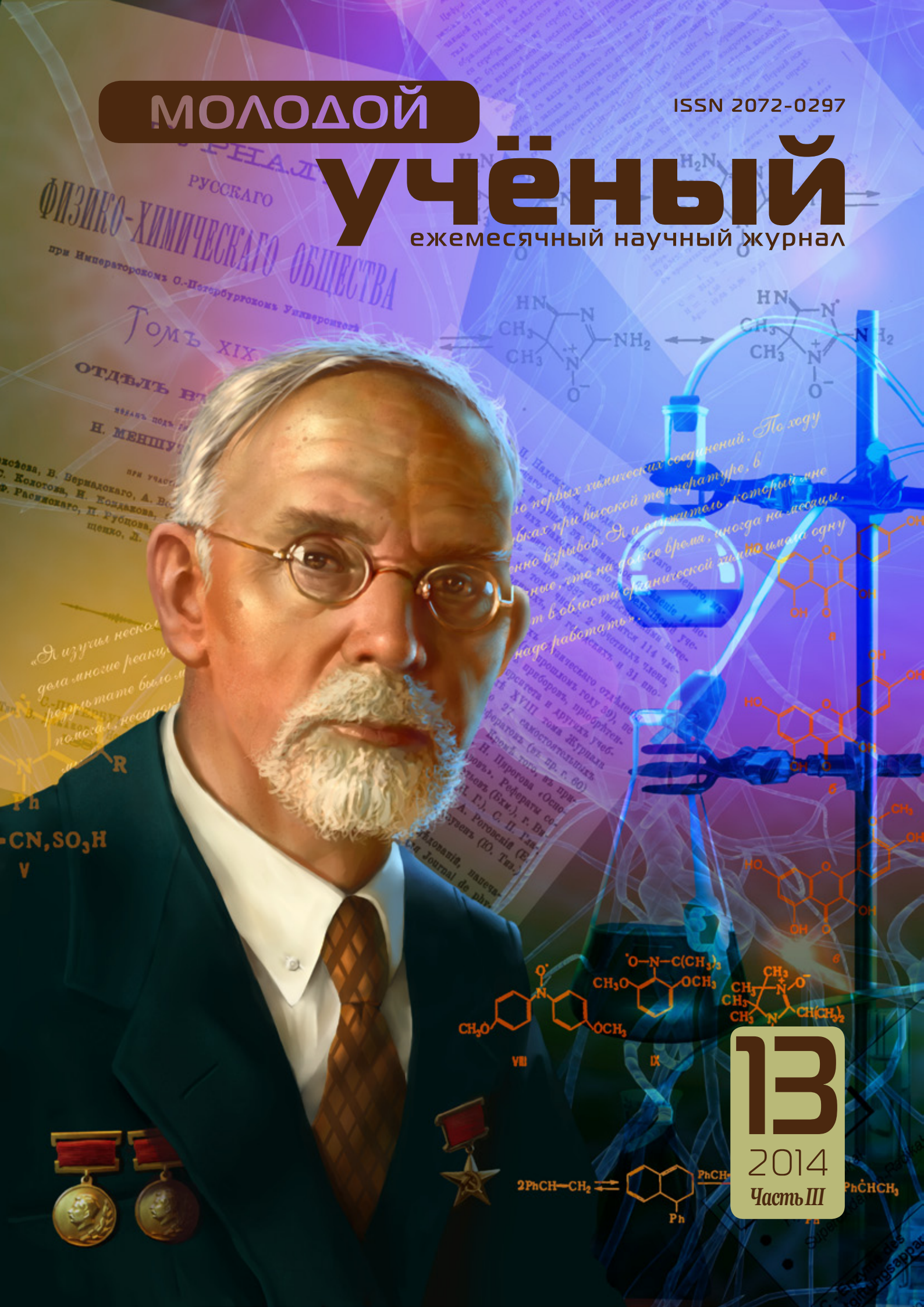


МОЛОДОЙ

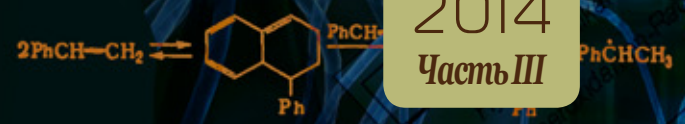
ISSN 2072-0297

# Учёный

ежемесячный научный журнал



**13**  
2014  
Часть III



ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 13 (72) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

*На обложке изображен Александр Ерминингельдович Арбузов (1877–1968) — русский химик-органик, создатель современной экспериментальной органической химии.*

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

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

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

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

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

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

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

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

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

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

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

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

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

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

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

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

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

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

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

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

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

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

**Гребенюк Е. Н., Каракоч М.**  
К проблеме мотивации исследовательской деятельности студентов вуза ..... 233

**Рахматуллин Р. Ю.**  
Эрих Нойманн о роли «козла отпущения» в формировании конфликта ..... 235

### ПЕДАГОГИКА

**Александров И. Н.**  
Создание текстов на уроках литературы ..... 238

**Бородина Т. Ф.**  
Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности ..... 241

**Васляева М. Ю.**  
Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет-ресурсов ..... 244

**Данилов О. Е.**  
Учебные проекты, предполагающие создание обучающимися компьютерных программ ..... 250

**Дюпина Ю. В.**  
Дискуссия как способ организации совместной деятельности студентов на практических занятиях по культуре речи ..... 256

**Дюпина Ю. В.**  
Дискуссия и спор на практических занятиях по культуре речи. Практическая часть ..... 258

**Зверева К. А.**  
Самообразование как фактор устойчивого профессионального роста педагога ..... 260

**Зыкина Е. И.**  
К вопросу о формировании нравственной устойчивости будущих юристов в условиях преподавания дисциплины «Иностраннный язык в сфере юриспруденции» ..... 262

**Лисицына И. В.**  
Коррекционная работа при диспрактической дисграфии ..... 264

**Мальгин В. Е., Щергунова Н. В.**  
Неформальное образование: сущность и перспективы детских и молодежных неформальных объединений ..... 267

**Маматкасимов Ж. А.**  
Социально-теоретические основы массовых праздников и представлений ..... 270

**Нефедова А. С., Сахарова Н. А.**  
Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема ..... 274

**Никаноркина Н. В.**  
Профессионально ориентированные задачи как средство осуществления профессионально направленного обучения математике студентов экономических вузов ..... 276

**Пустовойт Н. В., Сизанова Т. В.**  
Региональная модель постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа (на примере Республики Хакасия) ..... 280

**Савёлова М. С.**  
Формирование положительной мотивации на уроках английского языка в условиях ФГОС ..... 283

<b>Семенов С. А.</b> Социально-педагогическая работа с детьми, имеющими нарушения слуха, в условиях инклюзии .....	285
<b>Эшбоева Д. А.</b> Methods for teaching English and grammar.....	287
<b>Юлдашев С., Уста-Азизова Д. А.</b> Духовно-нравственное воспитание учащихся в условиях современной образовательной системы .....	289
<b>Явисенко Н. И.</b> Сущность игры как психологического явления в учебном процессе .....	291

## ФИЛОЛОГИЯ

<b>Ахмади М., Садат-Махмудян С.</b> Национально-культурные характеристики русских и персидских устойчивых словосочетаний с компонентом «рука» .....	295
<b>Вертоградова Л. А., Кугультинова А. С.</b> О новой тенденции образования слов с маскулинным гендерным признаком в современном английском языке .....	298
<b>Зиновьева Т. А., Гудакова Е. В.</b> С. Кинг — представитель современной американской литературы .....	301
<b>Киличева М. Р.</b> The role of dream vision in the tragedies of William Shakespeare .....	304
<b>Крашенинников С. И.</b> Модернистская мифологема младосимволизма (к вопросу об эволюции категории символа от модернизма к постмодернизму) .....	306
<b>Крашенинников С. И.</b> Гностическая символика романа «Под знаком незаконнорожденных» .....	308
<b>Погорелова С. Д., Яковлева А. С.</b> Композиция публичной политической речи и компоненты композиции речи .....	311
<b>Романцова Н. В.</b> Образ леса в романе Г. Дж. Уэллса «Остров доктора Моро»: генезис, семантика, художественная специфика.....	313

<b>Старченко Г. Н.</b> Особенности «орнаментальной прозы» Всеволода Иванова .....	315
<b>Суимбетова О. Г.</b> Мифологическая картина мира в творчестве С. А. Есенина .....	318
<b>Хосейни А., Негматов М.</b> Сложноподчиненные предложения, оформленные персидским союзом 'дар хали ке' (в то время как), его многозначность и уступительное значение.....	320

## ФИЛОСОФИЯ

<b>Макухин П. Г.</b> Проблема научности философии (в аспекте её эмпирической обоснованности) в свете понимания Л. Флеком научных фактов как конструкций, зависящих от «стиля мышления» конкретного «мыслительного коллектива» ....	324
<b>Путров С. Ю.</b> Философская интерпретация стадий формообразования человеческого организма .....	329
<b>Рахматуллин Р. Ю.</b> Истина как философская категория.....	332
<b>Ремесник Д. В.</b> Феномен проконсьюмеристической медиаиндустрии .....	335
<b>Соболь Т. В.</b> Философский анализ содержания понятий «культура», «инновация» и «инновационная культура».....	337
<b>Яркина М. А.</b> Мировоззренческий путь универсальных символов .....	341

## ПРОЧЕЕ

<b>Александров И. Н.</b> Художественно-эстетическое воспитание учащихся в школе (из опыта работы кружка дополнительного образования «Азбука фотографии»).....	345
--	-----



## ПСИХОЛОГИЯ

### К проблеме мотивации исследовательской деятельности студентов вуза

Гребенюк Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Каракоч Метин, аспирант

Астраханский государственный университет

*В данной статье рассматривается комплекс методов диагностики уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Описываются результаты оценивания уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности с использованием предложенного диагностического инструментария.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность студентов, уровень готовности, диагностика, готовность студентов к научно-исследовательской деятельности.

В условиях социально-экономического реформирования, непрерывного обновления и развития системы образования под воздействием научно-технического и гуманитарного прогресса, конкуренции на рынке труда и образовательных услуг главной задачей образовательных учреждений XXI в. становится подготовка конкурентоспособных специалистов, способных вырабатывать и развивать новые идеи, творчески мыслить, адаптироваться и успешно трудиться в динамично-развивающемся обществе. Одним из важнейших требований современного этапа развития университетской подготовки является развитие научно-исследовательской деятельности студента (НИДС), ставшей основой современной обучения студентов вузов. Современное общество особенно нуждается в специалистах, способных к принятию нестандартных решений, активному участию в инновационных процессах, готовых компетентно решать исследовательские задачи. Молодой специалист должен быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, обладать стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию) и стремиться к творческой самореализации [9].

Согласно требованиям, изложенным в письме Министра образования РФ от 27.11.2002 г. «Об активизации самостоятельной работы студентов вузов» и новым государственным образовательным стандартам подготовки специалистов в вузах, особое внимание должно уделяться развитию теоретических способностей будущих специалистов путем активных форм обучения, призванных формировать у студентов самостоятельность и творческую ак-

тивность, ответственный подход к овладению знаниями. Среди активных внеаудиторных форм — самостоятельная, учебно-поисковая (исследовательская), научно-исследовательская работа студентов [2].

Несмотря на большое разнообразие методов и технологий обучения, рекомендуемых для формирования профессиональных компетенций студентов, на сегодняшний день, пока не решен вопрос оптимизации их применения в образовательной практике, адекватно компетентностному подходу к подготовке специалистов.

Важным условием выживания и работы человека в информационном мире становится овладением методом научного познания мира и исследовательским стилем мышления.

Исследовательский подход в обучении не является новым явлением в сфере педагогики. В России идея его использования была впервые выдвинута во второй половине XVIII века, однако более 100 лет потребовалось, чтобы она стала востребованной педагогическим сообществом. Исследовательский подход в обучении — это путь знакомства учащихся с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности.

Для того чтобы деятельность студентов стала исследовательской, преподаватель должен решить ряд проблем по формированию творческого импульса в сознании студента, а затем обучить его принципам, методам, формам и способам научного исследования, основам профессионального знания и научного познания, дать возможность самореализоваться студенту через решение задач научного характера по индивидуальной теме.

Исследовательская работа — это система мероприятий, приобщающая к творческой деятельности, способствующая развитию инициативы, индивидуальных интересов студентов, которая повышает у студентов интерес к учебе, приобщая их к самостоятельной творческой деятельности. Результатом такой работы является повышение уровня подготовки будущих специалистов в области использования современных ингредиентов, добавок и вспомогательных материалов.

Актуальность изучения проблем мотивации исследовательской деятельности студентов, получающих высшее профессиональное образование, обусловлена несколькими причинами. С одной стороны, это причины социального порядка. В современных социально-экономических, культурных условиях к выпускнику ВУЗа предъявляются весьма высокие требования. Эти требования касаются не только полученных в процессе обучения знаний, некоторых профессиональных умений и навыков, но и способностей студента самостоятельно выстраивать свою деятельность, ориентироваться в изменяющихся условиях, учитывать различные факторы, имеющие значения для его деятельности, самостоятельно оценивать продукты труда и т.д. Другими словами, современный студент в ходе обучения должен овладеть навыками исследовательской деятельности на высоком уровне. С учетом актуальности проблем исследовательской деятельности студентов была поставлена цель рассмотреть особенности мотивации исследовательской деятельности студентов психологического факультета. Для достижения поставленной цели было проведено теоретическое и эмпирическое исследование. На основе анализа литературы был сделан вывод, что исследовательская деятельность это особый вид целенаправленной активности человека, направленной на получение новых знаний об окружающем мире, в основе которого лежат познавательные потребности, механизмы поисковой активности и исследовательское поведение. В целом же в основе исследовательской деятельности лежит врожденный ориентировочный рефлекс, который обеспечивает исследовательские потребности и поведение личности в окружающем мире. В современных культурных и социально-экономических условиях исследовательская деятельность выступает важнейшим условием интеграции личности в социальной среде и ее социального развития. Именно поэтому исследовательская деятельность сегодня рассматривается также как особая, актуальная образовательная технология. Нами была разработана анкета «Определение уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности», которая была предложена студентам различных курсов обучения. Анкета содержит в себе блоки вопросов, каждый из которых направлен на оценку уровня сформированности определенного компонента готовности к научно-исследовательской деятельности. Далее рассмотрим данные блоки вопросов более подробно. В вопросах, нацеленных на диагностику мотивационного компонента готовности,

респондентам предлагалось отметить наиболее значимые мотивы, побуждающие к занятию научно-исследовательской деятельностью (познавательные, профессионального развития, самоактуализации, получения материальных благ, морального поощрения, самореализации, социального одобрения, достижения успеха и др.). Ряд вопросов выявлял степень выраженности у респондентов интереса к тем или иным аспектами организации и осуществления научного исследования. Анкета, в свою очередь, содержит перечень открытых вопросов, в которых респондентов просят указать причины снижения мотивации к занятию научно-исследовательской деятельностью, предложить методы поддержки и стимулирования мотивации к осуществлению научного исследования и др. Также нами была использована «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной». В данной методике нас, прежде всего, интересовали шкалы «приобретение знаний» и «получение диплома». Применение методики «Мотивация учения студентов вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова [9] позволяет выявить степень выраженности внутренней учебно-познавательной мотивации студентов (мотивы поступления в вуз, познавательные мотивы, релевантные профессиональные мотивы).

Уровень владения исследовательскими умениями и навыками выявляла группа вопросов, в которых респондентам предлагалось провести их самодиагностику. К примеру, студентам предлагалось проанализировать какие умения и навыки осуществления научного исследования они усвоили лучше всего в процессе обучения в вузе. Респондентов просили ознакомиться с перечнем выделенных в анкете исследовательских умений и оценить уровень владения этими умениями (умение формулировать тему, цель и задачи исследования, разрабатывать диагностический инструментарий исследования, использовать справочно-библиографический аппарат библиотеки, умение организовывать тестирование, анкетирование, подготовить доклад по результатам выполненной работы и др. Анкета включала в себя и ряд заданий на демонстрацию умений и навыков работы с научной информацией. Например, респонденту предлагалась тема исследовательской работы, далее его просили сформулировать цель, объект, предмет предполагаемого исследования, спроектировать его основные этапы [9].

Диагностика уровня сформированности рефлексивного компонента готовности к научно-исследовательской деятельности осуществлялась с помощью перечня вопросов, в которых респондентам предлагалось оценить уровень своих рефлексивных умений, способность к анализу собственной научно-исследовательской деятельности (умение выявлять причины затруднений в организации и проведении исследования, умение осуществлять пошаговую организацию исследовательской деятельности, умение соотносить полученные результаты с целями исследовательской деятельности, понимать причины поведения другого субъекта в процессе совместной науч-



но-исследовательской деятельности и др.). Также нами была использована методика А. В. Карпова «Диагностика Рефлексии», которая позволяет выявить уровень рефлексивности респондента (высокий, средний, низкий).

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. — М.: Прайм, 1991. — 180 с.
2. Александрова, Т. К. Организация и методическое сопровождение исследовательской деятельности студентов в процессе освоения ими курса педагогики // [Электронный ресурс] Интернет-Форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика в современном мире». Режим доступа URL: <http://kafedra-forum.narod2.ru>
3. Антонова, С. Ю. Управление учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников в современных социокультурных условиях: диссертация... кандидата педагогических наук. — Бийск, 2009. — 181 с.
4. Артемьева, Е. Ю., Вяткин Ю. Г. Психосемантические методы описания профессии. М.: Прайм, 2002. — 190 с.
5. Бекасов, О. Б. Становление профессионального самосознания студентов-политологов: Дис... канд. психол. наук. — М.: 2002. — 190 с.
6. Белых, С. Л. Управление исследовательской активностью студента: Методическое пособие для преподавателей вузов и методистов/Под ред. А. С. Обухова. — Ижевск, УдГУ, 2008. — 196 с.
7. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Пси-фактор, 2002. — 186 с.
8. Биянова, Е. Б. Модель организации исследовательской деятельности учащихся основной школы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I/Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой.
9. Петрова, С. Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов [Текст]/С. Н. Петрова // Молодой ученый. — 2011. — № 10. Т. 2. — с. 173–175
10. Шадчин, И. В. Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности [Текст]/И. В. Шадчин // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — с. 170–173.

## Эрих Нойманн о роли «козла отпущения» в формировании конфликта

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор  
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

*А козла, на которого вышел жребий для отпущения, поставить живого пред Господом, чтобы совершить над ним очищение и отослать его в пустыню для отпущения.*

*Библия. Левит, 16:10*

Среди множества талантливых учеников К. Г. Юнга Эрих Нойманн (1905–1960) выделяется открытием нового конфликтогена — психического феномена, названного им «козлом отпущения». Как явствует из приведенного выше эпиграфа, термин был заимствован им из Ветхого завета. Но не только сам термин, но и обстоятельства, лежащие в основании этого феномена. Механизм формирования и эффекта «козла отпущения» был изложен в фундаментальной работе Нойманна «Глубинная психология и новая этика», опубликованной в 1949 году [1]. Ранее мы писали об основных идеях автора, раскрывающих суть исследуемого феномена [2; 3; 4]. Возвращение к этой теме обусловлено активизацией межэтнических и межконфессиональных противоречий в России, усилением конфронтационных настроений в стране, доминированием в средствах массовой инфор-

мации антизападного дискурса. К сожалению, ряд политиков и журналистов, заинтересованных в решении своих не всегда праведных задач, нередко используют для этого принцип «Разделяй и властвуй!», способствуют поляризации общества на «своих» и «чужих». Главным инструментом реализации этого принципа служит феномен «козла отпущения»

Э. Нойманн исследовал этот феномен как фактор формирования межличностных конфликтов, не проецируя его в область политики. Он рассматривает его как явление, особенно ярко проявляющимся в молодежной среде и относительно изолированных от общества сообществах — военных коллективах, местах лишения свободы и т. п., где один или несколько человек становятся объектом неприязни, унижения, оскорблений, а иногда и систематического физического насилия. Нойманн рассматривает его в каче-

стве независимого от исторических условий и культуры явления, которое является одним из источников конфликтов в коллективе, иногда приводящих даже к трагическому исходу. К примеру, в местах лишения свободы, в молодежных коллективах он нередко является причиной суицида.

Однако анализ данного явления показывает его глобальный характер: этот феномен существует в разных вариантах повсеместно, включая общество в целом, где роль «козла отпущения» может играть какой-либо народ, обычно представляющий национальное меньшинство (евреи, цыгане, чеченцы и т.д.), раса, каста, религия, политическое движение, партия и т.п. В местах лишения свободы сложился даже целый социальный слой «козлов отпущения» — так называемые «опущенные». Нередко он становится источником социальных конфликтов — войн, революций, геноцида и других социальных потрясений со значительными историческими последствиями. Это заставляет относиться к феномену «козла отпущения» со всей серьезностью и сделать его предметом тщательного научного анализа.

Психолого-методологические основы исследования этого конфликтогена содержатся в работах учителя Нойманна — Карла Густава Юнга [5; 6]. Юнг считал, что психика человека содержит так называемую «Тень» — качества, интересы, стремления, которые воспринимаются самим индивидом отрицательно, оцениваются им как несовместимые с его личностью. «Тень», по сути, есть анти-личность.

Получается, что человек состоит как бы из двух начал — положительного («Самости», по Юнгу) и отрицательного. Согласно основателю глубинной психологии «Тень» образуется в результате подавления и вытеснения из сознания всего того, что не поощряется личностью и её социальным окружением, противоречит социальным установкам и идеалам, значимым для жизни в данном обществе. В результате вытеснения из сознания, «Тень» перемещается в область бессознательного, проявляя себя лишь в сновидениях, и человек, как правило, не догадывается о её существовании. Но, как замечает Нойманн, развивая эту тему, «изгнанные из сознательной психики силы накапливаются и создают в сфере бессознательного напряжение, которое носит отчетливо деструктивный характер» [1, с. 48]. Для нейтрализации разрушающего влияния «Тени» психика в процессе эволюции выработала один из фундаментальных механизмов — *проекцию* (термин, введенный в психологию Юнгом). Она (проекция) представляет собой процесс переноса бессознательных компонентов психики на внешний объект, в качестве которого, как правило, выступает другой человек или чужой народ. «Бессознательные формы всегда получали выражение в защитных и целительных образах и тем самым выносились в лежащее за пределами души космическое пространство», — писал Юнг [7, с. 138].

Подобные утверждения мы встречаем у другого ученика Юнга — Герхарда Адлера: «Общим правилом является то, что каждое неизвестное содержимое нашего

бессознательного проецируется на другого человека или даже предмет» [8, с. 32]. Мы писали о тождестве этого свойства психики с явлением интенциональности, составляющим важное положение феноменологии Э. Гуссерля [9, с. 44–46].

Исследуя феномен «козла отпущения», Нойманн обнаружил его в Древней Иудее, где для разрядки негативной психической энергии использовали козла, на которого проецировали все свои недостатки и под улюлюканье изгоняли в пустыню: «А козла, на которого вышел жребий для отпущения, поставить живого пред Господом, чтобы совершить над ним очищение и отослать его в пустыню для отпущения» [10]. В современных условиях объектом проекции почти всегда становится отдельный человек или группа. Нойманн пишет, что эту роль, как правило, выполняют:

а) чужак (отдельный человек или люди другой национальности, расы, вероисповедания, социальной ориентации);

б) не адаптированная к данной социальной общности личность (деревенский житель в городе, правопослушный гражданин в криминальной среде и т.д.);

в) незаурядная личность, не вписывающаяся в силу своих выдающихся качеств в «серую» массу [1, с. 51–54].

Видимо, существуют и другие категории людей, служащие объектом проекции. Во всех этих случаях феномен «козла отпущения» является потенциальным источником конфликта.

Нужно ли бороться с указанным феноменом, если он служит оздоровлению психики? Когда в качестве «козла отпущения» выступает настоящий козел, или забрасываемые камнями или сжигаемые идола, то это не несет никакой угрозы человеку и обществу. Но если в качестве «козлов отпущения» выбирают евреев, мигрантов, «лиц кавказской национальности», храмы и памятники культуры, священные писания, то отрицательные последствия такого «изгнания дьявола» очевидны. Нам представляется, что использование в политических или иных целях лозунгов типа «Россия для русских!», «Долой жидов!», «За православную Русь!», «Бей черных!» и т.п., является осознанным или неосознанным применением феномена «козла отпущения» для достижения трех целей: а) укрепления чувства «мы» с целью привлечения недалекими политиками определенной части населения в свою партию или движение (в российских условиях это особенно характерно для лидеров ЛДПР); б) для канализации накопленной негативной энергии той части населения, которая не удовлетворена условиями своей жизни; в) отвлечения внимания граждан от их насущных проблем.

Как правило, для этого используются отдельные СМИ, искусно подставляющие неискушенному в политике населению «козла отпущения», который якобы и является причиной всех его бед. В нынешних условиях такая близорная политика явно направлена на раскол государства, разжигание национальной и религиозной нетерпимости и вражды.

Как можно избавиться от этого явления? Юнгом и Нойманном были предложены принципы, на основе которых может быть разработана конкретная методика решения указанной задачи. Они предлагают помочь осознать человеку, что «козел отпущения» — это предметная объективация его собственной «Тени», т. е., по сути, это он сам в своей наиболее нелюбимой ипостаси. «С точки зрения новой этики, морально приемлемой личностью можно назвать только того человека, который признал реальность своей теневой проблемы, т. е. осознал теневую сторону своей психики» [1, с. 93]. Нужно отказаться от высокомерия, чувства принадлежности к народу, которому предназначена «мессианская» роль в истории, исключительности и непогрешимости, признать «Тень» своей неотъемлемой частью, постараться интегрировать в сознание то содержание, которое связано с теневой стороной своей жизнедеятельности. Как пишет Нойманн, «встреча и примирение с «Тенью» является непременным условием формирования подлинно терпимого отношения к другим людям, группам,

формам и уровням культуры» [1, с. 99]. Очевидно, что кроме такой психотерапевтической работы, нужны меры политического и правового характера, жестко пресекающие попытки решения политических задач при помощи нагнетания межэтнической, межконфессиональной или иной напряженности.

Интересно, что рекомендации Юнга и Нойманна полностью согласуются с психотехникой суфизма, где формирование «*совершенного человека*» (суфийский термин) осуществляется путем осознания своей несовершенности, даже нелюбви к себе, борьбы с тщеславием. Учителя суфизма не рекомендуют своим ученикам занимать руководящие должности и даже выступать в качестве имама (ведущего) при совершении молитвы. Они говорят, что труднее всего добиться просветления людям, осознающим свою значимость, зараженных вирусом тщеславия. В суфизме запрещена критика других, все усилия суфия должны быть направлены на изменение собственной природы. «Изменись сам, и изменится мир», говорят они [11; 12; 13].

#### Литература:

1. Нойманн, Э. Глубинная психология и новая этика. СПб.: Академический проект, 1999.
2. Рахматуллин, Р. Ю. О двух психологических причинах этнической враждебности // European Social Science Journal. 2013. № 11—1 (38).
3. Рахматуллин, Р. Ю., Семенова Э. Р. Феномен «козла отпущения» как источник конфликтов в коллективе // Научное обеспечение инновационного развития АПК. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: БГАУ, 2010.
4. Рахматуллин, Р. Ю., Семенова Э. Р. Этническая враждебность: психологический аспект // Россия и ее регионы в поисках гражданского единства и межнационального согласия. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: БАГСУ, 2011.
5. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. М.: Наука, 1996.
6. Юнг, К. Г. Отношения между Я и бессознательным // Психология бессознательного. М.: Канон, 1994.
7. Юнг, К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. 1988. № 1.
8. Адлер, Г. Лекции по аналитической психологии. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1996.
9. Рахматуллин, Р. Ю. Онтологизированные образы в научном познании: генезис и функции: дисс.... д-ра филос. наук. Уфа, 2000.
10. Библия. Левит. 16:10.
11. Рахматуллин, Р. Ю. Модель человека в суфизме // Вестник ВЭГУ. 2014. № 3 (71).
12. Рахматуллин, Р. Ю. Суфийская антропология // Исламоведение. 2013. № 1.
13. Юсупова, А. А. Сущность человека в суфизме // Молодой ученый. 2014. № 9 (68).

## ПЕДАГОГИКА

### Создание текстов на уроках литературы

Александров Иван Николаевич, учитель русского языка и литературы  
ГБОУ СОШ №262 (г. Москва)

**Т**екст (от лат. *textus* — «ткань; сплетение, связь, сочетание») — зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль; в общем плане связанная и полная последовательность символов. Так, например, И. Р. Гальперин определяет текст следующим образом: «это письменное сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящее из ряда высказываний, объединённых разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющее определённый моральный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанное» [1].

Единство предмета речи — это тема высказывания. Тема — это смысловое ядро текста, конденсированное и обобщённое содержание текста. В большом тексте ведущая тема распадается на ряд составляющих подтем; подтемы на распадаются на абзацы (микротемы).

Как правило, учитель при изучении тем «Текст», «Стили речи» в 5 классе сообщает ученикам, что текст — это высказывание на определённую тему; в тексте реализуется замысел говорящего, основная мысль; текст любого размера — это относительно автономное (законченное) высказывание; предложения логически связаны между собой. К тексту можно подобрать заголовок; правильно оформленный текст обычно имеет начало и конец. Книжный стиль текста делится на научный, разговорный, художественный, публицистический, официально-деловой. По типу — на повествование, описание, рассуждение.

В данной статье нас интересует художественный стиль, который воздействует на воображение и чувства читателя, передаёт мысли и чувства автора, использует всё богатство лексики, возможности разных стилей, характеризуется образностью, эмоциональностью речи. Художественный стиль предполагает предварительный отбор языковых средств; для создания образов используются все языковые средства.

Также учитель знакомит учащихся с некоторыми жанрами литературы в зависимости от возраста ребенка. Так, в 5 классе при анализе сказок учитель рассказывает об этом жанре.

Сказка — жанр литературного творчества. Сказка делится на фольклорную (эпический жанр письменного и устного народного творчества, прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов) и литературную (эпический жанр: ориентированное на вымысел произведение, тесно связанное с народной сказкой, но, в отличие от неё, принадлежащее конкретному автору, не бытовавшее до публикации в устной форме и не имевшее вариантов. Литературная сказка подражает либо фольклорной или создана автором без подражания с использованием сказочных элементов [1].

Для создания текста ребятам важно знать, что такое композиция, а также изучить её составные части: экспозиция, завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка. Например, особенность кульминации волшебной сказки заключается в том, что главный герой, или героиня сражаются с противоборствующей силой и всегда побеждают её. Развязка — это преодоление потери, или недостачи. Развитие сюжета — это поиск потерянного или недостающего.

Также ребята знакомятся с системой персонажей в волшебной сказке (вредитель, даритель, помощник, герой, ложный герой), средствами художественного изображения, помогающие раскрыть образы персонажей (олицетворение, гиперболы (преувеличение), эпитет, сказочные зачины «жили-были» и др.). Учащиеся должны помнить, что название сказки должно перекликаться с её основным содержанием. Также затрагивается вопрос о том, что такое добро, милосердие, взаимовыручка, гордость, дружба, смелость и др. Ученики вспоминают способы оформления прямой речи, диалога, косвенной речи. К своему тексту ребята придумывают иллюстрацию. Приведем примеры детских работ учащихся 5-х классов.

#### Добрые дела

*Жила-была одна девочка Лида. Как-то раз она нашла умирающую птичку. Девочке её стало жалко. Она решила выходить птичку. Лида несколько дней ухаживала за ней.*

*И вот однажды девочка проснулась от красивого звонкого пения, а птичка молвит ей челове-*

ским голосом: «Не удивляйся. Это я. Ты спасла мне жизнь, и я готова исполнить любое твоё желание». Лида очень хотела новую сумочку, но тут вспомнила, что у неё больная бабушка. Желание было придумано!

Вскоре бабушка поправилась. Лида была счастлива, ведь она выручила бедную птичку, а та помогла больной бабушке.

Делать добро-это так приятно!



Стреблянская Яна

### Иванушка и три предмета.

Жили-были старик со старухой. И был у них сын Иванушка. Однажды поехали старик и старуха на базар и наказали Иванушке:

— Веди себя хорошо! За избой смотри, со двора в лес не ходи, и мы тебе пряников купим!

Уехали они, а Иванушка на лавочке сидит и в след смотрит. Как скрылись они из виду, так Иванушка пошел домой. Сидит и ждет пряников. Наскучило ему дома сидеть, и пошел играть с ребятами. Играли в прятки. Иванушка прыг в кусты, скок за дерево да так и в чащу попал. Идет по лесу, плачет. Тут видит впереди дом стоит, а около дома множество зверей. Подошел поближе да диву дался: звери по-людски говорят. Стоит и ту к нему подбегает заяц, а его не замечает.

Иванушка стоит-глядит на зайца. Тут заяц повернулся и, увидев Иванушку, закричал:

— Воры, грабители, разбойники! Спасайся, кто может!

Тут из избы выходит человек. Сам маленький, а борода на полу валяется. И сказал он Иванушке:

— Здравствуй, добрый молодец! Проходи в мою избу.

Пошел Иванушка к дому. Зашел, присел на лавочку и молчит. А дедушка говорит:

— Привет, я старик-лесовичок, а ты кто?

— Иванушка, — сказал он.

— Ты заблудился, — спрашивает лесовичок.

— Да, тихо ответил Иванушка. — Я очень хочу вернуться домой.

— Я помогу к тебе в этом.

Иванушка встал, походил по комнате. Тут лесовичок достал какую-то шапку, сапоги и клубок. Положил их и говорит.

— Это шапка-невидимка, сапоги-скороходы и клубок. Они тебе помогут. Наденешь шапку — станешь невидимым, наденешь сапоги — станешь быстро бегать, а клубок доведет тебя домой. Взял Иванушка предметы и пошёл домой.

Положил Иван клубок на землю, и он покатился. Бежит Иван и видит избушку на курьих ножках. Слышит, что-то гудит. Тут из-за деревьев вылетает ступа, а в ней Баба-Яга. Надел Иванушка сапоги и побежал. Баба-Яга за ним. Да куда ей угнаться! Бежит Иван и видит, подлетает к нему ворон. Хватъ клубок — и улетел. Иванушка остановился, снял сапоги, надел шапку. Ворон обрадовался и сел пониже. А Иван подбежал к ворону, схватил клубок и побежал дальше. Идет и видит просвет, вышел, и вдруг все пропало у Ивана: шапка, сапоги, клубок. Иванушка сел на лавочку дух перевести, и тут подъехала телега, а в ней старуха со стариком. Вылезают они и спрашивают у Ивана:

— Хорошо себя вел, сыночек?

— Да, — ответил Иван.

И стали они жить поживать да добра наживать.



Демушкин Станислав

### Два соседа

Не в сосновом не в бору и не в парке, не в лесу и не в поле, не в царстве-государстве, а в обычном городе Москве на одной улице рос молодой каштан. Все время хвастался он перед своим соседом-кленом.

— Посмотри на мои свечки, какие они красивые!

Клен же все стоял и грустил.

С наступлением осени свечки у каштана превратились в ежики. Опять начался хвастаться каштан:

— Посмотри, какие ежики на мне растут. А когда они упадут и расколются, из них появятся красивые каштаны.

Но ближе к началу октября листья у клена стали менять цвет. Они становились красными, багряными, желтыми и оранжевыми. Увидел каштан, что дети собирают из опавших листьев красивые букеты. Стало ему стыдно за то, что он хвастался перед кленом. Попросил он прощения у клена. Простил его клен, и стали они друзьями, как и прежде.



Куропаткин Андрей

### Две звезды.

Жили-были две звезды. Желтая звездочка Нюся — на небе, а розовая звездочка Тинка — в море.

Нюся была очень веселой и любила прыгать. Однажды она прыгала-прыгала и свалилась с неба. Упала Нюся в море на самое дно. Сидит и плачет.

Вдруг подплывает к ней Тинка и говорит:

«Привет! Я — Тинка, морская звезда. А ты кто?»

Нюся ей отвечает: «Я — Нюся, небесная звезда. Я и не знала, что в море тоже живут звезды. Давай дружить».

«Давай! — обрадовалась Тинка. — А почему ты грустишь?».

«Я случайно упала с неба, но небесные звезды не могут жить в воде: они остывают и больше не горят», — сказала Нюся и заплакала.

«Не плачь, — успокоила Нюсю Тинка. — У меня много друзей и мы поможем тебе вернуться домой».

Тинка позвала своего друга морского конька. Он поднял Нюсю до середины моря. Там он позвал на помощь рыбку. Рыбка понесла Нюсю дальше и подняла ее до поверхности воды.

На берегу моря загорала девочка Маша. Рыбка попросила девочку помочь. Маша осторожно взяла звездочку в ладошки и подняла высоко над головой, но не смогла достать до неба. Тогда она позвала на помощь птичку.

Птичка взяла Нюсю в клюв и полетела в небеса, но не могла взлететь выше облаков и позвала на помощь самолет.



Самолет поднял Нюсю очень высоко. Она летела выше всех облаков, но самолет не мог долететь до звезд, и он попросил помощи у ракеты.

Села Нюся на ракету и прилетела в космос к своей семье, к другим звездам.

Мама-звезда обняла Нюсю и сказала: «Видишь, как важно иметь друзей, ведь только благодаря им ты вернулась домой».

С тех пор Нюся каждую ночь ярко светит с неба своим друзьям.

### Тарасова Мария

#### Митя и Заяц

Шел однажды Митя через лес. Видит, на опушке леса сидит Заяц и плачет. Спрашивает Митя Зайца:

— Почему ты, зайчишка, плачешь?

— Ну как же мне не плакать, — отвечает Заяц, — все меня обижают: собаки, люди, орлы. Не могу и минуты без страха прожить.

— И не надо тебе, братец, бояться, — говорит Митя. — Тренируй свои длинные задние ноги — будешь быстрее волка и лисы. Тренируй свои длинные уши — будешь слышать, где охотник ходит. Будешь видеть орла в небе, если будешь тренировать свой косой глаз. Сама природа тебя защитой одарила: зимой ты белый, на снегу тебя не видно, а летом — серый, не различишь тебя ни в лесу, ни в поле.

### Сергеев Владислав

#### Дневник и его хозяйка Женя.

Жил-был дневник. И у него была хозяйка. Дневник очень любил её и хорошие отметки. Хозяйку звали Женя. Женя любила дневник и математику. Однажды Женя получила «двойку», и дневник очень расстроился. Он не мог найти себе место. Однажды Жене приснился сон...

Женя попала в страну, где все неживое было живым: дневник ходил, бегал, разговаривал, «оценки» водили хороводы... Дневник предложил Жене пойти в замок к королеве Математики.

Пришли они в замок. Там их встретила королева. Спросила королева Математики: «Что тебе нужно,

девочка?». Женя ответила: «Я бы хотела исправить оценку по математике». «Хорошо, — ответила королева, — но тебе нужно будет решить одну задачу. Решишь — получишь оценку и вернешься домой».

*Задача*

*В саду цветут пять яблонь. На каждой яблоне по 5 больших веток, каждая из которых имеет по пять маленьких веток. На каждой маленькой веточке растут по пять яблок. Сколько на дереве всего яблок? Сколько яблок всего в саду?*

*Женя немного подумала... «Итак, на одной яблоне 25 маленьких веток; значит, яблок на одной яблоне будет 125 штук. Следовательно, в саду на пяти яблонях будут расти 725 яблок».*

*«Умница», — обрадовалась королева. — Я поставлю тебе оценку «пять». Дневник, откройся!» Дневник открыл свои страницы, и королева поставила «пятерку».*

Литература:

1. Википедия/Свободная энциклопедия — <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Людмила Дьяконова. Комплексная работа с текстом — <http://www.teacherjournal.ru/shkola/russkij-yazyk-i-literatura/503-kompleksnaya-rabota-s-tekstom-na-urokax-russkogo-yazyka.html>

*В то же мгновение Женя проснулась. Она открыла дневник. Там стояла «пятерка».*

**Алехина Евгения**

Текст на уроках литературы и русского языка можно рассматривать и как предмет обучения (то есть то, чему нужно учить), и как средство обучения (язык живёт, функционирует только в речи, продуктом которой является текст). Поэтому на уроках русского языка и литературы каждым учителем предусматривается разнообразная работа в этом плане: анализ текста с точки зрения задачи его создания, темы, основной мысли, строения, связи частей, стилистического и жанрового своеобразия, использования соответствующих речевой задаче и условиям её решения средств языка, оценки их изобразительно-выразительных возможностей, создание собственного текста. Творческие задания, предлагаемые учителем, ориентируют учащихся как на восприятие чужого текста, так и на создание собственного с учётом определённых правил текстообразования [2].

## Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности

Бородина Татьяна Федоровна, ассистент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал)

*Статья посвящена проблеме информатизации вузовского образования посредством освоения электронных образовательных ресурсов. Предпринята попытка обобщения имеющихся подходов к определению понятия «электронный образовательный ресурс». В статье рассматриваются особенности ЭОР, приводятся некоторые данные исследования эффективности ЭОР.*

**Ключевые слова:** *информационные продукты, образовательный процесс, электронный образовательный ресурс, эффективность.*

Модернизация системы образования и рост конкурентных отношений на рынке образовательных услуг актуализируют проблему совершенствования процесса профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, способных к самообучению и саморазвитию, готовых к наращиванию своих конкурентных преимуществ. Этот процесс во многом обуславливается повышением уровня информатизации образовательного процесса. Информатизации образования способствует создание и применение электронных образовательных ресурсов, содействующих формированию и развитию учебной автономии студентов и обеспечивающих дифференциацию и индивидуализацию обучения.

В педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «электронный образовательный ресурс», что свидетельствует о его многогранности и комплексном представлении.

В практике педагогической деятельности преподавателей ВУЗа можно выделить два основных направления понимания сущности электронных образовательных ресурсов. Отправной точкой для первого направления является понятие «электронный ресурс», предоставляющее возможность исследователям данной проблемы провести знак равенства между любым видом учебного материала в электронной форме и электронным образовательным ресурсом. Так, по мнению Н.В. Осетровой, к электрон-

ному образовательному ресурсу можно отнести любой воспроизводимый посредством компьютера информационный продукт [1].

Основу второго направления определения понятия «электронный образовательный ресурс» составляет рассмотрение ЭОР как комплексного феномена, т. е. это комплексный тематически выстроенный учебный материал, представленный в компьютерной сети. А. А. Телегин, например, считает, что под электронным образовательным ресурсом подразумевается целая система представленного при помощи компьютерной техники упорядоченного учебного материала (в формате текстов, графических изображений, аудио, видео и т. п.), предполагающая его активное освоение обучаемыми с целью формирования у них совокупности знаний и практических навыков в определенной научной области [2].

Если анализировать понятия «ресурс», «образовательный ресурс», можно сделать вывод о правомерности существования обоих подходов в отношении назначения электронных образовательных ресурсов (источник учебного материала для аудиторной и самостоятельной работы студентов) и способа их представления (компьютерные технологии).

ЭОР как единичные учебные материалы в электронной форме в настоящее время трудно отнести к нововведениям, так как преподаватели во всех образовательных учреждениях работают с текстами, учебниками, пособиями в электронной форме, аудио- и видеофайлами, компьютерными презентациями. Такие образовательные ресурсы составляют хорошо освоенный этап информатизации образовательного процесса. Новый шаг в этом же направлении — комплексные ЭОР, представляющие собой целостную систему разного вида и формата учебного материала (в том числе логически выстроенный комплекс заданий как для совместной деятельности преподавателя и студентов, так и для самостоятельной работы студентов) и сопровождающего процесс обучения контроля. Комплексные ЭОР называют также мультимедийными ЭОР или открытыми образовательными ресурсами.

Если анализировать преимущества ЭОР, нельзя не отметить, что ЭОР нацелены на комплексное рассмотрение учебного материала и обеспечивают все компоненты образовательного процесса. Это подтверждает тот факт, что кроме получения информации, ЭОР предполагают практическое применение знаний (практические занятия) и аттестацию, т. е. контроль достижений студентов в процессе освоения учебного материала.

ЭОР предполагает не только совместную работу преподавателя со студентом, но и самостоятельную работу обучаемых. Применение широкого спектра активно-деятельностных форм обучения обеспечивает интерактивность обучения и способствует формированию субъектной позиции студента.

Важным инновационным качеством ЭОР является возможность дистанционного обучения. В данном случае речь идет не о разрозненном поиске и получении информации

из электронного источника. ЭОР помогают сделать дистанционное обучение полноценным, что предполагает их комплексное содержание и систематизацию контента. Вне учебной аудитории студент самостоятельно последовательно изучает новый материал, выполняет практические и лабораторные задания, следит за собственными достижениями, анализирует текущий контроль знаний (с оценками и выводами), проводит виртуальные эксперименты и т. д.

В процессе анализа сущности и особенностей электронных образовательных ресурсов можно сделать вывод, что применение ЭОР в практике педагогической деятельности должно приводить к получению высоких результатов, к повышению качества образования, к расширению возможностей самостоятельного и дистанционного обучения. Однако, наличие определенного ряда преимуществ, рассматриваемых на теоретическом уровне, еще не гарантирует их полноценной реализации на практике. Для подтверждения необходимости и целесообразности внедрения ЭОР в образовательный процесс как средства повышения качества обучения и модернизации образования в целом необходимо также проанализировать опыт применения ЭОР, имеющийся в практике преподавателей ВУЗов, и определить их эффективность.

Такие методы исследования как сравнительный анализ, социологические опросы, интервьюирование, экспертные оценки позволяют определить эффективность применения ЭОР в реальном образовательном процессе. Так, например, преподаватели, имеющие опыт применения ЭОР, в процессе беседы отмечают оптимальное сочетание теоретического и практического аспекта обучения студентов, а также расширенные возможности организации контроля и самоконтроля и повышения интереса студента к будущей профессиональной деятельности, которые предоставляют электронные образовательные ресурсы.

На основе личного опыта применения ЭОР при обучении немецкому языку, отмечается формирование у студентов таких умений, как:

- умение планировать учебную деятельность;
- умение организовывать учебную деятельность согласно составленному плану;
- умение оценивать учебную деятельность;
- умение корректировать учебную деятельность.

При применении ЭОР в процессе обучения немецкому языку происходит формирование автономии изучения немецкого языка, которая связана с формированием у студента готовности и привычки самостоятельно работать над языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них в ходе обучения. Это связано с нацеленностью студентов на активизацию своей учебно-познавательной деятельности, включая ее планирование, оценивание и коррекцию.

По мнению большинства преподавателей, применение электронных образовательных ресурсов не приводят к сокращению времени, затрачиваемого на подготовку к занятию, но при этом сокращается время на обработку



результатов контроля и повышается объективность оценивания за счет автоматизации.

Непосредственное создание ЭОР может занять даже большее количество времени по сравнению с традиционным освоением учебного материала. При подготовке ЭОР преподавателю необходимо провести очень тщательный отбор материала. Как показывает практика, в настоящее время ЭОР применяются преимущественно дополнительно к основному курсу, как вспомогательный материал или как система самостоятельной работы студентов. Значит, задача преподавателя при этом определить сочетание материала, который будет представлен в ЭОР, и основного учебного материала, который будет представлен в традиционной форме в процессе непосредственного общения преподавателя и студента. В процессе реализации ЭОР также необходим контроль со стороны преподавателя, его анализ полученных данных об учебных достижениях студентов, поддержание двусторонней обратной связи, а также постоянное обновление его содержания.

Анализ мнения преподавателей о качестве ЭОР и эффективности их применения в образовательном процессе свидетельствует о большой заинтересованности педагогов в использовании ЭОР на занятиях. Но, так как в большинстве случаев преподаватель сам делает выбор образовательных ресурсов для организации процесса обучения, многое зависит от его компетентности в сфере информационных технологий. Прослеживается зависимость эффективности применения ЭОР на занятиях от уровня владения преподавателем ИКТ. Недостаточность сформированных необходимых навыков приводит к низкой эффективности ЭОР.

Такая взаимозависимость прослеживается в ответах преподавателей на вопрос о том, что приводит к снижению эффективности ЭОР: большинство преподавателей ссылаются на недостаточный уровень владения компьютерными технологиями и отсутствие помощи специалистов этой области. Кроме того, к факторам снижения эффективности ЭОР преподаватели относят неполноценное использование всех возможностей ЭОР, несоответствие ЭОР содержанию курса или особенностям аудитории, «неоправданное увлечение ЭОР», нехватку времени на разработку качественного ЭОР, психологические барьеры со стороны преподавателей и неподготовленность аудитории к работе с ЭОР, а также недостаточное техническое обеспечение.

#### Литература:

1. Осетрова, Н. В. Книга и электронные средства в образовании. — М.: Изд. сервис Логос, 2003. — 144 с.
2. Телегин, А. А. Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2006. — 23 с.
3. Мониторинг ЭОР [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://eog-np.ru/node/55>. Дата обращения: 23.03.2014 г.

Сравнение мнений преподавателей с различным опытом применения ЭОР позволяет сделать вывод, что оценка эффективности ЭОР меняется с увеличением опыта их использования: чем больше опыт работы педагога с ЭОР, тем выше, по его мнению, их эффективность. Это можно объяснить формированием и постепенным совершенствованием умений преподавателя видеть недостатки разработанного ЭОР, оптимально применять его в своей деятельности, своевременно корректировать ЭОР, адаптировать его под особенности и потребности аудитории, грамотно подбирать материал для создания ЭОР и определять соотношение его составляющих.

Федеральный проект «Мониторинг ЭОР» представляет свои результаты исследования эффективности ЭОР. В соответствии с данными исследования, применение ЭОР способствует повышению интереса студентов к предмету, усвоению учебного материала, получению обучаемыми дополнительных знаний по учебному предмету, повышению качества обученности, индивидуализации образовательного процесса. При этом повышение интереса к учебному предмету отмечают 66,6% преподавателей, принявших участие в исследовании, повышение уровня усвоения учебного материала — 56,1%, возможность получить дополнительный материал по предмету — 45,6%, повышение качества обученности — 28,3%, индивидуализацию образовательного процесса — 23,2% респондентов [3].

На основе полученных данных можно также сделать вывод о том, что эффективность ЭОР определяется еще и тем, какой была первоначальная задача педагога: если главной целью является повышение интереса к предмету, то применение ЭОР способствует достижению цели. Если же целью изначально было, предположим, индивидуализация образовательного процесса, то эффективность применения ЭОР недостаточна высока.

На основе имеющегося опыта и мнения преподавателей, можно отметить, что на данном этапе процесса внедрения ЭОР в образовательный процесс особого роста качества образовательного процесса и повышения индивидуализации не наблюдается. Возможно, это определяется неготовностью участников образовательного процесса к применению ЭОР. Дальнейшая информатизация общества способна перевести вузовское образование на новый уровень своего развития, а постепенное накопление опыта в области внедрения ЭОР в процесс обучения обеспечит повышение их эффективности.

## Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет-ресурсов

Васляева Марина Юрьевна, магистр педагогических наук, преподаватель  
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

*Данная статья акцентирует внимание на развитие самостоятельной работы студентов посредством использования ресурсов Интернет с целью улучшения процесса обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется развитию критического мышления, аналитических способностей студентов, умению работать индивидуально и в группе. Модель, разработанная для организации самостоятельной работы студентов, требует от студентов умения работать индивидуально и в сотрудничестве используя Интернет-технологии.*

**Ключевые слова:** кредитная технология обучения, самостоятельная работа студента, иностранный язык, коммуникативная компетенция, ресурсы Интернет.

Основной целью образования сегодня определяется не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность — умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально жить и работать в быстро изменяющемся мире.

Следовательно, можно говорить о том, что современная система образования ориентирована на учение, то есть самостоятельную работу студентов и увеличение ее объема. Студент вуза, будущий специалист, должен уметь самостоятельно пополнять свои знания, заниматься самообразованием, отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью.

Совместная деятельность студента и преподавателя выстраивается таким образом, что студент получает непосредственные указания и рекомендации преподавателя по организации самостоятельной работы, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий.

Важно, что возможности информационных технологий, в частности сети Интернет, которые могут быть использованы всеми участниками образовательного процесса, позволяют сделать акцент на самостоятельной работе обучающегося, в рамках специально организованных видов деятельности, что приобретает особую актуальность в их использовании при обучении иностранному языку.

**Необходимо сказать с самого начала, что** существуют шесть различных моделей автономии обучаемых. Эти модели классифицируют на два типа, основу которых составляют *уровни развития* и *области контроля* самостоятельной работы (Т.Т. Данг). Первый тип ориентирован на создание общего показателя для каждого уровня развития самостоятельной работы. Второй тип описывает осуществление самостоятельной работы в различных аспектах образовательной среды.

Так, анализ научно-теоретических исследований по проблеме организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку позволил представить нам

модель организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку посредством использования ресурсов Интернет, взяв за основу структурные компоненты самостоятельной работы, предложенные В.В. Вартаковой в работе «Содержание и организация самостоятельной учебной деятельности студентов в курсе обучения иностранному языку» [1], как необходимый критерий эффективности самостоятельной работы, с учетом применения ресурсов Интернет, так как ресурсы Интернет формируют устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, способствуют развитию навыков аналитического критического мышления, активизируют познавательную и творческую активность студентов (Рисунок 1).

Сосредоточив внимание на различных подходах к использованию ресурсов Интернет мы пришли к выводу о том, что применение Интернет ресурсов в организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку имеет ряд преимуществ, среди которых: *возможность для изучения иностранных языков в индивидуальном режиме, в соответствии с интересами и целями каждого студента; повышение самостоятельности и ответственности в создании подлинной языковой среды на основе интенсивного общения с носителями языка; доступ к аутентичной литературе; прослушивание оригинальных текстов; развитие критического мышления, а также творческого потенциала обучаемых; следовательно, можно говорить об эффективности применения ресурсов Интернет в организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку*, поэтому **целевой блок** отвечает как поставленной цели, так и основной цели иноязычного образования (то есть развитию и формированию коммуникативной компетенции).

Соотношение смысла, эмоций, мотивов и целей деятельности обнаруживается в виде интереса обучающегося, то есть происходит пробуждение интереса к самой деятельности и познавательного интереса к ее содержанию. Поэтому следующий блок рассматриваемой модели — содержательный. Изучение концептуальных ха-

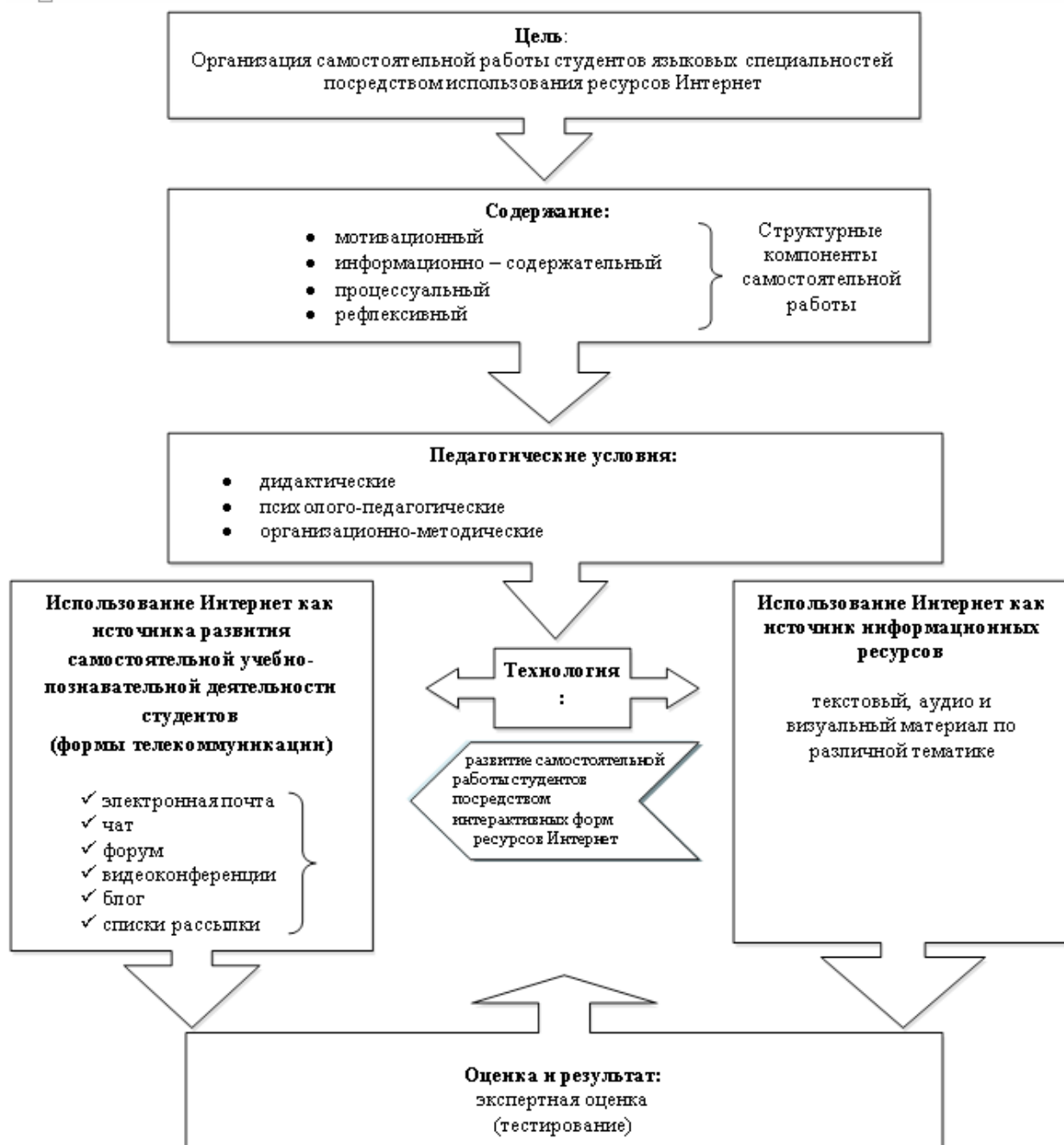


Рис. 1. Модель организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку посредством использования ресурсов Интернет

характеристик самостоятельной работы, а также анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, позволил представить **содержательный блок** в виде следующих компонентов: мотивационный, информационно-содержательный, процессуальный, рефлексивный.

Каждый компонент характеризуется определенным набором показателей. Схематично структурные компоненты самостоятельной работы представлены на Рисунке 2.

Следующий блок модели представляет собой **педагогические условия** организации самостоятельной работы студентов посредством использования ресурсов Интернет.

Занимаясь изучением проблемы поиска педагогических условий способствующих успешной интеграции информационных технологий в образовании мы поддерживаем мнение А.В. Багдуевой [2], предложившей три группы таких условий: дидактические, психолого-педагогические и организационно-методические.

Дидактические условия представляют собой условия овладения студентами теоретическими, практическими и методологическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы с информационными технологиями. Для использования ресурсов Интернет в процессе самостоятельной работы по иностранному языку сту-

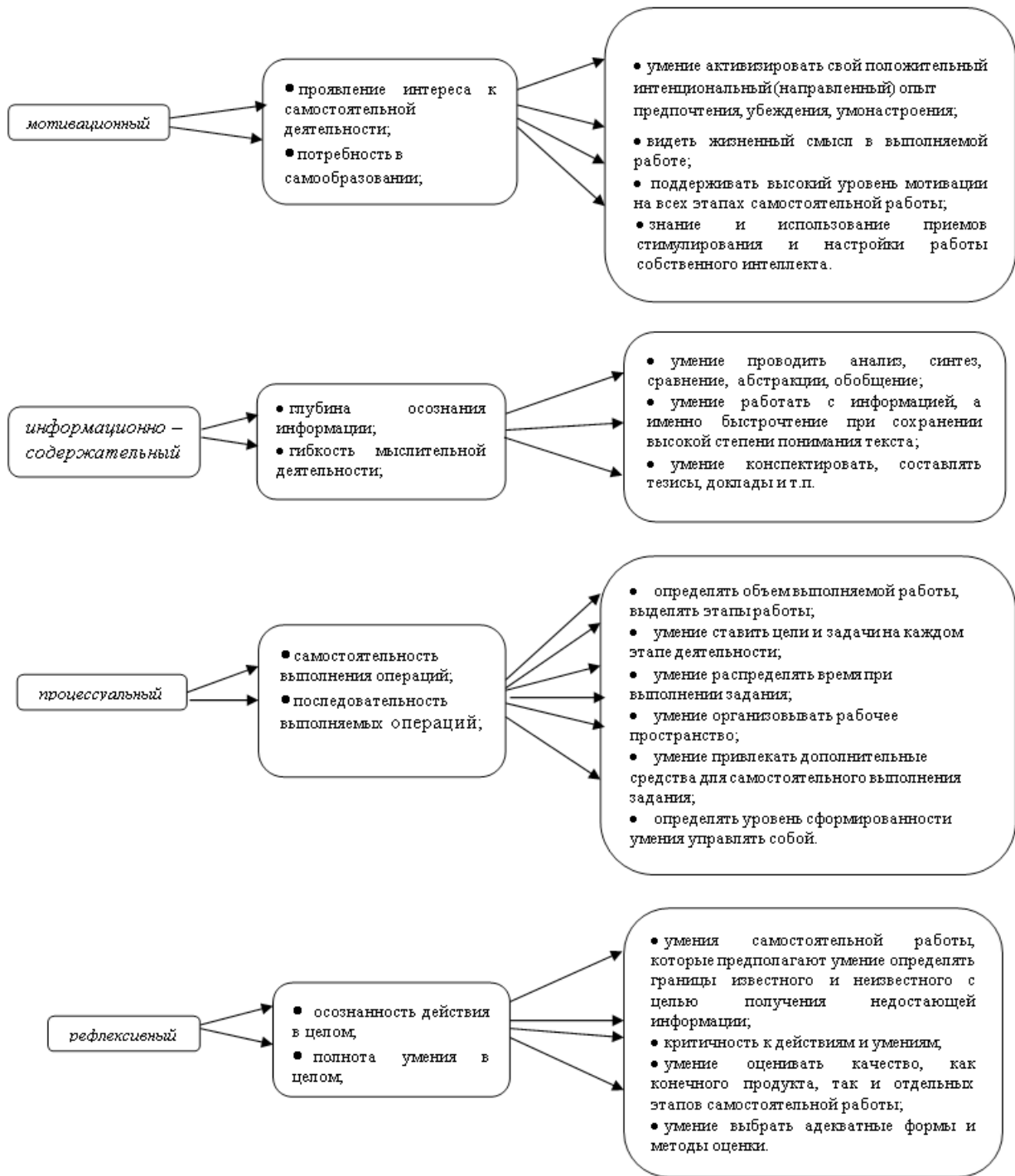


Рис. 2. Структурные компоненты самостоятельной работы

дентам необходимы элементарные навыки (пользовательские навыки) работы с компьютером и веб-браузером. Эти навыки формируются у студентов при изучении курса информатики на первом курсе. Преподаватель иностранного языка может дополнительно обсудить со студентами принципы работы с различными ресурсами сети Интернет и особенности выполнения заданий с их применением.

