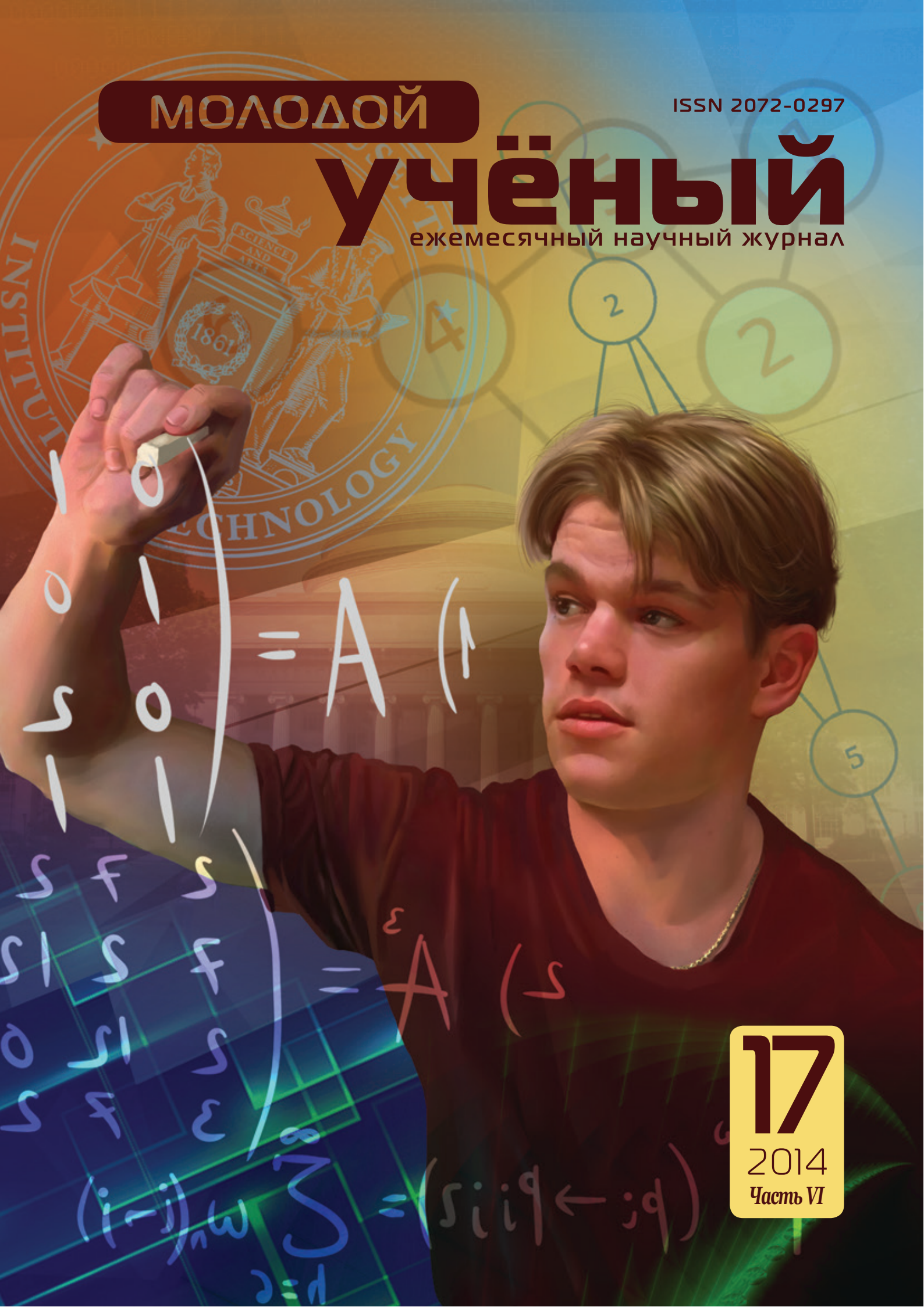


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



17

2014

Часть VI

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 17 (76) / 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*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

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 Уилл Хантинг — персонаж фильма «Умница Уилл Хантинг».

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии 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 Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

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

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

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: Максим Голубцов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Рахматуллин Р. Ю.**
О модулях и рейтингах в системе высшего образования..... 537
- Романкова А. А., Титова Е. И.**
Математическое содержание уровней систематизации знаний 539
- Rutman Y.**
Motivation as a Major Aspect of Study..... 541
- Семенова Э. Р.**
Культурный образец как категория педагогической антропологии 542
- Суетина Л. Р., Фрезе И. И., Малахова Л. Н.**
Воспитание гражданина и патриота через историю и культуру родного края..... 544
- Топор А. В.**
Экологическая подготовка студентов педагогических специальностей в условиях образовательного кластера «колледж — вуз».... 547
- Усачев М. В., Шелкунова В. А.**
Некоторые аспекты разработки программ дополнительного образования детей журналистской направленности..... 549
- Челышева А. А., Огородова И. С.**
Использование массажера Су-джок в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи..... 552
- Шужебаева А. И., Баженова Э. Д.**
Роль педагога-психолога в работе с неблагополучными семьями 554
- Шулер М. А.**
Развитие творческих способностей у младших дошкольников средствами художественной деятельности 557

СОЦИОЛОГИЯ

- Бариева А. А.**
Общественное здоровье как фактор социального потенциала 559
- Салахутдинов А. А.**
Социальные сети как информационный канал экстремистского материала 561

ПСИХОЛОГИЯ

- Басманова Е. С.**
Гендерные особенности детей в организации образовательного процесса..... 565
- Мартынова М. А.**
Социальные танцы в психологической практике (на примере хастла) 567
- Петрачкова Т. И., Петрачкова Т. В.**
Психологическое сопровождение профилактики возникновения и коррекции профессионального выгорания у педагогов общеобразовательной школы 570

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Расцветаева Н. Г., Замрлова И. Я., Ванек Я. К.**
Изучение этапов развития садово-паркового комплекса Мнихово Градиште (Чехия) и создание рекомендаций при подготовке проектов по восстановлению и реконструкции исторических садов и парков..... 572

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- Ганиева Э. Р.**
Эстетическая и коммуникативная ценность экранизаций на телевизионном экране 583

ФИЛОЛОГИЯ

Абдурахманова Н. П. Semantic expressivity of anatomical terminology	587
Иваненко А. А. Функционирование социального плаката XX–XXI веков в сфере межкультурной коммуникации	588
Комарова Е. В., Милотаева О. С. Стихотворение А.-Ч. Суинберна «A Watch in the Night» в переводах О. Н. Чюминой и Э. Ю. Ермакова	593
Комарова Е. В., Милотаева О. С. Стихотворение А.-Ч. Суинберна «Песня времен порядка. 1852» («A Song in Time of Order. 1852») в восприятии русских переводчиков.....	595
Кузьмина А. А. Этническая идентификация в якутском олонхо и киргизском эпосе «Манас».....	597
Курбанова Н. А. Основные модели словообразования неологизмов.....	602
Мамадалиева С. А. Пути совершенствования изучения английского языка в деле подготовки конкурентоспособных специалистов технического профиля	603
Насруллаева Г. С. Сочетаемость языка и культуры в метафоре ...	604
Нигматуллина Л. М., Скуратова А. А. История создания славянской системы письма	606

Ощепкова А. А. Ихтиологические образы в русских народных сказках	613
Петросян М. М. Тихий бунт в рассказе Альбера Камю «Неверная жена»	615
Шахназарян Н. О. Специфика страдания Аркадия Ивановича Свидригайлова и Петра Петровича Лужина (по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»).....	617

ФИЛОСОФИЯ

Безшлеева Н. Ю. Совесьть как важнейшая моральная ценность в христианстве: на примере истории термина «совесьть» в трудах античных и христианских авторов	622
Кускова О. Е. Mary the super-scientist and influence: methodological imperfection of the thought experiment.....	626
Мартьянов Е. Ю. Категория ценности в философии О. Г. Дробницкого.....	629

ПРОЧЕЕ

Ялхороев А. А. Роль организации активных досуговых процессов в современной парковой зоне	632
--	-----

Педагогика

О модулях и рейтингах в системе высшего образования

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

Ныне мало кто сомневается в необходимости реформирования высшего образования в России. В качестве одного из средств реализации этой задачи выбрано внедрение в учебный процесс модульно-рейтинговой системы обучения. Имеющийся опыт преподавания автором статьи по этой дидактической технологии дает возможность её оценки. Оценивая в целом положительно рассматриваемую организацию обучения, отметим ряд проблем, возникших при её реализации.

Первая проблема, с которой сталкивается преподаватель, это выделение модулей при составлении рабочей программы дисциплины. Модуль — это относительно самостоятельная, завершённая часть, содержание которой обусловлено реализацией определённой цели. Количество модулей логично устанавливать в соответствии с количеством дидактических единиц (ДЕ). Но тут возникает проблема. Дело в том, что количество ДЕ определяется не преподавателем: оно определяется деканатом факультета совместно с учебно-методической частью с учетом действующего Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Преподаватель вынужден подгонять содержание учебной дисциплины под уже выделенные ДЕ. К примеру, если для изучения логики выделяются две ДЕ, то содержание дисциплины делится на два модуля. А содержание этой дисциплины включает, как правило, темы: 1. Предмет логики. 2. Основные законы правильного мышления. 3. Понятие. 4. Суждение. 5. Умозаключение. 6. Логические основы теории аргументации. 7. Гипотеза [1]. Из этих тем можно синтезировать в одну ДЕ лишь III-V темы, посвященные изучению форм мысли. Такой модуль будет отвечать всем требованиям самостоятельной ДЕ. Можно (с трудом) связать в одно целое VI-VII темы. Но как быть с первой и второй темами, которые никак не образуют одну смысловую единицу? В этих условиях приходится разбивать чисто механически все темы на два модуля, которые, по сути, модулями не являются. Такая же проблема возникает и в курсе философии. Традиционно в нем выделяют семь самостоятельных информационных блоков: метафилософию («философию философии»), историю философии, онтологию,

гносеологию, философскую антропологию, социальную философию, аксиологию. В этом случае получаются девять разделов, каждый из которых направлен на реализацию определённой цели, не совпадающей с целями других информационных блоков. Но на изучение философии нигде семь ДЕ не выделяют, что вынуждает преподавателей соединять в один модуль разделы, имеющие разные объекты и предметы исследования. В результате хорошая идея о выделении в рамках учебной дисциплины отдельных дидактических единиц, при такой форме реализации, полностью теряет свой смысл.

Второй проблемой является вопрос оптимизации учета успеваемости студента. Существующая в нашем вузе система оценки студента, казалось бы, максимально полно охватывает учет всех возможных форм овладения им учебным материалом (посещаемость занятий, ведение конспектов, активность на практических и семинарских занятиях, учебно-исследовательская работа и т. д.). Каждый из этих видов деятельности оценивается в баллах. Максимальное количество баллов — 100 (допускаются еще 10 поощрительных баллов за учебно-исследовательскую работу). Минимальное количество баллов, необходимых для сдачи зачета или допуска к экзамену — 35.

Первая проблема, с которой встречается здесь преподаватель — это установление баллов за каждый вид деятельности так, чтобы сумма этих баллов была равна 100, независимо от количества модулей и часов на изучение дисциплины. В этом случае получается, что за посещение, например, лекции по философии студент получает меньше баллов (если там четыре модуля), чем за посещение лекции по логике (где два модуля). Такая же картина складывается и по другим видам учебной деятельности. При завершении модуля преподавателя ждет кропотливая бухгалтерская работа — учет посещаемости занятий, качество конспектов, активность на занятиях каждого студента, суммирование баллов, что никак не связано с ростом профессионализма преподавателя, который вынужден вместо качественной подготовки к занятиям и научной работы, заниматься долгой, однообразной надоедливой деятельностью.

Но параллельно с этой работой преподаватель обязан подводить ежемесячный отчет учебы студента по преподаваемой дисциплине и представить его на сайте университета (это неплохая идея, направленная, прежде всего, на реализацию возможности контроля родителями учебы их детей). Но при этом возникает проблема: завершение модуля не совпадает с завершением месяца. Не совпадает, как правило, завершение модуля (модулей) и с промежуточной аттестацией студентов, проводимой за два месяца до начала сессии. Приходится оценивать студента ежемесячно по итогам посещаемости, качеству конспектов и количеству полученных оценок (если они есть). Между тем, результаты освоения студентом каждого модуля помещаются на сайте университета только после изучения курса, которое завершается сдачей экзамена или зачета, и уже никак не стимулируют их учебную работу.

Преподаватели нашего университета, работающие по этой дидактической технологии, перед сессией сталкиваются еще с одной проблемой. В отдельных учебных группах, необходимые для допуска к экзамену 35 баллов, не набирают до одной трети студентов (в основном из-за большого количества пропусков занятий и низкой активности на практических и семинарских занятиях). В этом случае преподавателю приходится создавать видимость дополнительной работы со студентом по ликвидации пробелов в усвоении последним учебного материала. Как правило, в таких случаях студенту предлагается написать реферат (рефераты) по темам изучаемой дисциплины. Даже самому неопытному педагогу понятно, что реферат никак не может заменить полноценную работу студента в течение семестра. Ну что делать, не исключать же одну треть группы из университета!

После сдачи экзамена в зачетную книжку студента ставятся «классические» оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» (или «зачтено» при сдаче зачета). Возникает закономерный вопрос: зачем тогда вся эта суеда с модульно-рейтинговой системой, если преподаватель и при старой форме обучения учитывал при сдаче экзамена и текущую успеваемость, и отношение студента к занятиям, ставил те же оценки?

Недовольство преподавателей принятой формой контроля вызывает, прежде всего, её чрезвычайно большая трудоемкость. Особенно это касается преподавателей гуманитарных дисциплин, учебная нагрузка которых складывается только из аудиторных занятий. Нередко им приходится вести занятия по 2–3 учебным дисциплинам в десяти и более группах в течение одного семестра. В этих условиях говорить о качестве индивидуального учета работы студента не приходится. Поэтому нередко конспекты лекций не проверяются, инновационные формы работы не применяются из-за их большой трудоемкости, ежемесячные показатели учета успеваемости студента во многом носят формальный характер из-за того, что у преподавателя просто не хватает времени на арифметические действия с дробями, отражающими посещаемость и успеваемость каждого из 200–300 его студентов.

Мы предлагаем более удобную и менее трудоемкую систему организации текущего и итогового контроля успеваемости студентов очной формы обучения, о котором ранее писали [2; 3; 5]. Она построена на основании привычной для студентов и преподавателей пятибалльной шкалы и учитывает опыт работы автора по преподаванию философии и логики в течение многих лет до внедрения в учебный процесс модульно-рейтинговой системы обучения.

Первый показатель работы студента по предмету, его отношения к учебе — это посещаемость занятий. Посещаемость мы учитываем на семинарских (практических) занятиях, изредка, неожиданно для студентов, и на лекциях. Каждый пропуск, независимо от его причины, учитывается как минус четыре балла («-4»), т. е. равносильно двум двойкам.

Вторым показателем рейтинговой оценки является работа студента на занятии. Если он подготовил небольшой доклад по теме занятия (не более чем на 10 минут), то получает за это оценку по пятибалльной шкале. Например, если его доклад оценен на «удовлетворительно», то в его рейтинговый показатель добавляется три балла, при оценке на «отлично» — пять баллов. Дополнения, реплики, ответы на вопросы преподавателя также учитываются по пятибалльной шкале. На наших занятиях нередки случаи, когда хорошо подготовленный студент на одном занятии набирает до пятнадцати баллов, а другой, неподготовленный студент — минус четыре балла (две двойки). При подведении итогов занятия полученные баллы объявляются.

По наиболее важным темам учебной дисциплины проводятся письменные контрольные работы в виде тестирования. При этом мы разрешаем пользоваться конспектами лекций и семинарских занятий, что стимулирует активность работы студента на лекциях и семинарах. Полученная при этом положительная оценка за контрольную работу умножается на два. Если оценка отрицательная, то студент получает минус два балла.

По итогам работы студента за семестр или его часть (при промежуточной аттестации) каждому студенту выводится общая оценка, представляющая сумму заработанных им баллов. При учете полученных баллов каждая полученная на занятиях двойка дает минус два балла, пропуск, как уже отмечалось, оценивается как минус четыре балла. Студенты, не пропустившие ни одного занятия, перед итоговой аттестацией получают 10 поощрительных баллов, пропустившие всего одно занятие — 5 баллов. К примеру, если за 14 семинарских занятий студент набрал 48 баллов, при этом не пропустил ни одного занятия, то к экзамену он подходит с набранными им 58 баллами. Эта цифра делится на четырнадцать и полученная цифра 4,1 является главным ориентиром для его итоговой оценки. Такому студенту выставляется в зачетную книжку оценка «хорошо» при его согласии. Если же студент считает, что его знания заслуживают более высокую оценку, то ему дается возможность сдать экзамен.

По учебной дисциплине «логика» итоговая оценка, согласно учебному плану, «зачтено». По этой дисциплине студент сдает недифференцированный зачет после проведения с ним четырнадцати практических занятий. В этом случае их средний балл за успеваемость и посещаемость должен быть не менее трех. К примеру, если студент в течение семестра набрал по этой дисциплине 44 балла, то при делении этой цифры на четырнадцать получается 3,1, т. е. оценка, достаточная для получения оценки «зачтено».

В качестве примера приведем часть сценария проведения семинарского занятия по философии. В начале занятия объявляется тема, цель, задачи занятия, актуальность темы, отмечаются отсутствующие на нем. Предлагается кому-то по желанию коротко изложить суть рассматриваемого вопроса. Студенты могут задать вопросы выступающему (каждый заданный по существу темы вопрос оценивается). После этого студент имеет возможность дополнить изложенный докладчиком материал. Затем начинается фронтальный опрос студентов по ключевым идеям рассматриваемого вопроса. Например, обсуждаем вопрос «Истина и ее основные свойства». После доклада и дополнений к нему, группе могут быть заданы следующие вопросы: «В чем суть корреспондент-

ской концепции истины?», «В чем отличие истины от правды?», «Что Вы понимаете под объективностью истины?», «В чем заключается конкретность истины?», «Есть ли разница между правильностью и истинностью знания?». Вопрос ставится всей группе, потом следует небольшая пауза, после которого преподаватель предлагает кому-то из студентов ответить на него. Если на вопрос не могут ответить более 3–4 студентов подряд, преподаватель обращается к группе, чтобы кто-то дал ответ на него по собственному желанию. Если при этом никто не сможет это сделать, то на вопрос отвечает сам преподаватель. Ответы студентов на дополнительные вопросы также оцениваются по пятибалльной шкале. Сами студенты к такой практике оценки их знаний относятся положительно, т. к. она абсолютно «прозрачна» и объективна. Конечно, возможны и другие варианты организации занятий по модульно-рейтинговой технологии. Самое главное, они должны быть оптимальными как для преподавателя, так и для студента.

На консультации перед экзаменом или на последнем практическом занятии рекомендуется узнать мнения студентов, выраженные в устной или письменной форме, по совершенствованию методики обучения по учебной дисциплине.

Литература:

1. Рахматуллин, Р. Ю., Исаев А. А., Линкевич А. Е. Логика: учебное пособие. Уфа: УЮИ МВД РФ, 2010.
2. Рахматуллин, Р. Ю. О совершенствовании итогового контроля студентов (на примере преподавания философии) // Формирование этнокультурной и межконфессиональной толерантности философии в поликультурном образовательном пространстве. Караганда: Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова, 2012.
3. Рахматуллин, Р. Ю. Философия в бакалавриате: приглашение к дискуссии // Профессиональное образование в современном мире. 2013. №3.
4. Рахматуллин, Р. Ю., Семенова Э. Р. О тестировании в системе оценки знаний студентов // Современное вузовское образование: теория, методология, практика. Уфа: Башкирский государственный аграрный университет, 2013. с. 77–80.

Математическое содержание уровней систематизации знаний

Романкова Алина Алексеевна, студент;

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Формирование системы знаний в математике предполагает выстраивание изученного материала в сжатую, с логической точки зрения, структурную систему; осознание взаимосвязей между отдельными вопросами, разделами того или иного курса и смежными курсами; овладение студентами методологическими знаниями, и, в частности, средствами познания, обеспечивающими возможность актуализации развивающего компонента обучения. Иными словами, необходимо на-

метить некоторые ориентиры для характеристики усваиваемой совокупности знаний, наличие которых позволит нам считать эту совокупность систематизированными знаниями.

Необходимым компонентом систематизации знаний является диагностика ее уровня, на основе которой можно проводить корректное целеполагание, планирование, управление дальнейшей работой и ее рефлексия при обучении той или иной дисциплине.

В основу такой диагностики нами была положена следующая иерархия уровней систематизации знаний, которые раскрываются ниже на примере математического содержания:

Уровень фрагментарных знаний: он характеризуется знанием отдельных компонентов системы, отсутствием у учащихся понимания места элементов в системе, необходимых связей между ними. Математическая деятельность, направленная на усвоение знаний, реализуется с помощью действий. Всякое действие, в свою очередь, осуществляется с помощью математических операций — способов выполнения действий. На данном уровне мы формируем алгоритмическую структуру математической деятельности.

Пример задания данного уровня: Исследовать ряд на сходимость: $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{5^n}{n!}$ следующим образом:

- 1) Выписать a_n ;
- 2) Проверить необходимый признак сходимости, для этого найти $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{5^n}{n!}$;
- 3) Применить признак Даламбера, найти: $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_{n+1}}{a_n}$;
- 4) Сделать вывод.

Решая такого типа задания, между изучаемыми объектами устанавливаются определенные связи и отношения, возникает качественно новое интегративное знание в сознании студента. Формирование данного уровня идет в теоретическом блоке краткого изложения, все примеры, подкрепляющие теоретические знания, следует решать в алгоритмическом виде.

Уровень распознавания: предполагает научить студентов распознавать усвоенное математическое понятие, обучить действиям классификации, сравнения и обобщения.

Пример заданий данного уровня:

1. Какое значение должно принять k в ряде $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n^k}{n^3 + 5}$, чтобы, применяя необходимый признак сходимости, мы знали, что ряд: а) расходится; б) может сходиться.
2. Что следует написать вместо ... в ряде Фурье $\frac{a_0}{2} + \sum_{n=1}^{\infty} a_n \dots$, для четных функций с периодом $T=2\pi$:

Литература:

1. Буркина, В. А., Титова Е. И. Механизмы систематизации знаний// Молодой ученый. 2014. №3 (62). с. 884–886.
2. Ермолаева, Е. И. Систематизация математических знаний студентов строительных специальностей в процессе реализации модульного обучения [Текст]: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08/Е. И. Ермолаева — Пенза, 2008. — 170 с.

а) $\sin nx$; б) $\sin nx$; в) $\cos nx$.

Такого рода задания, нацеленные на формирование уровня распознавания, следует применять на первых занятиях блока применения, совершенствуя их переходить к последнему уровню.

Уровень систематизации знаний: высоким уровнем систематизации знаний является формирование научных теорий, представляющих собой целостную систему знаний. На данном уровне применяются упражнения на восстановление компонентов задания; на восстановление исходной части задания по результату; на выявление зависимости результата от изменения

условия задания. На основе нескольких типичных примеров предлагается выяснить закономерности их решения и вывести общие формулы либо правила их решения, а также задания, решение которых предполагает самостоятельный, неалгоритмический поиск решения.

Примеры заданий:

1. Проанализируйте и запишите, какие признаки сходимости и правила вычисления были применены для решения следующих задач:

- а) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{5n^3 + 3n^2}{n - 2n^3}$; $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{5n^3 + 3n^2}{n - 2n^3} = -\frac{5}{2} \neq 0$; ряд расходится.
- б) $\sum_{n=1}^{\infty} (-1)^{n+1} \frac{\ln(n+1)}{n}$;
 - 1) $\frac{\ln(n+1)}{n} > \frac{\ln(n+2)}{n+1}$;
 - 2) $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\ln(n+1)}{n} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n+1} = 0$ ряд сходится.

в) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{(x-1)^{n(n+1)}}{n^n}$;

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \sqrt[n]{\frac{(x-1)^{n(n+1)}}{n^n}} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{(x-1)^{n+1}}{n} = \begin{cases} 0, & |x-1| \leq 1, \\ \infty, & |x-1| > 1. \end{cases}$$

ряд сходится на отрезке $[0;2]$.

2. Составьте примеры рядов, сходимость или расходимость можно доказать используя а) признак Коши; б) признак Лейбница.

3. Найдите ошибки (предоставить студентам решенные задачи на исследования ряда с заведомо сделанными ошибками).

Работа по данным уровням должна выполняться по всем изучаемым темам, в результате чего получим прочную систему математических знаний.

3. Ермолаева, Е. И. Систематизация математических знаний у студентов строительных специальностей в рамках модульного обучения// Наука и школа. 2008. №1. с. 33–37.
4. Ермолаева, Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, №7, 2010 г. с. 270–272.
5. Ермолаева, Е. И. Изложение темы «Ряды» с учетом ее математической значимости// Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2010. №22. с. 220–225.
6. Ермолаева, Е. И., Куимова Е. И. О важности фундаментальной математической подготовки студентов по направлению «Строительство»// Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2011. №26. с. 463–467.

Motivation as a Major Aspect of Study

Rutman Yakov, Ph.D in Physics, Lecturer
Ort Hermelin Academic College (Netanya, Israel)

Keywords: *motivation, cognitive technology, fundamental approach, study of physics.*

How to teach a modern student? This is an eternal question, as the objectives, content and methods of education must meet the needs of an ever-changing reality. In our intellectually intense and fast-paced, high-tech environment, the abundance of information often exceeds one's perception. Thus, new approaches are required in order to maintain effective teaching. Furthermore, the educational process is in need of new pedagogical approaches that will prepare students to work in today's constantly overloaded environment. Information exchange between people and their surrounding is now at a faster rate than it was 20–30 years ago. The increase in the rate of growth of information develops cognitive human activity. Hence, a primary aspect of modern education should be the formation of information competence of students.

Under these new conditions, new teaching methodologies must be created in order to provide the students tools for effective understanding of the real world and successful adaptation to life in the supersaturated environment, as well as information and intellectual development.

The essence of cognitive technology in teaching is providing the students' understanding of educational information. For this system assignments are created according to the principle: «Where, in any communicative situation it is useful to me». Tutorials should be prepared at different levels of cognitive development of students and create assignments at different levels of complexity. The task of the teacher is not only to raise security questions, and review the performance of students, but also to form the students' ability to self-esteem, self-control by involving it in an open discussion of «their» and «foreign» speech.

Student motivation is a necessary component of education which must be maintained throughout the process of learning. The motivation or desire to learn can be divided into two types: the desire of the end result, and the motivation for everyday learning.

We describe in this paper our experience accumulated over the years of teaching in engineering faculties in Ort Hermelin Academic College (Netanya) [Rosh, 2012]. All incoming students say they dream of becoming engineers and will invest all their efforts to achieve this goal. This reflects their desire of the final result. In our opinion it is useless. As a result, many students drop out after the first semester. Only those students that are ready for the daily, enormous effort required for higher education reach the final result.

Motivation is rapidly reduced if the level of the tasks does not match the level of training of the student. We use two methods to support the students' desire to learn. First, during the lectures we are involving students in the process of teaching by asking many questions. Thus the students get the impression that they themselves reach the desired result. Second, the problems for homework assignments are chosen so that one or more of the tasks address knowledge gaps, this requiring a search in textbooks or on the internet.

All this stimulates cognitive human activity. Another important aspect having a positive impact on student motivation is providing them with the ability to see how the individual parts add up to a whole [Efremova, 2007]. It is a challenge of the lecturer to teach students according to such a fundamental approach [Hewitt, 2011]. Here are some examples of drawing up such puzzles.

1) The equation of a simple harmonic oscillator describes the various physical phenomena: the oscillation mass on a spring, pendulum motion, motion of objects in a circle, the motion of charges in the electrical circuit LC, harmonic oscillator in quantum mechanics.

2) Accelerators, satellites and atoms as an example circular motion.

3) Electric current and hydrodynamics.

In the future, we believe that courses should be created describing the connection between related phenomena from different fields of science.

Reference:

1. Rosh F., Rutman Y. (2012), The way from practical engineer to engineer (poster), The 7-th Chais Conference for Innovation in Learning Technologies. Israel. p.310.
2. Efremova N. A., Rudkovskaya, V.F. & Sklyarova, E.A. (2007). The importance of a fundamental approach to the study of physics at the university. *Fundamental studies*, 5, 41–44.
3. Hewitt, P.G. (2011). Equations as guides to thinking and problem solving. *The Physics Teacher*, 49(5), 264.

Культурный образец как категория педагогической антропологии

Семенова Эльвира Разифовна, кандидат философских наук, доцент
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Педагогическая деятельность традиционно понимается как система трансляции образцов личности, человеческой деятельности и её результатов от одного поколения к другому. Такая трансляция необходима для сохранения и воспроизводства культуры, в недрах которой осуществляется процесс образования и воспитания. Проблема выделения главных элементов культуры, при помощи которых возможно ее воспроизводство, возникла в середине XX века в рамках культурной антропологии, прежде всего, благодаря усилиям Ф. Боаса. Он считал, что каждая культура обладает рядом характерных черт, отличающих её от других культур. Педагогическая деятельность, с этих позиций, может быть рассмотрена как одно из важных средств воспроизводства культурных образцов. Но анализ механизма воспроизводства культуры затруднен тем, что ряд применяемых в его исследовании терминов не имеет однозначного толкования. Прежде всего это относится к ключевому понятию «культурный образец», которое не приобрело еще прочного категориального статуса. Поиск и определение этой структурной единицы культуры начались лишь в первой половине XX века.

Если целью деятельности педагога является формирование личности, способной к воспроизводству культуры, то, что же нужно для этого? В связи с возникновением такого вопроса в культурной и педагогической антропологии начались поиски основных единиц — «генов» — культуры, определяющих её специфику. А. Рамбо пишет о необходимости поиска таких единиц для объяснения закономерностей воспроизводства культуры: «Я полагаю, что выделение теоретически обоснованной и эмпирически применимой единицы, в которой аккумулируется и передается культурная информация, есть главная задача, и только её решение обеспечит очередной прорыв в исследовании процесса культурной эволюции» [1, р. 69].

Особенно интенсивно поиск единиц культуры велся в американской культурной антропологии начиная с 1930-х годов. По мнению У. Дархама и П. Вейнгарта, с того времени для обозначения «единиц культуры» было выдвинуто около пятидесяти различных терминов [2, р.

300–313]. В частности, в работах культурологов встречаются понятия «элементы культуры», «привычки», «идеи», «верования», «ценности», «нормы», «символы», «мемы», идеалы», «эталоны», «культурные паттерны», «коды высокой согласованности», «социальные эстафеты», «стереотипные культурные формы», «конфигурации», «образцы» и др.

У. Дюрэм считает, что единица культуры должна отвечать следующим требованиям: а) включать в себя информацию нормативного характера; б) обладать инвариантностью; в) обладать способностью к рубрикации, разделению на группы той информации, которая передается в виде различных функциональных единиц. Основываясь на этих критериях, он предпочитает называть единицы культуры *мемами*, под которыми он понимает «реальные единицы социально передаваемой информации», имеющие разную форму, размер и структуру [3]. Нужно отметить, что теория мема («мемистика») — первая научная теория о единицах культуры — является широко распространенной в культурной антропологии США, поэтому остановимся на ней подробнее.

Автором концепции мема считают Р. Доукинса. Доукинс объясняет природу мема как культурного репликатора: «Как гены воспроизводят себя в генофонде, передаваясь от тела к телу через сперму или яйцеклетку, так и мемы распространяются через «мемфонд», переходя из мозга в мозг с помощью процесса, который в широком смысле может быть назван имитацией. Если ученый слышит или читает об интересной идее, он передает её своим коллегам и студентам, упоминает о ней в статьях и лекциях. Если идея прививается (становится модной), она, можно сказать, размножает сама себя, распространяясь от мозга к мозгу» [4, р. 206]. На наш взгляд, самое удачное определение мема принадлежит с. Блэкмор, которая рассматривает мем как «программу для реализации поведения, хранящуюся в мозге (или других объектах) и передаваемую путем копирования» [5, с. 43]. Она считает, что биологическая и культурная эволюция тождественны: если в биологических системах основным репликатором является ген, то в культурной эволюции эту

функцию выполняет мем, который является культурным саморепликатором.

Несмотря на плодотворную роль концепции мема в понимании механизма воспроизводства культуры, на наш взгляд, более удачным приобретением педагогической и культурной антропологии является концепция *культурного образца*. В отечественной философии теорию культурного образца начал разрабатывать Е. Д. Бляхер. Он считает, что освоение социального опыта предыдущих поколений осуществляется при помощи «культурных образцов», представляющих собой создаваемые культурой объекты, способные концентрировать и представлять значимые для данной культуры ценности и особенности образа жизни. В качестве примера автор приводит характерный для определенной культуры образ жилища [6]. Мы предлагаем свое определение культурного образца, которое в основном совпадает с точкой зрения Е. Д. Бляхера. *Культурный образец — это элемент культуры, выступающий в качестве репрезентанта значимых для культуры ценностей..* По нашему мнению, к культурным образцам следует отнести и «образцовую личность», как продукт и носитель определенного типа культуры. Далее понятие «культурный образец» мы будем применять именно в этом значении.

Культурные образцы, применяемые в сфере духовной культуры, делятся на естественные и искусственные, причем роль последних в обществе по мере его развития возрастает. Сейчас их изготовление и применение вышло далеко за рамки тех институтов, которые традиционно этим занимались. Проникновение почти во все сферы жизни телевидения и компьютерных технологий открыло невиданные возможности использования специально создаваемых культурных образцов в целях формирования у людей нужных взглядов, интересов и потребностей. Политические партии, религиозные организации, коммерческие фирмы стараются создать такие образцы для подражания, которые способствовали бы формированию личности, поддерживающей их деятельность. В языке, наряду с терминами «модель самолета», «математическая модель» и т. п., появился термин «модель личности» с определенным набором составляющих её элементов. Акцентируя внимание на «руководном» характере модели личности, Э. Савицкая, например, определяет «модель культурного человека» как «свод идеализированных портретов «лучших» людей различных эпох и народов, написанных их современниками», в котором «поименно определяется, какие ценности должен культурный человек усвоить, какими нормами поведения руководствоваться, что он должен знать и что уметь... Именно модель (реально сформулированная или подразумеваемая) является отправной точкой выработки учебных программ и программ воспитания» [7, с. 63].

Почему же мы обращаем внимание на важность этого вида культурного образца? Дело в том, что общество нуждается в образах таких личностей, которые служат носителями качеств, необходимых для воспроизводства той культуры, на идеалы и стандарты которой человек должен

ориентироваться. Главным механизмом воспроизводства этих качеств мы, вслед Г. Тардом и Э. Дюркгеймом, считаем подражание [8; 9; 10]. М. Оссовская, написавшая большую работу о роли личностных образцов в культуре, предлагает считать подражанием «старание походить на кого-то, обусловленное сознательным или неосознаваемым убеждением в тех или иных достоинствах лица, которому мы подражаем» [11, с. 38]. Бессознательное подражание у человека, видимо, коренится в его биологической природе и представляет собой форму проявления распространенного в животном мире имитационного обучения, осуществляемого через копирование детенышами поведения взрослых особей. Известно, например, что в первобытном обществе воспитание детей осуществлялось, главным образом, путем их включения в жизнь рода, где они могли непосредственно наблюдать и копировать поведение взрослых в тех или иных ситуациях, точно так же, как волчонок копирует действия волчицы во время охоты.

По мере развития общества воспитательный процесс постепенно стал обособляться: появились воспитательные учреждения, институт педагогов, техника воспитания. Из многообразия общественного бытия педагог стал выбирать те ситуации, которые считал важными для процесса воспитания, изменив их по своему усмотрению. Так, для воспитания юношей в Древней Спарте сознательно конструировались ситуации, тождественные условиям воинского похода и боя.

Метод воспитания путем погружения в практическую ситуацию не исчез из арсенала современной педагогики, но её роль все более смещается в сферу обучения. Так, деловые игры, воинские учения, спортивные сборы, стажировки по специальности, представляющие собой трансформации этого метода, ныне в большей мере рассматриваются как обучающие технологии. Показательно, например, что все они входят в учебные разделы планов работы вузовских кафедр, в которых воспитательный аспект едва заметен. Что делать — техногенная культура нуждается в техниках-исполнителях. Но даже если речь идет о подготовке такой личности, то без воспитания, как средства её включения в многообразный мир бытия современного человека, не обойтись.

Таким образом, в обучении подрастающего поколения, передачи ему культурного опыта большую роль играет феномен подражания. Но для того, чтобы подражать, нужен объект. Таковым в обществе, прежде всего, является личность как основной структурный элемент всякой культуры. Обращая внимание на этот факт, Дж. Марголис пишет: «Культурные сущности обладают особой онтологией. Основным вид таких сущностей представляют, очевидно, личности, ибо их активность порождает слова и предложения, произведения искусства, артефакты и машины, которые сами образуют иные разновидности культурных сущностей» [12, с. 347]. Проведенный под этим углом зрения анализ мифов, религиозных, художественных, научных и научно-популярных текстов, биографий выдающихся людей позволяет сде-

лать вполне определенный вывод: главным средством, при помощи которого воспитатель пытается воздействовать на воспитанника, является личностный образец, под которым, вслед за Оссовской, будем подразумевать «реальное или вымышленное лицо, которое побуждает или должно побуждать к подражанию» [11, с. 29]. Как мы писали ранее, при социализации важную роль играют религиозные личностные образцы [13; 14; 15].

Для обозначения такого образца человека существуют разные термины. Так, Дж. Мид, например, пишет о важной роли в социализации личности образа «обобщенного другого» [16, р. 75–76]. Р. Бернс пишет об определяющей роли в формировании личности «значимого другого» [17, с. 226]. Как уже отмечалось, М. Оссовская

предпочитает пользоваться термином «личностный образец».

Как было указано выше, мы даем расширительное толкование понятию «культурный образец», включая в его объем и личностные образцы. На наш взгляд, личностные образцы входят в культурные образцы и составляют главное содержание последних. Социализация человека, которая во многом осуществляется при помощи образовательных учреждений, главным образом базируется на освоении им личностных образцов. Поэтому личностные образцы должны занять подобающее им место как в педагогической деятельности, так и культуре в целом, активно использоваться как в качестве цели, так и средства воспитания, образования и воспроизводства культуры.

Литература:

1. Rambo, A. T. The Study of Cultural Evolution // Profiles in Cultural Evolution. Ann Arbor, 1991.
2. Durham, W. H., Weingart P. Units of Culture: Between Biology and the Social Sciences. Mahwah. 1997.
3. Durham, W. H. Coevolution: Genes, Culture and Human Diversity. Stanlbrd, 1991.
4. Dawkins, R. The Selfish Gene. Oxford, 1976.
5. Blackmore, S. The Meme Machine. Oxford, 1999.
6. Бляхер, Е. Д. Культурный образец // Категория образа в марксистско-ленинской гносеологии: структура и функции. Свердловск, 1986.
7. Савицкая, Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии. 1990. № 5.
8. Рахматуллин, Р. Ю. Личностный образец как фактор социализации // Вестник ВЭГУ. 2013. № 3 (65).
9. Рахматуллин, Р. Ю., Сафронова Л. В. Образы и образцы в научной и педагогической деятельности. Уфа, 2009.
10. Рахматуллин, Р. Ю., Сафронова Л. В. Культурные образцы педагогическом пространстве // Личность в образовательном процессе. Уфа, 2008.
11. Оссовская, М. Рыцарь и буржуа: Исследование по истории морали. М., 1987.
12. Марголис Дж. Личность и сознание. М., 1986.
13. Рахматуллин, Р. Ю. Суфийская антропология // Исламоведение. 2013. № 1.
14. Рахматуллин, Р. Ю. Отражение личности Иисуса Христа в зеркале истории // Вестник ВЭГУ. 2011. № 2.
15. Рахматуллин, Р. Ю. Модель человека в суфизме // Вестник ВЭГУ. 2014. № 3 (71).
16. Mead, G. H. Mind, Self and Society. Chicago, 1934.
17. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Воспитание гражданина и патриота через историю и культуру родного края

Суетина Любовь Родионовна, воспитатель;

Фрезе Ирина Ивановна, воспитатель;

Малахова Любовь Николаевна, воспитатель

МДОУ детский сад комбинированного вида №41 «Семицветик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

О важности приобщения ребенка к культуре своего народа написано много, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь. Поэтому детям необходимо знать и изучать культуру своих предков.

Чувство патриотизма — это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, это ощущение своей неразрывности с окружающим миром и желание сохранять и преумножать богатство своей страны.

Важное значение для воспитания у детей интереса и любви к родному краю имеет ближайшее окружение. Постепенно ребенок знакомится с детским садом, своей улицей, городом, а затем и со страной [1, с.34].

Задача педагога — отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных, жизнь дома (детского сада, родного края); труд людей, традиции, общественные события. Эпизоды, к которым привлекается внимание детей,

должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан сам хорошо его знать. Он должен продумать, что целесообразнее рассказать и показать детям, особо выделив наиболее характерное для нашей местности.

Родной город... Надо показать ребенку, что наш город славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми.

Какие сведения и понятия о родном городе способны усвоить дети?

Четырехлетний ребенок должен знать название своего микрорайона и того, на котором находится детский сад.

Диапазон объектов, с которыми знакомят старших дошкольников, расширяется — это район и город в целом, его достопримечательности, исторические места и памятники. Детям нужно объяснить, в честь кого они воздвигнуты. Старший дошкольник должен знать название своего города, своей улицы (микрорайона), а также в честь кого они названы. Ребенку необходимо объяснить, что у каждого человека есть родной дом и город, где он родился и живет. Для этого необходимы экскурсии по городу, на природу, наблюдения за трудом взрослых, где каждый дошкольник начинает осознавать, что труд объединяет людей, требует от них слаженности, взаимопомощи, знания своего дела. И здесь большое значение приобретает знакомство детей с народными промыслами края (старооскольская игрушка), народными умельцами.

В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов) необходимо привить детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг». Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях улиц, микрорайонов, площадей, в их честь воздвигнуты памятники. [3, с.67]

Воспитывая у детей любовь к своему городу, необходимо подвести их к пониманию, что наш город — частица Родины, поскольку во всех местах, больших и маленьких, есть много общего:

— повсюду люди трудятся для всех (учителя учат детей; врачи лечат больных; рабочие делают машины и т. д.);

— везде соблюдаются традиции: Родина помнит героев, защитивших его от врагов;

— повсюду живут люди разных национальностей, совместно трудятся и помогают друг другу;

— люди берегут и охраняют природу;

— есть общие профессиональные и общественные праздники. [2, с.76]

Быть гражданином, патриотом — это непременно быть интернационалистом. Поэтому воспитание любви

к своему Отечеству, гордости за свою страну должно сочетаться с формированием доброжелательного отношения к культуре других народов, к каждому человеку в отдельности, независимо от цвета кожи и вероисповедания.

Безусловно, гуманное отношение к людям разных национальностей создается у ребенка в первую очередь под влиянием родителей и педагогов, т. е. взрослых, которые находятся рядом с ним. Особенно это актуально в наши дни, когда среди какой-то части взрослого населения возникают противостояния по данным проблемам. Поэтому особенно важно в детском саду поддержать и направить интерес ребенка к людям других национальностей, рассказать, где территориально живет данный народ, о своеобразии природы и климатических условий, от которых зависит его быт, характер труда и т. д.

К концу дошкольного периода ребенок должен знать: нашу страну населяют люди разных национальностей; у каждого народа свой язык, обычаи и традиции, искусство и архитектура; каждый народ талантлив и богат умельцами, музыкантами, художниками.

Таким образом, решая задачи нравственно-патриотического воспитания, каждый педагог должен строить свою работу в соответствии с местными условиями и особенностями детей, учитывая следующие принципы:

— «позитивный центризм» (отбор знаний, наиболее актуальных для ребенка данного возраста);

— непрерывность и преемственность педагогического процесса;

— дифференцированный подход к каждому ребенку, максимальный учет его психологических особенностей, возможностей и интересов;

— рациональное сочетание разных видов деятельности, адекватный возрасту баланс интеллектуальных, эмоциональных и двигательных нагрузок;

— деятельностный подход;

— развивающий характер обучения, основанный на детской активности.

Основной формой нравственно-патриотического воспитания детей являются тематические занятия. Важно, чтобы они повышали детскую мыслительную активность. Этому помогают приемы сравнения (труд в колхозе раньше и теперь, счеты и компьютеры и т. д.), вопросы, индивидуальные задания. Нужно приучать детей самостоятельно анализировать увиденное, делать обобщения, выводы. Можно предложить найти ответ в иллюстрациях, спросить у родителей. [4, с.96]

Следует подчеркнуть, что трудности в ознакомлении детей с бытом, традициями, отдельными историческими моментами вызваны тем, что дошкольникам свойственно наглядно-образное мышление. Поэтому необходимо использовать не только художественную литературу, иллюстрации, шутку, но и «живые» наглядные предметы и материалы (национальные костюмы, старинную мебель, посуду, орудия труда и т. д.). «Бытовая повседневность» чрезвычайно эффективна для ознакомления детей со сказками, народными промыслами, бытовыми предме-

тами старины. Для этого желательны посещения музеев, а также организация специальных помещений в детском саду. Именно здесь для ребенка открывается возможность первого проникновения в историю быта родного края. Кроме того, в подобном «помещении» расширяются возможности подачи информации посредством игры (через героев сказок и т. д.) [2, с.45]

Одна из форм ознакомления с родным краем, воспитания любви к нему — работа по организации в детских садах краеведческих комнат (этнографических комнат, мини-музеев). Краеведческая комната — специально оборудованное помещение или часть его, где дети, сотрудники детского сада, родители имеют возможность группой, подгруппой или индивидуально ознакомиться с выставочными экспонатами. Кроме этого, организация и работа в краеведческой комнате детского сада способствует объединению детей и взрослых, позволяет расширить межличностные контакты, получить детям новый социальный опыт.

В краеведческой комнате могут быть использованы такие формы работы с детьми, как беседы; экскурсии для детей (групповые, индивидуальные), приемы: рассмотрение предмета, рассказ экскурсовода, беседа-диалог, обращение к личному, коллективному опыту детей; интегрированные занятия по разделам реализуемой программы (краеведение, ознакомление с окружающим и развитие речи, изобразительная деятельность); досуги, праздники, развлечения, викторины, КВН, посиделки, чаепитие, проведение «сладкого вечера»; встречи с интересными людьми (писатели, поэты, художники, композиторы); организация выставок работ детей по изобразительной деятельности, ручному труду; экскурсии для детей соседних детских садов, учащихся школ; проведение экскурсий детьми подготовительной группы, проведение конкурса «Юный экскурсовод»; игры-драматизации по мотивам народных сказок с использованием экспонатов краеведческой комнаты — предметов быта и одежды. Для родителей можно проводить консультации, беседы, собрания, лектории, экскурсии, занятия, праздники и развлечения, выставки. [3, с.68]

Литература:

1. Александрова, Е. Ю. Система патриотического воспитания в ДОУ [Текст] / Е. Ю. Александрова // Волгоград «Учитель» — 2007 г
2. Кондрыкинская, Л. А. С чего начинается Родина [Текст] / Л. А. Кондрыкинская // Творческий центр. Москва — 2003 г.
3. Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников [Текст] / М. Д. Маханева // Творческий центр. Москва — 2009 г.
4. Натарова, В. И. Моя страна [Текст] / В. И. Натарова // Воронеж ТЦ «Учитель» — 2005 г.

Во время экскурсий и на занятиях в краеведческой комнате у детей появляется возможность узнать как можно больше о родном крае, например о том, в какие игрушки играли наши бабушки и дедушки, о театре старинных кукол, народных промыслах.

Краеведческая комната в детском саду при правильной организации работы может оказать неоценимую помощь педагогам по приобщению детей к культурно-историческому наследию своей страны. Занятия по краеведению могут оказать большую помощь в решении многих проблем воспитания культурной личности ребенка, помогут заложить нравственные основы, которые сделают их более устойчивыми к нежелательным влияниям, научат их правилам общения и умению жить среди людей.

Не менее важным условием нравственно-патриотического воспитания детей является тесная взаимосвязь с родителями. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует бережному отношению к традициям, сохранению вертикальных семейных связей.

Большое значение имеют семейные экскурсии по городу, посещение с родителями отдельных предприятий и учреждений города и района. Итоги таких экскурсий могут быть выражены в фотовыставке, совместном с ребенком выступлении или снятом фильме. Не менее интересно провести «мини-исследование». Воспитатель вместе с родителями должен выбрать и определить тему исследования, ограничивая ее «территориальными» и «временными рамками», например, исследование не истории города вообще, а истории улицы (на которой находится детский сад или живут дети), или прошлого дома и судеб его жителей, истории шефствующего предприятия.

Хорошо, когда занятия семейных клубов включают в себя работы фольклорного плана (разрисовка глиняных игрушек, народное плетение и т. д.), а также местные традиционные праздники и обряды, рождественские балы, праздник Масленицы. Все это приобщает детей к истории края и своего народа, воспитывает любовь к Родине. [4, с.67]

Экологическая подготовка студентов педагогических специальностей в условиях образовательного кластера «колледж — вуз»

Топор Анна Владимировна, старший преподаватель

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)

Показывается возможность ее осуществления в условиях педагогического кластера «колледж — вуз». Приводятся данные, полученные в результате анкетирования студентов педагогического факультета, подтверждающие важность личного отношения будущих учителей начальных классов к необходимости экологического образования младших школьников.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, экологическая подготовка, педагогический кластер.

Отношение ребенка к окружающей среде в существенной степени определяют основные факторы: непосредственное познание природы, школьное экологическое образование и средства массовой информации. Из этих факторов именно экологизация школьного обучения обладает возможностью целенаправленной, скоординированной и системной передачи знаний [2], в которой образование, как сфера наиболее тесно связанная с формированием личности, ее экологической культуры, должно взять на себя ответственность по решению этого вопроса. Причем ключевой фигурой в э сфере образования был и всегда остается педагог — компетентный учитель-профессионал, владеющий всем арсеналом средств экологического образования и воспитания учащихся. Творческая личность, способная к осуществлению экологизации целостного педагогического процесса, стремящаяся к совершенствованию своих профессиональных знаний и умений, от которой во многом зависит планирование и организация общественно-полезных действий учащихся по защите и улучшению окружающей среды. Следовательно, необходимо готовить будущих педагогов к осуществлению экологического образования в начальной школе, к созданию благоприятные условия для формирования экологической культуры через познавательную, опытно-исследовательскую, творческую, практико-исследовательскую, краеведческую, спортивно-оздоровительную и другие виды деятельности [3].

Приднестровью необходимо вливаться в мировое движение к устойчивому развитию, включающее в себя целенаправленное «конструирование» будущего, гармонизацию социально-экономических процессов с учетом интересов не только нынешнего, но и будущих поколений планеты. Формировать у учащихся бережное отношение к природе сможет тот учитель, который сам увлечен благородной задачей охраны окружающей среды и испытывает устойчивый интерес к природоохранной работе. В этой связи специально организованная экологическая подготовка учителей как составная часть их профессионально-педагогической подготовки будет способствовать решению важной задачи — развитию экологиче-

ской культуры самих педагогов, сформирует их убеждения в необходимости целенаправленной работы по экологическому образованию учащихся.

В процессе исследования, проводимого на базе Бендерского педагогического колледжа и Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко была предпринята попытка выяснить значимость для будущих педагогов формирования у учащихся начальных классов определенного объема экологических знаний, умений и навыков, необходимых для ответственного отношения к природе, окружающей среде, своему здоровью.

Сравнительные данные по результатам анкетирования студентов факультета педагогики и психологии дневного и заочного отделения можно представить в виде диаграмм, приведенных ниже.

Диаграммы 1–2 отражают ответы студентов на вопрос: «Считаете ли вы необходимым вести систематическую экологическую работу с младшими школьниками?».

Диаграммы 3–4 показывают заинтересованность студентов экологическими проблемами.

Анализ результатов проведенного анкетирования еще раз подчеркивает эффективность создания педагогического кластера ориентированного на организацию профессиональной подготовки учителей, которая по нашему мнению, даст возможность формирования важного профессионально значимого качества учителя — его готовности к эколого-педагогической деятельности, способной перейти в эколого-педагогическую компетентность как высшую ступень профессионализма.

Становление экологической культуры студентов — будущих учителей начальных классов происходит именно при системном взаимодействии социальных институтов (колледж, вуз), осуществляющих их профессиональную подготовку. Как справедливо, подчеркивает Н. М. Мамедов, «только обеспечивая постоянное пополнение экологических знаний модно расширить противоречия между наличным и общественно необходимым уровнем этих знаний у людей. В этом случае, экологизация не будет являться механическим добавлением к общему образованию, а станет органичной частью системы образования в целом» [1].



Рис. 1. Диаграмма 1

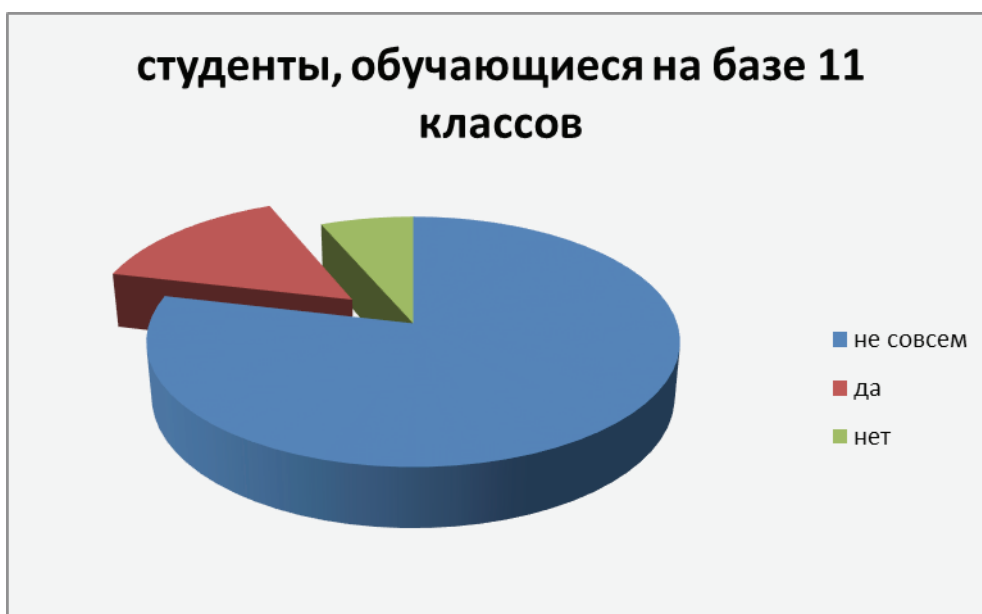


Рис. 2. Диаграмма 2



Рис. 3. Диаграмма 3



Рис. 4. Диаграмма 4

Литература:

1. Мамедов, Н. М. Культура, экология, образование. — М.; 1996.
2. Осокина Валентина Николаевна. Формирование экологической культуры студентов педагогического колледжа в процессе обучения: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2004. — 181 с.
3. Смирнов, А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: Монография. — Казань: РИЦ «Школа», 2010. — 102 с.
4. Стукаленко, Н. М. Обобщенные результаты исследования системного подхода к экологической подготовке учителей в условиях непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — №4; URL: www.science-education.ru/98-4753 (дата обращения: 01.10.2013).
5. Сырадоева, В. Т., Сырадоев Д. В. Научно-образовательный кластер: Преимущества и проблемы <http://kirgteu.com/>

Некоторые аспекты разработки программ дополнительного образования детей журналистской направленности

Усачев Михаил Владимирович, магистрант
Иркутский государственный университет

Шелкунова Виктория Алексеевна, педагог дополнительного образования
МБОУ ДОД «Дом детского творчества №1» (г. Иркутск)

В Концепции модернизации российской системы образования определены важность и значение системы дополнительного образования детей, способствующей развитию склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. В межведомственной программе развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года, рассматривается как одно из приоритетных направлений образовательной политики [1].

Дополнительное образование детей является неотъемлемой частью общего образования, которое выходит за рамки государственных образовательных стандартов и реализуется посредством дополнительных образовательных

программ и услуг, как в учреждениях дополнительного образования детей, так и в общеобразовательных учреждениях. Программа дополнительного образования детей — это нормативный документ, расширяющий основные образовательные программы и определяющий содержание деятельности педагога и детей [2]. Вопросам разработки программ дополнительного образования уделяют внимание Б. В. Куприянов, Л. Н. Буйлова, А. А. Кашицин [3]. В своих работах они подчеркивают разную направленность развития детей. Учеными показано, что дополнительное образование дает толчок для стремительного и интенсивного формирования качеств и свойств личности, которые служат в дальнейшем фундаментом для приобретения компетенций.

Актуальность внедрения программ дополнительного образования детей журналисткой направленности связана с решением задач общеобразовательного учреждения, как социально-творческое развитие личности, профессиональная ориентация, социализация и личностное становление детей и подростков. Она особенно возрастает в условиях современной разобщенности юных и взрослых членов общества. Пресса, выпускаемая ребятами, дает им возможность определиться в сфере массовой коммуникации, реализоваться в интересном деле, утвердить себя и свои успехи в общественном мнении. Включает их в систему новых отношений, помогающую вывить свои способности, профессиональные качества, определиться в мире профессий.

Программа дополнительного образования детей журналисткой направленности должна предполагать личностно-ориентированный подход, который учитывает личностные особенности учащихся и учит их свободно и творчески мыслить. Она направлена на развитие и становление личности обучающихся, их самореализацию и свободное самовыражение, раскрытие литературного таланта, способствуют экспериментальному поиску, развитию фантазии, нестандартного мышления и способности мыслить гибко и четко, реализации потребности в коллективном творчестве.

В настоящее время произошли важные изменения в программно-методическом обеспечении дополнительного образования детей: педагоги дополнительного образования разрабатывают авторские программы, стремясь создать условия для развития творческой активности детей, реализуя при этом собственный профессиональный и личностный потенциал. Приступая к разработке программы, педагогу дополнительного образования необходимо иметь достаточно четкое представление о нижеследующем:

— Для какой возрастной группы учащихся предназначена данная программа? На какой срок занятий она рассчитана?

— Какими знаниями, умениями и навыками сможет обладать ученик после обучения по этой программе? Где он может их дополнять и развивать далее?

— Как в программе учитываются базовые знания, умения и навыки учеников, сформированные у него в процессе занятий в школе, предшествующем объединении?

— Заложены ли в программу возможности для организации творческой, поисковой, репродуктивной деятельности обучающихся?

— Предусматривается ли в программе возможность индивидуальных, групповых, комбинированных занятий? Какие формы преобладают?

— Способствует ли программа профессиональной ориентации обучающихся?

— Позволяет ли данная программа обучающимся приобщиться к достижениям мировой, национальной или региональной культуры?

— Воспитанию каких качеств личности школьников способствует данная программа? Имеются ли в ней предпосылки для развития негативных качеств личности?

Кроме этого важно учитывать, что любая программа дополнительного образования, в том числе программа журналистской направленности соответствует определенным требованиям и включает ряд структурных элементов:

1. Пояснительная записка. В ней необходимо раскрыть цели и задачи программы, обосновать отбор содержания и последовательность изложения материала, отличительные особенности программы, охарактеризовать формы работы с детьми и условия реализации программы, а также предполагаемые результаты и способы их проверки.

2. Учебно-тематический план должен содержать общее количество учебных часов на год, из них: количество часов, отведенных на теоретические занятия и количество часов, отведенных на практические занятия.

3. В содержательной части программы раскрывается содержание заявленных разделов и соответствующих им тем, их теоретическое и практическое содержание.

4. Методическая часть программы должна содержать характеристики организационно-педагогических, материально-технических условий, необходимых для получения качественного образовательного результата; описание педагогических технологий раскрывающих методику работы педагога над содержанием учебного материала, систему отслеживания и фиксации результатов, методику оценки развития детей и подростков.

5. Список литературы должен быть достаточно полным, современным и соответствовать содержанию дополнительной образовательной программы, а так же иметь два варианта: литература для педагога и литература для учащихся. В процессе разработки программ важно учитывать, что содержание программ журналистской направленности должно быть направлено на:

- создание условий для развития личности ребенка;
- развитие мотивации личности к познанию и творчеству;
- обеспечение эмоционального благополучия ребенка;
- профилактику асоциального поведения;
- создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, ее интеграции в систему мировой и отечественной культур;
- интеллектуальное, духовное развитие личности ребенка;
- укрепление психического и физического здоровья;
- взаимодействие педагога дополнительного образования с семьей [2].

Завершающей стадией создания программы является заполнение ее автором, так называемой информационной карты образовательной программы. Оформление на каждую программу такой карты необходимо для того, чтобы школа могла сформировать свой банк образовательных программ дополнительного образования детей, который, в свою очередь, существенно облегчает как учет

Таблица 1. Содержание образовательных программ журналистской направленности

Радио	Газета	Телевидение
Вводное занятие		
Журналистика как профессия		
История российской журналистики		
Функции журналистики		
Требования к журналисту		
Виды средств массовой информации		
Формирование жанров журналистики		
Культура речи журналист		
Введение в радиожурналистику	Введение в печатную журналистику	Введение в тележурналистику
Возникновение и развитие радиовещания	Создание журналистского текста	Ведущий телепрограммы
Роль и место радиовещания в современном обществе	Тема, замысел и идея журналистского произведения	Знакомство с основными телевизионными жанрами журналистики
Язык радио	Знакомство с основными печатными жанрами журналистики	Операторское мастерство
Мастерство радиожурналиста	Основы верстки	Видеомонтаж
Радиоаудитория	Подготовка номера газеты	Основы теле- и кинорежиссуры
Программирование на радио	Периодическая печать в системе СМИ	Телевизионный сюжет
Структура и организация	Типология газет	Мультипликация
Жанры радиожурналистики	Журнал как тип издания	Телеаудитория

реализуемых в учреждении программ, так и возможность их практического использования другими педагогами, особенно теми, кто только начинает работать в системе дополнительного образования.

Анализируя программы дополнительного образования детей, мы пришли к выводу, что программы журналистской направленности могут быть представлены в трех основных направлениях: радио, газета, телевидение. Каждое направление может представлять отдельную программу или являться частью одной программы. Примерное содержание программ представлено в таблице 1.

Для формирования основных знаний может применяться классно-урочная система обучения с лекциями, беседами, практическими занятиями. Важное значение при этом имеет постоянная практическая отработка умений и навыков, причем более эффективно это делать в процессе создания газеты, радио, телевидения, тогда учащиеся применяют полученные знания в комплексе: от умения написать материал в любом формате жанра до

умения получить конечный продукт социального значения. Предложенное содержание образовательных программ журналистской направленности является примерным, а значит, имеет возможность внесения дополнений и изменений.

Таким образом, дополнительные образовательные программы журналистской направленности должны содержать разные уровни сложности и позволять педагогу найти оптимальный вариант работы с той или иной группой детей или с отдельным ребенком. Они также должны быть открытого типа, т. е. ориентированными на расширение, определенное изменение с учетом конкретных педагогических задач, отличаться содержательностью, вариативностью, гибкостью использования. На их основе можно выстраивать работу, которая будет отвечать социально-культурным особенностям того или иного региона, традициям и условиям конкретного общеобразовательного учреждения, возможностям и интересам различных групп обучающихся, их родителей, педагогов.

Литература:

1. ФЗ РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266–1 (ред. от 10.11.2009).
2. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей. [Текст]: учебное пособие / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. М. Михайлова — М.: Владос, 2002. — 192 с.
3. Тертычный, А. А. Жанры периодической печати: Учебное пособие. [Текст]: А. А. Тертычный — М.: Аспект-Пресс, 2000. — 310 с.

Использование массажера Су-джок в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи

Челышева Алёна Андреевна, учитель-логопед;
Огородова Ирина Сергеевна, старший воспитатель, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад №36» комбинированного вида (г. Новокузнецк)

Хорошо развитая речь — важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Современный ребенок в дошкольном возрасте должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно; полно излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения; правильно произносить все звуки, воспроизводить слова со сложной слоговой структурой. Но в последнее время наблюдается рост числа детей, имеющих речевые нарушения. Ученым и педагогам известно, что недостаточно развитая речь у ребенка влечет за собой несформированность мелкой моторики. И наоборот, от уровня развития мелкой моторики зависит уровень развития речи. У значительного большинства детей с речевыми нарушениями пальцы малоподвижны, движения их отличаются неточностью или несогласованностью.

Индивидуальные занятия с логопедом строго регламентированы по времени, поэтому педагогу необходимо использовать в своей работе нетрадиционные методы коррекции, повышающие интерес детей к занятиям.

Одним из эффективных методов, обеспечивающих развитие мелкой моторики, является Су-джок терапия (в переводе с китайского: «су» — кисть, «джок» — стопа), создателем которого является южно-корейский профессор Пак Чже Ву. В его исследованиях обосновывается взаимовлияние отдельных участков нашего тела по принципу подобия (сходства руки с телом человека). Поэтому, определив нужные точки в системах соответствия можно развивать и речевую сферу ребенка. Главное же в том, что неправильное применение этого метода не способно нанести человеку никакого вреда, оно просто не дает желаемого результата.

Актуальность использования массажера Су-джок в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, состоит в следующем:

— массажер Су-джок повышает интерес к занятию, необходимый дошкольникам, для которых характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к обучению;

— оказывает благоприятное влияние на мелкую моторику пальцев рук, тем самым развивая речь;

— Су-джок терапию могут применять педагоги, а также родители в домашних условиях;

— Су-джок шарики свободно продаются в аптеках и не требуют больших затрат.

Приемами Су-Джок терапии являются массаж кистей специальными шариками и эластичными кольцами. Вся работа по данному методу проводится с помощью Су-Джок стимуляторов-массажеров, один из которых представляет собой шарик — две соединенные полусферы, внутри которого находятся два специальных кольца, сделанных из металлической проволоки так, что можно их легко растягивать, свободно проходить ими по пальцу вниз и вверх, создавая приятное покалывание.

Приемы работы с Су-джок массажерами самые разнообразные.

Упражнения, выполняемые с массажными шариками:

— удержание на расправленной ладони каждой руки;

— удержание на расправленной ладони шарика, прижатого сверху ладонью правой руки, и наоборот;

— сжатие и разжатие шарика в кулаке;

— надавливание пальцами на иголки шарика каждой руки;

— надавливание щепотью каждой руки на иголки шарика;

— удержание шарика тремя пальцами каждой руки (большой, указательный, средний);

— прокатывание шарика между ладонями;

— перекатывание шарика от кончиков пальцев к основанию ладони;

— подбрасывание шарика с последующим сжатием.

Упражнения, выполняемые с массажным кольцом:

— прокатывание кольца по каждому пальцу обеих рук.

Су-джок терапия проводится в 3 этапа:

1. Знакомство с Су-джок массажером и правилами его использования.

2. Закрепление приемов работы в играх и упражнениях по развитию речи.

3. Самостоятельное использование Су-джок массажера в игре.

Су-джок терапию рекомендовано применять с младшего дошкольного возраста, подготавливая моторику рук к последующему усложнению занятий (Таблица 1). Массируя мышцы руки, дети повторяют художественное слово и выполняют движения. Эту работу можно проводить утром в кругу общения, перед выполнением заданий, связанных с письмом, рисованием, лепкой, проводить в качестве пальчиковой гимнастики во время динамической паузы на занятиях.

Таким образом, Су-джок терапия — это высокоэффективный, универсальный, доступный и безопасный метод развития речи дошкольников с речевыми нарушениями. Применение Су-джок массажеров в логопе-

Таблица 1. Перспективный план по применению Су-джок терапии в младшей группе

Месяц	Су-джок
Сентябрь	—
Октябрь	—
Ноябрь	—
Декабрь	—
Январь	<p>«Ёжик» <i>Ёжик, ёжик колкий, где твои иголки. Нужно бельчонку сшить распашонку, Починить штанишки шалуну-зайчишке. Фыркнул ёжик, отойдите, не просите, не спешите, Если отдам иголки, съедят меня волки.</i> (катать су-джок между ладонями)</p>
Февраль	<p>«Снежок» <i>Раз — два — три — четыре, Мы с тобой снежок слепили. Круглый, крепкий, очень гладкий, Но совсем-совсем не сладкий.</i> (катать су-джок между ладонями)</p>
Март	<p>«Мяч» <i>Я мячом круги катаю, Взад-вперёд его гоняю. Им поглажу я ладошку, Будто я сметаю крошку. И сожму его немножко, Как сжимает лапу кошка. Каждым пальцем мяч прижму, И другой рукой начну.</i> (выполнять действия, в соответствии с текстом)</p>
Апрель	<p>«Рыбки» <i>Рыбки весело резвятся В чистой тёпленькой воде (перекидывать шарик из руки в руку) То сожмутся, разожмутся, То зароятся в песке. (сжимать, разжимать шарик в кулачке)</i></p>
Май	<p>«На лужок» <i>На лужок пришли зайчата, Медвежата, барсучата, Лягушата и енот. На зелёный на лужок Приходи и ты, дружок!</i> (катать шарик на ладошке)</p>

дической коррекции способствует созданию функциональной базы для перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оп-

тимальной речевой работы с ребенком, повышают функциональную и умственную работоспособность детей.

Литература:

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2009.

2. Аммосова, Н. С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе: Логопед, №6, 2004. — с. 78 — 82.
3. Новиковская, О. А. Ум на кончиках пальцев: веселые пальчиковые игры / О. А. Новиковская — М. АСТ, 2007 с. 94
4. Османова, Г.А Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики: Популярная логопедия / Османова Г.А — КАРО, 2008 — с. 160
5. Пак Чжэ Ву Вопросы теории и практики Су Джок терапии: Серия книг по Су Джок терапии / Чжэ Ву Пак — Су Джок Академия, 2009 — с. 208
6. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. — СПб. Издательство «Лань», 2002.

Роль педагога-психолога в работе с неблагополучными семьями

Шужебаева Арзигуль Исмаиловна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Баженова Эльмира Даулетхановна, докторант, старший преподаватель
 Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

В обществе каждому ребенку в идеальной форме представлены как позитивные, так и негативные пути развития. Условия жизни, нравственная и эмоциональная атмосфера, в которой живет ребенок, целиком и полностью зависят от взрослых и они бесспорно несут ответственность за счастье и здоровье детей. Искажения представлений о себе, своих возможностях, о других людях и о мире — это результаты семейного воспитания, которые приводят к трудностям психоэмоционального развития, к ранней детской соматизации. Плохое самочувствие, сниженный эмоциональный тонус, вегетативные расстройства нервной системы и прочие трудности в развитии во многом определяются психологическими причинами.

Поэтому, в своей работе, мы обращаем внимание взрослых на необходимость учета того реального опыта, который есть у детей, с тем, чтобы на его основе, а в некоторых случаях реконструируя, изменяя, перестраивая его, включить ребенка в широкое русло общечеловеческих ценностей, помочь в интеграции знания как личного, так и социокультурного. Поэтому программа «оказания помощи» — прежде всего программа обучения детей «психологическим аспектам здоровья». Привлекательность наших занятий состоит в организации условий для соприкосновения с общечеловеческими духовно-нравственными ценностями, заключенными в культуре. В разработанных нами занятиях используются не только разговорные методы взаимодействия, но и включены разнообразные психотехнические средства, выполняющие роль психологического сопровождения. Подбор игр, упражнений, активных занятий как индивидуального, так и группового характера, направлен на достижение поставленных целей и получение конкретных результатов, которые определены заранее.

Тематика и возраст детей в кабинетах психологической помощи определяются условно, так как и содержание занятий может быть как упрощено, так и усложнено в за-

висимости от опыта, имеющегося у детей, от их культурного и умственного развития. Проблематика может быть легко расширена и определить ее помогут зачастую сами дети. В их рассказах, сказках, рисунках можно проследить «узкие места», проблемы, трудности, искажения тех или иных понятий. Форма занятий во многом может определяться не столько возрастом, сколько конкретными возможностями ребенка, сложившимися у ребенка в ходе его жизни. В кабинетах психологической помощи все дети подбираются заранее, как *группа детей с коррекционной направленностью*, где внимание педагогов должно быть обращено на двигательную активность. Педагог должен вначале произвести классификацию детей с проблемами на группы:

— Дошкольники, не посещающие детские учреждения;

— Дети, растущие в детском доме или в неполной семье.

Практика работы показывает, что дети, растущие в неполной семье поначалу не могут говорить ни на какие отвлеченные темы. Педагогу важно включить детей в личностное общение, сделать его самого и опыт его жизни предметом активного интереса со стороны взрослого. Чтобы дети чувствовали себя комфортно, группа должна быть разновозрастной, но при условии, чтобы разница в возрасте составляла 1—2 года. Дети-дошкольники нуждаются в большей наглядности, в использовании в работе ролевых, сюжетных игр, вообще — в подвижных и активных формах занятий. Дети, растущие в семье, но не посещающие дошкольное (детское) учреждение, нуждаются в программе предшкольной подготовки, поэтому, разрабатывая для них программу коррекционного вмешательства, следует соединить как форму подготовки ребенка к школе и направления вмешательства. Всех детей объединяют одни проблемы — это *трудности в эмоциональной и личностной сфере*. Эти проблемы типичны для наших детей. Важно также, обратить внимание на уро-

вень умственного развития. Дети с высоким подъемом умственного развития отличаются нервной возбудимостью, высоким интеллект и развитая речь делают их малопонятными сверстникам. В итоге — социальная и эмоциональная изоляция, конфликтность, нетерпимость к другим. Интеллектуальные достижения не дают гарантии успеха в жизни без определенных социальных умений, без коммуникативной гибкости, без развития лидерских качеств. Таким детям зачастую нужна помощь в психоэмоциональной регуляции, в предупреждении соматических заболеваний, в позитивном жизненном тоне, психологическом настрое.

Мы выделяем два вида нарушений, встречающихся у проблемных детей. Эти нарушения относятся к эмоциональным (в литературе их часто обозначают психические нарушения) и социальным нарушением (условия жизни, обстоятельства жизни). Существуют еще биологические отклонения (церебральный синдром психического развития), которые требуют лечения и не рассматриваются в нашем исследовании. Однако, всем детям свойственны трудности в обучении, в социальном, познавательном и эмоциональном развитии. «Эффективное лечение» всегда предусматривает психологическую помощь, которая необходима всем детям с различными видами нарушений.

Следует также иметь в виду и возрастной диапазон. В возрасте детей в пределах 5–7 лет наиболее часто встречаются различного рода психосоматические и невротические расстройства, поэтому ребенок нуждается в правильном воспитании. Подготовка к школе, начало обучения соответствуют яркому кризису возрастного развития (так называемый кризис 7 лет, впервые описан в психологической литературе Л. С. Выготским, п.п. т. 4 «Проблема возраста» Педагогика. М. 1972. В первые годы обучения многие дети переживают эмоциональный стресс, причиной которого становятся учитель и трудные отношения с ним. Поначалу у всех детей учитель вызывает страх и неуверенность в себе. С возрастом все это проявится либо в застенчивости детей, у других — в чувстве злости, ненависти, мщения. Непродуктивные, напряженные отношения приводят к школьной дезадаптации, к конфликтам, к личностной дисгармонии, в школьные годы.

Воспитательное воздействие семьи на детей дошкольного возраста оказывается наиболее эффективным при наличии определенных условий, первым из которых в традиционной системе воспитания отводится авторитету и личному примеру родителей.

Под авторитетом следует понимать глубокое уважение детьми родителей, добровольное и сознательное выполнение их требований, стремление подражать им во всем и прислушиваться к их советам. На авторитете основана вся сила педагогического влияния родителей на детей. Но он не дается от природы, не создается искусственно, не завоевывается страхом, угрозами, а вырастает из любви и привязанности к родителям. С развитием сознания, авторитет закрепляется или постепенно снижается и отра-

жается в поведении детей. (Дошкольная педагогика. — М.: Педагогика, с. 215.

Воспитательная сила личного примера родителей обусловлена психологическими особенностями детей дошкольного возраста — подражательностью и конкретностью мышления. Дети безотчетно склонны подражать и хорошему, и плохому, больше следовать примерам, чем нравованию. Поэтому так важен требовательный контроль родителей за своим поведением, которое должно служить детям образцом для подражания. Положительное влияние примера и авторитета родителей усиливается, если нет расхождений в словах и поступках родителей, если требования, предъявляемые к детям, едины, постоянны и последовательны. Только дружные и согласованные действия дают необходимый педагогический эффект. Важным в создании авторитета является также уважительное отношение родителей к окружающим людям, проявление к ним внимания, потребности оказывать помощь. Особое значение имеет отношение родителей к педагогам-воспитателям детского сада, учителям школы. Родителям необходимо поддерживать авторитет педагогов, чутко прислушиваться к их требованиям.

Авторитет родителей во многом зависит и от отношения к детям, от интереса к их жизни, к их маленьким делам, радостям и печалю. Дети уважают тех родителей, которые всегда готовы их выслушать и понять, прийти на помощь, которые разумно сочетают требовательность с поощрением, справедливо оценивают их поступки, умеют своевременно учесть желания и интересы, наладить общение, способствуют укреплению дружеских отношений. Детям нужна разумная и требовательная родительская любовь, которая приучала бы их к выполнению различных обязанностей по отношению к товарищам, к окружающим взрослым, к своим родным и помогала бы выработать положительные черты характера и навыки поведения. Авторитет родителей поддерживается тактом. *Педагогический такт* — это хорошо развитое чувство меры в обращении с детьми. Он выражается в умении найти наиболее близкий путь к чувствам и сознанию детей, выбрать эффективные воспитательные меры воздействия на их личность, учитывая возрастные и индивидуальные особенности, конкретные условия и обстоятельства. Он предполагает соблюдение равновесия в любви и строгости, знание действительных мотивов поступков детей, верное соотношение требовательности с уважением к достоинству личности ребенка.

Педагогический такт — это своего рода мастерство, которому нужно учить родителей. Важную роль в становлении взглядов на ребенка сыграл А. С. Макаренко. В «Лекциях о воспитании детей (Пед. сочинения — М., 1984, — т.4, с. 63.) он подчеркивал: «Ваше собственное поведение — самая решающая вещь. Подумайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома».

Педагогический такт проявляется и при оценке поступков детей. При этом родители должны исходить из интересов общественного или семейного коллектива, а не обособленного индивида, безразлично относящегося к общественным явлениям. Такт родителей тесно связан с тактом детей — с ответным чувством меры в поведении, основанном на чутком и внимательном отношении к людям.

В нашем исследовании главный акцент сделан на особенностях семейного воспитания, где должна быть создана *культура быта* во взаимоотношениях между членами семьи. Разумная организация жизни семьи складывается из домашней обстановки, общих дел, досуга. При этом дети учатся самостоятельно размышлять и оценивать факты и явления, а родители передают им жизненный опыт, помогают утвердиться в правильном суждении и ненавязчиво направляют их мысли. Беседы с ребенком в свободной и сердечной атмосфере создают близость между родителями и детьми и становятся одним из средств родительского влияния.

Неполадки в воспитании часто возникают там, где общая жизнь семьи недостаточно организована: нарушается режим, отсутствует четкое распределение обязанностей между взрослыми, незанятые дети предоставлены самим себе и т. д. Особого отношения требуют дети из неполных семей, «трудных семей», где алкоголизм, суеверия, предрассудки становятся индикатором замкнутости, рассеянности детей, которые становятся резкими, грубыми.

Воспитание детей в семье не всегда проходит успешно. В нем нередки ошибки, которые отражаются не только на жизни семьи, но и общества. Среди них наиболее распространены чрезмерный авторитаризм родителей, лишаящий ребенка самостоятельной линии поведения, когда каждый шаг детей контролируется. При этом у ребенка подрывается вера в свои силы и возможности. Внутренние побуждения и мотивы поведения детей не формируются, но подавляются требованиями беспрекословного послушания.

Другой тип ошибок семейного воспитания связан с избалованностью детей, с отсутствием каких бы то ни было требований к ним. Родители стремятся уберечь ребенка от труда. В этом случае у ребенка не развивается самостоятельность, желание трудиться, ответственность за порученное дело. Он не может выбрать себе дело, довести его до конца, становится безвольным.

Следующий тип ошибок в семейном воспитании ребенка — отсутствие единой линии воспитания со стороны отца и матери, либо со стороны родителей и старшего поколения (бабушек, дедушек). Ребенок в таких семьях стремится подстроиться к противоположным требованиям взрослых, что формирует у него такие черты характера, как лицемерие, лесть и др.

Как показывают исследования, в каждом типе семьи присутствует определенный стиль воспитания ребенка. Можно выделить следующие *типы семей*, для того чтобы дифференцировать воспитательную работу с родителями в них.

I тип. Благополучные семьи. К ним относятся большинство семей, принимающих активное участие в трудовой, общественно-политической жизни страны.

Для этого типа семьи характерны убежденность, духовные интересы и потребности, гражданственность, ответственное отношение к производственным и семейным обязанностям. Отношения между родителями в этих семьях строятся на любви и уважении друг к другу, заметен творческий подход к семейному воспитанию, который опирается на понимание целей и задач воспитания, веру в силы и возможности ребенка, умение найти к нему правильный подход.

Семье этого типа свойственны духовная близость между родителями и детьми, разумные требования, успешное освоение ребенком норм социальных отношений. В такой семье существуют семейные традиции, в которые активно включается ребенок.

II тип. Формально-благополучные семьи. Для этого типа семьи характерна идейная убежденность, ответственное отношение к производственным обязанностям, но отсутствуют уважение между членами семьи, духовная близость. У родителей складываются неровные отношения с детьми, отсутствует понимание целей и задач воспитания, а требования, предъявляемые детям, носят стихийный характер, в них не учитываются возможности ребенка.

Такая семья теряет признаки коллектива; жизнь ребенка в такой семье организуется неправильно. В характере ребенка при таком типе воспитания могут развиваться отрицательные черты: неуважение к родителям, невыполнение их требований и т. д.

III тип. Неблагополучные семьи. Для такого типа семьи характерно отсутствие духовных интересов, безразличное отношение к производственным и семейным обязанностям, отсутствие в семье трудовых традиций, пренебрежение к домашнему труду, беспорядок в ведении хозяйства. В таких семьях нет уважения между членами семьи, нет понимания целей и задач воспитания; их отличают узость интересов, мещански-обывательские взгляды, безответственное отношение родителей к воспитанию. Остроконфликтный микроклимат такой семьи отрицательно влияет на формирование черт характера ребенка. Он становится дерзким, грубым, драчливым, не подчиняется требованиям взрослых и коллектива.

Эта семья дает самый большой процент «трудных» детей.

IV тип. Неполные семьи. Такой тип семьи выделялся в педагогической литературе в последние годы. Это семьи, в которых нет одного из родителей. Такая семья может быть благополучной, если для нее характерна идейная направленность, ответственное отношение к производственным и семейным обязанностям, знание целей и задач воспитания, и неблагополучной, если эти условия нарушаются.

Но при любых обстоятельствах трудность в воспитании в такой семье заключается в недостатке общения, отсутствии правильной психологической атмосферы.

Выделение типов семей позволяет определить тактику и стратегию рекомендаций. Для 1 типа таких рекомендаций не требуется. При работе с родителями из формально-благополучной семьи мы должны обратить внимание на изменение психологического климата семьи, стиля общения между родителями, подчеркивая необходимость воспитания уважения к родителям, более четкого распределения трудовых обязанностей между членами семьи, одинакового участия отца, матери и других членов семьи в воспитании ребенка. Педагог повышает педагогическую грамотность родителей, знакомя их с особенностями психического развития ребенка, необходимостью индивидуального подхода к нему.

В работе с неблагополучными семьями не стоит в настоящее время привлекать общественные организации,

авторитет которых оставляет желать лучшего. В педагогической работе с такими семьями лучше подойдет доверительная беседа, разговор по душам, открытость и ясность ваших намерений. Знание типологии внутрисемейных взаимоотношений помогает решить ряд проблем. При работе с родителями из неполных семей необходимо учитывать тип семьи, но в любом случае важно усилить внимание каждого члена семьи на ребенке, чтобы компенсировать отсутствие одного из родителей, привлекать к воспитанию ребенка ушедшего члена семьи и других родственников, чтобы ребенок не чувствовал недостатка в общении.

Таким образом, работа педагога-психолога с семьей проводится дифференцированно, в зависимости от типа семьи и составляет основу психолого-педагогических консультаций.

Литература:

1. Видра, Д. «Помощь разведенным родителям и их детям». М.2000.
2. Вроно, Е. «Несчастливые дети — трудные родители». М.1997.
3. Кондратьев, М. Ю. «Подросток в замкнутом круге». М.1997.
4. Куликова, В. А. «Семейная педагогика и домашнее воспитание». М.1999.
5. Титаренко, В. Я. «Семья и формирование личности». М.1987
6. Шерьязданова, Х. Т. «Учите детей общению». Алма-Ата 1992
7. Юсупов, И. М. «Психология взаимопонимания». Казань 1991

Развитие творческих способностей у младших дошкольников средствами художественной деятельности

Шулер Мария Александровна, магистрант, воспитатель
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В современном обществе существует многообразие видов творчества. Педагоги уделяют внимание играм, развивающей и творческой деятельности. Лепка интересна и увлекательна практически для любого возраста, начиная с полутора лет — при условии, если родители занимались самостоятельно с ребенком, либо посещали специальные школы раннего развития.

Мелкая моторика если не будет развита, то у ребенка могут возникнуть следующие трудности:

Плохо развита разговорная речь, необходимая для повседневного общения, а по поводу успеваемости при рисовании возникают проблемы в использовании повседневных предметов (вилка, ложка, кисть, ручка).

Отсутствует слаженность движений. Уделяя внимание развитию мелкой моторики, улучшается работа правого полушария мозга. Правое полушарие мозга отвечает за творческие возможности и мелкую моторику рук, то есть способность к цветовосприятию, запоминанию формы и фактуры предмета, воспроизведение увиденного по памяти, а также структурное мышление, последова-

тельность и упорядоченность телодвижений, внимательность к окружающему миру, способность к запоминанию мелких деталей.

Во всем мире существует многообразие материалов, но остановим внимание на самом распространенном и простом материале — пластилине. Он является безопасным, не токсичным, яркий цвет пластилина возбуждает детское воображение и пробуждает интерес к творческому процессу. Дети могут не бояться ошибиться, потому что если что-то пойдет не по плану, то можно путем надавливания на пластилин изменить форму.

Для человека характерны два вида деятельности противоположные друг другу. Творческая деятельность предполагает создание нового уникального, неповторимого в ней человек воплощает свои оригинальные идеи и замыслы. А репродуктивная деятельность наоборот подразумевает тщательное запоминание плодов чужого творчества и четкое их воспроизведение

Научившись качественно воспроизводить, увиденное, и применив к основным приемам определенного вида

творчества, могут приступить к созданию собственного произведения искусства.

Воспроизведение и копирование уже имеющихся образов способствует развитию вкуса, умение познать красоту и чувственность данного образа (произведения).

На фундаменте репродуктивной деятельности формируется многогранность самовыражения.

Если не развивать базовые навыки, необходимые умения для определенного вида творчества, то можно получить не тот результат, который был изначально запланирован, это приведет к снижению мотивации и заинтересованности в творческом процессе.

Основными составляющими творческого процесса являются мотив (эмоционально-побуждающий компонент), проявление повседневный компонент, развитые творческие способности помогают человеку активно развиваться в различных областях.

Однако программы по творческой деятельности разработаны таким образом, что деятельность по лепке с учетом программы проходит примерно 1 раз в месяц, что является недостаточным для активного развития мелкой моторики.

Под творчеством рассматривают такие особенности человека (индивидуальные) проявляющиеся им в практической или теоретической деятельности. В настоящее время развитию личности особое внимание уделяют не только психологи, но и педагоги и социологи. В связи с этим встает вопрос о необходимости создания условий для выявления одаренности. Разностороннее развитие представляет собой оптимальные возможности различных сторон личности.

Творческие способности влияют на повышение культурного уровня жизни. Творческая деятельность должна вызывать интерес, мотивируя на создание новых образов, опираясь на предыдущий опыт.

Творческий процесс включает в себя следующие составляющие — поиск, мышление, психические переживания, интерес.

Три этапа творческого пути

Начальный этап появление творческой ситуации

Второй этап эвристический (идеи, решения, замысел, интуиция) изобретение

Третий этап — завершение (логические, эмоционально-образные, эстетические).

Главная особенность творческой личности — потребность в творчестве, становящаяся жизненной необходимостью.

Работая с детьми, результатом стали качества и навыки, развивающиеся при лепке:

Развитие мелкой моторики рук

Изучение и умение отличить один цвет от другого

Умение видоизменять форму предмета (пластилин)

Применение разных методов изменения формы путем отщипывания (отделение одной формы от другой)

Через определенные фигуры (используется пластилин и при помощи готовой формы и вдавливания пластилина в форму он изменяется)

Особенности методики:

— свободные группы, в которых ребенок чувствует себя свободно, не чувствует давление педагога.

— педагогика сотрудничества, сотворчества воспитателя и дошкольника.

— игровые методики.

— мотивация: стремление личности к развитию новых навыков и умений, к самоутверждению, самореализации. при благоприятных условиях таких как похвала, награждение грамотами, участие в выставочных работах и на конкурсах.

— на занятиях практикуются различные задания, в том числе и творческие, примером может послужить создание определенной тематики лепки, путем повторения и копирования определенных предметов, с использованием разных цветовых гамм, на усмотрение самого дошкольника.

— при организации конкурсных работ задействовать непосредственно как детей так и их родителей, организовав процесс таким образом, чтобы родители не имея представления о том, где именно работа ребенка, оценивали с помощью баллов.

— были выдвинуты разные номинации самая яркая модель, самая необычная модель, самая загадочная модель.

— использование методов похвалы и награждения грамотами и почетными призами, стимулирует в дальнейшем мотивацию на развитие творческих способностей.

При этом немаловажную роль играет не только педагог, но и родитель создавая атмосферу благоприятную для занятий творческими процессами: наличие материала (пластилин), наличие формочек, дополнительные занятия. благодаря содействию родителей и педагогов ребенок грамотно развивается в различных направлениях. самым привлекательным в задании по лепке было использование предыдущего опыта, первое задание было таким слепить то, что ребенок сам хотел, а вторым заданием было слепить с образа к примеру солнышко и травку.

Для свободного задания были предложены: «Вылепи свою любимую игрушку», а потом ребенок должен был рассказать, что это за игрушка, придумать ей имя.

Литература:

1. Ткаченко, Т. А. «Развиваем мелкую моторику», М. Издательство ЭКСМО, 2007
2. Ткаченко, Т. А. «Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков», М. Издательство ЭКСМО, 2010

Социология

Общественное здоровье как фактор социального потенциала

Бариева Аэлина Асхатовна, кандидат социологических наук, ассистент
Казанский государственный архитектурно-строительный университет

Проблема раскрытия содержания понятия «социальный потенциал», анализа структуры, уровней, субъективных факторов и объективных условий его развития в отечественной науке имеет свою, давнюю историю. Отечественные традиции связаны, прежде всего, с рассмотрением социального потенциала как особого рода диалектической «тотальности» — целостной, многоуровневой и многокомпонентной системы и, соответственно, признанием сложности, комплексного характера рассматриваемой проблемы. Проблеме социального потенциала изначально присущ существенно междисциплинарный, интертеоретический характер, выражающийся в том, что она находится на «стыке» разных обществоведческих дисциплин, прежде всего, таких как социология и экономика [1, с. 36].

Поэтому принимаемая в отечественной литературе стратегия — методология исследования — состоит в первоначальной формулировке предельно общих, социально-философских, позиций для того, чтобы исследовать проблему с максимальной полнотой и ничего из поля зрения исследователя не упустить — в особенности сложные и часто неявные связи и отношения между различными уровнями и компонентами социального потенциала. Затем, после уточнения концептуальных основ, по мере перехода к более специальным, конкретным областям используемый понятийный аппарат может постепенно конкретизироваться, нисходя до уровня эмпирических понятий. Именно такой подход, т.н. «восхождение от абстрактного к конкретному», когда «конкретное потому конкретно, что является единством многих определений» (Г.В. Ф. Гегель), позволяет в максимальной степени учесть междисциплинарный характер рассматриваемой проблемы и не растерять связей и отношений между факторами и предметными областями исследуемого объекта.

В соответствии с отечественной традицией, в основу теоретико-социологического анализа категории «социальный потенциал» должен быть положен деятельностный подход [3, с. 472]. Последний активно разрабатывался не только в отечественной, но также и в зарубежной социологической теории. Об этом свидетельствует как

определение исходной категории «социальное действие» Максом Вебером, так и развитие такой влиятельной парадигмы западной социологии XX века как «структурный функционализм» Т. Парсонса и Р. Мертонса с его «теорией социального действия».

Как в отечественной литературе, так и за рубежом деятельностный подход исходит из придания социально-философской категории «деятельность» статуса «объяснительного принципа», т. е. придания ей структурно развернутого выражения через категории «цель», «средство» и «результат». Согласно деятельностному подходу, в целостности, «тотальности», образованной тесной связью между сущностью и явлением, цель «пронизывает» собой каждый элемент, данный нам в настоящий момент. Цель не отделена от средств, которые она структурирует, поскольку и она, со своей стороны, постоянно структурируется ими. Как на уровне деятельности-объекта, так и на уровне познавательного субъекта цель и средства ее достижения образуют единство, неразрывную тотальность, структурированную по отношению к множественному субъекту.

Хорошо известно, что активность человека выполняет две основные, и во многих отношениях альтернативные, функции. А именно:

1) преобразуя мир, она служит средством удовлетворения основных потребностей человека;

2) она же является средством выражения самой личности. Поэтому первую из указанных функций выполняет деятельность, а вторую — само поведение человека, понимаемое в узком смысле этого слова. Для рассматриваемого нами деятельностного подхода характерно рассмотрение деятельности и поведения не как отдельных актов, а в качестве двух дополнительных аспектов, «моментов» единой социальной активности человека. Последняя поэтому не может быть выявлена как некоторая активность «в себе», но лишь «через» деятельность и поведение

Соответственно, согласно «деятельностной» картине социальной реальности, человеческое сознание производно как от человеческой деятельности, так и от социальных взаимосвязей, возникающих в ее результате.

Кроме деятельностного, для выявления структуры социального потенциала необходимо применять также и системный подход. Применение системного подхода исходит из утверждения, согласно которому компоненты социального потенциала, как факторы социальной активности, должны образовывать систему, т. е. некоторую целостность, свойства которой не сводятся к свойствам составляющих ее элементов. Более того, именно системный подход требует рассматривать социальный потенциал как сложную — многоуровневую и многокомпонентную — систему.

Поэтому социальный потенциал региона обычно трактуется, в рамках отечественной традиции, как система элементов, непосредственно определяющих социальную активность населения данного региона и детерминирующих возможности получения его населением социально-значимых результатов в основных сферах социума — трудовой, социально-политической и духовной.

Те или иные факторы социальной активности обычно относят к компонентам социального потенциала — в зависимости от того, приводит ли их воздействие на социальную активность к получению социально-значимого результата, или нет. В силу того, что последний носит конкретно-исторический характер, сам социальный потенциал также может и должен изменяться от одной эпохи к другой.

Выделить факторы, оказывающие доминирующее воздействие на социальный потенциал, в общем случае, раз и навсегда, однозначным и бесспорным образом нельзя. Но деятельностный подход с его акцентом на решающей роли субъективной человеческой практической деятельности свидетельствует о том, что выделение этих доминирующих факторов конкретно — исторично и зависит от практических проблем, в решении которых задействован исследователь.

В конечном счете, рассматриваемый через призму деятельностного подхода, социальный потенциал — это интегральная характеристика нереализованных (пока еще) разнообразных возможностей изменений социальной действительности. В силу того, что активность человека проявляется в двух основных аспектах — деятельности и поведении — обычно в отечественной литературе выделяют, по меньшей мере, два элемента социального потенциала. Первый из них относится к деятельности, а второй — к поведению.

Первый элемент социального потенциала описывает факторы и условия социальной активности, находящие свое выражение в деятельности, а второй — факторы активности, связанной с поведением человека. Поэтому первая часть социального потенциала описывает объек-

тивно существующую данность, которая уже обнаружена как реализующаяся в деятельности, как совокупность человеческих способностей, которая уже имеется в наличии.

При этом вторая часть характеризует те человеческие способности, которых еще нет, но которые с весьма большой долей вероятности могут появиться [2, с. 20].

Первую часть принято называть наличным социальным потенциалом, а вторую — перспективным. Все части социального потенциала, как факторы социальной активности, образуют определенные подсистемы, т. е. составляют некоторые целостности, свойства которых не сводятся к свойствам образующих их элементов.

Социальная активность охватывает все основные сферы социального бытия — труд, общественно-политическую деятельность и духовное производство. Поэтому, в зависимости от сферы реализации социальной активности, социальные потенциалы подразделяются на три идеальных типа — трудовой, общественно-политический и духовный. Это означает, что в «чистом» виде эти потенциалы существуют лишь в абстракции. В реальности, «на самом деле», в реальном социальном потенциале все они присутствуют лишь как его «моменты» и могут быть отнесены к тому или иному идеальному типу лишь, в конечном счете, к тому моменту, который является в данной ситуации преобладающим.

Социальный потенциал является характеристикой возможностей социальных ресурсов в удовлетворении определенных общественных потребностей. Например, необходимо различать понятия «трудовой потенциал» и «трудовые ресурсы»: трудовые ресурсы — носители трудового потенциала. Трудовой потенциал — это характеристика возможностей трудовых ресурсов в удовлетворении общественных потребностей.

Аналогично, в контексте социального потенциала общественное здоровье приобретает черты «потенциала здоровья». Поэтому в этом контексте необходимо различать понятия «потенциал здоровья» и «ресурсы здоровья», которые являются носителями потенциала здоровья. Потенциал здоровья — это характеристика возможностей членов данного социума удовлетворять свои потребности в сохранении и приумножении физического и духовного здоровья. Потенциал здоровья — это характеристика возможностей удовлетворения естественных человеческих потребностей в здоровье и в достижении соответствующего качества здорового образа жизни. Последний характеризуется прежде всего стилем человеческого поведения и такими его компонентами как ценности, нормы и образцы поведения.

Литература:

1. Кушбоков, А. К. Социальные проблемы формирования трудового потенциала предприятий в условиях перехода к рыночным отношениям: Автореф. дисс.... канд. социол. наук. — Спб., 1993.
2. Нугаев, М. А., Нугаев Р. М. Социальный потенциал региона. Концептуальные основы исследования // Научные труды ИСЭПН АНТ, том 1. — Казань, 1995.
3. Социология в России / Под ред. В. А. Ядова. — М.: Изд-во института социологии РАН, 1998. — с. 472—495.

Социальные сети как информационный канал экстремистского материала

Салахутдинов Артур Андреевич, магистрант
Санкт-Петербургский государственный университет

В современном мире, существующие механизмы возникновения и распространения экстремизма существенно дополняются новой моделью его зарождения и развития благодаря социальным сетям. Из объективной реальности, определенные формы экстремизма, отчасти и политические, переходят в виртуальное пространство, продолжая решать свои задачи в интернете. Однако, такая форма существования экстремизма не исключает, а напротив, предполагает переход его вновь в реальность, в условия конкретной социокультурной среды

По оценкам различных исследовательских центров, самой распространенной среди молодежи является виртуальная социальная сеть ВКонтакте. Согласно данным сервиса статистики ВКонтакте, в октябре 2013 года число зарегистрированных пользователей по всему миру составило 220 млн. человек. Более 53 млн. посетителей заходят на сайт каждый день, около 66 % из них — посетители, проживающие в России. [1]

Несмотря на положительную роль сети Интернет, которая делает общество более открытым, свободным, одновременно глобальная сеть сегодня является одним из источников распространения деструктивных идей, идеологий, средством связи экстремистских и террористических организаций и групп. За последние 10–15 лет, благодаря интернету и другим коммуникационным технологиям, экстремистские движения, группы вышли пространственно за рамки городских, районных, областных территориальных очертаний. «По данным Совета безопасности Российской Федерации в настоящее время в глобальной сети насчитывается свыше 7,5 тысяч сайтов экстремистской направленности, из которых более 150 — русскоязычные». [2]

Согласно Давыдову В. О. существуют два способа «совершения экстремистских преступлений с использованием компьютерных сетей, которые включают в себя две основные группы: 1 — изготовление и распространение (манипулирование) посредством телекоммуникационных сетей и, в первую очередь, глобальной сети Интернет, информационной продукции, запрещенной российским законодательством и противоречащей интересам национальной безопасности государства в целях оказания информационно-психологического воздействия на массовые аудитории граждан; 2 — использование компьютерной техники и информационных технологий в целях организации и последующего руководства деятельностью экстремистских групп и сообществ, а также создания условий для совершения преступлений экстремистской направленности». [3]

Опасность коммуникационных технологий заключается в том, что выдавая за «обмен мнениями» экстре-

мисты ведут пропагандистскую деятельность, занимаются вербовкой, тем самым увеличивают количество сторонников своей идеологии, и при этом способствуя установлению контактов с группами экстремистского характера по всему миру.

В Интернете чаще всего можно обнаружить следующие виды экстремистской информации:

1) размещение программных документов различных групп, содержащих информацию, побуждающую к насильственному изменению конституционного строя и нарушению целостности России. Например, все чаще в Интернете появляются сайты и форумы, на которых люди выступают за образование на территории Российской Федерации независимых государств: «Казаккии» и «Сибирии». Радикальный ислам о создании на территории России Исламского Халифата. Подобные интернет-статьи или форумы в той или иной степени угрожают целостности и неприкосновенности территории России, что прописано в статье Конституции Российской Федерации.

2) Содержание материалов, публикуемых на страницах сайтов, в большинстве носят пропагандистский характер. Содержание таких материалов направлены на утверждение исключительности, превосходства русских, неполноценности граждан по «признаку их отношения к религии, социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности» и т. п. Как правило, такими социальными группами, по утверждению авторов подобных материалов, являются представители не русской национальности из Кавказа, Средней Азии, для некоторых и татары. Эти виды экстремизма имеются в социальных сетях и в тематических сообществах «ВКонтакте». Экстремистские материалы на сайтах размещают в различных формах: нацистская символика соответственно и нацистская литература; карикатуры, в основном высмеивающие, принижающие представителей Кавказа, Средней Азии, мигрантов; это могут быть демотиваторы, направленные против определенных кругов власти и народов и т. д. Такого рода материалы можно найти на страницах групп: «Академия порядочных скинов»; «WotanJugend»; «NS мороженка»; «Славянская сила — Nord West Peterburg», «Русская зачистка» и т. д.

3) Ушенина А. С. обращает внимание на тот факт, что с помощью ресурсов Интернета можно быстро и без дополнительных затрат найти разнообразные данные о способах изготовления самодельных взрывных устройств, методах осуществления преступлений террористического характера. [4]

Виртуальные социальные сети как средство коммуникации оказывают большое воздействие на формирование межнациональных отношений. Однако, в современном

мире межнациональная тематика в виртуальных социальных сетях зачастую подается в резко негативном контексте, вплоть до националистической и экстремистской направленности. Наиболее ярким примером в этом плане является социальная сеть ВКонтакте, где в большом количестве зарегистрированы социальные сообщества националистического характера. Именно они ведут открытую пропаганду националистической экстремистской идеологии, призывают к националистической экстремистской деятельности. Основным объектом их нападков являются, как правило, мигранты из Северного Кавказа и Средней Азии. В этих сообществах обсуждаются проблемы наплыва мигрантов из стран ближнего зарубежья и взаимоотношения с ними жителей принимающей стороны, и другие вопросы, связанные с межнациональными отношениями. К таким сообществам относятся: «Анти-мигрант», «Скажем НЕТ мигрантам», «Против таджиков», «ДПНИ», «Держи кровь чистой», «Красноярск для Русских» и др. Высказывания пользователей этих сообществ носят крайне негативный характер и, тем самым способствуют усилению напряженности в сфере межнациональных отношений.

С национальным экстремизмом тесно переплетается религиозный, пропагандирующий религиозный фундаментализм (ваххабизм). Опасность подобных групп в интернет — пространстве в том, что, прикрываясь пропагандой морально — этических, нравственных ценностей, которым должна следовать молодежь, эти сайты занимается формированием сторонников группы, привлечением симпатизирующих в свои ряды. Об этапах работы и механизмах воздействия на интернет — пользователей экстремистских сайтов изложено в исследовании ученых республики Дагестан [6]. Одним из приемов является формирование образа, т.н. «героя», через восхваление и оправдание террористических действий [7], осуществленных на территории России. Подвергается критике сложившийся в стране форма празднования Дня Победы (раздача Георгиевской ленточки, возложение венков к памятнику Неизвестному Солдату) [8], празднование Нового года и др. с позиции учений радикального Ислама. При этом, ни слова не упоминается о том, что на территории России исторически проповедуется традиционный Ислам, отличающийся от насаждаемого радикального — Ваххабизма. Следует отметить, что эти группы находят немало сторонников среди русских и русскоязычных пользователей.

Помимо информационной функции социальные сети выполняют и функции по организации и координации массовых акций, имеющих своей целью открытую конфронтацию законно избранной власти.

По мнению Сундиева Ю. И. [5] задачи, которые решают руководители экстремистских групп через социальные сети заключаются в том, чтобы «обольстить» пользователей, создав с помощью информационно — манипулятивных техник максимально привлекательный образ своего сайта, сформировать или пробудить желание

стать участником группы, т. е. осуществлять подобным образом деятельность по вербовке новобранцев.

Экстремизм в современной России в основном носит закрытый, завуалированный характер. В скрытую форму своего существования вынуждают уходить порой все более ужесточающиеся законы в отношении экстремизма и, прежде всего политической его формы проявления. Однако, за этим еще не следует, что экстремистские сообщества прекратили свою деятельность. Они всего лишь адаптируются к изменяющимся условиям политико-правового пространства. Более того, по мере ужесточения законов, направленных на борьбу с экстремизмом, они используют более изощренные формы и методы работы, продолжая оказывать воздействие на пользователей социальных сетей.

Основная форма распространения подобной информации осуществляется через тексты: статьи, печатные издания, стихи, песни, сюда можно отнести и комментарии интернет пользователей. В последнее время все больше интернет-пространство занимают видеоролики, видеофильмы экстремистского содержания. Для обнаружения наличия/отсутствия в этих материалах признаков экстремизма используются совокупность научных методов. В социологии в исследовании, прежде всего, текстовых материалов используются контент-анализ, дискурс анализ и контекстуальный (контекстный) анализ.

Для анализа содержания плакатов, фотографий, картин, карикатуры и других объектов с изображениями целесообразно использовать визуальное исследование (метод фотографирования).

Проблематика многообразие жанров, с помощью которой выражаются идеи экстремизма, актуализируют проблему выбора методов анализа интернет материалов.

Наиболее распространенным является в изучении текстов контент-анализ. Однако функции и возможности этого метода не в полной мере позволяют выявить признаки экстремизма, в частности скрытой его формы. В том виде, в которой понимается содержание этого метода (количество упоминаний слов, словосочетаний) и используется на практике, не охватывает всего многообразия проявления экстремизма (политического экстремизма), не в полной мере позволяет выявить его признаки. Более того, выявление признаков экстремизма предполагает исследование содержания текста, где для этой цели используется контекстуальный (контекстный) метод. При выборе метода анализа интернет материалов с признаками экстремизма (политического экстремизма), важно знать, что контент-анализ вскрывает содержание текста, но не способен интерпретировать значение этого содержания, и поэтому исследователь должен изучать текст непосредственно. Поэтому в исследовании материалов с экстремистским содержанием контент-анализ следует рассматривать только как дополнение других методов эмпирической социологии.

Что касается дискурсивного анализа и визуального исследования, с помощью которых тоже можно выявить

признаки экстремизма во всем многообразии жанров экстремистского материала, в отечественной социологии эти методы не нашли своего развития в плане описания процедуры работы с этими методами.

Нами был проведен анализ социальной сети «ВКонтакте» с целью отбора для анализа группы экстремистской направленности. Анализ проводился с 4 февраля 2014 года по 4 июня 2014 года. Критерием отбора групп и сообществ в социальной сети «ВКонтакте» на выявление признаков политического экстремизма были:

1. количество участников в группе — 800 и более человек и 2. открытый доступ.

Поиск групп и сообществ осуществлялся по ключевым словам: Империя, Россия, национал, великая, фронт, правый, правый сектор, правые, национальный, единство, братство. За основание поиска признаков экстремизма была взята классификация:

- политический экстремизм
- этнонациональный экстремизм.
- религиозный экстремизм.
- спортивный экстремизм
- культурный экстремизм

Для выявления признаков экстремизма были выделены 4 критерия, образующие состав политического экстремизма в текстовых записях групп, массовых публичных выступлениях и речах:

— призывы к осуществлению экстремистской деятельности;

— высказывания, направленные на возбуждение ненависти или вражды, а равно унижение достоинства человека;

— обоснование национальное и (или) расовое превосходство, либо оправдывать практику совершения военных или иных преступлений, направленных на полное или частичное уничтожение какой-либо этнической социальной, политической, расовой, национальной или религиозной группы;

— пропаганда нацистских атрибутов и символов и сходных с ними до степени смешения.

Таким образом были проанализированы 35 групп с признаками экстремизма в текстовых материалах, фото — видео — аудио записях.

В результате проведенного анализа были найдены группы:

10 (30 %) — с признаками политического экстремизма.

23 (65 %) — с признаками этнополитического экстремизма

2 (5 %) — с признаками религиозно-политического экстремизма

Анализ материалов социальной сети «ВКонтакте» в рамках сформулированных задач исследования позволили прийти к выводу о том, что групп и сообществ с признаками религиозно-политического экстремизма в социальной сети «ВКонтакте» незначительное количество по сравнению с другими формами. В основном они предпо-

читают осуществлять свою деятельность в Facebook или создают свои собственные сайты и форумы.

На территории современной России существуют до 80 экстремистских групп с крайне радикальной исламской идеологией (ваххабизм). Некоторые исследователи утверждают о существовании ваххабизма в современном варианте — «неоваххабизме». Именно через эти группы в социальных сетях осуществляется вербовка неофигов, пропаганда исключительности своего учения, религиозная нетерпимость, проповедь религиозной розни, которая может содержать призывы к насильственному искоренению всех не ваххабитских систем и идей.

Спортивно-политический экстремизм практически не присутствует в «ВКонтакте», отдавая предпочтение форумам и сайтам своих спортивных команд. Особую группу составляют футбольные фанаты. Организации с признаками культурно-политического экстремизма в России практически отсутствуют и слабо организованы.

В ходе анализа выяснилось, что ни одна группа не использует призывы (ни в открытой, ни в скрытой форме) к осуществлению экстремистской деятельности. Большая часть групп используют обоснование национального, расового, политического и другого превосходства; оправдание военных или других преступлений, направленных на полное или частичное уничтожение какой-либо этнической, социальной, политической, национальной, религиозной и иной группы. Половина проанализированных групп используют высказывания, направленные на возбуждение ненависти или вражды, а равно унижение достоинства.

12 групп используют пропаганду нацистских атрибутов и символов и сходных с ними до степени смешения (WotanJugend, Академия Порядочных Скинов). В 8 группах размещена информация о наборе в тренировочные лагеря по О. В. П. — организация и проведение военной подготовки. В ряде организаций и партий создаются тренировочные лагеря по О. В. П — «Правые», «Правые Петербург», «Питерский Фронт», «Спротивление», «Русский Сектор» (Паблик НСН), «НСИ», «СЛАВЯНСКИЙ СОЮЗ», «Military clan» [центр]. Основная цель таких мероприятий — это поддержание боевой готовности организации, сплочение соратников, вербовка новых сторонников, создание ориентации на борьбу с государством или с иными этническими жителями страны.

Таким образом, выяснилось, что

1) в социальной сети «ВКонтакте» преобладают группы экстремистских организаций этнополитической направленности, деятельность которых определяет идеология вражды и ненависти к людям по их принадлежности по национальному, этническому и расовому признаку.

2) Отсутствие открытого выражения протестного поведения и деятельности против системы и власти. Негативные высказывания появляются в процессе их негативных высказываний в адрес представителей народов Северного Кавказа и Средней Азии, а именно — мигрантов.

Одним из ответвлений этнополитических организаций является сочетание их идеологии с религиозным

аспектом. Существуют организации которые, критикуя власть и систему, одновременно пропагандируют идею возврата к своим к языческим корням. Другие же за восстановление православной Руси, традиционной культуры, искоренение вмешательство запада в жизнь нашей страны. Как правило, все эти организации представляют оппозиционную существующей власти и системе.

С развитием информационно — коммуникативных технологий и повсеместному распространению Интер-

нета, экстремизм из локального характера перерос в глобальный. Благодаря этому, экстремизм параллельно существует, как а в реальном мире, так и в виртуальном, приобретая конкретные очертания и проявления в реальности. Возможности социальной сети позволяют размещать материалы разного жанра, а также их быстрое распространение методом «снежного кома» или же «цепной реакции», «через репост». Тем самым достигая желаемого результата за очень короткое время на относительно большой аудитории.

Литература:

1. Официальный сайт статистики социальной сети ВКонтакте — URL: <http://www.liveinternet.ru/stat/vkontakte.ru>
2. Социальная опасность распространения экстремизма и неонацизма в молодежной среде <http://mol63.ru/content/socialnaya-opasnost-rasprostraneniya-ekstremizma-i-neofashizma-v-molodezhnoy-srede>
3. Давыдов, В. О. Информационное обеспечение раскрытия и расследования преступлений экстремистской направленности, совершенных с использованием компьютерных сетей: автореферат диссертации на соискание уч. степ к. юрид. н. Ростов/на Дону, 2013. — 26 с <http://law.edu.ru/book/book.asp?bookID=1538458>
4. Ушенина, А. С. Проблемы привлечения к уголовной ответственности при осуществлении экстремистской деятельности в сети Интернет (статья). Уральская Государственная Юридическая Академия, Екатеринбург. — 2009 в *Ищенкова М. С.* Проблемы привлечения к уголовной ответственности при осуществлении экстремистской деятельности в сети Интернет. Сборник материалов конференции «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия». <http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw2/ishenkova.html>
5. Сундиев, И. Ю. Трансформация роли политического и религиозного экстремизма в условиях разворачивания глобального кризиса. //Актуальные проблемы противодействия национальному и политическому экстремизму: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х т. / Под ред. А.-Н. З. Дибирова, М. Я. Яхьяева, А. М. Муртазалиева, Қ. М. Ханбабаева. — Махачкала: Издательство «Лотос», 2008. Т. 1. с. 384.
6. Экстремизм и новейшие информационно коммуникативные технологии (современный политический экстремизм). Федеральное агентство по образованию, Дагестанский государственный университет, Дагестанский институт экономики и политики. Москва РОСПЭН 2009
7. «Ислам и Приморские партизаны» интернет-ресурс [www. LiveJournal.com](http://www.LiveJournal.com)
8. Статья «Мусульманин! Не носи «георгиевскую ленту». Это провокация!» сайт muslim-info.com (09.05.2011 г.), статья «Обращение к муфтиям!» сайте golosislama.ru (8 мая 2013).

Психология

Гендерные особенности детей в организации образовательного процесса

Басманова Елена Станиславовна, педагог-психолог
 MAOU «СОШ №33» (г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

Разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами различий, которые есть в психике и поведении человека. Идея противоположности женского и мужского начал встречается в мифах и традициях всех известных обществ.

В переводе с английского «гендер» («gender») означает пол. Этот термин появился в 1975 году. Изучает половые особенности и половые различия гендерная психология. За последние несколько лет гендерные исследования приобрели особую популярность, однако до сих пор некоторые особенности человеческой психики изучены недостаточно.

В процессе обучения педагогам необходимо учитывать не только уровень подготовленности детей, специфику их восприятия, но и пол. Пол состоит из двух важнейших компонент: пола биологического и пола социального. Половые различия задаются генетически и далее продолжают формироваться в социально-культурной среде. Современная педагогическая и психологическая наука и практика не учитывает пол как важнейшую характеристику ребенка. Дифференцированный подход в школьном обучении и воспитании к девочкам и мальчикам отсутствует.

Как нужно учить детей? Вместе или раздельно? В России вопрос давно решен в пользу совместного обучения. Отечественная педагогика оказалась ориентированной на абстрактного ребенка без учета таких его важнейших характеристик, как половые психологические особенности. К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом полодетерминированных особенностей различного генеза, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Между тем, множество элементов системы образования одинаковы для всех детей: все они должны пойти в школу в одном возрасте; учиться в одну смену; у всех детей в классе одна и та же учительница; и мальчики, и девочки слушают одно и то же объяснение у доски, получают в руки одинаковые книги и тетради. Кроме того, педагоги стремятся добиться от всех учащихся одних и тех же результатов.

В связи с этим, с наибольшими трудностями в начальной школе сталкиваются мальчики, так как их пси-

хофизиологические особенности часто мешают им быть «примерными» учениками. Между тем психологами и педагогами отмечается, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени. У них отметки за год по разным предметам отличаются незначительно, обычно не более чем на один балл, тогда как у мальчиков разброс в отметках может составлять и три балла. Такая разница в уровне успешности обучения детей разного пола в начальной школе связана с особенностями мотивации девочек и мальчиков, специфичными для данного пола интересами и склонностями (успехи в отдельных дисциплинах также часто обусловлены гендерными особенностями), определенными психофизиологическими особенностями, а также с установками учителей и родителей относительно успехов детей разного пола в школьном обучении.

В средней школе картина меняется, так как на первый план выходят другие подходы в обучении, преимущественно мужские, и на втором плане оказываются девочки. При этом социальный опыт и мальчиков и девочек в школах оказывается обедненным в силу того, что и те и другие лишены делового сотрудничества с мужчинами.

Гендерные аспекты воспитания и обучения детей давно привлекали внимание специалистов разных областей — нейрофизиологов, нейропсихологов, психологов, педагогов. Петербургские ученые нейропсихологи-нейрофизиологи В. Д. