть производная $\frac{d\alpha}{dt}$определяется одним из равенств

$$\frac{d\alpha}{dt} = A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma} \text{ или } \frac{d\alpha}{dt} = A(\sigma)/\sqrt{\sigma_2 - \sigma}, \tag{5}$$

где функция$A(\sigma)$в точке $\sigma = \sigma_2$ принимает конечное значение, причем эта точка для нее не является точкой ветвления. Тогда точки кривой *П*, которым на упругой линии соответствуют точки со значениями $s_1(z)$ и $s_2(z)$ дуговой координаты S, расположены симметрично относительно луча $\alpha = \alpha_2$, где α_2 – значение угла α при $s = s_1(\sigma_2)$.

Доказательство. Рассмотрим в начале точки упругой линии, для которых дуговая координата S изменяется в пределах

$$0 \le s \le s_1(\sigma_2) \tag{6}$$

Угол α вычисляется по формуле

$$\alpha(s) = \int_0^S A_S(s)ds. \tag{7}$$

Относительно функции $A_S(s)$предположим, что она на любом конечном интервале принимает конечные значения. Начальное значение угла α, не уменьшая общности, положено равным нулю. Сделаем в интервале (7) замену переменной интегрирования с помощью равенства (3) и учетом ограничения (6), определяющий выбор участка кривой:

$$\alpha(\sigma) = \int_{\sigma_1}^{\sigma} \frac{A_\sigma(\sigma)}{\sqrt{f(\sigma)}} d\sigma, \tag{8}$$

где $A_\sigma(\sigma) = A_S[s_1(\sigma)]$ и индекс указывает на изменение в структуре аналитической зависимости функции от аргумента, связанного с заменой (3). Отметим, что $\sigma = \sigma_2$ является простым нулем функции $f(\sigma)$, т.е.

$$\lim_{\sigma \to \sigma_2 - 0} \frac{f(\sigma)}{\sigma_2 - \sigma} = \mathrm{c} \neq 0$$

Кроме того, значение $\sigma = \sigma_2$ не является точкой ветвления функции $A_\sigma(\sigma)$. Далее рассматриваем значение дуговой координаты S в полуоткрытом интервале:

$$s_1(\sigma_2) < s \leq s(\sigma_1) \tag{9}$$

и преобразуем соответствующие значения для угла α

$$\alpha = \int_0^S A_S(s)ds = \int_0^{S_1(\sigma_2)} A_S(s)ds + \int_0^{S_2(\sigma_1)} A_S(s)ds = \alpha_2 + \int_{S_1(\sigma_2)}^S A_S(s)ds.$$

Перейдем в последнем интеграле к интегрированию по переменной σ, учитывая, что радикал $\sqrt{f(\sigma)}$изменяет знак после достижения значения $\sigma = \sigma_2$, которое является точкой ветвления для функции $\sqrt{f(\sigma)}$. Этот факт можно следующим образом пояснить. Когда дуговая координата, изменяясь, растет, соответствующие значения переменной σ также растут и при $s = s_1(\sigma_2)$ достигается значение $\sigma = \sigma_2$. Далее дуговая координата S при дальнейшем движении точки по упругой линии продолжает возрастать, а переменная σ начинает убывать, перейдя на другую ветвь многолистной функции$+\sigma = \sigma(s)$, определяемой уравнением (3). Поэтому знак перед радикалом $\sqrt{f(\sigma)}$ изменяется на противоположный. С учетом этого замечания предыдущее равенство примет следующий вид:

$$\alpha = \alpha_2 \int_{\sigma_2}^{\sigma} \frac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}}. \tag{10}$$

Преобразуем это равенство к виду, более удобному для его геометрической интерпретации:

$$\alpha = \alpha_2 - \int_{\sigma_2}^{\sigma_1} \frac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}} + \int_{\sigma}^{\sigma_2} \frac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}} = 2\alpha_2 - \int_{\sigma_1}^{\sigma} \frac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}}. \tag{11}$$

В точках упругой линии с дуговыми координатами $s_1(z)$ и $s_2(z)$ угол α принимает значения, определяемые собственно формулами (10) и (11). Повернем исходную систему вокруг оси ς на угол α_2 и получим значения полярного угла α в новой системе координат для обоих интервалов изменения дуговой координаты S:

$$\alpha[s_1(\sigma)] = \int_{\sigma_1}^{\sigma} \frac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}}, \tag{12}$$

$$\alpha[s_2(\sigma)] = \alpha_2 - \int_{\sigma_1}^{\sigma} \frac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}}. \tag{13}$$

Таким образом, рассматриваемым точкам упругой линии соответствуют равные по модулю значения полярного угла α и противоположные по знаку. Значения полярного радиуса $\rho(s_1^\sigma)$и $\rho(s_2^\sigma)$ равны, т.к. им соответствуют равные значения переменной σ, а функция $\rho(\sigma)$ – однозначна. Следовательно, эти точки расположены симметрично относительно луча $\alpha = \alpha_2$ в исходной системе координат.

Следствие 1. Пусть точка $\sigma = \sigma_1$ уравнения упругой линии не имеет неинтегрируемых особенностей. Тогда часть проекции упругой линии на плоскость, перпендикулярную концевой силе, со значениями дуговой координаты s, заключенными в пределах $s_1(\sigma) < s \leq s(\sigma)$, можно получить симметричным отображением относительно луча $\alpha = \alpha_2$ участка проекции со значениями s, принадлежащими замкнутому промежутку $[0; s_1(\sigma_2)]$. Если точка $\sigma = \sigma_1$ также удовлетворяет условию теоремы 1, то с возрастанием дуговой координаты s части проекции упругой линии, заключенной между двумя точками упругой линии, соответствующие ближайшим значениям

$s_i(\sigma_1)$и $s_i(\sigma_2)$, либо $s_i(\sigma_2)$ и $s_{i+1}(\sigma_1)$, получается отображение предыдущего участка относительно конечного для него положения полярного радиуса.

В связи с тем что в рамках геометрически нелинейной теории упругих стержней рассматриваются довольно длинные стержни, длина стержня может значительно превосходить длину отрезка $[s_i(\sigma_1); s_i(\sigma_2)]$. Этот участок может составлять один из многих ему подобных. Приведем формулу для вычисления угла α для участков разной четности.

Следствие 2. Если выражение для подынтегральной функции в формуле (8) удовлетворяет условию (5) на обоих концах интервала $[\sigma_1, \sigma_2]$, то для любого из участков этой кривой справедлива одна из следующих формул угла α:

$$\alpha(s) = \begin{cases} (n-1)\alpha_2 + (-1)^{n+1} \int\limits_{\sigma_1}^{\sigma} \dfrac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}}, & n = 2m+1, \\ n\alpha_2 + (-1)^{n+1} \int\limits_{\sigma_1}^{\sigma} \dfrac{A_\sigma(\sigma)d\sigma}{\sqrt{f(\sigma)}}, & n = 2m. \end{cases}$$

Доказательство этих соотношений можно провести методом полной математической индукции с использованием формул для угла α(s) и свойств подынтегральных функций в этих формулах.

Обратимся теперь к еще одному варианту в свойствах подынтегральной функции в формулах (7) и (8) с учетом свойств замены (3).

Теорема 2. Пусть в интеграле (8) функция $A_\sigma(\sigma)$ имеет вид

$$A_\sigma(\sigma) = A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma},$$

где $A(\sigma)$ в точке $\sigma = \sigma_2$ принимает конечное значение, не равное нулю. Тогда точки упругой линии с дуговыми координатами $s_1(\sigma)$ и $s_2(\sigma)$ проектируются в одну точку плоскости, перпендикулярную концевой силе.

Доказательство. В интервале $[0; s_1(\sigma_2)]$ изменения дуговой координаты s значения угла α определяется формулой ( ). Для того, чтобы получить зависимость угла α от s в интервале $[s_1(\sigma); s_2(\sigma)]$, выполним следующее преобразование:

$$\alpha = \int_0^S A_S(s)ds = \int_0^{S_1(\sigma_2)} A_S(s)ds + \int_{S_1(\sigma_2)}^S A_S(s)ds = \alpha_2 + \int_{S_1(\sigma_2)}^S A_S(s)ds.$$

В последнем интеграле перейдем к переменной σ, воспользуемся равенством $A_\sigma(\sigma) = A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma}$ и преобразуем равенство следующим образом:

$$\alpha = \alpha_2 + \int_{\sigma_2}^{\sigma} \frac{A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma}}{\sqrt{f(\sigma)}} d\sigma = \alpha_2 + \int_{\sigma_2}^{\sigma_1} \frac{A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma}}{\sqrt{f(\sigma)}} d\sigma -$$

$$- \int_{\sigma_1}^{\sigma} \frac{A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma}}{\sqrt{f(\sigma)}} d\sigma = \alpha_2 - \alpha_2 + \int_{\sigma_1}^{\sigma} \frac{A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma}}{\sqrt{f(\sigma)}} d\sigma =$$

$$= \int_{\sigma_1}^{\sigma} \frac{A(\sigma)\sqrt{\sigma_2 - \sigma}}{\sqrt{f(\sigma)}} d\sigma.$$

В этом преобразовании учтено то обстоятельство, что после достижения переменной σ значения σ_2, радикалы $\sqrt{\sigma_2 - \sigma}$ и $\sqrt{f(\sigma)}$ одновременно изменили знак, поэтому подынтегральная функция осталась неизменной. Тогда неизменными остаются значения углов при $s = s_1(\sigma)$ и $s = s_2(\sigma)$. Так как полярный радиус в этих точках, как и функция переменной σ, однозначны, то эти радиусы равны.

Таким образом, части упругой линии, соответствующие одинаковым значениям переменной σ, проектируются в один кусок проекции.

Следствие 3. Если уравнение для угла α не имеет неинтегрируемых особенностей, то длина проекции упругой линии не превышает некоторой фиксированной величины при любых значениях дуговой координаты.

Пример. Для иллюстрации теоремы 1 рассмотрим решение Лагранжа. При условии $b + \beta\delta = 0$ в обозначениях работы [3] уравнение проекции имеет вид

$$\rho^2 = 4n^2(h + b^2 - \beta^2 + \sigma), \quad \frac{d\alpha}{ds} = (\beta\delta - b)/2n(\delta + \sigma) \tag{14}$$

$$\frac{d\sigma}{ds} = \sqrt{(\delta + \sigma)(1 - \sigma^2) - (h - \beta\delta)^2} \tag{15}$$

При условии $b + \beta\delta = 0$ подкоренная функция имеет корни

$$\sigma_0 = \left(-\beta^2 - \sqrt{\beta^4 - 4\beta^2\delta + 4}\right)/2, \qquad \sigma_1 = -\delta, \qquad \sigma_2 = \left(-\beta^2 + \sqrt{\beta^4 - 4\beta^2\delta + 4}\right)/2.$$

Переменная σ в решении Лагранжа введена вместо угла нутации θ: $\sigma = cos\theta$. Областью определения для уравнений (14) и (15) служит отрезок $\sigma_1 \le \sigma \le \sigma_2$, на концах которого эти уравнения удовлетворяют условию теоремы 1. В работах [1,2] присутствуют случаи, когда выполняются условия каждой из приведенных теорем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горр, Г. В., Илюхин, А. А., Ковалев, А. М. Савченко, А. Я. Нелинейный анализ поведения механических систем. – Киев.: Наукова думка, 1984. – 288 с.
2. Илюхин, А. А. Пространственные задачи нелинейной теории упругих стержней. – Киев.: Наукова думка, 1979. – 216 с.
3. Николаи, Е. Л. К задаче об упругой линии двоякой кривизны. – Петроград. – 1916. – 200 с.

В.Н. Сёмин, С.А. Донских, В.Н. Котов

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ ВЯЗКОГО ТЕЧЕНИЯ ПОРИСТОЙ СРЕДЫ К ОПИСАНИЮ ПРОЦЕССА СПЕКАНИЯ ПОРОШКОВЫХ СИСТЕМ

Аннотация. Рассмотрено применение модели вязкого течения пористого тела к описанию процесса спекания железного и никелевого порошков. Рассчитаны кинетические константы процесса изотермического спекания для этих систем. Дана интерпретация значений энергии активации температурной зависимости кинетики уплотнения.

Ключевые слова: кинетика усадки, вязкое течение, энергия активации спекания.

V.N. Semin, S.A. Donskikh, V.N. Kotov

APPLICATION OF THE MODEL OF VISCOUS FLOW OF A POROUS MEDIUM TO DESCRIBE THE PROCESS OF SINTERING OF POWDER SYSTEMS

Abstract. The application of models of viscous flow of a porous body to the description of the sintering process of iron and nickel powders. Calculated kinetic constants of the process of isothermal sintering for these systems. The interpretation of the values of the activation energy the temperature dependence of the kinetics of compaction.

Keywords: kinetics, shrinkage, viscous flow, the activation energy of sintering.

В наиболее общей форме движение порошковой прессовки к состоянию термодинамического равновесия определяется уравнением:

$$\frac{\partial}{\partial t}\int_v \rho s dv = -\int_\Sigma j_{s\alpha} d\Sigma_\alpha + \int_v \Theta_s dv$$

Выражение производства удельной энтропии для n-компонентной системы, в которой возможны процессы диффузии и теплопроводности, вязкие потоки, химические реакции, имеет вид:

$$\Theta_s = \vec{j}_q \, grad \frac{1}{T} - \sum_{i=1}^{n} \vec{j}_i' grad \frac{\mu_i}{T} - \frac{\sigma_{\alpha\beta}}{T} \frac{\partial V_{o\alpha}}{\partial X_\beta} + \frac{P}{T} div \vec{V}_o - \frac{1}{T} \sum_{j=1}^{n} A_j J_j .$$

Согласно идеям Я.И. Френкеля [9], кинетика процесса самопроизвольного уплотнения при спекании порошковых систем определяется скоростью вязкого течения спекаемой среды, что соответствует составляющей:

$$\Theta_s = \frac{\sigma_{\alpha\beta}}{T} \frac{\partial V_{o\alpha}}{\partial X_\beta} \qquad (1)$$

Развитие этой идеи в рамках модели вязкого течения пористой среды, разработанной Абрамовичем Т.М. и Дорожкиным Н.Н. [2], позволило получить кинетическое уравнение в виде уравнения Маккензи-Шаттлворса:

$$\frac{dZ}{1+Z^3} = -\frac{k}{3} dt \quad , \qquad (2)$$

где

$$k = \frac{3}{2} \left(\frac{4 \pi n}{3} \right)^{\frac{1}{3}} \frac{\sigma_m}{\eta_m} \quad . \qquad (3)$$

Обобщение на случай, когда система представляет собой «раствор» двух подсистем, что имеет место при жидкофазном спекании, предполагает представление кинетического параметра в виде

$$k = k_1 f_1 + k_2 f_2 ,$$

где k_1 и k_2 – параметры, характеризующие подсистемы; f_1, f_2 – их объемные доли, при этом $f_1 = f_0 e^{-\chi t}$, $f_2 = 1 - f_0 e^{-\chi t}$, f_0 – объемная доля более активной подсистемы в начальный момент, χ – величина, обратная характеристическому времени процесса усадки при спекании. Уравнение (2) в этом случае преобразуется к выражению

$$\frac{1}{2} \ln \frac{1+Z^3}{(1+Z)^3} - \sqrt{3} \left(arctg \frac{2Z-1}{\sqrt{3}} - arctg \frac{2Z_o - 1}{\sqrt{3}} \right) = \frac{f_o (k_1 - k_2)}{\chi} (1 - e^{-\chi t}) + k_2 t . \qquad (4)$$

Оно было применено к расчету экспериментальных кривых относительной объемной усадки стальных [5] и никелевых [4] порошков при различных температурах. В обоих случаях установлена линейная зависимость $\ln k_1$ от обратной температуры, что позволяет описать данные температурные зависимости уравнением Аррениуса $k_1 = A_1 e^{-\frac{E_{ak}}{RT}}$ и рассчитать энергию $E_{ак}$ в каждом случае. В качестве примера график этой зависимости для никелевого порошка приведен на рисунке 1.

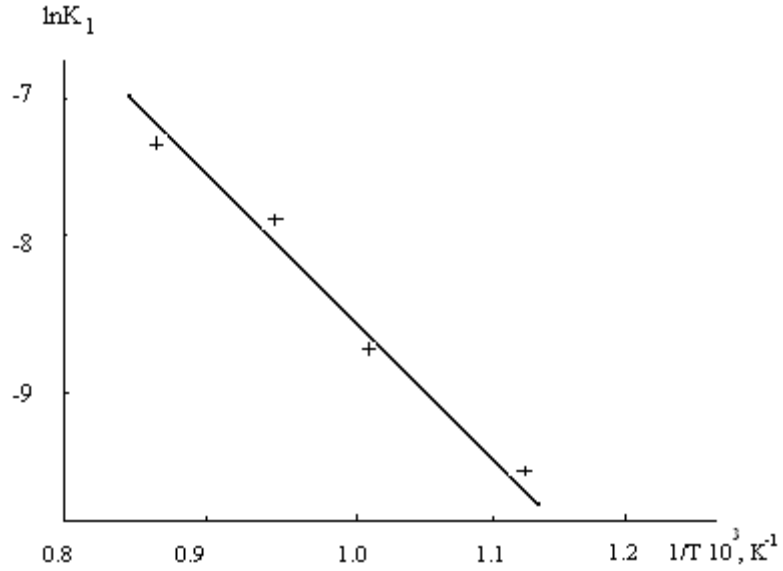


Рис.1 График линейной зависимости $\ln K_1$ от обратной температуры для никелевого порошка

Кинетические параметры спекания приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Кинетические параметры спекания железного и никелевого порошков

T,^{0}C	K_1, c^{-1}	K_2, c^{-1}	$E_{ак}$, кДж/моль
Железо			1062
1200	$2{,}9\cdot10^{-4}$	$3{,}0\cdot10^{-5}$	
1220	$14{,}2\cdot10^{-4}$	$15{,}4\cdot10^{-5}$	
1230	$38{,}7\cdot10^{-4}$	$19{,}0\cdot10^{-5}$	
Никель			62
900	$5{,}45\cdot10^{-4}$	$2{,}43\cdot10^{-5}$	
800	$3{,}77\cdot10^{-4}$	$1{,}27\cdot10^{-5}$	
700	$1{,}79\cdot10^{-4}$	$0{,}28\cdot10^{-5}$	
600	$0{,}84\cdot10^{-5}$	$0{,}29\cdot10^{-5}$	
500	$0{,}53\cdot10^{-5}$	$0{,}21\cdot10^{-5}$	

Авторы [7] на основе метода изоординатных сечений показали, что для многих порошковых систем температурная зависимость кинетики уплотнения характеризуется значениями энергии активации $E_{ак}$, которые близки энергиям активации объемной либо зернограничной диффузии. В случае железа (таблица 1) $E_{ак}$ превышает энергию активации коэффициента диффузии приблизительно в семь раз, а в случае никелевого порошка она приблизительно в два раза меньше. Одним из факторов такого несовпадения может быть то, что в модели вязкого течения пористой среды не учитываются процессы на границах зерен. С целью подтверждения этого положения модель применили для описания усадки пористых кварцоидных стекол [8] . Кинетические константы для этого случая представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Значения K_1 при спекании пористого кварцоидного стекла

T^{0}C	820	840	850
K_1, c^{-1}	$1{,}41\ 10^{-5}$	$4{,}30\ 10^{-5}$	$9{,}28\ 10^{-5}$

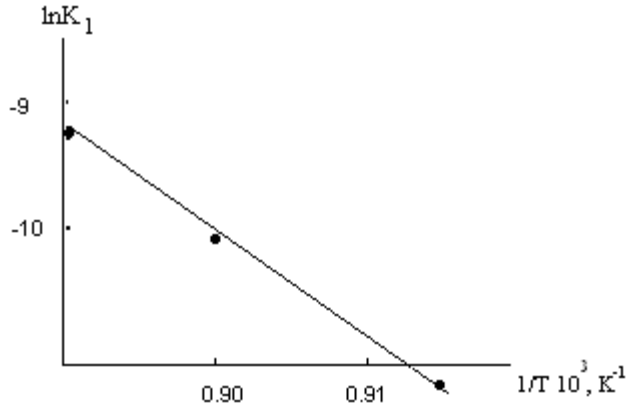


Рис.2. График линейной зависимости $\ln K_1$ от обратной температуры при спекании пористого кварцоидного стекла

Как следует из графика на рис.2, линейный характер зависимости имеет место и для усадки стекол. При этом значение энергии активации $E_{ак}$ процесса уплотнения составило порядка 140 ккал/моль, что достаточно близко совпадает с энергией активации вязкого течения кварцоидного стекла (130 ккал/моль [8]). Совпадение этих значений свидетельствует о правильности гидродинамической модели и раскрывает физический смысл k_1.

При анализе кривых усадки кварцоидных стекол было замечено (таблица 3), что во временном интервале от 15 до 60 минут изменение объема при всех трех изотермах происходило по закону, близкому к экспоненциальному $V = V_0 e^{-at}$, тогда

$$x_i = x_0 e^{-\frac{at}{3}}, \qquad \upsilon_i = -\frac{a}{3} x_i \,. \tag{5}$$

Таблица 3

Зависимость значений константы а от температуры

t ч	0.25	0.50	1.00	T
$\frac{V}{V_0}$	0.96	0.92	0.85	820C^0
a=Ln($\frac{V}{V_0}$)/t	-0.163	-0.166	-0.163	
$\frac{V}{V_0}$	0,91	0.82	0.69	840C^0
a=Ln($\frac{V}{V_0}$)/t	- 0.377	-0.397	-0.367	
$\frac{V}{V_0}$	0,86	0,72	-	850C^0
a=Ln($\frac{V}{V_0}$)/t	- 0,603	-0,567	-	

Это позволило полагать, что в указанном временном интервале усадка имеет характер, близкий к всестороннему равномерному сжатию, а процесс уплотнения при нагревании можно рассматривать как вязкое течение матрицы, сопровождающееся уменьшением объема пор. Пористое вещество в этой новой модели обладает сдвиговой η и объемной ζ вязкостью , а тензор напряжений может быть представлен в виде:

$$\sigma_{ij} = \eta[(\frac{\partial \upsilon_j}{\partial x_i} + \frac{\partial \upsilon_i}{\partial x_j}) - \frac{2}{3}\delta_{ij} div\vec{\upsilon}] + \zeta\delta_{ij} div\vec{\upsilon}, \tag{6}$$

где $\eta = \eta_m g_1(\Pi)$, $\zeta = g_2(\Pi)$, g_1 и g_2 – некоторые функции пористости. Из (5) и (6) следует, что

$$\sigma_{ij} = \zeta\delta_{ij} div\vec{\upsilon} = -\zeta_{ij}\frac{a}{3}\ . \qquad (7)$$

Выражение (7) имеет паскалевский вид $\sigma_{ij} = -p\delta_{ij}$, откуда $p = \zeta\frac{a}{3}$. Полагая, что определяющим фактором спекания является стремление системы уменьшить свободную поверхностную энергию, можем записать выражение для давления в виде $p = -\frac{2\sigma}{R}$, откуда $a = \frac{6\sigma}{\zeta R}$. Полагая $\sigma = \sigma_m\hat{O}(\ddot{I})$, $R = R_0\Psi(\ddot{I})$, $\zeta = \eta_m g_2(\ddot{I})$, приходим к выводу:

$$\frac{6\sigma}{R\zeta} = \frac{6\sigma_m\varphi(\ddot{I})}{R_0\eta_m\psi(\ddot{I})g_2(\ddot{I})}$$

Из того, что $\frac{6\sigma}{R\zeta} = a = \tilde{n}\hat{i}nst$, следует, что $\frac{\varphi(\Pi)}{\psi(\Pi)g_2(\Pi)} = b$, где b - постоянная величина; таким образом,

$$\frac{6\sigma_m}{R_o\eta_m}b = \grave{a}. \qquad (9)$$

Из величин, входящих в левую часть (9), от температуры зависит сдвиговая вязкость матрицы $\eta_m = \eta_{mo}e^{\frac{E}{RT}}$, тогда

$$a = \frac{6\sigma_m}{R_o\eta_{mo}}be^{-\frac{E}{RT}} = a_o e^{-\frac{E}{RT}}. \qquad (10)$$

Учитывая данные о значениях σ_m и R_o, приводимые в [8], можно из (10) определить E и η_{mo}, так E=90 ккал/моль, при этом η_{mo}=2,2 10^{11}пз, что хорошо согласуется с данными работы [3]. Сравнение (3) и (9) позволяет утверждать, что $E_{ак}$ должна соответствовать энергии активации вязкого течения. Это положение подтверждается в работе [6], в которой модель [2] используется для описания кинетики спекания оксидной ванадиевой бронзы, модифицированной боратным стеклом; приводятся зависимости энергии активации K_1 от температуры стеклования. Из них следует, что при низких Tg (жидкая прослойка играет определяющую роль) энергия активации K_1 совпадает с энергией активации вязкости соответствующего стекла. При более высоких значениях температуры различия в значениях энергий активации все более возрастают (влияют процессы, возникающие при контакте зерен между собой). Этот результат в рамках [2] объясняется при рассмотрении диссипативной функции « раствора», которую можно представить в виде суперпозиции диссипативных функций подсистем

$$\psi = f_1\psi_1 + f_2\psi_2,$$

откуда следует формула

$$\frac{1}{\eta} = \frac{f_1}{\eta_1} + \frac{f_2}{\eta_2}. \qquad (11)$$

Для систем, у которых эффекты на границах зерен отсутствуют (достаточное количество жидкой фазы) либо зерен нет (пористое стекло), вязкость системы определяется η_1. В случае спекания порошковых систем с отсутствием достаточного количества жидкофазной прослойки вязкость системы η определяется как η_1, так и η_2 (модельная среда, свойства которой определяются многими факторами). Похожие закономерности возникают при изучении процессов миграции зерен. Оценки показывают, что во многих случаях экспериментальные данные по энергии активации в уравнении скорости миграции намного превышают их значения, диктуемые моделью миграции с помощью единичных переходов атомов. Мотт [1] предложил свой механизм миграции, связанный с конкретной структурой границ. По Мотту, число атомов в группе n – размер структурного элемента границы, которая при своем движении «расплавляет» группу в n атомов на стороне исчезающего зерна и «кристаллизует» такую же группу на стороне растущего зерна. Сочетание процесса переноса с плавлением позволяет записать выражение для энергии активации в виде E = nL, где L – скрытая теплота плавления. В случае спекания железных и никелевых порошков основными факторами, влияющими на процесс вязкого течения, являются соотношение между поверхностными энергиями твердого и жидкого металлов и на их межфазной границе; микрорельеф твердой поверхности, состояние поверхности твердого металла (наличие окисных пленок). Особую роль играет степень смачивания твердого металла жидким и образования жидкой фазы в

виде тонкой смачивающей прослойки на поверхности твердой фазы. Наличие и свойства жидкой фазы, вероятно, и определяют значения $E_{ак}$ в модели вязкого течения пористой среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бокштейн, Б.С., Копецкий Ч.В., Швиндлерман Л.С. Термодинамика и кинетика границ зерен в металлах. – М : Металлургия, 1986. – 224 с.
2. Дорожкин ,Н.Н., Абрамович, Т.М., Ярошевич ,В.К. Импульсные методы нанесения порошковых покрытий. – Минск: Наука и техника, 1985. – 78 с.
3. Исаева, Л.В. Вязкость оптических стекол в интервале размягчения и отжига. // Оптико-механическая промышленность. – 1967. – № 10. – С. 43 – 47.
4. Порошковая металлургия и напыление покрытий. / под ред. Б.С. Митина. – М.: Металлургия, 1987. – 720 с.
5. Сёмин, В.Н., Абрамович, Т.М., Разумова, М.И. Кинетические параметры спекания стального порошка. / Сборник научных трудов 6-й международной конференции "Математические модели физических процессов и их свойства". – Таганрог, 2000. – С. 65.
6. Сёмин, В.Н., Донских, С.А. //Боратные стекла как активатор спекания порошковых систем. Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Физико-математические и естественные науки. Таганрог, 2015. – №1. – С. 15 – 22.
7. Скороход, В.В. Реологические основы теории спекания. – Киев : Наукова думка, 1972. – 152 с.
8. Филипович ,В.Н., Алексеева З.Д., Калинина А.М. //Кинетика спекания пористых стекол. Физика и химия стекла . – 1990. – т.16. – №1. – С. 81-84.
9. Френкель, Я.И. ЖЭТФ// 1946. – т.16.– С. 29

А.И. Сухинов, В.В. Сидорякина

О ЕДИНСТВЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ЛИНЕАРИЗОВАННОЙ ДВУМЕРНОЙ НАЧАЛЬНО-КРАЕВОЙ ЗАДАЧИ ТРАНСПОРТА НАНОСОВ*

Аннотация. В настоящей работе рассматривается линеаризованная пространственно-двумерная модель транспорта наносов под воздействием волн в прибрежной зоне. Приводится схема доказательства и условия единственности решения, соответствующей линеаризованной начально-краевой задаче.

***Ключевые слова*:** модели транспорта наносов, прибрежная зона, донная поверхность, нелинейное параболическое уравнение, линеаризация, единственность решения.

A. I. Sukhinov, V.V. Sidoryakina

ON THE UNIQUENESS OF SOLUTIONS OF THE LINEARIZED TWO-DIMENSIONAL BOTTOM DEPOSIT TRANSPORTATION PROBLEM

Abstract. In this paper we consider the linearized spatial-dimensional model of sediment transport by wave action in the coastal zone. The scheme of the proof of the uniqueness of the conditions and the corresponding linearized initial boundary value problem.

***Key words*:** bottom deposit transportation models, coastal zone, bottom relief, linearization, uniqueness of boundary value problem solution.

Исследование гидрофизических процессов в прибрежных системах является актуальной фундаментальной и прикладной проблемой. Такие исследования чаще всего строятся на основе определенных математических моделей изучаемых процессов. Математическое моделирование позволяет осуществить анализ и прогноз развития прибрежных систем, не прибегая к дорогостоящим, а в ряде случаев опасным в экологическом отношении экспериментам. Рассматриваемые модели транспорта наносов имеют важное значение для обеспечения безопасности судоходства, а также при проектировании объектов прибрежной инфраструктуры (причалов, берегозащитных сооружений, при проведении дноуглубительных работ и т.д.).

В России работы, связанные с математическим моделированием гидродинамических систем, включая исследования в прибрежных зонах, проводились В.К. Дебольским, В.Б. Залесным, Р.А. Ибраевым, О.К. Леонтьевым и др.

Применение метода математического моделирования к исследованию указанных гидродинамических процессов приводит к необходимости рассмотрения начально-краевых задач для нелинейных уравнений параболического типа, которые при построении дискретных моделей, как правило, линеаризуются.

* Работа выполнена при частичной финансовой поддержке РФФИ (проекты 15–01–08619 и 15–07–08626)

В настоящей работе рассматривается линеаризованная 2D модель транспорта наносов под воздействием волн в прибрежной зоне. Соответствующая краевая задача содержит ряд гидродинамических параметров, а также некоторые функции, описывающие донный материал и водную среду, которые должны быть заданы для однозначного определения решения соответствующей краевой задачи.

Модели транспорта наносов и изменения рельефа дна, учитывающие сложный рельеф дна, пористость донных отложений, размер и плотность частиц, его составляющих, действие силы тяжести и тангенциального напряжения, вызванного воздействием волн, и др., рассматривались в работах [1] - [5].

Для описания динамики изменения рельефа дна в настоящей работе использованы уравнения [1], описывающие переформирование прибрежной зоны водоемов, где твердые частицы перемещаются в направлении движения жидкости.

В работе [3] рассмотрено уравнение транспорта наносов, вызванных поверхностными волнами в прибрежной зоне. В дивергентном виде оно записывается в виде:

$$\begin{aligned}(1-\varepsilon)\frac{\partial H}{\partial t} + div\left(\frac{A\tilde{\omega}d}{((\rho_1-\rho_0)gd)^{\beta}}\left|\vec{\tau}_b - \frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0}gradH\right|^{\beta-1}\vec{\tau}_b\right) = \\ = div\left(\frac{A\tilde{\omega}d}{((\rho_1-\rho_0)gd)^{\beta}}\left|\vec{\tau}_b - \frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0}gradH\right|^{\beta-1}\frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0}gradH\right),\end{aligned} \tag{1}$$

где $H = H(x,y,t)$ – глубина водоема;

ε – пористость донных материалов;

$\vec{\tau}_b$ – вектор касательного тангенциального напряжения на дне водоема;

τ_{bc} – критическое значение тангенциального напряжения, при котором начинается транспорт донных материалов, $\tau_{bc} = a\sin\varphi_0$, φ_0 – угол естественного откоса грунта в водоеме;

ρ_1, ρ_0 – плотности частиц донного материала и водной среды соответственно;

g – ускорение силы тяжести;

$\tilde{\omega}$ – частота волны;

A и β – безразмерные постоянные (A равна 19.5, β равна 3);

d – характерные размеры частиц грунта.

Введем коэффициент, нелинейным образом зависящий от частных производных по пространственным переменным функции $H = H(x,y,t)$,

$$k = \frac{A\tilde{\omega}d}{((\rho_1-\rho_0)gd)^{\beta}}\left|\vec{\tau}_b - \frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0}gradH\right|^{\beta-1}. \tag{2}$$

С учетом (2), уравнение (1) запищется в виде:

$$(1-\varepsilon)\frac{\partial H}{\partial t} + div(k\vec{\tau}_b) = div\left(k\frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0}gradH\right). \tag{3}$$

Уравнение (3) для простоты будет рассматриваться в прямоугольной области $\overline{D}(x,y) = \{0 \le x \le L_x, 0 \le y \le L_y\}$, (рис. 1), где стороны: CD – совпадает с береговой линией, AB – граница области, расположенная в зоне глубокой воды, AD и BC – боковые границы.

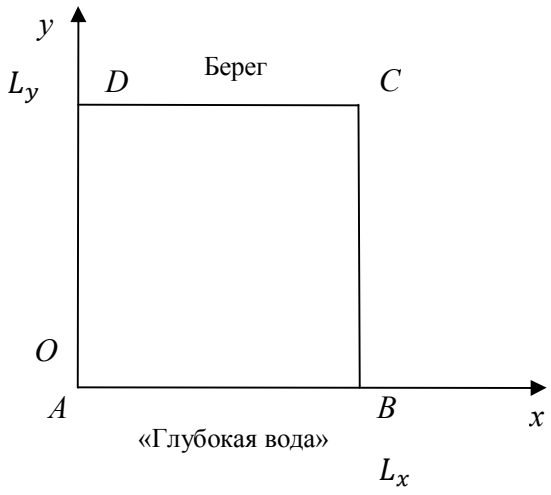


Рис. 1

Профиль дна с разрезом по оси Oy для фиксированного момента времени t можно наглядно представить при помощи рис. 2:

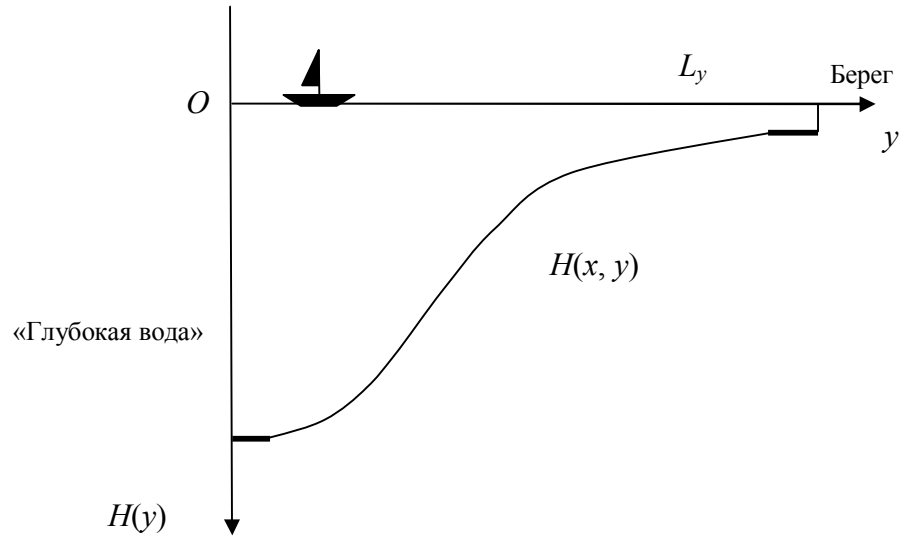


Рис. 2

Дополним уравнение (3) начальным условием:

$$H(x,y,0)=H_0(x,y),\ (x,y)\in\overline{D}\,. \tag{4}$$

Сформулируем граничные условия, которые задаются исходя из физических соображений.

На участке AB границы расчетной области $\overline{D}$ вблизи дна влиянием ветрового волнения можно пренебречь, поэтому

$$\left|\overrightarrow{\tau_b}\right|=0, \tag{5}$$

$$\frac{\partial H}{\partial y}=0. \tag{6}$$

На участке границы, совпадающей с береговой линией DC, имеем:

$$H(x,L_y,t)=0,\ 0\le x\le L_x\,. \tag{7}$$

На боковых участках границы будем предполагать, что

$$H(0,y,t)=H_1(y,t),\ 0\le y\le L_y,$$
$$H(L_x,y,t)=H_2(y,t),\ 0\le y\le L_y. \tag{8}$$

Из условия (6), в частности, следует граничное условие

$$H(x,0,t)=H_3(x),\ 0\le x\le L_x. \tag{9}$$

Дополнительно к граничным условиям (8) будем предполагать выполнение условий их гладкости – существование производных

$$\left.\frac{\partial H}{\partial x}\right|_{x=0},\ \left.\frac{\partial H}{\partial x}\right|_{x=L_x},\ 0 \le y \le L_y,$$

а также считать пренебрежимо малыми величины уклона дна на граничных линиях *AD* и *BC* в направлении оси *OX*:

$$\left.\frac{\partial H}{\partial x}\right|_{x=0} = \left.\frac{\partial H}{\partial x}\right|_{x=L_x} = 0,\ 0 \le y \le L_y. \tag{10}$$

Требование достаточной гладкости граничных условий приводит к следующим условиям сопряжения в угловых точках *A* и *B* границы

$$\begin{gathered} H_1(0,t) = H_3(0), \\ H_2(0,t) = H_3(L_x),\ 0 < t \le T. \end{gathered} \tag{11}$$

Будем предполагать согласованность граничных и начальных условий, а именно

$$\begin{gathered} H_0(x,0) = H_3(x),\ y = 0,\ 0 \le x \le L_x, \\ H_0(0,y) = H_1(y),\ x = 0,\ 0 \le y \le L_y, \\ H_0(L_x,y) = H_2(y),\ x = L_x,\ 0 \le y \le L_y, \\ H_0(x,0) = 0,\ y = L_y,\ 0 \le x \le L_x. \end{gathered} \tag{12}$$

Условие невырожденности оператора задачи имеет вид:

$$\begin{gathered} k \equiv \frac{A\tilde{\omega}d}{((\rho_1 - \rho_0)gd)^\beta}\left|\vec{\tau}_b - \frac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0} gradH\right|^{\beta-1} \ge k_0 = const > 0, \\ \forall (x,y) \in \overline{D},\ 0 < t \le T. \end{gathered} \tag{13}$$

Вектор тангенциального напряжения на дне выражается с использованием единичных ортов системы координат естественным образом

$$\vec{\tau}_b = \tau_{bx}\vec{i} + \tau_{by}\vec{j},\ \tau_{bx} = \tau_{bx}(x,y,t),\ \tau_{by} = \tau_{by}(x,y,t).$$

На временном отрезке $0 \le t \le T$ построим равномерную сетку ω_τ с шагом τ, т.е. множество точек

$$\omega_\tau = \{t_n = n\tau,\ n = 0,1,...,N,\ N\tau = T\}$$

и осуществим линеаризацию начально-краевой задачи (3)–(12).

Осуществим линеаризацию члена $div(k\vec{\tau}_b)$ и коэффициента k путем выбора их значений в момент времени $t = t_n$, $n = 0,1,...,N$ и рассмотрения уравнения (3) на временном промежутке $t_{n-1} < t \le t_n$, $n = 1,2,...,N$. При этом предполагается, что функция $H^{(n)}(x,y,t_{n-1}) = H(x,y,t_{n-1})$ и ее частные производные по пространственным переменным известны.

Если $n = 0$, то в качестве $H(x,y,t_0)$ достаточно взять функцию начального условия. Если же $n = 1,2,...,N$, то функция $H^{(n)}(x,y,t_{n-1}) = H(x,y,t_{n-1})$ предполагается известной, поскольку предполагается решенной задача (3)–(12) для предыдущего временного промежутка $t_{n-1} < t \le t_n$.

Введем обозначения

$$k(t_n) \equiv \frac{A\tilde{\omega}d}{((\rho_1 - \rho_0)gd)^\beta}\left|\vec{\tau}_b(x,y,t_n) - \frac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0} gradH(x,y,t_n)\right|^{\beta-1}.$$

Тогда уравнение (3) после линеаризации запишем в виде:

$$\begin{gathered} (1-\varepsilon)\frac{\partial H^{(n)}}{\partial t} = div\left(k(t_{n-1})\frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0} gradH^{(n)}\right) - div(k(t_{n-1})\vec{\tau}_b), \\ t_{n-1} < t \le t_n,\ n = 1,2,...,N \end{gathered} \tag{14}$$

и дополним его начальными условиями:

$$H^{(1)}(x,y,t_0) = H_0(x,y),\ H^{(n)}(x,y,t_{n-1}) = H^{(n-1)}(x,y,t_{n-1}),\ (x,y) \in \overline{D},\ n = 1,2,...,N.$$

Член вида $div\left(k\left(t_{n-1}\right)\vec{\tau}_b\right)$ является при такой линеаризации известной функцией правой части; граничные условия (5)–(12) предполагаются выполненными для всех промежутков времени

$$t_{n-1} < t \le t_n,\ n = 1,2,...,N.$$

Имеет место

Теорема. Пусть дана система уравнений (14)

$$(1-\varepsilon)\frac{\partial H^{(n)}}{\partial t} = div\left(k\left(t_{n-1}\right)\frac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0}gradH^{(n)}\right) - div\left(k\left(t_{n-1}\right)\vec{\tau}_b\right),$$

$$t_{n-1} < t \le t_n,\ n = 1,2,...,N,$$

и функция $H^{(n)}(x,y,t),\ t_{n-1} < t \le t_n,\ n = 1,2,...,N$ класса $C^2(Ц_T) \cap C\left(\overline{Ц}_T\right)$, $grad_{(x,y)}H^{(n)} \in C\left(\overline{Ц}_T\right)$ является решением уравнения номера n указанной системы в цилиндре $Ц_T = D \times (0,T)$ с начальными условиями $H^{(1)}(x,y,t_0) = H_0(x,y)$, $H^{(n)}(x,y,t_{n-1}) = H^{(n-1)}(x,y,t_{n-1})$, $(x,y) \in \overline{D},\ n = 1,2,...,N-1$ (на нижнем основании цилиндра $Ц_T$), граничными условиями (5)–(12) (на боковой поверхности цилиндра $Ц_T$). Тогда, если $k\left(t_{n-1}\right)\frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0} \ge k_0 > 0,\ k\left(t_{n-1}\right) \in C^1\left(\overline{D}\right)$, то для любого $n = 1,2,...,N$, решение данной начально-краевой задачи единственно.

Идея доказательства теоремы состоит в следующем. Предполагается существование двух решений указанной задачи при $t_0 < t \le t_1\ (n=1): H'(x,y,t)$ и $H''(x,y,t), (x,y) \in \overline{D}$. Вводится функция $w(x,y,t) \equiv H'(x,y,t) - H''(x,y,t), w(x,y,t) \not\equiv 0, t_0 < t \le t_1,\ (x,y) \in \overline{D}$.

Для $w(x,y,t), t_0 < t \le t_1,\ (x,y) \in \overline{D}$ рассматривается начально-краевая задача, которая после несложных преобразований принимает вид:

$$\frac{1}{2}(1-\varepsilon)\iint\limits_D w^2(t_1)dxdy = \int\limits_{t_0}^{t_1}\left(\iint\limits_D w \cdot div\left(k(t_0)\frac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0}\cdot gradw\right)dxdy\right)dt. \qquad (15)$$

Исследуя задачу (15), получаем $w(x,y,t) = 0, t_0 < t \le t_1$ и $w(x,y,t_1) \equiv 0$ [5, 6].

Далее по индукции путем аналогичных рассуждений доказывается, что $w(x,y,t_{n-1}) \equiv 0$ при $(x,y) \in \overline{D}, t_{n-1} < t \le t_n,\ n = 2,...,N$.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, И.О. Прибрежная динамика: волны, течения потоки наносов. – М.: ГЕОС, 2001. – 272с.
2. Xiaoying Liu, Shi Qi, Yuan Huang, Yuehong Chen, Pengfei Du. Predictive modeling in sediment transportation across multiple spatial scales in the Jialing River Basin of China//International Journal of Sediment ResearchVolume 30, Issue 3, September 2015, Pages 250 – 255.
3. Сухинов, А.И., Чистяков, А.Е., Проценко, Е.А. Математическое моделирование транспорта наносов в прибрежной зоне мелководных водоемов//Математическое моделирование, т. 25, №12, 2013. – С.65 – 82.
4. Сухинов, А.И., Чистяков, А.Е., Проценко, Е.А. Математическое моделирование транспорта наносов в прибрежных системах на многопроцессорной вычислительной системе//Вычислительные методы и программирование: новые вычислительные технологии, т. 15, №4, 2014. – С. 610 – 620.
5. Сухинов, А.И., Шишеня, А.В. Повышение эффективности попеременно - треугольного метода на основе уточненных спектральных оценок. М., Математическое моделирование, Т.24, № 11. – 2012. – С. 10 – 22.
6. A. I. Sukhinov, A. E. Chistyakov, E. A. Protsenko Mathematical modeling of sediment transport in the coastal zone of shallow reservoirs// Mathematical Models and Computer Simulations, July 2014, Volume 6, Issue 4, pp 351-363.– URL: http://link.springer.com/article/10.1134/S2070048214040097.
7. E. Alekseenko, B. Roux, A. Sukhinov, R. Kotarba, and D. Fougere. Nonlinear hydrodynamics in a Mediterranean lagoon. Nonlinear Processes in Geophysics, 2013, 20, pp. 189-198. – URL:www.nonlinprocesses-geophys.net/20/189/2013/doi:10.5194/npg-20-189-2013.
8. E. Alekseenko, B. Roux, A. Sukhinov, R. Kotarba, D. Fougere. Coastal hydrodynamics in a windylagoon. Computers & Fluids, 2013, 77, pp. 24-35 doi:10.1016/j.compfluid.2013.02.003.
9. Ладыженская, О.А., Солонников В.А., Уральцева, Н.Н. Линейные и квазилинейные уравнения параболического типа. М.: Наука, 1967. – 736 с.
10. Самарский, А.А., Вабищевич, П.Н. Численные методы решения задач конвекции-диффузии, Изд. Либроком, УРСС, М., 1999. – 248 с.

Раздел VIII. Физическая культура

П.В. Хало

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНА НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ О ТРЕХ ОСНОВНЫХ УРОВНЯХ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗМОМ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье обосновывается новый системный подход к построению биолого-социальной модели формирования предстартового или предсоревновательного состояния спортсмена, основывающийся на рассмотрении стремления спортсмена к достижению максимального спортивного результата как к формирующейся с этой целью функциональной системы, включающей иерархически организованных три уровня управления – вегетативный, психологический и социальный.

***Ключевые слова*:** предстартовые состояния, функциональные системы, энтропия, сигнальные системы

P.V. Halo

OPTIMIZATION OF THE PRESTARTING CONDITION OF THE ATHLETE ON THE BASIS OF THE CONCEPT ABOUT THREE MAIN LEVELS OF MANAGEMENT OF THE HUMAN BODY

Abstract. New system approach to creation of the biologo-social model of formation of a prestarting or precompetitive condition of the athlete which is based on consideration of aspiration of the athlete to achievement of the maximum sports result as to formed for this purpose the functional system including hierarchically organized three levels of management – vegetative, psychological and social locates in article.

***Keywords*:** prestarting states, functional systems, entropy, alarm systems

Невзирая на накопленный сегодня значительный задел в области разработки и внедрения средств формирования навыков регуляции предстартового и предсоревновательного состояния, до сих пор нет целостного представления о его функциональной организации, его аспектах взаимодействия различных методов формирования, биологических паттернах, зачастую отсутствует учет адаптации спортсмена к физическим и психоэмоциональным нагрузкам экстремального характера, индивидуальных особенностей его формирования (А.В. Алексеев, Т.Д. Бабушкин, В.Р. Малкин, В.В. Медведев, В.Н. Смоленцева, К.В. Судаков, 2004; И.А Святогор с соавт., 2005; Л.Д. Маркина, В.В. Маркин, 2008) и, как следствие, нет методов его уверенного достижения. На этапе предстартовой подготовки тренер, психолог и сам спортсмен, как правило, основывается в большей степени на собственном опыте и интуиции, чем на динамике показателей функциональных свойств организма, что значительно затрудняет адекватное представление спортсмена о реальных резервах его организма (А.Г. Дембо, 1974; С.А. Душанин, 1978; P.O. Astrand, 1992; J.H. Wilmore, D.L. Costill, 2004) [2,3,15]. При этом наблюдается снижение интенсивности внимания, бдительности, скорости принятия решений и пр. По мнению многих авторов (Д.А. Напалков, П.О. Ратманова, М.Б. Коликов и др.), именно формирование оптимального предстартового состояния представляет наибольшие трудности в современном спорте. Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время существует противоречие между объективной потребностью формирования предстартового состояния и отсутствием его биолого-математической модели, связывающей в единое целое психологические и физиологические аспекты, позволяющей произвести оценку вклада различных методик оптимизации предстартовых состояний, решение которого весьма актуально [2,3,15].

Уже первые исследования предстартовых состояний (О.А. Черникова, 1937) показали их исключительное влияние на успешность выступления спортсменов. В последующих исследованиях (А.Ц. Пуни, 1949, 1969, С.М. Оя 1961, Ю.Ю. Палайма 1965, В.А. Геселевич, 1969; Ю.Я. Киселев, 1977; А.В. Алексеев, 1985; и др.) были выявлены такие разновидности предстартовых состояний как: «стартовая лихорадка», «стартовая апатия», «состояние самоуспокоенности» и «состояния боевой готовности», «психической готовности», «мобилизационной готовности» (А.Ц. Пуни, 1949; Ф. Генов, 1966; П.А. Рудик, 1976 и др.). В целом тренировочно-соревновательная деятельность представляется в виде последовательности психических состояний разной модальности, сложности, интенсивности (А.О. Прохоров, 1991). По мнению Е.И. Селантьева, отслеживание уровня эмоционального напряжения позволяет своевременно кор-

ректировать параметры тренировочного процесса. Ряд авторов (В.И. Шапошникова, 1996; H. Zagercrants, 1996; М.В. Чичиленко, 2004; Г.А. Воликова 2011 и др.) успешность протекания адаптационных процессов в организме спортсмена связывают с индивидуальными биологическими циклами [2,3,15].

Решению задачи формирования оптимального предстартового состояния логически предшествует анализ естественной системы регуляции функционального состояния вообще. Осуществление управления процессом изменения функционального состояния возможно при выполнении следующих требований: определение цели управления, т.е. системообразующего фактора управляемого объекта, доведение его до требуемых параметров; установление исходного состояния параметров управляемого объекта; наличие обратной связи в управлении. Функция обратной связи состоит в коррекции изменений параметров системы (т.е. промежуточных состояний) на траектории движения к заданным параметрам. Обратная связь, как известно, может быть положительной и отрицательной. Системообразующим фактором в данном случае выступает достижение высокого спортивного результата в соответствующем виде спорта, однако актуализация этого фактора происходит лишь при доминировании соответствующей мотивации. В настоящее время общепризнано, что на функциональное состояние спортсмена действует одновременно иерархия системообразующих факторов различного уровня (отдельной клетки, особи, популяции, биома и т.д.), вложенных друг в друга подобно матрешке. Поэтому современная теория функциональных систем многими авторами (К.В. Судаков, К.В. Анохин и др.) дополняется введением: функциональных единиц, системоквантов, подсистем и пр. Сам К.В. Анохин (1970) достижение оптимального предстартового состояния рассматривал по показателям трех уровней управления: психическом (эмоции), вегетативном (энергетика) и двигательном (психомоторика). Этих уровней до сих пор придерживается большинство спортивных психологов. В.Ф. Сопов (2011), в свою очередь, в формировании предстартовых состояний выделяет три блока: биопсихические свойства личности (свойства нервной системы: подвижность, сила, уравновешенность и пр.), способность к психической саморегуляции и готовность к максимальной мобилизации волевых усилий (определяется доминирующими мотивами) [3]. Ряд исследователей (Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин и др.) выделяют три слоя внутрипсихических процессов: перцептивный слой, образуемый упорядочением друг относительно друга модальных образов объектов; семантический слой - структурированная совокупность отношений семантических эквивалентов актуально воспринимаемых объектов и глубинный слой надмодальных (амодальных) структур, образующихся в процессе взаимодействия перцептивного и семантического слоев (т.е. семантические следы субъективного опыта, зафиксированные в отношении к предметам, объектам манипуляции). Для описания оптимальных состояний в профессиональной деятельности многие авторы (Б. Кафка, 1986; Г.П. Юрьев, И. Каганец, Б.А. Диденко, 2001; П.В. Хало, 2010 и др.) предлагают рассматривать три (а не две, как ранее) иерархически организованных сигнальных системы: уровень I - рефлексов, инстинктов (подсознание), уровень II – речь (сознание), уровень III – мораль, нравственность (сверхсознание). Под III сигнальной системой обычно понимается морально-этический комплекс контроля поведения (Б. Кафка, З.И. Кекелидзе, И.В. Смирнов и др.) [11,12]. Этот комплекс напрямую не связан с традициями или правовыми нормами, а является неотъемлемой частью человеческого сознания, формируется к 7-8 годам и отражает нормы общечеловеческой социализации (ни убий, не укради, не прелюбы сотвори и т.д.).

При внимательном рассмотрении все вышеописанные концепции не противоречат, а лишь взаимоуточняют друг друга (см. Табл. 1). Каждый новый иерархический уровень включает предыдущий. Биопсихические свойства личности определяются на уровне организма, его вегетатикой, от которой зависит формирование рефлексов; психомоторика, с одной стороны, основывается на психомоторных задатках, коррелирующих со свойствами нервной системы, а с другой определяется волевым контролем, связанным с уровнем осознанности; высшие эмоции являются продуктом социального взаимодействия, низшие – продуктом оценки текущих потребностей организма (страх, ярость – потребность в безопасности и т.д.) [14]. Для каждого из уровней управления существуют свои методы повышения результативности функционального состояния спортсмена (см. рис. 1), дающие соответствующий прирост спортивного результата. На I уровне это может быть автоматизация навыков, различные БОС-тренинги [7], коррекция индивидуальных биоритмов [1], фармакологический допинг, применение нано-устройств (например, искусственных эритроцитов, переносящих O_2 в значительно больших объемах, чем естественные) [10] и пр. Определение параметров этой системы, в зависимости от вида спорта, может осуществляться, например, с помощью пробы PWC170, баланса активации парасимпатической и симпатической нервных систем [4], различных ЭЭГ- коррелятов [8], электропотенциалов акупунктурных точек, ПАНО, ЭМГ и пр. [9].

Таблица 1

Иерархия основных уровней управления предстартовым состоянием

Уровень иерархии	П.К. Анохин (1970)	В.Ф. Сопов (2011)	Слои внутрипсихических процессов	Сигнальные системы управления
Социум, сверхсознание	Эмоции (в данном случае высшие)	Психическая саморегуляция	Надмодальный (или амодальный)	Мораль, нравственность
Личность, сознание	Психомоторика	Волевые усилия	Семантический	Речь
Организм, подсознание	Вегетатика	Биопсихические свойства личности	Перцептивный	Рефлексы, инстинкты

На уровне II это вербальные методы: внушение, афирмации, нейролингвистическое программирование (НЛП), аутогенная тренировка и пр. Целью управления здесь является формирование волевой, т.е. осознанной, вербальной, целевой установки. Действительно, анализ соревновательной деятельности в различных видах спорта показывает, что наличие высокой подготовленности, наряду с пониженной способностью к максимальным волевым усилиям, приводит к поражениям. Ведущее значение здесь имеет целеполагание личности, представленное в виде вербальных конструктов, формирующих традиции, мировоззрение, убеждения спортсмена и т.д. [8]. Большое влияние здесь оказывает волевой самоконтроль - способность контролировать свои эмоции и поведение, преобладание сознательного компонента, подавляющего инстинктивное желание отдохнуть, избежать боли, пуститься во «все тяжкие» и пр. Отмечено, что волевой самоконтроль начинает играть решающую роль в особо опасных, напряженных или неопределенных ситуациях. Неожиданные срывы и неудачи в крупнейших соревнованиях после серии успехов наблюдались у спортсменов с заниженным самоконтролем. Их поведение отражало ситуацию, когда спортсмен не мог сознательно подавить страх, не теряя, однако, способности воспринимать происходящее. Готовность к максимальной мобилизации волевых усилий выше при устойчивости к физическому дискомфорту. Это свойство суммарно отражает пониженную восприимчивость жизненных, бытовых, организационных неудобств, способность строить свое поведение на реалистической основе. Исследование на больших выборках спортсменов показало, что этот фактор значительно хуже у женщин и связан с теми элементами в психическом состоянии, которые отражают снижение настроения, желания работать [2]. Известно, что высокий спортивный результат показывается при оптимальном уровне психического возбуждения. Следует отметить, что как высокий уровень, так и низкий приводят к искажению представления об идеальной структуре двигательного действия и реальной обстановке на соревнованиях и, как следствие, к снижению результата. Определение параметров этой системы может осуществляться, в зависимости от вида спорта, например, с помощью всевозможных опросников, психологических тестов: САН, тест Спилберга-Ханина, Шульте, различных ЭЭГ- коррелятов и пр. [13].

Но и способность к волевым усилиям в совокупности с высокой подготовленностью не гарантирует успешного выступления в соревнованиях, если спортсмен не умеет с помощью психической саморегуляции удерживать свое состояние и двигательные действия в оптимальных параметрах. С этой задачей можно справиться с помощью уровня III.

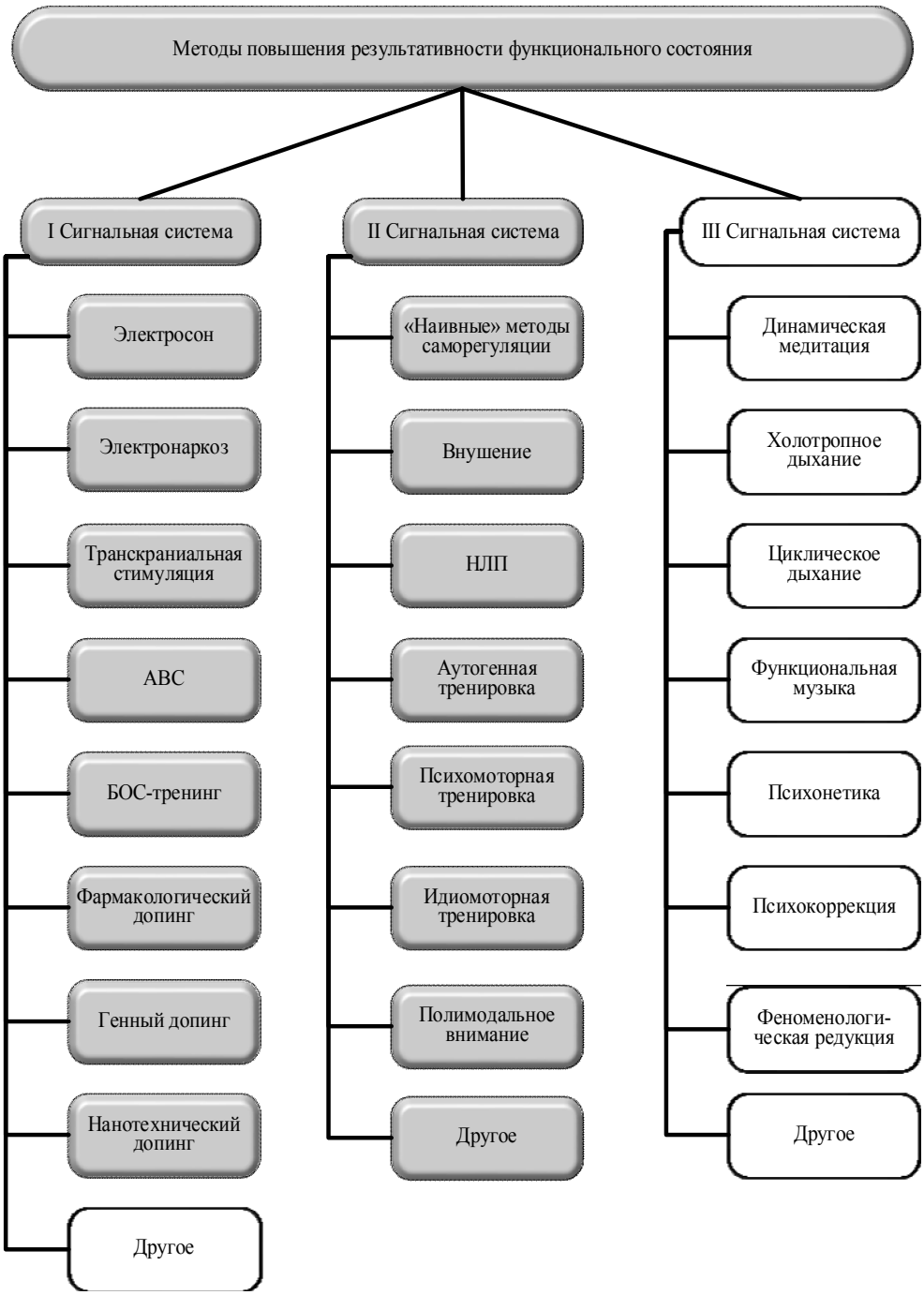


Рис. 1 Классификация методов достижения оптимального предстартового состояния по основным системным уровням управления

Уровень III наименее представлен в западной практике тренировочного процесса и, напротив, широко - в восточной. По В.Ф. Сопову, это способность к психической саморегуляции, но в предложенной нами систематике это саморегуляция на уровне надмодальных структур. Действительно, если нет определенного внутреннего настроя (психического состояния), то любые вербальные методы психической саморегуляции (аутогенная тренировка, афирмации и пр.) не эффективны. Под влиянием психических состояний перестраивается структура индивидуального сознания, меняется субъективный вес тех или иных событий в тренировке или соревновании. Психическое состояние тесно связано с личной экзистенцией (зачастую неосознаваемой), отражающей субъективную удовлетворенность получаемыми достижениями. В западном подходе личной экзистенции почти не придается особой роли, кроме таких экзотических психотехник как: экзистенциальная терапия, методы психокоррекции И.В. Смирнова и адаптированные европейцами восточные психотехники: динамическая медитация, феноменологическая редукция [13], методы холотропного дыхания и пр. [11]. Определение параметров этой системы осуществляется преимущест-

венно косвенным образом и слабо связано с видом спорта, т.к. это наивысший уровень иерархии управления, выходящий за пределы отдельной личности (т.е. этот уровень управления функционирует в социуме, биоме и пр.). Здесь могут быть использованы: социометрический анализ, соответствующие ЭЭГ- корреляты, системы с психологической обратной связью [6], тест Люшера и пр.

Для системного определения оптимальности предстартового состояния спортсмена возможно применение критерия адаптации (А.В. Ротов с соавт., 1997), являющегося частным случаем критерия оптимального психофизиологического состояния профессиональной деятельности. Данный критерий был нами ранее апробирован для оценки оптимального состояния человека-оператора (П.В. Хало, 2007) [4].

$$K_{пр} = \frac{1}{n}\sum_{j=1}^{n} \ln \frac{1}{P(x_j)}, \quad (1)$$

где n - число учитываемых переменных состояния; $P(x_j)$ - вероятность отклонения переменной x_j от «предпочтительного» состояния.

Значение вероятности $P(x)$ может быть рассчитано по следующей формуле:

$$P(x) = P(|x - \overline{x}| < \delta) = 2\Phi\left(\frac{\delta}{\sigma}\right) - 1, \quad (2)$$

где $\overline{x}$ - среднее значение биологического параметра x за исследуемый период времени; δ-величина допустимого отклонения от индивидуальной нормы; σ - среднее квадратическое отклонение параметра x; Φ - функция Лапласа.

Критерий основывается на расчете вероятности отклонений психофизиологических параметров от предпочтительных величин, принимающихся вначале как среднестатистическая норма, а затем уточняющихся для каждого спортсмена индивидуально в тренировочном процессе. Здесь необходимо учитывать: тип нервной системы и межполушарного взаимодействия, половую принадлежность, сенситивные периоды и пр. Например, по данным Н.К. Волкова, (1977), А.И. Чикурова (2008) и др., спортсменам с сильной нервной системой рекомендуется повышать активность во второй половине соревнования, а со слабой – в первой [15].

Оценку вклада оптимизации работы каждого уровня управления можно определить с точки зрения уменьшения в функциональной системе энтропии С. Кульбака S_K:

$$S_K = \sum_{i=1}^{i=k} p_i log \frac{p_i}{p_i^{cm}}, \quad (3)$$

где $S_K \geq 0$, p_i – вероятность i-го иерархического уровня реального распределения, p_i^{cm} - вероятность i-го иерархического уровня равновесного распределения.

С точки зрения уменьшения энтропии системы S_K, оптимизация состояния каждого следующего уровня иерархии будет вносить меньший вклад, чем предыдущего. Это значит, что основная роль вышестоящих уровней заключается в регулировании нижестоящих этажей иерархии [5].

Еще одним условием оптимизации предстартового состояния должно стать соотнесение процесса управления психологической подготовкой спортсмена со всем тренировочным циклом [14]. Очевидно, что формирование оптимального предстартового состояния определяется не только воздействием на спортсмена факторов текущего момента, но предшествующих функциональных задач. Например, при обучении основной функцией системы будет являться приобретаемый двигательный навык; во втягивающем микроцикле - адаптация организма к будущей напряженной работе, уровень развития этого навыка и пр.; в ударном микроцикле - функционирование выработанных адаптационных механизмов в режиме повышенной напряженности, оптимизация работы уже развитых навыков, решение главных задач физической, специальной и интегральной подготовки; в восстановительном микроцикле - накопление нервно-психического резерва; в подводящем микроцикле - готовность всего организма к предстоящим соревнованиям, и только в соревновательном микроцикле задачей системы становится максимальный спортивный результат. При этом функциональная система каждого последующего тренировочного микроцикла как бы вытекает из предыдущей. Таким образом, формирование оптимального предстартового состояния зависит не только от вертикальной иерархии систем управления организмом, но и от горизонтальной, причинно-следственной, растянутой во времени.

Выводы. Таким образом, методы формирования оптимального предстартового состояния будут более успешными, если будут соблюдены следующие условия:

- выявлены и учтены иерархии факторов актуальных потребностей (в соответствии с представлениями о трех основных уровнях управления) и индивидуально-психологических особенностей (типа нервной системы, типа межполушарных взаимодействий и пр.), влияющих на состояние психологической готовности к соревнованию;

- разработаны индивидуализированные варианты формирования оптимального предстартового состояния, включая все этапы тренировочного цикла и учитывая основные иерархические уровни управления;
- управление предстартовым состоянием спортсмена будет осуществляться с учетом исходного уровня сформированности компонентов психологической готовности, актуальных потребностей и индивидуально-психологических особенностей по каждому из иерархических уровней управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галалу, В.Г., Хало, П.В. Системный подход в методе транскраниальной электростимуляции // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 6 (61). – С. 281 – 287.
2. Сетяева, Н.Н. Психическая саморегуляция в подготовке спортсменов высокой квалификации циклических видов спорта: монография / Н.Н. Сетяева, А.В. Фурсов. – Сургут: РИО СурГПУ, 2010. – 203 с.
3. Сопов, В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте // М.: Департамента физической культуры и спорта города Москвы, 2010. – 116 с.
4. Хало, П.В. Исследование принципов построения и разработка биотехнических систем для повышения эффективности оценки и коррекции психофизиологического состояния человека-оператора // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук, Южный федеральный университет. Таганрог, 2007. – 16с.
5. Хало, П.В. Концепция активации резервных возможностей человека как полииерархической функции или в чем смысл жизни // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2013. Т. 4. – № 34. – С. 1956 –1960.
6. 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.
7. Хало, П.В. Сверхмобильные системы с биологической обратной связью // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2004. № 5 (40). С. 182–184.
8. Хало, П.В., Бородянский, Ю.М. ЭЭГ-корреляты активации резервных возможностей организма // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2014. – № 10 (159). – С. 24 – 33.
9. Хало П.В., Быков Н.Д., Хвалебо Г.В. Выбор показателей эффективности методов активации резервных возможностей спортсмена для холтеровского мониторинга // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2012. № 1с. С. 159–163.
10. Хало, П.В., Галалу, В.Г. Возможности применения нанотехнологий в активации резервных возможностей человека // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. – № 9 (110). – С. 145–150.
11. Хало, П.В., Галалу, В.Г., Омельченко, В.П. Модели и принципы активации резервных возможностей организма // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. – №9 (110).– С.63–70
12. Хало П.В., Галалу В.Г., Омельченко В.П., Бородянский Ю.М. Принципы системного моделирования функциональных систем активации резервных возможностей человека // Инженерный вестник Дона. 2012. – Т. 22. № 4-1 (22). – С. 17.
13. Хало, П.В., Хвалебо, Г.В., Сальный, Р.В. Феноменологическая редукция как метод выявления паттернов продуктивных функциональных состояний в спорте // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. – № 2. – С. 272–277.
14. Хало, П.В., Хвалебо, Г.В., Туревский, И.М. Системный подход к разработке модели формирования оптимального предстартового состояния // Теория и практика физической культуры. 2015. – № 12. – С. 71-73.
15. Чикуров, А.И. Управление предсоревновательной психологической подготовкой высококвалифицированных дзюдоистов на основе результатов контроля состояния готовности // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Красноярск. – 2008. – 193 с.

П.В. Хало, Б.И. Марченко, Г.В. Хвалебо

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯПРЕДСТАРТОВЫХ СОСТОЯНИЙ НА ОСНОВЕ НЕЛИНЕЙНО-ДИНАМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЭЭГ-СИГНАЛА

Аннотация. Статья посвящена возможности управления траекторией формирования предстартового состояния спортсменов, причем для оценки текущего функционального состояния центральной нервной системы предлагается применение методов нелинейно-динамического анализа ЭЭГ-сигнала, а для коррекции - методы ритмической стимуляции и психонетики.

***Ключевые слова*:** предстартовые состояния, ЭЭГ- анализ, энтропия, аттрактор, психонетика

P.V. Halo, B.I. Marchenko, G.V. Hvalebo

METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF THE PRE-START STATE OF ANY BASED ON NONLINEAR DYNAMIC ANALYSIS OF EEG SIGNAL

Abstract. The paper considers the trajectory control of the formation of the prelaunch status of athletes, and to assess the current functional condition of the Central nervous system proposed the application of methods of nonlinear dynamical analysis of the EEG signal, and for correction methods repetitive stimulation and psychonetic.

***Keywords*:** prelaunch status, EEG-analysis, entropy, attractor, psychonetic

Одной из актуальных задач современного спорта является проблема поиска новых путей оптимизации функционального состояния спортсмена, повышения уровня его адаптации к физическим и психоэмоциональным нагрузкам экстремального характера, способным при длительном воздействии приводить к нарушению центральной регуляции всех форм произвольной деятельности (К.В. Судаков, 2004; И.А. Святогор, 2005; Л.Д. Маркина, В.В. Маркин, 2008). Проблема изучения взаимосвязи спортивной деятельности и коррелирующих с ним изменений в ЦНС остается в настоящее время одной из самых малоизученных. Актуальным является и необходимость разработки новых методов оперативного контроля состояния спортсменов во время выполнения тренировочных циклов, представляет интерес выявление нейрофизиологических коррелят психофизиологических показателей, сопутствующих двигательной активности. Проведенный нами анализ в [5, 10, 11, 13] показал, что формирование оптимального функционального состояния спортсмена, как впрочем и любого человека, связано со слаженным функционированием различных иерархических уровней управления (физиологического, психологического, социального и пр.). Каждый из этих уровней формирует свои цели и программы действий, а следовательно - свои функциональные системы и состояния. Взаимодействие этих функциональных систем между собой определяет то или иное функциональное состояние.

Стоит отметить, что в настоящее время нет общепризнанной теории функциональных состояний, т.к. существует множество подходов их описания: эргономический (как состояния организма, продуцирующие определенные результаты профессиональной деятельности), психофизиологический (как результаты взаимодействия модулирующих систем мозга и неокортекса, определяющие текущую форму жизненной активности), нейрохимический (как балансы деятельности медиаторных систем организма, провоцирующие определенный тип поведения), комплексный (как системный ответ организма, обеспечивающий адекватность его функционирования требованиям деятельности) и др. Все эти подходы оперируют большим (фактически бесконечным) множеством функциональных состояний. Только в психофизиологическом подходе особо выделяют два основных: сон и бодрствование, но и здесь изменения в активности нервных процессов образуют одномерную шкалу, нижняя граница которой - состояние сна, верхняя - состояние очень сильного возбуждения типа ярости. Максимальная эффективность деятельности соответствует оптимальному уровню бодрствования. Таким образом, какой бы подход ни был выбран, всегда можно говорить о множестве функциональных состояний, образующих собой фазовое пространство (т.к. любой живой организм представляет собой сложную динамическую систему).

Возникает задача возможности оценки и точной коррекции момента перехода из одного функционального состояния в другое как на различных этапах тренировочного цикла, так и при выполнении отдельных тренировочных упражнений. Очевидно, эта задача может быть решена с помощью исследования и анализа изменений организации мозговой деятельности и психофизиологических феноменов, ее сопровождающих. К сожалению, многие новые технологии изучения биоэлектрической активности мозга: позитронно- эмиссионная, магнито- резонансная, однофотонно- эмиссионная компьютернаятомография(англ.Single-photonemissioncomputedtomography, SPECT) не могут быть использованы для решения данной задачи, ввиду значительной инерционности производимой оценки. Вместе с тем уже ставший традиционным метод электроэнцефалографии (ЭЭГ) обладает свойством практической безинерционности относительно процессов нервной деятельности любого уровня. Недоступная же методу ЭЭГ объемная реконструкция активности мозга компенсируется тем, что основные управляющие процессы происходят в сравнительно тонком слое неокортекса (см. рис. 1) [6, 8, 14].

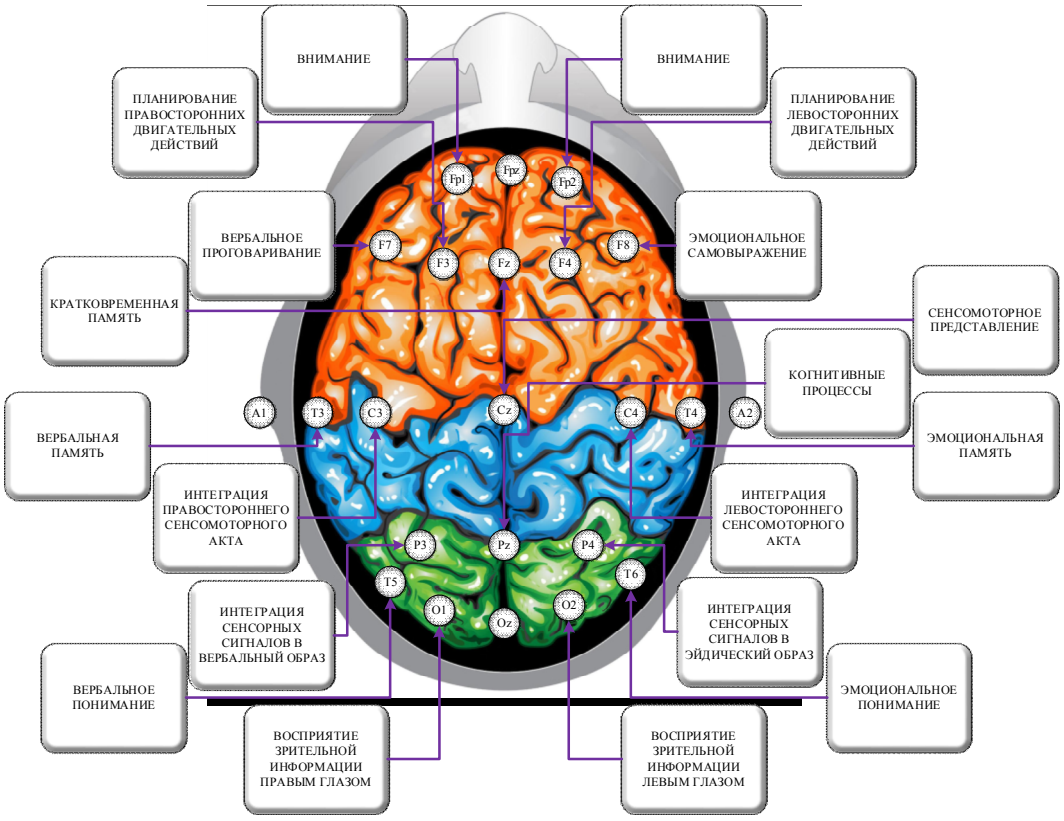


Рис.1 Соответствие схемы ЭЭГ- отведений 10-20 актам спортивной деятельности.

С другой стороны, большинство традиционных подходов, используемых при математической обработке ЭЭГ, имеют существенный недостаток: для выявления изменений биопотенциалов, связанных с двигательным актом, требуются значительные эпохи анализа, что исключает изучение быстропротекающих процессов. Анализ статистических свойств ЭЭГ показывает, что короткие отрезки ЭЭГ обычно хорошо аппроксимируются гауссовским распределением, в то время как более длинные ему не подчиняются, а свойства даже одноминутного фрагмента ЭЭГ не соответствуют свойствам составляющих его коротких участков [2]. Неэффективность традиционных методов математической обработки отчасти объясняется тем, что нормальная динамика ЭЭГ ритмов проявляет свойства хаотичности.

Учет последнего факта, а также того, что высшая нервная деятельность спортсмена представляет собой сложную динамическую систему, а множества функциональных состояний - фазовое пространство, ведет к выводу о возможности применения для анализа ЭЭГ- активности синергетических методов исследования. Данный подход может позволить получить не только исчерпывающую оценку динамического состояния различных систем мозга спортсмена, но и выработать эффективный инструмент для коррекции деструктивных процессов, приводящих к срыву оптимального функционального состояния [13]. С точки зрения данного подхода, управление формированием того или иного функционального состояния будет осуществляться путем удаления или приближения к аттрактору, т.е. «притягивающему» определенное функциональное состояние множеству психофизиологических параметров спортсмена в общем фазовом пространстве возможных функциональных состояний. Аттрактор – это наименьшее по затратам энергии множество психофизиологических параметров, к которому стремится функциональная система. Управлять им можно путем слабых резонансных воздействий по описанным нами в [13] уровням иерархии системы. Каждый из уровней, очевидно, содержит свои аттракторы состояний системы – на первом уровне это будут аттракторы биологических параметров, на втором – семантические аттракторы, на третьем – аттракторы архетипов.

К сожалению, надежная методология нелинейного анализа для ЭЭГ- исследований в настоящее время отсутствует, полученные разными авторами результаты зачастую оказываются недостаточно точными, их интерпретация вызывает сомнения, поэтому практическое применение данного метода ограничено [2]. Главная причина в том, что ЭЭГ- активность представляет собой суперпозицию сигналов, приходящих из различных структур мозга, зачастую выполняющих на текущий момент разные, не связанные между собой, функции. Поэтому непосредственный анализ «хаотичности» такой активности затруднителен и не может быть в полной мере надежным, так как

реконструкция ЭЭГ-аттракторов может быть проведена только в фазовых пространствах весьма высокой размерности. Как правило, качественно выполнить такую реконструкцию затруднительно из-за высокого уровня окружающего электромагнитного шума техногенного характера и нарушения условия стационарности. Последнее может быть вызвано тем, что исследуемый не способен пребывать достаточно долго в одном и том же функциональном состоянии.

Одним из основных параметров аттрактора, характеризующим степень его «неоднородности», является размерность Хаусдорфа. Однако ее вычисление для аттракторов больших размерностей слишком сложно, поэтому используют оценку снизу, определяя корреляционную размерность аттрактора [2]

$$D_2 = \lim_{\varepsilon\to 0}\frac{\ln(\sum_{i=1}^{\infty} p_i^2)}{\ln \varepsilon} = \lim_{\varepsilon\to 0}\lim_{K=\infty}\frac{\ln C(K,m,\varepsilon)}{\ln \varepsilon},\ m\geq 2n+1,$$

где p_i — вероятность попадания точки аттрактора в i-ю ячейку, размера □;$C(K,m,\varepsilon) = \frac{1}{K^2}\sum_{i,j=1}^{K} H\left(\varepsilon - \sqrt{\frac{1}{m}\sum_{K=1}^{m}(Z_K^{(i)} - Z_K^{(j)})^2}\right)$- корреляционная сумма,

где H - функция Хевисайда, $H(x) = \begin{cases} 0, x<0 \\ \frac{1}{2}, x=0 \\ 1,\ x>0 \end{cases}$; K — число рассматриваемых точек.

Другой важной характеристикой динамической системы является энтропия Колмогорова-Синая (h), которая характеризует скорость потери динамической системой информации. Ее вычисление также мало реально, поэтому используют оценку снизу, определяя корреляционную энтропию [26]

$$h = -\lim_{\varepsilon\to 0}\lim_{K\to\infty}\frac{1}{K}\ln\sum_{i_0,\dots,i_K} P^2_{i_0,\dots,i_K} = \frac{1}{d\tau}\lim_{\varepsilon\to 0}\lim_{K\to\infty}\ln\frac{C(K,m,\varepsilon)}{C(K,m+1,\varepsilon)}$$

где d — смещение реконструкции; τ — шаг дискретизации по времени;$P^2_{i_0,\dots,i_K}$ — совместная вероятность того, что траектория в последовательные моменты с интервалом τ проходит через ячейки $i_0,\dots i_1,\dots,i_K$.

Для корректного вычисления корреляционной размерности и энтропии необходимо оценить вероятность попадания точек аттрактора в ячейки достаточно малых размеров в пространстве «вложения» высокой размерности, так как иначе не удастся выявить структуру аттрактора и оценить скорость потери динамической системой информации. Минимальный размер ячеек, очевидно, ограничивается влиянием шума.

Степень упорядоченности различных иерархических уровней системы можно оценить на основе энтропии С. Кульбака (S_K):

$S_K = \sum_{i=1}^{i=k} p_i log\frac{p_i}{p_i^{cm}}$,

где $S_K \geq 0$, p_i– вероятность i-го иерархического уровня реального распределения, p_i^{cm}- вероятность i-го иерархического уровня равновесного распределения.

В настоящее время известен ряд свободно распространяющихся программ, предназначенных для проведения нелинейно-динамического анализа, например –Visual Recurrence Analysis, Impact-0.7.0 и пр.

По мнению A. Remond, B. Renault (1972), организация ЭЭГ-сигнала может быть описана на основе ограниченного набора простых паттернов. В общей концепции G. Bodenstein, H.M. Praetorius (1977) ЭЭГ-активность представляет собой практически стационарные сегменты, между которыми наблюдаются быстрые переходные процессы. По мнению О.Ю. Майорова, В.Н. Фенченко (2012), ЭЭГ-сигнал с позиций нелинейной динамики претерпевает существенные, визуально не фиксируемые изменения на относительно небольших по продолжительности участках. При проведении нелинейно-динамического ЭЭГ-анализа целесообразно предварительно провести сегментацию сигнала, полагая сегментом участок записи, в пределах которого амплитуда сигнала сохраняет достаточно большое значение. Значительное уменьшение амплитуды может свидетельствовать о переходе к другому «микросостоянию» коры головного мозга. Определить, произошел ли переход к другому «микросостоянию» или нет, можно, рассмотрев характер изменения фазы сигнала в пределах выделенных сегментов. Сегменты с одинаковым характером изменения фазы образуют микросостояния, в пределах которых динамическая система, описывающая

активность мозга, неизменна. Таким образом, при нелинейно-динамическом ЭЭГ-анализе необходимо выделять в фазовом пространстве сегменты с медленной динамикой, соответствующие определенному микросостоянию, и быстрой- характеризующие момент перехода от одного микросостояния к другому[2]. Глубокая же и резкая перестройка организма характеризуется пароксизмальной активностью не эпилептического характера[7, 9] и, по всей видимости, ведет к перерасходу резервов организма.

Таким образом, использование нелинейно-динамического ЭЭГ- анализа в перспективе позволило бы управлять переходами от одного микросостояния к другому так, чтобы снизить цену адаптации к спортивным нагрузкам, высвободив дополнительные ресурсы организма для спортсмена. Подобное управление может быть осуществлено, например, методом бинауральной аудиостимуляции или другими методами ритмической стимуляции [3, 4]. Использование данного метода основано на гипотезе, что, в случае накладывания стимулирующих ритмов друг на друга в несколько «слоев» в нужном направлении, можно сформироватьтребуемый паттерн ритмической активности мозга и таким образом инициировать у индивида необходимое состояние сознания, которому свойствен этот паттерн. Действительно, в настоящее время известно множество исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, в которых отмечается успешное применение эффекта бинаурального аудиовоздействия: для ускорения процессов релаксации, снятия стресса, повышения болевого порога, нормализации сна (I. Martin, P.H. Venables, 1980.), улучшения процессов обучения и запоминания (R.C. Kennerly, 1994.), активизации творческих процессов (F. Lolas, 1977; R. Jevning, R.K. Wallace, M. Beidenbach, 1992), для оптимизации функционального состояния военных моряков (С.Э. Асташко, 2008), для достижения общеоздоравливающего эффекта (Б.Н. Анисимов, 2012), для нормализации психического состояния личности (И.В. Волженцева, 2014) и др. Вместе с тем физиологические механизмы бинаурального аудиовоздействия до конца не ясны. Наиболее распространённой является гипотеза «частотно-ведомого» отклика (frequency-followingresponse) ЭЭГ на звуковую стимуляцию. Этот отклик, регистрируемый на вертексе (макушке головы), был продемонстрирован в ряде исследований (А.Р. Лурия, 1970; I. Martin, P.H. Venables, 1980; P. Brauchli, C.M. Michel, H. Zeier, 1995;), но его доминирующая роль при бинауральной аудиостимуляции считается спорной из-за чрезвычайной слабости эффекта.

Однако применение ритмической стимуляции не всегда возможно в соревновательном процессе. Здесь особый интерес, по нашему мнению представляет III уровень управления [1, 12, 13], практически не представленный как в отечественной, так и в западной методологии тренировочного процесса и, напротив, широко – в восточной. Этот уровень соответствует внутренним состояниям человека, его способности к саморегуляции психических состояний напрямую, минуя II сигнальную систему. Подобный метод применяется, например, в карате, в медитативных практиках вхождения в боевое состояние готовности (см. рис. 2).

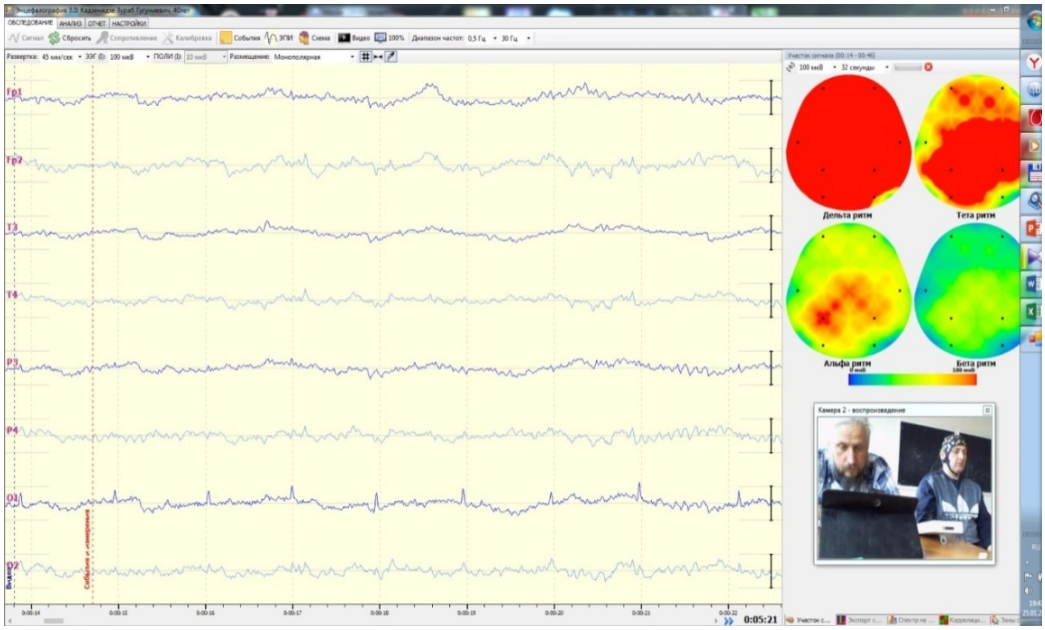


Рис 2. ЭЭГ- активность каратиста в состоянии боевой готовности.

К сожалению, данный метод малоприменим в отечественной методологии тренировочного процесса ввиду значительных различий в образе мышления Востока и Запада. Однако эту проблему можно с успехом решить, используя отечественное инновационное направление – психонетику (О.Г. Бахтияров, 1997) [1]. Основными психонетическими приемами являются деконцентрация внимания и волевая медитация. Деконцентрация внимания представляет собой технику, противоположную концентрации внимания,– не выделение и удержание одного из объектов в перцептивном поле, а равномерное распределение внимания по полю полимодальных стимулов. Волевая медитация представляет собой процесс целенаправленного порождения содержаний сознания, начиная с намерения и заканчивая образом, мыслью или действием. Под намерением понимается как смысловое амодальное (надмодальное) образование, стремящееся к превращению в чувственно проявленное содержание сознания. Здесь не задается тематика содержаний, а формируется,по средствам саморефлексии, процесс, в котором выделяется сама порождающая активность и порождаемые этой активностью намерения и результат. Овладение техникой развертывания намерений в содержании сознания позволяет превратить «ментальную тишину», один из главных элементов восточных медитативных практик, в полностью управляемый психомоторный акт. В настоящее время известен ряд программных продуктов, предназначенных для развития требуемых психонетических навыков и полностью лишенны восточного философско-мировоззренческого контекста. Например, это программы: «Деконцентрация-1» (разработчики С. Панкевич, М. Балюра, 2010 г.);«Руны» (разработчик Л. Колесников, 2011 г. - 2012 г.);«Слова» (разработчики С. Панкевич и М. Балюра, 2010 г.);«Ромашка» (разработчик С. Панкевич, 2011 г.) и др.

Выводы:

1. Глубокая и резкая перестройка организма характеризуется пароксизмальной ЭЭГ-активностью неэпилептического характера и может вести к перерасходу резервов организма спортсмена.

2. ЭЭГ-активность, в пределах которой амплитуда сигнала сохраняет достаточно большое значение, соответствует определенному микросостоянию организма спортсмена.

3. Значительное уменьшение амплитуды ЭЭГ-сигнала свидетельствует о начале перехода мозга спортсмена к другому микросостоянию.

4. Использование нелинейно-динамического ЭЭГ-анализа позволяет осуществлятьуправление переходами от одного микросостояния к другому так, чтобы снизить цену адаптации к спортивным нагрузкам, высвободив дополнительные ресурсы для организма спортсмена.

5 Постепенное достижение оптимального предстартового состояния спортсмена через целенаправленную череду переходов от одного микросостояния к другому может быть осуществлено методами ритмической стимуляции.

6. Особый интерес представляют психонетические методы, позволяющие осуществлятьсаморегуляцию психических состояний спортсменов в процессе соревнований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтияров, О.Г., Хало, П.В., Омельченко, В.П. Использование психотехник для развития сверхнормативных компетенций // VI международный научно-методический симпозиум «Современные проблемы многоуровневого образования», ДГТУ Ростов-на-Дону. –2011.– С118 – 126
2. Майоров, О.Ю., Фенченко, В.Н. Метод русел и джокеров в исследовании биоэлектрической активности мозга // Клиническая информатика и телемедицина. – 2012. – Т. 8. Вып. 9. – С. 17 – 22.
3. Хало, П.В. Диагностика и коррекция психофизиологического состояния человека-оператора в условиях развивающегося информационного общества // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – № 1 (56). – С. 122 – 126.
4. Хало, П.В. Индивидуальные технические средства психотренинга // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. № 11 (66). – С. 249 – 255.
5. Хало, П.В. Концепция активации резервных возможностей человека как полиierархической функции или в чем смысл жизни // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2013. – Т. 4. № 34. – С. 1956 – 1960.
6. Хало, П.В. Обоснование методического обеспечения формирования оптимального предстартового состояния спортсмена // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2015. – № 2. – С. 206 – 216.
7. Хало П.В., Бородянский, Ю.М. ЭЭГ-корреляты активации резервных возможностей организма // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2014. – № 10 (159). – С. 24 – 33.
8. Хало, П.В., Быков, Н.Д., Хвалебо, Г.В. Выбор показателей эффективности методов активации резервных возможностей спортсмена для холтеровского мониторинга // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2012. – № 1. – С. 159 – 163.
9. Хало, П.В., Сахаров В.Л., Бородянский Ю.М., Пароксизмальная активность и активация резервных возможностей организма // Инженерный вестник Дона. – 2014. – Т. 32. № 4-2. – С. 37.
10. Хало, П.В., Галалу, В.Г., Омельченко, В.П. Модели и принципы активации резервных возможностей организма // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – №9 (110). – С. 63 – 70.
11. Хало, П.В., Галалу, В.Г., Омельченко, В.П., Бородянский, Ю.М. Принципы системного моделирования функциональных систем активации резервных возможностей человека // Инженерный вестник Дона. – 2012. – Т. 22. № 4-1 (22). – С. 17.

12. Хало, П.В., Хвалебо, Г.В., Сальный, Р.В. Феноменологическая редукция как метод выявления паттернов продуктивных функциональных состояний в спорте // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. – № 2. – С. 272 – 277.
13. Хало, П.В., Хвалебо, Г.В., Туревский, И.М. Системный подход к разработке модели формирования оптимального предстартового состояния // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 12. – С. 71 – 73.
14. Хало, П.В., Хвалебо, Г.В., Щеткин, Ю.Ю. Спортивное мастерство как функциональное состояние мозга // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2015. – № 2. – С. 216 – 223.

Раздел IX. Музыкальное образование

Л.П. Воеводина

ВЕРБАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема вербальной интерпретации музыки в условиях образовательного процесса в профессиональном музыкальном учебном заведении. Анализируется сущность вербальной интерпретации, выделены научные подходы и методы анализа музыки, способствующие формированию у будущих музыкантов культуры вербальной интерпретации.

***Ключевые слова*:** вербальная интерпретация, музыка, музыкальное произведение, образовательный процесс.

L.P. Vojvodina

VERBALE INTERPRETATION OF MUSIC IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: In the paper the problem of verbal interpretation of music in terms of educational process in professional music training institution. Examines the essence of verbal interpretation, the selected research approaches and methods of music analysis, contributing to the formation of future musicians culture of verbal interpretation.

Keywords: verbal interpretation, music, musical composition, educational process

Художественное образование играет важную роль в формировании художественно-эстетической культуры личности. Развитая художественно-эстетическая культура предполагает наличие у субъектов образовательного процесса полноценных представлений об искусстве, своеобразии его отдельных видов, специфике их языка, особенностях строения художественных произведений, а также навыков их восприятия как эстетических объектов. При этом речь идет не об интуитивном, случайном, а интеллектуально взвешенном, самоконтролируемом общении с искусством, в частности, с музыкой, традиционно пребывающей в эпицентре художественно-эстетических интересов и предпочтений молодежи. В данном контексте особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих музыкантов навыков вербальной, рационально-теоретической интерпретации музыки.

Образовательный процесс в музыкальных учебных заведениях строится на использовании разных исполнительских (инструментальных, вокальных и др.) технологий обучения, обеспечивающих возможность освоения студентами музыкальных произведений, транслирующих художественный опыт разных музыкальных культур, посредством соответствующей исполнительской интерпретации. При этом педагоги должны ориентировать исполнительскую деятельность студентов даже не на их восприятие, а, как замечает Е.В. Назайкинский, на слушательское восприятие [3, с. 95].

В зависимости от содержания учебных курсов педагоги используют разнообразные способы вербализации изучаемых музыкальных произведений. Следует подчеркнуть, слово педагога-музыканта выполняет особую функцию в становлении личности будущего учителя музыкального искусства и от того, какой смысл оно несет, на что направлено, каким по своей сути является, во многом зависит уровень его последующей профессиональной подготовки.

Цель статьи – обосновать актуальность проблемы формирования у будущих учителей музыкального искусства культуры вербальной интерпретации музыки.

Говоря о проблеме формирования у музыкантов культуры вербальной интерпретации, вспомним, с каким сожалением Д.Б. Кабалевский, имея уже десятилетний опыт педагогической деятельности, писал, что его никто никогда не учил тому, как рассказывать о музыке детям [1, с. 5]. Причина такого состояния музыкально-образовательной практики кроется в том, что процесс освоения музыкального произведения осуществляется, минуя этап углубленного знакомства с ним на уровне восприятия как художественного целого. Образовательный процесс зачастую осуществляется в технической (исполнительской) плоскости, при этом, как это парадоксально не звучит, мало внимания уделяется «погружению» обучающегося в структурно-содержательные слои воспринимаемой и исполняемой музыки.

Правомерность вербальной интерпретации музыки подтверждается научными исследованиями (Л.А. Мазель [2], В.В. Медушевский [3], Е.В. Назайкинский [4; 5], и др.). Говоря о проблеме

вербальной экспликации содержания музыки, мы не должны упускать из внимания тот факт, что у человека нет понятийно не осмысленных чувственных образов, да и само искусство возникает в процессе осознания его художественных закономерностей. Содержательный анализ музыкального произведения осуществляется посредством использования техники выражения, что подтверждает правомерность вывода о необходимости совершенствования у будущих музыкантов методов анализа-интерпретации содержания музыки – эмоционально-образного слоя содержания музыкальных произведений. Целесообразность такого пути заключается в том, что вербальные описания воссоздают не физиологическое проявление эмоций, а их психологическое качество, социально детерминированные смыслы и ценностное содержание. Речевая же фиксация способствует выявлению структуры интонационного содержания музыкального образа, который не возникает в сознании слушателя сразу и целиком данным, а раскрывается и формируется постепенно и последовательно, в процессе развертывания музыкального содержания во времени.

Основу процесса вербализации содержания музыкальных произведения составляет понимание слушателем особенностей ритмо-интонационно-темпорального моделирования эмоций в музыке. Механизм моделирования художественных эмоций средствами музыки «запускается» и начинает функционировать при наличии у слушателя опыта сопоставления музыкальных средств выразительности, объединенных в ритмо-интонационные музыкальные комплексы, с компонентами и сторонами эмоции. Такие связи складываются в процессе жизни человека, формируя его музыкально-эстетический тезаурус. Грамматику музыкального выражения эмоций образует система интуитивных представлений человека о структуре и динамике своих жизненных эмоций. В процессе восприятия музыкального произведения, он теоретически рефлексирует, словесно обозначает, структурирует направление и характер движения эмоций в своем сознании и на основе этого приходит к цельному рациональному восприятию-осмыслению (пониманию) эмоционально-образного содержания музыки, а, соответственно, к усилению самого эмоционального впечатления [3, с. 55-56].

В современной музыкальной теории и практике сложились несколько типов рационально-логического анализа музыкального произведения: музыкально-теоретический («школьный», формально-технологический); «общеэмоциональный» (Б. Ярустовский); интонационно-смысловой; целостный; художественно-педагогический. Каждый из них имеет свою специфику, с разной степенью глубины раскрывает перед слушателем-исполнителем сущность музыкального произведения. Овладение будущими музыкантами соответствующими моделями вербальной интерпретации музыкальных произведений предполагает использование ими разнообразных методологических подходов: деятельностного, целостного социально-исторического, структурно-функционального, социологического, культурологического, музыковедческого, семиотического и др., каждый из которых нацелен на выявление собственного предмета в процессе рационально-теоретической интерпретации музыки.

При разработке модели вербальной интерпретации музыкального произведения в образовательном процессе в вузе целесообразно учитывать возможность использования разных уровней его изучения: чувственного переживания; осмысления, предполагающего включение механизмов внимания, памяти и воображения воспринимающего, т.е. его комплексной психической деятельности; художественно-эстетической и социокультурной оценки музыкального произведения. Таким образом, рационально-теоретический анализ музыкального произведения становится механизмом, который обусловливает характер протекания коммуникативной связи педагога и обучаемых. Такой тип анализа музыкального произведения характеризуют два фактора: 1) умение выполнять художественно-эстетический целостный анализ музыки; 2) на основе такого анализа выстраивать дидактическую модель художественно-педагогического анализа (восприятия) музыкального произведения, ориентируясь на определенную аудиторию слушателей.

Итак, можно утверждать, что в процессе обучения будущих музыкантов в вузе необходимо специально заниматься формированием у них полноценного музыкального сознания, навыков адекватного музыкального восприятия и как важной их составляющей – механизма музыкально-теоретического моделирования художественных эмоций в музыке, что служит надежной основой сформированности навыков ее вербальной интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1982. – 213 с.
2. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л.А. Мазель. – М.: Сов. композитор, 1978. – 351 с.
3. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
4. Назайкинский, Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский. //Восприятие музыки: Сб. статей /Ред.-сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 91–111.

5. Назайкинский, Е.В. Оценочная деятельность при восприятии музыки / Е.В. Назайкинский. // Восприятие музыки. Сб. статей / Ред-сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 195–228.

О.А. Овсянникова

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К НАСЛЕДИЮ Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития интереса у будущих педагогов-музыкантов к программе по музыке Д.Б. Кабалевского как важной части его методического наследия. В качестве эффективного метода решения указанной проблемы определяется деловая игра, описываются ее сущность, содержание и правила ее проведения для студентов.

***Ключевые слова*:** деловая игра, интерес, методическое наследие Д.Б. Кабалевского, студенты-бакалавры.

O.A. Ovsyannikova

BUSINESS GAME AS A METHOD OF DEVELOPMENT OF INTEREST IN THE LEGACY OF KABALEVSKY STUDENTS OF DIRECTION OF PREPARATION «PEDAGOGICAL EDUCATION» PROFILE «MUSIC EDUCATION»

Abstract. In the article the problem of development of interest to future teachers-musicians to the music of D. B. Kabalevsky as an important part of its methodological heritage. As an effective method for solving this problem is determined by the business game, it describes the nature, content and rules of conduct for students.

***Keywords*:** business game, interest, methodological legacy of Kabalevsky, students-bachelors.

Д. Б. Кабалевский является легендарной личностью, внесшей весомый вклад в развитие музыкальной культуры и музыкального образования нашей страны. Безусловно, главным его наследием в сфере образования является создание концепции, а на ее основе программы по музыке для общеобразовательной школы. В 70-е, 80-е годы 20 века эта программа широко тиражировалась на телевидении, внедрялась в практику урока музыки. Студенты, обучающиеся по специальности «Музыкальное образование», изучали данную программу на занятиях по методике музыкального воспитания, осваивали ее практически на занятиях со школьниками. В то время программу обвиняли в некотором субъективизме, аргументируя тем, что композитор создал ее относительно масштаба своей личности как доктора искусствоведения, великолепного лектора, исполнителя, музыканта-теоретика [3]. Бытовало мнение, что программу могут освоить не все учителя музыки, что она достаточно сложна для понимания, в ней обозначены достаточно трудоемкие философские и искусствоведческие темы, которые не только сложно объяснить школьникам, но и достаточно трудно понять самим педагогам-музыкантам. Но все-таки постепенно, благодаря целенаправленной просветительской работе Д. Б. Кабалевского, его выступлениям по радио и телевидению, программа «Музыка» была повсеместно внедрена в практику урока музыки и стала считаться классической, на основе которой многие педагоги-музыканты, ученые создавали собственные программы по музыке для общеобразовательной школы.

В первые десятилетия 21 века было создано достаточно много альтернативных программ по музыке, появилась некоторая свобода в их выборе для обучения школьников. Постепенно классическая программа по музыке Д. Б. Кабалевского отошла на второй план как достаточно сложная для усвоения школьниками и будущими педагогами-музыкантами. Сейчас студенты-бакалавры не имеют возможности глубоко освоить наследие Д. Б. Кабалевского на занятиях по методике преподавания музыки, так как изучают и другие программы по музыке. Выходя на практику, многие из них не понимают сущность философско-искусствоведческих тем программы «Музыка», таких как «Современность в музыке», «Взаимосвязь легкой и серьезной музыки», «Музыкальный образ» и другие. Будущие учителя музыки не проявляют интерес к самостоятельному изучению методического наследия великого композитора и педагога-музыканта. В итоге уроки музыки у студентов носят нередко поверхностный, даже несколько развлекательный характер, а это не способствует развитию музыкальной культуры школьников. Для решения данной проблемы в рамках дисциплины «Методологические основы научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта» нами была разработана и применялась деловая игра. Охарактеризуем сущность данного метода, содержание и правила деловой игры.

Деловая игра – это средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности [1]. В данном случае для развития интереса у студентов к методическому наследию Д. Б. Кабалевского применялся принцип диалогического общения. В этом принципе заложено необходимое условие достижения учебных целей. Только диалог, дискуссия с максимальным участием всех играющих способна породить творческую работу и совместно найти объективные ответы на профессионально важные вопросы. Всестороннее коллективное обсуждение учебного материала обучающимися позволяет добиться комплексного представления ими профессионально значимых процессов и деятельности [4].

Организованная с будущими педагогами-музыкантами деловая игра направлена на решение профессионально значимых проблем.

Цель игры: выявление (объективных) положительных и отрицательных сторон концепции, программы Д. Б. Кабалевского.

Задачи:

- глубокое изучение основных положений программы Д. Б. Кабалевского;
- развитие конструктивного мышления будущих музыкантов-педагогов;
- развитие умения формулировать аргументы (собственную точку зрения) и высказывать их вербально.

Правила игры:

1. Деление на 2 команды, выбор капитана. Функции капитана: контролирует межличностные отношения в команде, назначает ответчика.
2. Одна команда выявляет положительные стороны программы, другая –отрицательные (устаревшие, неэффективные, по мнению студентов).
3. 15 минут на подготовку (основные положения можно предварительно выписать, студенты имеют возможность пользоваться авторской программой и другими книгами Д.Б. Кабалевского).
4. Начинает первая команда (можно использовать жребий), работают по принципу антиномии (на всякий аргумент есть противоположный аргумент).
5. За каждый верный аргумент команда получает 1 очко.
6. Снимаются очки: за некорректность в общении, необоснованность ответа.

Побеждает команда, набравшая большее количество очков. Итог подводят сами студенты. В качестве примера можно привести несколько аргументов «за» и «против» программы Д.Б. Кабалевского «Музыка», высказанных студентами на занятии.

Первая группа студентов высказала мнение, что репертуар программы достаточно устарел для современных школьников. Вторая группа, выступая в качестве оппонента, ответила, что программа выстроена таким образом, что можно заменить некоторый репертуар программы, тематизм при этом сохранится. Кроме того, некоторые исторические произведения, песни, включенные в программу, важны для изучения школьниками истории нашей страны и зарубежных стран, так как каждая песня – это своеобразная летопись, повествующая о тех или иных событиях [5].

В качестве отрицательного аргумента первая группа будущих педагогов-музыкантов отметила сложность тем четвертей и субъективный характер авторской программы, рассчитанной на педагога-универсала, владеющего музыкальным инструментом, собственным голосом, являющегося великолепным лектором. В качестве противоположного аргумента студенты привели высказывание самого Д. Б. Кабалевского, который неоднократно говорил, что каждый педагог-музыкант сможет найти в этой программе свои способы, методы подачи материала детям в зависимости от своих, способностей и склонностей к той или иной музыкально-педагогической деятельности [2].

В результате студенты делают профессионально значимый вывод о том, что в освоении любой программы большую роль играет личность музыканта-педагога, так как можно опираться на сильные стороны программы и нивелировать слабые. Объективное рассмотрение концепции и программы великого композитора и педагога-музыканта позволит студентам глубже изучить его методическое наследие, вызвать интерес к педагогическому творчеству Д.Б. Кабалевского. В целом деловая игра будет способствовать профессиональному и личностному становлению будущих педагогов-музыкантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн, М.М. Деловые игры / М. М. Бернштейн, Я. М. Бельчиков. – Рига: АВОТС, 1989. – 314 с.
2. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
3. Овсянкина, Г.П. Музыкальная психология / Г.П. Овсянкина. Изд-во «Союз художников», 2007. – 240 с.

4. Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. Учебник / В.Я. Платов. – М.: ИПО Профиздат, 1991. – 130 с.
6. Программа по музыке для общеобразовательной школы (1-3 классы) / Науч. руководитель Д.Б. Кабалевский. – Министерство просвещения РСФСР, 1980. – 112 с.

А. Ф. Петченко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Аннотация. Профессиональная инструментальная подготовка учителя музыки предполагает формирование у студентов комплекса исполнительских умений, позволяющих использовать в работе игру на нескольких музыкальных инструментах. Программа полиинструментальной подготовки предполагает овладение курсами музыкального инструмента (основного и дополнительного) и музыкально-исполнительскими факультативами (оркестр и ансамбль).

Ключевые слова: музыкально-инструментальная подготовка учителя музыки; дополнительный инструмент; принцип полиинструментализма.

A.F. Petchenko

PROFESSIONAL PREPARATION OF MUSIC MASTER IN THE CLASS OF ADDITIONAL INSTRUMENT

Abstract. Professional instrumental preparation of music master supposes forming at the students of complex of carrying out abilities allowing to use in work the carrying on a few musical instruments. The program of polyinstrumental preparation supposes the capture by the courses of musical instrument (main special and additional), musically-carrying elective courses (orchestra and ensemble).

***Keywords*:** musically-instrumental preparation of music master; additional instrument; principle of polyinstrumental.

Программа подготовки специалистов в высшей школе определяется условиями их будущей профессиональной деятельности, а также комплексом профессиональных качеств, которые необходимы для ее эффективного осуществления. Академик Д. Б. Кабалевский в книге «Педагогические размышления» отмечает: «Работа по воспитанию музыкантов-профессионалов все время шла параллельно (а точнее, сливаясь в единое широкое русло) с работой по массовому музыкальному воспитанию детей и юношества» [2, с.3-4]. «В то же время весь пафос сегодняшних программ, учебников и методических пособий направлен на то, *чему и как* учитель должен *обучить* своих учеников, проблема же, *чем и как* должен он *увлечь* их, … по существу, даже не затрагивается… В программно-методических работах последнего времени… мы не найдем самого главного: каких-либо методических принципов, специфических именно для данного предмета, каким он должен быть, т.е. для предмета, изучающего музыку как *живое искусство*» [2, с. 29].

Улучшение состояния музыкально-воспитательной работы школьников неразрывно связано с повышением качества инструментальной подготовки учителей музыки. Урок музыки в современной школе требует от учителя музыки собственного исполнения музыкальных иллюстраций с использованием разных музыкальных инструментов, организации ансамблевого музицирования учеников на детских и народных инструментах; проведения внеклассных и внешкольных музыкально-эстетичных воспитательных мероприятий.

«Из всех умений, которыми должен обладать учитель музыки, надо выделить владение инструментом. *Без механической записи на уроке музыки, конечно, не обойтись*, особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т.п., но *она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его*. Это очень важно, по крайней мере, с трех точек зрения: во-первых, живое исполнение всегда создает в классе более эмоциональную атмосферу; во-вторых, при живом исполнении учитель может, если надо, остановиться в любой момент, повторить любой эпизод, даже отдельный такт, вернуться к началу и т. д.; в-третьих, учитель, играющий на музыкальном инструменте (и к тому же поющий), служит хорошим примером для своих питомцев, показывая на практике, как *важно и интересно самому уметь исполнять музыку*» [2, с. 51].

В связи с этим полиинструментализм подготовки учителя музыки, то есть владение игрой на нескольких разных по способу звукоизвлечения музыкальных инструментах, обусловливается спецификой его будущей профессиональной деятельности.

Образовательно-профессиональная программа высшего учебного заведения по специаль-

ности «Музыкальное искусство» предоставляет возможность реализации принципа полиинструментализма в профессиональном становлении будущего учителя музыки. Учебный план предусматривает разностороннюю инструментальную подготовку студента, а именно: практические курсы основного (специального) и дополнительного (общего) музыкального инструментов, музыкально-исполнительские факультативы (оркестровый класс, ансамбль элементарных детских и народных инструментов, различные виды ансамблевого музицирования), что обеспечивает студенту возможность овладения игрой на нескольких музыкальных инструментах.

Музыкальное исполнительство в рамках инструментальной подготовки является ведущей формой учебной работы студента, поэтому традиционно цель обучения в классе музыкального инструмента ограничивалась рамками исполнительства, то есть воссоздание музыкального произведения, воплощения в реальном звучании художественного образа, замысла композитора. Методика и практические действия по формированию исполнительского мастерства музыканта ограничивались вопросами овладениям исполнительской техникой (овладение звукоизвлечением, звукообразованием, исполнительскими приемами, навыками публичного выступления). В этом направлении роботы написано множество методической литературы (фортепианной, скрипичной, вокальной, баянной), существуют традиции преподавания и обучения в инструментальных и вокальных классах музыкальных заведений разных уровней (от детских до специальных). Анализ последних исследований и публикаций по теории формирования исполнительского мастерства (М. А. Давыдова, Г. М. Цыпина) не дает оснований считать, что вопросы овладения исполнительской техникой в процессе инструментальной подготовки уже решены, ведь условия и требования изменились принципиально и кардинально. Перед музыкальной педагогикой возникло новое задание – обеспечить подготовку музыканта-исполнителя, художественно совершенную личность, которая способна решать проблемы музыкального воспитания и исполнительства на творческом уровне, мастерски, убедительно и профессионально.

Исходя из цели данного исследования, авторы ставили следующие задачи: проанализировать и теоретически обосновать рекомендации относительно внедрения в процесс обучения педагогики творчества; предложить методические рекомендации, апробированные в практической деятельности, по формированию творческого потенциала будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки.

Система и методика занятий по дисциплине «Дополнительный инструмент» при должном уровне преподавания с учетом специфики обучения будущего учителя музыки дает реальную возможность выполнения в полном объеме следующих задач:

1) сформировать у студентов комплекс исполнительских умений (теоретических и практических), которые позволяют использовать в музыкально-воспитательной работе детский музыкальный инструментарий, включая в него народные инструменты, а также дополнительный музыкальный инструмент, с помощью которого учитель может проиллюстрировать на уроке доступный для исполнения музыкальный материал;

2) развить концертмейстерские навыки и аккомпанирование собственному пению;

3) овладеть принципами адаптации и упрощения сложной музыкальной фактуры пьесы или сопровождения, которые использует учитель музыки в условиях классного урока;

4) развить навыки ансамблевой игры;

5) выработать умения самостоятельно подбирать по слуху, гармонизировать мелодии, читать с листа, транспонировать несложные пьесы и простые аккомпанементы.

Названные педагогические задания одновременно являются основными направлениями апробированной методики обучения игре на дополнительном инструменте, специфической особенностью которой является использование общих принципов музыкально-исполнительской деятельности.

Предложенная методика обучения игре на дополнительном инструменте базируется на анализе музыкальной и технической подготовки студентов, с учетом их психологических и физиологичных особенностей и профессиональной направленности. Существенной характеристикой методики является использование общих принципов и приемов преодоления исполнительских трудностей. Основным заданием ставилось ориентирование на звуковой результат, в то время как исполнительская техника рассматривалась как средство воплощения художественного замысла. В формировании концертмейстерских умений на дополнительном инструменте использовался адаптированный аккомпанемент. Музыкально-инструментальная подготовка в овладении исполнительскими навыками опирается на знания, полученные в курсах музыкально-теоретических дисциплин, использует опыт игры в классе основного музыкального инструмента. Спецификой обучения в классе дополнительного инструмента является педагогическая направленность процесса преподавания, ориентация на школу, на работу учителя музыки, то есть не подготовка солиста-исполнителя, а воспитание педагога, учителя, который с помощью игры на баяне способен проводить музыкально-воспитательную работу в школе.

Обучение в классе дополнительного инструмента строится по следующим разделам:

- изучение школьного репертуара (вокального, хорового, хореографического) сопровождения и овладения навыками аккомпанирования солисту, собственному пению;
- исполнение и иллюстрирование музыкальных произведений, которые входят в школьную программу по музыке;
- чтение с листа;
- транспонирование;
- игра по слуху, гармонизация мелодии и ритмическое аккомпанирование;
- переложение для баяна произведений школьного репертуара.

Овладение перечисленными навыками в комплексе составляет навыки аккомпанирования.

Чтение с листа. Воспитание навыков быстрой ориентации в фактуре аккомпанемента и чтения с листа является важным направлением подготовки музыканта. Овладение навыками нотного чтения, свободного ориентирования в нотном тексте составляют особенный раздел исполнительской техники. Под этим понимается исполнение незнакомого произведения без предыдущего проигрывания, но при этом в наиболее полном и грамотном изложении. В сущности, это наиболее острая форма быстрой ориентации в новом тексте.

Первым элементом процесса чтения с листа является зрительное восприятие текста, то есть работа без инструмента. Такое восприятие должно быть по возможности полным и точным: следует определить тональный план, размер, темп, динамику и штриховые особенности нотного текста. Одновременно особенное внимание обратить на ладовую, метроритмическую основу произведения, аппликатуру, сложные места (например, случайные знаки альтерации, ритмические группы, скачки). Следующим этапом чтения с листа должно стать «слышание» музыки глядя в ноты, без инструмента, не касаясь клавиатуры инструмента. Студент должен уметь воспроизводить звуковые образы на основе их записи, представлять и слышать то, что написано, что он видит в нотах. Лишь после возникновения в сознании ассоциаций между «слышанием», звучанием текста внутренним слухом и кинестезическими представлениями о движениях рук и пальцев по клавиатуре инструмента, которые нужны для задуманного звучания, следует приступать к третьему этапу – исполнению. Быстро и правильно читает с листа лишь тот, кто «слышит» эти ноты сразу [4, с.23].

Основу музыкально-слуховых представлений составляют понятия звуковысотности и метроритмики. Это взаимосвязанные компоненты. Базируясь на мелодике, метроритмические представления в процессе исполнения на баяне имеет определенную специфику. На баяне, как правило, сильная доля такта выполняется левой рукой на основном или вспомогательном рядах клавиатуры. Воспитывая четкое ощущение сильной доли, метрической пульсации, соотношение разных длительностей в партии левой руки необходимо выдерживать принцип доступности и последовательности [6, с.43]. Для чтения с листа вначале следует выбирать аккомпанементы с простыми размерами тактов (двух-дольные, трех-дольные, четырех-дольные метры), желательно басы выдерживать на основных гармонических функциях без гармонической фигурации.

Игра по слуху. Навыки подбора и игры по слуху занимают существенное место в специальной подготовке учителя музыки, содействует развитию свободной исполнительской техники, позволяет расширить рамки учебного репертуара. В основе развития навыков подбора по слуху лежит формирование музыкально-слуховых представлений, что должно осуществляться в тесном единстве с изучением курса сольфеджио. В подборе по слуху целесообразно использовать метод слухового и теоретического анализа. Последовательность подбора по слуху мелодии предлагается осуществлять следующим образом: определить строй, тональность, метр, размер, темп, характер, выполнить гармонический и интервальный анализ, после чего осуществлять подбор мелодии на инструменте.

Основные трудности игры по слуху содержатся в гармоническом и ритмичном аккомпанементе левой руки, поэтому в начальный период обучения развитие навыков подбора по слуху и гармонизацию желательно осуществлять на музыкальном материале, в котором предоставлена только мелодия и буквенное обозначение гармонических функций. Гармонизировать мелодию, подобранную по слуху или взятую из сборника песен, находить верное метроритмическое сопровождение в левой руке следует начинать после гармонического анализа, определения основных гармонических функций произведения, определения ритмических фигур аккомпанемента. Наиболее типичным баянным аккомпанементом для левой руки являются простые ритмические формулы танцевального жанра (полька, вальс, марш и др.). При подборе аккомпанементов преподаватель должен помочь упростить басовую фигурацию, используя для сопровождения аккорды в основном виде, а не их обращение. В начале разбора целесообразно в фактуре левой руки использовать вместо басовой фигурации основной вид аккорда. В дальнейшем, когда произведение уже исполняется обеими руками и гармонические функции установлены и понятны, движение и рису-

нок баса возможно украсить, используя басовую фигурацию. Как правило, это гаммообразные последовательности или арпеджированное движение. Таким образом, вырабатывается творческое отношение к овладению аккомпаниаторскими навыками на баяне.

Аккомпанемент собственному пению, пение под собственное сопровождение является одним из самых сложных разделов обучения дополнительному инструменту. Во время такого исполнения следует главное внимание направить на выразительное интонирование, всеми средствами поддерживать вокальную партию, заботиться о правильности фразировки мелодии. Содержательная фразировка дает возможность решать звуковые задачи, к которым относятся динамические оттенки, кульминации, звуковой баланс между мелодией и сопровождением. Аккомпанемент собственному пению включает координирование силы звука голоса, инструментального аккомпанемента и выделение вокальной партии. Отметим, что наибольшие трудности возникают в исполнении пауз, которые часто не совпадают в местах дыхания в аккомпанементе и в партии солиста, то есть речь идет о типичных трудностях в плане фразировки и вариантности ритмичного рисунка и акцентирования голоса и сопровождения, которые тоже редко совпадают. Необходимо добиваться такого проведения аккомпанемента, чтобы он отходил на второй план, не заглушал мелодию и одновременно не терял выразительности звучания, служил опорой для голоса в наиболее ответственных местах (кульминациях, сильных долях, акцентах, кадансах) исполнения.

Инструментовка для детских и народных инструментов занимает особое место в комплексе педагогических умений учителя музыки, поскольку выбранные особенным образом инструменты, сочетание красок и тембров, характер сочетания различных детских инструментов в ансамблевом звучании является эффективным педагогическим приемом, направленным на развитие музыкального слуха и практических музыкальных навыков учеников.

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что фундаментом инструментальной подготовки учителя музыки должен составлять принцип полиинструментализма обучения. Профессиональная инструментальная подготовка студента в классе дополнительного инструмента главной целью имеет овладение навыками аккомпанирования солисту и собственному пению; исполнения или иллюстрирования музыкальных произведений, которые входят в раздел «Слушание музыки» школьной программы. Такая подготовка строится по следующим разделам: изучение репертуара вокально-хорового и хореографического сопровождения; чтение с листа; транспонирование; игра по слуху, гармонизация мелодии, ритмичное аккомпанирование и переложение для баяна произведений школьного репертуара. Овладение перечисленными навыками в комплексе составляет навыки аккомпанирования. Работа по развитию каждого из перечисленных навыков должна проводиться систематически в течение всего периода обучения, поскольку все они в совокупности составляют единый комплекс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Кабалевский, Д.Б.Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
3. Иванов, П.Г. Оркестр украинских народных инструментов / П.Г.Иванов. - К.: Муз. Украина, 1981. - 112 с.
4. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. - М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
5. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Г.М.Цыпин. - М.: Просвещение, 1984. – 176 с. 6.Шахов Г.И. Транспонирование на баяне / Г.И.Шахов - М.: Музыка, 1979. –139с.

Е.А. Рыбалко

КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ

Аннотация. В статье проанализировано содержание одного из направлений общего музыкального образования Сербии – коллективное музицирование на народных инструментах. Охарактеризовано значение этого вида музыкальной деятельности, рассмотрена специфика дисциплины «Музыкальная культура», типы школьных оркестров.

***Ключевые слова*:** коллективное музицирование, музыкальная культура, школьный оркестр, народные инструменты

E. A. Rybalko

COLLEKTIVE PLAYING MUSIK THE CONTENT OF ON THE AREAS

OF GENERAL MUSIK EDUCATION IN SERBIA

Abstract: In the article analyzes the content of one the areas of general music education in Serbia - collective playing music on the folk instruments. Described the importance of this type of musical activity, specificity of a subject "Musical culture" types of school orchestras.

***Keywords*:** collective playing music, musical culture, school orchestra, folk instruments.

Коллективное музицирование на народных инструментах занимает важное место в сербской системе общего музыкального образования. Коллективное исполнение музыки, по мнению сербских ученых и педагогов, является фактором социального развития в самом широком смысле, поскольку способствует развитию как музыкальной культуры, так формированию национального самосознания молодежи, а также взаимопониманию и солидарности участников творческого коллектива.

Культурологические концепции развития художественного образования рассматриваются в работах сербских ученых – М.Васильевић (Васиљевич М.), Đurič-Klain S. (С. Джурич-Клайн) К. Монојловић (К. Монойлович) и др.; концепции музыкально-эстетического воспитания и творческого развития личности анализируют Д. Сковран, Д. Плавша, Р. Пейович и др.; общие положения музыкальной психологии раскрываются в исследованиях Mirkovič-Radoš K. (К. Миркович-Радош) и др.

Цель и задачи общего музыкального образования, а также учебные планы и программы этого образовательного направления представлены в официальном образовательном вестнике Республики Сербия, который ежегодно издает Министерство образования [2, с. 1128]. В данном издании сформулированы цели и задачи учебного предмета «Музыкальная культура», уточняется объем учебной нагрузки для каждого класса основной школы, а также содержатся различные учебно-методические указания, предназначенные для учителей.

Так, например, среди тематических блоков дисциплины «Музыкальная культура» выделяются следующие: прослушивание музыки (от I до VIII класса); детские музыкальные игры (от I до III класса); детское музыкальное творчество (от I до VIII класса); исполнение музыки, основы музыкальной грамоты (от I до VIII класса); знакомство с музыкальными произведениями, музыкальными формами (от VI до VIII) и инструментами (VII класс).

Учебная программа является лишь ориентиром, по которому сербские учителя планируют свою работу. Овладение школьниками различными видами музыкальной деятельности в рамках разнообразных тематических блоков предмета «Музыкальная культура», по мнению сербских ученых и педагогов, не отражает в полном объеме художественно-образовательные потребности школы как культурного воспитательно-образовательного учебного заведения. Поэтому государственным учебным планом и программой предусматриваются бесплатные музыкальные занятия для учащихся, среди которых – хоровое исполнение и оркестровое музицирование. То есть занятия хора и оркестра организовываются независимо от уроков музыкальной культуры, а право на участие в этих коллективах имеют те учащиеся, у которых выявлен определенный уровень развития музыкальных способностей, в частности – музыкальный слух [2, с. 1130].

В рамках сербских государственных образовательных стандартов отмечено, что каждая основная школа должна иметь свой собственный оркестр, в который может быть принят любой ученик школы. Целью работы школьного оркестра является развитие у учащихся культурных, музыкально-эстетических компетенций, а также активное участие коллектива во всех школьных мероприятиях, фестивалях и важных событиях, проходящих в стенах школы [4, с. 56].

Дисциплина «Музыкальная культура» преподается в каждой общеобразовательной школе Сербии, поэтому оркестр в основной школе проводит учитель музыкальной культуры или другой музыкант, имеющий специальную квалификацию оркестрового дирижера. Поскольку инструментально-практический профиль школы зависит от квалификации педагога, преподающего музыкальную дисциплину, то каждое общеобразовательное заведение специализируется на различных направлениях инструментальной подготовки (флейта, скрипка, баян-аккордеон и др.).

Коллективное музицирование является важным направлением эстетического воспитания, осуществляемого в условиях общеобразовательных заведений Сербии. Этот вид музыкальной деятельности школьников позволяет в комплексе решать воспитательную и образовательную функции, так как систематическое приобретение музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний, развитие музыкально-исполнительских способностей учащихся способствует формированию их эстетического опыта и развивает навык оценки эстетических ценностей. В частности, тщательно подобранный репертуар оркестра воспитывает музыкальный вкус учащихся и влияет на их отношение к музыке. При этом, подчеркивает D. Skovran, пьесы для исполнения должны быть интересны учащимся-оркестрантам и не представлять, особенно на первоначальном этапе, больших технических и эстетических трудностей [5, с. 154 – 155].

Сербские школьные оркестры можно условно разделить по составу инструментов на два типа: однородный оркестр и смешанный оркестр. Однородные оркестры состоят из инструментов одинакового вида или близких к ним инструментов. Например, однородные оркестры в основной школе различают по типам: группа аккордеонов, группа флейт, группа валторн, труб и тромбонов, оркестр ударных инструментов, группа струнных инструментов, оркестр орфовских инструментов.

Смешанные оркестры, по сравнению с однородными, отличаются более насыщенным красочным оркестровым тембром. Поскольку смешанные оркестры состоят из различных инструментов, комбинации которых многочисленны, то состав школьного оркестра зависит от того, какие именно инструменты доступны в конкретной среде. Как показывает практика, основные школы в Сербии часто не имеют достаточных средств и соответствующих инструментов, поэтому организация работы оркестра зависит от наличия инструментов, которые учащиеся уже имеют или могут приобрести.

Отметим, что некоторые инструментальные группы имеют народную основу и характеризуют определенную географическую область. Например, такие инструменты, как барабан и мандолина, являются типичными для региона Воеводина, в то время как в другом регионе мы их не встретим. С другой стороны, аккордеон является инструментом, который присутствует во всех районах Сербии и, следовательно, повсеместно представлен в основных школах.

В состав школьного оркестра принимаются учащиеся старших классов (с V по VIII класс), однако, по мнению сербских педагогов, крайне важно начинать их музыкально-эстетическое воспитание с первого класса основной школы. Дети, перед тем как прийти в оркестр, должны достичь определенного уровня музыкального образования, накопив определенный багаж музыкальных знаний, навыков и умений в предыдущих классах. Отсутствие необходимого уровня музыкального развития школьников является достаточно распространенной проблемой в сербской музыкально-педагогической практике, так как детей в младших классах обучает один учитель, который часто не имеет специального образования в области музыкальной культуры или просто пренебрегает этой дисциплиной как наименее важным предметом [1, с. 126].

В качестве репертуарного материала для слушания и исполнения музыки детьми сербские музыканты-педагоги в первую очередь используют произведения, отображающие важные события в жизни народа, его героическую историю, народную музыку, а также произведения, в которых отражены явления и картины природы. Музыкальный материал для детей также тщательно подбирается с точки зрения его воспитательной и художественной ценности. При этом особое значение в музыкальном воспитании отводится фольклору. Педагоги-методисты (М. Васильевич, Г. Стоянович и др.) подчеркивают необходимость освоения музыкального языка детьми на основе сербской народной музыкальной культуры, значение народного творчества как основы различных приемов и методов музыкального обучения.

Уже с первого класса, считают сербские педагоги, необходимо «учеников постепенно обучать игре на детских ритмических инструментах» [4, с. 8]. Знакомство на занятиях с основными выразительными возможностями музыкального искусства, участие в музыкальных играх позволяет детям осваивать элементарные средства музыкальной выразительности (длительность звуков и их высота, метро-ритмическая организация и др.). Игра на детских музыкальных инструментах способствует усвоению базовых знаний о музыкальных инструментах, развивает интерес к выбранному инструменту, коллективному музицированию и музыкальному искусству в целом. Участие в коллективном музицировании способствует не только развитию музыкальных способностей детей, но и формирует у них такую составляющую системы личностных ценностей, как чувство ответственности за успех всего коллектива [3, с. 48].

На сегодняшний день в маленьких городах и деревнях Сербии сохранились многочисленные народные инструменты, которые специально реставрируются для детского музицирования (кастаньеты, скрипка, погремушки, барабаны, изготовленные из дерева и кожи, и др.). В прошлом большинство этих инструментов являлось неотъемлемой частью религиозных церемоний, а сегодня используется в качестве инструмента для детского музицирования («детская звуковая игрушка») [1, с. 214].

Одним из критериев при подборе исполнительского репертуара для школьного оркестра является его соответствие техническим и художественным возможностям коллектива. Так как репертуар представляет лицо творческого коллектива и, в целом, школы, то очень важно при выборе репертуара учитывать музыкальные пристрастия конкретной региональной культурной среды, в которой находится основная школа, для того, чтобы исполняемые произведения были адекватно восприняты публикой. Однако в первую очередь, репертуар должен быть интересным и приемлемым для самих участников оркестра, которые должны получать удовольствие от процесса коллективного исполнительства и наслаждаться музыкой, чтобы с хорошим настроением приходить на репетиции оркестра.

Таким образом, благодаря занятиям в оркестре многие ученики осваивают общекультурные знания, навыки и привычки, у них развивается умение работать в коллективе, а также развиваются общие и музыкальные способности. Также оркестровые занятия в основной школе позволяют реализовывать основные задачи профессиональной ориентации школьников – пробуждать музыкальные интересы учащихся, а иногда и выявлять яркие музыкальные таланты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васиљвић М. Рат за српску музичку писменост / М. Васиљевић. – Београд: Просвета, 2000. – 292 с.
2. Закон о основама система образовања и воспитања // Службени гласник Републике Сербије. – №.72. – Београд : НИП «Политика», 2008. – С. 1128 – 1132.
3. Mirkovič-Radoš K. Psihologija muzike / K. Mirkovič-Radoš. – Beograd : Zavod za udžebnike I nastavna sredstva, 2010. – 363 s.
4. Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања // Службени гласник Републике Србије. – №. 5. – Београд: Штампарија «Гласник»,1995– С. 87
5. Skovran D. Nauka o muzičkim oblicima / D. Skovran. Beograd : Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, 1986. – 350 s.

Л. В. Яркина

РАЗМЫШЛЕНИЕ О МУЗЫКЕ КАК СПЕЦИАЛЬНЫЙ МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается правомерность трактовки метода размышления о музыке Д. Б. Кабалевского как интегрированного специального метода музыкального воспитания. Предложена характеристика его концептуального, операционного и логического компонентов.

***Ключевые слова*:** структура метода размышления о музыке.

L. V. Yarkina

THINKING ABOUT MUSIC AS A SPECIAL METHOD OF MUSICAL EDUCATION

Abstract. In the article method of thinking about music by D. B. Kabalevskiy is interpreted as an integrated special method of musical education. Author describes its conceptual, operational and logical components.

***Key words*:** the structure of method of thinking about music.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в главе 1 статьи 66 указывается, что основная задача начальной школы связана не только с формированием личности учащихся, развитием их индивидуальных способностей, но и обучению умениям учебной деятельности, в частности навыкам теоретического мышления, речевым навыкам, навыкам поведения. А в разделе «Общие положения» Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования приводится «портрет выпускника начальной школы», содержащий личностные характеристики, среди которых присутствует такое качество, как *умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение*. В качестве требований к результатам освоения учащимися основной образовательной программы начальной школы Стандарт предусматривает:

- формирование *эстетических потребностей, ценностей и чувств*;
- развитие … *эмоционально-нравственной отзывчивости* (раздел II, пункт 10);
- активное использование *речевых средств*;
- овладение навыками *смыслового чтения текстов* различных *стилей и жанров*; *осознанное построение речевых высказываний*;
- овладение логическими действиями … *построения рассуждений*;
- готовность … *излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий*;
- овладение начальными сведениями о *сущности и особенностях* объектов;
- овладение базовыми предметными и межпредметными *понятиями* (раздел II, пункт 11).

Согласно Стандарту предметная область «Искусство» ставит задачу развития способности к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобрази-

тельного и музыкального искусства, а также способности к выражению в творческих работах своего отношения к окружающему миру. В частности, предмет «Музыка» предполагает освоение обучающимися специфики ее содержания, что выражается:

1) в сформированности начальных представлений о значении музыки в жизни человека и в его духовном развитии;

2) в становлении основ музыкально-художественной культуры;

3) в умении воспринимать музыку и *выражать ценностное отношение к художественному образу музыкального произведения*;

4) в умении использовать музыкальные образы, создавая театрализованные и музыкально-пластические композиции, исполняя вокально-хоровые произведения или импровизируя (раздел II, пункт 12).

Обобщая выше изложенное, можно констатировать, что в основных нормативных документах, регламентирующих сферу образования, указывается необходимость обучения учащихся размышлению о музыке.

Инициатором обучения учащихся размышлению о музыке в отечественной музыкальной педагогике признается советский композитор и педагог Д. Б. Кабалевский. Общеизвестно, что в середине XX века он разработал инновационную концепцию изучения музыки в общеобразовательной школе. Основная идея его концепции связана с изучением музыки «*как живого искусства»* [5, с.5]. Согласно Д. Б. Кабалевскому, основу/фундамент музыки составляют три сферы/области («три кита»), к которым он относит песенный, танцевальный и маршевый жанры. Благодаря демократичности музыкального содержания и музыкального языка эти жанры получили массовое распространение, что, в свою очередь, обусловило взаимосвязь музыкального искусства с уроками музыки в общеобразовательной школе и обеспечило формирование музыкальной культуры у учащихся. Концепция Д. Б. Кабалевского стала основой Программы по музыке, которая и сегодня является нормативным документом для общеобразовательных школ. Согласно Д. Б. Кабалевскому, реализация Программа по музыке предполагает использование не только общедидактических принципов и методов, но и применение методики, помогающей ответить на основной вопрос: как сформировать у школьников интерес к музыке? Ответ на данный вопрос важен не только для педагогической науки в целом, но и для музыкальной педагогики, в частности.

Среди общедидактических методов обучения музыке Д. Б. Кабалевский выделяет метод *сравнения*, который целесообразно использовать с начальных классов. Причем сравнения могут быть не только сугубо музыкальными (например, однотипность художественных образов маршевого жанра), но и выходящими за рамки музыки (например, музыкальные тембры сравниваются с различными цветовыми красками; сюжет музыкального произведения сравнивается с породившим его историческим событием). Благодаря методу сравнения учащиеся научаются вычленять из музыкальной ткани мельчайшие структурные элементы: интонации, ритмические конструкции, музыкальные фразы и т.п.

Обосновывая необходимость *специальных* методов музыкального воспитания, Д. Б. Кабалевский указывает, что опора на три основные музыкальных жанра делает «восприятие музыки … активно-творческим, аналитическим» [5, с. 8]. Это достигается путем чувственного восприятия музыки на уроках, наблюдения за логикой развития музыкальной мысли и размышления о музыкальном произведении. Повышение степени дифференцированности осмысленности восприятия музыки способствует активизации эмоционального отклика на нее и выступает основой становления духовного мира учеников. Учащиеся научаются понимать музыку как явление, порожденное жизнью человечества, прочитывать человеческие мысли, видеть исторические события, откликаться на человеческие переживания.

Иными словами, специальным методом музыкального воспитания учащихся в общеобразовательной школе, согласно Д. Б. Кабалевскому, является метод размышления о музыке.

Раскрывая суть метода, Д. Б. Кабалевский указывает, что с первых школьных уроков музыки учитель должен научить детей слышать музыку и размышлять о музыке. При этом целесообразно опираться на следующий алгоритм действий: прослушивание музыки, осмысление услышанного, ответы на вопросы учителя. Именно ответы на вопросы учителя стимулируют самостоятельность мышления учащихся в противоположность преподнесения учителем готовой информации, активизирующей запоминание. Приоритетным на уроке музыки становится метод *собеседования* учителя с учащимися. С помощью этого метода учащиеся научаются не только мыслить, но и выражать свои мысли в речи.

По мнению Д. Б. Кабалевского, важно приучать учащихся оперировать музыкальными понятиями. Целенаправленное использование учителем музыкальных понятий и терминов будет способствовать тому, что эти понятия станут привычными для учащихся благодаря осмыслению их значения и умению использовать при характеристике музыкальных жанров. При этом критериями самостоятельного мышления выступают: *своеобразие* ответов, умение *задавать вопросы*

учителю, умение *высказываться о характере исполнения* музыкального произведения, *острота слуховой наблюдательности*, умение рассказывать об услышанной вне урока музыки.

Еще одним продуктивным методом изучения музыки, по мнению Д. Б. Кабалевского, является комплексный метод «забегания вперед» и возвращения к ранее изученному материалу. Метод «забегания вперед» предполагает первичное или фрагментарное ознакомление учащихся с музыкальным произведением, без его углубленного изучения. Метод «возвращения» обеспечивает узнавание ранее слышанного музыкального произведения и последующее тщательное его изучение. С помощью этого метода обеспечивается повторное слушание и исполнение наиболее интересных в художественном, обучающем и воспитательном отношении музыкальных произведений. Данный метод обеспечивает запоминание музыки, повышает осмысленность и эмоциональность восприятия, способствует возникновению ассоциаций с другими музыкальными произведениями разных композиторов.

Согласно Г. А. Прасловой, метод размышления о музыке направлен на развитие осознанного отношения ребенка к музыке, формирование его музыкального мышления. Метод актуализирует проблемы личностного, индивидуального присвоения ребенком духовных ценностей, которые воплощены в музыкальных произведениях. Применение данного метода предполагает не усвоение различных понятий и категорий, отражающих готовое знание о музыке, а формирование у детей навыков индивидуального слышания и творческого интерпретирования музыки. Данный метод способствует актуализации музыкального и жизненного опыта учащихся, стимулированию их воображения, фантазии, интуиции. Путем сопоставления и сравнения ученики открывают новые истины, которые ранее ими не сознавались.

В процессе реализации данного метода педагог побуждает ребенка к осмыслению не только музыки, но и собственного «Я» и окружающего мира. При этом стимулируются такие психологические процессы, как переживание, сочувствие, сотворчество. Целевая функция метода не в том, чтобы «усвоить», «закрепить», «повторить», а в том, чтобы «пережить», «оценить», «выразить» [7].

Общеизвестно, что под методом обучения понимают упорядоченную деятельность педагога и обучающихся, направленную на достижение заданной образовательной цели. Структура методов обучения включает приемы, которые трактуются как элементы метода, как его составные части, разовые действия, отдельные шаги в осуществлении метода или его модификации, а также при условии простоты структуры и небольшого объема метода [4, с. 204].

Согласно М. И. Саврушевой, в структуру метода входят следующие самостоятельные компоненты (аспекты):

1) концептуальный компонент, содержание которого связано с характеристикой конкретной формы исследуемого предмета;

2) операционный компонент, содержание которого связано с предписаниями, нормами, правилами, принципами, регламентирующими познавательную деятельность субъекта;

3) логический компонент, содержание которого связано с правилами фиксирования результатов, полученных в процессе использования субъектом средств познания [6, с. 82].

Охарактеризуем с обозначенных позиций метод Д. Б. Кабалевского.

Концептуальный компонент. Метод размышления о музыке направлен на *исследование музыкального искусства путем мыслеречевой деятельности*. Познание, изучение музыкального искусства способствует приобщению учащихся к музыке, формированию их музыкальной культуры, проявляющейся в наличии знаний о музыкальных явлениях, ценностном отношении к музыкальному искусству, умении осуществлять музыкальную деятельность.

Размышление/высказывание о музыке связано с осмыслением вопросов:

— *Что* способна отразить в своем содержании музыка? (жизнь, окружающую действительность, события, переживания людей, изображение звуковой среды);

— *О чем* хотел рассказать автор в конкретном музыкальном произведении?

— С помощью какого средства (материала) создается музыка? (звук);

— Какие элементы включает музыкальный язык (средства музыкальной выразительности)?

— О чем вы вспомнили, слушая эту музыку?

— Каким жизненным ситуациям созвучна данная музыка?

— Что вы переживаете, слушая эту музыку?

— Какие эмоциональные состояния передает эта музыка?

Операционный компонент. Для реализации метода размышления с целью познания музыки учителю необходимо:

- предлагать учащимся для восприятия (слушания) музыкальные произведения в живом исполнении или в записи;

- предлагать учащимся сравнивать музыкальные явления с другими разнообразными явлениями в жизни;
- предлагать учащимся найти взаимосвязь музыкального произведения с каким-либо чувством или мыслями человека, с какими-либо событиями;
- предлагать учащимся многократно вслушиваться в музыкальное произведение для выявления (слышания) средств музыкальной выразительности, логики их развития;
- давать учащимся задания перед прослушиванием музыкального произведения;
- совместно с учащимися выполнять предложенные задания;
- предлагать учащимся сравнивать средства музыкальной выразительности в различных музыкальных произведениях;
- задавать учащимся вопросы после прослушивания и обдумывания музыкального произведения;
- поощрять учащихся самостоятельно отвечать на возникающие вопросы;
- побуждать учащихся делать заключительный вывод после прослушивания и обсуждения какого-либо вопроса;
- побуждать учащихся вербализовать (произносить) значимые понятия, высказывания (суждения), размышления (умозаключения), выводы.

Логический компонент. Результатами познания музыкального искусства являются:

- правильность ответов учащихся: узнавание музыкального произведения, воспроизведение музыкальных понятий и терминов, а также сведений о музыкальных явлениях;
- проявления эмоционального отклика после прослушивания музыкального произведения: сосредоточенность взгляда, одухотворенное лицо, желание поделиться своими впечатлениями, эмоциональное выражение высказываний;
- своеобразие высказываний учащихся: использование образных сравнений, выражение собственных переживаний и отношения;
- активность в задавании вопросов учителю;
- наличие собственных предположений о содержании прослушанной музыки;
- острота слуховой наблюдательности: умение вычленить в музыкальной ткани какой-либо элемент;
- желание исполнить музыкальные произведения, что в свою очередь обусловливает необходимость овладения навыками исполнительской (певческой и инструментальной) деятельности.

Анализ метода размышления о музыке выявил его интегрированный характер: данный метод, на наш взгляд, объединяет приемы различных общедидактических и специальных методов. Так, этот метод «вбирает в себя» словесный, наглядный, практический, проблемный методы, а также специальные методы: метод наблюдения за музыкой (Б. В. Асафьев), метод побуждения к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости на прекрасное в окружающем мире (Н. А. Ветлугина). На основе метода размышления о музыке разработаны метод контрастного сопоставления произведений (О. П. Радынова), метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова) и т.д.

Следует отметить, что на современном этапе развития отечественного образования альтернативой традиционной системе обучения выступает развивающее обучение. Учащийся, с позиций развивающего обучения, выступает в качестве субъекта учебной деятельности, то есть является сознательными самостоятельным участником этого процесса [2, с. 43]. Ведущей системой развивающего обучения в нашей стране является система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, которая делает акцент на раннем усвоении учениками предметных понятий, что требует от ребенка высокого уровня владения навыками абстрактного мышления. Согласно В. В. Давыдову, в работе с младшими школьниками целесообразно использовать *дедуктивный* метод, который предполагает выведение частного, конкретного знания из общих, абстрактных знаний [3, с. 164]. Однако Е. Р. Гурбатова предлагает широко использовать *индуктивный метод,* особенно на ранних стадиях обучения. Она подчеркивает необходимость активного взаимодействия *обоих способов обучения* – и от частного к общему, и от общего к частному. По ее мнению, первый способ будет способствовать развитию познавательных интересов и координации действий, а второй – развитию познавательных способностей и культуры мышления [2, с. 43].

На наш взгляд, метод размышления о музыке можно эффективно использовать для развития и образно-чувственного, и теоретического мышления путем накопления конкретных музыкальных впечатлений с одной стороны, и путем усвоения общих музыкально-теоретических понятий, положений – с другой.

Общеизвестно, что в педагогике принято разделение методов на методы обучения и воспитания в связи с их различной направленностью: методы обучения ориентированы на формирование знаний и умений у учащихся, а методы воспитания – на личностное становление учащихся.

Однако в образовательной практике методы обучения и воспитания неразрывно связаны. Примером может служить метод размышления о музыке, благодаря которому учащиеся не только обучаются смысловому восприятию музыки, но и воспитываются как личности, способные откликаться на музыку как духовную ценность.

Метод размышления о музыке способствует формированию правильного мышления у учащихся путем опоры на формально-логические законы:

- закон тождества предполагает, что учитель дает четкое определение новым понятиям, излагает мысль кратко ясным и простым языком, а учащиеся используют эти понятия в строго однозначном значении, умеют последовательно излагать свои мысли или «своими словами» передать основную мысль [1, с. 117-119];
- закон непротиворечия предполагает использование:

а) операции сравнения, в процессе которой устанавливается сходство или различие сравниваемых явлений;

б) слов-антонимов, противоположных по своему значению; например, мажор – минор, медленно – быстро, тихо – громко, грустно – весело, плавно – отрывисто;

в) обсуждения противоречивых суждений [1, с.120-122]; например, эта музыка написана на слова известного поэта и может исполняться голосом; следовательно, она написана в жанре песни; но под эту песню можно маршировать, следовательно, эта музыка написана в жанре марша;

- закон исключенного третьего предполагает выбор одной из двух взаимоисключающих альтернатив [1, с. 124]; например, выберите, какие средства выразительности будет использовать композитор для создания торжественного звучания лад (мажор/минор), темп (спокойный/быстрый), динамику (тихую/громкую), тембр (светлый/темный);
- закон достаточного основания предполагает доказательность в изложении учителя и в ответах учащихся, оптимальность отбора информации [1, с. 124]; например, художественный образ музыкального произведения П. И. Чайковского «Марш деревянных солдатиков» может быть охарактеризован как «легкий, игрушечный»; это достигается путем использования мажорного лада, четырехдольного размера, пунктирного ритма, акцентирование первой доли, а также – главное – среднего и высокого регистра, аккордовой фактуры в тесном расположении, преобладание штриха staccato.

Метод размышления о музыке предполагает речевую деятельность и учителя, и – главное – учащихся.

Данный метод способствует расширению словарного запаса путем усвоения значения (семантика) музыкальных понятий и терминов, их правильного произношения (фонетика) с правильным ударением (акцентология). Размышляя о музыке, учащиеся совершенствуют навык высказывания суждений двух типов: а) о свойствах музыки и музыкального языка, б) о своем отношении к музыкальным явлениям. Кроме того, учащиеся овладевают навыками умозаключения (обобщения), например, осмысляя роль средств музыкальной выразительности в создании художественного образа.

Владение учителем методом размышления о музыке повысит эффективность учебно-воспитательного процесса. Д. Б. Кабалевский подчеркивал важную роль учителя музыки, его умения эффективно использовать простое, умное и сердечное слово, несущее конкретное, эмоционально окрашенное содержание без лишней риторики и назидательности.

Благодаря методу размышления о музыке учащиеся научатся дифференцированно воспринимать музыку, что обеспечит более осмысленное ее восприятие, более глубокое понимание, что в свою очередь будет способствовать формированию эмоционального отклика к различным музыкальным произведениям и критическому отношению к ним. Знание широкого круга музыкальных произведений является показателем музыкальной культуры. А запомнить в музыке, согласно Д. Б. Кабалевскому, можно только то, что осмыслено и эмоционально пережито: и саму музыку, и информацию о ней. При этом музыка выполняет функцию педагогического средства, обеспечивающего формирование духовной культуры школьников [5, с. 18].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гетманова, А. Д. Логика : учебник для студентов педагогических вузов / А. Д. Гетманова. – М. : Высшая школа, 1986. – 288 с.
2. Гурбатова, Е. Р. Роль понятийных форм мышления в обучении детей математике / Е. Р. Гурбатова// Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 39-45.
3. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. ШуареМрта О. – М. : Издательство Московского университета, 1992. – С. 243-259.
4. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

5. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы / Под руководством Д. Б. Кабалевского / редакция Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. – М. : Просвещение, 2006. – 225 с.
6. Философия науки и техники: Учебное пособие для магистрантов / автор-составитель М. И. Саврушева. – Омск: Вариант-Омск, 2013. – 120 с.
7. Праслова, Г. А. Характеристика методов и приемов музыкального воспитания / Г. А. Праслова. – Режим доступа: URL:http://student.zoomru.ru-/pedagog/harakteristika-metodov-i-prijomov-muzykalnogo/207848.1688383.s1.-html

Сведения об авторах

Агеева Валентина Анатольевна – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Антамонова Людмила Викторовна – магистрант, ТИ имени А.П. Чехова.
Безуглая Лариса Ивановна – канд. пед. наук, доцент Горловского института иностранных языков.
Бейн Евгения Ивановна – кан. филол. наук, доцент ТИ имени А.П.Чехова.
Веселая Анастасия Александровна – канд. техн. наук, ТИ имени А. П. Чехова.
Воеводина Лариса Петровна – канд. пед. наук, доцент Института культуры и искусств Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко.
Волвенко Алексей Александрович – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Глушань Валентин Михайлович – д-р техн. наук, профессор ТИ имени А. П. Чехова; профессор Инженерно-технологической академии ЮФУ.
Горбатюк Владимир Феофанович – канд. техн. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Гостев Александр Николаевич – ст. научный сотрудник Военного института Управления национальной обороной Военной академии Генерального штаба ВС РФ, д-р социол. наук, профессор.
Гуров Максим Иванович – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Дараган Наталья Демьяновна – канд. филос. наук, доцент ТИ им. А.П. Чехова.
Донских Сергей Александрович – канд. тех. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Дорофеева Галина Анатольевна – канд. психол. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Ефремова Ольга Ивановна – канд. психол. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Жилина Людмила Яковлевна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Занина Полина Васильевна – учитель физической учитель физической культуры МОБУ СОШ № 36.
Занина Татьяна Николаевна – доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Зарубина Римма Викторовна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Зеленская Татьяна Вячеславовна – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Иванова Анастасия Геннадьевна – студентка ТИ имени А. П. Чехова.
Илюхин Александр Алексеевич – д-р. физ.-мат. наук, профессор ТИ имени А. П. Чехова.
Кабиров Николай Николаевич – студент ТИ имени А.П.Чехова.
Качевский Павел Сергеевич – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Кирюшина Ольга Николаевна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Кондратьева Виктория Викторовна – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Котов Владимир Николаевич – магистрант ТИ имени А. П. Чехова.
Крепких Тамара Александровна – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А.П.Чехова.
Кругликова Анна Юрьевна – канд. психол. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Кружилина Елена Владимировна – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
Куклина Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Кураева Виктория Валерьевна – учитель физической культуры высшей категории, эксперт МАОУ лицей № 28.
Кушнир Анна Владимировна – магистрант ТИ имени А. П. Чехова.
Лавриненко Вера Алексеевна – ст. преподаватель ТИ имени А.П. Чехова.
Ляхова Наталья Евгеньевна – канд. физ.-мат. наук, доцент ТИ имени А.П.Чехова.
Макарова Наталья Викторовна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Марченко Борис Игоревич – д-р мед. наук, профессор Южного федерального университета
Мерзляков Михаил Петрович – ученый секретарь Раздорского этнографического музея-заповедника.
Миргородская Валентина Васильевна – д-р. филол. наук, профессор ТИ имени А.П.Чехова.
Мирошниченко Наталья Ивановна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Мышева Татьяна Петровна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Наумов Сергей Борисович – ст. преподаватель ТИ имени А. П. Чехова.
Никадимов Дмитрий Алексеевич – магистрант ТИ имени А. П. Чехова.
Овсянникова Оксана Александровна – канд. пед. наук, доцент Тюменского государственного университета.
Павленко Лариса Геннадиевна – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова
Петченко Анатолий Федорович – канд. пед. наук, доцент Института культуры и искусств Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко.
Пороло Людмила Юрьевна – студентка ТИ имени А.П. Чехова.
Потураева Любовь Николаевна – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Прокофьева Елена Владимировна – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Ракитова Лилия Александровна – преподаватель Горловского института иностранных языков.

Рочняк Алексей Владимирович – учитель русского языка Горловской вечерней общеобразовательной школы № 20 при Калининской исправительной колонии № 27.
Рочняк Елена Владимировна - канд. филос. наук, доцент Горловского института иностранных языков.
Рудковская Инесса Валериевна – канд. пед. наук, доцент Горловского института иностранных языков.
Рыбалко Елена Александровна – аспирантка Института культуры и искусств Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко.
Семенова Вероника Георгиевна – д-р филос. наук, канд. филол. наук, профессор ТИ имени А. П. Чехова.
Сёмин Владимир Николаевич – канд. тех. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Сидорякина Валентина Владимировна – канд. физ.-мат. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Смирнов Иван Николаевич – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А.П.Чехова
Смирнова Виктория Константиновна – канд. ист. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова
Солнышков Максим Евгеньевич – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова
Сухинов Александр Иванович – д-р физ. - мат. наук, профессор, проректор по НИР и инновационной деятельности Донского государственного технического университета
Сыроваткина Ирина Анатольевна – ст. преподаватель ТИ имени А. П. Чехова
Тамарли Галина Ильинична – д-р филол. наук, профессор ТИ имени А.П.Чехова
Топилина Ирина Ивановна – канд. искусствоведения, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Топилина Наталья Валерьевна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Туранова Анастасия Юрьевна – аспирант ТИ имени А. П. Чехова.
Хало Павел Владимирович – канд. тех. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Хвалебо Галина Васильевна – ст. преподаватель ТИ имени А. П. Чехова.
Червоный Александр Михайлович – д-р филол. наук, ТИ им. А.П. Чехова.
Чередникова Нина Петровна – канд. филос. наук, доцент ТИ им. А.П. Чехова.
Черкашина Елена Анатольевна – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А. П. Чехова.
Четверикова Галина Михайловна – доцент, ТИ имени А. П. Чехова.
Юрова Ольга Авинеровна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Янченко Ирина Владимировна – канд. психол. наук, доцент ТИ им.А.П.Чехова.
Яркина Любовь Васильевна – канд. пед. наук, доцент Воронежского государственного педагогического университета.

Содержание

Раздел I. Филология

Антамонова Л.В.
СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ НАИМЕНОВАНИЙ ВЕЩЕСТВ…….. 3

Кондратьева В.В.
ДЫМОВ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ПОПРЫГУНЬЯ»: К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ОБРАЗА ВРАЧА ……. 7

Крепких Т.А.
ПРОИСХОЖДЕНИЕ ДИАЛЕКТНЫХ РАЗЛИЧИЙ В СКЛОНЕНИИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (ФОРМЫ ИМЕНИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА)…… 10

Миргородская В.В.
НЕЧЕТКИЕ МНОЖЕСТВА И СПОСОБЫ ИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ В ЯЗЫКЕ…… 14

Потураева Л. Н.
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ТИП ТЕКСТА ПОВЕСТВОВАНИЕ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА КОММУНИКАТИВНОЙ ОСНОВЕ…… 18

Ракитова Л.А.
ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ КАТЕГОРИИ ПИСАТЕЛЬСКОЙ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ 1917 – 1921 ГОДОВ: «РЕВОЛЮЦИЯ», «ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ», «РУССКАЯ ИДЕЯ»…….. 21

Рочняк Е.В., Рочняк А.В.
ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ…….. 26

Тамарли Г.И.
МОТИВЫ ЖЕРТВЕННОСТИ И ЭРОТИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ФЕДЕРИКО ГАРСИА ЛОРКИ…… 30

Туранова А.Ю., Иванова А.Г.
ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ИСТОКИ, СТРУКТУРА, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ……..... 34

Черкашина Е.А.
КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ……. 38

Раздел II. Психология

Жилина Л.Я.
ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ…….. 44

Макарова Н.В.
ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТОЧНОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ…….. 49

Наумов С. Б., Сыроваткина И. А., Хвалебо Г. В.
ОСОБЕННОСТИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПЕРВЫХ КУРСАХ В УСЛОВИЯХ ПЕРВЫХ НЕДЕЛЬ УЧЕБНОГО ГОДА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»……. 53

Янченко И.В.
СО-ТВОРЧЕСТВО В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ 57

Раздел III. Педагогика

Безуглая Л. И.
ОРИЕНТАЦИЯ НА ДУХОВНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В ЭПОХУ ВЫЗОВА…….. 62

Глушань В.М.
КОМПЬЮТЕРНЫЙ АНАЛИЗ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ…… 71

Горбатюк В.Ф.
ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ – ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ…… 76
Дорофеева Г.А.
ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ ОТВЕТОВ РЕСПОНДЕНТОВ, ОБСЛЕДУЕМЫХ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ…… 83
Дараган Н. Д.
СТАНОВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА…….. 86
Занина Т.Н., Занина П.В., Кураева В.В.
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 91
Ефремова О.И.
МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТИПОВ УЧИТЕЛЕЙ-МАНИПУЛЯТОРОВ…… 97
Кабиров Н.Н., Ляхова Н.Е.
ВЫБОР ТЕМАТИКИ И ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО АЛГЕБРЕ 102
Кирюшина О.Н.
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……. 108
Кушнир А.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ…….. 114
Мирошниченко Н.И.
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО БЛОГА В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ…… 120
Мышева Т.П.
ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЯ МУЗЕЙНОГО КРУЖКА ……..... 125
Сидорякина В.В., Кружилина Е.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕКТОРОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ…….. 130
Солнышков М.Е.
АНАЛИЗ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА УРОВНЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ …… 134
Топилина И. И.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ…… 138
Топилина Н.В.
СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА……. 144
Рудковская И. В.
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА……. 150
Четверикова Г. М.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ…….. 155
Юрова О.А.
РОЛЬ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ…… 161

Раздел IV. Иностранный язык

Бейн Е.И.
ПРОБЛЕМА НАРЕЧИЯ В ГРАММАТИЧЕСКИХ ОПИСАНИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА…….. 167
Куклина Т. В.
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В РАМКАХ АСПЕКТА «ДОМАШНЕЕ

ЧТЕНИЕ»…… 172
Лавриненко В.А.
МЕСТО ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРОЗЕ……. 177
Павленко Л.Г.
КАТЕГОРИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ……..... 183
Червоный А.М.
ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ МЕНТАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕЛОВЕКА (на материале французского языка)…… 187

Раздел V. История

Гуров М.И.
ТАГАНРОГСКОЕ ПОДПОЛЬЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ И ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)…… 194
Зеленская Т.В.
ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЮГА РОССИИ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА МАТЕРИАЛАХ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ И КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ)…… 199
Качевский П.С.
АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XX-НАЧАЛЕ XXI ВВ.: ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ…….. 208
Мерзляков М. П., Волвенко А. А., Агеева В. А.
ПРИКЛАДНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ РАЗДОРСКОГО ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ……..... 214
Смирнов И. Н.
ДОНСКИЕ МЕЩАНЕ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX вв.…… 217
Смирнова В.К., Пороло Л.Ю.
«ЖЕНСКИЙ ВОПРОС» В КАЗАЧЬЕМ СООБЩЕСТВЕ XVI-XX вв……. 222
Никадимов Д.А.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА НЕМЕЦКИХ ОККУПАНТОВ НА ЮГЕ РСФСР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: СОВРЕМЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ… 228
Прокофьева Е. В.
ДОНСКАЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ КООПЕРАЦИЯ в 1927–1929 гг…….. 234

Раздел VI. Философия. Социология. Политология.

Гостев А.Н., Семенова В.Г.
СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВОМ НАСЕЛЕНИЯ …….. 239
Зарубина Р.В.
МЕСТО ОБОРОННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ В СОВРЕМЕННЫХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ…… 243
Кругликова А. Ю.
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ…….. 248
Чередникова Н. П.
РОЛЬ ПРЕДВИДЕНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ…… 251

Раздел VII. Математика. Механика. Физика.

Илюхин А. А.
АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ В УРАВНЕНИЯХ ДЛЯ КИНЕТИЧЕСКОГО МОМЕНТА ПРИ ДВИЖЕНИИ ТЯЖЕЛОГО ГИРОСТАТА……. 257
Илюхин А. А.
ТОЧКИ СИММЕТРИИ И ОТРАЖЕНИЯ НА УПРУГОЙ ЛИНИИ СТЕРЖНЯ…… 261
Сёмин В.Н., Донских С.А., Котов В.Н.
ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ ВЯЗКОГО ТЕЧЕНИЯ ПОРИСТОЙ СРЕДЫ К ОПИСАНИЮ ПРОЦЕССА СПЕКАНИЯ ПОРОШКОВЫХ СИСТЕМ ……. 265
Сухинов А.И., Сидорякина В.В.

О ЕДИНСТВЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ЛИНЕАРИЗОВАННОЙ ДВУМЕРНОЙ НАЧАЛЬНО-КРАЕВОЙ ЗАДАЧИ ТРАНСПОРТА НАНОСОВ…….. 270

Раздел VIII. Физическая культура

Хало П.В.
ОПТИМИЗАЦИЯ ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНА НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ О ТРЕХ ОСНОВНЫХ УРОВНЯХ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗМОМ ЧЕЛОВЕКА…… 275
Хало П.В., Марченко Б.И., Хвалебо Г.В.
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯПРЕДСТАРТОВЫХ СОСТОЯНИЙ НА ОСНОВЕ НЕЛИНЕЙНО-ДИНАМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЭЭГ-СИГНАЛА…… 280

Раздел IX. Музыкальное образование

Воеводина Л.П.
ВЕРБАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 287
Овсянникова О.А.
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К НАСЛЕДИЮ Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»… 289
Петченко А. Ф.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА…… 291
Рыбалко Е.А.
КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ…….. 294
Яркина Л.В.
МЕТОД РАЗМЫШЛЕНИЯ О МУЗЫКЕ КАК СПЕЦИАЛЬНЫЙ МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ…….. 297
Сведения об авторах…… 303
Содержание …… 305

ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова

Ответственный за выпуск А. В. Федоров

Оригинал-макет подготовлен
Е.Ю. Занковой., О.П. Мищенко, Н.А. Ефременко (корректура, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТА ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 30.04.2016. Подписано к публикации с оригинала-макета 24.05.2016.
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 32,2

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова

(на момент регистрации журнала в 2006 г. – Таганрогский государственный педагогический институт)

СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.