Следующая группа педагогических условий — это психолого-педагогические условия, которые предполагают развитие положительной мотивации к работе с ресурсами

Интернет и личностное принятие технологии компьютерного обучения в целом, развитие творческих способностей личности при использовании Интернет ресурсов, индивидуальный и дифференцированный подход к процессу обучения. Для реализации условий этой группы преподаватель должен помогать студентам преодолевать трудности технического и психологического характера. На начальном этапе работа с ресурсами Интернет может проходить в аудитории, оснащенной компьютерами, подключенными к Интернету, в дальнейшем задания могут

выполняться студентами самостоятельно, дома или в зале электронных ресурсов.

Последняя группа условий — организационно-методические условия, которые подразумевают создание среды, способствующей применению ресурсов Интернет в системе иноязычного образования, обеспечение этой системы современной компьютерной техникой и высокоскоростным доступом в Интернет, организацию занятий с регулярным и целенаправленным использованием Интернет ресурсов. При отсутствии условий этой группы в учебном заведении отдельные, подготовительного характера, задания могут выполняться студентами дома или в Интернет-кафе.

Изучив современные подходы к использованию ресурсов Интернет в иноязычном образовании мы пришли к выводу о том, что в дидактическом плане ресурсы Интернет включают в себя два основных компонента: **формы телекоммуникации** (или учебные ресурсы) и **информационные ресурсы**. Данные подходы представлены в **технологическом блоке** рассматриваемой модели. Использование Интернета как источника учебных ресурсов предполагает коммуникацию на иностранном языке, то есть позволяет организовать реальное общение студентов с носителями изучаемого языка и другими пользователями, обеспечив, таким образом, практику межкультурного общения. Второй подход предполагает интеграцию аутентичных аудио-, видео- и текстовых материалов в традиционный процесс обучения иностранному языку [3, 4, 5].

**Оценочно-результативный блок** данной модели основывается на экспертной оценке результатов организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в форме тестирования, в сочетании с беседой направленной на самооценку обучаемых.

Так как с точки зрения обучения иностранному языку тестирование интересно не только своей основной функцией — контролем, но и средством диагностики трудностей языкового материала, а также мерой определения обученности студентов и способом прогнозирования успешности или неуспешности процесса обучения, мы находим тестирование наиболее подходящим средством для оценки результатов.

Таким образом, процесс организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку можно представить в виде модели, состоящей из пяти блоков:

- целевого;
- содержательного;
- технологического;
- блока педагогических условий;
- оценочного.

В силу того, что организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку направлена на выполнение различных видов деятельности, имеющих **коммуникативную направленность**, то есть обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать обучаемых в устную (аудирование, говорение) и письменную

(чтение, письмо) коммуникацию, ее успех определяется правильным подбором дифференцированных заданий, систематическим контролем со стороны преподавателя за их выполнением, а также оказанием своевременной помощи в разрешении возникающих затруднений.

Овладение речевой деятельностью на иностранном языке возможно только в процессе выполнения разнообразных упражнений. Как считает методист Э.П. Шубин «главное содержание обучения иностранному языку составляют учебные упражнения» [6].

Что касается классификации упражнений (заданий) для самостоятельной работы студентов, то единства мнений по этому вопросу не существует. Само понятие самостоятельной работы обладает большой емкостью и определяется несколькими признаками, порождающими разнообразие подходов к основе классификации.

Однако, формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов будет проходить более эффективно, по нашему мнению, при использовании упражнений, которые направлены не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и последующее воспроизведение студентом, а на самостоятельное овладение ими в процессе активной познавательной и практической деятельности. Поэтому, учитывая различные классификации упражнений, принимая во внимание специфику организации самостоятельной работы студентов, изучив основные подходы к рассмотрению данной проблемы, мы разработали систему упражнений для самостоятельной работы студентов по иностранному языку посредством использования ресурсов Интернет. Схематически мы представили данные упражнения в Таблице 1.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе факультета иностранных языков Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова с февраля по апрель 2012 года. В эксперименте участвовали две группы студентов первого курса специальности 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка» (Английский). Для участия в эксперименте были выбраны студенты первого курса, которых мы разделили на экспериментальную и контрольную группы, так как на момент второго семестра они уже изучили курс информатики и овладели пользовательскими навыками работы в сети Интернет.

На первом этапе было проведено открытое тестирование, в ходе которого был установлен *уровень сформированности умений самостоятельной работы по иностранному языку* у студентов первого курса участвующих в эксперименте. При выявлении степени сформированности умений самостоятельной работы мы выделили следующие уровни: высокий, средний и низкий. Результаты тестирования показали, что у студентов экспериментальной и контрольной групп близки уровни сформированности умений самостоятельной работы по иностранному языку.

Следующим этапом эксперимента стало внедрение разработанной нами модели в реальный учебный про-

Таблица 1. Упражнения для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку посредством использования ресурсов Интернет

Наименование технологий	Тематика упражнений
	Towns and countries
Чат-технологии	Найдите в сети чат-группу, в которой ведется обсуждение географического расположения Великобритании и примите участие в обсуждении, обращаясь как минимум двум-трем участникам. Распечатайте чат-лог и проанализируйте его на наличие специфической лексики и оценочных прилагательных.
Видеоконференции	Обсудите с партнером ваше любимое время года, дайте друг другу советы о том, в какое время года лучше провести каникулы в вашей стране.
Блоги	Составьте запись в своем блоге о недавнем путешествии и поделитесь впечатлениями о понравившемся вам городе или стране в целом. Пригласите других пользователей к обсуждению. Посетите другие блоги о путешествиях в различных странах и прокомментируйте как минимум два-три из них.
Электронная почта	Расскажите партнеру по переписке о достопримечательностях вашего города. Попросите его рассказать о достопримечательностях города, где он живет.
Списки рассылки	Создайте список рассылки об интересных местах вашего города (страны). Подпишитесь на подобную рассылку о стране изучаемого языка.
Форумы	Найдите форум по теме «Города и страны» и примите участие в его работе, ответив, как минимум, на три-четыре темы и задав одну новую тему.
	Holidays, traditions and customs
Чат-технологии	Поучаствуйте в чате, в котором обсуждается подготовка к дню Святого Валентина. Обсудите историю возникновения праздника и проведение его в различных странах. Прodelайте то же самое в преддверии других праздников.
Видеоконференции	Обсудите с партнером традиции празднования Нового Года в ваших странах. По желанию обсудите другие праздники.
Блоги	Разместите в своем блоге эссе о том, как вы празднуете праздники в вашей стране, дополните его интересными фактами, ссылками по теме. Читайте и комментируйте блоги представителей страны изучаемого языка об этих праздниках.
Электронная почта	Расскажите партнеру по переписке о том, как вы отпраздновали Рождество. Попросите его рассказать о том, как он отпраздновал этот праздник.
Списки рассылки	Создайте списки рассылки о традициях и обычаях празднования государственных праздников в вашей стране.
Форумы	Найдите форум, в котором обсуждаются необычные праздники и примите участие в обсуждении. Расскажите на форуме о необычном празднике вашей страны.
	Literature and art in our life
Чат-технологии	Поучаствуйте в чате, в котором обсуждается известный писатель
Видеоконференции	Обсудите с партнером современное искусство в вашей стране (музыка, живопись, кино).
Блоги	Разместите в своем блоге записи о вашем любимом художнике, музыканте, писателе и т. п. Дополните соответствующими ссылками по теме. Посетите блоги других пользователей, которые интересуются творчеством этого писателя (музыканта, художника) и оставьте свои комментарии.
Электронная почта	Расскажите партнеру по переписке о фильме (книге) который (-ая) произвел (-а) на вас сильное впечатление. Попросите партнера рассказать о своих впечатлениях на ту же тему.
Списки рассылки	Подпишитесь на списки рассылки на тему «Литература и искусство в нашей жизни». В аудитории выскажите свое мнение по данной теме. Создайте свой список рассылки о последних событиях в мире кино в вашей стране.
Форумы	Найдите форум по теме «Современное искусство» и примите участие в обсуждении, ответив, как минимум, на три темы и задав собственную тему для обсуждения.
	Modern cinema
Чат-технологии	Поучаствуйте в чате, в котором обсуждается недавний сенсационный фильм.
Видеоконференции	Обсудите с партнером шедевры современного кино.
Блоги	Работая в группе, разработайте презентацию (ролик) современного фильма. Разместите ваш ролик в блоге и обсудите его с посетителями блога.
Электронная почта	Расскажите партнеру по переписке историю кинематографа в вашей стране. Попросите партнера рассказать об истории кинематографа в его стране.
Списки рассылки	Подпишитесь на списки рассылки на тему «Современное кино». Расскажите в аудитории о последних новостях в этой области. Создайте свой список рассылки с рейтингом популярных фильмов в вашем городе (стране).
Форумы	Найдите форум, где обсуждается фильм недавно вышедший в прокат. Примите участие в обсуждении и поделитесь своими впечатлениями. Проанализируйте мнения участников форума и расскажите в аудитории.

Таблица 2. **Уровень сформированности умений самостоятельной работы**

Группы	Уровень сформированности умений самостоятельной работы		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	58,8%	40,9%	0,3%
Контрольная	40,4%	40%	19,6%

цесс. Так, организация самостоятельной работы студентов первого курса по дисциплине «Базовый основной иностранный язык» в экспериментальной группе проходила с применением ресурсов Интернет, тогда как в контрольной группе организация самостоятельной работы студентов по той же дисциплине проводилась традиционным способом.

В процессе экспериментальной работы были выявлены преимущества ресурсов Интернет перед традиционными средствами обучения, такие как: повышение уровня мотивации к изучению иностранного языка, индивидуализация и дифференциация обучения, самоконтроль. На завершающем этапе эксперимента участники контрольной и экспериментальной групп повторно прошли тестирование. Результаты обработки тестирования студентов представлены в Таблице 2. Уровень сформированности умений самостоятельной работы студентов определялся аналогичными заданиями как и в начале эксперимента.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в среднем уровень сформированности умений самостоятельной работы студентов в экспериментальной группе возрос на 19,3% по сравнению с контрольной группой, в которой уровень сформированности умений самостоятельной работы изменился незначительно. Период затраченного времени на процесс самостоятельной работы значительно меньше в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что свидетельствует об эффективности ее организации.

Таким образом, итоги экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы: 1) эффективность самостоятельной работы студентов по иностранному языку находится в прямой зависимости от качества ее организации; 2) организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку посредством использования ресурсов Интернет создает оптимальные условия по формированию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции обучаемых за счет больших возможностей

практики общения на изучаемом языке; 3) разработанная нами модель организации самостоятельной работы студентов посредством использования ресурсов Интернет позволяет эффективно формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, способствует совершенствованию самостоятельной творческой познавательной деятельности обучаемых.

Подчеркнем, что проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. организация самостоятельной работы студентов в высшем учебном заведении предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, а также развитие творческих способностей студентов, переход к индивидуализированному и личностно-ориентированному обучению, с учетом потребностей и возможностей личности.

2. эффективность самостоятельной работы студентов по иностранному языку находится в прямой зависимости от качества ее организации.

3. разработанная нами модель организации самостоятельной работы студентов посредством использования ресурсов Интернет позволяет эффективно формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, способствует совершенствованию умений и навыков самостоятельной работы в изучении иностранного языка, создает условия для творческой познавательной деятельности обучаемых.

4. организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку посредством использования ресурсов Интернет создает оптимальные условия по формированию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции обучаемых за счет больших возможностей практики общения на изучаемом языке.

Отметим, что проведенное исследование и полученные результаты не решают всех проблем связанных с организацией самостоятельной работы по иностранному языку, а раскрывают один из эффективных путей решения данного вопроса.

#### Литература:

1. Вартанова, В. В. Содержание и организация самостоятельной учебной деятельности студентов в курсе обучения иностранному языку // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии: Сб. науч. ст./Под ред. М. Г. Савельевой. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. с. 71–73
2. Багдужева, А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий: автореф. дис... канд. пед. наук: 05.07.01. Улан-Удэ, 2006. 23 с.
3. Сысоев, П. В., Евстигнеев М. Н., Грицков Д. М. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе: Сб. науч. ст. 2008. № 6. с. 3–4

4. Полат, Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/Под редакцией Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
5. Зубов, А. В., Зубова И. И. Методика применения информационных технологий в обучении иностранному языку. Академия, 2009. 144 с.
6. Шубин, Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам [Текст]. М.: Учпедгиз, 1963. 191 с.
7. Литвинова, Т. В. Система упражнений для самостоятельной работы студентов по овладению лексикой по специальности/Обучение иностранным языкам в школе и вузе [Текст]. СПб.: Каро, 2005. 240 с.
8. Мухиддинова, С. А., Позиллов А. А. Место инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2014. № 10 (69). с. 408–409.

## Учебные проекты, предполагающие создание обучающимися компьютерных программ

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Удмуртская Республика)

*В статье рассматривается структура учебной проектной деятельности, перечисляются цели такой деятельности. Приведены примеры продуктов учебной деятельности, которые представляют собой обучающие компьютерные программы, созданные учащимися.*

**Ключевые слова:** учебный проект, проектная деятельность, компьютерная программа, создание компьютерных программ, программирование.

В конце 19 — начале 20 в. сначала в США, а затем в Западной Европе и России в системе образования появился новый метод обучения — метод творческих проектов [5, с. 5]. Процесс внедрения проектного метода обучения в школах России в 20-х годах прошлого века был смещен в инструментально-практическую часть. Это довольно часто приводило к снижению роли интеллектуально-теоретической составляющей обучения [5, с. 11]. Начиная с примерно 1991 года в России вновь начали осуществляться исследования проблем проектного обучения школьников [5, с. 12].

В случае, когда проектная деятельность выступает в качестве учебной, она способствует развитию личности субъекта учения и формированию ключевых компетенций. При этом указывается на то, что ее целью не является создание общественно значимого продукта [5, с. 15]. Однако, на наш взгляд, это не всегда так. Возможно создание такой педагогической ситуации, в которой школьники овладевают основами проектирования в ситуации обучения и, в то же время, создают общественно значимый продукт. А это, как известно, является целью проектной деятельности как профессиональной (трудовой) деятельности, то есть производства общественно ценного продукта [5, с. 16]. Например, мы вовлекаем учащихся в такой вид деятельности, в результате которого они создают несложные компьютерные программы, которые впоследствии могут быть использованы в процессе обучения физике [3; 4]. В этом случае учащиеся также выполняют учебные проекты, под которыми понимается относительно самостоя-

тельно созданный и, главное, разработанный ими продукт (компьютерная программа). Этот продукт обладает как субъективной, так и объективной новизной и выполнен в ситуации субъективного взаимодействия с учителем.

Разумеется, что в проектной деятельности школьника и профессионала существует различие в целях и в мотивации самой деятельности. У школьника на первое место выходят учебно-познавательные мотивы [2]. Сама же деятельность учащегося предполагает [5, с. 17]:

- генерирование проектных идей;
- идеальное проектное преобразование объекта (субъективацию);
- материализацию идеальных построений в знаковом материале проекта (объективизацию);
- материальное воплощение замысла (реализацию);
- презентацию;
- рефлекссию.

Цели учебной проектной деятельности в нашем случае могут быть следующими:

- *генеральная цель*: создание компьютерной программы, обладающей субъективной или объективной новизной, имеющей общественную (может использоваться при обучении других учащихся) и личностную (полезна для самого учащегося, в первую очередь, в плане формирования компетентности в сфере создания компьютерных программ) значимость;
- *обучающая цель*: овладение проектно-технологическими знаниями, умениями, навыками, технологической культурой;



— *развивающая цель*: становление познавательных и творческих способностей, произвольности психических процессов и деятельности, формирование умения планировать свою деятельность и др.

— *воспитательная цель*: формирование аккуратности, целеустремленности, самостоятельности, трудолюбия, рационализма, требовательности к себе и другим, рефлексии и т. д.

Приведем примеры продуктов (рис. 1, 4, 6), полученных в результате такого вида деятельности учащихся, отметив, что каждый из них был создан двумя учащимися, работавшими совместно. При этом в деятельности учащихся можно выделить три следующих содержательных этапа:

— исследовательский (поиск проблемной области, обоснование проблемы, выбор оптимального варианта решения);

— технологический (планирование технологических процессов, организация рабочего места, выполнение технологических операций, самоконтроль деятельности);

— заключительный (корректировка объекта деятельности, контроль и испытание, защита проекта).

При описании созданных учащимися компьютерных программ остановимся более подробно на первом этапе деятельности, конкретизировав частные задачи, решаемые учащимися.

*Первый проект.* Компьютерная программа, создаваемая учащимися, должна помочь исследователю решить следующую задачу. Одно тело свободно падает с некоторой высоты. Второе тело бросают под некоторым углом к горизонту. С какой скоростью и в каком направлении нужно бросать второе тело, чтобы оно столкнулось с первым?

Из теории известно, что это условие выполнится, если вектор скорости бросаемого тела направлен на первое тело, а горизонтальная составляющая начальной скорости этого тела такова, что позволяет телу достичь вертикали, вдоль которой движется первое тело (рис. 1).

Учащиеся поставили перед собой цель решить задачу, которая заключалась в том, чтобы программа могла демонстрировать движение тел в динамике и рисовать траектории движения тел (рис. 2 и 3). Субъективно новым для учащихся, а значит и для исследователя, работающего с этой программой, оказалось то, что столкновение тел при обнаруженных условиях происходит независимо от того, учитывается в расчетах сопротивление среды, в которой движутся тела, или нет. Таким образом, становится ясно, какую проблему выбрали учащиеся для решения, и какой вариант решения этой проблемы ими был предложен. Фактически была решена не только учебная задача, связанная с получением ими необходимых физических знаний, но и задача программирования, а также методическая задача, результатом которой стал программный продукт, позволяющий проводить обучающимся исследование с помощью компьютерного моделирования.

*Второй проект.* Учащиеся решали с помощью компьютера задачу трех тел. Первое тело (планета) находится в состоянии относительного покоя, второе (естественный спутник) движется вокруг него согласно закону всемирного тяготения (рис. 4). Третье тело (искусственный спутник) начинает движение с поверхности первого тела. Необходимо рассмотреть возможные варианты его движения. Например, возможны следующие варианты: полет вокруг планеты (рис. 5); полет к естественному спутнику с возвратом на планету; полет, в результате которого искусственный спутник станет двигаться вокруг естественного; и т. д.

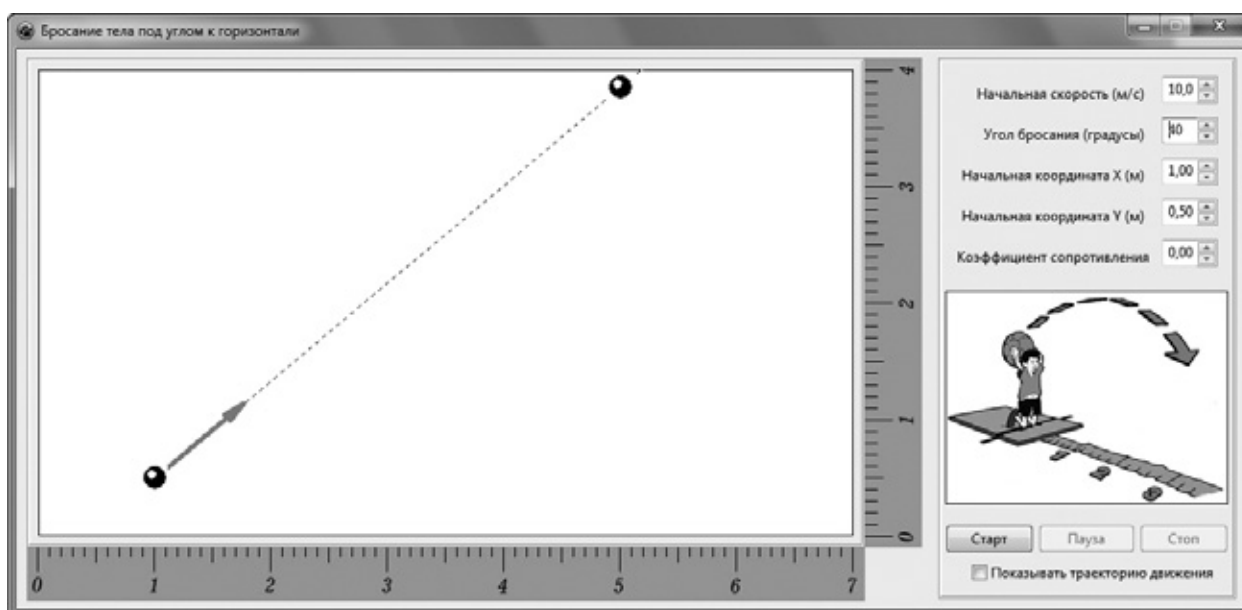


Рис. 1. Окно компьютерной программы — продукта первого проекта

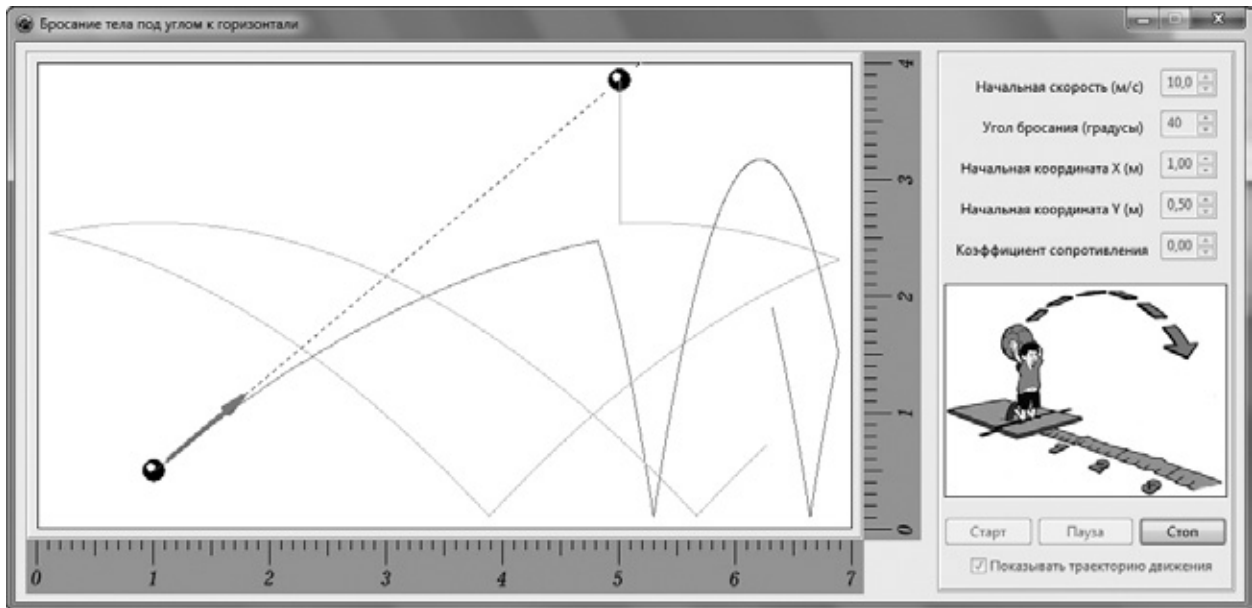


Рис. 2. Демонстрация траекторий движения тел без учета сопротивления среды

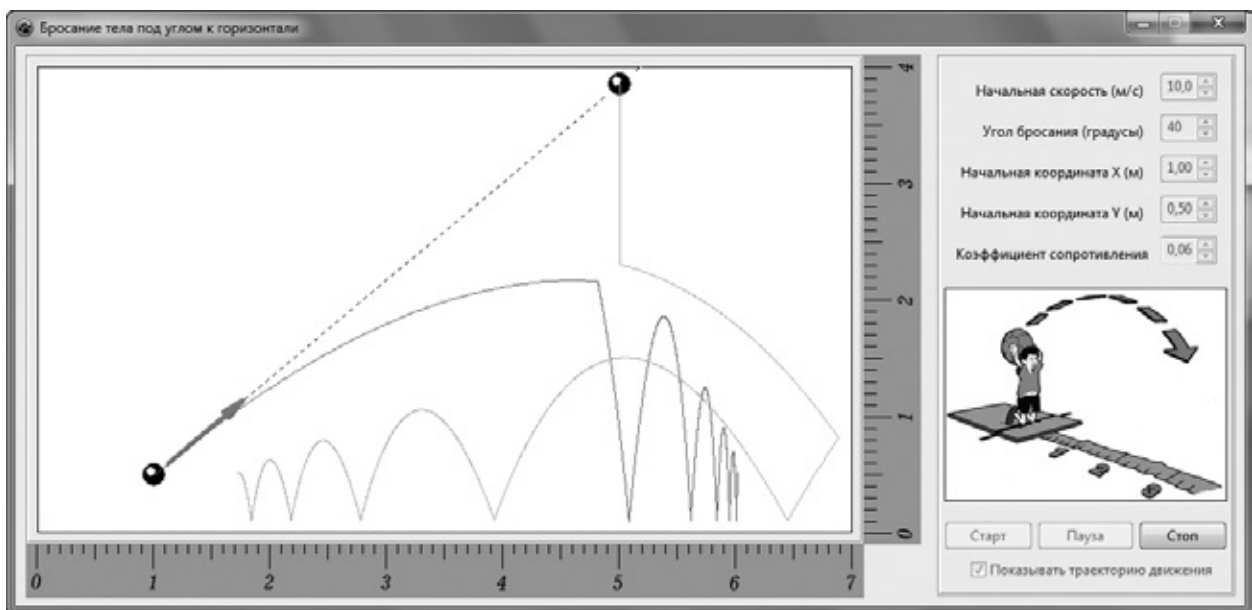


Рис. 3. Демонстрация траекторий движения тел с учетом сопротивления среды

В программе также рисуются траектории движения тел (рис. 5). Важным для учащихся, работающих над этим проектом, было то, что нужно было определить начальные условия, в которых находится система трех тел, и те из них, которые могут быть изменены пользователем программы. В результате в качестве изменяемых параметров были выбраны модуль скорости третьего тела; угол между вектором скорости третьего тела и нормалью к поверхности первого тела, соотношение масс планеты и ее естественного спутника.

*Третий проект.* Решалась задача, связанная с законом отражения света на границе раздела двух сред (рис. 6). Программа должна была строить ход лучей в этих

средах, используя заданные пользователем параметры: угол падения луча на границу раздела и абсолютные показатели преломления сред (рис. 7). Важным было то, что исследователь с помощью программы мог бы убедиться в существовании явления полного внутреннего отражения (рис. 8).

В качестве инструментария для решения задач программирования всеми парами учащихся была выбрана среда программирования Lazarus, являющаяся свободным программным обеспечением. В процессе создания продуктов учащимися были организованы дискуссии, в ходе которых обсуждались возникающие проблемы, и осуществлялась обратная связь. Такие дискуссии полезны для развития ме-

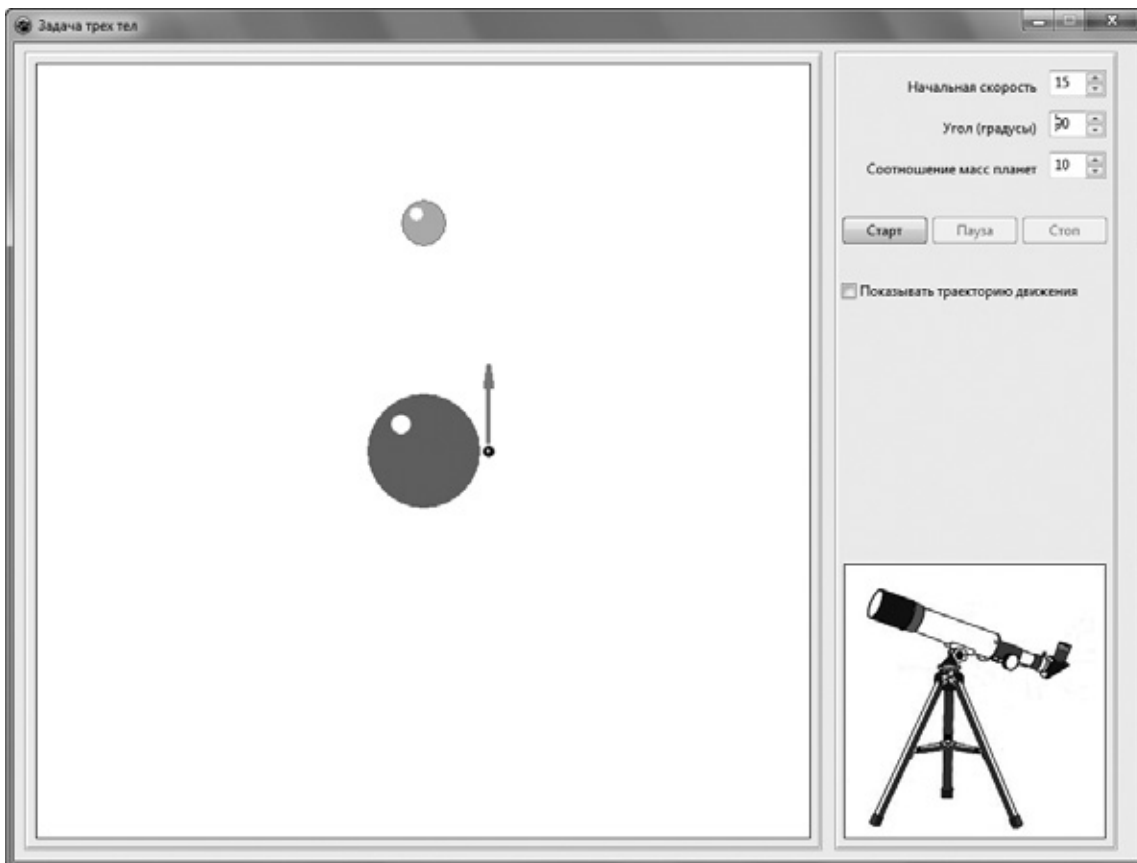


Рис. 4. Окно компьютерной программы — продукта второго проекта

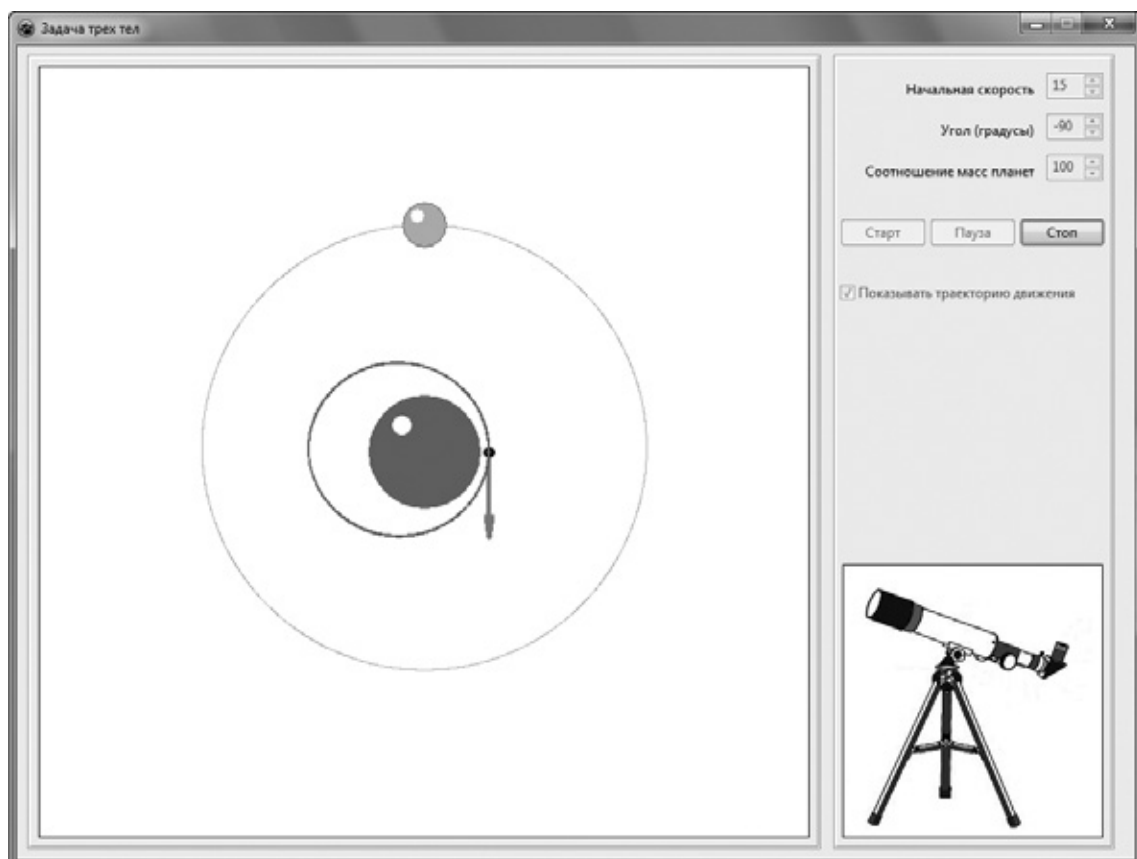


Рис. 5. Демонстрация траекторий движения тел

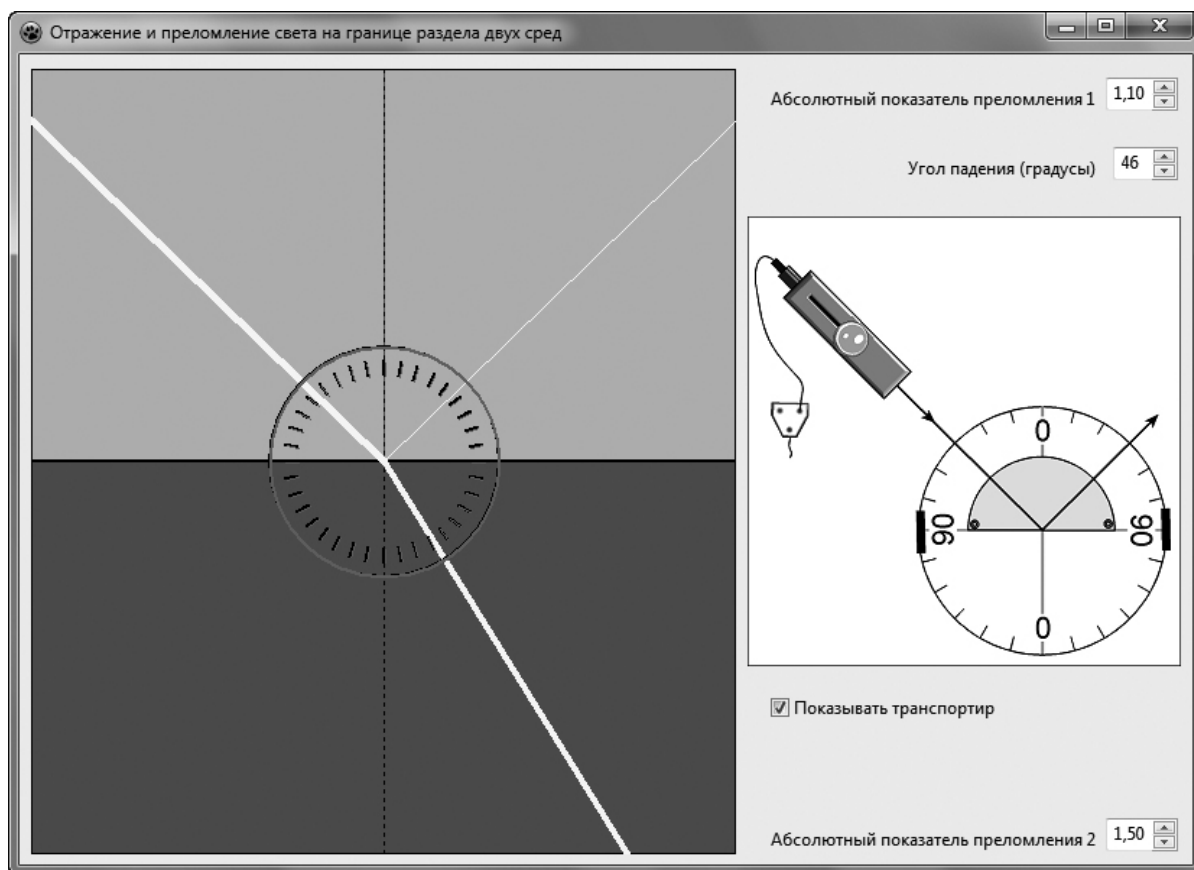


Рис. 6. Окно компьютерной программы — продукта третьего проекта

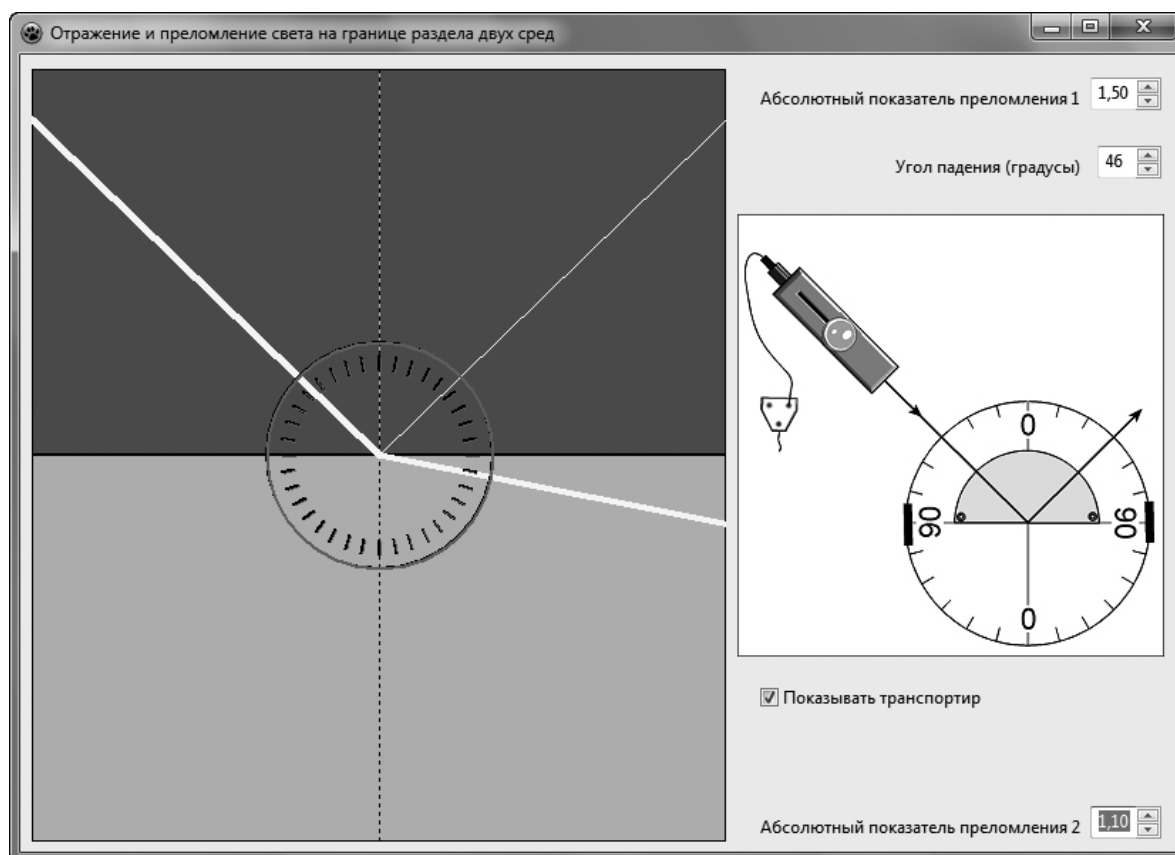


Рис. 7. Демонстрация изменения хода лучей при изменении абсолютных показателей преломления сред

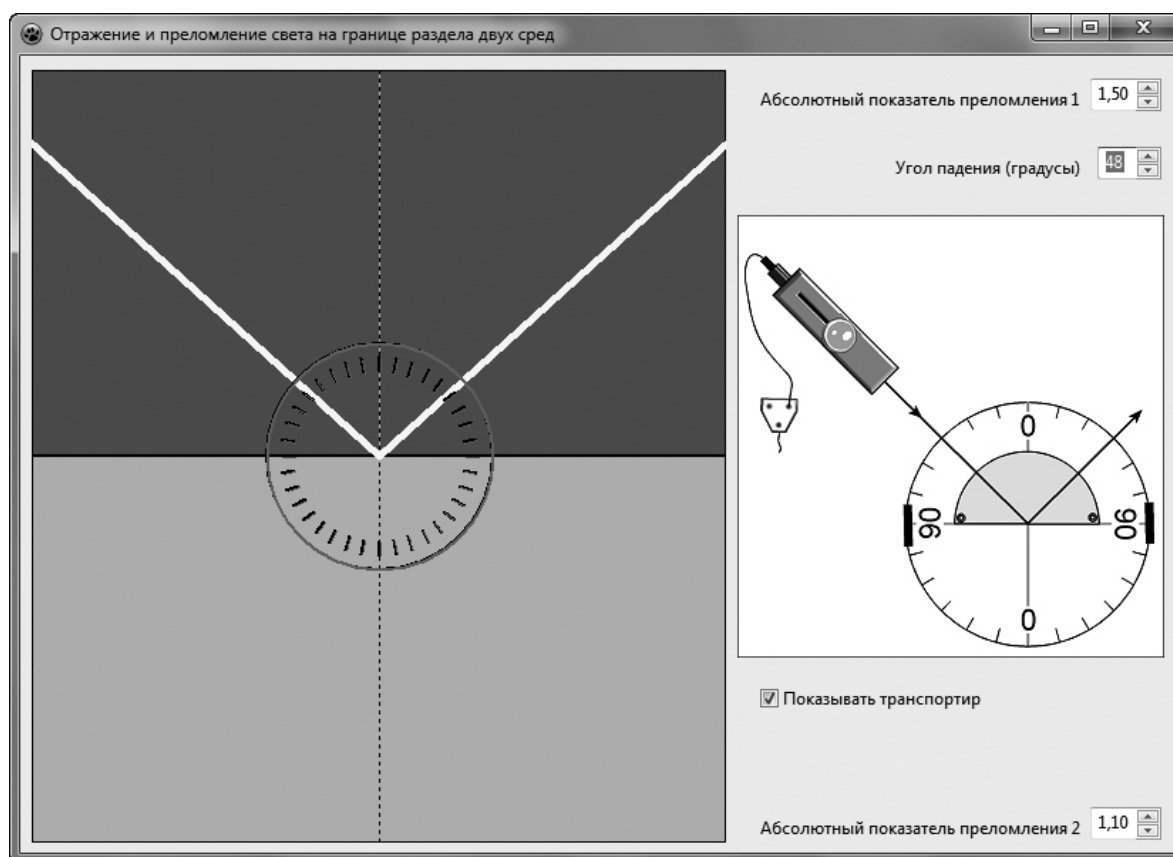


Рис. 8. Демонстрация полного внутреннего отражения света на границе раздела двух сред

такокомпетентностей и повышения общей социально-психологической компетентности обучающихся. В результате учащиеся получили возможность отразить итоги взаимодействия, то есть осуществить публичное размышление по поводу совместной работы и сделать анализ ее продуктивности или эффективности. В ходе этих мероприятий можно наблюдать, как партнеры воспринимают и понимают друг друга. При этом важна корректность обсуждения результатов, которая помогает избежать эмоционального накала и отторжения обратной связи.

Защита проектов проходила в виде конференции, на которой участники проекта выступили с докладами и компьютерными презентациями собственных про-

ектов [1]. Кроме того, все три проекта приняли участие во Всероссийском научно-исследовательском конкурсе Школы Росатома «Компьютерное моделирование в физике» (г. Саров). В результате учащиеся 10 «б» класса МОУ СОШ №15 г. Глазова, выполнявшие эти проекты, стали дипломантами и призерами этого конкурса, предполагающего использование информационно-компьютерных технологий в учебной деятельности.

В заключении отметим, что в процессе проектной деятельности учащимися хорошо усваивается ее структура, совершенствуются ориентировочная и исполнительная основа этой деятельности, что положительно отражается на личностном развитии учащихся.

#### Литература:

1. Данилов, О.Е. Компьютерная презентация результатов проектной деятельности учащегося/О.Е. Данилов // Молодой ученый. — 2014. — №1 (60). — с. 506–510.
2. Данилов, О.Е. Падение бусинки в жидкость/О.Е. Данилов // Потенциал. — 2014. — №3. — с. 77–78.
3. Данилов, О.Е. Применение имитационного моделирования механических взаимодействий при обучении физике/О.Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2014. — №5 (83). — с. 97–103.
4. Данилов, О.Е. Разработка обучающих программ с помощью инструментов для создания компьютерных игр/О.Е. Данилов // Молодой ученый. — 2014. — №3 (62). — с. 899–901.
5. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования/Н.В. Матяш. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 160 с.

## Дискуссия как способ организации совместной деятельности студентов на практических занятиях по культуре речи

Дюпина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

В первой части статьи представляем тематическую разбивку дисциплины «Русский язык и культура речи» с указанием содержания изучаемых тем. В основной части статьи пойдет речь о таком упражнении как дискуссия, поскольку его выполнение осуществляется в ходе изучения большинства представленных ниже тем и большей мере способствует проверке и закреплению знаний, умений и навыков студентов. Нами разработаны и другие упражнения (соответствующие указанным ниже микротемам), выполнение которых позволяет в полной мере осуществлять работу по формированию лингвистических и коммуникативных компетенций студентов.

Обратимся к темам лекционных и практических занятий дисциплины «Русский язык и культура речи».

1. «Культура речи как часть общей культуры человека».

Типологический аспект языка и речи. Русский язык как способ существования русского национального мышления и культуры, нуждающихся в охране и правильном использовании. Русский язык как знаковая система передачи информации, требующая дальнейшего совершенствования на новом этапе развития цивилизации. Русский язык начала XI века.

2. «Функциональные стили русского литературного языка».

Стиль, как общесемиотическое и как лингвистическое понятие. Необходимые и достаточные условия для возникновения стиля. Языковые стили как внутриязыковое многоязычие. Индивидуально-авторский стиль как проявление языковой личности. Индивидуально-авторский стиль в словесно-художественных произведениях.

3. «Научный стиль».

Экстралингвистические признаки научного стиля. Научный язык как особая языковая подсистема. Взаимосвязь экстралингвистических и лингвистических характеристик в научном тексте. Типология научных жанров. Эволюция научных жанров и функционально-текстовых норм.

4. «Официально-деловой стиль».

Экстралингвистические характеристики. Особенности лексики, морфологии, словообразования и синтаксиса. Структура стилистического пространства. Типология жанров официально-делового стиля. Основные виды деловых и коммерческих документов. Деловая и коммерческая корреспонденция.

5. «Особенности устной публичной речи. Подготовка публичного выступления».

Ораторско-публицистический стиль. Экстралингвистические признаки. Языковые характеристики. Эволюция жанров и функционально-текстовых норм. Праг-

матический смысл языковых требований к ораторскому дискурсу. Определение темы. Название темы. Формулировка цели. Подбор материалов. Обработка навыков. Изучение отобранной литературы. Осмысление прочитанного. Записи прочитанного. Выработка собственной позиции. Стилистическая обработка текста.

6. «Разговорный стиль, культура диалога».

Структура связного сообщения в разговорной речи. Слушатель-собеседник. Приемы диалогизации. Публичный диалог. Риторический вопрос и диалог. Условия эффективного диалога.

7. «Русский речевой этикет».

Этикет бытового и делового общения. Обращение, привлечение внимания, знакомство, приветствие, прощание, совет, предложение, утешение, сочувствие, соболезнование, комплимент, одобрение, разговор по телефону.

8. «Нормы русского языка. Орфоэпические нормы».

Орфоэпические, стилистические и территориальные разновидности произносительной нормы русского языка. Динамика орфоэпической нормы русского языка: основные направления развития и экстралингвистические (социологические) факторы, влияющие на формирования нормы. Динамика произношения некоторых грамматических форм.

9. «Нормы в морфологии. Имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол».

Причины вариантности в формах слова. Употребление форм слова и функциональные особенности морфологических вариантов. Колебание в грамматическом роде у неологизмов типа цунами. Определение грамматического рода аббревиатур. Нормы употребления сложносоставных слов. Колебания в падежных формах. Склоняемые и несклоняемые прилагательные. Особенности функционирования морфологических категорий прилагательных. Полные краткие формы имен прилагательных. Употребление степеней сравнения прилагательных. Склонение числительных. Связь числительных с существительными. Употребление дробных числительных. Спряжение глагола. Неизменяемые глаголы и сила грамматической аналогии. Особенности употребления различных форм глагола. Употребления форм причастий и деепричастий.

10. «Синтаксические нормы».

Трудности управления и согласования. Вариантность в форме управления и согласования. Колебания в употреблении предлогов. Правила употребления деепричастных оборотов.

11. «Коммуникативные качества речи».

Правильность. Чистота. Логичность. Выразительность и богатство. Точность. Уместность. Коммуникативная и лингвистическая компетенция носителя современного русского литературного языка.

Рассмотрим такой вид работы как дискуссия. Поскольку дискуссия является одним из основных способов организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы. Исследователь Т.В. Шакирова отмечает, что основная цель дискуссии — научить студентов слушать и слышать, формулировать свои мысли, излагать их аргументировано и последовательно. Темы дискуссий должны быть интересны студентам, и это может быть как знакомая тема, так и тема, не касающаяся их будущей специальности или увлечения. Дискуссия является одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, обладающей особыми возможностями в обучении, развитии и воспитании будущего специалиста. Дискуссия обеспечивает активное включение студентов в поиск истины; создает условия для открытого выражения ими своих мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме и обладает особой возможностью воздействия на установки ее участников в процессе группового взаимодействия. Дискуссию можно рассматривать как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия активно используется для организации интенсивной мыслительной и целостно — ориентирующей деятельности студентов в других технологиях и методах обучения: социально-психологическом тренинге, деловых играх, анализе производственных ситуаций и решений производственных задач. В качестве своеобразной технологии дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы обучения: «мозговой штурм», «анализ ситуаций» и т.д. Обучающий эффект дискуссии определяется предоставляемой участнику возможностью получить разнообразную информацию от собеседников, продемонстрировать и повысить свою компетентность, проверить и уточнить свои представления и взгляды на обсуждаемую проблему, применить имеющиеся знания в процессе совместного решения учебных и профессиональных задач. Развивающая функция дискуссии связана со стимулированием творчества обучающихся, развитием их способности к анализу информации и аргументированному, логически выстроенному доказательству своих идей и взглядов, с повышением коммуникативной активности студентов, их эмоциональной включенности в учебный процесс [5, с. 132].

Условия эффективного проведения дискуссии в общем виде следующие: информированность и подготовленность

студентов к дискуссии, свободное владение материалом, привлечение различных источников для аргументации отстаиваемых положений; правильное употребление понятий, используемых в дискуссии, их единообразное понимание; корректность поведения, недопустимость высказываний, задевающих личность оппонента; установление регламента выступления участников; полная включенность группы в дискуссию, участие каждого студента в ней. Для этого необходимо привлечь студентов к определению темы дискуссии, предоставив им возможность выбора темы из нескольких альтернативных; проблемно сформулировать тему дискуссии, так, чтобы вызвать желание ее обсуждать; расположить группу по кругу, устранить преграды, затрудняющие общение; предоставить каждому студенту возможность высказаться; обучать студентов умению вести дискуссию, совместно вырабатывать правила и нормы групповой коммуникации [5, с. 132].

На занятиях студентам предлагаются следующие темы для дискуссий:

1. Влияние массовой культуры на развитие личности.

Цель: На основании сравнения образов, показываемых на телевидении, определить необходимость противостоять влиянию массовых негативных явлений.

2. Образ современного руководителя (менеджера).

Цель: Приобщение к саморазвитию, через изучение образа жизни известных деятелей.

3. Современное инженерное дело.

Цель: рассмотреть возможности и необходимость развития инженерного дела, о перспективах работы в данной отрасли городского хозяйства.

4. Робототехника, искусственный разум.

Цель: обсуждение перспектив развития человеческого общества с применением робототехники. Имеется ли необходимость замены человеческого разума искусственным.

5. Рациональное использование ресурсов, природосбережение.

Цель: Обсуждение актуальной для нашего времени проблемы: экологическая обстановка в мире, воспитание навыков и умений природосбережения у студентов.

6. Сравнение советского периода и современного устройства жизни.

Цель: сравнить образ человека в советский период и в условиях современного общества, показать потребность в саморазвитии для достижения своих целей.

7. Рыночная экономика. Свободная конкуренция. Тема для студентов направления «Экономика».

Цель: Сравнение плановой и рыночной экономической системы. Плюсы и минусы каждой из них.

Литература:

1. Бершадский, М. Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникативных технологий. /М.Е. Бершадский. // Педагогические технологии, №1, 2006. — 50 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1996. — 254 с.

3. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. — М., 1991. — 166 с.
4. Ладыженская, Т.А. Модернизация образования и риторики // Русская словесность. — 2005. — №3. — 26 с.
5. Шакирова, Т.В. Об основных принципах формирования лингвистической и коммуникативной компетенции студентов (на материале занятий по русскому языку и культуре речи)/Т.В. Шакирова // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2012.

## Дискуссия и спор на практических занятиях по культуре речи. Практическая часть

Дюпина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

Дискуссия и спор являются, на наш взгляд, одними из основных упражнений, позволяющими не только активизировать мыслительную деятельность студентов, но и дающими возможность педагогу оценить речь учащихся с точки зрения речевой и языковой правильности. Исследователь Т.В. Шакирова отмечает что, существуют разные точки зрения относительно сходства и различия спора и дискуссии: от их противопоставления до рассмотрения спора как необходимого элемента любой дискуссии или как отдельного типа дискуссии. Безусловно, наличие оппонентов, противоположных точек зрения всегда обостряет дискуссию, повышает ее продуктивность, позволяет создавать с их помощью конструктивный конфликт для более эффективного решения обсуждаемых проблем. Дискуссия-диалог чаще всего применяется для совместного обсуждения учебных и производственных проблем, решение которых может быть достигнуто путем взаимо-

дополнения, группового взаимодействия по принципу «индивидуальных вкладов» или на основе согласования различных точек зрения, достижения консенсуса. Дискуссия-спор используется для всестороннего рассмотрения сложных проблем, не имеющих однозначного решения даже в науке, социальной, политической жизни, производственной практике и т.д. Она построена на принципе «позиционного противостояния», и ее цель — не столько решить проблему, сколько побудить студентов задуматься над проблемой, осуществить «инвентаризацию» своих представлений и убеждений, уточнить и определить свою позицию; научить аргументировано отстаивать свою точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на эту проблему, быть индивидуальностью [5, с. 132].

Приведем некоторые схемы, используемые в процессе обучения на практических занятиях по русскому языку и культуре речи.

### Искусство спора Умение вести дискуссию и полемику

№1

<b>СПОР</b>			
Диалектика	Эристика	Полемика	Софистика
Дискуссия			

№2

<b>Логическая структура спора</b>	
1. Выдвижение и защита тезиса первым оппонентом	2. Опровержение выдвинутых тезисов и аргументов вторым оппонентом
Доказательство 1. Тезис 2. Аргументы 3. Демонстрация 4. Фактический материал	Опровержение 1. Приемы: а) «ad rem» — «к делу» б) «ad hominem» — «к человеку» 2. Уловки (софизмы)

№3

<b>ОПЕРАЦИИ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА</b>	
I — ТЕЗИС	— положение, истинность которого пытаются обосновать
II — АРГУМЕНТЫ	— доводы, основания доказательства
III — ДЕМОНСТРАЦИЯ	— логическая связь зависимости тезиса и аргументов



№4

Тезис (t)	
Правила	Ошибки
1. «t» должен быть четко и кратко сформулирован 2. «t» должен остаться одним и тем же 3. «t» не должен содержать логического противоречия	1. «Так ли я Вас понял?» — древний мудрец 2. Потеря «t», подмена его 3. Противоречие с самим собой

№5

Аргументы (a)	
Правила	Ошибки
1. «a» должны быть истинными 2. «a» должны быть достаточными для данного тезиса 3. Истинность «a» должна быть доказана независимо от «t»	1. Ложное обоснование, основное заблуждение 2. Недостаточность основания 3. Порочный круг

№6

Демонстрация	
Методы	Ошибки
1. Дедуктивный 2. Индуктивный 3. Аналогия	1. «Не вытекает», «не следует» 2. Нарушение логической стройности 3. Внешняя схожесть явлений

№7

Фактический материал (ф. м.)		
I. Функции 1. Поддержание и восстановление внимания 2. Подтверждение мысли 3. Замена части рассуждений 4. Иллюстрация тех или иных положений речи 5. «Вставные эпизоды» 6. Повод для самостоятельных выводов аудитории	II. Правила использования 1. Системность отбора 2. Правдивость и достоверность 3. Соответствие теме, интересам и образовательному уровню аудитории 4. Апелляция к чувствам и эмоциям 5. Строгость смысловой разбивки	III. Приемы и методы 1. Расположение основного «ф. м.» в начале и в конце 2. Парадоксальное цитирование 3. Авторитет имени, общественного мнения, символика 4. Афоризмы

Приведем некоторые правила ведения спора:

1. Умейте правильно выделить предмет спора и четко его сформулировать.

2. Не упускайте из виду главных положений, из-за которых ведется спор, бывает, что участники спора, не закончив разговора об основном тезисе, переходят ко второму, третьему и т. д., имеющим второстепенное значение. А в конце концов так удаляются от основного предмета спора, что не могут вспомнить, из-за чего «сыр-бор разгорелся».

3. Относитесь с уважением к своему оппоненту. Опровергать можно самым решительным образом, но, не оскорбляя чужих убеждений насмешками, резкими словами, издевательствами, «навешиванием ярлыков».

4. Умейте четко определить свою позицию в споре. Спор становится более плодотворным, если у участников полемики, дискуссии есть общность исходных позиций, начальное взаимопонимание, единая платформа для обсуждения нерешенных вопросов.

5. Научитесь правильно оперировать в споре понятиями. Важно, чтобы полемисты вкладывали в употребляемые термины одинаковое содержание. В противном случае это может привести к двусмысленности, к непониманию позиции оппонента и спору о словах.

6. Научитесь слушать своего оппонента, старайтесь не перебивать его. Это необходимое условие правильного понимания позиции оппонента, верной оценки существующих с ним разногласий.

7. Умейте слышать. Стремитесь точно понять то, что утверждает противная сторона. Не приписывайте оппоненту побочных мотивов.

8. Не старайтесь обязательно во всем противоречить противнику. Иногда полезно согласиться с некоторыми его доводами. Но согласившись, постарайтесь показать, что они не имеют прямого отношения к предмету спора и не доказывают правоты противника.

9. Не горячитесь, а старайтесь спорить спокойно. Из двух спорщиков, равных друг другу во всех прочих отношениях, победителем окажется тот, кто обладает большей выдержкой, большим хладнокровием, так как его мысль работает спокойно.

10. Следите за тем, чтобы в ваших доводах не было противоречия.

11. Соблюдайте культуру речи.

12. Не спешите признавать себя побежденным, даже если доводы противника покажутся вам на первый взгляд убедительными.

13. Умейте быстро распознать нечестные приемы — уловки и софизмы — и показать их.

14. Не бойтесь критики в свой адрес. Критика часто помогает увидеть слабости, от которых надо поскорее избавиться.

15. Если сознаете, что в споре ошиблись, не упорствуйте, «спасая честь мундира», а признайте ошибку, чтобы потом не расплачиваться за нее дорогой ценой.

16. Не допускайте «эффекта бумеранга» — прогнозируйте, просчитывайте последствия своих слов [4, с. 38].

Литература:

1. Бороздина, Г. В. Психология делового общения. Пособие для вузов. — М.: ИНФРА-М, 1999.
2. Кузин, Ф. А. Культура делового общения. Практическое пособие. — М.: Ось-89, 1999.
3. Маркичева, Т. Б., Ножин Е. А., Деловое общение: практические рекомендации. — М., 1997.
4. Павлова, Г. К., Психология спора: логико-психологические аспекты. — Владивосток, 1988.
5. Шакирова, Т. В. Об основных принципах формирования лингвистической и коммуникативной компетенции студентов (на материале занятий по русскому языку и культуре речи)/Т. В. Шакирова // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2012.

## Самообразование как фактор устойчивого профессионального роста педагога

Зверева Ксения Анатольевна, студент

Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Одним из приоритетных направлений высшей школы, ориентированной на современные тенденции профессионального образования, становится разработка целостной концептуальной модели, в которую включены не только профессиональные, но и личностные аспекты развития всех участников образовательного процесса, позволяющие актуализировать саморазвитие, как личности студента, так и личности преподавателя. [5] Это обусловлено тем, что общество осознает необходимость качественного улучшения образования, его направленности на расширение возможностей личности. Эти ожидания в зависимости от общественных потребностей и новые возможности реализации личности, обуславливают необходимость создания эффективного механизма, позволяющего осуществить выявление конкретных профессиональных возможностей каждого учителя и перспектив его роста. [1] Центральной проблемой образования становится обеспечение высокого качества образования, что невозможно без решения проблемы профессионального роста педагога. Новые целевые установки заставляют акцентировать внимание на процессе самообразования учителя [1]

Современная концепция непрерывного педагогического образования в России сориентирована на:

— развивающиеся потребности личности, общества, государства;

— расширение пространства образования современных педагогов;

Для осуществления своей миссии педагогу необходимо обладать готовностью к решению профессиональных задач, то есть уровнем профессиональной компетентности.

Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, которое проявляется в неудовлетворенности, осознании несовершенства настоящего положения образовательного процесса и стремлении к росту, самосовершенствованию.

Ни для кого не секрет, что большинство новых знаний и технологий утрачивает свою актуальность в среднем уже через пять лет. Проанализировав ситуацию повышения квалификации, можно прийти к выводу, что наиболее эффективный способ повышения педагогического мастерства педагогов — это самообразование. [2]

В чем заключается суть процесса самообразования? Каковы же его источники? Все источники знаний делятся на: способствующие *личностному* росту, и источники, определяющие *профессиональный* рост педагога. Личностный рост — это интеграция деятельности субъекта, направленная на развитие *характера, способностей и индивидуальности* работника. Под профессиональным развитием понимается рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых *качеств и способностей*, профессиональных *знаний и умений*, приводящих к *новому способу деятельности*. В целом — это динамичный и непрерывный процесс *самопроектирования* деятельности педагога.

Существуют различные подходы к классификации этапов профессионального роста учителя.

1 стадия: «*выживание*» (первый год работы);

2 стадия: «*адаптация*» (2–5 лет работы);

3 стадия: «зрелость» (6–8 лет, стремление переосмыслить свой опыт и желание самостоятельного педагогического исследования).

4 стадия: «спад» (в зависимости от индивидуальности педагога)

Каждому из этих этапов присущи специфические черты педагога. Так первый этап отмечен *личными профессиональными затруднениями*. Когда формируется представление о себе как об учителе, то возникает острая потребность разобраться в себе как специалисте. Второй этап характеризуется *особым вниманием учителя к своей профессиональной деятельности*, а третий — *возрастанием творческой потребности и активности*. Это требует обобщения и анализа. Именно на этой стадии возможна организация исследовательской работы учителя по интересующим его проблемам. [1]

Так же есть и определенные формы организации самообразования:

#### **1. Курсовая подготовка в институтах повышения квалификации.**

Главное достоинство такой формы самообразования — возможность получения квалифицированной помощи от специалиста-преподавателя, а также возможность обмена опытом между коллегами.

Недостатки:

- эпизодичность прохождения курсов;
- время проведения — в учебный период, что влечет большие изменения в режиме работы всей школы;
- качество лекционного материала, которое часто оставляет желать лучшего, т.к. нет серьезного изучения потребностей педагогов и дифференциации с учетом потенциала слушателей.

#### **2. Получение второго высшего образования или второй специальности.**

Главные достоинства такой формы самообразования:

- возможность выстраивать индивидуальную траекторию образования, т.к. структура большинства программ имеет модульный характер: одни обязательны для изучения, другие предполагают индивидуальный выбор;

— система «ученый-учитель», при которой обучение ведут ученые-специалисты.

Недостатки:

- нехватка у педагогов свободного времени;
- дороговизна обучения.

#### **3. Дистанционные курсы повышения квалификации, конференции, семинары, олимпиады и конкурсы.**

Главные достоинства такой формы самообразования:

- возможность пройти их в удобное для педагогов время;
- возможность выбора темы по интересующим и наиболее актуальным для конкретного педагога вопросам.

Недостатки:

- дистанционные курсы проводятся на платной основе;

— документы, подтверждающие факт прохождения дистанционного обучения, чаще всего не имеют юридической силы, т.е. их не учитывают при проведении очередной аттестации.

#### **4. Индивидуальная работа по самообразованию** может включать в себя:

- научно-исследовательскую работу по определенной проблеме;
- посещение библиотек, изучение научно-методической и учебной литературы;
- участие в педагогических советах, научно-методических объединениях;
- посещение уроков коллег, обмен мнениями по вопросам организации занятий, содержания обучения, методов преподавания;
- теоретическую разработку и практическую апробацию разных форм уроков, внеклассных мероприятий и учебных материалов.

Однако, как бы ни был высок уровень способностей учителя к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют учителя, — отсутствие времени, стимулов, нехватка источников информации и др.

#### **5. Сетевые педагогические сообщества** — новая форма организации самообразования учителей.

Сетевое педагогическое сообщество — это интернет-ресурс, созданный для общения единомышленников, педагогов различных регионов нашей страны, информацию.

Сетевое сообщество открывает перед педагогами следующие возможности:

- использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов;
- самостоятельное создание сетевого учебного содержания;
- освоение информационных концепций, знаний и навыков;
- наблюдение за деятельностью участников сообщества.

Главные преимущества этой формы самообразования:

- обмен опытом осуществляется между учителями-практиками;
- методическая помощь является персональной и адресной;
- попросить и получить консультацию можно в удобное для педагога время. [6]

#### **Самообразование педагога будет продуктивным, если:**

- В процессе самообразования реализуется потребность педагога к собственному развитию и саморазвитию.
- Педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта. Педагогический опыт учителя является фактором изменения образовательной ситуации. Учитель понимает как позитивные, так и негативные моменты своей профессиональной деятельности, признает свое несовершенство, а следовательно, является открытым для изменений.

— Педагог обладает развитой способностью к рефлексии. Педагогическая рефлексия является необходимым атрибутом учителя-профессионала (под рефлексией понимается деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ этой деятельности и формулирование выводов). При анализе педагогической деятельности возникает необходимость получения теоретических знаний, необходимость овладения диагностикой — самодиагностикой и диагностикой учащихся, необходимость приобретения практических умений анализа педагогического опыта.

— Программа профессионального развития учителя

включает в себя возможность исследовательской, поисковой деятельности.

— Педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству.

— Осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития. [2]

Профессия педагога предполагает непрерывное самообразование. Самообразование педагогов осуществляется не только через курсы повышения квалификации, но и самостоятельное штудирование научно-популярной литературы, работа с периодической печатью, методическая работа, участие в научно-практических конференциях, в профессиональных конкурсах. [3]

Литература:

1. Пупырев, С.И. Самообразование как фактор устойчивого профессионального роста педагога, не считая Google [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/26/28342/#> — Загл. с экрана (дата обращения: 09.08.2014).
2. Корнеева, Н.М. Самообразование педагогов — главный ресурс повышения профессионального мастерства, не считая Google [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/pedagogika/samobrazovanie-pedagoga.html>. — Заглю с экрана (дата обращения 10.08.2014).
3. Десятова, И.В. Саморазвитие педагога, как фактор профессионального саморазвития, не считая Google [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/652-2012.html>. — Загл. с экрана (дата обращения 09.08.2014).
4. Самообразование педагога, не считая Google [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://karpinsk-edu.ru/resources/mediateka/1718-samobrazovaniepedagoga>. — Загл. с экрана
5. Блинова, В.Л. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога, как условие повышения качества образования. [Текст]: статья...ст. преп/В.Л. Блинова. — Казань — Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. — 6 с.
6. Профессиональное развитие педагога. не считая Google [Электронный ресурс]. — Режим доступа: school-429.ru. — Загл. с экрана (дата обращения 10.08.2014).

## К вопросу о формировании нравственной устойчивости будущих юристов в условиях преподавания дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции»

Зыкина Екатерина Игоревна, соискатель  
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

*В статье рассматривается понятие «нравственная устойчивость личности» применительно к юридической деятельности, актуализируется проблема нравственной устойчивости студентов-юристов. В работе также представлены образовательные возможности дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в становлении нравственной устойчивости.*

**Ключевые слова:** нравственная устойчивость студентов-юристов, федеральный государственный общеобразовательный стандарт высшего профессионального образования, общекультурные компетенции.

Современная ситуация в мире, характеризующаяся интенсивными процессами глобализации в различных сферах человеческой деятельности, а также стремительным расширением международных социально-экономических и правовых контактов, повышает требования,

предъявляемые к профессиональной подготовке специалистов в области юриспруденции и права. Основной функцией высшего образования является не только передача знаний и умений, но и воспитание профессионально-значимых личностных качеств будущих специалистов,

необходимых для осуществления профессиональных компетенций [1, 2].

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 Юриспруденция [3] прописаны сферы профессиональной деятельности бакалавров, их задачи, а также система общекультурных (ОК) и профессиональных компетенций (ПК) (результаты освоения студентами того или иного учебного курса), обеспечивающих успешное осуществление этой деятельности. Согласно исследованию, проведенному в Удмуртском государственном университете, а также анализу современной ситуации на рынке труда, наиболее несформировавшиеся общекультурные компетенции — это владение необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13), нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительное отношение к праву и закону (ОК-6), а в рейтинге профессиональных компетенций наиболее несформированная — способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-4). Проведенное исследование свидетельствует о том, что среди многообразия вопросов, рассматриваемых в сфере юридического образования, особое место занимают проблемы нравственно-этического характера, проявляющиеся в несоблюдении законов и норм, неуважительном отношении к ним; неспособности в полной мере распознавать незаконное и коррупционное поведение; недостаточном уровне нравственного и правового сознания, а также недостаточной сформированности жизненной позиции и принципов, и т.д. В связи с этим, особую значимость приобретает создание в ВУЗах образовательной среды, способствующей формированию высоких нравственных качеств, словом, нравственной устойчивости личности, будущего представителя юридической профессии к совершению противоправных действий.

Анализ соответствующей литературы показал, что понятие «нравственная устойчивость» личности рассматривается как необходимый компонент процесса формирования личности. Имеется ряд монографических (В.Э. Чудновский, Л.И. Божович, И.С. Марьенко, И.Ф. Харламов, Л.Ю. Сироткин и др.) и диссертационных (Е.В. Семенова, Т.В. Кононенко, Е.В. Головкин, В.А. Данилова, О.В. Михайлова и др.) исследований, где рассматриваются сущность и структура данного понятия, проблемы формирования и диагностики нравственной устойчивости. При рассмотрении понятия «нравственная устойчивость» личности выделяются две точки зрения. Представители первой точки зрения определяют нравственную устойчивость как способность личности к определенным действиям в рамках нравственных норм, принципов и правил (В.Э. Чудновский, Б.Г. Мещеряков, Е.В. Семенова, Т.В. Кононенко и др.). Представители второй точки зрения придерживаются мнения о том, что нравственная устойчивость личности выражает ее ценностные отношения (С.Н. Тихомиров, А.Н. Копыл, Е.В. Головкин, В.Ф. Маленчук и др.) и определяют ее как сформированную систему внутренних качеств лич-

ности, моральных ценностей, мировоззренческих идеалов и общественных отношений (О.В. Михайлова [4]). Учитывая специфику юридической деятельности, мы считаем, что нравственная устойчивость — это интегративное качество личности, проявляющееся в *положительном отношении* человека к существующим в обществе нормам закона, нравственным убеждениям и принципам; в *способности проявлять* «иммунитет» к негативным и стрессогенным воздействиям среды; в *умении действовать* в различных ситуациях согласно законам и нормам.

Указанное выше противоречие между недостаточной сформированностью нравственной устойчивости у студентов — будущих юристов и ее значимостью в современном обществе влечет за собой проблему поиска новых путей и условий становления нравственной устойчивости студентов (помимо дисциплины «Профессиональная этика юриста»).

Необходимо отметить, что в силу присущего дисциплине «Иностранный язык» комплекса образовательных, развивающих и воспитательных возможностей, она входит во все Федеральные государственные образовательные стандарты и является обязательной для всех специальностей и профилей высшего профессионального образования. Мы считаем, что предмет «Иностранный язык» обладает достаточным образовательным потенциалом в становлении нравственной устойчивости у студентов-юристов [5] и может выступать одним из средств становления данного качества в силу своей интегративности на основании следующего:

В ФГОС ВПО отсутствуют требования к содержанию того или иного учебного курса, поэтому дисциплина «Иностранный язык в сфере юриспруденции» относительно других обладает большими возможностями при отборе содержания. В процессе обучения рассмотрению и обсуждению подлежат темы, затрагивающие нравственные ценности юридической деятельности.

— Данная дисциплина дает возможность использования активных форм и методов обучения, способствующих становлению нравственной устойчивости (инсценировки, составление диалогов, ролевые игры, нравственно-ориентированные дискуссии, выполнение индивидуальных и групповых проектов, эссе-рассуждения и т.д.). На занятиях студенты высказывают свое мнение, свое видение и отношение к обсуждаемой проблеме, что, несомненно, воспитывает такие качества, как инициативность, трудолюбие, настойчивость и др.

— Спецификой предмета иностранного языка является то, что методическим содержанием процесса обучения должна быть его коммуникативность, т.е. речевая направленность [6]. Обучение в форме общения, речевого партнерства позволяет эффективно осуществлять воспитательное воздействие, а значит, в данном случае, оптимальным образом способствовать формированию нравственной устойчивости у студентов.

— Владение иностранным языком рассматривается в качестве одного из показателей конкурентноспособ-

ности специалиста [7], профессионализм которого основывается не только на знаниях и умениях, а также на нравственных принципах и нормах, на его способности организовывать, контролировать и управлять профессиональной, трудовой и общественной деятельностью в соответствии с требованиями закона, социально одобряемыми нормами и требованиями.

— Дисциплина «Иностранный язык в сфере юриспруденции» обладает достаточными временными ресурсами, т. е. трудоемкость данного учебного курса в третьем и четвертом семестрах составляет четыре зачетные единицы, в то время как курс «Профессиональная этика юриста» составляет две зачетные единицы и адресована студентам-бакалаврам первого года обучения. Следовательно, учебная дисциплина «ИЯ в сфере юриспруденции» дает возможность студентам использовать ранее полученные знания и опыт, расширить систему знаний и представ-

лений о нравственных нормах и ценностях, совершенствовать нравственные качества, сделать нравственные убеждения и поведение более устойчивыми.

Таким образом, перспективой настоящего исследования является следующее:

1) выявить, теоретически обосновать и реализовать организационно-педагогические условия становления нравственной устойчивости как педагогической категории у студентов — будущих юристов (на материале обучения английскому языку);

2) разработать структурную модель становления нравственной устойчивости будущих юристов (на материале обучения английскому языку);

3) создать диагностический инструментарий для определения уровня сформированности нравственной устойчивости студентов — будущих юристов.

#### Литература:

1. Зеер, Э.Ф., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. // Высшее образование в России. — 2007. — № 11. — с. 39–46.
2. Зимняя, И.А. Социальные компетентности выпускника вузов в контексте ГОСов высшего образования и проекта TUNING. // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 11. — с. 22–27.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «Бакалавр»)/Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98430/> (дата обращения: 10.03.2014).
4. Михайлова, О.В. Формирование нравственной устойчивости у подростков в системе деятельности классного руководителя сельской школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2004.
5. Зыкина, Е.И. Образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в становлении нравственной устойчивости студентов — будущих юристов. // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Академическая наука — проблемы и достижения». North Charleston, SC, USA. 7–8 июля 2014. — Т. 1. — с. 55–60.
6. Батурина, О.А., Высотова И.Е. Педагогический потенциал иностранного языка как учебного предмета в формировании общекультурной компетентности студентов-бакалавров. // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2012. — № 11 (126). — с. 125–128.
7. Исаева, Т.Е. Культурно-образовательный потенциал иностранного языка в развитии личности специалиста в процессе получения высшего профессионального образования. // Труды РГУПС. — 2013. — № 3 (24). — с. 56–59.

## Коррекционная работа при диспрактической дисграфии

Лисицына Ирина Владимировна, учитель-логопед  
МБДОУ ДСКВ №29 «Ёлочка» (г. Нижневартовск, Тюменская обл.)

Учитывая сложную структуру и условия построения двигательного акта, а также особенности нарушений моторики и чувства ритма у учащихся с диспрактической дисграфией, коррекционное воздействие строится на основе принципа последовательного формирования программ речевой и неречевой моторики с использованием общепринятой в логопедии системы развития фонематического восприятия.

Программа включает в себя:

1) систематические специальные упражнения на развитие речевой и мелкой моторики в процессе выполнения последовательно организованных движений;

2) автоматизацию графо-моторных навыков.

**Коррекция нарушений речевой и мелкой моторики** осуществляется параллельно по следующим направлениям:

### 1. Формирование кинестетической основы движений.

Основными задачами этого направления работы являются: организация двигательных импульсов, направляемых к определённым группам мышц, и уточнение состава двигательного акта; развитие кинестетического анализа и синтеза, кинестетических афферентаций ручных и артикуляторных движений.

С этой целью в процессе различных упражнений кистям и пальцам рук придаются различные позиции, которые ребёнок должен воспроизводить с закрытыми глазами для усиления кинестетических ощущений. Можно использовать упражнения для исследования пальцевого гнозиса (Приложение №1), а также следующие виды упражнений:

— Кисть правой (левой) руки сжать в кулак, на неё сверху положить ладонь левой (правой) руки.

— Положить на стол перед собой правую (левую) руку с расставленными пальцами, поместить указательный палец на средний (или наоборот).

— «Цветок»: соединить обе ладони, пальцы слегка согнуть и развести.

— «Курочка»: соединить концами большой и указательный пальцы (клюв). На клюв веерообразно друг на друга накладываются остальные пальцы (гребешок).

В качестве упражнений по формированию кинестетической основы артикуляторных движений могут быть использованы:

— упражнения по определению положения губ (например, поочерёдное произнесение сначала перед зеркалом, затем без зеркала звуков И, У, сочетаний ИУ, УИ; узнавание этих звуков и их сочетаний по беззвучной артикуляции логопеда и т. д.

— упражнения по определению положения языка (например, поочерёдное произнесение сначала перед зеркалом, затем без зеркала звуков И, Д; последовательное их произнесение с определением положения кончика языка (поднят или опущен); подбор слов, произнесение которых необходимо начать с поднятия или опускания кончика языка.

— упражнения по различению узкого и широкого кончика языка (упражнения аналогичные предыдущим на звуках Н, Л).

### 2. Формирование кинетической основы движений.

Основными задачами второго направления работы являются: развитие статической и динамической координации ручных и артикуляторных движений.

Упражнения по развитию динамической координации рук в процессе выполнения последовательно организованных движений:

— Пересчёт пальцев.

— «Пальчики здороваются».

— «Солнышко»: ладонь правой (левой) руки с раздвинутыми пальцами — лучиками положить на стол, производить поочерёдные постукивания пальцами по столу.

— «Бегущий человек».

— «Футбол».

Упражнения по развитию динамической координации рук в процессе выполнения одновременно организованных движений:

— «Весёлые маляры».

— Одновременно выбрасывать кисти рук вперёд, при этом пальцы одной руки сжимать в кулак, пальцы другой — соединять в кольцо.

— Одновременно менять положение кистей рук: одну сжимать в кулак, другую разжимать.

— Указательными пальцами вытянутых вперёд рук описывать в воздухе круги одинакового размера. Правой рукой — по часовой стрелке, левой — против.

— Уложить спички в коробку одновременно обеими руками: большим и указательным пальцами одновременно брать лежащие на столе спички (по одной) и одновременно складывать их в коробку.

Также могут быть использованы «Нетрадиционные тренировочные упражнения для развития тонкой моторики (В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко)»

Для развития статической координации артикуляторных движений могут быть использованы такие упражнения как:

— приоткрыть рот, выдвинуть нижнюю челюсть вперед, удержать её в таком положении несколько секунд, вернуть в исходное положение;

— растянуть губы в улыбку, обнажив при этом верхние и нижние резцы;

— растянуть в улыбке только правый (левый) уголок губы;

— поднять правый (левый) уголок губы, губы при этом сомкнуты;

— поместить кончик языка за верхние (нижние) резцы;

— сделать язык широким («лопатка»);

— сделать язык узким («иглочка»).

В качестве примерных упражнений на развитие динамической координации артикуляторных движений могут быть использованы следующие:

а) в процессе выполнения последовательно организованных движений:

— растянуть губы в улыбку, обнажив при этом верхние и нижние резцы (повторить это движение несколько раз);

— прижать кончик языка к верхним, затем к нижним резцам (повторить это движение несколько раз);

— попеременно сделать язык широким, затем узким;

— попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого уголка губ;

— поднять кончик языка на верхнюю губу, опустить на нижнюю, попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого уголка губ (повторить это движение несколько раз);

б) в процессе выполнения одновременно организованных движений:

— высунуть язык вперёд, одновременно поднимая его вверх;

— высунуть язык вперёд, одновременно опуская его вниз;

- высунуть язык и одновременно вытянуть губы вперёд;
- совершить одновременно движение нижней челюстью и высунутым языком вправо (влево);
- высунуть язык вперёд и одновременно растянуть губы в улыбку.

#### **Автоматизация графо-моторных навыков**

Неспособность детей автоматизировать графо-моторные навыки, вырабатывать стабильные, константные кинемы и навык беглого письма преодолевается с большим трудом (Корнев). Некоторые успехи могут быть достигнуты с помощью следующей методики, состоящей из трёх этапов:

1. Многократная обводка заготовленных образцов рукописных букв через прозрачную кальку; обводка заготовленных образцов рукописных слогов через прозрачную кальку. Сначала это делается медленно, на последующих занятиях темп обводки постепенно ускоряется.

2. Обводка через прозрачную кальку заготовленных образцов рукописных слов, которые соединены в группы с одинаковой ритмической структурой (мак, рак, сок, мох) и обводка словосочетаний.

3. Обводка через прозрачную кальку заготовленных образцов рукописных предложений, микротекстов.

На основании этих рекомендаций составлена рабочая тетрадь для формирования графо-моторного компонента письма (Приложение 6), предназначенная для работы с учащимися начальных классов общеобразовательной школы.

Речевой материал представлен в тетради по принципу возрастающей сложности: буквы, слоги, слова, словосочетания, предложения, микротексты.

Подобранный таким образом материал позволяет работать логопеду с учётом индивидуальных особенностей школьника.

Исследованиями психологов и физиологов доказано, что в начале обучения письму (на первом этапе) дети сосредотачивают свое внимание на множестве деталей, характеризующих пространственную ориентацию движений и графическую правильность выполнения («откуда начинать, куда вести, где закончить»). Одновременно решается задача перекодировки фонемы в графему (ее графическое изображение). М. Безруких рекомендует начинать не с целых букв, а с объяснения того, что каждая буква состоит из элементов, и мы фактически можем «сконструировать», собрать любую букву из этих элементов. При этом важно, чтобы один и тот же элемент всегда выполнялся одинаково. Необходимо очень подробно и внимательно разобрать траекторию движений при письме каждого элемента (буквы) и предлагать списывать буквы по планирующим направлению движений линиям, снабженными стрелками, и пунктирными точками — показывающими и откуда начинать и куда вести линию. Полезно вместе с ребенком проговорить план написания буквы: сначала...затем..., обратить его внимание на сход-

ство и различие элементов буквы. С этой целью полезно использовать задания на развитие буквенного гнозиса:

- На какую букву похож рисунок;
- Найди такую же букву;
- Покажи, какие буквы нарисованы неправильно.
- Посчитай сколько букв написано правильно и т.д. (Приложение 3).

Особого внимания заслуживают графические движения. Детей, имеющих нарушения тонкокоординированных движений руки, нужно специально учить управлять своими движениями, планировать их, контролировать и корректировать в процессе выполнения графических заданий:

1. Проведи прямые линии (от точки до крестика), не отрывая руки.
2. Проведи путь по лабиринту от точки до точки, не касаясь линий и не отрывая руки.
3. Заштрихуй фигуры.
4. Дорисуй рисунки.

Диспрактическая дисграфия является, пожалуй, наиболее резистентной к коррекционной работе. Учитывая это, в школе дети, имеющие данный вид нарушений, нуждаются в индивидуальном подходе: предоставлении дополнительного времени при написании диктанта, дифференцированной оценке письменных работ без учёта графических погрешностей.

#### **Заключение**

Внимание специалистов, занимающихся проблемами речевого недоразвития, как правило, концентрируется на недостатках только речевой сферы (нормальное развитие фонематического восприятия, звукопроизводительной, просодической, лексической и грамматической сторон речи), в то время как состояние неречевых функций остаётся без должного внимания.

Комплексное исследование вербальной и невербальной сфер способствует выявлению несформированных звеньев будущей функциональной системы, которая обеспечивает процессы письма и чтения.

Результаты исследования указывают на то, что состояние двигательной сферы существенно влияет на процесс овладения письменной речью. У детей с недостаточностью моторных систем одним из необходимых условий успешного перехода с этапа обучения письму на этап реализации письменной речи является полноценная сформированность графо-моторной компетенции.

В ходе обучающего эксперимента у учащихся начальных классов с речевым недоразвитием значительно повысился уровень развития речевой и неречевой моторики, зрительно-моторных координаций, что привело к значительному уменьшению количества смешений букв по кинетическому сходству в письменных работах.

Таким образом, описанная методика по развитию зрительно-моторных координаций способствует профилактике и коррекции диспрактической дисграфии у младших школьников.



Следует сказать, что трудность анализа явлений дисграфии состоит в том, что не всегда возможна тонкая дифференциация типов ошибок и их причин; не всегда можно с уверенностью сказать, связаны ли они с невыработанностью графического навыка или с несформированностью образа буквы. Часто образы букв сформированы только на уровне узнавания и не закреплены в письменной речи, поэтому при написании слов и предложений ребенок за-

трудняется в их воспроизведении. Этот факт указывает на необходимость на основе более глубокого и всестороннего изучения видов ошибок и трудностей, возникающих у детей с нарушениями в развитии, и выявлении их причин обосновать систему работы с этой категорией детей по коррекции имеющихся недостатков, а именно неправильное написание букв, что является задачей следующего этапа моей работы.

#### Литература:

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей в обучении. \\ Хрестоматия по нейропсихологии. — М., 1999. — 460 с.
2. Безруких, М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. — Тула, 1996. — 88 с.
3. Городилова, В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо: Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. — М., СПб., 1995. — 384 с.
4. Коноваленко В., В., Коноваленко. Хлоп-топ-2.:Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми 6–12 лет. М., 2004. — 16 с.
5. Корнев, А.И. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997—286 с.
6. Крупенчук, О.И. Готовим руку к письму. Контур, линия, цвет. СПб,2004,32 с.
7. Крупенчук, О.И. Готовим руку к письму. Рисуем по клеточкам. СПб,2005. 64 с.
8. Лурия, А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы в обучении в общеобразовательной школе. — М., 1996. — 64 с.
9. Пожарская, И.Л. Звуки и буквы. Рабочая тетрадь для детей 6–7 лет. — Мегрион,2005. — 74 с.
10. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие \\Под ред. О.Б. Иншаковой — М.: Московский психолого — социальный институт; Воронеж, 2001. — 239 с.
11. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: Учеб. пособие \\Уральский гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995.
12. Федосова, Н.А. Готовлюсь к письму. От звука к слогу. Тетрадь №3,4.-М., 2004.—32 с.
13. Фомичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушение речи у детей.-М., 1993.

## Неформальное образование: сущность и перспективы детских и молодежных неформальных объединений

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор;  
Щергунова Наталья Валерьевна, заместитель директора  
МБОУДОД ДЮСШ ЗАТО (г. Радужный, Владимирская обл.)

*В статье рассматриваются особенности возникновения и деятельности детских и молодежных неформальных объединений и их роль в формировании активной жизненной позиции детей и молодежи.*

**Ключевые слова:** неформальное образование, программа детского объединения, образовательная среда, вариативный подход, индивидуальные особенности, содержание неформального образования.

Сформировавшиеся в последнее время молодежные и детские общественные объединения, все более активно и успешно действуют как вид особого социального института, основной задачей которого является реализация вариативных и социально значимых программ, разнообразных проектов творческих видов деятельности детей, подростков и молодежи, основная цель которых со-

стоит в определении и решении задач неформального образования юных граждан нашей страны.

Современные тенденции в неформальном образовании в Европе состоят в том, что противостояние и противопоставление неформального образования формализованному государственному смягчается, между ними устанавливаются отношения взаимодополнения. Нефор-

мальное образование, будь то частное или общественное, становится испытательной лабораторией и полигоном для новых технологий, для выработки новых стандартов. Когда новые технологии и стандарты выдерживают испытание в жесткой конкуренции в сфере неформального образования, их перенимают государственная система образования и частные учебные заведения [2, с. 67].

В педагогической практике существует много примеров вовлечения подрастающего поколения в различные виды неформального образования: участие в слетах, педагогических и студенческих отрядах, летних лагерях добровольческого труда по восстановлению памятников культуры и архитектуры, экологическому благоустройству, поисковой деятельности; разносторонняя помощь воспитанникам интернатов; оказание помощи библиотекам, приютам для животных; участие в организации и работе детских и молодежных общественных приемных, в подготовке альтернативных докладов по проблеме представления и защиты прав детей и молодежи в обществе, распространение информационных материалов о детских и молодежных общественных объединениях [3].

Однако, несмотря на наличие положительных примеров и попыток успешного решения задач по предоставлению условий для получения неформального образования, формирование не инертно-потребительской, а активной, положительной, направленной на постоянное получение новых знаний системы ценностей детей и молодежи остается актуальной проблемой педагогической науки и воспитательной практики.

Большинство существующих разнообразных программных продуктов и проектов деятельности детских и молодежных общественных объединений носят, как правило, разовый, периодический характер. Структура, присущая формальному образованию, пока не дает возможность классифицировать и определить групповую принадлежность тех или иных видов неформального образования, а тем более включить все его проявления в образовательное пространство учреждения, района, города или региона. Если рассматривать государственный уровень, то выясняется, что в большей степени отсутствует практическая возможность взаимосвязи образовательного процесса и проявлений общественно полезной деятельности детей, подростков и молодежи. Современный подход к организации и проведению производственной и педагогической практики студентов колледжей и вузов зачастую слишком формализован, и это находит проявление и со стороны организации реализующую необходимую деятельность, так и со стороны непосредственно и образовательного учреждения.

Как показала практика, в большая часть молодежи не всегда обладает полной информацией о подобных видах деятельности, основная ее масса не включена в нее и, следовательно, не всегда имеет достаточно возможностей признать и правильно оценить для себя степень ее значимости как составной и неотъемлемой части многообразия форм и методов неформального образования.

Анализируя жизненный цикл различных неформальных объединений, можно заметить, что ни одно из сегодня действующих детских и молодежных общественных объединений не удостоивается какого-либо явного признания или какой-либо ощутимой поддержки со стороны российского государства. Как правило, деятельность последних проходит сугубо между группой единомышленников, взлеты и падения всецело ложатся на плечи активистов-инициаторов. В лучшем случае государственные или муниципальные структуры оказывают детским и молодежным объединениям непосредственную разовую помощь, либо поощрение в той или иной форме (статьи в местных СМИ, организация встреч и др.).

В виду этого, не всегда в полной мере реализуются специальные систематизированные, долгосрочные программы и мероприятия по привлечению детей и молодежи к различным видам общественно полезной деятельности. Не расширяется спектр предоставленных услуг по реализации возможностей получения неформального образования в той или иной форме. А непосредственная поддержка и своевременное реагирование на изменение условий составляют содержательную основу расширения спектра неформального образования детей, подростков и молодежи.

Современное видение содержания неформального образования может найти свою реализацию в условиях деятельности и функционирования детских и молодежных общественных объединений. Успешная работа последних, в конечном итоге может привести к достижению поставленных целей по нескольким направлениям и будет способствовать:

- формированию и утверждению позитивной, активной действующей гражданской позиции детей и молодежи;
- своевременной и безболезненной интеграции в современном обществе и социализации детей и молодежи на протяжении всей жизни;
- увеличению значимости образования, повышение общей и профессиональной компетентности подрастающего поколения;
- увеличению и востребованности новых знаний и умений, формированию устойчивой мотивации к обучению в течении всей жизни;
- реализации усилий по формированию у учащихся и выпускников устойчивых стратегических жизненных целей во время обучения и окончания образовательных учреждений;
- дальнейшему расширению возможностей по нахождению решений наиболее значимых социально-экономических проблем на муниципальном и региональных уровнях;
- наиболее эффективному применению полученных теоретических и практических знаний для осуществления общественно значимых видов деятельности участниками детских и молодежных общественных объединений;

— созданию условий для всецелого усовершенствования процессов профориентации и самоопределения детей и молодежи.

В процессе реализации неформального образования как специфического вида общественно значимой полезной деятельности, находят свое развитие особые механизмы формирования и становления начальных профессиональных и личностно-ориентированных компетенций личности молодого гражданина. Этот многообразный педагогический процесс воздействия способствует формированию эстетической, духовно-нравственной, политической и этико-правовой культуры, становлению экологического мышления, положительного социального поведения, основу которого составляет уважение к законам российского государства и укладу общества, повышает потребность в личностном самоопределении и способности самореализации в постоянно изменяющихся социально-политических и экономических условиях современного мира.

К специфическим характеристикам неформального образования, востребованным в современном обществе, относятся:

- ориентация на конкретные образовательные запросы различных групп населения;
- особое внимание к образовательным потребностям конкретных категорий лиц (инвалидов, мигрантов, дезадаптантов);
- высокий уровень персональной активности обучающихся, отсутствие принудительного характера, основанность на собственной мотивации;
- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности, высокий личностный смысл обучения;
- развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для достойной жизни, а также

успешного участия в общественной и трудовой деятельности;

- развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;
- организация отношений между участниками образовательного процесса на взаимном уважении, участии, демократической культуре [1, с. 1027].

Реализуемые в настоящее время программы неформального образования участников и представителей детских и молодежных общественных объединений осуществляется в непосредственной взаимосвязи с государственными стандартами современной образовательной практики. Они всецело обогащают и улучшают качество получаемого образования благодаря широкому вовлечению подростков и молодежи в мероприятия по оказанию различной помощи своему образовательному учреждению и всему местному сообществу.

Неформальное образование участников общественных объединений носит постоянный и систематический характер. Такое постоянное непосредственное обучение подростков и молодежи в рамках деятельности общественных объединений включает в себя развитие базовых ценностей общероссийской идентичности, гражданской ответственности, правового самосознания, приверженности гуманистическим и демократическим идеалам, закрепленным в Конституции Российской Федерации.

Программы детских и молодежных общественных объединений способны воспитывать у их участников социально значимые качества, усиливать академические курсы обучения или образовательные компоненты проектов помощи местному сообществу и обеспечивают подросткам и молодежи возможность систематизированного и организованного осуществления общественно полезной деятельности.

#### Литература:

1. Мальгин, В. Е. Развитие вариативных форм неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы / В. Е. Мальгин, О. В. Трофимова // Молодой ученый. — 2014. — №4. — с. 1025–1027.
2. Стрелкова, И. Б. Журнал «Библиотечное дело» №24 (114), 2009.
3. Интернет ресурс информационный портал Дополнительное образование URL <http://dopedu.ru/konferentsii/itogi-integratsiya-formalnogo-i-neformalnogo-obrazovaniya-kak-uslovie-dostizheniya-aktualnich-obrazovatelnich-rezultatov>

## Социально-теоретические основы массовых праздников и представлений

Маматкасимов Жахангир Абиркулович, старший преподаватель  
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана (г. Ташкент)

*Данная статья научно освещает социально-теоретические основы массовых праздников и представлений и включает в себя описание понятий праздника и представления, их виды и жанры, особенности, информирует о новых праздниках, появившихся в период независимости Узбекистана. В статье использованы научные труды ученых, которые работали над изучением праздников и представлений на уровне науки.*

**Ключевые слова:** праздник, представление, эртология, культура, искусство, гуляние, обряд, традиция, изучение, театрализованное представление, концерт.

На сегодняшний день, вопросы преобразования и усовершенствования системы непрерывного образования, поднятие ее на новый уровень качества и повышение эффективности — вопрос уровня государственной политики, идущий по собственному пути развития. Следует особенно подчеркнуть, в эстетическом воспитании молодежи, формировании в них национального духа ключевым фактором являются народные праздники, традиции и обряды.

Если великий мыслитель Востока Махмуд Кошгари утверждал «Праздник — день радости и веселья народа» [1, с. 447], то Беруни называл их «самыми главными днями в жизни человека и разделял праздники на земные и религиозные [7, с. 49]. А также, по мнению Омара Хайяма «Кто будет праздновать Навруз и радоваться, тот проживет до следующего Навруза в радости и блаженстве» [6, с. 12].

В XX веке многие ученые занимались вопросами праздников. Очень важны исследования М. Бахтина в области правильного определения сущности праздников, их истории и места в современном мире. «Праздники во все времена имели цель расширить сознание о мире. «Упражнения», «трудовые игры» и развлекательные паузы во время труда, направленные на организацию и усовершенствование процесса социального труда, никогда сами по себе не смогут стать праздниками. Для их преобразования в праздники необходимы некоторые элементы из другой — морально-идеологической сферы действительности. Они не появляются в условиях материального мира и необходимости, а берут силу из мира великих целей жизни человека, то есть из мира идеалов, в которых и был изначальный призыв» [5, с. 299].

«Праздник — это идеальная жизнь в определенное время» — утверждал И. Мазаев [4, с. 172]. По исследованиям Д. Генкина «Праздник — социальное явление, отражающее жизнь каждого гражданина и общества в целом. Праздник — это ансамбль действительности и искусства, это особенное и уникальное событие, показывающее тот или иной жизненный случай, художественно приукрашив» [2, с. 44]. Об этом А. Арнольдов выдвигает мысль «Праздник совмещает в себе самые дорогие богатства, собранные в мировой культуре» [2, с. 79].

Национальная Энциклопедия Узбекистан объясняет праздник следующим образом: — «Праздник (Байрам

на узб. яз. с турецкого — свадьба, большое собрание) — широко отмечающийся радостный день. По мере социально-экономического развития появились традиционные, религиозные национальные и др. праздники разделяемые по происхождению, смыслу и становлению в социальной жизни. Праздники, переходящие из поколения в поколение, как наследство, называются традиционными праздниками. Например: праздник Навруз. Традиционные праздники не связаны непосредственно с социальной жизнью и образом жизнедеятельности в настоящее время определенного народа или национальности. В религиозных праздниках отмечаются обряды, определенные идеей каждой религии» [8, с. 584].

Слово «Байрам» (праздник на узб. яз.), происходит из турецкого, означает свадьба, обряд, праздность. Есть разные толкования этого слова. Самым верным считается следующее определение, данное в энциклопедии философии: Праздник — сумма радости людей. Он является одним из главных частей социальной жизни местности и отмечает события рождающие радость и веселья [10, с. 5].

Представление — художественное культурное мероприятие, показываемое перед зрителями, умело использующее методы эффективного исполнения, от которого зритель получает эстетическое наслаждение и является непосредственным участником события.

Понятие «праздник» гораздо шире чем «представление». Праздник всегда отличается участием широкой, активной и творческой народной массы. Он занимает широкую площадь и не имеет определенную сценическую площадку и никаких конкретных границ. Представление же, в отличие от праздника, всегда проводится на определенной сценической площадке, имеет обозначенные границы и делить народную массу на участников и зрителей [10, с. 75].

По специфике праздник делится на несколько видов.

I. Социально-политические праздники: 1 сентября — День независимости Республики Узбекистан, 8 декабря — День принятия Конституции Республики Узбекистан, 14 января — День защитника Отечества, 9 мая — День памяти и почести, 21 октября — День присвоения узбекскому языку звание Государственного языка и т. д.

II. Национальные праздники: Праздник Навруз, Ковун сайли (дынное гуляние), Гул сайли (цветочное гу-

ляние), Сув сайли (водное гуляние), Олма сайли (яблочное гуляние), Кум сайли (песочное гуляние), Лола сайли (гуляние тюльпан), праздник птиц и т. д.

III. Трудовые праздники: Первый день посева, Праздник урожая, Праздник хлопка, Праздник первых цветов и т. д.

IV. Религиозные праздники: Курбан хаит, Рамазан хаит и т. д.

V. Календарно-профессиональные праздники: День учителей и наставников, День работников радио, День театра, День врачей и т. д.

VI. Календарные праздники: 1 января — Новый год, 8 марта — Международный женский праздник, 1 июня — Международный день защиты детей и т. д.

Популярность массовых праздников в том, что они в первую очередь имеют глубокие социально-психологические и воспитательные корни, и в процессе постановки не допускаются неприемлемые элементы и случайности.

Необходимо отметить, история массовых праздников, особенно генезис истории возникновения праздников Узбекистана, виды праздников не изучены полностью. История — такая наука, чем глубже изучаем, тем сильнее удостоверяемся, как мало мы знаем. Особенно история массовых праздников изучена очень мало.

Издrevле, со времен появления человечества, праздники выдвигали такие идеи как: воспевание успехов в жизни, надежды, желаний; торжества, случаи, событий, побед в быту и других сферах, глубокого осознания пройденной дороги, гордости за победы и надежды на завтрашний день; поздравления друг друга перед праздником, добрые пожелания на будущее, пожелания удачи и счастья; самоидентификация, осознание нации, обретение национальной идеи и многое другое. Праздники создают условия ценить время и дорожить им.

Появление праздников и этапов их развития изучает наука «**Эртология**». Греческое по происхождению слово, означает наука о празднике. Своим появлением и научно-теоретическим изучением, эта наука обязана таким великим ученым как И. Снегирёв, И. Сахаров, Ф. Буслаев, А. Афанасьев, Е. Аничков, К. Марджанов, Д. Генкин, И. Туманов и мн. др. Так же великие мыслители-философы Востока, такие как, Махмуд Кошгари, Абу Райхон Беруни, Фирдавси, Фараби, Авиценна, Алишер Наваи, Бабур, Агахи, Бехбуди, Фитрат и другие описывали в своих трудах свои взгляды о месте и роли праздников в социальной жизни людей. Научным соискателем теории праздников Узбекистана, одним из первых выступил У. Карабаев и оказал огромный вклад в развитие этой науки. В его трудах «Праздники Узбекистана», «Праздники узбекской нации» он глубоко и научно подошел к этой теме и попытался полностью осветить историю возникновения праздников.

До недавних времен, история праздников изучалась как часть общей истории искусства (литература и театр). Но, массовые праздники и представления во всех исторических этапах достойно занимали одно из почетных мест, в качестве основной морали воспитания и духовности.

Народы Средней Азии, в частности и узбекский народ имеет очень много праздников, появившихся в древности, которые, передаваясь из поколения в поколение, совершенствовались и становились бесценным достоянием нации.

Эти праздники формировались из потребностей народной массы в древние времена, развивались на основе социальной необходимости и обогащались на примере других народов.

Узбекских народных праздников целесообразно изучать, разделив на следующие этапы:

Формы праздника зарождались в первобытном строе (сюда входит игры охотников, зоофагические, то есть служение тотемным животным таких как медведь, горный баран, корова, конь и т. д. праздники, праздники труда, органистические праздники и др.);

— Древние (до исламские) праздники народов Средней Азии;

— Узбекские праздники со средневековья до революции;

— Праздники времени советов;

— Праздники эпохи независимости [9, с. 43].

У. Карабаев исходя из характеристик праздника, определяющих основу народных праздников, выявляет следующие три основных свойства праздника:

1) Появление праздничного состояния (настроения), зарождение потребности в празднике;

2) Формирование праздничного состояния, настроения — это еще не праздник. Для реализации порывов этого состояния, настроения нужно организовать праздник. Превращение массы в участников праздника.

3) Праздник это — театрализованные постановки, представления, концерты, смотры, конкурсы, состязания, то есть единство разнообразных массовых мероприятий [7, с. 49–50].

Исследователь Э. Соколов определяет праздник как самую лучшую форму среди всех увеселений. Потому что на праздничных мероприятиях объединяются все прогрессивные формы увеселения [3, с. 84].

Праздник является средством, который обогащает духовный мир личности путем воздействия на эстетические переживания человека. На основе праздника и представления лежат почет и уважение национальным традициям приоритетными задачами которых, является породить в людях радость по средством художественности и искусства.

Праздник требует от организаторов, особенно от сценаристов и режиссёров большой ответственности при подборе материалов, использования документов, достоверности фактов и художественной переработки и синтеза вышеуказанных материалов. Эти мероприятия должны отвечать социально-психологическим требованиям людей, становиться массовыми явлениями, повысить активность личностей в массовых действиях, являться отправной точкой создания условий для праздничного отдыха.

Массовые мероприятия, проводимые на площадях, парках и улицах не только зарождают массовое действие, но и карнавалами, гуляниями и фестивалями дарят эстетическое наслаждение, повышает зрелищность представления и рождает праздничное настроение. Не зря люди одевают новые и красочные одеяния, готовят праздничную еду, все в приподнятом настроении. В праздничные дни плохие становятся хорошими, скупые — щедрыми, некрасивые — красивыми. О положительных свойствах праздников, сколько ни говори, все равно всего не скажешь. Они привлекают к себе широкую массу людей, дарят культурно-духовную пищу, широко освещает все аспекты нашей жизни.

Э. Соколов, отмечая роль праздников, пишет следующее: «Социально-политическая и культурная роль праздника определяются тем что она поддерживая основные традиции, укрепляет культурные победы человечества» [3, с. 84]. И на самом деле праздники показывают самые лучшие материальные и культурные стороны общества.

Д. Генкин анализируя праздник и праздничное настроение, выделяет следующие главные компоненты и первичные социальные условия:

1) потребность объединению, закаляя личную стойкость происходящим событиям, стремление к общей цели в выражении своего отношения к ним.

2) потребность стремления широкому социальному общению

3) потребность стремления выражать общественные радости, празднования и стремлений в эмоциональной жизни общества [2, с. 46].

При организации настоящих, совершенных с точки зрения композиции, духовно богатых праздничных представлений, воплощающих эти высокие идеи, режиссеры массовых праздников несут большую ответственность перед обществом. Театр массовых праздников в первую очередь героический театр. По идее своей он масштабен и монументален.

На развитие философской идеи феномена культуры праздника, с античных времен Платон, Аристотель, М. Тирский, до нынешних дней В. Бенямин, Ж. Бодрийяр, К. Леви-Стросс, М. Мосс обращали большое внимание.

Иностранные ученые отнесли к феномену праздника с точки зрения культурологии и выявили функции праздников в культурологии. Ученые Р. Кайуа, Д. Кемпбел, М. Элиаде уточнили мифологические основы праздников. К. Жигульский изучая праздники в качестве социальной институции, исследовал воздействия религиозных, политических и социальных идей на них. Болгарский ученый Н. Мидов изучил традиции и обряды составляющих основу праздника. М. Мид и Д. Фрезер исследовали этнические формы в праздниках, а И. Хейзинг анализировал игры на праздниках. Среди анализируемой литературы большое значение имеет исследования русских ученых В.И. Чечерова и В.Я. Проппа. Они квалифицируя воз-

никновение праздников, выявили — на основе возникновения праздничного календаря лежит трудовая деятельность крестьян, работников и охотников.

В своих научных трудах они выявили воплощение ритмических функций (взаимозаменяемость отдыха и труда) семантических и этнографических аспектов аграрных праздников. На основе этого можно более или менее уверенно утверждать, что в культуре земледелия, организация ярмарок является особенным показателем активного труда. Особенное внимание заслуживают научные исследования М.М. Бахтина. Он создал теорию праздников. А его соискания послужили основой для следующих научных исследований.

Л.Н. Лазорева, А.Ф. Некрылова, И.И. Шангина анализировали этнокультурные особенности праздников и систематизировали. Этническая особенность праздников в том, что при помощи культуры обряда появляется национальная идея. Требуется особая внимательность на яркие этнические выступления в праздничных действиях.

В своих исследованиях Н.А. Хренов, изучил традиции, обряды, праздники и провел глубокий анализ их места в развитии человека и общества, особенности и общности праздников. Н.Ф. Макеютин анализировал историю возникновения праздников и систематизировал их возникновение, разработал классификацию праздников.

Т.А. Апинян, С.В. Григорьев, М.А. Новиков, Л.Т. Ретюнеких, В.Я. Суртаев, В.Н. Устиненко изучали диалектику праздничных игр. При изучении культуры праздников большое значение имеет исследования ученых, режиссеров, сценаристов и художников-постановщиков. Д.Н. Ал, Э.В. Вертковский, Д.М. Генкин, Л.А. Дронов, А.А. Конович, И.М. Туманов, А.Д. Силин, Б.Н. Петров, О.Л. Орлов проводили научные исследования в этой области. В творческих исканиях С.Н. Булгакова, И.А. Ильина, Л.П. Красавина изучены вопросы деятельности человека в праздниках.

Изучение узбекских народных праздников началось в XX веке. В начальном этапе развития этой отрасли науки показали пример этнографы и писатели, описывая образцы зрелищного искусства и начиная их научное исследование. Узбекский народ наряду с великими историческими, духовными, научными достижениями своих предков, памятниками архитектуры, искусства и литературы, в праве гордиться своей многотысячной культурой праздников, обрядов. Узбекские праздники появились на основе социально-духовных потребностей наших предков. Но, к сожалению, до сих пор не проведены специальные исследования для изучения данного исторического наследия узбекского народа.

Выдающиеся ученые проводили исследования в области изучения праздников. Среди них Т. Мирзаев, Б. Саримсоков, М. Муродов, М. Жураев, С. Йулдошева, Ш. Турдимов изучали праздники в качестве народного творчества, фольклора. М. Рахмонов, М. Кадилов, Б. Шодиев изучали зрелищность праздников, то есть с точки зрения

театральной критики. Такие историки как Б. Аминов, О. Буриев, А. Ашуров изучали праздники исходя из исторической значимости. Б. Сайфуллаев, Ф. Ахмедов в своих научных трудах освещают педагогические ценности праздников. Усман Карабаев глубоко изучил историю возникновения праздников и осветил философские стороны праздников.

Развитие отраслей культуры, искусства, науки и образования, усовершенствование этих отраслей, учитывая новое время, новые мировоззрения, являются приоритетными задачами процветания государства и нашего общества. Насколько значимы эти современные понятия, новые методы, изобретения настолько и ценно духовно-творческое наследие наших предков.

Являясь источниками композиционного построения драматургии праздников и представлений эпохи независимости, народное творчество, фольклор, современное искусство эстрады, массовые танцы и театрализованные номера направлены на выполнения следующих функций.

Первая — политико-идеологическая функция, служить на повышение образованности народа, разъяснение идеи независимости гражданам.

Вторая — патриотическая, национальная функция, воспеваются любовь к родине, народу и усиливает эти чувства в душе каждого зрителя.

Третья — культурно-просветительская функция, праздники и представления, гуляния, выступления, обряды дают определенную культурно-просветительскую информацию, воздействуют на их сознание и мировоззрение.

Четвертая — духовно-воспитательная функция. Представления своей красочностью, освещением исторической и современной жизни, содержанием и образностью обогащает духовный мир массы, оказывают огромное воспитательное влияние. Они учат народ, особенно молодежь человечности, дружелюбию, переживанию чужим страданиям, ценность национальных традиций.

Пятая — художественно-эстетическая функция. Праздник и представление должен быть направлен на удовлетворения художественных потребностей, рост эстетического вкуса населения.

Шестая — героическая, ведущая функция. Создавая современного героя в драматургии массовых праздников и представлений, восхваляется достоинства героя, и зрители призываются последовать положительным качествам данного героя.

Седьмая — интернациональная функция, дружба национальностей проживающих в нашей стране, показывается с помощью искусства каждой национальности.

Восьмая — функция воспевания мужества, чести и доблести. Широко агитируются с помощью национальных народных игр, выходом военных, различными спортивными соревнованиями.

На данном исследовании научно изучены, теоретически и практически анализированы социально-теоретические основы праздников и представлений. В результате исследования изучены праздники и представления настоящего времени, подробно анализированы художественно-идейные, социально-политические, социально-педагогические и духовно-просветительские значения.

#### Литература:

1. Кошгари, М. Девону луғотит-турк, 1 том. — Ташкент: Фан, 1963. — С447.
2. Генкин, Д. Массовые праздники. — Москва: Просвещение, 1975. — с. 44.
3. Соколов, Э. Свободное время и культура досуга. — Ленинград: 1977. — с. 84.
4. Мазаев, А. Праздник как социольно-художественное явление. — Москва: Наука, 1978. — с. 172.
5. Бахтин, М. Литературно-критические статьи. — Москва: 1986. — с. 299.
6. Хайём, У. Наврузнаме. — Ташкент: Мехнат, 1990. — с. 12.
7. Карабоев, У. Праздники Узбекистана. — Ташкент: Ўқитувчи, 1991. — с. 49.
8. Национальная энциклопедия Узбекистан. 1 том. — Тошкент, Узбекистон Миллий Энциклопедияси Давлат илмий нашриёти, 2000. — с. 584.
9. Карабоев, У.Х. Праздники узбекского народа. — Ташкент: Шарк. 2002. — с. 43.
10. Ахмедов, Ф.Э. Основы режиссуры массовых праздников. — Ташкент: Алокачи, 2008. — с. 5.

## Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема

Нефедова Анна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Сахарова Нина Алексеевна, учитель физкультуры  
МБОУ СОШ №48 (г. Чита)

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, формирование ценностного отношения к здоровью является приоритетной задачей государственной политики в сфере образования и воспитания. Предметом общественности в последнее время стало резкое ухудшение состояния здоровья населения, особенно детского. В сложившейся ситуации существует необходимость реализации системного подхода к формированию здорового образа жизни в общеобразовательных учреждениях. Сегодня проблема здоровья подрастающего поколения переходит в иную плоскость и становится комплексной, опираясь на различные методологические подходы: аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, деятельностный, охватывая духовно-нравственный, социальный, психологический и биологические аспекты.

На сегодняшний день большая часть молодежи страдает инфантилизмом — у них не сформировано ценностного отношения к своему здоровью. В связи с этим, наблюдается постоянный рост нервно-психических нарушений, пристрастие к алкоголю и наркотикам. Такую ситуацию можно предотвратить, заблаговременно у ребенка сформировать иерархию ценностей. В системе общечеловеческих жизненных ценностей — здоровью, являющемуся общественным и индивидуальным достоянием, принадлежит первостепенное основополагающее место. В педагогических работах В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, С.И. Гессена, Я.А. Коменского, П.Ф. Лесгафта, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. уделяется важное внимание вопросам сохранения и укрепления здоровья ребенка. Основы здорового образа жизни человека, ценностное отношение к здоровью необходимо закладывать уже на начальном этапе школьного обучения, так как в этот период дети особенно восприимчивы к воспитательным воздействиям. Это связано с интенсивным социальным развитием психики и ее основных подструктур, изменением образа жизни детей, новыми интересами и обязанностями, потребностями, важнейшей из которых становится потребность в обучении, приобретении новых знаний, умений и навыков (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). В психологии данная проблема изучается с позиций: установления его определяющих характеристик (Г.Л. Билич., В.П. Казначеев, С.Я. Чикин); конкретизации содержательных особенностей его уровней и разновидностей — психического (А. Маслоу,

В Франкл. и др.), психологического (И.В. Дубровина, О. Хухлаева. и др.), профессионального (П.А. Пономаренко и др.); нахождения причин, влияющих на снижение его уровня у школьников (М.В. Антропова, В.М. Зубкова, А.А., Сычев и др.), поиска подходов к его обеспечению, начиная с ранних лет жизни (В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев и др.). В качестве важнейшего фактора здоровья авторами (И.В. Журавлева, В.Н. Мясищев, А.А. Реан и др.) называют ценностное к нему отношение. Изучению проблемы ценностного отношения к здоровью посвящены исследования Т.В. Белинской, В.Н. Беленова, В.С. Кучменко и др.

К сожалению, для большинства детей здоровье не является ценностью, а следовательно, отсутствует достаточная мотивация по формированию и ведению здорового образа жизни, и молодежь не рассматривает свое здоровье как личностную и социальную ценность. Сегодня науке известно, что повышение уровня здоровья связано, в первую очередь, не только с развитием медицины, но и с сознательной разумной работой самого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по превращению здорового образа жизни в составляющую образа «Я», для чего необходима переориентация личности с лечения болезней на воспитание здоровья. Ученые Н.В. Антропова, С.М. Громбах, Г.К. Зайцев и др. выделяют следующие факторы психолого-педагогического процесса, которые негативно влияют на здоровье учащихся: завышение объема учебной нагрузки и ее несоответствие индивидуальным возможностям учащихся, интенсификация учебного процесса и несоблюдение физиолого-гигиенических требований к его организации, сокращение необходимого объема суточной активной деятельности и безразличное отношение школьников к своему здоровью. В связи со сложившимися обстоятельствами, одна из важных задач общеобразовательных учреждений — воспитание потенциально активной личности, сочетающей нравственность, разум, психическое и физическое здоровье. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как она связана с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты. Ценности формируются в результате осознания субъектом своих потребностей в соотношении с возможностями их удовлетворения, т.е. в результате ценностного отношения. Ценностные отношения не возникает до тех пор, пока субъект не обнаружит для себя проблематичность удовлетворения возникшей потребности. Чем проблематичнее возможность удовле-



творения той или иной потребности, тем большей ценностью обладает тот или иной предмет (явление) для субъекта. Ценностное отношение выступает необходимым компонентом ценностной ориентации, деятельности и отношений, которые выражаются в ценностной установке.

Здоровье является естественной, абсолютной ценностью. Ученые предлагают 3 уровня для описания ценности здоровья: 1) биологический; 2) социальный; 3) личностный, психологический. Поэтому здоровье выступает основой жизни человека. [1, с. 35] Это не самоцель, а необходимое условие полноты реализации человеком своих жизненных целей и смыслов. Чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения, знания о здоровье должны осознаться. Это осознание происходит в процессе их «прочувствования» и эмоционального «переживания», закрепляется в ходе выполнения специальных здоровьесберегающих упражнений и здоровьесформирующей практической деятельности, что обеспечивает личную значимость этих знаний, их осмысление и формирует субъектное ценностное отношение личности к здоровью. Эмоционально-чувственное отношение создает тот фон, на базе которого формируются потребности и мотивы, предопределяющие психологическую готовность к здоровьесформирующему типу деятельности, развивается способность личности к анализу собственного поведения в социоприродной среде к объективной самооценке, происходит экстерииоризация знания и его практическая реализация, следовательно, идет созидание здоровьесотворяющего мышления. В этой связи значительно возрастает роль педагога, как центральной фигуры в воспитании нового человека, носителя и проводника социальных ценностей, поскольку именно педагогическими средствами возможно формирование у учащейся молодежи ценностного отношения к здоровью, мотивации на здоровый образ жизни.

Для улучшения здоровья необходимы не только медицинские нововведения, но и изменения на уровне образовательных учреждений, задачами которых должны быть: использование здоровьесберегающих технологий образования и формирование правильной системы ценностей, мотивов и установок, ориентация школьников на здоровый образ жизни; интеграция медико-биологического, социального и психологического знания, ориентированного на духовно-нравственное становление личности ребенка. [3, с. 190].

Педагогическими условиями формирования ценностного отношения к здоровью являются: создание ценностно-ориентационного пространства здорового образа жизни; направленность физического воспитания на формирование потребности в здоровье и мотивов здорового образа жизни; расширение содержания физического воспитания за счет валеологических, психологических, педагогических знаний, умений и навыков; учет возрастных различий, а также общих закономерностей развития отношения к здоровью при организации психолого-педагогического процесса; организация личностно-ориентиро-

ванного физического воспитания с учетом характеристик личностного отношения к здоровью; стимулирование оздоровительной активности; единство и взаимосвязь развития всех компонентов ценностного отношения к здоровью.

В структуре ценностного отношения к здоровью школьников ученый Е. Н. Сухомлинов [4] выделяет когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Показателями когнитивного компонента являются: полнота и адекватность представлений о своем здоровье, о ценности здоровья в целом, о путях организации здорового образа жизни; познавательная активность в сфере здоровья. Когнитивный компонент ценностного отношения школьников к здоровью объединяет в себе понимание ими сущности и значимости здоровья на всех уровнях организации человека, а также наличие у них готовности к непрерывному поиску, получению, обработке и применению информации относительно общих вопросов здоровья, состояния собственного здоровья и способов реализации здорового образа жизни. Эмоционально-оценочный компонент ценностного отношения к здоровью содержит определенную аффективную окраску их позиции относительно своего здоровья на трех уровнях организации (индивидуальном, субъектном, личностном) и отражает приоритетность для них некоторых аспектов здоровья. В качестве показателей выступают: тревожность в отношении здоровья на том или ином уровне его организации; приоритетная значимость того или иного уровня здоровья, а также предпочтение им определенных способов организации здорового образа жизни. Поведенческий компонент ценностного отношения к здоровью включает: владение умениями и навыками, необходимыми для поддержания здоровья; действия по поддержанию здоровья и здорового образа жизни; средства сохранения, восстановления и приумножения своего здоровья.

С позиции возможности реализации факторов формирования ценностного отношения к здоровью среди различных форм организации физического воспитания в общеобразовательных учреждениях предпочтение следует отдать формам внеклассной физкультурно-оздоровительной или физкультурно-спортивной работы в силу их продолжительности по времени и меньшей регламентированности. Согласно по целям и содержанию с программно-нормативными документами, эти формы внеклассной работы или формы дополнительного образования в совокупности с уроками физической культуры образуют общее ценностно-ориентационное пространство и представляют собой интегративные модели более глубокого освоения государственного стандарта с учетом личностных интересов и потребностей учащихся.

Воспитание ценностного отношения к здоровью является актуальной психолого-педагогической проблемой. Анализ исследуемой проблемы в современной научной литературе позволили определить ценностное отношение к здоровью человека как интегрированное личностное качество, характеризующееся совокупностью

осознанных на личностно-смысловом уровне представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни. [2, с. 5] Изучение состояния психолого-педагогической практики по воспитанию ценностного отношения к здоровью у детей показало недостаточную степень сформированности у них ценностного отношения к здоровью, низкую мотивацию учащихся к ведению здорового образа жизни, отсутствие осознанных представлений о здоровье и здоровом образе жизни. Общеобразовательные учреждения должны сыграть в этом вопросе не просто большую роль, но и призваны стать одним из обяза-

тельных звеньев в организации этих усилий. В ходе проведенного исследования выяснилось, что эффективность процесса воспитания ценностного отношения к здоровью зависит от комплексного целенаправленного использования психолого-педагогических форм, методов, технологий, средств, а так же и от позиции самого воспитанника, активно проявляющего собственную здоровьесберегающую позицию, стремление быть здоровым; от создания атмосферы взаимного сотрудничества педагогов, детей и родителей, стимулирующей проявление этого личностного образования.

Литература:

1. Бондырева, С. К. Духовность (психология, социология, семантика)/С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. 144 с.
2. Дрибинский, П. Л. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего и среднего школьного возраста автореферат, 2009.
3. Ковалевская, А. Ф. Вопросы воспитания ценностного отношения. Художественное образование, эстетическое воспитание и культура в XXI веке; сборник научных статей/Забайкал. го. гум.-пед. ун-т — Чита, 2006. Часть 11. — с. 187–193.
4. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat

## Профессионально ориентированные задачи как средство осуществления профессионально направленного обучения математике студентов экономических вузов

Никаноркина Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Финансовый университет при Правительстве РФ, Калужский филиал

*В статье рассматриваются возможности использования профессионально ориентированных математических задач с экономическим содержанием в реализации профессиональной направленности обучения математике как необходимой составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы.*

**Ключевые слова:** профессионально ориентированные задачи, профессиональная направленность обучения математике, профессиональная компетентность, математическая модель, математическое моделирование экономических процессов.

Необходимой составляющей профессиональной деятельности современного специалиста финансовой сферы является использование математического аппарата для решения различных экономических задач. Исследование таких задач требует применения математического моделирования экономических объектов, явлений и процессов, использования количественных методов обработки данных, различных вычислительных средств. Это определяет особую роль математической подготовки будущего экономиста в системе подготовки в высшей школе. В связи с этим организация обучения математике студентов-экономистов требует ориентации на использование профессионально направленных подходов и технологий обучения, позволяющих проектировать образовательный

процесс как максимально приближенный к предстоящей профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность обучения математике предполагает такое содержание учебного материала и такую организацию его усвоения, которые не нарушают системной логики построения курса математики и позволяют моделировать познавательные и практические задачи профессиональной деятельности экономиста.

Реализация профессионально направленного обучения математике студентов экономических вузов связана с решением трех основных проблем [1]:

- определение его целей и содержания,
- отбор средств организации усвоения содержания,
- повышение мотивации изучения математики.

Определение целей и содержания математической подготовки будущего экономиста в условиях профессионально направленного обучения, то есть решение первой проблемы, должно происходить с учетом целей и содержания его профессиональной деятельности. При условии сохранения логической целостности изучаемой математической дисциплины содержание необходимо обогащать профессионально ориентированным материалом, т.е. материалом, касающимся объектов будущей профессиональной деятельности экономиста (производственных процессов, функционирующих рынков, хозяйствующих агентов, финансовых и информационных потоков). Интегративный характер математики позволяет соединить математическую и профессиональную подготовку будущего экономиста посредством включения такого материала.

Решению второй задачи, связанной с поиском методов и приемов реализации профессиональной направленности обучения математике, будет способствовать использование средств, позволяющих моделировать элементы профессиональной деятельности экономиста. Важнейшим из них, на наш взгляд, является метод математического моделирования реальных экономических процессов и явлений. Математическое образование будущего экономиста призвано обучать умению строить модели, математические по форме, экономические по содержанию. Использование метода математического моделирования способствует развитию интеллектуальных умений, личностных свойств, обеспечивающих выполнение основных видов деятельности в профессиональной сфере.

Поскольку для студентов экономических направлений подготовки математика не является профилирующей дисциплиной, то многие студенты изучают математические дисциплины формально, воспринимают их как абстрактные, знание которых не понадобится ни при последующем изучении специальных дисциплин, ни в будущей профессиональной деятельности. Применение метода математического моделирования позволяет раскрыть экономический смысл математических понятий, показать универсальность математического аппарата для познания действительности, а также демонстрирует прикладную направленность математики. А это способствует осознанию студентами необходимости математических знаний для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности, то есть повышает мотивацию изучения математики и позволяет решить третью проблему.

Решение обозначенных проблем, а следовательно, реализация профессиональной направленности обучения математике студентов-экономистов в рамках традиционного обучения в вузе обеспечиваются, по нашему мнению, за счет использования текстовых математических задач с экономическим содержанием, поскольку специфика математики такова, что основным видом учебной деятельности студентов на занятиях по математике является решение задач. Кроме того, такие задачи являются инструментом реализации метода математического моделирования — важнейшего метода обучения и познания

действительности средствами математики. В педагогической и методической литературе их называют по-разному: профессионально ориентированные, профессионально направленные, профильные, прикладные, экономико-математические задачи и др. Мы будем называть их профессионально ориентированными математическими задачами. Различные авторы по-разному трактуют понятие такой задачи. Приведем некоторые из них.

— Прикладная задача — это задача, поставленная вне математики и решаемая с помощью математического аппарата.

— Экономико-математическая задача — это задача экономического содержания, для решения которой необходимо использовать математические средства и методы, а также соответствующие умения ими оперировать.

— Профессионально ориентированная задача — это задача, условие и требование которой представляют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности, а исследование этой ситуации осуществляется средствами математики.

Мы будем понимать под профессионально ориентированной математической задачей такую задачу, содержание которой связано с объектами и процессами будущей профессиональной деятельности обучаемого, а ее исследование с помощью математического аппарата способствует осознанному применению математических знаний при изучении цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также формированию профессиональной компетентности будущего специалиста. В профессионально ориентированных математических задачах с экономическим содержанием отражаются межпредметные связи с экономикой и раскрываются прикладные аспекты научных знаний в профессиональной деятельности экономиста.

В профессионально ориентированном обучении математике студентов-экономистов можно выделить следующие направления их подготовки:

— общеобразовательное направление, основная цель которого — базовая математическая подготовка в контексте будущей профессиональной деятельности экономиста.

— развивающее направление, приоритетом которого является развитие качеств мышления и качеств личности.

— прикладное направление, основная его цель — практико-ориентированная подготовка в рамках предполагаемой профессиональной деятельности.

Специфика и особенности профессионально ориентированных математических задач позволяют использовать их в качестве важнейшего средства формирования общекультурных и профессиональных компетенций в рамках всех выделенных направлений.

Рассмотрение профессионально ориентированной математической задачи как многоаспектного явления в профессионально направленном обучении математике будущих экономистов позволило нам определить роль и функции задач в этом процессе [1].

1) Профессионально ориентированная задача может выступать как форма подачи профессионально направленного содержания, т. е. как носитель новых профессионально значимых знаний и способов действий.

2) Такие задачи есть средство реализации метода математического моделирования экономических объектов и процессов, являющегося одним из важнейших методов обучения математике.

3) Использование профессионально ориентированных математических задач позволяет формировать приемы формализации и интерпретации как основные составляющие умения моделировать.

4) Текстовые задачи, имеющие экономическую фабулу, способствуют повышению мотивации изучения математики студентами-экономистами, являются средством развития познавательного интереса студентов, формирования интеллектуальной гибкости, развития качеств мышления.

Все чаще в профессиональной деятельности многих специалистов, в том числе и специалистов финансовой сферы, встречаются ситуации и задачи, решение которых связано с разработкой и составлением математических моделей.

Если попытаться классифицировать математические модели, используемые в экономике, то можно выделить свыше десяти различных признаков, по которым модели можно разбить на ряд классов. К числу таких признаков можно отнести: особенности моделируемого объекта, цели моделирования, назначение модели, учет фактора неопределенности модели, характер математического объекта и мн. др. С точки зрения обучения студентов моделированию средствами дисциплин математического блока из большого числа классификаций экономико-математических моделей наиболее подходящей, на наш взгляд, является классификация, предложенная в пособии [2]. Авторы выделяют следующие типы моделей:

— *макроэкономические* (описывают экономику страны как единое целое, связывая между собой укрупненные материальные и финансовые показатели: ВВП, потребление, бюджет, занятость, инфляцию и т. д.) и *микроэкономические* (описывают взаимодействие структурных и функциональных составляющих экономики, т. е. предприятий, фирм и т. д.);

— *теоретические* (отображают общие свойства экономики и ее компонентов) и *прикладные* (обеспечивают возможность оценки параметров функционирования конкретного экономического объекта для формулировки практических рекомендаций);

— *оптимизационные* (связаны с изучением и разработкой методов решения экстремальных задач, с выбором наилучшего варианта из множества вариантов производства, распределения или потребления), *равновесные или балансовые* (описывают поведение субъектов хозяйствования в стабильных устойчивых состояниях), *имитационные* (используется машинная имитация изучаемых систем и процессов) и *трендовые* (описывают развитие

моделируемой системы через длительную тенденцию ее основных показателей);

— *статические* (описывают состояние экономического объекта в конкретный текущий момент или период времени) и *динамические* (отражают весь экономический процесс, т. е. переход из исходного состояния в конечное);

— *детерминированные* (предполагают жесткие функциональные связи между элементами модели) и *стохастические* (допускают наличие случайных воздействий на исследуемые показатели), и другие.

В ходе изучения дисциплин математического блока студентами бакалавриата по направлению «Экономика» (линейная алгебра, математический анализ, методы оптимальных решений, теория игр, теория вероятностей и математическая статистика) создается возможность познакомить студентов со всеми перечисленными типами моделей и сформировать умения по работе с ними за счет использования соответствующих профессионально ориентированных математических задач.

Рассмотрим возможности профессионально ориентированных математических задач курса теории вероятностей и математической статистики в формировании умений студентов-бакалавров направления «Экономика» исследовать стохастические процессы с использованием в качестве формализованных моделей вероятностных формул и законов.

Приведем несколько примеров таких задач.

1) Из пятнадцати акционерных обществ (АО) четыре являются банкротами. Гражданин приобрёл по одной акции пяти АО. Какова вероятность того, что среди купленных акций две окажутся акциями банкротов?

2) Банк решил вложить поровну средств в три предприятия при условии возврата ему каждым предприятием через определенный срок 154% от вложенной суммы. Вероятность банкротства каждого из предприятий 0,21. Найдите вероятность того, что по истечении срока кредитования банк получит, по крайней мере, вложенную сумму.

3) В большой рекламной фирме 21% работников получает высокую зарплату. Известно, что 40% работников фирмы — женщины, а 6,4% работников — женщины, получающие высокую зарплату. Можно ли утверждать, что на фирме существует дискриминация женщин в оплате труда?

4) Банк разместил свои кредитные ресурсы следующим образом: 25% — кредиты государственным органам, 30% — кредиты другим банкам, 45% — кредиты физическим лицам. Вероятности невозврата кредита соответственно равны 0,01, 0,02 и 0,03. Руководителю кредитного отдела сообщили, что получена информация о невозврате кредита, но факс плохо пропечатал данные клиента. Найдите вероятность того, что это был другой банк.

5) Вероятность того, что клиент банка не вернет заем в период экономического роста, равна  $1/7$ , а в период эконо-

номического кризиса —  $1/15$ . Предположим, что вероятность того, что начнется период экономического роста, равна  $0,65$ . Чему равна вероятность того, что случайно выбранный клиент банка не вернет полученный кредит?

6) Каждый день акции корпорации «АБВ» поднимаются в цене или падают в цене на один пункт с вероятностями соответственно  $0,75$  и  $0,25$ . Найдите вероятность того, что акции после шести дней вернутся к своей первоначальной цене. Принять условие, что изменения цены акции вверх и вниз — независимые события.

7) Вероятность повышения цены акции за один рабочий день на  $2\%$  равна  $0,3$ , вероятность повышения на  $0,1\%$  равна  $0,5$ , а вероятность понижения на  $3\%$  равна  $0,2$ . Найдите математическое ожидание изменения цены акции за  $100$  рабочих дней, считая, что начальная цена акции составляет  $1000$  рублей, а относительные изменения цены за различные рабочие дни — независимые случайные величины.

На примере решения задачи 6 рассмотрим возможность формализации стохастического процесса с использованием схемы повторных независимых испытаний.

Решение: Чтобы акции за  $6$  дней вернулись к первоначальной цене, нужно, чтобы за это время они  $3$  раза поднялись в цене и  $3$  раза опустились в цене. Если ввести событие  $A$  — «цена акций за  $1$  день поднялась на один пункт», то по условию задачи его вероятность  $P(A) = 0,75$ , а вероятность противоположного события, т.е. того, что цена за  $1$  день снизится на  $1$  пункт, соответственно равна  $0,25$ . Поскольку увеличение или снижение цены акций за один день не зависит от того, что произошло с ценой в другие дни, и возможны только два исхода —

цена поднялась (успех) или снизилась (неудача), вероятности которых не меняются, то мы имеем дело с независимыми испытаниями Бернулли. Поэтому для решения задачи необходимо воспользоваться формулой Бернулли:  $P_n(A = m) = C_n^m \cdot p^m \cdot q^{n-m}$ . При этом достаточно вычислить вероятность того, что из  $6$  дней  $3$  дня цена поднималась (или снижалась), т.е. вероятность того, что в шести испытаниях Бернулли событие  $A$  наступило ровно  $3$  раза равна:  $P_6(A = 3) = C_6^3 \cdot 0,75^3 \cdot 0,25^3 = 0,1318$ .

Рассмотренная задача демонстрирует возможность применения формулы Бернулли в качестве математической модели стохастического типа для исследования экономического процесса изменения цен на акции.

Еще один пример использования профессионально направленных задач в курсе теории вероятностей и математической статистики приведен в статье [3].

Знакомство с различными типами экономико-математических моделей в процессе работы с профессионально ориентированными задачами позволяет сформировать у студентов убеждение о значимости математики в их будущей профессиональной деятельности. Профессионально ориентированные задачи с экономическим содержанием, которые могут быть решены средствами дисциплин математического цикла, в частности теории вероятностей и математической статистики, многообразны и разносторонни. Их использование способствует организации профессионально направленного обучения математике студентов-экономистов, что обеспечивает более успешное изучение специальных дисциплин и формирование профессиональной компетентности будущих экономистов.

#### Литература:

1. Никаноркина, Н.В. К вопросу о роли профессионально ориентированных задач в формировании профессиональной компетентности студентов экономических вузов при обучении математике [Электронный ресурс]/Н.В. Никаноркина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — Октябрь 2013, ART2078. — СПб., 2013 г. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2078.htm>. — [дата обращения 04.08.2014].
2. Замков, О.О. Математические методы в экономике [Текст]: учебник/О.О. Замков, А.В. Толстопятенко. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, Изд-во Дис, 1998. — 368 с.
3. Зайчикова, И.В., Никаноркина, Н.В. К вопросу о подготовке студентов экономических вузов к использованию математического моделирования в профессиональной деятельности [Текст]/И.В. Зайчикова, Н.В. Никаноркина // Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании. Материалы Международной научно-практической конференции. — Калуга: Изд-во «Эйдос», 2012. с. 236–241.

## Региональная модель постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа (на примере Республики Хакасия)

Пустовойт Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Сизанова Татьяна Валерьевна, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

*В статье описан опыт разработки региональной модели постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа на материале Республики Хакасия.*

**Ключевые слова:** *постинтернатное сопровождение, дети-сироты, дети оставшиеся без попечения родителей, лица из их числа детей-сирот, детей оставшихся без попечения родителей, региональная модель.*

Вхождение детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа в самостоятельную жизнь сопряжено с большими сложностями, и не всегда проходит успешно, представляя собой острейшую социальную проблему. Выпускники интернатных учреждений и замещающих семей в постинтернатный период сталкиваются с проблемами, которые связаны как с неготовностью общества принять молодых людей со статусом сироты, так и с их низким уровнем готовности к самостоятельной жизни и сложившимися внутренними установками. В связи с этим возникает необходимость создания системы постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа.

Данная проблема нашла свое отражение в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг, где одной из ключевых задач является создание системы постинтернатного сопровождения выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа для их социализации в обществе. Различные региональные модели постинтернатного сопровождения субъектов Российской Федерации неоднократно обсуждались в рамках научно-исследовательских конференций, семинарах, съездах уполномоченных по правам ребенка и других значимых мероприятиях страны.

В настоящее время система, модели и инфраструктура постинтернатной адаптации ещё только складываются, и нуждаются в теоретическом осмыслении, и разработке организационных механизмов создания и функционирования системы постинтернатного сопровождения с учетом региональных особенностей.

Для разработки региональной модели постинтернатного сопровождения принципиально важное значение имеет системное исследование ресурсного потенциала региональной практики в работе с данной категорией, уже сложившегося опыта сопровождения в регионе, а также в других субъектах РФ, выявление наиболее кризисных точек и проблемных зон при создании системы постинтернатного сопровождения, трудностей, возникающих у специалистов данной области, потребностях и проблемах

самых детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа. При этом недостаточно анализировать отдельные показатели или все показатели изолированно, необходима единая система регионального анализа.

Под региональной моделью постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа понимается комплексная система сопровождения, включающая совокупность органов и учреждений региона, вовлеченных в процесс социальной адаптации выпускников интернатных учреждений и замещающих семей, оказывающих социальную помощь выпускникам, включая меры социальной поддержки, и действующих в едином организационно-нормативном поле (или в рамках региональной программы социальной адаптации выпускников).

По мнению И. А. Бобылевой наличие региональной системы сопровождения сирот обеспечивает в пределах региона [2]: единое организационно-правовое поле деятельности; единые подходы в деятельности всех субъектов, включенных в процесс социальной адаптации выпускников; координацию деятельности органов и учреждений системы сопровождения выпускников; учет миграции выпускников внутри региона; беспрепятственный переход выпускников в новые учреждения (социальные условия), профилактику их дезадаптации.

Региональная система постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа должна включать следующие необходимые элементы:

- нормативная правовая база в области обеспечения социальной адаптации выпускников интернатных учреждений и замещающих семей;
- организационно-управленческая структура;
- организация межведомственного взаимодействия;
- организационные модели постинтернатного сопровождения;
- алгоритм сопровождения выпускников интернатных учреждений и замещающих семей;
- оценка эффективности деятельности;
- научно-методическое, информационно-аналитическое, кадровое обеспечение.

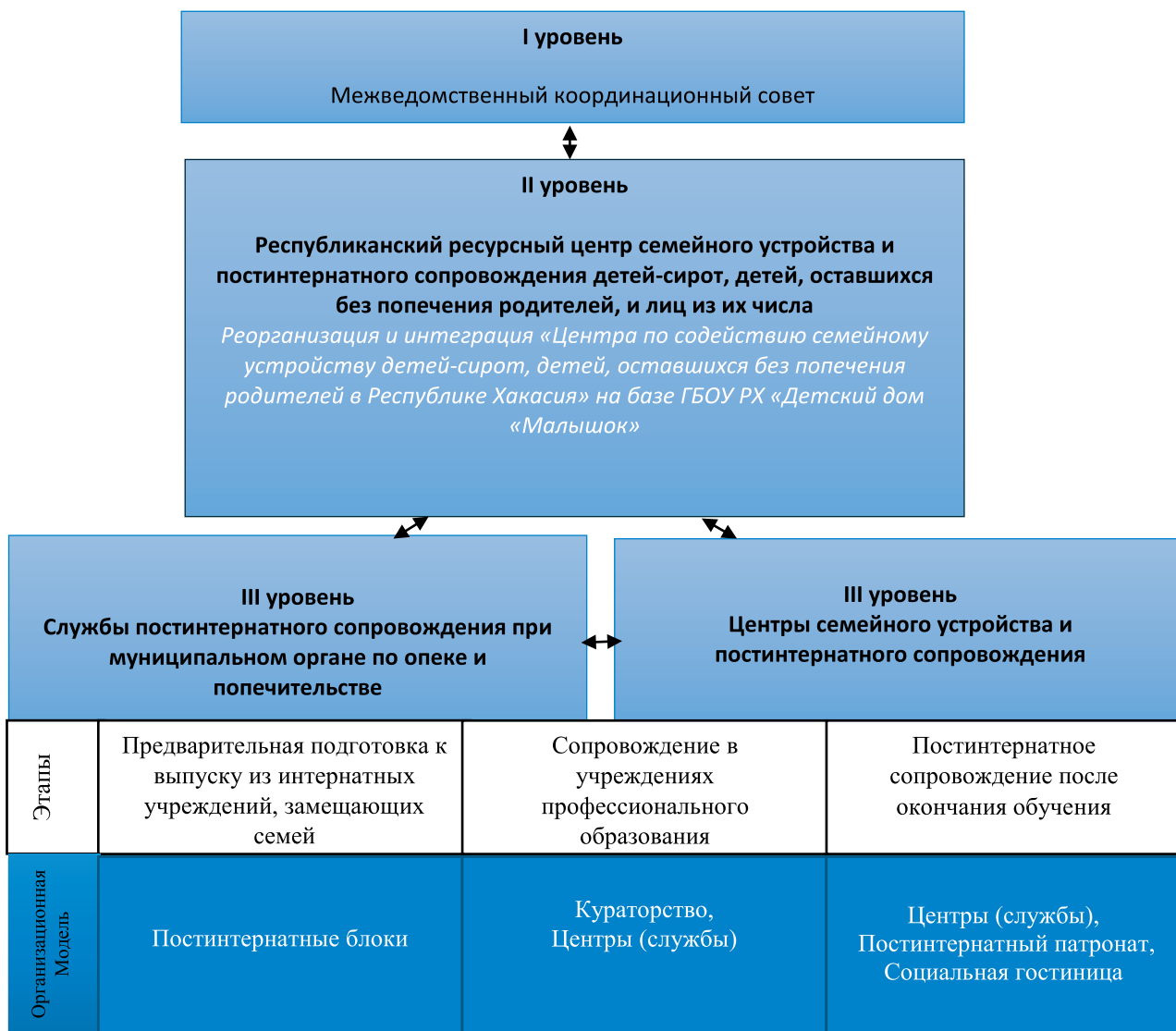


Рис. 1. Модель региональной организационно-управленческой структуры постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа

Учитывая результаты проделанного анализа, автором была сделана попытка разработать региональную модель постинтернатного сопровождения в Республике Хакасия (рис. 1), которая бы максимально точно отражала специфику территории, а также корректировала, выявленные в ходе исследования проблемы.

Принципиальной особенностью функционирования предлагаемой модели региональной системы постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа является адресный характер, межведомственное взаимодействие участников сопровождения; индивидуальный характер сопровождения; признание за выпускником приоритета в принятия решений, его инициативность и самостоятельность, а также стандартизация социальных услуг постинтернатного сопровождения лиц из числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей.

Первый уровень предлагаемой региональной модели — межведомственный координационный совет, ко-

торый должен определить основное содержание раздела о развитии постинтернатного сопровождения сирот в региональных программах развития Республики Хакасия, а также содержание отдельных целевых программ поддержки и развития системы постинтернатного сопровождения в регионе.

Подобный межведомственный подход позволит выстроить региональные программы развития постинтернатного сопровождения сирот на основе глубокого анализа состояния дел в этой сфере, с учетом мнения широкого круга специалистов, научного анализа достижимости прогнозируемых результатов.

В качестве второго уровня региональной модели представлен Республиканский ресурсный центр по семейному устройству и постинтернатному сопровождению (далее центр), который, объединяя усилия различных ведомств, также решает проблемы данной категории на межведомственном уровне. Структура и основные направления деятельности данного учреждения проекти-

руются с учетом направленности на решение задач тактического характера. В Республике Хакасия ресурсный центр целесообразно создать путем реорганизации и интеграции «Центра по содействию семейному устройству детей-сирот, детей оставшихся без попечения родителей, в Республике Хакасия» на базе ГБОУ РХ «Детский дом «Малышок» в «Республиканский ресурсный центр по семейному устройству и постинтернатному сопровождению детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа». Именно там имеются все необходимые научно-методические ресурсы, кадровое обеспечение, накоплен позитивный опыт, заключены необходимые договоры о сотрудничестве.

Республиканский центр является основой региональной диагностической и консультативной службы, базовой ресурсной структурой, осуществляющей координацию ее составляющих, путем руководства муниципальными службами и центрами, а также формирования системы обязательных для выполнения рекомендаций.

Третий уровень представлен муниципальной службой постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа на базе службы сопровождения замещающих семей, при органах опеки и попечительства в результате ее реорганизации, либо центром семейного устройства и постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа, где служба постинтернатного сопровождения является его структурным подразделением.

Центры семейного устройства и постинтернатного сопровождения могут осуществлять свою работу в результате репрофилирования организаций для детей-сирот в центры семейного устройства и постинтернатного сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа. Данная идея нашла отражение в письме Минобрнауки России от 18.06.2013 г. «О совершенствовании деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [1].

Муниципальные службы работают по территориальному принципу. Клиентами являются сироты-выпускники интернатных учреждений и замещающих семей, проживающие на территории муниципального образования или нескольких граничащих друг с другом муниципальных образований одного региона. Сотрудники служб (центров) выстраивают пространство межведомственного взаимодействия с заинтересованными социальными партнерами.

Для формирования данной модели, на наш взгляд, представляется необходимым комбинирование наиболее перспективных организационных моделей постинтернатного сопровождения с учетом специфики региона, основываясь на данных экспертного опроса, используя метод ранжирования. Это центры (службы) постинтернатного сопровождения; постинтернатные блоки (пред-

варительная подготовка в интернатных учреждениях и замещающих семьях); кураторство на базе профессиональных учреждений; постинтернатный (социальный) патронаж.

Осуществление постинтернатного сопровождения входит в обязанности муниципальных служб (центров) постинтернатного сопровождения сирот и образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпустивших ребенка, а также в обязанности замещающих родителей. Муниципальная служба разрабатывает индивидуальную программу сопровождения, которую они реализуют на этапе подготовки к выпуску из интернатного учреждения или замещающей семьи. На этом этапе также решаются задачи оценки готовности воспитанников к самостоятельной жизни; формирования условий для реализации индивидуального маршрута постинтернатной адаптации выпускника и для его реализации; содействие реализации программ подготовки воспитанников к самостоятельной жизни.

Не менее важным является вопрос взаимодействия учреждения, осуществляющего постинтернатное сопровождение выпускников, и учреждения профессионального образования, где обучаются дети-сироты, лица из их числа. В нашей модели работа куратора строится на индивидуальном плане сопровождения (разрабатывается центром), обеспечивающем траекторию адаптации выпускника. План включает блоки, связанные с основными сферами жизнедеятельности выпускника. Куратором может быть один из сотрудников профессионального учреждения, предварительно прошедший обучение в службе (центре) постинтернатного сопровождения.

После достижения выпускником 18 лет и выпуске из профессионального учреждения. Если выпускник попадает в разряд кризисного сопровождения (переживающие кризисные события в жизни, неблагоприятные семейные обстоятельства, тяжелые заболевания, девиантные отклонения) ему назначается патронажный воспитатель при заключении договора о постинтернатном сопровождении.

Таким образом, предложенная нами, региональная модель является эффективным инструментом для решения проблемы постинтернатного сопровождения в Республике Хакасия, так как обеспечивает конкретизацию государственно-общественного заказа по удовлетворению потребностей детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа, позволяет создать единую систему постинтернатного сопровождения в регионе, обеспечить координацию взаимодействия различных ведомств и учреждений по данной проблеме, дает возможность спрогнозировать риск при функционировании и развитии системы от влияния тех или иных внешних факторов.



Литература:

1. О совершенствовании деятельности организаций для детей — сирот детей, оставшихся без попечения родителей [Текст]: письмо Минобрнауки России от 18.06.2013 N ИП — 590/07 // Вестник образования. — сентябрь 2013. — N 18.
2. Постинтернатное сопровождение детей-сирот: успешные практики, технологии, нормативное обеспечение [Текст]. Материалы межрегиональной научно — практической конференции. Ч. 1. 22–23 июня, г. Смоленск/Под ред. И. А. Бобылевой. — М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», — 2010. — 272 с.

## **Формирование положительной мотивации на уроках английского языка в условиях ФГОС**

Савёлова Милена Сергеевна, учитель английского языка  
ГБОУ лицей №470 (г. Санкт-Петербург)

Как формировать устойчивый интерес учеников к предмету? Этот вопрос волнует многих моих коллег. Традиционные формы, увы, не успевают за изменениями в мире и не всегда соответствуют требованиям времени. Введение ФГОС ставит перед нами новые задачи, обязательные при реализации основных образовательных программ. В свете этих изменений на первый план выходит развитие личностных, метапредметных и предметных умений. А также большое внимание уделяется созданию основы для формирования интереса к дальнейшему изучению предмета и развитию навыков самонаблюдения и самооценки.

Современные учебно-методические комплексы базируются на коммуникативно-ориентированные принципы обучения языку. И главная цель таких УМК — формирование устойчивой мотивации, ибо «мотивация — ключ к успешному обучению».

Несомненными достоинствами современных пособий являются:

- многообразие тем, представляющих интерес для учащихся сообразно их возрасту;
- умелое сочетание традиционных и инновационных технологий;
- использование заданий, нацеленных на результат, дающих учащимся возможность почувствовать личный прогресс, оценить, насколько успешно они овладевают знаниями.

Итак, что же мы понимаем под мотивацией в методике преподавания иностранного языка?

Мотивация — это некое эмоциональное состояние (наши мысли и чувства), которое побуждает нас к действию. Мотивация оказывает влияние на следующие аспекты деятельности:

- причины решения что-либо сделать;
- как долго люди хотят этим заниматься;

— насколько эффективно они готовы работать, чтобы достичь цели.

Многочисленные факторы влияют на желание учащихся изучать иностранный язык. К ним мы можем отнести:

- востребованность знания языка в современном мире, его социальная значимость;
- интерес к культуре страны изучаемого языка;
- чувство успешности, уверенности в себе, которое появляется, когда учащиеся осознают, что есть достижения в процессе обучения;
- поощрение и поддержка со стороны родителей, учителей, одноклассников;
- интерес к образовательному процессу: самому предмету, формам работы на уроке, личности учителя.

Психологи делят мотивы на внутренние — познавательные и внешние — социальные. Как стимулировать социальную мотивацию учащихся? В этом вопросе ключевой фигурой на уроке становится учитель. Именно он личным примером пропагандирует положительное социальное поведение.

Мотивированный учитель воспитывает мотивированных учеников. Он создает спокойную благожелательную атмосферу на уроке, помогает преодолеть страхи и неуверенность в себе. Учитель развивает со своими учениками отношения партнерства и сотрудничества. Чтобы сделать языковой урок интересным, учителю необходимо сосредоточиться на таких педагогических технологиях, которые по природе своей являются мотивирующими. К ним бы я отнесла:

- информационные;
- личностно-ориентированные;
- проектные;
- интерактивные;
- игровые.

Если бы мы спросили учащихся, какие формы работы на уроке у них вызывают наибольший интерес, то наверняка бы услышали, что им нравится играть, творить, соревноваться, иметь возможность выбирать задания, принимать решения самостоятельно, работать в группе... И это далеко не полный список приемов, которые может использовать учитель благодаря инновационным технологиям. Мы видим, что детям нравится выполнять личностно-ориентированные задания. Такие уроки открыты навстречу каждому ученику, так как каждое учебное действие и каждый акт познания действительности становится индивидуальным.

Что может сделать учитель на уроке иностранного языка, чтобы дать возможность реализоваться каждому ученику?

Во-первых, быть гибким.

Во-вторых, дать ученикам возможность выбора. Они могут выбрать форму работы, порядок выполнения, формат оценивания, уровень сложности.

В-третьих, инструктируя учащихся о порядке выполнения работы, целесообразно использовать многообразие информационных технологий.

Более того, необходимо использовать немедленную обратную связь на предмет понимания, сопровождать учебный процесс и отслеживать результативность.

И, наконец, учить самостоятельности и независимости в принятии решений.

Современная методология в рамках коммуникативного подхода предлагает различные интерактивные формы и приемы для развития личностных умений. Это парная и групповая работа, творческие проекты, ролевые игры, открытые обсуждения. Метод проектов, на мой взгляд, является универсальной технологией для развития личности и формирования устойчивой положительной мотивации.

Основоположником идеи проектов был Дж. Дьюи — американский философ, психолог и педагог. В середине XX века эта практика широко применялась в американских школах. А в конце восьмидесятых проектная методика получила свое теоретическое обоснование в работах британских методистов Норманна Уитни и Тома Хатчинсона, авторов известных УМК.

Проект в рамках современного урока — это продукт сотрудничества и сотворчества учеников и учителя. Творчество как процесс создания нового, никогда ранее не бывшего, чрезвычайно интересен детям в силу возрастных особенностей. И поэтому такие задания выполняются учащимися с огромным интересом и увлечением. Проект нацелен на результат — создание продукта, а продуктивные умения, как известно, венчают процесс обучения, они требуют большой подготовительной работы и одновременно открывают путь буйству детской фантазии. В этой работе виды речевой деятельности (говорение и письмо) интегрированы, и я рассматриваю проекты (project work) как средство формирования коммуникативной компетентности (general competence) и путь к свободному говорению и письму.

Процесс обучения в рамках проекта носит активный и коммуникативный характер. Активный, потому что учащиеся самостоятельно решают, что писать, как представить. Коммуникативность работы заключается в том, что она дает возможность использовать свои знания для решения реальных коммуникативных задач. Проект может быть индивидуальным и групповым, в таком случае продукт рождается в диалоге и полилоге. А язык из абстракции превращается в материал и инструмент для работы.

Меняется роль учителя в работе над проектом, он становится помощником, координатором, и даже может занять место какого-либо участника проекта.

Значимость проектной работы.

Проекты обладают гуманистической сущностью, они личностно-ориентированы. Высока их воспитательная и развивающая ценность: воспитывается самодисциплина, ответственность, умение работать в группе, вести исследовательскую работу, развивается воображение. В процессе обсуждения учащиеся выражают собственное мнение, чувства, делятся опытом, учатся слушать других — в этом заключается большая социальная значимость проектной работы. Что касается интерактивности проектной работы, то она заключается в том, что познание мира происходит в диалоге, а результат рождается в сотворчестве.

Этапы работы над проектом можно представить следующим образом:

- 1) Постановка цели — проблемы.
- 2) Планирование.
- 3) Поиск — решение проблемы.
- 4) Продукт.
- 5) Презентация.
- 6) Портфолио.

Перед началом работы учителю нужно четко сформулировать цель работы, проинструктировать о порядке выполнения работы (выдать технологическую карту проекта). Затем следует обсуждение (классная дискуссия) и сбор информации, путем использования технологии «мозговой штурм». На этапе планирования учитель может выступать в роли консультанта, на этапе реализации проекта выполнять роль сопровождения. Заключительный этап работы над проектом, его оценка, требует особого подхода.

Необходимо вывести критерии оценивания проекта, в которых учитывались бы правильность использования языка, оригинальность идеи и воплощения. Следует помнить, что ошибки — это то, чего нельзя избежать и не надо бояться, а найти и исправить их — не есть главная цель учителя. Задача педагога — помочь почувствовать значимость проведенной работы. Учащиеся должны гордиться своими достижениями, и этому может способствовать выставка проектов, на которой формы презентаций могут быть разнообразными: книга, буклет, плакат, устное представление, видеосюжет, рекламный ролик, интернет-сайт.

Наряду с достоинствами проектной работы, учитель может столкнуться и с недостатками. К ним относятся «рабочий шум», с которым необходимо будет смириться, а также время, которое уходит на выполнение проекта. Следует помнить, что некоторые проекты могут тянуться по времени не один год, поэтому учителю важно грамотно организовать и спланировать время работы.

Говоря о практической стороне работы над проектом, следует отметить их универсальность — они могут быть созданы практически на любую тему. А еще одним несомненным достоинством проектов является их адаптируемость, то есть использование на различных этапах обучения иностранному языку (от Beginners до Upper-Intermediate). Одно и то же проектное задание с успехами выполняется студентами разного уровня.

Рассмотрим типологию проектов в тематической области «Животные», адаптированные к применению в разных возрастных группах и имеющих разный уровень сформированных умений и навыков.

1. Animals (drawing and labeling)

Опыт создания картинного словаря во 2-м классе

2. My pet (writing a poem)

Написать стихотворение о своем домашнем любимце в 3-м классе

3. My favourite animal (writing a description)

Создание журнала с рассказами о любимых животных и домашних питомцах в 5-м классе

4. Animals of our country

Урок-путешествие в 7 классе

5. Pets in the families (comparing pet-lovers in Russia and Britain)

Исследовательская работа в 8-м классе

6. Animals in danger (writing an article or a Nature Research poster)

Написание статьи и создание экологического плаката в 9-м классе

7. A survey (choosing suitable pets and looking after them properly)

Социологический опрос в 10-м классе.

Подводя итоги, следует сказать, что использование проектной технологии на современном этапе приобретает большую значимость в свете принятия новых образовательных стандартов. Социальная направленность и воспитательная ценность, наряду с интегрированным развитием коммуникативных умений и речевых навыков, является неоспоримым достоинством этого метода в ряду инновационных.

Литература:

1. Английский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. В 2 ч. + CD, Верещагина И. 2012
2. <http://standart.edu.ru/>

## Социально-педагогическая работа с детьми, имеющими нарушения слуха, в условиях инклюзии

Семенов Сергей Алексеевич, магистрант  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Семья — это микросреда, которому принадлежит определяющая роль в формировании личности глухого ребенка. Атмосфера любви, понимания, доброты в семье способствует полноценному всестороннему развитию. Это является чрезвычайно важным для ребенка с нарушением слуха. Помощь близких, поддержка, здоровый психологический микроклимат в семье является залогом гармоничного развития и раскрытия потенциальных возможностей.

Нам нужно создать благоприятную среду в семьях, где есть дети с нарушением слуха. Это очень сложно, поскольку родители сами требуют систематического психологического сопровождения, консультаций, советов, дополнительных знаний по развитию своих детей. Родители, имеющие ребенка с нарушением слуха должны

знать, что его воспитание требует больших физических и духовных сил. Поэтому выбор возможных форм и видов совместной работы с родителями зависит от многих факторов: жизненной компетенции родителей, их социального и образовательного уровня, желание сотрудничать. Педагогам следует учитывать семейное окружение ребенка, количество детей в семье и их пол, знать, чья роль в семье является ведущей (матери или отца), полной или неполной, благополучной или не совсем та или иная семья. Обязательно надо обращать внимание на интересы, запросы, ценности, образовательно-культурный уровень, социальное и материальное положение семей, привлекая их к участию в психолого-педагогическом процессе учебного заведения, в учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы.

На сегодня обучение и воспитание детей с нарушением слуха предполагает их интеграцию в мир слышащих людей. Успешная интеграция в общество почти всегда происходит благодаря раннему началу обучения. Дошкольный период чрезвычайно важен. В это время формируются важнейшие навыки, закладываются основы всей дальнейшей жизни ребенка. Дошкольное воспитание является первым звеном в системе образования для всех детей, в том числе и для детей с нарушениями слуха. Глухому ребенку словами невозможно ничего объяснить, его необходимо специально обучать говорить и понимать речь окружающих. Поэтому раньше начато специальное обучение речи дает лучшие результаты. Большая часть детей дошкольного возраста посещает специальные дошкольные учреждения. В специальном детском садике детей обучают говорить, понимать речь, развивают сохранены в них остатки слуха и обучают использовать их. Следует отметить, что при поступлении ребенка в детский сад роль родителей еще более возрастает. Они должны помогать детям в обучении, помня, что дошкольное воспитание детей с нарушением слуха является основой педагогического процесса, в основу которого положено наглядное обучение и игру. Не надо пренебрегать возможностью поиграть с ребенком. Игра сближает детей с родителями, помогает лучше понять друг друга.

Дошкольное учреждение не может заменить воспитание ребенка в семье. Родителям важно понять, что успех воспитания и обучения ребенка значительной степени зависит от них. Поэтому для родителей такой деятельностью может стать учебно-коррекционный процесс, в котором они активно участвуют: начинают по совету сурдопедагога обучение произношения звуков, слов, употребление ударения. Поэтому в учебно-коррекционном процессе ценными будут те упражнения, которые сочетаются с учебным материалом.

Нужно ознакомить родителей с коррекционно-педагогическим процессом что является неотъемлемой частью обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Доказано: возможности умственного развития ребенка с нарушениями слуха не уступают возможностям слышащего ребенка. Глухой или с нарушением слуха ребенок прежде всего — ребенок, а уже затем — глухой, поэтому к его воспитанию нужно подходить с такими же требованиями, как и к слышащим сверстникам.

Чтобы научить ребенка устной речи, необходимо использовать все существующие средства: бинауральное (двустороннее) протезирование, использование дактиль (пальцевая азбука) и чтения с губ. Учитывая важность словесного общения с слышащими, детей с нарушением слуха обучают устной речи, которая состоит из обучения чтения с губ и произношения, при этом используется остаточный слух. Дети, получающие специальное обучение, могут достаточно внятно говорить и хорошо понимать устную речь, читая с губ.

Основные проблемы семей, воспитывающих ребенка с нарушением слуха, — это низкие возможности роди-

телей в предоставлении им реабилитационной и коррекционной помощи и низкий уровень педагогической компетентности. Принимая активное участие в планировании занятий, родители приобретают педагогического опыта, чем создают благоприятную среду для развития своего ребенка.

Для ознакомления родителей с коррекционным процессом необходимо:

- Обеспечить доступное восприятие информации о состоянии слуха ребенка;
- Информировать их о развитии ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- Акцентировать внимание на положительных достижениях в развитии ребенка;
- Научить приемам коррекционной работы;
- Создать условия для общения родителей, которые также имеют детей с нарушением слуха.

Можно выделить следующие основные формы работы с родителями: индивидуальные, групповые, коллективные и массовые. Одной из коллективных форм работы является посещение родительских собрания, на которых очень важно объяснить родителям необходимость усиленной, ежедневной работы со своим ребенком над развитием языка. Родителям нужно помочь стать наиболее заинтересованными участниками учебного процесса, объяснить их роль в обучении и воспитании ребенка. Только в таком случае возможен результат. Также необходимо проводить коллективные беседы на актуальные темы. Учитель заранее договаривается с родителями о содержании и цель бесед, стиль общения, а также об очередности их проведения. Проводя такие коллективные беседы или консультации, следует помнить, что они должны быть интересными для родителей и содержать только необходимый конкретный материал. На таких консультациях можно продемонстрировать артикуляционную, дыхательную гимнастики и др.

Наиболее актуальные темы для консультаций:

- Развитие мелкой моторики;
- Артикуляционная гимнастика;
- Языковые игры дома.

Индивидуальная работа, безусловно, имеет преимущество над коллективной; она позволяет установить более тесный контакт с родителями. Привлечение родителей к совместному коррекционному процессу предусматривает:

- Единство требований к ребенку;
- Ответственность за выполнение домашних заданий;
- Постоянное введение поставленных детям звуков в речи;
- Активное участие во всех мероприятиях.

Таким образом, эффективность коррекционной работы, гармоничное развитие детской личности в значительной степени зависит от творческого сотрудничества сурдопедагога с родителями, умело настроенных профессиональных и личностных отношений, четкого и сознательного понимания определенных учебно-воспитательных и коррекци-

онно-развивающих задач. Указанные формы работы способствуют достижению общего положительного настроения на образовательно-воспитательный процесс, укреплению семейных связей и реализации программы воспитания и развития ребенка с нарушением слуха.

Семья, родители положительно влияют на развитие детей с нарушением слуха своей любовью, внимательным отношением к проблем ребенка, а душевная теплота и ласка — это необходимые условия успешной работы с ребенком. Привлечение родителей к участию в образо-

вательных, реабилитационных мероприятиях в процессе социальной адаптации ребенка является чрезвычайно важным и позволяет ребенку почувствовать себя полноценной и социально-ориентированной личностью.

Очень важную роль в поддержке родителей, имеющих детей с нарушением слуха, играет доступная и грамотная информация, предоставленная специалистами о обучения, воспитания и коррекции, которые позволяют детям с нарушением слуха приспособиться к жизни в обществе и стать его полноценными членами.

#### Литература:

1. Колупаева, А.А. Дети с особыми потребностями в общеобразовательном пространстве: начальное звено. Путеводитель для педагогов: Учебно-методическое пособие // А.А. Колупаева, А.М. Таранченко. — Киев, 2010—96 с. — (Серия «Инклюзивное образование»)
2. Колупаева, А.А. Инклюзивное образование: реалии и перспективы: Монография // А.А. Колупаева. — К.: «Саммит — Книга», 2009—272 с.: — (Серия «Инклюзивное образование»)
3. Лорман, Т. Инклюзивное образование. Поддержка разнообразия в классе: практ. пособие. // Тим Лорман, Джоан Деппелер, Дэвид Харви; пер. с англ. — К.: СПД Парашин И. С., 2010—296 с.
4. Лорман, Т. Семь столпов поддержки инклюзивного образования. как перейти от вопроса «Почему?» к вопросу «Как?»/Т. Лорман, //Международный журнал целостного образования. — 2007. — №2 — Т. 3 Т с. 3—1

## Methods for teaching English and grammar

Эшбоева Дурдона Алишер кизи, студент  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

There are numerous techniques concerned with vocabulary presentation. However, a few things have to be remembered irrespective of the way new lexical items are presented. If teachers want students to remember new vocabulary, it needs to be learnt in context, practiced, and then revised to prevent students from forgetting. We can tell the same about grammar. Teachers must make sure students have understood the new words, which will be remembered better if introduced in a «memorable way». Bearing all this in mind, teachers have to remember to employ a variety of techniques for new vocabulary presentation and revision.

Encourage students to ask questions, during class, to understand difficult topics. Learning style and ability vary in each child. Teaching English and grammar require knowledge of different learning styles and methodologies successfully to reach every student in the classroom. Sometimes called «differentiation,» using many different teaching methods appeals to the widest possible range of students and helps improve comprehension and self-confidence by finding their strengths and expanding on them.

There are many ways to teach English, but it is cumbersome to find a perfect way to teach. Maybe it is impossible to find the perfect and easy way to teach. However, as we would consider ourselves as decent educators, we just have to find

effective ways to teach English well. It will be ludicrous to say that native speakers of English are the best English teachers. Just because one can speak English well, does not mean that he/she is an excellent English teacher.

#### Brainstorming:

Write up an expression (eg. Hold on.) and have the students brainstorm situations in which the expression would be likely to occur. Then follow it up in the same way as with the previous activity.

#### Dialogue:

Clearly, if we are to help, the learners acquire independent L2 lexicons; we need to highlight the importance of the context in which the language naturally occurs. Once the idea of context playing a decisive role in the choice of language is firmly established, we can begin to introduce varieties of the language used in different contexts, such as cultural and regional, social or situational. However, the reality of L2 instruction heavily exploiting EFL materials rife with all too notorious fill-in exercises, where sentences are artificially constructed and/or lacking any context whatsoever is rather saddening.

On the other hand, this feature of many course books provides learners with plenty of opportunities to develop their own context for the language presented. Here are a few activities that can be used with this purpose.

Present a short dialogue, or part thereof, with a consciousness-raising activity helping the students notice a particular language feature (eg. weak forms).

Games;

I have noticed how enthusiastic students are about practicing language by means of games. I believe games are not only fun but help students learn without a conscious analysis or understanding of the learning process while they acquire communicative competence as second language users.

Games are always a hit with children because they allow them to learn in a motivating, high-energy environment. Split the class into two teams and play word games, such as hangman, to teach spelling or review for a quiz. Make worksheets of word scrambles and have the class solve them in teams; do not forget to mix the stronger learners with weaker ones so all the teams are of equal ability. Develop a matching game with index cards where teams must match the verb description or function to the name of the tense, the first team to match all their definitions first wins.

Immersion;

Immersion techniques are very commonly used in language classrooms. If you teach English as a Second Language (ESL), it is very important to carry out activities in the target language, in this case, English. If students have questions, try explaining a topic again with different words or simpler speech. Communicating in the target language helps students realize how much they know and helps them learn to use the language, even if they have very little understanding of it to begin with. You can also use the immersion method by having other students in class explain directions or tell a story in the target language and taking questions from their peers. Sometimes talking to a classmate is less pressure for students than asking questions of the teacher.

These pertain to visual memory, which is considered especially helpful with vocabulary retention. Learners remember better the material that has been presented by means of visual aids. Visual techniques lend themselves well to presenting concrete items of vocabulary-nouns; many are also helpful in conveying meanings of verbs and adjectives. They help students associate presented material in a meaningful way and incorporate it into their system of language values.

Receptive Skills Comprehension;

Литература:

1. Kristin Lems, Leah D. Miller and Tenena M. Soro, *Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics* — 2009
2. Nancy, N. Boyles, 'Teaching Written Response to Text: Constructing Quality Answers to Open-Ended Comprehension Questions' — 2009
3. Marianne Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd Edition — 2001

Learning English requires command of the four key skills: reading, writing, speaking and listening. Receptive skills are reading and listening as the learning is simply absorbing information and attempting to make sense of it. English teachers should test receptive skills often throughout a single class period to ensure students are processing information correctly. To check reading comprehension, introduce a piece of appropriate text verbally with the class as a group and explain any difficult words or concepts. Ask the students to read the text and answer a few multiple-choice questions. Listening can be tested in the same way by using recorded conversation or pieces of music. Encourage students to ask questions about any reading or listening selections.

Infamous fill-in exercises too can be adapted for use in context developing activities. First, use the activity as usual, then pick one or two sentences, and go on to ask, «Who was most likely to say it?» Supply a few options for the students to choose from or invite them to suggest their own examples.

Productive Skills Usage;

Like reading and listening, writing and speaking are an important part of English and grammar development. Sometimes referred to as productive skills, writing and speaking require students to demonstrate their understanding of class material in the target language. Writing is usually the most difficult skill for students to demonstrate because of the pressure to use grammar and punctuation correctly. With beginners, provide a sentence with the words out of order. Ask them to rewrite sentences in the correct order with appropriate capitalization and punctuation. With more advanced students, discuss current events and have them respond in a short essay or ask them to write a response to a reading passage. Speaking can be tested in graded class discussions or in oral tests on a predetermined topic between the teacher and one or two students.

Once they finish, put two pairs together and have them discuss their answers. The purpose of this stage is to find any logical inconsistencies and fix them by supplying additional explanations. The students can form new groups and continue in the same way until they are satisfied with the outcome that they can then present. Finally, drill it again chorally and individually in pairs. Also, consider whether any of the situations presented may be suitable to act out!

## Духовно-нравственное воспитание учащихся в условиях современной образовательной системы

Юлдашев Санжар, студент;

Уста-Азизова Дильноза Ахраровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Ташкентский педиатрический медицинский институт (Узбекистан)

*Статья раскрывает содержание духовно-нравственного воспитания учащихся. Ключевая роль в духовно-нравственном воспитании общества отводится образованию и является первостепенной задачей современной образовательной системы. В современной стратегии развития в центре школы становится формирование духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности. Восстанавливаются важнейшие функции школы — воспитательно-образовательная и этнокультурная. Основное внимание автор акцентирует на проблеме духовно-нравственного воспитания учащихся, духовно-эстетических ценностей, духовно-художественного воспитания.*

**Ключевые слова:** учащиеся, духовно-нравственное воспитание, традиции и обычаи предков, духовно-эстетические ценности.

*The article reveals the content of spiritual and moral education of students. A key role in spiritual and moral education of the society is given to education and is the primary task of the modern educational system. In the modern development strategy in the centre of the school is the formation spiritually rich, high-minded, educated and creative personality. Restores the most important function of the school — educational and cultural. The main attention he pays to the problems of spiritual-moral education of pupils, spiritual and aesthetic values, spiritual and artistic education.*

**Keywords:** students, spiritually-moral education, traditions and customs of our ancestors, spiritual and aesthetic values.

За последние десятилетия перед страной стоит задача воспитать духовно-нравственную личность. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы. Вопрос духовно-нравственного воспитания можно рассмотреть различными формами и методами художественного направления.

Ключевая роль в духовно-нравственном воспитании общества отводится образованию. Образование является частью процесса социализации личности, представляя собой формализованную целенаправленную передачу накопленного опыта, знаний последующим поколениям, который осуществляется в рамках соответствующих социальных институтов. Конечно же, в первую очередь ценности личности формируются в семье. Но системно и последовательно в сфере образования происходит духовно-нравственное и эстетическое воспитание личности.

Основным содержанием духовно-нравственного воспитания являются базовые национальные ценности. Культурные, семейные и народные традиции, обычаи предков Узбекистана, передаются из поколения в поколение. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительному влиянию общества. В одном из своих выступлений Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов, говоря о богатствах нашей страны, подчеркнул: «Самый главный источник нашей силы — это молодое поколение, готовое эффективно использовать эти богатства, молодежь, воспитанная на гармоничном

усвоении национальных и общечеловеческих ценностей, многовекового духовного наследия своих великих предков, а также интеллектуальных достижений и опыта развитых стран» [1].

На сегодняшний день целью духовно-нравственного воспитания состоит в обогащении и приобщении молодого поколения к культурному и духовному национальному наследию. Требования общества предъявляемые педагогам — развитие художественно-нравственного направления и эстетического воспитания.

Восприятие и освоение духовно-эстетических ценностей зависят от общекультурного багажа, общего развития и социально-психологических установок. Это дает готовность к восприятию. Данная готовность формируется через вооружение представлениями о глобальности художественной культуры в истории времени, о ее национальном многообразии и социальных задачах, через формирование способности понимания сложности и неоднозначности художественной структуры, через овладение навыками избирательного отношения к художественной культуре, развитие эмоционально-эстетической целостности личности, формирование интереса к художественной деятельности, формирование потребности в художественно-эстетическом развитии.

Универсальность результата духовно-художественного воспитания в том, что оно побуждает и развивает все чувства человека. Но оно дает желанный результат лишь тогда, когда для него «созданы необходимые материальные и духовные предпосылки» [3].

Обязательным элементом на занятии является обращение к личному опыту учащихся и их размышлениям по обсуждаемой теме через моделирование жизненных ситуаций. При создании различных личностно-ориентированных ситуаций учащиеся изучают действительность, которая окружает их ежедневно. Опыт может быть востребован и развит самим субъектом лишь в ходе реальных отношений, переживаний, затрагивающих его личностные ценности. На занятиях используют такие формы и виды деятельности, как ситуационные задачи, интерактивные игры, ролевые игровые ситуации, коллективные творческие работы, написание эссе, докладов, создание творческих проектов, разработка кейс-стади. В ходе выполнения вышеперечисленной деятельности нравственные представления и понятия у учащихся будут уточняться и закрепляться. Одним из показателей эффективности системы воспитания должно быть нравственное развитие учащегося, существенные изменения в его духовно-нравственном мире. Эти факторы проявляются в устойчивости нравственного поведения детей в обычных и осложненных ситуациях, в относительной независимости поведения от внешнего контроля со стороны взрослых, в умении предвидеть нравственные последствия своих поступков, в появлении внутреннего контроля, осознания моральной стороны поступков и самого себя как носителя нравственности. В духовно-нравственном воспитании важную роль играет личность самого педагога, «его позиция и образ: эмоциональность, ответственность, педагогическая любовь, педагогический оптимизм». (А. С. Макаренко).

Умение детей видеть прекрасное — вот залог эстетического воспитания. Доминирующими задачами художественно-эстетического воспитания учащихся являются развитие целенаправленности восприятия и эмоциональной отзывчивости на эстетические свойства и ка-

чества предметов окружающей действительности, развитие интереса к прекрасному. Педагог в течение занятия должен помогать, чувствовать настроение каждого учащегося, создавать индивидуальную помощь, поощрять, положительно оценивая усилия учащихся. Педагог должен развивать у учащихся интерес к предмету различными нетрадиционными способами (играми, решением ситуационных, занимательных задач, тренингами), развивать у них логическое мышление для дальнейшей профессиональной деятельности. Вместе с учащимися сопереживать, видеть прекрасное в обычном и проявлять личностное отношение к результатам собственной деятельности.

В формировании личности, ее духовности и мировоззрения искусство наиболее ценно именно как фактор, побуждающий к активной мыслительной деятельности. Мышление, опирающееся на эстетический опыт, одухотворяет чувства человека, развивает их [4].

В заключении нужно отметить, что использование разнообразных средств, методов и приемов способствует приобретению умений и навыков, способствует духовно — нравственному развитию учащихся. Искусство отражает действительность на основе творческого преобразования художником его жизненных впечатлений, на основе усвоения как художником, так и воспринимающим его произведения особого языка искусства. Любое произведение искусства содержит огромный мировоззренческий потенциал. Оно утверждает и формирует определенное отношение к социальной действительности. Духовно-нравственное воспитание посредством искусства — это сложный процесс развития личности, охватывающий и ее духовный мир, и ее практическую активность, формирующий и эмоциональные, и интеллектуальные стороны ее психики.

#### Литература:

1. Каримов, И. А. Идеология национальной независимости — убеждение народа и вера в великое будущее. Ответы на вопросы корреспондента газеты «Fidokor» // Наша высшая цель — независимость и процветание Родины, свобода и благополучие народа. — Ташкент: Ўзбекистон, 2000. Т. 8.
2. Артиков, М. Идея национальной независимости. Учебное пособие. Ташкент. 2003.
3. Мухаметзянова, Г. В., Карева Н. Н. Трудовое и эстетическое воспитание студентов. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1991.
4. Уста-Азизова, Д. А. Научно-педагогические основы духовно-нравственного воспитания студентов во внеаудиторное время (на материалах художественной литературы Узбекистана): Дис. ... канд. педаг. наук. — Ташкент, 2007.



## Сущность игры как психологического явления в учебном процессе

Явисенко Надежда Ивановна, учитель английского языка  
Приветненская ОШ I–III ступеней (Республика Крым)

Ребёнок в возрасте от 6 до 8 лет старается узнать как можно больше обо всём в мире. Поэтому целесообразно начинать обучение английскому языку именно в этом возрасте. На начальном этапе обучения в средней школе закладываются основы коммуникативной компетенции, необходимые и достаточные для их дальнейшего развития и совершенствования в курсе изучаемого языка. К начальному этапу, как правило, относятся 2–4 классы общеобразовательных учреждений. Чтобы заложить основы коммуникативной компетенции, требуется достаточно продолжительный срок, потому что учащимся нужно с первых шагов ознакомиться с изучаемым языком как средством общения. Это значит, что они должны учиться понимать иноязычную речь на слух (аудирование); выражать свои мысли средствами изучаемого языка (говорение), читать, то есть понимать иноязычный текст, прочитанный про себя, и писать, то есть научиться пользоваться графикой и орфографией иностранного языка при выполнении письменных заданий, направленных на овладение чтением и устной речью, или уметь письменно излагать свои мысли. Если найти правильные подходы, обучение из сложной и утомительной необходимости может превратиться в увлекательное путешествие в мир незнакомого языка.

Одним из таких подходов является игра. Психологами и педагогами установлено, что, прежде всего, в игре развивается способность к воображению, образному мышлению. Именно поэтому игра, является самым простым и близким человеку способом познания окружающей действительности. В игре ребёнок стремится воссоздать широкие сферы окружающей действительности, выходящие за пределы его собственной практической деятельности.

Психологами было доказано, что игра «оправдывает» переход на новый язык. Она является и интересным видом работы для учащегося и аналогом языковых упражнений для учителя, благодаря которым развиваются навыки всех видов речевой деятельности. До последнего момента целью школьного обучения была выработка навыков и умений, теперь же востребован новый тип личность, обладающий 5 компетенциями: социальной, толерантностью, коммуникативной, информационной, компенсаторной и компетенцией, реализующей желание учиться всю жизнь. В ходе исследований, было выяснено, что игра обладает такой особенностью, как универсальность: использование игровых приёмов можно приспособить к разным целям и задачам. Игровые приёмы выполняют множество функций в процессе развития младшего школьника, облегчают учебный процесс, помогают усвоить увеличивающийся с каждым годом материал и ненавязчиво развивают необходимые компетенции.

Игровые задания готовят учащихся одновременно к устному и письменному общению. Игры помогают реализовать желание учиться дальше, развивают умение самостоятельно решать поставленную задачу, организовывать свою работу, давать собственную оценку и самооценку, умение сравнивать, классифицировать, выбирать главную и отсеивать второстепенную информацию, использовать дополнительный материал. В процессе использования игр могут быть выработаны все пять компетенций современного человека.

Игра — это уникальный феномен общечеловеческой культуры, её исток и вершина. Игра, являясь, феномен культуры, обучает, воспитывает, развивает, социализирует, развлекает, даёт отдых. Русский писатель Ю. Нагибин так оценивает значение детской игры: в игре выявляется характер ребёнка, его взгляды на жизнь, его идеалы.

Во время правильно построенной игры раскрываются психофизиологические и интеллектуальные ресурсы младшего школьника, сами того не осознавая, учащиеся в процессе игры приближаются к решению сложных жизненных проблем. Общение на любом языке требует большого словарного запаса, который накапливается в течение нескольких лет. Отсюда следует, что изучать язык следует начинать с раннего детства. Это вызвало поиск педагогами новых приёмов, позволяющих детям эффективно и качественно, а главное с интересом изучать иностранные языки. Учитывая тот факт, что интерес является лучшим стимулом к обучению, необходимо стараться использовать каждую возможность, чтобы разгрузить ребёнка посредством игровой деятельности в процессе обучения языку. Во время игры дети младшего школьного возраста чувствуют себя свободно и комфортно. Причём, это касается всех учащихся, которые имеют разные психологические особенности (способных и не очень, активных и пассивных). В процессе игры даже интеллектуально пассивный учащийся способен выполнить такое задание, которое ему тяжело даётся в обычной жизненной ситуации, потому, что тут не существует той жесткой полосы оценивания, в которую попадает младший школьник с первых дней пребывания в школе, поэтому снижается его беспокойство, напряжение, негативное отношение к учебной деятельности. Однако, прежде чем использовать тот или иной приём в процессе обучения, необходимо знать, с какой категорией учащихся учитель будет работать, следовательно, прежде всего, нужно учесть психологические особенности учащихся и то, какие виды игр приемлемы для этого возраста.

Для учащихся младших классов большое место продолжают занимать ролевые игры. Этот вид игры отличается

особой чувствительностью к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми. При всём разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание деятельности человека и отношения людей в обществе.

Играя, учащиеся стремятся овладеть теми качествами, которые привлекают их в реальной жизни. Поэтому им нравятся такие роли, которые связаны с проявлением смелости, мужества, благородства. В ролевых играх они начинают изображать и самих себя, стремясь при этом к позиции, которая не удаётся в действительности. Ролевую игру можно рассматривать как способ побуждения учащихся к самовоспитанию.

Младшему школьнику свойственны:

— повышенная реактивность, готовность к действию проявляется на уроках и то, как быстро учащийся поднимает руку, нетерпеливо выслушивают ответ одноклассника, стремятся сами отвечать;

— очень сильна направленность на внешний мир. Факты, события, детали производят на него сильное впечатление;

— стремление проникнуть в сущность явлений, вскрыть их причину заметно не проявляется;

— важный источник успехов младших школьников в учении — их подражательность.

Учебная деятельность стимулирует проявление интереса к играм, которые требуют смекалки, элементов соревнования. Положительные чувства возникают и от решения интеллектуальной игровой задачи и в процессе спортивного соперничества.

Теория игры была рассмотрена психологами и педагогами. А. Н. Леонтьев в работе описывает процесс возникновения детской ролевой игры следующим образом: «в ходе деятельности ребёнка возникает противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (т. е. способ действия) — с другой. Например, ребёнок хочет сам управлять самолётом, но не может осуществить этого действия потому, что он не владеет и не может овладеть теми операциями, которые требуются реальными предметными условиями данного действия».

Это противоречие может решиться у ребёнка только в одном типе деятельности, а именно в игровой деятельности.

Фрейд, основоположник психоанализа, разрабатывал идею компенсаторности игры, связывал её с бессознательными механизмами психики человека. По Фрейду, бессознательные влечения реализуются в детских играх символически. Фрейд исследовал феномен игры и пришёл к выводу, что она очищает и оздоравливает психику, снимает дискомфорт. Игры позволяют либидо развернуться и выразиться, высвободить чувственность, стремящуюся испытать и познать себя. Шиллер и Спенсер трактовали игру как средство поддержания бодрости и силы. Они понимали, что в игре человек не только тратит, но и восста-

навливает энергию. Игра позволяет привлечь в работу ранее бездействовавшие органы и тем самым восстановить жизненное равновесие.

Многие учёные, в том числе Пиаже, Левин, Выготский, Ушинский, Макаренко, Сухомлинский, полагали, что игра возникает в свете духовности и служит источником духовного развития ребёнка. Ж. Шато считает, что игры детей возникли из их вечного стремления подражать взрослым.

Из вышесказанного ясно, что игра имеет развивающий эффект. Игра создаёт основу для дальнейшего перехода к сложным формам творческой деятельности. Большое влияние оказывает игра на развитие у детей способности взаимодействия с другими людьми. Как психологическое явление, игра влияет на все психологические процессы младших школьников. Психотехнические игры, в частности, развивают воображение. Игра помогает общению, она может способствовать передаче накопленного опыта, получению знаний, правильной оценке поступков, развитию навыков человека, его восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций, таких черт как коллективизм, активность, дисциплинированность, наблюдательность, внимательность.

Психологической особенностью учащихся начальной школы является подвижность, активность и вместе с тем быстрая утомляемость. Специфика же урока иностранного языка такова, что от учащегося требуется внимание, быстрая реакция. Использование игры обеспечивает возможность привести методику обучения иноязычной речевой деятельности в соответствие с психологическими особенностями учащихся этой возрастной группы и, следовательно, сделать урок более эффективным, интересным, увлекательным.

Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным, но одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учащихся, что положительно сказывается на их успеваемости.

Учитывая возрастные психологические особенности учащихся и дидактические возможности игры, психологи и педагоги рекомендуют использовать игровые упражнения на каждом уроке как средство развития навыков восприятия и воспроизведения речи, употребления грамматических структур и лексики, обучения чтению и письму.

Итак, дидактические игры занимают важное место в системе обучения английскому языку в младших классах и являются обеспечением психологического комфорта и снятия напряжения учащихся. Игры обучают, развивают, раскрывают психофизиологические и интеллектуальные ресурсы младшего школьника.

**Пример игр для любых возрастов и предметов.**

Упражнения и игры, способствующие интеллектуальному развитию учащихся

1. Психотехнические игры развивают воображение:

— Представьте, что вы деревья в лесу. Покажите, как они тянутся к солнцу, как качаются на ветру и т. д.

— Примерьте новую одежду и, смотря в зеркало, скажите и покажите:

It is very beautiful (long, short, small, and big)

— Teacher: You are trees. (учащиеся изображают деревья). I am the wind. (учитель дует как ветер, а учащиеся клонятся от ветра). Это упражнение с удовольствием выполняют учащиеся старших классов.

2. При помощи этой игры можно проверить домашнее задание, а также она тренирует внимание.

— К словам, которые учащиеся учили дома, добавьте одно лишнее слово и произнесите их. Учащиеся должны услышать это лишнее слово и произнести его.

— Произносится группа слов (4–5 слов), необходимо найти слово неотносящееся к группе слов данной темы. Нап-р: book, rep, car, bag. (лишнее слово — car, тема — школа).

3. Тренировка внимания и памяти.

T — Show me only boy's (girl's, winter, summer) clothes.

Учащиеся показывают карточки с изображением одежды. Побеждает тот ряд, в котором меньше учащихся ошиблось.

4. Для запоминания трудных слов.

Изготавливается красочная коробочка и ставится на видном месте в классе. В неё предлагается учащимся положить листок, на котором написано трудно запоминающееся слово. Коробочка стоит пока изучается данная тема. Смотри на эту коробочку, учащийся вспоминает то слово, что он написал. На последнем уроке изучаемой темы все слова изымаются, и выбирается слово победитель (которое чаще повторяется). Но к этому моменту все трудные слова стали лёгкими. Благодаря постоянной стимуляции памяти, каждый учащийся знал своё трудное слово.

5. Игра «Исправь опечатки». Тренирует внимание. (кто быстрее исправит)

6. Тренирует логическое мышление, память.

На доске карточки: зима, снег, весна, гроза, лето, солнце, осень, дождь. Необходимо найти связь между картинками, закономерность по которой они расположены и запомнить их. Картинки закрываются и учащиеся должны повторить по порядку, что там было изображено.

Развитие речи.

— Опиши картинку в трёх простых предложениях.

— Опиши лето, но не используй слова: сезон, таять, подснежник или чтобы угадали с первого предложения

(победителем станет тот, кто угадает больше слов). Игру можно проводить со всем классом или между группами. Слово, которое описываем вытягивают как билет т. е. оно не известно заранее.

— учащиеся ставят вопросы к тесту, рисунку, используя все их виды. Вопросы записываются на листочках в виде «яблок» или «листьев» и прикрепляются к «Дереву мудрости» (красные — на 5, жёлтые — на 4, зелёные — на 3). На следующий урок «срывают» плод или лист и отвечают на вопрос.

7. Игра «Да и Нет не говори». Тренирует внимание.

T — Is this a blue dress?

P — It is a red dress.

8. Существуют игры, которые можно использовать на любых уроках, при изучении любой темы.

— «Почтальон». Нап-р: тема «Здоровье». Адреса: «Врачи», «Болезни», «Лекарство» и т. д.

Учащийся получает карточки-письма со словами и разносит их по адресам.

— «Мяч». Универсальный инструмент. Можно изучать слова, проверять изученные. Задавать вопросы, проводить диалоги, фронтальный опрос, перевод (four — четыре, fox — лиса), счёт. Составлять предложения: от слова к предложению «Снежный ком».

Скучный опрос или закрепление с мячом превращается в увлекательное занятие для всех без исключения учащихся. Очень хорошо стимулируется внимание, память и мотивация. Можно проводить в режиме учитель — ученик, ученик — ученик. Подходит для любых предметов. Нап-р:  $6-2=?$  (математика)

Реки России —? (география)

Формула объёма —? (физика) и т. д.

— «Крестики-нолики». Две команды. Проверка домашнего задания или усвоенного материала. Заранее составляются вопросы. Представитель от каждой команды по очереди выбирают цифру и отвечают на вопрос. Если ответ верен, команда ставит крестик или нолик. При неверном ответе, ход переходит к другой команде. Победитель должен выстроить прямую линию из крестиков или ноликов.

9. Игра «Аукцион».

Каждый ученик может «купить» оценку. Для этого нужно придумать название прочитанного текста, выбрать из текста существительные, герундий и т. д. выполнить задание от слова к предложению. Любой другой «участник торгов» может назвать более высокую «цену», назвав своё слово или продолжить расширять предложение. Если после очередного высказывания наступает пауза, учитель медленно ударяет три раза молотком. Победитель получает «5».

**Литература:**

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980.
2. Алхазшвили, А. А. Психология обучение устной речи на иностранном языке. — Тбилиси: Мецниереба, 1974.
3. Артёмов, В. А. Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1969.

4. Берн, Э.Л. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Лениздат, 1992.
5. Венгер, Л.А., Мухина В.С. Психология. — М.: Просвещение, 1988
6. Выготский, Л.С. Детская психология. — Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. Соч. В 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1984.
7. Готтсданлер, Р. Основы психологического эксперимента. — М.: Изд-во МГУ, 1982.
8. Жуковская, Р.И. Игра и её педагогическое значение. — М.: Педагогика, 1975.
9. Зимняя, И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. — 1970. — № 1.
10. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985.
11. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку. — М.: Русский язык, 1989.
12. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1976.
13. Миролюбов, А.А., Рахманов И.В., Цейтлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1967.
14. Михайленко, Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребёнком. — М.: Педагогика, 1990.
15. Мухина, В.С. Детская психология. — М.: Просвещение, 1985.
16. Охитина, Л.Т. Психологические основы урока. — М.: Просвещение, 1977.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Национально-культурные характеристики русских и персидских устойчивых словосочетаний с компонентом «рука»

Ахмади Мирейла, кандидат филологических наук, доцент;

Садат-Махмудян Соня, магистрант

Университет «Тарбиат Модарес», (г. Тегеран, Иран)

*Ключевые слова:* фразеологизм, соматизм, рука, русский язык, персидский язык, эквивалент.

В наши дни фразеология представляет собой активно развивающийся в теоретическом и практическом направлениях раздел языкознания. Тесная связь языка с жизнью, историей общества, его культурой проявляется не только в лексике, но в еще большей степени во фразеологии.

Названия частей тела не имеют равной значимости в языке. В любом языке некоторые соматизмы играют более важную роль, чем остальные. К наиболее частотным СФЕ относятся и фразеологизмы с компонентом «рука» в русском и персидском языке. Сопоставление русских и персидских СФЕ с компонентом «рука» позволяют выявить некоторые элементы национально-культурной специфики.

По мнению В.Н. Телия, «Фразеологический состав языка — это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самознание» [Телия, 1996: 10]. Буслаев вслед за многими специалистами признает нравственную и воспитательную роль фразеологизмов и отмечает: «Фразеологизмы — своеобразные микромиры, которые содержат в себе и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [Буслаев, 1954: 37].

Фразеологизмы представляют собой национально-культурные единицы языка, передающие культурный потенциал народа из поколения в поколение. В них проявляются национальные особенности каждого языка и таким образом они выражают дух и своеобразие нации. Это хорошо видно на примере фразеологизмов, в основе которых лежит сравнение. Так, для русского языкового сознания символом прихода весны считается ласточка, а для персидского символом весны считается цветок. Или, например, для выражения значения «делать что-либо лишнее, бесполезное» русские используют выражение «Ехать в Тулу со своим самоваром», а персидские исполь-

зуют выражение «*زیره به کرمان بردن*», что переводится буквально как: «Отвезти Темирин в Керман».

Таким образом, фразеологические единицы играют особую роль в отображении национально-культурных различий между разными языками. Одним из аспектов фразеологии, в которых наиболее проявляются национально-культурные характеристики, считаются фразеологизмы, в состав которых входят названия частей тела, т. е. соматические фразеологические единицы (далее СФЕ). СФЕ являются одним из древнейших и существенных разрядов фразеологического фонда, поэтому они вызывают определенный интерес у исследователей языков различных систем. Их частотность в разных языках объясняется тем, что человек познает мир через самого себя.

Названия частей тела и органов человека, кроме прямого значения, имеют также и символический характер в различных культурах, в разных языках мира. Части тела и их названия выражают характер человека, особенно национально-культурные качества, и часто входят в состав фразеологии. Ясно, что соматические фразеологические единицы выражают эмоции человека и его отношение к окружающей среде, отражают символику, связанную с частями телами.

Иногда одно название частей тела ассоциируется у разных народов одинаково. Так, А.Д. Райхштейн отмечает, что «во всех исследованных языках голова связывается с интеллектом, сердце с эмоциями, рот и язык с речью, рука — с практическими действиями и т. п.». [Райхштейн, 1980: 108].

Кроме того, иногда названия частей тела ассоциируются среди разных наций по-разному, поскольку дух и психология народа, их образ мышления и восприятия окружающей действительности не одинаковы.

Например, с помощью русских фразеологизмов с компонентом «сердце» можно описать почти весь мир: 1. Многочисленные оттенки чувств и состояний человека (*кошки*

на *сердце* скребут); 2. Отношение человека к объектам мира (от *чистого сердца*); 3. Характеристику человека (*каменное сердце*); 4. Поведение человека в обществе (*давать волю сердцу*) и т. д. [Городецкая, 2007: 23].

В персидском языке фразеологизмы с компонентом «сердце» выражают следующие значения: 1. Возбуждение из-за радости: *قلب کسی از جا کنده شدن* (букв. разры-вать чье-либо сердце); 2. Быть скучным *قلب کسی گرفتن* (букв. сердце кого-либо скучно) и т. д.

Русские фразеологические единицы со словом «рука» выражают ряд символических значений: 1. Физический контакт, способ совершения совместного действия: *рука об руку*; 2. Помощник: *правая рука*; 3. Опека, ответственность: *в надежных руках*; 4. Действия в интересах друг друга: *рука руку моет* т. д. [Мыльникова, 2009: 158–161].

В число символических значений персидских фразеологических единиц со словом «*دست*» входят: 1. Помощник: *دست راست کسی بودن* (букв. «быть правой рукой ко-го-либо»); 2. Действия в интересах друг друга: *دستان تو یک* (букв. «их руки в одной миске»); 3. Безделье: *دست کاهه است* (букв. «не трогать ни белого, ни черного»); 4. Распространение: *دست به دست گشتن* (букв. «перейти из рук в руки») и т. д. Другие названия частей тела могут иметь разные символические значения в составе фразеологических единиц разных языков.

По данным М.А. Пеклера и А.Д. Рахштейна, среди 17 наиболее частотных существительных в составе русских фразеологических единиц встречается 8 соматизмов, а именно: рука, глаз, голова, нога, язык, нос, ухо, сердце, кровь, плечо [7; 8].

Поэтому мы намерены изучить русские фразеологические единицы с соматическим компонентом «рука», поскольку данный компонент играет универсальную роль во многих языках.

Далее будут проанализированы 15 русских фразеологических единиц с соматическим компонентом «рука», собранных из «Фразеологического словаря русского языка» И.К. Молотковой и «Фразеологического словаря русского литературного языка» А.И. Фёдорова, а также их эквиваленты в персидском языке.

### 1. Валиться из рук (предмет, работа).

Данное словосочетание имеет значение «не удаваться, не ладиться из-за отсутствия соответствующего настроения, желания, сил и т. п.». В этом словосочетании слово «рука» символизирует самого человека как носителя психологического состояния. Данное словосочетание переводится на персидский язык словосочетанием *دست و دل نرفتن* (букв. «рука и сердце не идут»). Вместо соматизма «рука», используемого в русском словосочетании, в персидском используются два соматизма «*دست*» и «*دل*». Персидский эквивалент, как и русский, отражает психологическое состояние.

### 2. Играть/сыграть на (в) руку.

Данное словосочетание имеет значение «косвенно помогать, содействовать своим поведением, своими дей-

ствиями кому-либо». В этом словосочетании слово «рука» считается символом человека, который принимает участие в какой-либо совместной деятельности. Это значение в персидском языке выражается несоматическим компонентом, а именно словосочетанием *آب به آسیاب کسی ریختن* (букв. «лить воду на чью-нибудь мельницу»).

### 3. Из первых рук

Данное словосочетание имеет значение «непосредственно от кого-либо, без посредников». В русском словосочетании скрывается противопоставление значения первый как надежный и верный, а не-первый как менее надежный и верный. Данный фразеологизм выражается в персидском языке словосочетанием *دست اول*, которое считается полным эквивалентом русского фразеологизма. В него входит соматизм «*دست*». Можно сказать, что словосочетание считается универсальным, поскольку существует и во многих других языках, в том числе в английском: «at first hand».

### 4. Лёгкая рука.

Данное словосочетание используется, когда кто-либо отличается удачливостью в любом начинании, приносит успех какому-либо делу, предприятию и т. п. В русской и персидской культуре существует вера в то, что у некоторых людей легкая рука, т. е. они приносят удачу другим. Это значение выражается в персидском языке словосочетанием *دست کسی سبک بودن*, которое считается полным эквивалентом русского фразеологизма. В русской культуре для выражения удачи в выращивании растений также употребляется данное словосочетание, однако в персидской культуре данное значение выражается словосочетанием *دستش سبز است* (букв. «рука у него зеленая»). В обоих вариантах наличествует соматизм «*دست*».

### 5. Махнуть рукой.

Данное словосочетание имеет значение «перестать обращать внимание; перестать заниматься кем-либо или делать что-либо». Данный фразеологизм в русской культуре осмысливается через жест: *махнуть рукой* — это движение при отстранении от себя кого-либо, чего-либо, при отказе от какого-либо дела, однако у иранцев не существует такого жеста. Это значение в персидском языке выражается словосочетанием *دست از چیزی شستن* (букв. умыть руки от чего-либо). В него входит соматизм «*دست*».

### 6. Правая рука.

Данное словосочетание имеет значение «первый и надежный помощник, главное доверенное лицо». В русском словосочетании выражается противопоставление «правый — левый». В этом противопоставлении элементу «правый» соответствует представление о хорошем, праведном, принадлежащем божеству, а элементу «левый» — представление о «кривом», неправильном, отклоняющемся от истины. Фразеологизм в персидском языке выражается словосочетанием *دست راست (کسی بودن)*, которое считается полным эквивалентом русского фразеологизма. В персидский вариант входит соматизм «*دست*». В обоих языках рука как неотъемлемая часть целого символизирует **самого человека**.

### 7. Сложь руки.

Данное словосочетание имеет значение «ничего не делать, бездельничать». В русском словосочетании рука выступает как символ деятельности. В персидском языке данное значение также выражается словосочетанием دست روی گذاشتن, которое считается полным эквивалентом русского фразеологизма. Существует также словосочетание دست به سیاه و سفید نزدن (букв. «не трогать ни белую, и ни черную»). В обоих вариантах представлен соматизм «دست».

### 8. Золотые руки.

Данное словосочетание имеет значение «мастер своего дела; человек, очень искусный в своём деле». Данное словосочетание выражает качество деятельности человека. В обоих языках говорится об умелом человеке. Подобный смысл передается в персидском языке словосочетанием دستش طلاست, а также словосочетанием از هر انگشتش هنر می بارد (букв. «из каждого его пальца вытекает искусство»), в которые входят соматизмы «دست» и «انگشت».

### 9. Просить руки.

Данное словосочетание имеет значение «делать предложение кому-либо, обращаться к девушке с предложением вступить в брак или к её родителям с просьбой дать согласие на брак с ней». Слово «рука» в данном словосочетании служит символом установления брачных отношений. Русское словосочетание в персидском языке считается безэквивалентным. Такое значение в персидском языке выражается с помощью таких глаголов, как پیشنهاد کردن, ازدواج دادن, в состав которых не входит соматический компонент.

### 10. На скорую руку.

Данное словосочетание имеет значение «быстро и легко (делать что-либо)». Слово «рука» в данном случае имеет символический характер оценки качества действия. Оно выражается в персидском языке словосочетанием سردستی (букв. «на руке»), в которое входит соматизм «دست».

### 11. Рукой подать.

Данное словосочетание имеет значение «очень близко, совсем рядом». «В старину рука служила мерой длины. <...> Сначала это сочетание означало «расстояние в длину руки», а затем постепенно приобрело общее значение «близко»» [Бирих, 1999: 505]. Русский фразеологизм показывает символическую характеристику действия по местоположению. Такое значение выражается в персидском языке словосочетанием دست دم (букв. «близко от руки»), в которое входит соматизм «دست».

### 12. Носить на руках.

Данное словосочетание имеет значение «оказывать особое расположение кому-либо, проявлять большое внимание к кому-либо». В данном словосочетании слово «рука» выражает отношение к другому человеку. В персидском языке такое значение выражается словосочетанием روی دست بردن, которое считается полным эквивалентом

русского фразеологизма. Существует также словосочетание روی سر گذاشتن (букв. «положить на голову»). В оба варианта входят соматизмы «دست» и «سر».

### 13. В надежных (хороших) руках.

Данное словосочетание имеет значение «обеспечен вниманием, настоящей заботой». В этом словосочетании слово «рука» символизирует ответственность. Фразеологизм в персидском языке выражается словосочетаниями دست ادم مطمئن بودن, دست خوب کسی بودن, которые считаются полными эквивалентами русского фразеологизма. Они оба имеют соматизм «دست».

### 14. Руки короткие.

Данное словосочетание имеет значение «нет достаточной власти, права, возможности (обычно, насмешка в ответ на угрозы)». В этом словосочетании слово «рука» выражает символический характер невозможности приобретения и осуществления власти. Данное значение выражается в персидском языке словосочетаниями دست کسی به دست کسی کوتاه بودن (букв. «руки не доходят где-то»), دست کسی کوتاه بودن (букв. «у кого-то короткие руки»). В оба варианта входит соматизм «دست». Словосочетание دست کسی کوتاه بودن считается полным эквивалентом русского фразеологизма.

### 15. Рука не дрогнет.

Данное словосочетание имеет значение «хватит решимости, смелости, мужества (сделать что-либо)». В данном словосочетании с помощью слова «рука» выражаются взаимоотношения, выражающиеся в физических действиях с целью причинения вреда. Такое значение выражается в персидском языке словосочетанием دست و دل نلرزیدن (букв. рука и сердце не дрогнут), в которое входят соматизмы «دست» и «دل».

Сопоставление фразеологизмов разных языков дает нам возможность познакомиться с разными культурами. Русские фразеологические единицы с соматическим компонентом «рука» и их эквиваленты в персидском языке можно разделить на три основные группы. Данную классификацию мы создали по признаку употребления соматических компонентов в русском и персидском фразеологизмах:

1. Группа русских фразеологизмов со словом «рука», в состав персидских эквивалентов которых входит соматизм «دست»;

2. Группа русских фразеологизмов со словом «рука», в состав персидских эквивалентов которых входят другие соматические компоненты. При их переводе на персидский язык используются соматизмы «сердце» («دل»), палец («انگشت»), голова («سر») и другие;

3. Группа русских фразеологизмов со словом «рука», которые в персидском языке выражаются другими несоматическими компонентами. Например, играть на руку «خواستگاری کردن, پیشنهاد ازدواج کردن, «آب به آسیاب کسی ریختن» «آب» и т. д.

### Литература:

1. Анвари, Х. Большой словарь Сохан. — Т.: Сохан, 2002.

2. Бирих, А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник — СПб.: Фолио-Пресс, 1999.
3. Большой фразеологический словарь русского языка/Ответ. Ред. В. Н. Телия. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009.
4. Буслаев, Ф.И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. — М.: Русский язык, 1954.
5. Городецкая, И.Е. Фразеологизмы-соматизмы в русском и французском языках: Автореф. Диссер. на соискание ученой степени кандид. Филологичес. Наук. — Пятигорск, 2007.
6. Мыльникова, Н.В. Функциональный аспект содержания концепта «рука» // Вестник СамГУ. 2009. №1 (67). с. 158—163.
7. Пеклер, М.А. Русско-немецкая идиоматичность (на материале глагольно-субстантивных сочетаний, образуемых частотными переходными глаголами). — Тбилиси: АКД, 1967.
8. Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. — М.: Высшая школа, 1980.
9. Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
10. Фёдоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. — М.: Астрель, 2008.
11. Фразеологический словарь русского языка./Под ред. А.И. Молоткова. — М.: Русский язык, 1987.

## О новой тенденции образования слов с маскулинным гендерным признаком в современном английском языке

Вертоградова Людмила Александровна, кандидат филологических наук, доцент;  
Кугультинова Аюна Саналовна, студент  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

*Данное исследование посвящено изучению сравнительно нового явления в английском языке, имеющим название «Manguage». «Manguage» или «мужской язык» как языковое и социальное явление находится на пересечении проблем словообразования и гендерной лингвистики.*

**Ключевые слова:** словообразование, словообразовательный анализ, гендер, политкорректность, гендерная лингвистика.

Словообразование, призванное удовлетворять постоянную потребность общества в новых словах, является наиболее динамичной областью в системе языка. В настоящее время в связи со значительным количеством английских слов, образованных при помощи компонента «man», появилась острая необходимость в их словообразовательном анализе.

Данное явление связано также с гендерным аспектом языка и таким национально-культурным феноменом, как политкорректность. Став инструментом языковой политики западных стран, политкорректность помогает избежать социальных обострений и достичь бесконфликтной атмосферы в обществе. Однако, компонент 'man' является гендерно-маркированным, поэтому слова с данным компонентом имеют значение прежде всего «маскулинности», что противоречит правилам политкорректности. Приверженцы политкорректности напрямую призывали к переосмыслению и перестройке языка, к конструированию некой новой языковой структуры, которая бы была гендерно-нейтральной и тем самым не ущемляющей права женского пола. Однако, в последнее время мы наблюдаем обратный процесс. Появляются новые слова, значения которых являются специально гендерно-маркирован-

ными, а именно, слова, объединенные термином «manguage». Важно отметить, что это явление еще не было объектом отдельного лингвистического исследования, что и определяет его актуальность.

Цель данной работы заключается в исследовании языкового явления 'manguage' с точки зрения словообразования и сферы использования в английском языке.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

— Дать определение языковому явлению 'manguage' и определить словообразовательную сущность компонента «man».

— Выявить и проанализировать сферы употребления новых слов с компонентом 'man'.

— Провести словообразовательный анализ указанных слов и выявить наиболее продуктивные способы словообразования.

Объектом исследования явились новые слова, объединенные термином «manguage».

Предметом изучения являлось языковое явление 'manguage' с точки зрения словообразования и функционирования в английском языке.

Выборка составила около 200 лексических единиц.



Основными методами исследования, используемыми при написании работы, были метод сплошной выборки, количественного, контекстуального и словообразовательного анализа.

Практический материал был отобран из онлайн-словаря Urban Dictionary (<http://www.urbandictionary.com>), а также статьи, опубликованной в блоге онлайн-словаря Macmillan Dictionary (2010г).

Что такое «Manguage»? Гендерная политкорректность versus «Мужской язык»

Политически корректный язык (*politically correct language*) призван отражать идеи равенства, равноправия, недискриминации, неунижения и неоскорбления никого и никогда. Используется язык преимущественно политиками, военными чинами, работодателями, социальными работниками, заядлыми феминистками, общественными деятелями. Но не чужд он теперь и простому американскому обывателю. Теперь приходится соответствовать. Неважно, как вы относитесь к идее политической корректности (*politicalcorrectness*, PC), важно знать основные правила этой политики.

Общеизвестно, что слово «man» и «man» — содержащие слова и словосочетания стали табу.

Названия таких профессий и занятий, как «fireman, chairman, postman, policeman, congressman» превратились в «firefighter, chairperson, post person (mail carrier), policewoman или police officer», если пол по какой-то причине неопределим), «member of congress». На смену stewardess и steward пришло бесполое выражение «flight attendant».

Вместо «mankind» рекомендуется использовать «humanity, people, human beings»; «man's achievements» желательно заменить «human achievements»; «man-made» — теперь «synthetic, manufactured»; «the common man» заменяется выражениями «the average person», «ordinary people».

Некоторые борцы изменяют в политкорректную сторону не только устойчивые словосочетания (поговорки, поговорки) со словом «man», но также библейские и церковные выражения. Теперь вместо «I now pronounce you man and wife» можно часто услышать «I now pronounce you husband and wife».

Журнал TIME теперь использует вместо «Man of the Year» — «Person of the Year».

Особомугонению подвергся компонент «man», который пытались изгнать из всех слов его содержащих.

Тенденция «manguage» подразумевает использование слова «man» в качестве инициального компонента новых слов, в которых специально подчеркивается его маскулинное значение. Словообразовательная сущность инициального компонента «man» во многом совпадает с определением статуса таких компонентов, как -land, — berry, — wise, — free, в том числе и -man [2, с. 126]. Одни лингвисты относят их к аффиксам, другие к морфемам промежуточного типа или к компонентам сложных слов. Несмотря на достаточно большое количество слов, образованных при помощи этих словообразовательных эле-

ментов, решение данной проблемы пока не нашло однозначного решения [4, с. 32].

Компонент man-, всегда занимающий инициальное положение в словах «manguage», может рассматриваться соответственно, как:

- 1) префикс,
- 2) полуаффикс (полупрефикс),
- 3) полнзначный компонент производного в широком значении слова (аффиксального, сложного, словобленда, аббревиации и др.)

Однако, в настоящее время не имеется достаточного языкового материала для доказательства префиксального или полуаффиксального характера этого компонента. Поэтому в нашем анализе компонент man является полнзначным словом, используемым в значении «маскулинности».

Так откуда же пришла эта лингвистическая тенденция? Неужели современный мужчина стал еще более мужественным? Существует ряд экстралингвистических причин, которые дали начало бурному развитию этой тенденции:

1. Добавление слова «man» — просто умный маркетинговый ход, служащий для того, чтобы позволить мужчинам чувствовать себя более комфортно при покупке женских товаров. Если на товаре будет находиться ярлык «manscara, mankini», то мужчина не будет испытывать неловкости при его покупке.

2. За последние несколько лет наблюдается все большее число продуктов, предназначенных для мужской красоты и модных изделий для мужчин, которые поступают на рынок и использование «man» в этих названиях продуктов просто помогает мужчинам не ошибиться с покупкой.

3. В обществе возникла необходимость подчеркнуть мужественность или аспект мужской деятельности: Mandea (man+idea); Mantertainment; Manalyse — когда мужчины собираются вместе и обсуждают что-то, скорее всего, принимая традиционно «мужские» представления о чем-то; Manarchy (man+monarchy); Mangineering; Mananist (man+feminist) и др.

Таким образом, термин «manguage», русский перевод которого «мужской язык», на наш взгляд, не совсем точно передает суть этого слова, является новым социальным явлением в британском обществе.

## 2. Сферы использования

Выборка слов, относящихся к группе «Manguage», производилась на основании толкования слов, данных в онлайн-словаре, а также в статье в блоге онлайн-словаря Macmillan, из которых стали очевидны сферы использования (табл 1).

В ходе анализа было выявлено, что слова с компонентом 'man' чаще всего употребляются в следующих сферах:

1. При оценке интеллектуальных способностей мужчин, подчеркивающих мужскую логику, независимость, предприимчивость и решительность. Например,

Таблица 1

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ	Manhug, manationship, mandate
ОБЩЕНИЕ	Manalk, manologue, manacular
ОДЕЖДА И ВНЕШНОСТЬ	mandals, mancessories, manbag, manskirt, murse
РАЗВЛЕЧЕНИЕ	Mantourage, mancation, manniversary, manbration, mancing
ФИНАНСЫ	Mancome, mancession, manconomics
ПРОФЕССИЯ	manbrarian, mangineering, Man Friday
ЕДА	Manwich, mandinner, manatite
ЧУВСТВА И СОСТОЯНИЕ	Mannoying, mantagious, mantastic, maneloquent, mangnificent
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ	mandea, mansense, mansaltion, mancentric, mansplaining, manipulate, manchievement, manclusion, manigation

слово «manalysys» имеет значение «анализ, выполняемый исключительно мужчиной, который отличается логичностью и ясностью изложения».

2. При описании чувства и состояния, подчеркивающее эмоции, относящиеся прежде всего к мужчинам. *Mannoying, mantagious, mantastic, maneloquent, mangnificent*

3. При описании внешности и одежды, предназначенной для мужчин. Например, слово 'mantlyhose' означает 'support «hose» for men; rather than pantyhose that women wear'.

4. При описании мужских праздников. Например, «manbration» (man+celebration) означает праздничный обед, проведенный в кругу друзей исключительно мужского пола.

### 3. Результаты словообразовательного анализа:

1. Самым продуктивным способом образования слов, входящих в группу «manguage», является блендинг (65%).

Например: «mantastic» Man+fantastic, «manationship» Man+relationship, «manffair» Man+affair, «manfluence» Man+influence, «manatite» Man+appetite, «manecdote» Man+anecdote.

2. Вторым по продуктивности является словосложение (32%). Например: man+attorney, man+clothes, man+bag.

3. Незначительное количество слов образовано при помощи суффиксации — man+able, man-ify.

В заключение, слова, объединенные группой 'Manguage', появились сравнительно недавно, а именно на рубеже 20–21-го веков. Однако, эти слова стали все чаще использоваться в повседневной жизни и в сетях интернета. Слова с инициальным компонентом 'man' употребляются в определенных сферах использования, где необходимо подчеркнуть маскулинный гендерный признак, что объясняет их необходимость в обществе. Изучение данного явления представляет интерес для социологов, гендерологов и лингвистов.

### Литература:

1. Macmillan Dictionary Blog [Электронный ресурс], режим доступа: [www.macmillandictionaryblog.com/watch-your-manguage](http://www.macmillandictionaryblog.com/watch-your-manguage)
2. Арнольд, И. В. The English Word/Лексикология современного английского языка. Год: 1986.
3. Денисова, А. А. Тезаурус терминологии гендерных исследований. — М.: Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты, 2003.
4. Муругова, Е. В. Словообразование современного английского языка: Учебное пособие для студентов 4-го курса. — Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.
5. Онлайн-словарь слов и фраз англоязычного сленга Urban dictionary, [Электронный ресурс], режим доступа: <http://www.urbandictionary.com/>

## С. Кинг — представитель современной американской литературы

Зиновьева Татьяна Александровна, студент;  
Гудакова Екатерина Вячеславовна, студент  
Белгородский национальный исследовательский университет

«Поскольку я пишу романы ужасов, люди думают, что я немного не в себе. Они ждут от меня чего-то экстравагантного. Они очень осторожно обращаются ко мне, словно хотят убедиться, что со мной все в порядке. Я чувствую, что разочаровываю их, но по характеру я очень спокоен, и во мне нет ничего дьявольского» [7, с. 54].

Американский писатель Стивен Кинг вот уже более трёх десятилетий бьет рекорды по тиражам, его называют литературным феноменом своего поколения, королем ужаса, мастером хоррора. Каждый новый его роман — событие.

Стивен Кинг родился 21 сентября 1947 года в Общественном госпитале штата Мен, в Портланде. Уже само его появление на свет было сюрпризом, так как мать Стивена, Нелли Рут Кинг, до конца утверждала, что не может иметь детей. «Раз я не должен был появиться на свет, — убежден Стивен Кинг, — то, значит я тут случайно!» Такой взгляд на свою жизнь вполне объясняет, чего он ждал от нее. Через два года после знаменательной даты Дональд Кинг, «счастливый» отец семейства, со словами: «Пойду куплю сигареты», — вышел из дома и не вернулся, оставив молодую жену наедине с кучей непоплаченных счетов, а также с двухлетним Стивеном и четырёхлетним Дэвидом (приёмным братом Стивена). После этого Нелли Рут Кинг видела его лишь однажды. Рут углядела своего мужа в одном документальном фильме про наёмников Конго [1, с. 15].

Первым толчком к творчеству послужил случай, похожий на ситуации из кинговских романов. На глазах у пятилетнего Стивена поезд на куски разрезал его знакомого. После этого страшного происшествия Кинг надолго спрятался на чердаке тетушкиного дома. Там, в полутьме, в куче хлама, он обнаружил чемодан отца, который был заполнен дешевой фантастикой и кучей писем из различных редакций. Оказывается, его отец создавал рассказы, которые нигде не печатали. Стивен начал писать в противовес отцу. В возрасте шести лет он перерисовывал комиксы и сочинял собственные истории.

В шестнадцать лет Кинг вместе со своим школьным другом публикует свой первый сборник, состоящий из восемнадцати маленьких рассказов... Но до момента головокружительной славы было еще далеко... Для Стивена наступают трудные времена: поступив в институт, он пишет несколько романов, и после отказов из многочисленных редакций он на некоторое время оставляет перо.

Вскоре С. Кинг получает работу в библиотеке университета. С этого момента он начинает посещать поэтические семинары и знакомится с будущей миссис Кинг,

Табитой Спрюз, которой суждено будет сыграть немаловажную роль в его карьере. После окончания университета Кинг женится на Табите, и в сравнительно короткий срок у них появляются двое детей — сын Джо и дочь Наоми.

Однажды Табита в мусорной корзине обнаружила несколько страниц из недописанного Стивеном романа «Керри». Прочитав их, она убедила Кинга закончить роман. Через некоторое время законченный роман был отослан в издательство «Даблдей», которое купило его за две с половиной тысячи долларов.

12 мая 1973 года прозвучал телефонный звонок, который круто изменил жизнь Стивена Кинга. Голос в трубке сообщил ему, что «Даблдей» продал права на издание «Керри» издательству «Сигнет букс» за четыреста тысяч долларов, и половина этой суммы предназначалась автору. Роман был издан двухмиллионным тиражом. На Кинга обрушились богатство и слава. За небольшой отрезок времени он пишет еще несколько романов и многочисленных рассказов, которые продаются миллионными тиражами. С 1974 по 1987 год выходят его самые знаменитые романы, среди которых: «Сияющий», «Мертвая зона», «Воспламеняющая взглядом», «Куджо», «Кладбище домашних животных», «Кристина», «Талисман», «Оно», «Худеющий», «Тёмная башня», а также повести «Тело», «Способный ученик» и «Побег из Шоушенка». В середине восьмидесятых Стивен Кинг уже самый богатый писатель в мире, его романы входят в число самых популярных произведений десятилетия. В 1989-м Стивен Кинг подписывает контракт с издательством «Викинг», по которому он получает 35 миллионов долларов за свои следующие четыре книги, а в 1977-м Кинг расторгает свой контракт с «Викингом», так как намеревается получить 17 миллионов долларов за новую книгу «Мешок с костями». Вскоре он заключает сделку с известным издательством «Саймон энд Шустер», которое заплатило ему 8 миллионов авансом вдобавок к 50 процентам доходов от продаж данной книги, а также от продаж готовящихся сборника рассказов и книги о писательском мастерстве. Может показаться, что писатель просто «штамповал» свои книги в погоне за несметными гонорарами. Но это ошибочное мнение. «Я писал все эти страшные истории просто потому, что они так писались, а не потому, что решил таким образом заработать побольше денег. Деньги пришли сами. Твоё дело придумывать, а все остальное приложится», — говорит он в своём интервью журналу «Новое время» [7]. Кинг даже считает, что некоторые литературные критики не любят его просто потому, что он зарабатывает слишком много денег. Тогда

он продал рукопись романа за один доллар. А в контракте было указано, что он получит процент от проданных экземпляров. Кинг считает, что это честно: «Уровень читающей публики в Америке выше, чем думают критики. Плохая книга не расходуется» [7, с. 56].

Но писать об ужасном, не значит не иметь собственных страхов. Сам король ужасов боится летать самолетами, черных кошек и числа «тринадцать». Когда он печатает на машинке, он никогда не останавливается на тринадцатой или кратной ей страницах. Также он очень боится темноты, не может заснуть без света, и дети нередко подшучивают над ним, выключая в доме электричество. Однако самый большой страх Стивена Кинга — перестать писать, он уверен, что если это случится, то он умрет или сойдёт с ума [1, с. 20]. Отсюда логичный вопрос — что такого создаёт Кинг, что так дорого ему самому в первую очередь?

«Знакомство с феноменом Стивена Кинга оставляет впечатление смутное, двусмысленное и, в определённом смысле парадоксальное. Недоумение вызывает не только само его творчество, сколько неопределённость культурного статуса. С одной стороны, Кинг достиг той ступени литературной карьеры, неизменными атрибутами которой являются многотомные собрания сочинений в твёрдой обложке, героико-эпические жизнеописания и ученые монографии на тему «Деконструкция «Кладбища домашних животных» с позиций постлакановского психоанализа». С другой же стороны, на прилавках лотках книги «ужасного друга» смотрятся как-то уместнее, чем на полках библиотеки Британского музея» [4, с. 94].

В настоящее время у Стивена Кинга великое множество приверженцев, для привлечения и удержания внимания которых он порой делает уступки низкопробным эффектам и шаблонам, присущим современной литературе США. Это заставляет критику утверждать: «Он слишком заботится о занимательности интриги, он страстен к изображению всякого рода патологии, жестокости, описывая всё так выразительно, что невольно можно задуматься действительно ли писатель хотел обличить и осудить или потакал нездоровому обывательскому интересу к темным сторонам действительности» [2, с. 71].

Приведённые критические высказывания, на наш взгляд неприменимы к этому писателю. Стивену Кингу удается чудесным образом комбинировать элементы самых разных жанров: научной фантастики, ужаса, детектива, мистики. Порой в его произведении можно увидеть простую картину повседневной американской действительности, нарисованную в форме гротеска. Таким приемом пользовались американские фантасты, как, например Айзек Азимов и Рей Бредбери, еще до Стивена Кинга. Но в отличие от своих всемирно-известных фантастов действие в произведениях Кинга происходит не на иных планетах, а на земле и они сконструированы так, что, несмотря на некую ирреальность, нас не покидает ощущение реальности происходящего.

Стивен Кинг, по всей видимости, серьёзно занимался изучением психоанализа, и потому его сочинения, как, впрочем, и почти вся литература Нового времени об ужасном, необычном, эксцентричном и загадочном, без труда описываются и анализируются в рамках учений Фрейда и его последователей (напомним, что сам Фрейд в работе «Жуткое» оставил нам блестящий анализ повестей Гофмана, а его ученик Теодор Райх избрал объектом для исследования рассказы Эдгара По). Более того, необычайная кинематографичность произведений Кинга также связана с тем, что, конструируя свою прозу, он опирается на ряд основных аксиом фрейдистского учения (существование «подводной» части психики, определяющей наше поведение, вытеснение как причина неврозов и т. д.).

Стоит обратить особое внимание на специфику триллеров Кинга. Большая часть его сюжетов вращается вокруг ситуации, известной в психоанализе как неудавшаяся работа траура. Этим термином Фрейд обозначает патологическое состояние психики, не сумевшей примириться с разрывом аффективных связей в результате потери, утраты [4, с. 100]. Утрата эта может обладать как конкретно-личной (смерть близкого человека) так и обобщенно-отвлечённой природой (утрата идеалов, вынужденная смена привычного образа жизни, распад социальных связей). Оба эти варианта реализованы в произведениях Кинга: смерть ребёнка (одна из навязчивых тем литературы XX столетия) лежит в основе рассматриваемого нами романа «Кладбище домашних животных», а распад духовных основ патриархальной Америки под зловерным влиянием цивилизации становится отправным пунктом по-своему замечательного романа «Противостояние» (здесь автор предсказал вирус СПИДа, довольно точно описав механизм его действия).

Фантастика освободила «страшные истории» от сверхнагрузки: если произведения Макина или Стокера могли быть адекватно поняты узким кругом «посвящённых», то страшные рассказы Бредбери или Джона Кольера были прежде всего ориентированы на развлечение — или, точнее, на достижение сильной эмоциональной реакции читателя.

Главный вопрос всех «страшных» историй — о природе зла — в годы дебюта Кинга в очередной раз стоял на повестке дня. К тому моменту крах позитивистской утопии дополнился антирелигиозным бунтом. Наука, сама создавшая бомбу и теперь пророчащая возможный конец света, Церковь, пугающая Сатаной и говорящая о Страшном Суде, и Фрейд, толкующий сновидения — все они в равной степени способны были породить монстров. Именно они стали источником вдохновения Кинга, подтолкнули его на избличение зла, поднимающегося из неких тёмных глубин («Оно»), устремляющегося в человеческую душу.

Про Кинга можно сказать, что он довёл до совершенства жанр хоррора — именно как развлекательной истории о поединке с неведомым злом, тем не менее имеющей свою глубинную, потаённую суть.

Стивен Кинг — писатель, который очень обеспокоен положением человека в современном мире. В его произведениях на первый план выдвинуты убийцы, чудовища, маньяки, люди с экстраординарными способностями. Возможно, многих читателей, особенно молодых американцев, они привлекают своей занимательностью, однако, взглядевшись глубже, можно понять насколько они перекликаются с проблемами современного общества и увидеть в нем самого писателя, который думает и беспокоится обо всем человечестве.

Герои произведений Стивена Кинга обладают чётко выраженной «психологией» и историей жизни. Подробности прописаны так тщательно, что порой они накладываются друг на друга и предстают совсем в другом свете. Более того, в этой тщательности — одна из причин успеха: читатель может выбрать «своего героя» и, отождествив себя с ним, с большим напряжением следить за перипетиями сюжета. «Самое важное в романе ужасов — характеры. Нужно любить своих героев. Потому что без любви и чувств нет ужасов», — утверждает писатель [7, с. 56].

Все художественные приемы в произведениях Кинга начинают работать только при наличии сюжета, пронизанного напряжением. Совсем необязательно, чтобы ужасные события происходили в какой-то невероятной обстановке. Напротив, убедительность достигается в результате наложения этих событий на полотно действительности. «Неудача большинства романов ужасов состоит в том, что герои недостоверны, обстоятельства неубедительны, и никто не пугается», — подтверждает эту мысль Стивен Кинг. Обыденная реальность в его произведениях изображается очень подробно, основной метод при создании образа — натуралистичность: «Кингу присуща... точность во всех мельчайших деталях, касающихся образа жизни и работы персонажей. Идет ли речь о тюремном быте, или о «женской работе» по дому, или о гражданской авиации, или о дорожных работах». Порой нарочитое внимание к деталям, особенно в плане сексуальных отношений, или ненормативная лексика приводили к скорому запрету произведений Кинга (так, например, случилось с книгами

«Кэрри», «Куджо», «Воспламеняющая взглядом», «Кристина», «Сияние»). Но, несмотря на это, писатель твердо придерживается своего принципа: правда художественного произведения в том, чтобы говорить все, как есть.

То же самое происходит и с системой персонажей: герои его романов это обычные люди в обычной жизни. Понять их читателю гораздо проще, и их участие делает историю более правдоподобной и захватывающей. Но, с другой стороны, его персонажи не столь просты, как кажутся на первый взгляд, ибо они являются носителями самых разнообразных идей автора, прежде всего, наблюдений в области человеческой психики. Подчас Кинг в своих романах выступает своего рода популяризатором теории психоанализа Фрейда: «Кинг внимательнейшим образом изучил все, что было написано в двадцатом веке о психике человека, и смог вдохнуть в эти теории реальную жизнь, наполнить их кровью и плотью, сделать так, чтобы проблемы высокообразованных интеллигентов стали значимыми для любого героя: мальчика-подростка, домохозяйки, шерифа захолустного городка, старухи с островов Новой Англии. И для любого читателя» [5].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что категория ужасного в творчестве Стивена Кинга заявляет о себе весьма многообразно. В этом плане можно анализировать и способы создания художественного мира, и исследовать взаимоотношение художественной реальности с действительностью Америки второй половины XX века, и связь с психофизическими явлениями. Исследователи (да и сам писатель) подчеркивают, что эта категория является доминантной в произведениях Кинга, определяя его стиль и художественный метод. Сам Кинг убежден, что рассказывать ужасы — это своего рода навязчивая идея. Движущей силой его творческого процесса являются не деньги, а сильнейшее желание напугать читателя, напомнить ему, что не все так благополучно, как представляется. Стоит лишь немного поверить ему (Кингу) и «добротная ткань вашей жизни начинает разползаться на куски, и перед вами открываются совсем другие картины и вещи» [6].

#### Литература:

1. Бессонницы, С. Кинга // Независимая газета. — 2007. — сент. — с. 15–21.
2. Зверев, А. Второе Зрение // Иностранная Литература. — 1984. — № 1. — с. 69–71.
3. Кузнецов, С. Соблазн Большой литературы // Журнал «Искусство Кино». — 1996. — № 2. — с. 9
4. Медведев, А. Писатель с двусмысленной репутацией // Журнал «Искусство Кино». — 1996. — № 2. — с. 98–103.
5. Пальцев, Н. Послесловие к книге «Мертвая Зона». — М.: «Молодая Гвардия», 1987.
6. Роугек, Л. Сердце, в котором живет страх. Стивен Кинг: жизнь и творчество: Пер. с англ. — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 412 с.
7. Шувалов, В. «Во мне нет ничего дьявольского» // Новое время. — 1993. — № 37. — с. 54–57.

## The role of dream vision in the tragedies of William Shakespeare

Киличева Мехринисо Раджабовна, магистр английской литературы, преподаватель английского языка  
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Kilicheva Mekhriniso Rajabovna, master of English literature, English teacher  
Bukhara state university (Uzbekistan)

All nations divide dreams into two categories: real and symbolic dreams. Real dreams happen as they are. But symbolic dreams interpret the events with symbols. Actually real dreams show the path to a person where he is and where he is going to. As an aesthetic event they play the same role in literary work. In literature using symbolic dreams as a fictional means has already become a tradition. This tradition belongs to Middle Ages literature too. Famous dramatists and writers of that age used dream vision for many purposes such as to emphasize the ideological meaning of the work, to show the spiritual world of episodes, as well as to shorten the composition of the work. Furthermore, this motive serves to influence on the audience by showing the interconnection of characters with supernatural powers, intensifies effectiveness of the message being conveyed, the author may state his opinion more effectually to the reader. Namely, dream can be the means of upbringing and manipulation to the reader. As A. C. Spearing says, «it was expected that something could be learned from real dreams, and hence from literary dreams: advice or warnings about the future or philosophical truths which it would be important to know in waking life.» [1]

Dreams, which were generally regarded in popular belief as the most intelligible form of supernatural warning, represented a useful dramatic device for the Elizabethan playwrights, since they foreshadowed events of plot, provided the audience with needed information, and imparted a vivid atmosphere of mystery to the play. [2]

One of the most famous English literary figures from the Elizabethan era, William Shakespeare knew what was effective on a stage and how his ideas had to be presented to bring forth their full power. Shakespeare utilized dream vision in his a number of plays. In his plays dream motive mostly helps to impress the reader and to foretell the fate of heroes in order to make the events more dramatic and to add a sense of fatality. In plays the frequent use of dreams has many dramatic purposes. Even in Shakespeare's earliest plays, besides being a form of presentation and a predictive device of plot, dreams are a way of presenting the process of the mind at work in memory, emotion, and imagination. [2]

The dream of Julius Caesar in «Julius Caesar», Romeo in «Romeo and Juliet», Richard III in «Richard III» can be bright examples of it. In these works though dream is used in a purpose of drama, intensifying the tragedy, it plays great role in plot-construction too. Because with its help the playwright, firstly, reduces the extra depiction of events, secondly, provides the systematic linkage of events of the plot.

In the very «Julius Caesar» dream enriches the plot and links the events in order. The peculiarity of dreams in this work is in that by them the playwright not only reveals the inner world and wishes of personages but also shows the political games of that period. As Marjorie B. Garber states, dream is the high peak of the tragedy that is chosen to foretell the upcoming events of the play. [3] In «Julius Caesar» the dream is also vital to the plot and is opportunely inserted into the development of the tragedy, which deals with the conflict between monarchical and democratic parties in the political world of Rome. «Julius Caesar» is full of omens and dreams, such as Calphurnia's dream, the dream of Cinna the poet, and the advice of the augurers, which are misinterpreted, making tragedy inevitable. The dream imagery of this tragedy, in which a primary emphasis is placed on the potential ambiguity of interpretation, also constitutes a means of examining character and consciousness, and, as in Richard III, divides men into two categories: those who attempt to control dream and destiny, and those who are controlled by them. [2]

The depiction of dreams and its interpretation is given in match with the belief of people. Particularly, the dream of Calphurnia, the wife of Caesar, attracts our attention. As the misinterpretation Calphurnia's dream led to worse and unexpected situations. In particular, the very tragedy helps to reveal the meaning of the work.

On the night before Caesar's assassination, Calphurnia dreams prophetically of his murder, and the next morning Caesar recounts her dream to Decius Brutus as his reason for not attending the Senate that day:

*«She dreamt tonight she saw my statue,  
Which, like a fountain with an hundred spouts,  
Did run pure blood, and many lusty Romans  
Came smiling and did bathe their hands in it»* [4]

This dream is both detailed and specific and of course, a truth-bearing dream, and its content corresponds to the manner of death Caesar will face in addition to calling attention to a thematic issue of identity in the play. [2]

But Dessiy misinterprets the dream intentionally:

*«This dream is all amiss interpreted  
It was a vision, fair and fortunate  
Your statue spouting blood in many pipes  
In which so many smiling Romans bathed Signifies  
that from you great Rome shall suck Reviving blood, and  
that great men shall press  
For tinctures, stains, relics and cognizance  
This by Calphurnia's dream is signified  
Besides it were a mock,*

*Apt to be rendered, for someone to say, 'Break up the Senate till another time When Caesar's wife shall meet with better dreams'» [4]*

Thus the passage ends with Caesar's disastrous statement of dismissal:

*«How foolish do your fears seem now, Calpurnia?*

*I am ashamed I did yield to them, Give me my robe, for I will go» [4]*

As a result Caesar doesn't pay attention to his wife's symbolic signs of her dreams and killed brutally by his enemies.

As historical papers state, Caesar believed in dreams, but in most cases didn't pay attention to his wife's dreams. So, as we can see Shakespeare matched the historical truth with fictional truth and tried to use dream vision as poetic means. Marjorie B. Garber asserts «The audience knew the history of Julius Caesar, the author employing dream vision in this tragedy reveals a symbolic power. [3]

Another most memorable reference by Shakespeare «Romeo and Juliet» contains this literary means too. Dream vision as an aesthetic episode owns a significant position in this tragedy. At the beginning of the play dream is mentioned in Romeo's conversation with Mercurio in order to develop and link the upcoming events logically. Furthermore, he used dream so that he could increase the actuality, liveliness and color of the play. Another importance of dream is that it shows a way to the characters. Particularly, Romeo's dream warns him about his destiny. But he interprets it for good, doesn't understand a real message of it and dies tragically. Shakespeare states his knowing of his death in the following lines:

*If I may trust the flattering truth of sleep,  
My dreams presage some joyful news at hand:  
My bosom's lord sits lightly in his throne;  
And all this day an unaccustom'd spirit  
Lifts me above the ground with cheerful thoughts.  
I dreamt my lady came and found me dead —  
Strange dream, that gives a dead man leave  
to think! —  
And breathed such life with kisses in my lips,  
That I revived, and was an emperor.  
Ah me! how sweet is love itself possess'd,*

*When but love's shadows are so rich in joy! [5]*

Romeo dreams it in Mantua, when Juliet is far away drinking the medicine which Friar Laurence gives. By this dream the author wants to express the spiritual world of Romeo, his thinking of his lover, as well as to show the ensuing events. The placement of dream vision in this very position fastens the development of happenings and provides compositional wholeness.

Besides, other character's dream is also given in this play. Romeo's servant Balthazar dreams that he wins in the battle. He sleeps under the tree and sees this dream, at that very moment Romeo and Paris fight and Romeo kills him. Not knowing this Balthazar retells it to Laurence:

*As I did sleep under this yew-tree here,  
I dreamt my master and another fought,  
And that my master slew him. [5]*

As we see, in this tragedy dreams appear as supernatural sign warning about the future and destiny of personages. Both characters' dream happen as they are and development of events end with the occurrence of these dreams.

The dream of Romeo bears a certain similarity to Calphurnia's dream. Although it probably contains — from what Romeo says this is possible to assume — only material that could be shown on stage, it is not necessary to show it before the tragic events that will soon unfold on stage. Shakespeare cannot afford a pointless repetition of a scene, but for his dramatic purpose he has to have Romeo dream of the future events. [6]

In conclusion, William Shakespeare could employ dream motive in significant positions in these tragedies. With its help he provided his plays to be more believable and close to life, tried to show the mood and psychological state of characters. The symbolic gist of dreams in the above studied tragedies served to intensify fictional effect, to foreshadow events of plot, to warn the reader about the destiny of heroes, to provide compositional capacity, to make the content more meaningful and colorful. Moreover, dream as an aesthetic event manipulated the plot-construction, development of events and helped to shorten the pack of events, tie the events in a logical order

#### References:

1. Spearing, A. C. *Medieval Dream-Poetry*. Cambridge: Cambridge UP, 1980
2. James R. Lewis, Evelyn Dorothy Oliver. *The Dream Encyclopedia*. Visible Ink Press, 2009
3. Marjorie B. Garber *Dream in Shakespeare: From Metaphor to Metamorphosis* (New Haven: Yale UP, 1974)
4. [http://shakespeare.mit.edu/julius\\_caesar/full.html](http://shakespeare.mit.edu/julius_caesar/full.html)
5. [http://shakespeare.mit.edu/romeo\\_juliet/full.html](http://shakespeare.mit.edu/romeo_juliet/full.html)
6. Arthos, John. *Shakespeare's Use of Dreams and Visions*. London: 1980

## Модернистская мифологема младосимволизма (к вопросу об эволюции категории символа от модернизма к постмодернизму)

Крашенинников Станислав Игоревич, аспирант  
Московский педагогический государственный университет имени Ленина

*Настоящая статья посвящена символистской мифологеме: эстетизм, символизация как основное средство мифопоэтики, зеркальность формы, дионисийское и аполлоническое начала художника-символиста — все это основные черты позднего символизма. Бытие формы как основное содержание поэзии, расколотость и непознаваемость души художника присутствуют и в младосимволизме, и в постмодернизме, позволяя говорить о зарождении постмодернистской тенденции раньше, чем принято считать.*

**Ключевые слова:** символизм, постмодернизм, (пан) эстетизм, В. Набоков, мифологема.

Русская модернистская парадигма (можно сказать о ней в целом) транслировала символ как реальный метод, а точнее, как структуру, через которую возможен гнозис или трансценденция или почти прямая связь с божественным.

По Ханзену Леу [8], в символистском искусстве (модернизме) существуют две тенденции. Первая тенденция подразумевает такое искусство, которое, преобразуя действительность, делает ее идеальной герметической, непроницаемой формой, формой, метафизически предназначенной для вечности. В бытие искусство должно вдохнуть жизнь, эстетизм — это такая мифология, в которой художник только и может вдохнуть в мировые формы, преобразуя их, жизнь. Эстетизм исключительно далек от «чистого искусства». Эстетизм очень часто сближается с дьявольским, декадентским, безобразным. Сближается оттого, что никакой универсальной идеи красоты он не знает, красоту каждый раз нужно рожать снова и ради новизны красоты художник и существует, сам являя собой ее («я — изысканный стих» К. Д. Бальмонт [1]). Эстетизм старшего поколения символистов (Бальмонт, Брюсов, Анненский, Соллогуб) не нуждался в космологических картинах мира, не нуждался в идее Бога и идее потусторонности — в чем так нуждались младосимволисты. Старшие символисты заложили традицию русского символизма, и краеугольным камнем этой традиции стала мифология творческой игры, идеальной формы и постоянной игровой авторефлексии над этой формой. С мифологизацией самого процесса творения, с осознания процесса творения как реальной метафизической альтернативы, как самостоятельного пути, по которому можно идти к богоподобию, начинается символистская эстетика. В этом смысле показательным стихотворением В. Я. Брюсова от 13 ноября 1898 года: «Люблю я линий верность»:

*Люблю я линий верность,  
Люблю в мечтах предел.  
Меня страшит безмерность  
И чудо Божьих дел.  
Люблю дома, не скалы.  
Ах, книги краше роз!*

— *Но милы мне кристаллы  
И жало тонких ос. [4]*

В тексте этого стихотворения прочитывается мифология символистского эстетизма, который в корне пересмотрел романтическую эстетику с универсальной идеей красоты. Символистская метафизика красоты — это «искусственное», рожденные из сверх-Я творца предельно индивидуальные формы, которые и определяют отношение этого творца с миром. Искусственное всегда выигрывает и оказывается лучше природного. В конце стихотворения В. Я. Брюсова даже дан образ такой формы — непроницаемый магический кристалл. Сама душа художника становится такой идеальной формой, о чем свидетельствует, например, стихотворение Брюсова же «Молиться» (25 ноября 1913 года).

*Молиться? Я желал  
Молиться, но душа,  
Как дорогой кристалл,  
Блится, не дыша.  
Упав на грани, луч  
Стоцветно отражен,  
Но, благостен и жгуч,  
Внутри не проникнет он.  
Внутри, как в глыбе льда,  
Лишь вечный холод; вздох  
Не веет никогда...  
Сюда ль проникнет Бог?  
Бог — лишь в живых сердцах,  
Бог есть живой союз:  
Он в небе, Он в волнах,  
В телах морских медуз.  
Кристалл же мертв. Горит  
Лишь мертвым он огнем,  
Как камень драконит,  
Зажженный смертным сном.  
Молиться? Я хочу  
Молиться, но душа  
Ответствует лучу  
Блестаньем, не дыша. [4]*

Брюсов сомневается, что даже Бог может проникнуть в глубину этого кристалла, «кристалл... мертв». Зер-



кальный кристалл — символ отражающей весь мир души поэта. Мифология каталогизирования, структурирования и рефлексии этой души и есть символистская теургия — то есть достижение богоподобия через магическую практику. Символ — тот же самый магический кристалл. Каждое отдельное стихотворение — это кристаллическая решетка, душа же автора не может познать саму себя, проникнуть собственную глубину, но трансцендирует ее, созерцая красоту вечно новой формы. Творение в мифологии бесконечно больше самого творца.

Именно эту-то темную глубину символа и восприняли младшие символисты. Но их позицией была тотальная эстетизация всех элементов действительности, панэстетизм (по выражению Ханзена Лёве [8]). Они-то как раз сняли противоречие между искусственным кристаллом и живой природой. Бог и потустороннее как бы пронизывают своим светом кристалл души поэта/произведения искусства. Поэт в мифологии младосимволистов творит из будущего («предтечи будущего» — называет обобщенно А. Белый поэтов-символистов [2, с. 176]), становится визионером и пророком.

Через его фигуру, как через кристалл, являют себя все метафизические силы и основания мира, как темной, так и светлой природы.

Через поэта в эстетике младосимволистского панэстетизма могут проникать в реальность, являть себя как светлый Бог, гнозис, мудрость, София, порядок, так и предвечный темный хаос и силы зла. Александрийский человек уравнивается дионисийским, и явлены они в едином мифологическом контексте — все зависит лишь от выбора творца.

Мифопоэтический извод символизма, (который и господствовал), был попыткой вернуть самому символу его власть над бесконечным, которую с поэтикой мертвой формы он чуть не потерял. Религиозность и аксиология, а также явно выраженная религиозная телеология (в значительной степени эстетизированная) в русском символизме — результат победы потусторонности символа над зеркальной формой этого же символа. Младосимволизм реконструирует идею романтического двоемирия, но в совершенно ином контексте. Поэт, как призма кристалла, пребывает между действительным миром и небесным. Для него двойственность и принципиальная расколотость мотивированы его амбивалентной позицией между мирами, стремлением как к аполлоническому порядку, так и к темному хаосу дионисийской ночи. Символистское двоемирие есть двоемирие трагически расколото бытия и поэта, совершающего священный подвиг теофанического служения искусству.

Декадентский модернизм снимает эпистемологическую проблематику. Абсолютная форма, к которой стремятся поэты-декаденты, которая есть также кристалл души художника, непроницаема и непознаваема. Эта черта роднит символистский эстетизм с постмодернизмом, каковой гносеологическую проблематику снимает так же. Основным содержанием и того и другого яв-

ляется бытие формы, а ее онтология является основным вопросом. Кроме того, необходимо упомянуть об отсутствии и там и там универсальной идеи красоты. В первом случае она предельно субъективна, она — индивидуально авторская идея, во втором — она симулякр и проблема кода. Нет никакой красоты, кроме кода. При этом можно сказать, что потенциал постмодернистского развития литературы в полной мере заложил уже модернизм. Неслучайно именно русская символистская литература стала источником для постмодернистов: В. Набоков, В. Сорокин. Уже символизм через подобные эстетические отношения знал разложение и деградацию субъекта, лирического героя. Эстетизм, вывернутый наизнанку, постулирует следующее: душа художника не ограничена ничем, непознаваема и она есть некий божественный Абсолют. Но это — одна из форм деградации субъекта. А именно с этой деградацией связан постмодернизм.

Таким образом, вполне вероятно, что постмодернистская тенденция возникла намного раньше, чем реакция на соцреализм, как это принято считать. Рефлексы постмодернизма заметны еще в модернизме, что мы можем видеть на примере Владимира Набокова.

Два центральных поэтических направления русского модернизма (русского Серебряного Века), символизм и акмеизм. Символизм — как способ высказывания о надмирном и акмеизм — как возвращение к миру вещей, оставили в набоковском творчестве свой неизгладимый след.

Вопрос о связи Владимира Набокова с символизмом разработан достаточно подробно. Так, традиции русского символизма в прозе Набокова 20-х — 30-х годов посвящена диссертация О.Ю. Сконечной [7]. Краткий обзор вопроса можно посмотреть у Ч. Пило Бойл в статье «Набоков и русский символизм (история проблемы)» [3]. О связях В. Набокова и А. Белого, А. Блока, Ф. Сологуба, Вяч. Иванова писали В. Александров [9], А.А. Долинин [5], Д.Б. Джонсон [10].

Набоков-волшебник будет символически демонизировать мир вещей и одновременно заниматься деконструкцией самого символа и целых символических мифологем. Символическая демонизация мира вещей в набоковской прозе будет еще более явной, когда читатель уже не в силах понять, где решетка символов, их лабиринт становится только кодировкой, а где за ней лежит реальное метафизическое наполнение, отсылка к идеальному плану. Хорошей иллюстрацией данного положения являются метафизические представления героя «Приглашения на казнь», Цинцинната, о том, что за прозрачным миром вещей скрывается мир подлинный. Также показательно попытка Цинцинната работать над самим языком (изобретением ижицы), чтобы сделать идеальный мир пронизываемым и победить тем самым демонизм вещественного мира [6].

В набоковском романе, таким образом, культурные мифологемы выступают как элементы сложной и тонкой игровой технологии, которая реализует себя через прием

сложного монтажа отдельных символических структур, за которыми ничего не стоит, поскольку сам порождающий символ принцип разрушен.

Другими словами, Набоков превращает символ в пост-модернистский код, а эстетика модернизма предвосхищает симуляцию постмодернизма.

Литература:

1. Бальмонт, К. Д. Я — изысканность русской медлительной речи... // Будем как Солнце. — М.: Изд. Скорпион, 1903
2. Белый, А. Песнь жизни // Символизм как миропонимание — М., 1994.
3. Бойл., Ч. П. Набоков и русский символизм (история проблемы) // В. Набоков: pro et contra, т. 2, с. 532–550. М., 2001.
4. Брюсов, В. Я. Стихотворения — М., 2009.
5. Долинин, А. А. Набоков и Блок // Долинин А. Истинная жизнь писателя Сирина. СПб., 2004. с. 331–337
6. Набоков, В. В. Приглашение на казнь Собрание соч. в 4-х томах, т. 4.
7. Сконечная, О. Ю. Традиции русского символизма в прозе В. В. Набокова 20–30-х годов: диссертация канд. филол. наук: 10.01.05 М., 1994
8. Ханзен Лёве Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм. — СПб., 1999.
9. Alexandrov, V. E. Vladimir Nabokov's Metaphysical Aesthetics in the Context of the Silver Age // Christianity and the Eastern Slavs. Vol. 3: Russian Literature in Modern Times. Berkeley; Los Angeles; L., 1995. P. 201–222.
10. Johnson, D. B. Belyj and Nabokov: A Comparative Overview // Russian Literature. 1981. №9. P. 379–402;

## Гностическая символика романа «Под знаком незаконнорожденных»

Крашенинников Станислав Игоревич, аспирант

Московский педагогический государственный университет имени Ленина

Вполне органично на набоковский текст, как кажется на первый взгляд, ложится гностическая мифология неизвестного, неизреченного (в некоторых гностических текстах он называется «отцом молчания неизъяснимого») светлого единого Бога, неизреченного разума или сверх-сознания, фактически, духа, который не участвует в создании какой бы то было материальности. Материальная действительность, действительность мира вещей и действительность гилических людей (обреченных на материальность и лишенных посмертия) является созданием злого бога-демиурга. (В некоторых мифологиях — змея). С материальностью, с демиургическим началом, как будет видно из анализа гностической символики романа, связан Адам Круг. Кто же, в таком случае, тот светлый единый Бог, отец неизреченного, как не автор романа?

В определенный момент достигнув, путем «космической синхронизации» (как называет это явление Александров), состояния всеведения, или, во всяком случае, узрев «автора за зеркалом», Круг становится причастен тайнам создания мира, сотворенного «авторской персоной» — но не сразу, а лишь путем спасительного безумия, в тюрьме (в последней главе романа). До этого момента Круг не всеведущ.

Если подойти к роману с ключом гнозиса, можно увидеть, как незнание Круга о мире, в котором он живет (до момента епифании) роковым образом подводит его к точке смерти. Многие намеки (гностические крупинки знания), разбросанные по тексту, однозначно предупреждают его об опасности — и читательское ожидание в данном случае не будет обмануто, но Круг обманывается. Такими приметам являются как табличка с надписью «Bon voyage» на даче Максимовых, так, и например, сцена со шпионом, караулившим у кругова дома. Давид сообщает отцу, что в его отсутствие Мариетта, няня мальчишка, говорит по телефону с этим шпионом. Но Круга это не настораживает:

«Я отлично *знаю*, подумал Круг, отсмеявшись, что она просто-напросто отправляется в киношку с подружкой-толстушкой, — так она и говорит, и у меня нет повода ей не *верить*; а если бы я действительно считал, что она — то, чем она определенно является, я бы ее в два счета уволил: по причине *заразы*, которую она может затащить в детскую. Ольга именно так бы и сделала» (курсив наш — С. К.).

Как известно из гностических учений<sup>1</sup>, люди подразделяются на три рода — соматиков (знания о мире которых ограничены материальным аспектом), психиков

<sup>1</sup> Мы опираемся на статью из словаря Брокгауза и Евфрона под авторством В. Соловьева «Гностицизм».

(которые способны на «веру») и пневматиков (тех, что в конечном счете обретают «знание»). В этом контексте выделенные нами курсивом слова приобретают особую значимость, поскольку «знание» Круга и «вера» являются ошибочными. «Зараза» же символизирует зловоние и нечистоту демонов, населяющих гностическую действительность. Мотив незнания Круга, более того, усложнен мотивом предчувствия. Недаром Круг заботится о том, чтобы Давид не залез в лужу — символ упадка и Падукграда.

К этой же мотивной структуре относится и образ жемчужины, или, шире, драгоценностей. В глоссарии гностической символики «жемчужина» — одна из постоянных метафор для «души» в сверхъестественном смысле [Йонас Г. Гностицизм]. В апокрифических «Деяниях апостола Фомы» есть гностический текст под названием «Гимн Жемчужине», который также встречается под названием «Гимн душе».

В тексте романа присутствует несколько эпизодов с драгоценностями, в частности, с жемчугом<sup>1</sup>.

Например, во сне Круга из 5-й главы упоминается некто «она», снимающая с себя драгоценности:

«В одной из витрин сидела она, снимая свои чистой росы перстни и расстегивая бриллиантовый *collier de chien*, обнимавший ее полное белое горло; да, избавляясь от всех земных драгоценностей». (В этом контексте перл выступает гиперонимом к любого рода драгоценностям).

К концу главы мы узнаем, о ком идет речь, — это:

«Ольга, сидящая перед зеркалом после бала, снимающая драгоценности. Еще затянута в вишневый бархат, она закинула назад сильные, неровно светящиеся локти, приподняв их как крылья, и стала расстегивать сверкающий ошейник. Он сознавал, что вместе с ожерельем снимутся и позвонки, — что в сущности оно-то и было ее хрустальными позвонками». Характерно, что это «сознавал» Круг, чьи представления близки гностическим; в романе же мы не увидим этого разоблачения, какое в действительности происходило в романе «Приглашение на казнь» (1935). Характерно и то, что в обоих произведениях мотив разоблачения от телесных оболочек (и «земных драгоценностей» — в «Под знаком незаконнорожденных») сопряжен с образом-символом жемчужины<sup>2</sup>.

Обращая внимание на подобную сцену разоблачения в «Приглашении на казнь», отметим, что исследова-

тель Сергей Давыдов называет главу своей книги<sup>3</sup>, «гностической исповедью в романе», что имеет под собой основания, ведь в английском варианте «Приглашения» даже преступление Цинцинната — не гносеологическое, а «гностическое», «*gnostical turpitude*<sup>4</sup>».

Цинциннат «снял, как парик, голову, снял ключицы, как ремни, снял грудную клетку, как кольчугу. Снял бедра, снял ноги, снял и бросил руки, как рукавицы, в угол. То, что оставалось от него, постепенно рассеялось, едва окрасив воздух».

С. Давыдов однозначно соотнес этот образ с гностической метафорой<sup>5</sup>, с чем трудно не согласиться, поскольку внешние, телесные оболочки в гностических текстах служат временным пристанищем душе, которая жаждет от них избавиться.

Но возвратимся к «Под знаком незаконнорожденных». Образ жемчужины, точнее, ее значимого отсутствия видим в описании Эмбером Офелии в главе 7-й:

«Мочки ушей ее были голы, хоть и проколоты еле заметно — для миниатюрных кораллов, не для жемчужин».

Гностическое миропонимание Круг обнаруживает неоднократно, хотя он и не занимается «поиском Истинной Субстанции Единого, Абсолюта». Например, в 7-й главе, посещая друга-шекспироведа Эмбера, Круг говорит о Шекспире:

«Человек, сказавший (не первым), что слава Господня в том, чтобы скрыть, а человечья — сыскать». В мире рассеяны частицы потустороннего света, которые должны быть собраны и возвращены к своим истокам, утверждает гностическое учение<sup>6</sup>.

Многokrатно упоминаемое «большое тело» Круга, «чересчур велико и здорово: если б оно сохлось, одрябло, истомилось в недомогании, он смог бы жить в большем мире с собой» — свидетельство понимания материального как злого начала, как результата отпадения от Бога, то есть, вполне гностического мировосприятия. В гностицизме эта стадия называется оплотнением. Так, оплотняется и София-Ахамот, в результате чего и появляется Демииург, не знающий добра. Пневматик же, или истинный гностик, живущий в Боге и готовящий себя к вечности, отрешается от мира. Соответственно, излишняя телесность Круга, неоднократно подмечаемая, только мешает ему достичь гнозиса.

Телесность Адама Круга, первого человека, сопряжена в романе с образом грехопадения, телесной любви

<sup>1</sup> Связь жемчуга и идеи высшего мира можно обнаружить еще в стихотворении Набокова 1921 года, посвященном Достоевскому и напечатанному в день его 100-летия под названием «Садом шел Христос с учениками». Христос встречает в саду разлагающийся труп собаки, «Иоанн отвернулся», «поморщился Матфей», сказав, что «смерть его нага», на что «Христос ответил просто: «Зубы у него, как жемчуга...»».

<sup>2</sup> «...я снимаю с себя оболочку за оболочкой, и наконец... не знаю, как описать, — но вот что знаю: я дохожу путем постепенного разоблачения до последней, неделимой, твердой, сияющей точки, и эта точка говорит: я емь! — как перстень с перлом в кровавом жиру акулы» — Приглашение на казнь

<sup>3</sup> С. Давыдов Тексты-матрешки Владимира Набокова

<sup>4</sup> Там же

<sup>5</sup> «...гностик проделывает ряд ритуальных упражнений, так называемых «разоблачений», в которых душа снимает с себя оболочку за оболочкой. Эти упражнения подготавливают путь для посмертного восхождения души», пишет Сергей Давыдов, опираясь на гностический текст «Гимн жемчужине» и «Гинза»

<sup>6</sup> Йонас Г. Гностицизм

и миром Падуграда. С городом Падука Адама, в частности, связывает яблоко — согласно апокрифической традиции, кусок этого яблока застревает в глотке вкусившего от древа познания. В тексте же возникает адамово яблоко — «треугольный прогал для яблока его тезки». Огрызком яблока пытается запустить один из солдат в Круга в конце 6-й главы. Воспоминание о яблочном сидре, выпитом с братом другого солдата (в сцене на мосту) позволяет Адаму преодолеть препятствие в виде бюрократической процедуры, мешающей ему добраться до дома.

«Иногда ... поторговывал яблоками» шпион у дома Круга, что отсылает также к «Золотому горшку» Т. А. Гофмана, что однозначно соотносится с образом темных сил. «Yablochko, kuda-zh ty tak kotishsa?», — вопрошает разбушевавшегося Круга солдатик, поймавший его в момент осознания Адамом смерти любимого сына Давида.

Смерть жены Ольги также накладывает на Круга определенные обязательства — он долго борется с искушением, которое воплощает собой Мариэтта, няня Давида. Искушение Адама происходит в течение всей 15 главы, начиная с того момента, как он перечитал пассаж из своей статьи, где «в связи с идеей субстанции» говорилось: ««если тело свежо и бело, мотивы свежести и белизны повторяются, взаимно сливаясь, в различных местах...» [Da mi basia mille]». Следующие за отрывком из статьи слова принадлежат Катулле («К Лесбии») и переводятся как «дай мне тысячу поцелуев». Эти же слова повторяются в следующем контексте: «Brevis lux. Da mi basia mille. Он медленно бил кулаком по книге». Короткий свет, или вспышка света, таким образом, соответствуют борьбе Круга со своим естеством. В этой неравной борьбе телесность побеждает, «субстанция» побеждает

«идею субстанции». Конечное, материальное, берет верх над Кругом.

Мариэтта выступает здесь в качестве Лилит: она приходит к Адаму во сне, где сидит у него на коленях и убаживает его «во время репетиции пьесы, в которой играет роль его дочери».

В момент же, когда соитие казалось неизбежным уже наяву, в квартиру врываются солдаты-эквилисты, чтобы схватить профессора. Оглушительный грохот прервал речь Круга, обращенную к Мариэтте на словах «...ты — розовый мотылек, вцепившийся —». Бабочки, как известно, в романном мире Набокова обозначают авторское присутствие. В 9 главе романа мы встречаем бабочку, «вцепившуюся в руку» Ольге в «воспоминаниях» Круга, который, будучи восемнадцатилетним студентом, в ту пору не был с ней знаком. В предисловии к 3-му американскому изданию Набоков прямо говорит об этом в связи с образом бабочки, бьющейся в окно его комнаты:

«И пока светлая душа Ольги, уже обретшая свой символ в одной из прежних глав (в девятой), бьется в мокром мраке о яркое окно моей комнаты, утешенный Круг возвращается в лоно его создателя<sup>1</sup>». Это набоковское высказывание порождает ряд вопросов: что представляет собой судьба Ольги и Круга? Каково символическое значение Ольгиного инобытия и имеет ли оно что-либо общее с формой посмертного существования Круга? Ответом на эти вопросы может служить понимание хронотопа набоковского художественного мира как метафизического. Именно с помощью подхода метафизики становится возможным объяснение собственно символической структуры как романа «Под знаком незаконнорожденных», так и других романов Владимира Набокова.

#### Литература:

1. Набоков, В. В. Под знаком незаконнорожденных
2. Набоков, В. В. Предисловие к третьему изданию романа «Под знаком незаконнорожденных»
3. Набоков, В. В. Приглашение на казнь // Собрание сочинений русского периода в 4-х томах.
4. Набоков, В. В. Садом шел Христос с учениками
5. Йонас, Г. Гностицизм
6. Давыдов, С. Тексты-матрешки Владимира Набокова Мюнхен, 1982
7. Александров, В. В. Набоков и потусторонность
8. Соловьев, В. Гностицизм // Словарь Брокгауза и Евфрона

<sup>1</sup> Предисловие к третьему изданию романа «Под знаком незаконнорожденных»

## Композиция публичной политической речи и компоненты композиции речи

Погорелова Светлана Давидовна, кандидат филологических наук, доцент;

Яковлева Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент

Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

Говорящий, поставив перед собой задачу, изменить взгляды аудитории, относительно того или иного вопроса, побудить его к действию, целенаправленно, сознательно организует своё выступление, следуя определённым принципам структурирования речи, культурно-речевым постулатам, определяющим выбор лексических и синтаксических языковых средств.

Публичное политическое выступление имеет большое значение и должно иметь продуманную композицию, в нём должна быть определённая последовательность компонентов композиции речи. Структура речи складывается как последовательность компонентов композиции речи, когда один компонент сменяется другим, повторяется, комбинируется с другими различным образом. Компоненты композиции речи — «это крупные риторические аргументы, средства доказывания» [1, с. 18].

Н. Н. Кохтев определяет композицию речи как закономерное, мотивированное содержанием и замыслом расположение всех компонентов композиции выступления. «Как в архитектурном сооружении блоки занимают положенные им места и соединены друг с другом, так и все части выступления любого вида взаимно связаны и составляют неразрывное целое» [2, с. 102].

Следуя античным канонам, большинство авторов (П. Л. Сопер, Е. Н. Ширяев, Н. Н. Кохтев, Х. Леммерман, Е. Н. Зарецкая, А. Н. Васильева, Е. В. Ключев, М. Р. Львов) в классической композиции речи выделяют три основных компонента: **введение** — **главная часть** — **заключение**.

**Введение** представляет вступительные замечания, изложение цели оратора, пояснение, обзор содержания [3, с. 277].

Основной отрезок образует **главная часть** (главная тема и «ключевые мысли»; объяснение, пример, следствие и доказательство). «Каково существующее положение вещей: что было? что есть?», «Что должно быть вместо этого?», «Как можно изменить существующее положение?»

**Заключение** содержит обзор, кульминацию, окончание и представляет собой призыв, побуждение. Ведь убеждающая речь стремится заставить слушателя действовать определённым образом. Для достижения этой цели действие заключения особенно убедительно. «Как вступление, так и заключение следует разрабатывать очень тщательно. Заключение запоминается слушателю больше всего.... В заключении усиливается и сгущается основная мысль речи» [3, с. 150–151].

Однако лингвисты, полагая, что такая структура речи не даёт полного и чёткого представления о ходе публичного выступления говорящего, пытаются развернуть

такую композицию, показать, из каких ещё компонентов и композиционно-речевых форм состоит каждый компонент композиции речи.

Так, Н. Н. Кохтев выделил во введении такой компонент композиции речи как начало речи, отметив, что «политическая речь начинается с этикетных формул, «зацепляющих» крючков, для привлечения слушателей» [2, с. 103], а главная часть у него распадается на анализ, синтез, сравнение, обобщение [2, с. 102–104].

**Анализ** — это мысленное расчленение объектов на их составные части, мысленное выделение в них отдельных признаков. **Синтез** — это мысленное соединение в целое частей объекта, его признаков. **Сравнение** — это мысленное установление сходства и различия предметов по существенным и несущественным признакам. **Обобщение** — это мысленное объединение отдельных предметов в некоторое понятие.

Интересной, представляется главная часть композиции публичной политической речи по П. Л. Соперу. Главная часть соответствует в его работе тому или иному плану. П. Л. Сопер отмечает, что планы не являются взаимоисключающими и имеют только ориентировочный характер. Он выделяет 8 планов:

1. **индуктивный план** — рассуждение, исходящее из примера, умозаключение от частных случаев к обобщающему выводу;
2. **дедуктивный план** — рассуждение, исходящее из принципа, рассуждение, основанное на авторитете обычая и закона;
3. **план на основе аналогии** — рассуждение, развиваемое на основе аналогии: если два явления сходны в одном и более отношениях, они сходны и в другом отношении;
4. **план на основе вывода, причины и связи** — рассуждение, намерение которого, показать, что данное положение вещей является причиной или следствием другого положения;
5. **план: зло и его преодоление** — рассуждение, цель которого доказать, что существует или отсутствует потребность в переменах, или в том, чтобы недостатки были упразднены, или в том, чтобы проблема была решена;
6. **план: теория и практика** — рассуждение, основанное на вопросах теории и практики;
7. **план: долг и выгода** — рассуждение, в котором речь построена так, чтобы в каждом её разделе содержалось указание на особый мотив действия;
8. **план: факт и его практическое значение** — рассуждение, переходящее от фактической стороны к практическим выводам [4, с. 286–296].

П.Л. Сопер подчёркивает, что «первые четыре плана наиболее употребительны в речах, имеющих целью убедить в вопросах факта; другие, особенно пятый и шестой, чаще применяют в речах с намерением убедить в вопросах, связанных с линией поведения, и последние два — в речах, воодушевляющих и зовущих к действию» [4, с. 286].

Наиболее развёрнутое и подробное членение компонентов композиции политической речи представлено в работах Е.Н. Зарецкой и М.Р. Львова, выделившие в структуре публичной политической речи восемь компонентов и принявшие за основу структуру Квинтилиана.

Е.Н. Зарецкая, вслед за большинством лингвистов придерживается классической композиции политической речи и также выделяет 3 компонента композиции речи:

- 1) установление контакта;
- 2) обоснование главной мысли;
- 3) заключение.

Далее автор вычленяет в структуре публичного политического выступления составляющие компоненты композиции речи, подчёркивая, что последовательность этих составляющих компонентов композиции речи может не соблюдаться, в зависимости от объёма речи и её содержания:

1. Обращение
2. Называние темы
3. Повествование
4. Описание (рассмотрение по частям и в целом)
5. Доказательство (приведение различного рода аргументов)
6. Опровержение (как укрепление доказательства)
7. Воззвание (обращение к сердцам, эмоциям слушателей)
8. Заключение (итог, перспективы)

В первой части композиции политической речи, Е.Н. Зарецкая выделяет обращение и название темы, обоснованной в выступлении. **Обращение** — это аргумент

от личности говорящего, непосредственная задача которого — расположить к себе слушателей, просьба прослушать всё то, что следует за ним.

**Называние или обозначение темы**, по мнению автора, является важным риторическим аргументом, поскольку само название темы и её объяснение составляют смысловую центр аргументации. «Название темы должно, во-первых, соответствовать предмету речи, во-вторых, быть понятным аудитории, в-третьих, быть построено стилистически так, чтобы заинтересовать аудиторию» [1, с. 265].

Главная часть речи включает в себя такие композиционно-речевые формы как: повествование, описание, аргументация (доказательство, опровержение).

**Повествование** — это такой тип речи, в котором говорится о событиях, протекающих действиях. События, составляющие повествование, подбираются так, чтобы подвести слушателя к определённым выводам. Поэтому при повествовании необходимо хорошо обосновать выбор событий.

**Описание** — тип речи, который не содержит событий, в них нет сюжета, и редко бывают действующие лица. В описании раскрываются признаки предмета. Предмет (тема) рассматривается и по частям, и в целом.

**Аргументация** трактуется как совокупность доводов, суждений, приводящихся в обосновании какого-либо политического выбора, решения, программ, доктрины, призванных побудить к их поддержке, исполнению.

Последний компонент композиции публичной политической речи — **заключение**, составляющим которого является воззвание, обращение к сердцам слушателей и их эмоциям. В заключении подводят итог и дают перспективы на будущее.

На наш взгляд, композиция публичной политической речи, представленная в работе Е.Н. Зарецкой, наиболее чётко и полно отражает выступление говорящего.

#### Литература:

1. Зарецкая, Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. — М.: Дело, 1999. 480 с.
2. Кохтев, Н.Н. Основы ораторской речи. М.:Изд-во МГУ, 1992.
3. Леммерман, Х. Риторика. — М.: Изд-во Уникум Пресс, 1997 — 255 с.
4. Сопер, П.Л. Основы искусства речи. — М.: Наука, 1958. — 473 с.

## Образ леса в романе Г. Дж. Уэллса «Остров доктора Моро»: генезис, семантика, художественная специфика

Романцова Наталья Витальевна, магистрант  
Астраханский государственный университет

*Данная статья посвящена изучению семантического наполнения образа леса в фантастическом романе Г. Дж. Уэллса «Остров доктора Моро». Рассматриваются особенности интерпретации образов-символов леса и острова в рамках мифологической и литературной традиции, что позволяет автору выявить определенные художественные тенденции при их истолковании. Особое внимание уделяется специфике авторской трактовки лесного пространства, в связи с чем образ леса в изучаемом романе определяется как неоднозначный.*

**Ключевые слова:** фантастический роман, образ леса, островное пространство, символика, цветовая парадигма.

Художественная философия английского фантаста Г. Дж. Уэллса содержит комплекс разнообразных идей и гипотез, позволяющих получить представление о системе воззрений писателя на современную ему жизнь, проблемы цивилизации, вопрос о судьбе человека и мира в целом.

Так, в фантастическом романе Г. Уэллса «Остров доктора Моро», написанном в 1896 году и вобравшем в себя многие черты приключенческой литературы, на первый план выдвигается метафорическая модель человеческой цивилизации, которая воплощается в образах звериного общества. Основной сюжет данного произведения связан с событиями, происходящими на неизвестном острове в Тихом океане, который населяют странные животные — жертвы опытов по вивисекции, принявшие ужасающий получеловеческий облик.

Ю. И. Кагарлицкий отмечает: ««Остров доктора Моро» поразительно целен по мысли, по форме и в основе своей абсолютно своеобразен», при этом реализация темы прогресса и человека становится одной из важнейших задач автора [2, с. 157]. Наряду с основными художественными средствами воплощения идейно-тематического уровня (образы главных героев, хронотоп, мотивные линии), Уэллс использует и вспомогательные, наполняя роман многочисленными образами-символами, среди которых важное место занимает образ леса.

Обращение Г. Дж. Уэллса к образу лесного пространства как к хронологически одному из самых древних и сложных символов в мировой литературе не случайно и связано в первую очередь с ролью и значением леса в жизни человека. В мифологическом сознании лес понимался как неотъемлемая часть пространства, зачастую населенная враждебными богами и духами, которые представляют опасность для человека. В то же время, этот участок представлялся своеобразным храмом и местом поклонения древним богам. При этом мировая мифология довольно часто изображает лес в качестве некоей пограничной зоны, разделяющей мир мертвых и мир живых и приобретающей значение сакрального места, что позволяло людям проводить здесь обряды инициации.

Фольклорная традиция наделяет лес специфическими характеристиками, раскрывающими противопоставление дикого пространства жилому и окультуренному. В «Энциклопедии символов» В. Бауэра отмечается: «Лес, который еще в нашем ближайшем прошлом покрывал большую часть территории стран, в сказках — отображение мира, куда герой пускается в поисках тайн и их раскрытия. Лес полон опасностей, о которых он слышал, разве что, из родительских рассказов, но тот, кто хочет идти своим путем, познает в нем и жизненные радости» [1, с. 213].

Подобные представления последовательно воплощались на всех этапах развития мировой литературы. Так, в фантастическом романе «Остров доктора Моро» образ леса занимает важное место и гармонично вписывается в смысловую структуру произведения. Уэллс наделяет лес многочисленными характеристиками и функциями, в связи с чем правомерно говорить о глубоком и неоднородном семантическом наполнении изучаемого образа. Немаловажным является то, что в романе с образом леса неизменно связан образ-символ таинственного и мистического острова, куда, по сюжету, после кораблекрушения попадает главный персонаж романа, Эдвард Прендик.

В мифологии и литературе остров зачастую реализует идею рая, прекрасного сада, изобилующего светом и яркими красками. Подобное пространство может восприниматься героем как место изменения и приобретения новых характеристик (отвага, независимость, мудрость и др.).

Поскольку повествование ведется от лица главного персонажа, целесообразным будет выявление особенностей восприятия незнакомой местности со стороны Прендика. Благодаря первым описаниям территории острова становится ясно, что красочный лес занимает большую часть пространства: «Остров был низкий, покрытый пышной растительностью, среди которой больше всего было пальм незнакомое мне вида <...> виднелись деревья и кустарники» [3, с. 165]. Дикий остров, ограниченная и изолированная местность, противопоставляется окультуренному пространству города, к которому привык Эдвард.

В первичных описаниях леса преобладают указания на обширные пространства и выразительность природных

объектов: «холмы», «густая купа прямоствольных деревьев», «долина», «пышная растительность», «густая чаща деревьев и ползучих растений», «тень роскошных папоротников» и т.д. [3, с. 175–177] Многочисленные лексические средства, имеющие положительную коннотацию, указывают на то, что персонаж спокоен и способен воспринимать эстетику окружающей обстановки, несмотря на собственные злключения.

Отметим, что важным средством создания образа леса является цветовая символика. Например, в первоначальных описаниях преобладает использование ярко-зеленого цвета, символизирующего «весну, созревание, новый рост, плодородие, свободу, радость, обновление жизни» и создающего впечатление безопасной и спокойной местности [4, с. 423]. Безусловно, первозданная природа и обширные пространства, наполненные деревьями, кустарниками и папоротниками, создают у Эдварда впечатление некой гармонии и умиротворения, но впоследствии он понимает, что это было лишь иллюзией.

Более близкое знакомство с обитателями острова и ужас от осознания смысла деятельности доктора-визисектора Моро, пытающегося из животных создать подобие человека, толкает героя к побегу в лес, который он считает своего рода убежищем. Однако первая же встреча Прендика со странным и пугающим существом в лесу и нахождение трупа другого животного приводят героя в состояние оцепенения: «На острове погиб насильственной смертью один из его обитателей!» [3, с. 177] Уэллс намеренно вводит мотив крови и воплощает сопутствующий ему эмоциональный концепт «страх», оказывающий определенное воздействие на изменения, происходящие в образе персонажа.

При этом лес сразу же преображается в его глазах, начинает восприниматься не как спокойное место: «Каждый темный уголок казался засадой, каждый шорох — опасностью. Мне казалось, что какие-то незримые существа подстерегают меня всюду» [3, с. 177]. Густая чаща одушевляется и в силу высокой степени испытываемого беспокойства даже воспринимается Эдвардом как живой организм. Лесное пространство в сознании героя перестает быть изолированным, становится заполненным всевозможными обитателями и уже не отделяется от существ, представляющих собой определенную опасность как для друг друга, так и для Прендика.

Ранее положительная семантика леса переводится Уэллсом в отрицательные характеристики, что меняет смысловое наполнение образа лесной местности в романе. Меняется также и значение островного пространства: остров оказался не райским местом, а лишь его иллюзией, средоточием опасности и зла.

Вместе с осознанием этого прекрасный облик леса в глазах героя трансформируется. Отныне для него лес — это не источник эстетического удовольствия и символ гармонии и безопасности, а неупорядоченная дикая природа, воплощение таинственности и угрозы. Сгущающиеся су-

мерки лишь усиливают беспокойство и страх героя, вызывают желание как можно скорее выбраться из этой чащи: «Чтобы не остаться на ночь в лесу, среди неведомых опасностей, я должен был спешить назад» [3, с. 180].

Характер описаний леса меняется, и в структуре цветовой парадигмы ведущее место теперь занимает черный цвет, традиционно символизирующий опасность, зло: «Просветы меж деревьями, прогалины в лесной чаще, казавшиеся в ярком свете дня голубоватыми, становились теперь черными и таинственными», «черные верхушки деревьев», «темная древесная стена» [3, с. 180–182]. Наступающая ночь и незнакомое пространство, быстро поменявшее свой прежде привлекательный облик, делают Прендика бессильным. Кроме того, лес будто сопротивляется выходу героя и создает своеобразные препятствия, о чем можно судить по многочисленным характеристикам, которые дает Эдвард: «сплошной стеной стояли стволы», «путаница ветвей», «густая листва» и т.д. [3, с. 177–181] Прендик замечает: «Каждая тень имела какую-то своеобразную форму, казалась настроженным живым существом...» [3, с. 181].

Тем не менее, Эдварду удается выбраться из лесной чащи и добраться до дома доктора Моро, откуда ранее он бежал. Очевидно, что для описания леса теперь используются лексические средства, выражающие нежелание героя даже приблизиться к этому пространству: «лес, полный жутких теней», «я упорно избегал леса» и др. [3, с. 180–181].

Дальнейшее развитие сюжета связано с множеством событий: посвящение Прендика в тайну острова доктора Моро, знакомство со звериным «обществом» и его законами, бунт очеловеченных животных, убийство ученого, а впоследствии и смерть его помощника Монтгомери. Так или иначе, все эти события происходят внутри или около лесных пространств острова. Для нас важно выявить следующую тенденцию: образ леса в авторской трактовке получает неоднозначное прочтение.

По мере развития событий в романе к Прендику постепенно приходит осознание того, что лес — живой организм, обладающий собственной волей. Именно поэтому герой то теряется в лесной чаще и не видит надежды на спасение, то находит среди деревьев и кустарников убежище, что позволяет ему некоторое время скрываться.

После бунта полулюдей, населяющих остров, и убийства Моро, совершенного одним из «объектов» эксперимента, Эдварду приходится вернуться в дом, где доктор занимался научной деятельностью. Примечательно, что дом ученого сделан из дерева, поскольку при его строительстве Моро был вынужден использовать природный «резерв» острова.

Дерево как элемент леса и возможный строительный материал также неоднозначно интерпретируется автором: деревянный дом, в котором находится Прендик, мгновенно вспыхивает от устроенного Монтгомери поджога, что, безусловно, угрожает жизни главного героя: «Густые клубы дыма ползли мимо меня по берегу, про-



плавая над отдаленными вершинами деревьев, к хижинам в ущелье. Около меня лежали обуглившиеся остатки лодок и пять мертвых тел» [3, с. 244]. Но, помимо опасности, дерево становится и символом надежды, поскольку после смерти последних людей на острове и возвращения полулюдей к звериному обличью Эдвард решает построить плот, чтобы выбраться со всееляющего ужас острова. Именно деревянный плот становится последней надеждой героя на спасение.

Преодолев множество трудностей, угрожающих его жизни, Прендик все же возвращается домой, но его мировоззрение претерпевает значительную трансформацию.

Литература:

1. Бауэр, В., Дюмотц И., Головин С. Энциклопедия символов/Пер. с нем. Г. Гаева. — М.: КРОН-ПРЕСС, 1998.
2. Кагарлицкий, Ю. И. Вглядываясь в будущее: Книга о Герберте Уэллсе. — М.: Книга, 1989.
3. Уэллс, Г. Дж. Остров доктора Моро // Собрание соч. в 15 томах. — М.: Правда, 1964. — Т. 1.
4. Фоли, Д. Энциклопедия знаков и символов/Пер. с англ. 2-е изд. — М.: Вече, 1997.

## Особенности «орнаментальной прозы» Всеволода Иванова

Старченко Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Павлодарский государственный педагогический институт (Казахстан)

«Орнаментальная проза» — явление, которое широко захватило в свой плен разные художественные индивидуальности. За довольно короткий период — не более трёх лет (1920–23 гг.) — через увлечение «орнаментальной прозой» прошли почти все яркие дарования тех лет, и до конца 1920 годов уходящая волна «орнаментализма» продолжала окрашивать в свои цвета многие книги. Генетическую связь с этим явлением некоторые художники сохранили на конкретных этапах своей эволюции (Л. Леонов, Вс. Иванов), а иные (А. Весёлый) так никогда и не покинули её лона.

Вс. Иванов обладал талантом живописать предметно-вещественную реальность в её плотности, исторической характерности. Новый стиль писателя рождался во многом по контрасту со стилем прозы первой половины 1920 годов и его собственным стилем тех лет. Он как писатель ориентировался на объект, он дышал воздухом времени.

Вс. Иванов пришёл в «Серапионовы братья» со своей творческой манерой. И эта «своя манера» искони была близка той, что получила в истории литературы 1920 годов название «орнаментальной». В «Истории моих книг» писатель, оправдывая своеобразие своей манеры начала 1920 годов, заметил: «Я был богат этими изощрениями и до «Серапионовых братьев». Моя первая книжка рассказов «Рогульки» тому доказательство» [1, с. 51]. Ранние рассказы Вс. Иванова К. Федин нашёл «музыкальными по языку».

Пережитый на таинственном острове ужас и множество событий, произошедших в лесной чаще, вызывают стремление героя жить в уединении: «Вот почему я живу близ большой холмистой равнины и могу бежать туда, когда мрак окутывает мою душу...» [3, с. 261]

Рассмотрев особенности воплощения образа леса в фантастическом романе Г. Дж. Уэллса «Остров доктора Моро», мы пришли к выводу о неоднозначности его интерпретации: пространство острова и леса наделяются различными характеристиками в зависимости от функций, которые они выполняют на том или ином этапе развития сюжета.

Стиль писателя орнаментален, «экзотичен», внешне он напоминает восточный ковёр, украшенный всеми цветами радуги. В то же время орнаментализм у него иногда служит средством реалистической типизации. Так, автор индивидуализирует речь своих героев, вводя в неё «жаргонизмы» (диалектизмы, профессионализмы). Словесный орнаментализм, продиктованный сущностью персонажа, его социальным положением, даже профессией, был впервые введён в литературу именно Вс. Ивановым.

Слияние русского и казахского начал проявилось в лексике произведений Вс. Иванова. Повести и рассказы открыли читателю новый мир, «где русская Сибирь» оказалась на стыке с азиатской «Киргизией». Использование писателем тюркизмов подчёркивает самобытность языка автора, они включаются в определённые системные отношения с исконно-русскими словами, расширяя рамки этих лексических единиц, углубляя их семантику. Тюркизмы, как и другие заимствования, обогащают способность русской лексики употребляться в переносных, образных значениях (*увидели «горы, похожие на киргизские малахаи из зелёного бархата»; поток Кара-Су «со стыда закрылся белым чувлуком, как киргизка»*).

Изображение действительности переломного времени новыми красками, ритмами, образами в сочетании с давней новеллистической традицией придавали особое своеобразие повестям и рассказам Вс. Иванова. Произведения писателя богаты бытовой живописью, щедро укра-

шены орнаментом из природных образов. Ещё до того, как мы слышим слова, произносимые героем повести «Голубые пески», появляется характеристика его речи: «Слова у Запуса были крепкие, как просмоленные верёвками, и тёплые. От слов потели и дымились ситцевые рубахи, ветер над головами шёл едкий и медленный» [1, с. 341]. Иногда герой размышляет сам, а иногда же речь его не является прямой, но имитирует её, поэтому голос героя и голос автора как бы сливаются в единый речевой поток.

Автор наделяет Запуса красивой внешностью: «Волос у него под золото, волной расчёпанный на шапочку. А шапочка-пирожок — без козырька и наверху — алый каёмчатый разрубец. На боку, как у казаков, — шашка в чеканном серебре» [1, с. 341].

В «Голубых песках» и в «Цветных ветрах» писатель прибегает к монологам, параллелизмам между жизнью людей и природой, неожиданным сравнениям. Автор переосмысливает неживую природу, зверя, человека, каждое явление через другое явление. С этой целью в повести «Цветные ветра» широко используются эпитеты: «Розоватая жаркая дымка радовалась над посёлком. Блестящие жёлто-синие падали на землю с золотисто-лазурных облаков Тарбагатайские горы. Пахло из палисадника засыхающей, спелой черёмухой» [1, с. 193].

Удивляет не только множество и разнообразие образов, поражает их материальная внутренняя полнота. Художественные образы осязаемы, зримы, весомы. В произведениях писателя часто одно слово определяется не одним эпитетом, а несколькими: «робкий и тихий, седой и лукавый свет»; «безлюдный, угрюмый остров»; «пухлые и шумные снега»; «широкий и упрямый камень»; «жёлтые, синие, осенние голоса»; «ветер рыжебородый». Эпитет в рассказах и повестях Вс. Иванова метафоричен: «сытый стук в дверь»; «сердитое небо»; «конопатая бледность»; «поющая сталь»; «ныряющие руки»; «порхающее чувство»; «заплаканные осины».

Примеры орнаментализма связаны с определённой системой сравнений, основанных на сложных ассоциациях. Вообще у Вс. Иванова сравнения являются одним из важнейших элементов его художественного стиля, во всяком случае, они играют не менее важную роль, чем эпитеты. Многие сравнения украшают его романтический стиль, однако писатель редко прибегает к условно-отвлечённым сравнениям. Гораздо чаще он пользуется сравнениями, построенными на основе сопоставления отвлечённого понятия с предметом, вещью. Вс. Иванов оригинален даже в создании портретной характеристики персонажей. Приведём пример из повести «Цветные ветра»: «Лохматая, впрозелень, голова у попа Исидора. И голос глухой, прерывистый, пахнувший зеленью болот. Идёт он широко, в тёмно-зелёной рясе. Кочка — осокистая голова, кочки — лохматые руки. Подземная вода — глаза, ясные и пристальные» [1, с. 203]. Иногда в про-

изведениях писателя встречаются двойные, обоюдные сравнения («Лес был — как море, и море — как лес»; «Брёвна были, как трупы, и трупы, как брёвна»).

Драматические эпизоды прошедшей войны очень живописны. Действие рассказа «Пустыня Тууб-Коя» обрамлено лирической пейзажной картиной: «Экая гайдучья трава! Не только конь — камень не в силах раздавить, разжевать такой травы. И не потому ль в горах скалы, обсыпавшиеся, обкусанные, словно зубы коней, что бессильно крошатся о травы Тууб-Коя. И над всем, вплоть до ледников, такое же жёлтое, как пески Тууб-Коя, — небо» [2 с. 321]. Этот пейзаж (недобрая, непоэтическая земля) подчёркивает «неестественность» жизни партизан, загнанных войной в чужие горы и степи.

Наиболее часто в произведениях писателя употребляются сравнения, которые можно назвать «сравнениями-детальями», уточняющими какую-то одну сторону предмета («Травы в логах мягкие, как соболиный мех»; «Белое, как олений мох, небо»; «Нежные и тягучие, как мёд, дни»; «Улица узкая, как рукав сибирской рубахи»; «Хрумкающая, как снег, трава»; «Солнце... жирное и пёстрое, как праздничный халат ламы»; «Берёзы стояли все словно в коленкоре»; «Жирная и мягкая, как кулич, земля»).

Во многих сравнениях сопоставляется не предмет с предметом, а лишь одно качество или одно действие сопоставляемого предмета. Автор говорит, что не трава подходит на мех, а такое её качество, как мягкость, напоминает соболиный мех; не небо сопоставляется с оленьим мхом, а его белизна; не дни — с мёдом, а их качество, и т. д. Не случайно в предложениях, содержащих эти детализирующие сравнения, как правило, подлежащее поставлено в конец фразы (небо, дни). В произведениях Вс. Иванова очень редко сложноподчинённые предложения, но из них наиболее употребительны именно сравнительные с союзами как, словно, точно, будто, как будто.

Особенностью идиостиля писателя можно считать высокую степень неожиданности, исключительное многообразие метафор при описании пейзажа («млела в жару земля»; «ползли запахи»; «тьма щурилась»; «бежал снег»; «поползло кружево тумана»; «клочья облаков мечутся»; «жаркая дымка радовалась»; «жмут дорожку лога»; «ветер мечется, лаёт»), которые имеют индивидуально-авторский характер.

Ярким примером орнаментальной прозы Вс. Иванова является сборник рассказов «Седьмой берег». За редким исключением рассказы «Седьмого берега» не «сюжетные», а «орнаментальные» (стилевые). И именно этим своим качеством они поразили современников. Удивлял превосходный язык произведений: образ, фраза, синтаксис, все узкостилистические образования. «Вс. Иванов в высокой степени владеет искусством создавать образы, более богатые и красноречивые, чем целые страницы описаний...», — отмечала Е. А. Краснощёкова [3, с. 88–89].

Особенности «орнаментального рассказа» с большой поэтической силой заявляют о себе в «Логах» — рассказе, очень высоко оцененном сразу после публикации. Н. Асеев писал: «Прекрасная сжатость цельноисчерпанной фабулы, остроты эпизодов, и тот же утрированно грубый, тяжёлый язык, так идущий к территориальной отграниченности автора, дают <...> «Логам» ту полновесность подлинной «большой» прозы, в погоне за которой устремлено теперь столько наострѣнных на «новый быт» перьев» [цит. по: 3, с. 92].

Писатель раскрашивает и расцвечивает мир, не боясь придать ему экзотичность, диковинность. Между миром людей и миром природы существует связь, которая и определяет образную ткань его произведений. Природа антропоморфична, одухотворена, красочна. У Вс. Иванова образы из мира природы всегда соотнесены с тем или иным человеческим содержанием, и поэтому получают подчас разный (противоположный) смысл. Человек остаётся частью природы. Даже психологическая характеристика, эмоции, внутренняя жизнь человека выражена через жизнь природы: «Люди вокруг огромные, широкие как земля, из твёрдого мяса сбитые. Ходят по полям победителями, высовывая из бород насмешливые улыбки». [2, с. 91–92].

«Лога» — образ замкнутости, закрытости по отношению к окружающему миру. «Лога заковали село кольцами тёмной жирной земли — не то свадебные кольца, не то острожные» [2, с. 132]. Свадьба и острог — довольство и неволя слились в этом образе. «Дорога» — символ открытости миру, воли к движению. В тот момент гражданской войны, который представлен в рассказе, «лога» побеждают «дорогу» — она зарастает травами. Деревня всё более утопает в логах, враждебно огрызаясь на тех, кто приходит по дороге. Тут звучит новый язык прозы, эта новизна в сдержанности слова, в повышенной смысловой нагрузке на каждое слово, его повышенной грузоподъёмности. Фраза может быть в два-три слова, а ощущается её завершенность, смысловая, ритмическая, образная. Образ не стремится возобладать над впечатлениями читателя и — врезаётся в сознание.

В прозе Вс. Иванова широк круг речевых средств, воссоздающих разные проявления чувственного восприятия

природы: фиксируется многообразие оттенков цвета; с этой целью используются сложные прилагательные, именные сочетания; даются динамичные, световые и осязательные характеристики, которые взаимодействуют друг с другом; передаётся игра светотени.

Во многих произведениях писателя повествование «оголено», почти начисто освобождено от авторской речи, что ведёт к господству изобразительного начала над описанием и не позволяет детализировать в сюжете или тем более комментировать проявления внутреннего драматизма участников событий.

М. В. Минокин отмечал: «Если и усвоил Вс. Иванов у Ремизова и Замятина средства поэтической стилистики (орнаментальность), то это чудесно переплавилось в его собственном стиле. Главное — у него был свой жизненный материал и свой угол зрения, потому что революционную действительность он знал лучше, чем некоторые его учителя» [4, с. 113–114]. «Он орнаментален и лиричен, — писал об Иванове Лежнёв. — Его больше всего привлекает резьба по слову, тонкая его расцветка. И, действительно, редко у кого погружаемся в мир таких ярких и звучных красок, как у Иванова. Его страницы цветут голубым и розовым, как его песни и ветра. Он дышит разнообразными и острыми запахами. Его «экзотика» пряна и изысканна в своей варварской грубости. И вся эта звучная природа и монгольская пестрота врываются в суровый эпос гражданской войны» [5, с. 224].

Вс. Иванов в своих произведениях показывал определённый, не похожий ни на какой другой, свой собственный мир, используя метафоричность, яркую образность и выразительность. Удивительная пластичность всех образов, динамичных и в то же время скульптурных, действующих и в то же время словно вытесанных из камня, придаёт особый эффект возникающей перед читателями картине. Особая атмосфера ранних произведений Вс. Иванова возникает на пересечении «неправдоподобного» материала действительности и неопровержимой реальности изображения. Свообразие стиля выдающегося художника слова заключается в соединении двух, казалось бы, столь несоединимых начал: крепкого «земляного» реализма и изысканной лирической орнаментальности.

#### Литература:

1. Иванов Вс. История моих книг. Партизанские повести // Соч.: в 8-ми т. — М.: ГИХЛ, 1958 — Т. 1. — 718 с.
2. Иванов Вс. // Соч.: в 8-ми т. — М.: Худож. лит., 1974. — Т. 2. — 632 с.
3. Краснощекова, Е. А. Художественный мир Всеволода Иванова. — М.: Советский писатель, 1980. — 352 с.
4. Минокин, М. В. Путь Всеволода Иванова к роману (20-е годы). — Орёл, Орловский государственный педагогический институт, 1966. — 152 с.
5. Лежнёв, А. О литературе: Статьи. — М.: Сов. писатель, 1987. — 432 с.

## Мифологическая картина мира в творчестве С. А. Есенина

Суимбетова Олеся Гариповна, студент  
Астраханский государственный университет

Мифы отображают представления людей об окружающем мире, соединяют в себе все, что наполняло жизнь древнего народа — религию, философию, искусство. Как известно, люди жили в тесном контакте с природой, не противопоставляя себя другим существам. Рудименты мифологической культуры наиболее полно предстают в творчестве. Через исследование мифологем, образов и символов в поэзии автора можно установить связь с первоисточниками таких образов. «Лишенные связи с первоисточником, мы оказываемся чуждыми тем могучим началам, которые на заре истории сформировали наш народ...» [4, с. 6].

Мифологическая картина мира в творчестве С. А. Есенина имеет множество особенностей и представляет собой новый уровень художественной переработки древнейших образов. Именно в такой картине воплотились основные эстетические принципы поэта и его уникальное мировидение. Есенин уделял большое внимание мифологии, считая ее первоосновой древнейших символов, ключом к пониманию мировоззрения народа, связи природы и человека, а также всего живого и неживого на земле.

Выступая как теоретик искусства, С. А. Есенин создал две статьи, которые имеют большое значение для понимания мироощущения поэта, его творческих установок и задач. В теоретической статье «Ключи Марии» Есенин говорит о поисках ключей к тайнам мироздания. Вопросы, которые волновали наших предков, касались всего окружающего, уподобляя явления и стихии обыденным вещам, древний человек пытался найти свое место в огромном мире, сделать «доступную своему пониманию расстановку» [2, IV; с. 184].

Есенину был присущ повышенный интерес к мифологии. Истоки формирования его творческих взглядов находятся в самой культуре русского народа. Восприятие окружающего мира как чего-то одушевленного поэт, несомненно, почерпнул именно из мифов, поверий, сказаний, его обращение к фольклору и мифологии стало ключом к пониманию мировоззрения народа.

Поэт творчески переработал архетипические образы и протянул межвременную нить в своей поэзии. Хорошо зная фольклор, ориентируясь в мифопоэтике народа, Есенин открыл тайны славянской культуры, вдохнул новую жизнь в образы, которые были созданы в древнейшие времена. Поэт в полной мере использовал богатые возможности народного творчества, благодаря которому его стихотворения носят яркий национальный колорит, его часто называют национальным поэтом, мыслителем. Связь творчества Есенина с фольклором была предметом исследования многих ученых, характер этой связи менялся на протяжении всего творчества, она

«становилась все более глубокой и оригинальной» [3, с. 243].

С. А. Есенин воплотил в своей поэзии идею поэтического мифотворчества. Он мыслил не только образами, но и архетипами, воздействуя на подсознание читателя, достигая самых глубин его прапамяти. Характерное для мифологии единое космическое пространство со всей живой и неживой природой Есенин поставил как яркий и запоминающийся фон для своих стихотворений, фон постоянно движущийся и обновляющийся. «Разбираясь в узорах нашей мифологической эпикей, мы находим целый ряд указаний на то, что человек есть ни больше, ни меньше, как чаша космических обособленностей» [2, IV; с. 184].

Так, для мифологического мировоззрения характерны антропоморфизм — одухотворение явлений природы и анимизм — вера в одушевленность природы:

Рассвет рукой прохлады росной  
Сшибает яблоки зари. [2, I; с. 107]

Вяжут кружево над лесом  
В желтой пене облака. [2, I; с. 118]

Есенин часто делает акцент на сопричастности человеческой жизни природным циклам. Все неодушевленное, неорганическое поэт подчиняет законам органики, делает соприродным человеку: «Все мы яблони и вишни голубого сада» [2, I; с. 271].

Одной из характерных черт раннего творчества Есенина является космизм, поэт органично соединяет в своей поэтической модели мира объекты верхнего и нижнего миров, действительно, «художник — ловец такой тайны, такого слова, которое соединяет космос и землю» [6; с. 39].

Космос «оживотновляется», предстает в выразительных зоологических сравнениях, что непосредственно связано с народными поверьями, представлениями, мифами и широко представлено в устном народном творчестве славян. Согласно творческой концепции поэта, в окружающем мире нет ничего неживого, неодухотворенного, все основано на иносказании. Как отмечает Н. М. Солнцева, космизм Есенина происходит от крестьянского космического сознания и от библейской традиции.

Животные всегда играли важную роль в символике всех культур, поэтому мир живой природы в литературных произведениях является своеобразным культурным кодом [6; с. 38]. Все явления природы поэт представляет одушевленными, сравнивает с животными: «Пляшет ветер по равнинам, // Рыжий ласковый осленок» [2, I; с. 120].

Поэтому в лирическом мире Есенина месяц бодается, звезды щебечут, а река воркует: «И туманно по быльнице тощей // Меж кустов ворковала река» [2, I; с. 128].

Распространенный образ рогатого месяца у Есенина имеет древнейшие корни.

Крупный рогатый скот, называемый «говяда», существовал в представлениях славян как небесный скот — предводитель грозовых и градоносных туч [5; с. 503]. А.А. Афанасьев, исследуя данный образ, отмечает, что «рога месяца уже влекли за собою мысль о рогатом животном» [1; с. 390]. Поэт органично вводит данный первообраз в свою модель мира:

Через прясла и овины  
Кажет месяц белый рог. [2, I; с. 146]

Ягненок кудрявый — месяц  
Гуляет в голубой траве. [2, I; с. 183]

Месяц рогом облако бодает,  
В голубой купается пыли. [2, I; с. 205]

Чистит месяц в соломенной крыше  
Обоймленные синью рога. [2, I; с. 231]

Щебетнули звезды месяцу:  
«Ой ты, желтое ягнятище!». [2, I; с. 304]

Месяц синим рогом  
Тучи прободил. [2, II; с. 40]

Расширяя значение образа, Есенин сравнивает корову с зарей и закатом:

Лижет теленок горбатый  
Вечера красный подол. [2, I; с. 253]

Отелившееся небо  
Лижет красного телка. [2, I; с. 288]

Над тучами, как корова,  
Хвост задрала заря. [2, II; с. 16]

Оживотновляя космос, поэт не только развивает уже известные представления, отраженные в фольклоре, мифах и преданиях, но и создает отдельные яркие образы: «звезды-ласточки», «стая туч, по-волчьи лающих», «месяц — рыжий гусь». «Космические» метафоры Есенина построены на образах крестьянского обихода и подчинены принципу конкретизации абстрактного.

Литература:

1. Афанасьев, А.Н. Славянская мифология. — М., 2008.
2. Есенин, С.А. Собрание сочинений: в 5 т. М., 1966 — 1968.
3. Наумов, Е.И. Сергей Есенин. Личность. Творчество. Эпоха. — Л., 1973.

Особый интерес представляет мифологическое древо и сопоставление жизни человека с природными циклами в поэзии С.А. Есенина. Эти образы стали сквозными для всей лирики поэта и представляют собой пример «струения образа».

Древо жизни символизировало жизнь, мироздание и представляло собой проекцию вселенной, занимая важное место в религии наших предков. Древо — устойчивый мифологический и культурный символ. Образ Мирового (Космического) древа проходит через историю всех древних цивилизаций, он является не только символом Космоса, но и способом выражения жизни, молодости, мудрости и знания.

В славянской мифологии древо представлялось одушевленным существом и повторяло этапы жизнедеятельности человека. Известно, что язычники-славяне поклонялись земле, воде, а также деревьям, с растительными тотемами связано множество обычаев и поверий.

В эстетике мифа существуют представления о тесной связи между человеком и деревом, о соотносительности их судеб и жизненных этапов, художественное воплощение этих представлений находим у Есенина:

Сам себе казался я таким же кленом,  
Только не опавшим, а всю зеленым. [2, III; с. 216]

Плодовое дерево, например, яблоня, в мифологии выступало как двойник человека. Поэт широко использовал этот образ в своей поэзии: «Все пройдет, как с белых яблонь дым» [2, II; с. 111].

Образ древа переходит в образы-символы леса и сада:

Шаманит лес-кудесник  
Про черную судьбу. [2, II; с. 32]

Вот так же отцветем и мы  
И отшумим, как гости сада. [2, II; с. 140]

Данные «древесные» образы дополняют мифологическую картину мира, наряду с космическими метафорами, они представляют небесное и земное.

Таким образом, мифологическая картина мира Есенина стала частью его поэтической философии, отразив связь человека с миром, а также неразрывное единство всего живого и неживого на земле. Как отмечал К.Г. Юнг, архетипы воздействуют на наше сознание, используя архетипы, поэт реконструировал праобразы и воскресил коллективную память в своей поэзии. Есенин также показал связь образотворчества с древними символами и особенностями мифопоэтического мышления, олицетворяющего все вокруг.

4. Серяков, М. Л. Сварог. — М., 2004.
5. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5 т. Т. 1. А-Г. — М., 1995.
6. Солнцева, Н. М. Сергей Есенин. — М., 1997.

## Сложноподчиненные предложения, оформленные персидским союзом 'дар хали ке' (в то время как), его многозначность и уступительное значение

Хосейни Амир, кандидат филологических наук, доцент;  
Негматов Манучехр, аспирант  
Тегеранский государственный университет (Иран)

Известно, что обусловленность представляет собой каузальность, где соотнесены две ситуации, из которых одна поставлена в зависимость от другой, другими словами одна ситуация служит достаточным основанием для реализации другой. «В предложениях со значением обусловленности соотнесены две ситуации, из которых одна поставлена в зависимость от другой. Такие предложения выражают условные, причинные, уступительные отношения, а также отношения цели и следствия (далее они называются также предложениями условными, причинными, целевыми, уступительными и следствия)» [13, с. 571]. Наличие двух ситуаций характеризуют такого рода предложения и наиболее четко и ярко реализуются в сложноподчиненных предложениях. Главными средствами выражения сложноподчиненных предложений (СПП) являются подчинительные союзы. В грамматиках русского языка союзам, в частности подчинительным союзам, придается особое значение, и эта тема широко изучена. В персидском языке этот вопрос не раскрыт в должной мере, особенно не достаточно изучена возможность замены одного союза другим. В частности, эта проблема возникает во время перевода, когда СПП оформлены союзом 'дар хал-и-ке' (در حالی که). Известно, что данный союз большинством ученых перечисляется при рассмотрении сложных предложений с придаточным временем, когда речь идет об одновременности действий. На это указывает в своей работе Ю. А. Рубинчик при рассмотрении одновременности действия в придаточных времени и приводит в качестве эквивалента 'дар хал-и-ке' (در حالی که) временной союз *в то время как*, «одновременность подразумевает полное или частичное совпадение действий во времени. Для ее выражения употребляются союзы 'дар хал-и-ке' (در حالی که) *в то время как*, 'вагт-и-ке' (وقتی که) *когда*, 'заман-и-ке' (زمانی که) *когда...*» [12, с. 536]. В совместной работе В. Б. Иванова и Е. Г. Гладковой в разделе «Придаточные предложения времени» отмечается, что союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که) может использоваться, когда действие описываемое в придаточной части совпадает с действием в главной части сложноподчиненного предложения [5, с. 73]. Однако рассмотренные нами примеры позволяют сделать вывод, что при помощи союза 'дар хал-и-ке' (در حالی که) в персидском языке помимо временных, выражаются и другие отношения, в том

числе, уступительные отношения. Актуальность данной работы заключается в том, что, несмотря на большой интерес среди лингвистов к теме уступительности, не всегда в полной мере описываются средства выражения данного вида СПП. В настоящей работе предпринята попытка проследить и проанализировать предложения, оформленные союзами 'дар хал-и-ке' (در حالی که), объяснить их значение и сформулировать квалификаторы, выражающие сложноподчиненные предложений с семой уступительности.

### 1. Союзы в персидском языке

Не во всех грамматиках персидского языка существует отдельный раздел посвященный изучению союзов. Союзы обычно рассматриваются в разделе сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В разделе сложных предложений их отдельно рассматривает, в частности, доктор Фаршидвард. «Союз — это слово, которое соединяет два или несколько слов, или подчиняет одну часть сложного предложения другой. К числу союзов относятся: 'ва' (و) *и*; 'йа' (یا) *или*; 'та' (تا) *чтобы*, и др., 'агар' (اگر) *если*, 'ке' (که) универсальный союз, 'вали' (ولی) *но*, 'чун' (چون) *так как*, 'пас' (پس) *следовательно*, 'агар-че' (اگرچه) *хотя* и др». [14, с. 525]. При рассмотрении персидских грамматик, написанных российскими учеными более подробно тема персидских союзов изучена в работе Ю. А. Рубинчика, Г. Г. Наджафова и в ряде диссертационных работ, в том числе Пановой Ю. Н. «Выступая в роли формального средства связи синтаксических единиц (членов предложений и частей сложного предложения) союзы одновременно служат средством выражения смысловых отношений между ними. Хотя семантически они также несамостоятельны, как и предлоги, тем не менее, могут быть классифицированы по смыслу выражаемых ими отношений» [12, с. 328]. Союзы в персидском языке в морфологическом плане делятся на простые и сложные. «По морфологической структуре союзы делятся на следующие группы: 1. **Простые** (непроизводные) союзы состоят из одного слова: 'агар' (اگر) *если*, 'ва' (و) *и*, 'амма' (اما) *однако* и др. 2. **Сложные** (составные) союзы представляют собой смысловое единство двух или более слов: 'агар-че' (اگرچه) *хотя*; 'бена-бар-ин' (بنابراین) *поэтому* и др». [10, с. 326]. В то же

время, следует отметить, что сложные союзы не являются сложными словами, а представляют собой фразеологические сочетания. «Персидские сложные союзы обладают некоторыми структурными особенностями — в частности, в состав большинства из них входит подчинительный союз 'ке' (12)» [12, с. 329]. Халил Хатиб Рахбар в своей книге приводит подробное описание союзов и объясняет их морфологическое строение и синтаксические функции. В отличие от Ю.А. Рубинчика и Г.Г. Наджафова по морфологическому составу он делит союзы на три части: простые, сложные и союзоподобные. «Основные союзы, будь они чисто персидскими или заимствованными арабскими делятся на три: **простые** ('ва' (و) и, 'агар' (اگر) *если*, 'амма' (اما) *но* и др.); **сложные**: 1 — сложные союзы, в состав которых входят предлоги и союзы: 'зира' (زیرا) *потому что*, 'магар-ке' (مگرکه) *если только* и др.; 2 — состоящие из нескольких союзов 'агар-ке' (اگر که) *в случае если*, 'чун-ке' (چون که) *потому что*, 'агар-че' (اگر چه) *хотя* и др; **союзоподобные**: это — союзы, в составе которых помимо предлогов и союзов присутствуют также указательные местоимения, существительное, наречие ... к числу таких союзов относятся такие, как 'ангах-ке' (آنگاه... که) *тогда как*, 'аз-анджа-ке' (از آنجا که) *ввиду того, что* и пр». [15, с. 282–283]. С синтаксической же точки зрения, в частности выполняемых ими функций они подразделяются на сочинительные и подчинительные. В отличие от русского языка, в котором достаточно подробно изучена тема подчинительных союзов, в персидском языке подчинительные союзы изучены недостаточно. «Анализ структуры значений персидских подчинительных союзов показывает их недостаточную изученность в стилистическом плане, особенно в случаях возможности замены одного союза другим» [12, с. 335]. Подчинительные союзы, выражающие смысловые выражения между частями сложноподчиненных предложений не всегда являются однозначными. Некоторые из них могут иметь два и более значения, поэтому могут выражать синтаксические отношения между частями разных типов сложноподчиненных предложений. К числу таких союзов относится и изучаемый нами союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که). Надо сказать, что союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که), значения которого раньше было более ограниченным, в современном персидском языке приобрел более распространенные значения и применение. Сегодня он соединяет придаточные времени, придаточные сопоставительные и придаточные уступительные.

## 2. Анализ СПП, оформленных союзом 'дар хал-и-ке'

(در حالی که)

Приступим к изучению сложноподчиненных предложений, оформленных союзом 'дар хал-и-ке' (در حالی که) и его синонимичной союзной конструкцией 'ин дар хал-и аст ке' (این در حالی است که). Ниже приведем несколько примеров:

(1) چنان که مشاهده می شود، جمله نمونه (۶۱ الف) تنها از یک بند پدید آمده، در حالی که جمله های نمونه (۶۱ ب) و (۶۱ پ) هر یک از دو بند تشکیل شده اند.

Как мы видим, образец предложения (16 а) состоит только из одной предикативной части, **в то время как** образцы предложений (16 б) и (16 в) состоят из двух предикативных частей. [11, с. 22].

(2) پیش بینی غربی ها این است که در حالی که گروه های افراطی پایگاه های نظامی را در بنغازی و شهرهای اطرافش تصرف می کنند؛ صحنه ی لیبی به صحنه ی برخورد ارتش ملی دست ساخته ی آقای حفتر و گروه های افراطی تبدیل شود.

По прогнозам Запада, **в то время как** экстремистские группировки захватывают в Бенгази и в окрестных городах военные базы, Ливия превратилась в арену столкновений между национальной армией, созданной Хафтаром, и экстремистскими группировками. [9 фарс1].

(3) سردرگمی مسئولان وزارت علوم پیرامون تعیین سرپرست جدید دانشگاه شریف در حالی ادامه دارد که سعید سهراب پور، عضو کمیته ۷ نفره انتخابات رئیس دانشگاه صنعتی شریف، اواخر ماه گذشته صراحتاً اعلام نموده بود: دکتر فتوحی به عنوان جایگزین رضا روستا آزاد و سرپرست جدید دانشگاه صنعتی شریف انتخاب شد.

**Несмотря на то, что** член комитета по определению ректора промышленного университета «Санат-е Шариф», в состав которого входят 7 человек Саид Сохрабпур в конце минувшего месяца открыто заявил, что доктор Фатухи сменит Реза Рустааза на посту и. о. ректора университета «Санат-е Шариф», чиновники министерства образования по-прежнему пребывают в состоянии неопределенности. [2 кейхан1].

Как видно, все три примера являются сложноподчинительными предложениями, в которых придаточная часть подчиняется главному при помощи союза 'дар хал-и-ке' (در حالی که). Однако значение данного союза неодинаковы и, как следствие, предложения выражают разные отношения. В (1) союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که) оформляет сопоставительное отношение и соответствует эквиваленту *в то время как*. Основным значением, которое лежит в основе сопоставления, является несоответствие (несходство, различие) или соответствии (подобие). Во втором предложении (2) мы наблюдаем временное отношение, где союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که) означает одновременность действий протекающих в придаточной и главной частях сложноподчиненного предложения и соответствует эквиваленту *в то время как*. «Значение одновременности принадлежит предложениям с союзом *в то время как*: Он был женат на бедной дворянке, которая умерла в родах, **в то время как** он находился в отъезде поле (Пушк.) ... Расчленение союза *в то время как* служит средством отграничения временного значения от сопоставительного» [14, с. 558]. Временное значение в таких предложениях не осложнено значением сопоставления: здесь отсутствует характерное для сопоставительных предложений с союзом *в то время как* значение несоответствия. Такие предложения равнозначны предложениям с союзами *когда* и *пока*, выражающими одновременность. Такие предложения функционально близки предложениям с союзом *когда* и сочетанием *в то время* в составе главной части.

В русском языке отсутствует союз, специализированный только на выражении одновременности. Союз *в то время как*, способный оформлять и временные и сопоставительные отношения, обычно употребляется в конструкциях, выражающих сопоставительные отношения. «Формальным признаком, на основании которого временные конструкции с союзом *в то время как* отграничиваются от собственно сопоставительных, является потенциальная расчленяемость союза *в то время как*. Эта расчленяемость выражается в возможности актуализации временного значения, во-первых, посредством интонационного выделения компонента в то время, во-вторых, введением лексических актуализаторов *самое, еще, как раз, именно*» [13, с. 558].

В (3) союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که) имеет уже собственно уступительное значение, которое соответствует эквивалентам *несмотря на то, что*. В сложноподчиненных предложениях с придаточными уступительными соотносятся две ситуации, из которых одна, представленная в придаточной части, не является достаточным основанием для того, чтобы отменить собою другую, представленную в главной части.

Союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که) может оформлять сложноподчиненные предложения, имеющее более двух предикативных частей и в то же время выражать разные значения:

(4) *فرنگی کار کشورمان در دیدار فینال مقابل فرخان بای راک از ترکیه در (4) حالی که تا ۰۳ ثانیه پایانی از حریف خود با نتیجه ۲ بر صفر پیش بود در یک کنده کشی ۲ امتیاز به حریف داد و در دو ثانیه پایانی در حالی که قصد انجام فیتو را داشت، ضربه فنی شد و به مدال نقره بسنده کرد.*

*Наш греко-римский борец в финальной схватке с Фарханом Раком из Турции, несмотря на то, что за 30 секунд до окончания встречи опережал своего соперника на два очка, уступил ему два очка в партере, а за две секунды до окончания встречи, собираясь сделать переворот накатом, стал жертвой технического приема и довольствовался серебром.* [6]

В данном примере в первом случае 'дар хал-и-ке' (در حالی که) имеет уступительное значение, его эквивалентом является союз *не смотря на то, что*, а во втором — временное и показывает одновременность действия. Как отмечает Гладкова Е. Л., СПП, в которых для обозначения одновременности действия используется союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که), на русский язык можно переводить с использованием деепричастного оборота [1, с. 115].

Но не всегда значение союза 'дар хал-и-ке' (در حالی که) полностью отображается в СПП. Это связано с тем, что данный союз не является однозначным. В этом случае значение, которое содержит в себе исследуемый союз, уточняется обычно средствами контекста. Данные контекста в этом случае используются для определения семантических осложнений, которые сопровождают основное значение конструкции. Такой, например, является союзная конструкция 'ин дар хал-и-аст ке' (این در حالی است که).

аکنون بعد از دو هفته مجادله و کشمکش، مهدی الحافظ می گوید چنین (5) نامه ای از ائتلاف ملی دریافت نکرده است. این در حالی است که ائتلاف ملی اصرار

دارد نامه ای را که حتی امضای نوری المالکی پای آن است، تقدیم رئیس سنی مجلس کرده است.

*После двух недель споров и дебатов Махди аль-Хафиз теперь заявляет, что не получал такого письма от Национальной коалиции, хотя Национальная коалиция настаивает на том, что передала спикеру парламента официальное письмо, которое даже подписано Нури аль-Малики.* [7].

سهام الموسوی همچنين گفت که ائتلاف ملی به دليل عدم موافقت ائتلاف (6) دولت قانون و ساير اجزای تشکیل دهنده ائتلاف ملی، هنوز نتوانسته است بر سر موضوع نامزدی نخست وزیری به نتیجه برسد. این در حالی است که برخی خبرها حکایت از آن دارد که ائتلاف ملی قصد دارد ابراهیم الجعفری نخست وزیر سابق عراق را به عنوان نامزد خود برای پست نخست وزیری آینده این کشور معرفی کند.

*Сахам аль-Мусави сказал, что Национальная коалиция все еще не смогла прийти к решению относительно выбора кандидатуры на пост премьер-министра из-за несогласия со стороны коалиции правительства закона и прочих членов входящих в состав Национальной коалиции. Несмотря на это некоторые сообщения свидетельствуют о том, что Национальная коалиция намеревается выдвинуть на пост будущего премьер-министра страны экс-преьера Ибрахима аль-Джафари.* [7].

وی همچنين بيان کرد: در حال طراحی اوراقي هستيم که با نرخ سود (7) شناور و متناسب با نرخ تورم، نرخ بازده آن نیز تغيير پیدا کند. این در حالی است که انتشار اوراق بهادار به قیمت بازار هم به تصویب رسیده که یک مورد آن نیز اجرا شده است.

*Он сказал: «В настоящее время мы работаем над созданием ценных бумаг, индекс ожидаемой доходности, которой будет изменяться с учетом изменяющейся стоимости прибыли и соответственно показателю инфляции. В то же время, принято также решение по эмиссии ценных бумаг по рыночной стоимости и один из таких инструментов уже реализован.* [3].

به گزارش ایرنا سکوت دبیر کل سازمان ملل در حالی است که رابرت سری (8) مشاور ارشد و نماینده بان کی مون در امور صلح خاورمیانه دیروز شدت از رفتار سربازان رژیم صهیونیستی انتقاد کرده و آن را نقض آزادی مذهبی دانسته بود.

*По сведениям ИРНА, генсек ООН молчит, в то время как старший советник и специальный представитель Пан Ги Муна по вопросам мира на Ближнем Востоке Роберт Серри подверг резкой критике поведение солдат сионистского режима и признал его нарушением религиозных свобод.* [8].

Иногда вместо наполнителей союзной конструкции 'ин дар хал-и-аст ке' (این در حالی است که) в частности глагола настоящего времени 'аст' (است) и/или местоимения 'ин' (این) может выступать то самое конкретизирующее предложение из контекста. В этом случае предложение-конкретизатор без глагола выступает вместо местоимения 'ин' (این), а его глагол может замещать 'аст' (است).

این نشست در خصوص ائتلاف بزرگتر پارلمانی و معرفی نامزد پست نخست (9) وزیری بدون نتیجه پایان یافت. عدم حصول توافق میان جریان های سیاسی در حالی است که زمان برای مهلت ۱۵روزه ای که قانون اساسی عراق برای معرفی نامزد نخست وزیری جهت تشکیل دولت در نظر گرفته، جمعه به پایان می رسد و این وضعیت، کار را بر سیاستمداران عراقی دشوار خواهد ساخت.



Данное заседание, на котором рассматривался вопрос более крупной парламентской коалиции и определения кандидатуры премьер-министра, закончилось безрезультатно, **несмотря на то, что** в пятницу заканчивается 15-дневный срок, представленный конституцией Ирака для определения кандидатуры премьер-министра и представления правительства, что в свою очередь, осложнит работу для иракских политиков. [7].

پس از ۸۲ روز جنگ بی حاصل رژیم صهیونیستی با آتش بس ۲۷ ساعته (۱۰) موافقت کرد و نیروهایش را از غزه بیرون کشید. این آتش بس در حالی پس از چهار هفته جنگ نابرابر برقرار شد که تاکنون ۰۰۹۱ فلسطینی که بیشتر آنها غیر نظامی بودند به شهادت رسیدند.

После 28 дней безрезультатной войны, сионистский режим согласился пойти на 72-часовое перемирие и вывел свои войска из Газы. Данное перемирие было установлено после четырех недель войны, **в то время как** более 1900 палестинцев, в большинстве своем мирное население, были преданы мученической смерти. [4].

Союз 'дар хал-и-ке' (در حالی که) часто открывает сложноподчиненные предложения. Если данный союз подчиняет придаточное в качестве уступительного, то его следует переводить при помощи союза несмотря на то, что, которое оформляет собственно-уступительное отношение:

در حالی که بیش از دو روز از برخورد و جلوگیری نظامیان رژیم (۱۱) صهیونیستی از حرکت مسیحیان به سمت کلیسای قیامه در بیت المقدس و توهین به رابرت سری نماینده سازمان ملل به عنوان یکی از شرکت کنندگان این مراسم می گذرد، بان کی مون هنوز به این واقعه واکنش نشان نداده است.

#### Литература:

1. Гладкова, Е. Л. Учебник персидского языка. Лингвострановедение. — М.: Муравей-Гайд, 2000.
2. Газета «Кайхан» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://kayhan.ir/fa/news/20265> (дата обращения 25.08.2014).
3. Газета «Кайхан» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://kayhan.ir/fa/news/20201> (дата обращения 05.08.2014).
4. Газета «Кайхан» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://kayhan.ir/fa/issue/207/12> (дата обращения 05.08.2014).
5. Иванов, В. Б., Гладкова Е. Л. Учебник персидского языка, часть II. — М.: Филоматис, 2004.
6. Информационное агентство Исламской Республики Иран (ИРНА) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.irna.ir/fa/NewsPrint.aspx?ID=81261527> (дата обращения 12.09.2014).
7. Информационное агентство Исламской Республики Иран (ИРНА) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.irna.ir/fa/NewsPrint.aspx?ID=81261515> (дата обращения 15.08.2014).
8. Информационное агентство Исламской Республики Иран (ИРНА) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.irna.ir/fa/NewsPrint.aspx?ID=81130672> (дата обращения 05.08.2014).
9. Информационное агентство «Фарс» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13930514000972> (дата обращения 05.08.2014).
10. Наджафов, Г. Г. Учебник персидского языка. — М.: Рудомино, 2004.
11. Мешкатоддини, М. Грамматика персидского языка. — Тег.: Самт, 2009.
12. Рубинчик, Ю. А. Грамматика современного персидского литературного языка. — М.: Восточная литература, 2001.
13. Русская грамматика. Т. 2 — М.: Академия наук СССР, 1980.
14. Фаршидвард, Х. Подробная современная грамматика на основе современного языкознания. — Тег.: Сохан, 2009.
15. Хатиб Рахбар Х. Кетаб-е хоруф-е эзафе ва рабт. — Тег.: Махтаб, 1993.

**Несмотря на то, что** проходит двое суток с того момента, как военные сионистского режима помешали движению христиан в сторону храма Гроба Господня в Кудсе и оскорбили представителя ООН Роберта Серри, принявшего участие в данной церемонии, генсек ООН Пан Ги Мун все еще не отреагировал на данный инцидент. [8].

#### Заключение

Подчинительные союзы, выражающие смысловое значение между частями сложноподчиненных предложений не всегда являются однозначными. Некоторые из них могут иметь два и более значения, поэтому могут выражать синтаксические отношения между частями разных типов сложноподчиненных предложений. При описании и разъяснении союза 'дар хали-ке' (در حالی که) нельзя называть в качестве эквивалента в русском языке союз *в то время как*, потому что это не отражает его реальные значения и его многозначность, которая была доказана в данной работе. Хотя союз 'дар хали-ке' (در حالی که) упоминается некоторыми лингвистами при описании придаточного времени, он является многозначным. Он передает также значение уступительности, а главным квалификатором является контекст и семантика уступительности в сложноподчиненных предложениях. Результаты данной работы позволяют смело утверждать, что союз 'дар хали-ке' (در حالی که) в современном персидском языке приобрел более распространенные значения и очень часто употребляется для выражения уступительных отношений в сложноподчиненных предложениях.

## ФИЛОСОФИЯ

### Проблема научности философии (в аспекте её эмпирической обоснованности) в свете понимания Л. Флеком научных фактов как конструкций, зависящих от «стиля мышления» конкретного «мыслительного коллектива»

Макухин Пётр Геннадьевич, кандидат философских наук, доцент  
Омский государственный технический университет

*Современное обоснование сциентической традиции понимания статуса философского знания не может игнорировать тезиса (выдвигаемого критиками этой традиции) об отсутствии у философии эмпирической базы, и, следовательно, научных фактов как таковых. В качестве контраргумента в статье указывается на проблематичность связи теории и эмпирии в современной науке, и в частности, на многомерную структуру самого «научного факта», включающую практическую, когнитивную и социальную детерминанты. Одним из первых, как нами показывается, они были описаны учёным и философом науки Людвигом Флеком (1896–1961), преодолевшим неопозитивистское представление об «атомарных фактах» как фундаменте науки.*

**Ключевые слова:** эмпирическая база науки, «атомарный факт», «смутные протоидеи» («предидеи»), теоретизм и фактуализм в понимании природы научного факта, факты философской науки, научность философии, реакция Вассермана.

Двенадцатилетний стаж преподавания философии даёт автору основание утверждать, что первым и кажущимся наиболее очевидным аргументом в пользу не-научности философии, к самостоятельной формулировке которого приходят многие начинающие её изучение, является представление об отсутствии intersubjectивного и общезначимого способа проверки философских утверждений на истинность, под которым в первую очередь подразумевается эмпирический. Поэтому вполне закономерно, что уже первые постсоветские критики научного статуса философии в качестве одного из важнейших аргументов выдвигали именно тезис об отсутствии у неё эмпирической базы, и, следовательно, процедур верифицируемости и фальсифицируемости, а также самих «научных фактов» (отметим, что последнее понятие в современной литературе в общем виде определяется следующим образом: «в логике и методологии науки предложение, фиксирующее эмпирическое знание. Совокупность фактов образует эмпирическую базу для выдвижения гипотез и создания теорий» [1, с. 272]; далее мы уточним и скорректируем это определение). Например, в программной для всего антисциентического подхода к статусу философии статье А.Л. Никифорова «Философия как личный опыт» (1990 г.) указывалось, что в то время как «многие философы науки и сами ученые считают, что все утвер-

ждения науки в той или иной степени подтверждены или должны быть подтверждены фактами, наблюдениями, экспериментами» [2, с. 299], для философии «факты, с которыми имеет дело наука, всегда, по крайней мере со времен античности, были безразличны ... ибо с самого начала своего возникновения она пыталась говорить о тех вещах, которые находятся за пределами повседневного опыта и научного исследования» [2, с. 300–301], из чего делался следующий вывод: «итак, наука стремится подтверждать свои положения фактами, философия же в этом не нуждается» [2, с. 299].

Рассмотрим эту проблему в историческом аспекте — программу полного эмпирического обоснования научных теорий наиболее последовательно разрабатывал позитивизм и особенно неопозитивизм. Последний, начиная с 20-х гг. XX в., развивал такую модель науки, которую известный специалист в области теории познания Д.В. Пивоваров лаконично характеризует таким образом: «наука растёт путем обобщения предложений, фиксирующих факты, поэтому все теоретические предложения науки в принципе сводимы к её эмпирическому базису, т.е. проверяемы «протокольными», «атомарными» предложениями («фактами»)» [3, с. 16]. Здесь уместно привести показательное для неопозитивизма (в рамках которого особенное развитие получил логиче-

ский позитивизм, разрабатывавшийся членами «Венского кружка» — М. Шликом, О. Нейратом, Ф. Вайсманом, К. Гёделем, Р. Карнапом, Х. Рейхенбахом, А. Айером и др., поэтому неопозитивизм в целом нередко отождествляется с логическим позитивизмом) высказывание О. Нейрата: «научное миропонимание характеризуется связью с эмпирическими фактами, систематической экспериментальной проверкой» [4, с. 290]. Такая позиция в методологии науки определяется как эмпирицистская разновидность джастификационизма; согласно последнему, «базис научного знания может быть образован интуитивными или самоочевидными истинами, аксиомами, врожденными или априорными идеями (рационалистический джастификационизм) или «твердо установленными фактами» (эмпирицистский джастификационизм)» [5, с. 637]. Известный современный философ А. Г. Дугин, используя иную транскрипцию последнего термина, пишет, что «радикальными позитивистами можно считать сторонников традиционного «юстификационизма» («justificationism»), т. е. ученых и философов науки, убежденных, что «истинная научная универсальная теория может быть неопровержимо доказана»» [6, с. 20–21] с помощью индуктивного опыта. Этот ортодоксально позитивистский подход, по его словам, «иногда ... описывается как «верификационизм», убежденность в возможности «проверить» научную теорию или гипотезу экспериментом, соответствием четкому набору атомарных фактов и строго предсказуемых детерминистских ситуаций» [6, с. 21]. В качестве ярких представителей юстификационизма А. Г. Дугин называет именно логических позитивистов — Г. Рейхенбаха и членов Венского кружка, которые «вдохновлялись» «логическими исследованиями Л. Витгенштейна, который, впрочем, в последние годы жизни (40-е годы) отошел от позитивистской ортодоксии» [6, с. 21].

Действительно, понятие «атомарный факт» — как центральное понятие логического атомизма, разрабатываемого в ранних работах Б. Рассела и его ученика Л. Витгенштейна — было введено, по словам одного из первых советских исследователей неопозитивистского понимания науки, В. С. Швырёва, «как некоторая реальность, определяющая условия истинности атомарных предложений» [7, с. 454]; причём если у Л. Витгенштейна необходимость такого введения «диктуется необходимостью определенной семантической интерпретации атомарно-экстенциональной модели» [7, с. 454], то Б. Рассел связывал «атомарные предложения с представлением фактов чувственного восприятия» [7, с. 454], что «находит впоследствии свое развитие в интерпретации атомарных предложений как «предложений наблюдения» у логических позитивистов» [7, с. 454]. Иначе говоря, ««логическим атомам», безразличным друг к другу «логическим единичкам» в атомарно-экстенциональной модели, элементарным, или атомарным, высказываниям соответствуют такие же безразличные друг к другу «атомарные атомы», т. е. как раз единичные атомарные факты [8, с. 78].

Достаточно известна критика И. Лакатосом в «Фальсификации и методологии научно-исследовательских программ» (1970 г.) как классических джастификационистов, которые «полагают, будто научное знание состоит из доказательно обоснованных высказываний» [9, с. 276] — причём в отношении полного обоснования теорий зафиксированными органами чувств эмпирическими данными он однозначно утверждает, что сама идея «попытаться доказывать предложения, ссылаясь на показания чувств, все равно, что доказывать свою правоту, «стуча кулаком по столу»» [9, с. 283–284] —, так и наивных фальсификационистов, которые «выдвигали на первый план «опровержения»» [9, с. 308]. И более того, И. Лакатос указывает, что «прогресс науки тормозится джастификационизмом и наивным фальсификационизмом» [9, с. 332].

Эти слова И. Лакатоса находились в общем русле начавшейся в 60–70-е гг. критики постпозитивизмом «логического эмпиризма». Однако в контексте нашей статьи важно то, что многие постпозитивистские идеи — в т. ч. и понимание «научного факта» не как некоей зафиксированной в процессе наблюдения или эксперимента очевидности, а как результата социального конструирования на основе того или иного стиля мышления ученых, исходящего из определённых теоретических предпосылок — сохранились уже в монографии «Возникновение и развитие научного факта» (1935 г.) Людвиг Флека (1896–1961). Особенно отметим то обстоятельство, что он был не только философом науки, одним из основоположников современной социологии науки и социальной эпистемологии, но и врачом, микробиологом и бактериологом, и поэтому свои идеи о принципиальном влиянии коллективного характера научного поиска и на само содержание теорий, и на то, что фиксировать в качестве «научного факта», он иллюстрировал на обширном естественнонаучном материале (в то время как и сегодня представление о теоретической нагруженности эмпирического материала нередко воспринимается как относящееся исключительно к гуманитарным дисциплинам). Для нашей статьи важна критика Л. Флеком того, что он называет распространенным — даже среди учёных, ретроспективно оценивающих свои открытия — мифом, или даже «наивной байкой» о эксперименте и наблюдении: «человек хочет что-либо узнать — он наблюдает или ставит эксперименты, и дело сделано» [10, с. 107], что он иронично сравнивает с формулой Цезаря «пришёл, увидел, победил», отмечая, что учёные «иногда признают, что первое наблюдение было не совсем точным, но зато уж второе или третье «соответствовали фактам»» [10, с. 107]. Эту, казалось бы, очевидную модель научного поиска он считает соответствующей реальности лишь в «некоторых, довольно ограниченных сферах научного знания, например, в современной механике, оперирующей фактами обыденного опыта, давно и почти всем известными» [10, с. 107], но в сложных абстрактных областях знания она перестаёт быть адекватной: «в новейших, далеко ушедших от обыденного опыта и все еще неясных

сферах науки, где еще нужно научиться наблюдать и ставить вопросы, дело обстоит иначе» [10, с. 107], причём он предполагает, что «так, видимо, происходило вначале во всех областях научного знания» [10, с. 107]. Но зададимся вопросом: какую же модель открытия учёным «научных фактов» Л. Флек предлагает взамен критикуемой? В первой главе рассматриваемой работы — «Как возникло современное понятие сифилиса» — он приводит соответствующую естественнонаучную историю, а во второй — «Эпистемологические выводы из представленной истории понятия» — констатирует, что «хотя множество хорошо подтвержденных научных фактов связываются между собой и с донаучными, более или менее смутными, протоиреями (или преидеями), бесспорными историческими звеньями развития, содержательную связь между ними обосновать не так просто» [10, с. 50]. И тот или иной научный факт «шаг за шагом выводится из этой смутной протоидеи, которая сама по себе не является ни истинной, ни ложной» [10, с. 52]. Приводя в качестве примеров возникшие ещё в Греции протоидеи атома или элемента, он указывает: «и здесь мы не можем решить, являются ли они истинными или ложными, вырывая их из контекста времени, в котором они относились к иному мыслительному коллективу и соответствовали иному стилю мышления» [10, с. 52], в результате чего «хотя они не соответствуют современному способу научного мышления, в глазах своих создателей они, несомненно, были истинными» [10, с. 52]. Оценку истинности таких протоидей, исходящую «из абсолютного критерия», он называет неправомерной в той же мере, как и применение «абсолютного критерия приспособляемости» к палеонтологическим животным — «бронтозавр наверняка был приспособлен к окружавшему его миру не хуже, чем ящерица к нынешнему. Вырванные из своей среды, они не могут считаться ни «приспособленными», ни «неприспособленными»» [10, с. 52]. Но вернёмся к вопросу — как же из этих «смутных протоидей» возникают собственно «научные факты»? Например, пишет Л. Флек, «смутная идея изменения крови сифилитика существовала за сотни лет до ее научного обоснования. Она возникала из хаотического смешения различных идей, развивалась в течение многих эпох, обогащалась новым содержанием» [10, с. 50], и «постепенно возник и упрочился догмат сифилитической крови. Сколько исследователей, подобно Готье ... уступая давлению общего мнения, приводили совершенно несостоятельные доказательства этой идеи!» [10, с. 50]. В этом контексте он трактует открытие А. Вассерманом серологической реакции — которой посвящает главу третью «О реакции Вассермана и ее открытии» и главу четвёртую «Эпистемологические рассуждения относительно истории открытия реакции Вассермана» — в качестве определенного научного выражения «древней протоидеи, которая принимала участие в формировании понятия сифилиса» [10, с. 50]. Приведём обстоятельную цитату Л. Флека, которую можно назвать итоговой в плане осмысления вышеуказанной реакции,

и на её примере — научных открытий в целом: «так становится понятным возникновение и развитие реакции Вассермана. Она выступает как единственно возможный результат пересечения линий мысли: древней идеи крови, новой идеи связывания комплемента, идеи химии, — которые, войдя в обиход ученых, связываются в единый узел. Он-то и становится отправной точкой для новых линий, которые расходятся во все стороны, чтобы где-то опять пересечься одна с другой. Изменяются и старые линии, возникают все новые узлы, а старые смещаются по отношению друг к другу. Вся эта сеть, находящаяся в состоянии постоянной флуктуации, и есть то, что называют реальностью или истиной» [10, с. 102]. И для понимания значения этого для философии науки, и, в частности, для современного понимания научного факта, сошлёмся на слова авторитетного специалиста по гносеологии и методологии науки В.Н. Поруса из предисловия к российскому изданию рассматриваемой работы Л. Флека. Анализируя понимание последним истории науки как способа «прояснить то, что скрыто от взгляда методолога-нормативиста, верующего в незыблемость научных фактов и логических магистралей, ведущих от них к теориям» [11, с. 13], В.Н. Порус в самом названии книги Л. Флека видит полемику с «одной из «догм эмпиризма», по выражению У. Куайна» [11, с. 13]. Демонстрацию Л. Флеком на примере рассматриваемой нами серодиагностической реакции того обстоятельства, что «факт науки не есть «открываемое», раз и навсегда данное, бесспорное основание научных выводов» [11, с. 13], В.Н. Поруса обобщает следующим образом: «открытие Августом фон Вассерманом и его сотрудниками серодиагностической реакции на сифилис быстро стало общепризнанным фактом науки, хотя исходные теоретические предпосылки его работы были, как выяснилось впоследствии, ложными, а эксперименты — недостоверными» [11, с. 13], что случилось «прежде всего, потому, что она соответствовала тому, что «должно было быть», согласно господствовавшему в начале века стилю мышления в бактериологии и иммунологии, в котором важное место занимала диагностическая методология Ж. Борде и О. Жангу, позволявшая использовать явление гемолиза для определения природы инфекции» [11, с. 13]. Причём даже последовавшее впоследствии обнаружение недостатков «теоретического обоснования и практического применения» [11, с. 13] этой реакции «не только не уменьшили ее значения, но, напротив, поставили ее в ряд фундаментальнейших научных достижений, сама проблемность которых оказывалась сильнейшим стимулятором революционных преобразований в науке» [11, с. 13].

Рассматривая взаимосвязь теоретического и эмпирического уровней, Л. Флек пишет: «каждая достаточно содержательная теория проходит в своем развитии классическую стадию, когда она замечает только те факты, которые ей в точности соответствуют, и затем стадию осложнений, когда на первый план выходят исключения. Это хорошо понимал великий теоретик Пауль Эрлих» [10,

с. 55]. Количество исключений может расти вплоть до превышения числа «нормальных случаев» («именно такое отношение имеет место между классической химией и химией коллоидов» [10, с. 55], т.к. «коллоидные реакции шире распространены в природе, чем классические химические реакции; тем не менее, коллоидные реакции гораздо дольше ожидали своего научного открытия» [10, с. 55–56]); либо же такие «исключения», которые, используя терминологию Т. Куна, можно назвать «аномальными фактами», могут вообще долгое время не замечаться. «Поразительным примером» этого он называет «наблюдения, проделанные в 1908 г. Бьерумом и Хантчем ... которые, не согласуясь с классической теорией диссоциации электролитов, ждали около десятка лет, пока другие исследователи не провели такие же наблюдения. ... не замечался простой факт» [10, с. 56]. Так же он конкретизирует эту мысль на примере многоэтапной критики классической концепции инфекционных заболеваний, которая «приписывала каждой инфекционной болезни маленьких живых «возбудителей» и не замечала, и не могла заметить, что те же самые «возбудители» обнаруживались и у здоровых людей, до тех пор пока не было открыто явление бациллоносителей» [10, с. 56]. При этом причина такого избирательного игнорирования находится именно в изначальных теоретических предпосылках: в «такие времена, когда люди безумно хотят знать «причины» чего бы то ни было, никто не обратил бы достаточного внимания и не предпринял бы энергичных усилий для этого (т.е. для обнаружения упомянутых «возбудителей» у здоровых людей — М. П.) именно потому, что отсутствовала бы необходимая связь этих микроорганизмов с заболеванием» [10, с. 57]. Вторым «ударом» по классической теории инфицирования Л. Флек называет открытие изменчивости микроорганизмов — «во времена Коха, в период, когда теория специфичности была повсеместно распространена, нельзя было признать никакой изменчивости, пока позднее не умножилось число наблюдений этого явления» [10, с. 56], а третьим — обнаружение «вирусов, способных проходить сквозь фильтры. Было показано, что классическое заражение, так называемая инвазия возбудителя, как раз является исключением в общем механизме инфицирования» [10, с. 56].

Кроме этой традиции не замечать «исключения», называемой Л. Флеком консервативной, он указывает на другую, приводя в пример «движение Меркурия по отношению к законам «небесной механики» Ньютона» [10, с. 57] — «хотя специалисты знали об этом исключении, его в общем замалчивали, поскольку оно не согласовывалось с господствующими воззрениями» [10, с. 57], а признали его лишь тогда, когда «это оказалось полезным для теории относительности» [10, с. 57].

Обобщая свои рассуждения касательно природы научных фактов, Л. Флек констатирует, что «открытие неразрывно связано с так называемыми ошибками: чтобы познать какую-то связь, надо пренебречь некоторыми другими связями, допустить некоторые противоречия

или не заметить их» [10, с. 57], приводя аналогию познавательной деятельности с ходьбой: «чтобы выполнить какое-то движение одной конечностью, нужно приостановить опорную или миоэстатическую систему» [10, с. 57]. Поэтому его итоговое определение фиксирует научный факт как «понятийную структуру (Begriffsrelation), соответствующую стилю мышления, которую можно изучать с исторической, индивидуально- и коллективно-психологической точек зрения, но которую нельзя полностью реконструировать на основании только такого подхода» [10, с. 106].

Рассмотрение «коллективно-психологических точек зрения» приводит Л. Флека к таким понятиям, как «стиль мышления» и «мыслительный коллектив», которые можно сопоставить с «парадигмой» и «научным сообществом» Т. Куна — в т.ч. и в плане их неразрывной взаимосвязи. (Не случайно Т. Кун писал в предисловии к «Структуре научных революций»: «мне удалось натолкнуться на почти неизвестную монографию Л. Флека «Возникновение и развитие научного факта» ... которая предвосхитила многие мои собственные идеи» [12, с. 15], а также «заставила ... осознать, что эти идеи, возможно, следует рассматривать в рамках социологии научного сообщества» [12, с. 15], и более того, «я обязан им (работам Л. Флека и Ф.Х. Саттона — М. П.) очень многим, хотя сейчас нередко уже не могу полностью осознать их влияние» [12, с. 15]). Как описывает эту связь сам Л. Флек, «стиль мышления — это не только различия в смысловых нюансах понятий или определенный способ их взаимосвязи» [10, с. 88], но и «определенные границы мышления; это общая готовность интеллекта видеть и действовать так, а не иначе. Зависимость научного факта от стиля мышления неоспорима» [10, с. 88–89], например, «в лекции Цитрона, которая еще около двух десятилетий назад могла считаться изложением высших достижений науки, видна зависимость этой науки от мыслительного коллектива, на нем явственно лежит печать социально детерминированного мышления» [10, с. 89]. Это даёт основания основание согласиться с В.Н. Порусом в том, что главная идея Флека заключается в следующем: «продуктивная эпистемология не может развиваться в отрыве от социального и социально-психологического аспектов научного познания» [11, с. 17], поэтому «эпистемологические понятия должны анализироваться и разрабатываться в «многомерном пространстве», образуемом совокупностью когнитивных и социальных измерений науки» [11, с. 17–18]. Причём в рамках такого анализа «должны приобрести новое содержание традиционные эпистемологические понятия (факт, теория, метод, истина, доказательство и др.)» [11, с. 18], которые, согласно мысли В.Н. Поруса, должны оказаться в одном ряду с такими понятиями, как «стиль мышления», «мыслительный коллектив», «идеал познания», «консенсус» и другими, имеющими «очевидную социальную и социально-психологическую нагруженность» [11, с. 18]. С этой интерпретацией идей Л. Флека можно безусловно согла-

ситься, равно как и со следующей: «в зависимости от теоретических предпосылок, которых они придерживаются, врачи и биологи видят в одном и том же явлении совершенно разные вещи» [13, с. 416], и более того, «не видят что ... (доминирующему у того или иного учёного — М. П.) стилю мышления не соответствует», из чего Л. Флек делает вывод о том, что не существует беспредпосылочного наблюдения каких либо фактов [13, с. 417].

В современной философии науки развиваемая Л. Флеком традиция в отношении понимания связи научных фактов и теории определяется как теоретизм — если противостоящий ей фактуализм «утверждает автономность и индетерминизм фактов по отношению к теориям» [1, с. 272], то теоретизм исходит из «зависимости фактов от теории, поскольку последняя формирует концептуальную основу фактов и задает язык их описания» [1, с. 272], и тогда «факт имеет многомерную (в гносеологическом смысле) структуру» [1, с. 272], включающую следующие составляющие: «объективную (реальные процессы, события...); информационную (информационные посредники, передающие информацию от источника к средству фиксации фактов); практическую детерминацию (обусловленность фактов современными моменту их фиксации возможностями наблюдения, измерения, эксперимента); когнитивную детерминацию (зависимость способа фиксации и интерпретации фактов от системы исходных теоретических и социокультурных установок и т. п.)» [1, с. 272]. Как было показано, Л. Флек особенный акцент делал на исследовании последнего аспекта, и современный уровень его осмысления позволяет уточнить приведённое в начале статьи определение научного факта, согласившись с ограничением этого определения рамками классической научной рациональности. Это ограничение в современной философской литературе выражается, например, в следующих словах: «в последние десятилетия происходит процесс разрушения типа рациональности и теоретичности, сформированных в науке и философии Нового времени» [14, с. 1114], в т.ч. переосмыляется онтологическая и гносеологическая природа научных фактов. И если «в контексте классической рациональности — элемент эмпирического знания, который формируется с помощью ряда сложных познавательных операций. Цель такой деятельности — исключить из исходных данных реального наблюдения и эксперимента субъективные моменты — ошибки наблюдателей, помехи, искажения приборов. Для этого данные наблюдения (... протокольные предложения в терминологии логического позитивизма) подвергаются сравнению, проверке, рациональной обработке для выявления устойчивого, инвариантного содержания» [14, с. 1114], и в результате «полученное эмпирическое знание ... оценивается как объ-

ективное и достоверное» [14, с. 1114], то «в современном гуманитарном ... познании проблема фиксации (научных фактов — М. П.) в историко-культурной реконструкции разрешается в пользу переосмысления традиционных подходов» [14, с. 1114], а в современном «естествознании данные тенденции детерминируются синергетикой» [14, с. 1114]. В итоге этого сам научный факт определяется как «понятие, имеющее выраженную субъект-объектную природу, фиксирующее реальное событие или результат деятельности (онтологический аспект) и употребляющееся для характеристики особого типа эмпирического знания, которое, с одной стороны, реализует исходные эмпирические обобщения, являясь непосредственным базисом теории или гипотезы (в отдельных случаях и самой теории), а с другой — несет в своем содержании следы семантического воздействия последних (логико-гносеологический аспект)» [14, с. 1114]. «Научная теория в саморазвертывании генерирует возможность возникновения новых (так понимаемых научных фактов — М. П.)» [14, с. 1114], т.е. речь идёт о диалектическом понимании взаимосвязи научной теории и фактов, о котором, как было показано, развивал Л. Флек.

Соответственно, в качестве контраргумента против приведённого в начале статьи подхода (обосновывающего ненаучность философии тезисом об отсутствии у неё эмпирической базы и «научных фактов»), представляется обоснованным указание на осознанную философией науки в XX в. проблематичность связи теории и эмпирии. И в частности, примером этого является «теоретическая нагруженность» наблюдения и эксперимента (и программа проведения, и интерпретация результатов которого в определённой степени зависят от изначальной теоретической ориентации исследователя), и, следовательно, самих научных фактов. При таком походе можно говорить о существовании «философских фактов», под которыми в литературе понимается «исходное, элементарное, мировоззренческое обобщение, выступающее в качестве эмпирического уровня философского знания» [1, с. 272], и в качестве которых могут выступать и положения частных наук. Признавая наличие их отличий от фактов конкретных наук (например, философские «опираются на гетерогенный источник, представляющий различные сферы действительности — физический мир, живую природу, общество, психический и духовный мир и т. д.» [1, с. 272]), тем не менее можно признать их фактами философской науки. Всё это не позволяет однозначно противопоставлять естествознание как «полностью обоснованное фактами знание» философии как знанию «не опирающемуся на факты, неverified, нефальсифицируемому и потому ненаучному» (что рассмотрено нами и в ряде других статей — [15, 16]).

#### Литература:

1. Джинджолия, Б.И. Факт/Б.И. Джинджолия // Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей/сост. и общ. ред. Н.В. Бряник. — Екатеринбург: Изд. — во Урал, ун — та, 2007. — с. 272–273.

2. Никифоров, Л. А. Философия как личный опыт/А. Л. Никифоров // *Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания*. — М.: Политиздат, 1990. — с. 296–326.
3. Пивоваров, Д. В. Верификация/Д. В. Пивоваров // *Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей/сост. и общ. ред. Н. В. Бряник*. — Екатеринбург: Изд. — во Урал, ун — та, 2007. — с. 16–17.
4. Цит. по: Марков, Б. В. Мораль и сознание/Б. В. Марков // *Хабермас. Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие*. — СПб.: Наука, 2001. — с. 287–377.
5. Порус, В. Н. Джастификационизм/В. Н. Порус // *Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 1*. — М.: Мысль, 2010. — с. 637.
6. Дугин, А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки/А. Г. Дугин. — М.: Арктогея — Центр. — 2002. — 418 с.
7. Швырёв, В. С. Логический атомизм/В. С. Швырёв // *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. — Составление и общая редакция И. Т. Касавин. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. — с. 454.
8. Швырёв, В. С. Атомарный факт/В. С. Швырёв // *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. — Составление и общая редакция И. Т. Касавин. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. — с. 78.
9. Лакатос, И. Фальсификация и методология научно — исследовательских программ/И. Лакатос // *Кун Т. Структура научных революций*. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. — с. 273–453.
10. Флек, Л. Возникновение и развитие научного факта/Л. Флек // *Возникновение и развитие научного факта: введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива*. — М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. — с. 25–164.
11. Порус, В. Н. На пути к сравнительной эпистемологии/В. Н. Порус. // *Л. Флек Возникновение и развитие научного факта: введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива*. — М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. — с. 7–18.
12. Кун, Т. Структура научных революций/Т. Кун // *Кун Т. Структура научных революций*. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. — с. 9–268.
13. *Философия социальных и гуманитарных наук. Учебное пособие для вузов/Под общ. ред. С. А. Лебедева*. М.: Академический Проект, 2006. — 912 с.
14. Медведева, И. А. Факт/И. А. Медведева // *Всемирная энциклопедия: Философия/Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов* — М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. — с. 1114.
15. Макухин, П. Г. К вопросу научного статуса философии: проблема верифицируемости и фальсифицируемости философского знания // *The modern science and scholar. The collection of scientific articles on materials of International scientific practical conference (May 15, 2014, Almaty City)*. — Алматы: Scientific Information Centre, 2014. — с. 67–74.
16. Макухин, П. Г. Дискуссии об истинности философского знания в свете особенностей неклассического образа науки/П. Г. Макухин // *Россия и мировые тенденции развития: материалы Всерос. Науч.-практ. конф. (Омск, 29–30 апреля 2013 г.)*. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 2013 — с. 73–80.

## Философская интерпретация стадий формообразования человеческого организма

Путров Сергей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев, Украина)

*В статье указано, что формообразование человека является многостадийным процессом, последовательно разворачивающимся на макроуровне в три стадии. Две из них связаны материальным и духовным мирами, а третья является стадией, которая опосредствует мир социальный. Автор рассматривает человеческий организм как четко структурированную саморазвивающуюся систему, которая имеет морфологический и функциональный аспекты.*

**Ключевые слова:** *формообразование, многостадийный процесс, организм человека, здоровье человека, феномен человека, ноумен человека.*

Проблема здоровья человека является одной из самых сложных и наиболее актуальных. Философия с полным правом относит ее к современным глобальным проблемам. Одним из важнейших заданий, которые призваны решать науки о человеке, является рассмотрение проблемы здоровья как фундаментального

права человека и особенной ценности современной цивилизации.

В работах Н.М. Амосова, И.И. Брехмана, А.Я. Иванюшкина, А.М. Изуткина, Ю.П. Лисицина, В.П. Петленко, А.В. Сахно, Г.И. Царегородцева, Ю.М. Хрусталева, Б.Г. Юдина и др. проблема здоровья изучается с точки зрения естественнонаучных и гуманитарных подходов, исследуются ценности и жизненные ориентации, духовные и этические детерминанты благополучия человека. Актуальным является развертывание научных исследований не только на медико-биологическом или психологическом, но и на философском уровне. В то же время эффективное решение проблемы здоровья возможно лишь на основе междисциплинарного подхода, разрабатываемого в рамках философии.

Здоровье является достаточно сложным предметом для научного анализа. Переплетены субъективные и объективные стороны жизнедеятельности человека. Объективные характеристики здоровья всегда выражены в субъективной, даже виртуальной форме. Ощущение благополучия является условием творческого начала в человеке. Здоровье следует рассматривать как творчество, которое включает ощущение виртуальности и настоящей реальности, связанной с раскрытием внутренних резервов человека. Философия пытается выяснить сущность феномена здоровья, рассматривая этот феномен в системе «человек-мир». Исходя из концепции философии как искусства жизни, здоровья предлагает и высокую духовность, и утонченную технику для своей поддержки. Философия как искусство жизни, как особенное отношение к жизни, в котором большое значение имеет здоровье, сам здоровье продуцируется разной техникой, приемами, способами отношения к миру. Искусство жизни включает поиск путей в собственное благополучие через раскрытие внутреннего сущностного потенциала человека. Здоровье является одним из условий эффективной профессиональной деятельности современного человека. Оно складывает главную, относительно неспецифическую динамическую основу производительности всех аспектов труда и общего благополучия человека.

Изучение сущностных признаков здоровья показывает, что все определения можно представить несколькими моделями: медицинская модель, которая предусматривает такое определение, которое содержит лишь медицинские признаки и характеристики здоровья (отсутствие болезней и их симптомов); биомедицинская модель, которая рассматривает здоровье как отсутствие у человека органических нарушений и субъективных ощущений нездоровья; биосоциальная модель, которая в понятие «здоровье» включает биологические и социальные признаки, которые рассматриваются в единстве, но при этом последним отдается преимущество; ценностно-социальная модель, в которой здоровье рассматривается как ценность, необходимая предпосылка для полноценной жизни, удовлетворения духовных и материальных потребностей, участие в труде и социальной жизни.

Представляется, что наиболее перспективное направление творческой совместной деятельности философов, ученых, работающих в медицинской науке, практиков здравоохранения будет связано с больше углубленной философской разработкой методологических, мировоззренческих и социальных вопросов здоровья. В этом проявляется интеграция естественнонаучных и философских аспектов познания человека и его здоровья и это становится наиболее заметной тенденцией современной культуры.

В качестве другого важного аргумента необходимости подобных исследований выступает то исключительное влияние социальных требований к здоровью человека, получившее отображение в известном определении здоровья, которое содержится в преамбуле устава ВООЗ: «Здоровье — это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Другие существующие определения здоровья в еще меньшей степени выполняют методологические функции. Сравним, например: «здоровье является естественным состоянием организма, который характеризуется его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений».

Конечно, не следует думать, что философия призвана якобы сказать здесь особенное весомое слово, что исключительно за ней усматривается некоторая реальная надежда на эффективное достижение целей, сформулированных в этом определении. Идет речь о другом. Из этого определения, которое, конечно, не может рассматриваться как что-то окончательное и которое находится под разносторонней критикой, однако безоговорочно выплывает один вывод. Он заключается в том, что здоровье человека должно рассматриваться и как социальная проблема, а в основе ее решения неминуемо лежит философский подход к тому, каким образом добиться гармонии в существовании человека или каким образом обеспечить всесторонне и гармоническое развитие личности. Это не значит, что представление о гармонии разных составляющих личности полностью сосредоточено в понятии «здоровье», что гармония личности человека полностью ограничивается здоровьем.

Как указывает О.Т. Марков, «для формирования здорового общества нужно, чтобы большинство его членов осознавали идеологию сохранения здоровья, а социально-политическая, научная и просветительская элита должна стать проводником и основателем социальных норм, назначенных хранить здоровье. Способность к сохранению здоровья рассматривается как основа бытия человека, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для жизнедеятельности личности, это характеристики, особенности, которые направлены на сохранение физического, психического, социального, духовного здоровья — своего и окружающих» [4, с. 181].

Гуманитарная доктрина образования, спроектированная на проблему здоровья, позволяет рассматри-



вать здоровье как гуманитарную ценность. Поэтому философия здоровья трактует здоровье как ценность в той степени, в которой помогает раскрыть человеческие качества, стремление к самосовершенствованию и к творческой активности.

Базовый естественный процесс формообразования человеческого организма раскрыт В.П. Бехом в его монографии «Человек и Вселенная», в которой автором высказана гипотеза о Вселенной как дуализме Физического и Семантического континуумов, а о человеке, как о продукте природы и посредника их взаимодействия [1]. Поэтому на *первой стадии формообразования* человеческого организма происходят саморазвертывание физического компонента. Эта стадия представлена тремя формообразующими процессами и тремя специфическими продуктами. Здесь идет речь о таких специфических продуктах, как *физическое тело*, которое является системой автономного жизнеобеспечения; *мозг*; *генотип* как родовой продукт, который «отбрасывается» во внешнюю среду для продолжения рода. Это значит, что наиболее глубинными изъянами здоровья человека являются изъяны физического происхождения. *Вторая стадия формообразования* человеческого организма связана с созреванием и структурированием вещества мозга, а также с приобретением им атрибутивного качества, позволяющего осуществить синтез физического и духовного компонентов универсума в преобразованную форму. Здесь речь идет о психическом компоненте человеческого организма, составляющими которого являются ум и интеллект человека.

У зарубежных исследователей эта структура получила свою разработку в гештальтпсихологии (от нем. *Gesalt* — форма, образ, внешность, конфигурация). Это одно из ведущих направлений в западноевропейской, особенно немецкой психологии 1920–30-х гг., которое в противовес атомизма интроспективной психологии (В. Вундт, Е. Титченер) базировалось на целостном и структурном характере психических образований. Основными его представителями являются: М. Вертхеймер, В. Келлер, К. Кафка, также во многом близки к ним К. Левин, К. Гольштейн, Х. Груле, К. Дункер и др.

Человек, функционируя как целостное образование, опосредствует переход универсума из одной формы бытия в другую. Она является голограммой Вселенной. Считается, что эти переходные процессы, которые происходят на данном этапе в форме плазмы, не имеют «чистого» феноменального или ноуменального состояния универсума.

Как писал Г. Гегель, «природа приносит себя в жертву, сжигая себя для того, чтобы из этого жертвенного пламени возникла Психея, и идея поднялась бы в свою собственную стихию в свой собственный эфир» [2, с. 288]. Эта стихия, собственно говоря, и привлекает нас как потенциальный источник социальной формы движения, а одновременно объясняет взаимосвязь биологического и социального в биосоциальных технологиях влияния на формирование, сохранение, реабилитацию и обога-

щение здоровья человека. С этим связаны и психические изъяны человека.

*Третья стадия формообразования* человеческого организма является чем-то отличающимся от предыдущих двух стадий, потому что она принадлежит к духовному миру или Семантической Вселенной. Есть все основания называть ее умом, подчеркивая этим ее связь с континуумом Семантической Вселенной. При этом ум человека можно рассматривать как модель его духовной жизни, которая диалектически взаимодействует с духовной составляющей Вселенной. Элементами духовной структуры являются сознание, самосознание и сверхсознание человека. Материальный мир представлен здесь слабыми электромагнитными взаимодействиями, которые образуют онтологические стойкие функциональные органы. При этом сигналы, которые несут информацию, служат средством выявления специфических функциональных органов. Духовный мир, в свою очередь, представленный здесь смыслами, которые являются специфической формой существования единиц Ума. Такая взаимосвязь материального и духовного миров в кибернетике нашла отображение благодаря двойному пониманию информации как единству сигнала и семантики. «Информация, — подчеркивает Г. Клаус и М. Янков, — является единством сигнала и семантики, при котором сигнал является выражением материи, а семантика является выражением и продуктом сознания» [6, с. 289].

Отдельная мельчайшая частица духовного мира является *ноуменом*. Ноумен (от греч. *νοῦς* — ум) — философский термин, которым обозначается вещь или событие как независимые от наших ощущений. Термин «ноумен» обычно употребляется в философии в противовес термину «феномен», как явление, данное нам через ощущение. Но ноумен — это не реальный объект, который вызывает феномен, а объект нашего ума, известный нам через воображение. И. Кант употреблял термин «ноумен» как синоним термина «вещь в себе», однако такое трактование в дальнейшем критиковалось другими философами, например, А. Шопенгауэром. Поэтому, его не стоит путать с феноменом, который представляет материальный мир. В нашем исследовании мы имеем дело с ноуменом человека. Ноумен, без сомнения, связан с феноменом человека, но существенно отличается от него. Феноменальная и ноуменальная характеристики наиболее полно представляют человека как явление универсума на планетарной арене.

В соответствии со своим местом в формообразовательном процессе самосознание должно получать, и получает свое дальнейшее развитие уже вне человеческого организма. Наука определила его понятием «умонастроение» человека. Из него формируется умонастроение социальных сообществ, трансперсональность, коллективное сознание и др. Хорошим материалом для иллюстрации этого тезиса являются работы Л.Н. Гумилева, посвященные этногенезу [3].

Это значит, что мы можем продолжить рассматривать *формообразовательный* процесс уже за пределами биологического организма человека, на новом уровне — личном, то есть в среде его существования, которое принадлежит социальному миру. К трем вышеназванным стадиям саморазвертывания биологического организма человека, которые проанализированы В.П. Бехом, считаем целесообразным добавить еще и четвертую — саморазвертывание во внешней среде. Мы считаем ее отдельной самостоятельной стадией саморазвертывания феномена человека. Поэтому, социальная среда жизнедеятельности человека, также объясняется процедурой формообразовательного процесса отдельного человека и зависит от человека, и влияет на человека. Этот процесс является исторически временно преходящей формой опредмечивания человеком своих сущностных сил. Он достаточно обстоятельно изучен и широко представлен в имеющейся литературе под названием «отчуждение» [5, с. 456].

Для осуществления такого качественного прыжка универсум переходит из биологической фазы движения в социальную, или от первой ко второй природе. Напомним, что последняя возникла в соответствии с законами органической эволюции макрообъектов; она существует в соответствии с закономерностями органических процессов, и в то же время выходит за пределы их действия. Иначе превращение биологического процесса в социальный заключает в себе противоречие, решение которого и приводит к возникновению качественно новой формы движения универсума.

#### Литература:

1. Бех, В.П. Людина і Всесвіт: когнітивний аналіз: [монографія]/В.П. Бех. — 2-е вид., доп. — Запоріжжя: Просвіта, 2004. — 148 с.
2. Гегель, Г. Философия религии: [в 2 т.]/Г. Гегель. — М.: Мысль, 1976. — Т. 1. — 532 с.
3. Гумилев, Л. Н. География этноса в исторический период. — Л.: Наука, 1990. — 288 с.
4. Марків, О. Т. Здоров'я людини як фундаментальна цінність культури // Гілея. Філософські науки. — 2009. — Вип. 27. — с. 176–182.
5. Философский энциклопедический словарь/под. ред. С. С. Аверинцева,
6. Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др. — 2-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 815 с.
7. Янков, М. Материя и информация/М. Янков. — М.: Прогресс, 1979. — 280 с.

## Истина как философская категория

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор  
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

**П**роблема истины является одной из главных в философии науки. Однако однозначного понимания её природы нет. Наряду с характеристикой истины как вида знания, имеется её понимание как некоего феномена, обладающего объективным существованием. В ряде религиозных учений под истиной понимается Бог, Абсолют,

Все вышерассмотренное позволяет нам согласиться с идеей о том, что «личность является процессуальным образованием, которое возникает в процессе морфогенетического становления тела организма человека. Другими словами, личность является функциональным органом, производным от человеческого организма» [1, с. 25]. В связи с этим можно согласиться и с другим выводом В.П. Бека о том, что «личность как функциональный орган человека имеет не искусственное, то есть привнесено из общества, а естественное происхождение» [1, с. 25].

Таким образом, человек как существо биосоциальное имеет в качестве морфогенетической основы биологический субстрат, а личность является моментом ее функционирования. Поэтому можно сделать вывод о том, что сущность личности определяется функционированием собственного социального содержания человека, которое через эволюцию вырабатывается из атрибутивных свойств универсума путем его субъективирования. Иначе откуда могло бы появиться общество как социальный продукт, если бы у человека социальное не возникало естественным образом в процессе самого развертывания универсума. Этот процесс значительно интенсифицируется в том случае, когда в структуру человека поступает уже имеющееся социальное содержание. Благодаря наличию обратного влияния среды на личность появляется возможность формировать, беречь, восстанавливать и обогащать здоровье человека.

сущность, лежащая в основе всех явлений. Слияние человеческой души с божественной рассматривается как полное овладение истиной в йоге, суфизме, христианской мистике. В этих учениях, как правило, декларируется постижение истины иррациональным путем. Ибо постижение Бога возможно только в результате мистического

опыта, интуиции [1; 2]. Трактовка истины как объективно существующего феномена, как некоего образца, получило название онтологической концепции истины. В современной философии науки эту позицию занимает В. С. Хазиев [3]. Видимо, к онтологической концепции истины тяготеет и юнговская концепция архетипа, о которой мы ранее писали [4, с. 83–114; 5].

Аристотель положил начало пониманию истины как вида знания, т. е. как гносеологической категории. «Истину говорит тот, кто считает разъединенное разъединенным, и связанное — связанным, а — ложное тот, кто думает обратное тому как дело обстоит с вещами... Так вот, не потому ты бледен, что мы правильно считаем тебя бледным, а, наоборот, именно потому, что ты бледен, мы, утверждающие это, говорим правду» [6, с. 250]. Суть аристотелевского понимания истины вкратце можно выразить в виде следующего определения: «Истина — это знание, соответствующее действительности». Такую концепцию истины теперь называют классической или корреспондентской [7, с. 196–197]. Такое понимание истины развивается также в работах Ф. Бэкона, К. А. Гельвеция, П. Д. Гольбаха, Д. Дидро, Б. Спинозы.

В отечественной литературе существует мнение, что подобную аристотелевской концепции истины развивал и Платон. Но скорее всего, прав М. Хайдеггер, который утверждает, что внимательное прочтение Платона позволяет сделать вывод, что под истиной он понимал, прежде всего, постигаемую идею [8]. По другому говоря, Платон стоит у истоков онтологической концепции истины.

У классического определения истины есть один недостаток: как определить соответствие знания действительности? Ведь любая информация о действительности нам дана в виде *знания* о ней. Т. е. сама действительность нам дана как феномен сознания в виде образов, мыслей, фактов. Решение этой проблемы привело к формированию конвенционалистской (когерентной) концепции истины. В наиболее явном виде она представлена в работе А. Пуанкаре «О науке» (М.: Наука, 1990). Она основывается на принципе непротиворечивости, самосогласованности знания. В этом случае под истиной понимается знание о предмете, не противоречащее другим знаниям о нем. Например, если знание, полученное теоретическим путем, подтверждается чувственным опытом человека, знаниями, полученными при помощи органов чувств, то это знание и есть истина. Таким образом, мы приходим к следующему определению истины, которое характеризует всю философию позитивизма: «Истина — это знание, согласованное с другими знаниями». Видно, что оно несколько шире, чем приведенный выше случай совпадения теоретического знания с чувственным опытом человека. Здесь подразумевается и «вписанность» нового знания в существующую систему знаний о том или ином фрагменте мира, например, в картину физической или социальной реальности, математическую модель и т. д. Думается, что определение истины как знания,

согласованного с другими знаниями, является наилучшим из возможных её определений в рамках научного мышления.

В отечественной философии встречается определение истины как знания, подтвержденного практикой. Думается, такое понимание истины согласуется с конвенционалистской концепцией. Ведь в этом случае речь идет о соответствии концептуального знания практике.

При выяснении природы истины, как правило, выделяют еще прагматистскую концепцию истинного знания. Нередко она трактуется упрощенно: истинно то, что полезно. Между тем, представители прагматизма предлагают сместить внимание от проблемы истинности знания на его эффективность. «Ваши проблемы стали бы намного проще, если бы вместо того, чтобы говорить, что вы хотите познать истину, вы просто сказали бы, что хотите достигнуть состояния веры (*уверенности* — *P. P.*), не подверженной сомнению», — пишет Пирс. Короче говоря, истина — это то, во что мы верим, то, что придает нам уверенность. Понятно, что другой человек в это может не верить. Значит, для него это не есть истина [9]. Д. В. Пивоваров называет такое понимание истины оценочным: «Соответствие объекта потребностям субъекта ( $S \rightarrow D$ ), или значимость  $O$  для  $S$ , — ценность, преломленная в знании в форме оценки» [10, с. 377].

Устойчивость верования отдельного человека повышается, если его верование поддерживается и другими людьми. Такой способ повышения убежденности человека Пирс называл «методом авторитета». Но этот метод не гарантирует от возможности совершения ошибки, поэтому говорить о его непогрешимости нельзя. Даже «Начала» Евклида, пользовавшиеся безусловным авторитетом научности, оказались неточными с точки зрения авторов неевклидовой геометрии. Всякое знание, включая и научное, погрешимо. И с этим нужно смириться: допускать возможность ошибочности нашего знания, но если нет оснований для сомнения, считать его истинным. Эти идеи Пирса развивал другой представитель прагматизма — У. Джемс, который пишет: «Прагматизм наблюдает истину за ее работой в отдельных случаях и затем обобщает. Истина для него — это родовое название для всех видов определенных рабочих ценностей в опыте» [11, 47]. Таким образом, истина — это то, что приносит пользу при его практическом применении.

В философской литературе можно встретить утверждение о существовании экзистенциальной концепции истины [12]. Считается, что такое понимание истины присуще тем, кто полагает, что истина это то, что значимо для человека. Но такое понимание истины полностью вписывается в «принцип Пирса», согласно которому значение объекта определяется знанием того, что с ним можно делать [13, с. 46]. Мы полагаем, что так называемая экзистенциальная концепция истины является вариантом её прагматистской трактовки.

Противоположностью истины является заблуждение. Заблуждение нужно отличать от лжи. Ложь — это пред-

намеренное искажение истины, а заблуждение не содержит такого намерения. Заблуждающийся считает свое знание истинным, а лжец — нет. Поэтому противоположностью лжи является правда, а не истина. Правда включает в себя истину, но не сводится к ней — в ней отражается еще и нравственная оценка того, кто выражает истину. Когда мы говорим, что некто сказал правду, здесь содержится и нравственная оценка человека: он имел мужество сказать истину, хотя мог и сокрыть её. Знаток тонкостей русского языка В. Даль писал, что правда — это истина на деле, в образе, честность, неподкупность, справедливость. С. А. Азаренко связывает правду с указанием на «предельную личную убежденность говорящего» [14, с. 538].

Не тождественна истинности и правильность знания. Правильность — это, прежде всего, логическая характеристика знания, выражающая его непротиворечивость. Знание может быть правильным, но неистинным, так как кроме соответствия логическим нормам, она должна соответствовать и другим знаниям, например, полученным практическим путем. Д. В. Пивоваров указывает еще на одно понимание правильности: «Соответствие знания правилам деятельности субъекта ( $S \rightarrow D$ ) — это правильность знания [11, с. 377]. Он считает правильность операциональной характеристикой знания. Например, документ может быть составлен правильно, но в его содержании могут быть ошибки.

Как отличить истину от заблуждения? Главной трудностью при ответе на этот вопрос является отмеченная уже проблема сравнения знания об объекте с самим объектом. Как бы мы не старались, это оказывается невозможным. Почему? Дело в том, что любая информация об объекте нам может быть дана только в виде результата его отражения нашей психикой. Если сначала мы получили знание об объекте из теоретических источников, а затем решили проверить его соответствие действительности, то вся процедура такой проверки оказывается операцией сравнения теоретической информации об объекте с информацией о нем, полученной с помощью органов чувств. Мы можем ощупывать объект, воздействовать на него другими предметами, измерять, наблюдать, получая в конечном счете так называемое эмпирическое (опытное) знание о нем. Если полученное эмпирическое знание не противоречит знанию теоретическому, то последнее и объявляется истинным.

#### Литература:

1. Рахматуллин, Р. Ю. Суфийская антропология // Исламоведение. 2013. № 1.
2. Рахматуллин, Р. Ю., Хидиятов Н. Ю. Иррационалистическое направление в философии. Уфа, 1995.
3. Хазиев, В. С. Трагедия категории «онтологическая истина» // Философские науки. 2001. № 2.
4. Рахматуллин, Р. Ю. Онтологизированные образы в научном познании (генезис и функции). Уфа, 2000.
5. Рахматуллин, Р. Ю. О метафизических основаниях внеисторического в праве // Молодой ученый. 2013. № 11.
6. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 1. М.: «Мысль», 1976.
7. Рахматуллин, Р. Ю., Исаев А. А., Янбухтин Р. М., Сухоплюев П. А. Основы философии. Уфа, 2012.
8. Хайдеггер, М. Учение Платона об истине // Историко-философский ежегодник. М.: Наука, 1986.

Правда, в процедуре проверки истины всегда неявно участвует и третий вид знания — мировоззренческое знание. Это знание имеет характер убеждений, кристаллизуется в течение всей жизни, концентрируя в себе наиболее ценный жизненный опыт личности. Мировоззренческое знание участвует в процессе познания от начала до конца: основательно влияя на выбор объекта исследования, оно служит затем постоянно действующей матрицей, с которой сопоставляются полученные результаты. Если теоретическое знание вписывается в области практического и мировоззренческого знаний, то у человека создается чувство уверенности в его истинности. Такое представление о критерии истины не противоречит широко распространенному в отечественной философии и науке мнению, что истиной является знание, подтвержденное на практике. Речь, как видно, идет о сопоставлении одного знания с другим, полученным эмпирическим путем.

На деле процесс проверки истины является более сложным. Новое теоретическое знание обычно сопоставляется с другими теориями и существующими в данной области принципами. То же происходит и в процессе получения эмпирических результатов: меняются условия наблюдения и эксперимента, рассматриваются аналогичные ситуации в других областях знания, возникшие при иных обстоятельствах.

Так, в процессе получения истины по уголовному делу имеет место согласование различных знаний: данных криминалистической экспертизы, результатов следственного эксперимента, наблюдений за подозреваемым, показаний свидетелей, знаний, являющихся обобщением личного жизненного опыта следователя, коллективного практического опыта органов дознания, следствия, суда и т. д.

Таким образом, критериями отличия истины от заблуждения являются:

- соответствие знания логическим нормам (логический критерий);
- согласованность знания с господствующими в этой области теориям, истинность которых не вызывает сомнения (теоретический критерий);
- соответствие знания убеждениям субъекта познания (мировоззренческий критерий);
- согласованность знаний, полученных теоретическим, умозрительным путем, со знаниями эмпирического характера.

9. Пирс, Ч. Начала прагматизма: В 2 т. СПб., 2000.
10. Пивоваров, Д. В. Два вида познания: гносеология религии // Пивоваров Д. В. Синтетическая парадигма в философии: избр. статьи. Екатеринбург, 2011.
11. Джемс, В. Прагматизм. СПб., 1910.
12. Рябоконь, Н. В. Философия. Минск, 2009.
13. Рахматуллин, Р. Ю. Прагматизм: общая характеристика // Материалы за X международна научна практична конференция «БЪДЕЩИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ — 2014». 17–25 февруари, 2014. София, 2014.
14. Азаренко, С. А. Правда // Современный философский словарь. М., 2004.

## Феномен проконсьюмеристической медиаиндустрии

Ремесник Денис Вадимович, аспирант  
Омский государственный технический университет

Проблема подмены ценностных ориентиров общества принимает всё больший масштаб. Прогресс в основном ведет к усовершенствованию средств коммуникации. Общаться с массами всё проще, социум подчас принимает любую информацию за чистую монету, если она качественно подана, в чем современные специалисты сферы коммуникаций типа «производитель — потребитель» с каждым годом всё изысканнее и расчетливее. Медиаиндустрия осваивает новые просторы и средства воздействия на умы. Сеть Интернет стала мощным инструментом формирования вкусов и привычек. Не смотря на плюрализм, а иногда и релятивизм возникшие с появившейся возможностью у каждого самостоятельно высказываться на широкою публику, социум впитывает как губка то, что приготовила для них медиаиндустрия. Они готовы принять её продукт и поддаться навязанным потребностям. Феномен консьюмеризма из развитых стран проникает в страны откровенно не готовые к сверхпотреблению, что вызывает массу негативных последствий. Люди могут решиться, благодаря убеждениям СМИ, на покупку дорогой вещи, лишь потому, что это принесёт им ощущение удовлетворения и потерять возможность удовлетворить свои действительные потребности. «Жизнь не по средствам» грозит упадком личности, её морали. Общество привыкает получать все легко, чем обесценивает получаемое и, как следствие, происходит наращивание количественных либо качественных характеристик требуемого. СМИ диктуют требования, необходимые для социальной реализации. «Недостаточно быть хорошим человеком, ты должен быть успешен, а успешные люди вот такие!» — показывают они, учат «правильной» жизни.

В современном категориальном аппарате философии отсутствуют точные определения понятий «медиаиндустрия» и «консьюмеризм», что вызывает неоднозначность рассуждений. Проконсьюмеристическая медиаиндустрия само по себе новое явление на территории России. Хотя и прошло уже более двадцати лет с развала СССР, привычки старого режима довольно долго продолжают существовать на постсоветском пространстве. Коммунизм не-

благоприятная среда для роста явления сверхпотребления, каждый получает по потребностям, а следовательно отсутствует необходимость в катализации консьюмеризма. Сейчас более опытный Запад охотно учит отечественных специалистов своим примером. То, с чем сталкиваемся мы сейчас, на Западе было пройдено и переведено на новый уровень еще в середине XX века. На фоне постмодернистской философии в индивидуалистическом хаосе концепций редко находится время на изучение глобальных социальных процессов, а потому данная проблема считается недостаточно изученной.

Понятие «медиаиндустрия» можно разделить на составляющие «медиа» и «индустрия». Часть «медиа» — является синонимом понятия «средства массовой информации», то есть средством распространения информации, предназначенной для массовой аудитории. Индустрия — это сфера деятельности направленная на производство товаров и услуг с целью их реализации. Таким образом медиаиндустрия является своего рода «кузней» СМИ. Она производит то, с чем мы ежедневно сталкиваемся. Используя различные средства (теле-радио вещание, печатная продукция, наружная реклама и сеть Интернет) она влияет на массы: назначает ориентиры, даёт советы, подталкивает в нужном направлении. Её продукт — информация, влияющая на систему ценностей аудитории и создающая потребности. Будь то реклама прямо в лоб возвышающая какой-то товар, или кинофильм, в котором главный герой проявляет свои предпочтения, что опять же создает потребность среди поклонников. Её самая очевидная цель — удовлетворение потребности прочих производителей товаров и услуг, потребности в потребителях.

Итальянский философ Джанни Ваттимо видит в средствах массовой информации один из главных источников глубоких изменений в современном обществе. Именно они сыграли важную роль в преобразовании современности в постсовременность. Они составляют существенные черты постсовременного общества, которое Ваттимо определяет как «общество всеобщей коммуникации», «общество средств массовой информации». Это

общество не следует понимать как более «прозрачное», более сознающее себя или более «просвещенное», но скорее как более сложное, неопределенное и хаотическое. Ваттимо считает, что роль средств массовой информации нельзя сводить к усилению стандартизации жизни, всеобщему нивелированию, установлению диктатуры посредственности и манипулированию общественным мнением. [3]

Медиаиндустрия как пастух, ведущий стадо на какое-то определенное поле. Результатом её деятельности является расширение медиасферы, то есть инфомационного пространства, контакта с которым невозможно избежать в социуме.

Резюмируя выше сказанное можно прийти к итогу, что медиаиндустрия — это сфера общества, в которой осуществляется деятельность направленная на вовлекаемое в её орбиту население, с целью информационного воздействия на его сознание. В частном случае продуктом медиаиндустрии является явная или скрытая реклама, создающая искусственные потребности у общества, удовлетворение которых ведет к слепому потреблению, потреблению ради потребления и сверхпотреблению. Такую медиаиндустрию следует детерминировать как проконсюмеристическую.

Жан Бодрийяр думает, что именно носители информации — СМИ, прочерчивают линию демаркации перехода от естественного потребления к сверхпотреблению. В тот момент, когда они сами становятся привилегированными объектами потребления, в момент, когда рекламное послание впитывается с наслаждением и в первую очередь, происходит вступление в социально-экономическую организацию, отличную от той, которая существовала до середины XX в. Обществом потребления является то, где не только есть предметы и товары, которые желают купить, но где само потребление потреблено в форме мифа. [2]

«Консюмеризм» можно понимать в экономическом смысле как потребительское общество, то есть движение в защиту прав потребителей, и в социологической трактовке как общество потребления — общество приверженное к культуре потребления, потребительству. Нас интересует в первую очередь социологическая трактовка, ведь именно сверхпотребление, негативный социальный феномен стал столь массовым благодаря деятельности проконсюмеристической медиаиндустрии. «Рост — производитель неравенства» — утверждает Ж. Бодрийяр, и я полностью с ним соглашусь, ведь идеология сверхпотребления укрепилась в результате развития капитализма, в условиях бурного экономического и технического роста и увеличения уровня доходов. [2]

Фактически нет и никогда не было ни «общества избытка», ни «общества нищеты», потому что всякое общество, каким бы оно ни было и какой бы ни была величина произведенных благ или имеющегося в наличии богатства, основывается одновременно на структурном избытке и на структурной нищете. [2]

Многие века вопрос об излишнем потреблении не мог стоять ребром, излишки на протяжении всей истории были доступны лишь элите, а малого круга лиц вовлеченного в сверхпотребление не достаточно, чтобы сформировалась проблема в масштабах общества, социума. Научный прогресс: развитие экономики, средств коммуникации и повсеместный рост уровня жизни увеличили за последние 40 лет личные расходы на товары и услуги по всему миру более чем в 4 раза. Шопинг становится формой досуга и самоцелью, он не удовлетворяет действительные потребности, а становится моральной компенсацией. Бизнес начинает продуцировать вкусы, желания и интересы, формирует мнимые потребности. Конкуренция на рынке переходит в конкуренцию среди потребителей: «Потребляй как все, потребляй лучше всех». Материальные блага как никогда становятся одними из важнейших путей социализации. Помимо самого товара люди покупают бренд, имя. В то время как сами вещи обесцениваются гораздо быстрее. За короткую жизнь нынешних школьников различные технологические блага успевают сменить по несколько поколений. Всё это становится гонкой, в которой каждый норовит обогнать окружающих, а держатели ресурсов, производители указывают направление в котором всем нужно бежать. Так выглядит современное общество.

На фоне популярных ныне экзистенциальных идей среди молодежи, одного из самых активных в плане потребления сегмента социума, потребление становится как убежищем, так и орудием в борьбе с окружающим миром. Каждый норовит поставить себя против мира, подчеркнуть свою индивидуальность и реализует это подчас самыми доступными средствами — приобретением чего-либо, что делает его причастным к элитарному кругу. Один из парадоксов производства нацеленного на молодых людей заключается в том, что целые заводы работают над производством товаров, способных сделать человека уникальным. На конвейер поставлено производство вещей и идей «не таких как у всех», тем не менее самообман работает, и люди разделяющие общие пристрастия вопреки стремлению выделиться сливаются в пёстрые субкультурные массы, состоящие из многочисленных идентичных друг другу «уникальных» людей.

В свою очередь у другой возрастной категории, среди людей старше тридцати лет есть свои продиктованные требования к потреблению. Например дорогая машина является столь весомой ценностью в обществе потребления, что предприниматель заработавший первую крупную сумму может, не задумываясь о последствиях, вывести из оборота средства на её покупку, что, очевидно, вредит его делу. Но таким образом он открывает себе двери в мир «успешных» людей, ведь реклама твердит: «Управляй мечтой».

Владельцы производств товаров и услуг обладают ресурсами, а следовательно и возможностями массово использовать СМИ в своих целях. Во главе государства

как правило стоят те самые владельцы производств, а следовательно проконсьюмеристическая медиаиндустрия имеет за собой сильную поддержку власть имущих. И так будет продолжаться до тех пор, пока не сменится ориентир государства и оно не начнет действовать в интересах общества в первую очередь. То есть не произойдет перехода на новую стадию развития — гражданское общество, в трактовке Бернацкого В. О. в его труде.

Гражданское общество — это именно общество в особом состоянии, его определенная стадия развития. И потому неверно гражданское общество рассматривать как совокупность пресловутых «институтов»: семьи, школы, церкви, общественных организаций, политических союзов и т. п. Они есть в любом современном обществе, но далеко не обо всех можно говорить как о «гражданских».

Сегодня в абсолютном большинстве стран действует взаимосвязь «государство — бизнес». Суть гражданского общества в том и состоит, что все в большей мере, но, не вытесняя бизнес, упрочняется обратная связь «общественное мнение и право — государство». Тем более, что демократическим обществом может считаться тогда,

когда общественное мнение постоянно зондируется, а принципиальные решения принимаются властью, только когда народ понимает дискуссионную проблему и высказывается положительно. Это и есть гражданское общество. [1]

Сеть Интернет в данном переходе может стать очень сильным подспорьем. Помимо реализации проконсьюмеристических идей она даёт возможность прорости росткам контроконсьюмеристической идеологии и медиаиндустрии в частности. Плюрализм суммируясь даёт подобие объективности, альтернативные информационные источники заставляют конечного слушателя задуматься об истинности утверждений вещающихся в массы. Доступность источников необратимо сказывается на уровне самосознания людей, уважение свободы. Подобные ростки не многочисленны, тем не менее рано или поздно гражданское общество, как идеалистично и утопично не выглядело бы оно сейчас, станет реальностью. А значит сменится ориентир государства и медиаиндустрия контроконсьюмеристическая начнет преобладать над проконсьюмеристической, примет на себя больше культурную, нежели маркетинговую роль.

#### Литература:

1. Бернацкий, В. О. Гражданское общество: общество и государство [Текст] // Вестник омского отделения академии гуманитарных наук — научный альманах / — Омск: Сфера, 2005. — 9 с.
2. Бодрийяр, Ж. Общество потребления [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://development.placeforpeople.com/site\\_media/wizard/docs/Bodriyar\\_Obschestvo\\_potrebleniya\\_7.pdf](http://development.placeforpeople.com/site_media/wizard/docs/Bodriyar_Obschestvo_potrebleniya_7.pdf)
3. Миронов, В. В. Философия: учебник для ВУЗов. «Общество всеобщей коммуникации» Дж. Ваттимо [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://society.polbu.ru/mironov\\_philosophy/ch57\\_i.html](http://society.polbu.ru/mironov_philosophy/ch57_i.html)

## Философский анализ содержания понятий «культура», «инновация» и «инновационная культура»

Соболь Татьяна Владимировна, кандидат философских наук, младший научный сотрудник  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

*В статье рассмотрены наиболее распространенные трактовки понятий «культура», «инновация», «инновационная культура», проанализированы различные подходы к определению данных понятий и проведена демаркация употребления данных терминов. Также в статье был предложен авторский вариант социально-философского определения понятия «инновационная культура».*

**Ключевые слова:** инновация, культура, инновационная культура, новация, новшество.

На рубеже XX—XXI веков человечество вступило в инновационный период, который отмечается лавинообразным нарастанием изменений во всех сферах социального бытия. Это время мощного прогресса фундаментальных наук, гонки наукоёмких технологий, масштабных научно-технологических проектов. При таких условиях фундаментом, источником современной деятельности человека должна стать инновационная культура, которая

является основой любой инновационной деятельности человека. Но для того, чтобы основательно исследовать инновационную культуру сначала следует четко уяснить содержание данного понятия, ведь как отмечает А. П. Коюда «еще не сформулировано четкое толкование понятия инновационной культуры и основных направлений по ее формированию в Украине, полного понимания ее принципов и функций» [6, с. 15].

Кроме того, поскольку недостаточно исследованными как философская категория осталось также понятие «инновация», то целью данной статьи является уточнение определения понятий «культура», «инновация» и «инновационная культура», как социально-философских категорий. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

- выявить различные интерпретации понятий, которые являются смежными с термином «инновационная культура»;

- проанализировать понятие «культура», «инновация», и «инновационная культура» в философской, социологической и экономической литературе;

- выяснить диалектическую взаимосвязь данных терминов;

- дать философское определение названным выше понятиям.

Для этого следует осуществить философский компаративный (сравнительно-исторический) анализ различных определений данных понятий. Исходя из этого следует отметить, что первое значение понятия культура, как было разведение, выращивание, возделывание.

Во времена античности понимание культуры сводилось к признанию в ее составе неразрывного единства Истины, Добра и Красоты. Эта вечная триада породила впоследствии современную науку, нравственность и богатейшее искусство.

В XIX в. понятие «культура» стали употреблять и по отношению к людям. Например, если человек отличался изяществом манер и начитанностью, его считали «культурным». Соответственно, данный термин применялся главным образом к аристократам, чтобы отделить их от «некультурного» простого народа.

В XX в., когда происходило выделение научных направлений, их представители стали исследовать присущую культуре специфику в различных областях науки. Отдельные косвенные попытки определить понятие культуры делали такие известные философы, как И. Кант, который пришел к моральному осознанию понятия культуры, Г. Гегель, который оценивал культуру как закономерное развитие и постепенное выявление творческой силы существующего вне человека «мирового разума», что отождествляется с Богом, В. Даль, для которого культура олицетворяла в себе как обработку земли, так и уход за умом.

С позиций современной философии и науки, культура — очеловеченный, преобразованный людьми мир. Это вторая природа, надстройка человека над первой, «натуральной». Она, следовательно, включает в себя фактически тот же смысл, что и понятие общества и цивилизации».

В общем, в современной научной литературе можно найти множество определений понятия «культура». Среди них есть, например, утверждение, содержащееся в педагогическом словаре и согласно которому культура — это «исторически определенный уровень раз-

вития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в материальных и духовных ценностях, которые он создал» [3, с. 68].

В толковом словаре указано, что культура — это «совокупность достижений общества в науке, искусстве, в организации государственной и общественной жизни в каждую историческую эпоху» [14, с. 126]. В свою очередь в новом толковом словаре украинского языка под редакцией В.В. Яременко и О.М. Слипушко подаются три основные лексические значения понятия культура: 1) совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством на протяжении его истории; 2) образованность, воспитанность; 3) уровень, степень совершенства какой-либо отрасли хозяйственной или умственной деятельности [10, с. 33].

Обобщая изложенные определения культуры можно сделать вывод, что понятие «культура» означает исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в материальных и духовных ценностях, которые она создала. Поэтому мир культуры, любой его предмет или явление — не следствие природных сил, а результат усилий самих людей, которые являются направленными на совершенствование, преобразование того, что дано самой природой. Понять сущность культуры можно лишь через призму деятельности человека, народов, населяющих планету.

Таким образом, культура присуща любому виду человеческой деятельности, ведь она сама формируется в процессе такой деятельности. Можно даже сказать, что культура выполняет функцию делиберативной политики Ю. Хабермаса, которая, за словами Д. Косенка, «появляется только в том случае, если мы учитываем разнообразие форм коммуникации, в которых общая воля образуется не только на основе этического самопознания, но и с помощью уравнивания интересов и достижения компромисса...» [5, с. 256]. Кроме того, культура содержит в себе определенную креативность и инновационность, которые направлены на дестереотипизацию деятельности, общения, мышления, дестандартизацию имеющихся смыслов, деструктуризацию и деинституционализацию уже образованных целостностей. Именно благодаря данным процессам происходит ускорение развития общества и пробуждается интерес к проблемам инноваций. Но существенное развитие теории инновации происходит лишь в 20-х годах XX столетия. Именно тогда Н. Кондратьев, обнаружил «большие циклы» инноваций, а И. Шумпетер, расширил его идеи и внедрил их в сферу активизации процессов производства.

С 30-х годов в макроэкономике начинают употребляться термины «инновационная политика», «инновационный процесс». Инновация становится составной общественной системы, которая эволюционирует, как механизм преобразований, создает предпосылки для социо-



культурных изменений различного масштаба, зависит от человеческой способности к творчеству и возможностей общества принимать или адаптировать результаты этого творчества. По словам Н. Мончева, инновация есть «действительно человеческой потребностью и по своей мотивации выступает как нормальное природное явление» [8, с. 147–148].

Вместе с тем, следует отметить, что дефиниция данного термина в справочной литературе отсутствует. В разнообразных вариантах использования этого понятия четко фиксируется привязка к предметным областям конкретных наук, инновационность которых рассматривается тем или иным автором. Например, Б. Санто считает, что «инновация — это такой общественный, технический, экономический процесс, который через практическое использование идей и изобретений приводит к созданию лучших по своим свойствам изделий, технологий» [11, с. 24].

По мнению Д. Кокурина, инновация есть результатом деятельности по обновлению, преобразованию предыдущей деятельности, что приводит к замене одних элементов другими или дополнению уже имеющихся новыми [4, с. 10,].

А. Кулагин убежден, что «инновация — новая или улучшенная продукция (товар, работа, услуга), способ (технология) ее производства или применения, нововведение или усовершенствование в сфере организации и (или) экономики производства, и (или) реализации продукции, обеспечивающие экономическую выгоду, создающие условия для такой выгоды или улучшающие потребительские свойства продукции (товара, работы, услуги)» [7, с. 58]. В свою очередь Д. Степаненко сводит инновацию не только к новым или усовершенствованным технологиям, видам продукции или услуг, а также к решениям производственного, административного, финансового, юридического, коммерческого или иного характера, имеющие результатом их внедрения и последующего практического применения положительный эффект для задействованных их хозяйствующих субъектов [12, с. 77].

Целесообразно обратить внимание на определение инновации, которое принадлежит американскому теоретику менеджмента Питеру Друкер, которого некоторые современные ученые считают основателем термина «инновация». Этот известный исследователь под термином «инновация» понимает не просто нововведения, а такие нововведения, которые, в некотором смысле, являются прорывными, которые открывают новые возможности. Для него инновационная деятельность есть хорошо организованная, рациональная, систематическая работа. Он называет инновацию «способностью создавать богатство посредством новых способов» [2, с. 67].

Данный подход позволяет применять термин «инновация» не только к новой технике, но и к практически любой другой сфере человеческой деятельности (управлению, образованию, науке, медицине, военного дела и т. д.).

Таким образом, инновация включает в себя новое знание, метод его применения, процесс и результат изменений, связанных с внедрением определенного новшества и созданием новых потребностей общества. Такой подход к инновации освещает всю сущность данного понятия и обобщает большинство подходов к его определению. Но достаточно часто разные ученые отождествляют термин «инновация» с термином «новация». Например, как отмечает В. А. Василенко, «А. Ф. Бондаренко, применяет термин «инновация» ко «всем новациям, как в производственной, так и в организационной, финансовой, научно-исследовательской, учебной и других сферах, к любым усовершенствованиям, обеспечивающим экономии затрат или даже создающих условия для такой экономии» [1, с. 3–4]. Но следует различать данные понятия.

Разграничение инновации и новации видится современными исследователями (В. Мединским, А. И. Пригожиным, Р. А. Фатхутдиновым) возможным с учетом некоторых важных положений. Во-первых, новация является оформленным результатом фундаментальных, прикладных исследований, разработок или экспериментальных работ в любой сфере деятельности по повышению ее эффективности и представляется в виде: открытий, изобретений, патентов, товарных знаков, рационализаторских предложений; документации на новый или усовершенствованный продукт, технологию, управленческий или производственный процесс; понятий, научных подходов или принципов; документа (стандарта, рекомендаций, методики, инструкции и т. п.); результатов маркетинговых исследований и т. д. Новация определяется как предмет инновации.

Инновация, в свою очередь, выступает конечным результатом внедрения новации с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, научно-технического и другого вида эффекта. Во-вторых, отличается применение понятия «жизненный цикл», иллюстрирующий стадийность процесса, единство его начала и конца, по отношению к новации и инновации [15, с. 161].

Новация предполагает разработку, проектирование, изготовление, использование и исчерпания возможностей новации и появления ее альтернативного варианта. В свою очередь процесс инновации включает зарождения (поиск соответствующих новаций), освоение (внедрение ее на объекте), диффузию и реализацию нововведения в стабильных объектах. Данные «жизненные циклы» тесно связаны между собой, и взаимообуславливают друг друга. Так, «жизненный цикл» новации может быть прерван на стадии изготовления, если он не будет связан с инновацией (нововведением). А «жизненный цикл» инновации может только начаться (как поиск нового средства для удовлетворения уже осознанной необходимости), но не развиваться пока новация не дойдет до стадии изготовления. То есть, «жизненный цикл» инновации направлен на внедрение новшества, превращения ее в форму инновации и дальнейшую реализацию [13, с. 22]. Процесс воплощения инноваций в жизнь называется инновационной деятельностью, ко-

торая направлена на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок, либо иных научно-технических достижений в новый или усовершенствованный продукт, используемый в практической деятельности, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки. Таким образом, именно практическая деятельность является основой создания инновационной культуры, которая является катализатором развития общества. В свою очередь инновационная культура присуща любому виду человеческой деятельности. Что же следует понимать под понятием «инновационная культура»? На данный момент существует множество определений данного понятия. Наиболее удачные из них собрал в своей статье А. П. Коюда в журнале «Проблемы науки». В данном журнале отмечается, что «по мнению А. Грицанова инновационная культура — это исторически составлена устоявшаяся система норм, правил и способов внедрения нововведений в различные сферы жизни общества, характерная для данной социокультурной общности» [6, с. 17].

Данное определение является достаточно основательным, но в нем не учтены процесс и результат внедрения нововведений.

С другой точки зрения подошел к понятию «нововведение» один из основоположников термина «инновация», П. Друкер, который считает, что «инновационная культура характеризует знания, умения и опыт целенаправленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего усвоения новаций в различных сферах динамической жизнедеятельности за сохранения в инновационной системе динамического единства старого, современного и нового» [6, с. 17].

Такое понимание информационной культуры является достаточно универсальным, а также в определенной степени освещает как процесс так и результат нововведений, но избегает категории ценности, которая является главным понятием в определении любой культуры. Такой же недостаток мы можем увидеть и в определении А. Аматьева, который считает, что «инновационная культура — это соответствующий уровень профессионализма, который обнаружен в способности объективно оценивать новые идеи, готовности творчески осваивать и использовать в работе все новое, прогрессивное» [6, с. 17].

Некоторые исследователи дают более узкие определения инновационной культуре. Например, В. Андрущенко считает, что «инновационной культурой является развитие человека как общественного существа, то есть совершенствование его творческих сил, потребностей, способностей, форм общения и т. д.» [6, с. 17]. Данное утверждение присуще инновационной культуре личности, а не инновационной культуре определенного общества. Подобное освещение данного понятия мы встречаем и в Ю. Карпова, который «называет инновационной культурой умение личности приспосабливаться к меняющейся среде, творить новое, правильно оценить и воспринять нововведения» [6, с. 17]. Но инновационная культура

проявляется не только на уровне личности. Она, как отмечает В. Джелалли, включает в себя «способности, специальные знания, умения, желание использовать новые технологии и структуры для системно и качественно полной возможности (коллектива, организации, региона, страны, цивилизации и каждого человека — от руководителя высокого ранга к человеку с низким социальным положением и уровнем образования) действовать эффективно, конструктивно, инициативно, творчески, доброжелательно не только на рабочем месте, но и в стране, мире» [6, с. 17].

В широком смысле как отмечает А. Николаев инновационная культура как социальный феномен — это готовность и способность общества к инновациям во всех их проявлениях: в управлении, образовании, производстве, законодательстве [9, с. 125].

Таким образом, инновационная культура может рассматриваться как комплексный социальный феномен, органически объединяющий вопросы науки, образования, культуры с социальной и, прежде всего, профессиональной практикой в различных сферах сообщества: управлении, экономике, образовании, культуре. Также инновационная культура включает в себя и область духовной жизни человека, отражающую его ценностную ориентацию, закрепленную в мотивах, знаниях, умениях, навыках, образцах и нормах поведения и обеспечивающую восприимчивость человеком новых идей, его готовность и способность к поддержке и реализации новшеств во всех сферах жизни, что способствует комплексному внедрению и всестороннему усвоению новаций в различных сферах общественной деятельности.

Таким образом, проанализировав составляющие понятия «инновационная культура» (культуру и инновацию), круг смежных с ними понятий и ряд подходов к инновационной культуре мы можем четко определить, что инновационная культура является процессом и результатом прежде всего социально-экономического взаимодействия субъектов инновационной деятельности, она охватывает отношения, которые складываются на всей цепочке жизненного цикла зарождения, формирования и коммерциализации инноваций, как реализацию новационных проявлений. Эти отношения опосредуются соответствующей системой культурных ценностей, этическими ориентациями и системой ответственности, поэтому инновационной культуре присуща качественная определенность. Специфика инновационной культуры проявляется через ее двойственность, поскольку она является одновременно особым видом традиционной культуры и, заодно, инновационным элементом, который характерен каждому виду культуры.

Как философская категория, инновационная культура отражает возможность выходить за рамки традиционного мышления и с помощью нового мировоззрения и ценностей, внедрять в существующую практику такие нововведения, благодаря которым в обществе происходят позитивные изменения.

Литература:

1. Василенко, В. О. Інноваційний менеджмент: навч. посібник/В. О. Василенко, В. Г. Шматько, за ред. В. О. Василенка. — [вид. 3-є, вип. та доп.]. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 440 с.
2. Друкер, П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: Пер. с англ./П. Ф. Друкер. — М.: Вильямс, 2007. — 235 с.
3. Коджаспірова, Г. М. Педагогічний словник/Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспіров — М.: Академія, 2000. — 176 с.
4. Кокурин, Д. И. Инновационная деятельность/Д. И. Кокурин. — М.: Экзамен, 2001. — 576 с.
5. Косенко, Д. В. Делиберативная политика в теории коммуникативного действия Юргена Хабермаса/Д. В. Косенко // Теория и практика общественного развития — Краснодар: Издательский дом «ХОРС», 2013. Вып. 9. — с. 255–257.
6. Коюда, О. П. Інноваційна культура та її характерні особливості/О. П. Коюда, О. А. Небилиця // Проблеми науки. — 2009. — № 7. — с. 15–20.
7. Кулагин, А. С. Немного о термине «инновация»/А. С. Кулагин // Инновации. — 2004. — № 7 (24). — с. 56–59.
8. Мончев, Н. Разработки и нововведения: Пер. с болг./Н. Мончев; общ. ред. и предисл. Г. А. Власкина, Ю. Г. Наидо. — М.: Прогресс, 1978. — 160 с.
9. Николаев, А. Инновационное развитие и инновационная культура/А. Николаев // Вопросы культурологии. — 2006. — № 3. — с. 86–90.
10. Новий тлумачний словник української мови: У 3-х т.3./Уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. — К.: Аконті, 2001. — 862 с.
11. Санто, Б. Инновация как средство экономического развития/Б. Санто; пер. с венг.; общ. ред. и вступ. ст. Б. В. Сазонова. — М.: Прогресс, 1990. — 295 с.
12. Степаненко, Д. М. Классификация инноваций и ее стандартизация/Д. М. Степаненко // Инновации. — 2004. — № 7. — с. 77–79.
13. Сухотин Анатолий Константинович. Превратности научных идей/А. К. Сухотин. — М.: Мол. гвардия, 1991. — 272 с.
14. Тлумачний словник української мови: близько 7000 слів/за ред. Д. Г. Гринчишина. — 3-тє вид., перероб. і доповн. — К.: Освіта, 1999. — 302 с.
15. Чумак, О. В. Соціально-філософський аналіз поняття «інновація» та «інноваційна діяльність»/О. В. Чумак // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: Збірник наукових праць./Гол. ред. В. Г. Воронкова. — Вип. 36. — Запоріжжя: 2009. ЗДІА — с. 152–166.

## Мировоззренческий путь универсальных символов

Яркина Мария Александровна, магистр искусств, аспирант  
Киевский национальный университет строительства и архитектуры (Украина)

*Статья является частью диссертационного исследования трансформации и инверсии символа в культурно-историческом контексте. Автор статьи обращается к истокам возникновения символа как феномена человеческого сознания и пытается воспроизвести его трансформацию сквозь исторически-сформированные парадигмы мировоззрений. Целью является изучение символа в религиозном, мифологическом и философском сознании с точки зрения его социально-исторического происхождения и его общекультурного значения.*

**Ключевые слова:** символ, знак, мировоззрение, идея, миф, религия, философия.

*Article is a part of the dissertation research on the topic of transformation and inversion of the character in the cultural and historical context. The author of the article referring to the sources of origin of symbol as the phenomenon of human consciousness and tries to reproduce they transformation through the historically-formed paradigms of world views. The goal is to study character in the religious, mythology and philosophic consciousness in terms of its socio-historical origin and cultural values.*

**Keywords:** Symbol, sign, world view, idea, myth, religion, philosophy.

Проблема символа принадлежит одновременно к кругу философских, культурологических, лингвистических, религиозных, искусствоведческих, а также научных сфер интересов человека. Встречаясь на изломе абсолютно различных научных дисциплин, символ выявляет трансцендентную природу, подтверждая свое культу-

рообразующее значение. Существует мнение, что именно способность создавать символы и лежит в основе формирования осмысления человека как особого рода сущего. Изначально возникая в глубинах сознания в виде идей, стойких ассоциаций, запретов, религиозных воззрений или художественных образов, символ транслируется человеком в материальную плоскость, где, обретая свое визуальное подобие, становится осязаемым выразителем сознания и идей человечества.

На мой взгляд, наиболее удачной является классификация символов по Эриху Фромму, который разделил символы в зависимости от степени и глубины их символического значения на три группы: конвенциональные, случайные и универсальные. Именно последняя группа символов, предполагающая наличие внутренней связи между символом и тем, что он представляет, интересует меня в моем исследовании.

Универсальный символ как феномен человеческого сознания находится на перекрестке трех исторически сформированных типов мировоззрения: мифологического, религиозного и философского. Как известно, символы зародились первоначально именно в лоне мифологического мировоззрения, когда уровень знаний и представлений человека о бытии еще стоял на начальной ступени развития. Миф — это первая форма познания мира. Мифология как образное мышление наиболее ярко демонстрирует связь человека с эмоциональным познанием и переживанием действительности. Именно поэтому в символах древности содержится ценное знание о человеке и его природе. Синкретичность мифа с его попыткой объяснить загадки окружающего мира, его художественность, способность все оживлять и одухотворять дала толчок к возникновению первичных языческих символов. Само зарождение символа уже свидетельствовало о формировании определенных сфер знаний нуждающихся в сохранении и передачи не только другим социальным группам, но и новым поколениям. Для этой роли весьма подходил символ.

Миф как мировоззрение является продуктом субъективной реальности, но такой, которая воспринимается как настоящая. Именно в этот период ощущается небывалая общность между символом и знаком, только в данный промежуток времени эти понятия стоят как никогда близко друг к другу. И знак и символ в период своего становления выполняют одинаковую функцию — они являются проявлением некоего тайного, прикровенного знания, которое доступно лишь узкому кругу посвященных.

Уместно вспомнить знаменитый труд К. Г. Юнга «Душа и миф», где автор утверждает, что миф это в первую очередь психическое явление «выражающее глубинную суть души» [1. С]. Древний человек переносил свои душевные переживания на процессы внешнего мира. Именно эти архетипы проявили себя в виде символов. Например крест по Юнгу воплощает в себя идею устройства. Он является древним символом строя и порядка. Крест как наи-

более древний из универсальных символов упоминается в трудах многих известных исследователей. Так например Рене Генон эзотерик-традиционалист в своей книге «Символы священной науки» называет крест одним из наиболее древних символов человечества наравне с кругом, точкой и линией. Крест — пересечение двух начал, центр всего, абсолютный баланс сил и то, что можно назвать «просветлением» [2. С].

Павел Флоренский замечательный русский философ и священнослужитель определяющий символ как «органически живое единство изображающего и изображаемого» [3, с176—187.] видел в символе ту грань, где встречается то, что можно уразуметь и то, что нельзя. Павел Флоренский так же выделяет символ креста между иными основными символами мироздания. Объясняя трансцендентность и универсальность (божественность) этого символа существованием некоей пракультуры.

Рождаясь в лоне мифологии символ подобный кресту обречен на бессмертие прежде всего благодаря своей универсальности и простоте объединенной с глубоким и насыщенным смыслом. Все то, что древний человек познавал и выражал по средствам мифа, концентрировалось в символах, насыщая их своей энергией. Таким образом древние символы представляются нам в образе застывшей энергетической волны направленной в русло тонких душевных переживаний, верований и представлений (возможно именно поэтому универсальный символ обладает таким колоссальным суггестивно-эмоциональным эффектом, позволяющим воздействовать на подсознание зрителя даже помимо его воли). Мифологическое воззрение сменилось религиозным, однако их тесная связь так и не прервалась. Образное мышление рождающее мировосприятие, миропереживание стало проводником к религиозности. А религия пронизывая в себе все остальные виды мировоззрений отразила в себе большой жизненный опыт человечества, систему эмоционально-образных представлений и переживаний, ценностей и норм, моральных идеалов. Религия культивировала такие высокие гуманистические нормы как вера, надежда, любовь, добро, терпимость, сострадание, милосердие, чувство долга и справедливости, а все это в свою очередь получило яркое выражение в символах. Необходимо отметить, что символы религиозные — это чаще всего трансформированные символы языческой эпохи. Что подтверждается в исследованиях Юрия Лотмана, который отмечает, что универсальный символ пронзает исторические пласты по вертикали, нанизывая на себя все новые и новые значения, ценности и идеи, соединяя таким образом различные эпохи и не давая им распасться на изолированные хронологические пласты [4].

Поскольку именно через символы в материальном мире человеку приоткрывается мир «иной», то символическое видение есть свойство человека, который предназначен к бытию в этих двух мирах — материальном и духовном. Дуалистической является сама природа символа: материальная (визуальная) сторона символа есть знак ви-

димый и воспринимаемый человеком посредством органов чувств и идеальная — бесконечный простор для интерпретаций идей, чувств, эмоций, ценностей, переживаний, знаний и т. д. На изломе эпох, когда мифологическое мировоззрение вытеснялось религиозным, символы адаптировались под изменчивые пути истории. Поскольку Божественное в той или иной степени открывалось людям всех дореволюционных культур, то неудивительно что религия (главным образом христианство) использовало некоторые из языческих образов уходящих своими корнями в глубины человеческого сознания, где даже у самых пламенных атеистов дремлет жажда богопознания (тяга к трансцендентному). При этом церковь по-своему трансформировала символы постепенно «очищая» от языческого наследия. Прекрасно об этом пишет Ю. Ю. Воробьевский: «До христианской культуры древние культы несли в себе ту малую часть истины, которую мог вместить в себя ветхий человек» [5, с 378.]. Стало быть язычество уже имело основной фундамент для принятия монотеизма и эволюция символов это отразила в полной мере. Поэтому нет причин говорить о «краже» христианством символов язычества. Таким образом наслаивая новые значения, универсальные символы трансформировались в ногу с меняющейся мировоззренческой картиной истории. Уже сформированные и устоявшиеся «вечные» ценности обрели новую жизнь в новом историческом ареале. Подобный путь трансформации прошли многие символы, которые в первые века христианства служили прикровенными условными обозначениями для тайных собраний верующих во время гонений Римской империей. Например такие прикровенные символы как рыба, свастика, «пастырь добрый», феникс, ягненок и другие прошли свой путь из древности и существовали до тех пор, пока пято-шестым вселенским собором небыли отменены из-за возможности использовать уже прямые изображения вместо тайных. До нашего времени эти символы сохранились в христианских церквях лишь как воспоминание и носят уже чисто декоративный характер. Универсальные же символы подобные кресту обрели в религии «второе дыхание» Простое пересечение двух линий в сознании верующего человека наполняется абсолютно особым ноэматическим смыслом. На кресте принял мученическую смерть Иисус Христос, искупив тем самым грехи всего человечества. Образ креста вызывает в памяти земную жизнь и подвиг Богочеловека и в первую очередь принесенную им искупительную жертву. «Христос Спаситель за всех грешников принял позорнейшие страдания и смерть. На Кресте была принесена жертва умилоствления» (Рим. 3, 25). Приняв на себя грехи всего мира Христос принял мученическую смерть, чтобы каждый верующий не погиб, но имел жизнь вечную. Именно тогда человек (как творение Бога) вновь обрел утраченное после первородного греха единение со своим Творцом.

Нужно отметить, что символ креста языческого периода и периода христианского в основе своей носил до-

вольно схожее значение — а именно образ единения двух миров — мира *дольнего* и мира *горнего*. Горизонтальная планка означает земное, материальное бытие, вертикальная же перекладина символизирует мир трансцендентный (горный) мир духовный, их взаимное пресечение знаменует собой их единение. Христос своей жертвой устранил дилемму и отстраненность между этими двумя мирами. Практически так же трактует этот символ эзотерик Рене Генон, который отмечает, что крест, который всегда был священным символом в язычестве и нес значение символа божества, огня и мог изгонять злых духов, в христианстве обретает значение символа тотального всеединства всего сущего. Крест символ мировой гармонии нарушенной грехопадением Прародителей Адама и Евы. [6. С.]

Таким образом символ креста стал объединительным «мостом» между миром языческим и миром христианским. В истории культуры он стал соединением «верха» и «низа», мира «тленного» и мира «вечного». Снова возвращаясь к трудам Павла Флоренского нужно отметить, что он усматривал в символе креста явление космо-человеческое. У человека как у творения конечного — писал философ — есть представление про нечто «целое», в которое он включен и это является средством связи его индивидуального и психического механизма с сознанием вообще. А поскольку символ — это выражение космического характера сознания, то есть предметная форма креста, а есть понятие символа креста, которое и является связью между миром тленным и вечным, нижним и верхним, тем и иным. Прикосновение «видимого» и «Божественного», «чувственного» и «умопостижимого» является функцией креста как символа [7, с 125.].

Мировоззренческий путь универсального символа на этом не завершён. Мифологическое и религиозное мировоззрение тесно связано с философским. Философское мировоззрение в данном случае по сути объединяет два предыдущих сосредотачиваясь на онтологическом, гносеологическом и аксеологическом аспекте символики. Остановившись на онтологическом, можно отметить что эта сфера прежде всего связана как с духовной, так и с материальной реальностью, а значит с визуальной стороной символа, где он прежде всего функционирует как знак и с невидимой стороной, где символ выступает как носитель духовности. Визуальный символ (тело) и его духовная сторона (предикат) в некоторых случаях могут деконсолидироваться под гнетом непонимания обывателя. Отчуждая знаковую сторону от нематериальной (по сути символической), реципиент рискует разорвать тонкие духовные нити связующие символ с идеей, лежащей в основе его формирования и по сути существовавшей у истоков самого его возникновения. В случае реализации полного отрыва символа от своего духовного наследия, он получает крайнюю степень своей трансформации — а именно редукцию. Утратив предикат трансцендентности символ деградирует в знак лишенный духовно-ценностного смысла и потерявший связь со своим символическим

прошлым. Редуцировавшие символы функционирующее в виртуальной реальности как знаки призванные упростить все возрастающие потребности современного человека в ускорении процесса поиска, нахождения и использования информации, деградируют превращаясь в непрерывный информационный поток. Разрыв между самими понятиями «символ» и «знак» достигает максимального своего уровня в современных социальных сетях и мас-медиа, так как символами начинают называться простые знаки, помогающие легче ориентироваться в бесконечном виртуальном пространстве.

Вспоминая мысли древних философов, которые еще со времен Аристотеля разделяли человека на тело и душу, можно провести параллель человек — символ и сделать вывод, что деградировавший символ утративший свое духовное насыщение становится подобен телу без души. Знак, который единственной своей функцией имеет информативность, ясность и простоту донесения до зрителя своего смысла. Так, например, за дорожными знаками не скрывается потаенный смысл, за ними стоит лишь перечень правил, требований (установок) или запретов известных и понятных каждому водителю, подобный знак не может считаться символом априори. Символ же с самого своего возникновения призванный скрывать свой смысл, открывает перед человеком бесконечный простор для полета мысли, неограниченных интерпретаций и смыслов. Так за христианским крестом стоят не только идея искупления, он открывает сложнейшее философско-религиозное учение; мораль и энергия, скрытая в нем, — бесценны.

Гносеологический аспект в изучении символики дает интересные примеры трактовок и понимания главных проблем жизни и роли духовности в его усовершенствовании. Аксиология символа прежде всего ведет речь о концентрации в универсальном символе знаний, пере-

живаний ценностей как общечеловеческих так и узконациональных. По Ю. Лотману именно ценностный характер значения символов и отличает его от всех других видов знаков или эмблем, от художественных или иконических знаков, от аллегорических знаковых структур и др. Так как все эти знаки функционируя в своем прямом назначении, несут информацию сугубо понятийного, смыслового, но не ценностного характера. В том же случае когда они используются для выражения ценности, они и получают свое символическое значение [8, с 191–199.].

Когда заканчивалась языческая эпоха и христианство начало занимать господствующие позиции, универсальные символы взяли на себя в некотором роде функцию объединения двух мировоззренческих парадигм сформированных за это время. Так, на мой взгляд, славяно-языческая культура имела великолепный фундамент вмещающая в себя уже сформированные и устоявшиеся моральные ценности и нормы, которые и стали благодатной почвой для принятия новой монотеистической религии. Христианство используя языческие символы создало свой особый жизненный принцип, свое неповторимое мировоззрение в противовес античному, но этот решительный разрыв, грань, которая разделяла эти две эпохи еще долго сглаживалась использованием общих символов — символов, которые были понятны как язычникам так и христианам. Некоторые же древние символы, существовавшие еще до изменения культурного пласта и по сути независимо от него точно так же попадая в память новой культуры из глубин прошлого ожили в ней уже в новом значении; трансформировавшись они получили новую «жизнь» не утратив или же частично утратив свои прежние значения, наложив новые мировоззренческие элементы стали «мостом» на изломе исторических эпох. Практически все универсальные символы прошли этот путь от мифа сквозь религию и обретя свою полноту в философии.

#### Литература:

1. Юнг, К.Г. Душа и миф: шесть архетипов/К.Г. Юнг; пер с англ. К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.
2. Рене Генон. Символы священной науки. *Simboles de la sciens sacrée*/Рене Генон; (пер. с фр. Н. Тирос). — М.: Беловодье, 2004. — 480 с.
3. Флоренский, П. А. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М., 1994. С
4. Лотман, Ю. М. Символ в системе культуры // Труды по знаковым системам. Вып. XXI. — Тарту, 1987.
5. Воробьевский, Ю. Шаг змеи изд. Пресском, Яуза 2005р. — 704 с.
6. Рене Генон Символизм креста «*Lt symbolisme de la croix*» 1931.
7. Флоренский, П. А У водоразделов мысли // Сочинения. Т. 2. М., 1990.
8. Лотман, Ю. М. Избранные статьи в трех томах. — Т. I Статьи по семиотике и топологии культуры — Таллин, «Александра», 1992. —

## ПРОЧЕЕ

### Художественно-эстетическое воспитание учащихся в школе (из опыта работы кружка дополнительного образования «Азбука фотографии»)

Александров Иван Николаевич  
учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ №262 (г. Москва)

Фотоискусство является отдельным и независимым видом искусства, развивающее у детей в контексте средней и старшей школы художественные навыки, полученные на уроках ИЗО. Урок ИЗО и занятия по фотографированию формируют у учащихся образное представление о мире и его видении не только через призму ключевых средств ИЗО, но и через объектив фотокамеры. Несомненно, предлагаемая программа предполагает и обращение к смежным научным дисциплинам, химическим и физическим процессам, которые связаны с устройством фотоаппарата его сопутствующими явлениями, т. е. проявка фотоплёнки (хотя сейчас на смену пришла цифровая фотография). Но это является лишь соприкосновением с теорией. Огромное внимание будет уделяться инновационным технологиям, а именно цифровым устройствам и проявке фотографий при помощи современных фотоустройств.

Данная программа соприкасается также с ИКТ (компьютерными технологиями). Огромное внимание уделяется компьютерным программам Paint, Microsoft Office Power Point, Photoshop и другим, с помощью которых осуществляется обработка фотографии. Фотография — синтез разных наук. Углубление по данной теме будет соответствовать возрастным особенностям детей. Программа предполагает совмещение теории с практическими занятиями, посещением выставок, музеев, исходя из запланированной темы уроков. Возможно посещение «Московского дома фотографии» (<http://mammm-mdf.ru>).



Программа преследует цель формированию первоначальных навыков работы с фотографией, как отдельным видом искусства, развития гармоничного человека, приобщение к эстетическим канонам фотоискусства.

На освоение курса выделяется 2 часа в неделю (64 занятия). Данная программа рассчитана на 1 год обучения, с учётом возрастных особенностей учащихся (7–9 классы). Оптимальная наполняемость учебной группы — 15 человек. Учебный процесс предусматривает групповые формы обучения.

#### *Ученики должны уметь:*

- 1) разбираться в устройстве фотоаппарата;
- 2) выстраивать композицию из предполагаемых объектов живой и неживой природы;
- 3) работать со светом;
- 4) снимать в различных режимах, предусмотренным выбранным устройством;
- 5) работать с компьютерными программами по обработке фотографии (цветной или черно-белой);
- 6) работать с фототехникой (принтер, сканер, копир).

#### *Ученики должны знать:*

- 1) историю открытия фотографии;
- 2) особенности современно фотографии;
- 3) выразительные средства фотографирования;
- 4) жанры фотографии;
- 5) особенности съёмочного процесса;
- 6) особенности фотографического оснащения.

В данной программе значительное место отводится не только ознакомлению учащихся с историей фотографии, элементами фотографического оснащения и съёмочного процесса, но и практике фотосъёмки. В программе рассматривается портретная съёмка, фотопейзаж (ночная съёмка), съёмка архитектуры и строительства, макросъёмка, фотографирование интерьеров и отдельных предметов, съёмка движущихся объектов, театральная съёмка, а также репродуцирование и хроникальная съёмка.

Курс «Азбука фотографии» осуществляется на основе УМК:

- 1) DVD диск «Цифровая фотография».
- 2) Г. Рей «Особенности цифровой фотографии», США.
- 3) В. П. Микулин «25 уроков фотографии».
- 4) Н. Угринович «Информатика и информационные технологии».

Курс включает в себя ролевую игру «Школьный фотокорреспондент», подготовку стендов, стенгазет по результатам работы фотокорреспондентов.



#### *Ориентировочно-тематическое планирование*

1. История открытия фотографии.
2. Фотография сегодня.
3. Основные части фотоаппарата.
4. Определение экспозиции.
5. Первая съемка.
6. Устройство фотоувеличителя.
7. Фотопечать.
8. Выразительные средства. Композиция.
9. Перспектива. Ракурс.
10. Светотень. Смысловый центр.
11. Колорит. Точка и момент съемки.
12. Контрасты. Освещение.
13. Фотожанры.
14. Пейзаж и архитектура.
15. Портрет.
16. Репортаж.
17. Спортивный.
18. Фотонатюрморт.
19. Фотоэтюды.
20. Макросъемка.
21. Специальные виды съемки.
22. Маскирование.
23. Фотомонтаж.
24. Другие приемы с использованием компьютерных программ.
25. Посещение фотовыставок.
26. Подготовка работ к выставке.
27. Работа для школы, класса и других организаций.

#### *Результаты работы кружка за 2013–2014 учебный год*

1. Московский творческий Интернет-конкурс «Мой папа — защитник Отечества», фотография «Вечная па-

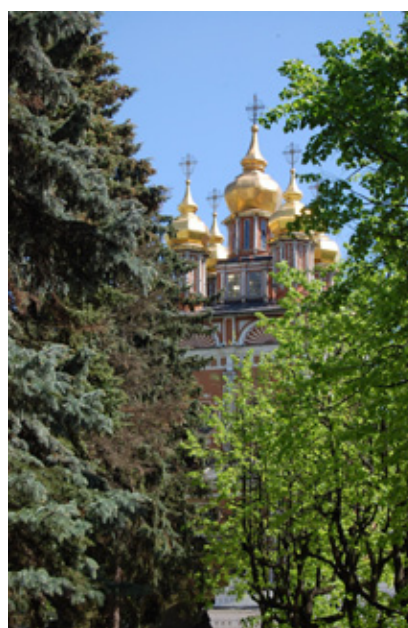
мять» (диплом 2 место, Московский городской Дворец детского (юношеского) творчества)

2. Окружной конкурс ЗАО «Человек читающий», победитель в номинации репортажной съемки «За мастерство и наблюдательность» (диплом ОМЦ ЗАО г. Москвы)

3. Интернет-конкурс «Святое и ценное в России», номинация «Православный памятник», грамота

4. **Конкурс буктрейлеров** для учащихся образовательных учреждений Москвы «Из пламя и света рождённое слово...» (диплом ОМЦ ЗАО)

5. «Славим Отечество», номинация «Сохранившиеся монументы» (диплом 2 место, Фонд социально-культурных инициатив)



Кружок «Азбука фотографии» активно участвует в жизни школы, осуществляется сбор и переработка фотографий к «Дню учителя» (подготовка презентации и работа с фильмами 70–90 — х годов), «50-летию школы» (подготовка фильма о школе и презентации), «70-летию разгрома немецко-фашистских войск под Москвой» (подготовка презентации и работа с кинохроникой), «Дню матери» (подготовка презентации и создание рекламного ролика), «Последнему звонку» (подготовка презентации и ролика о выпускниках), «9 Мая» (подготовка презентации «Благодарность ветеранам Великой Отечественной войны»). Также осуществлялась помощь в подготовке презентации школьной Профсоюзной организации.

Кружок «Азбука фотографии» совместно с учителями русского языка и литературы осуществляет проект (на стадии проекта) — изготовление школьной газеты (Ежемесячной общешкольной листовки «Российская школа №262»). Учащиеся школы выступают в роли фотокорреспондентов, репортеров, учителя русского языка и литературы — в роли редакторов и корректоров.





# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 13 (72) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенюшкин Н. С.  
Ткаченко И. Г.  
Яхина А. С.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

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

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

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4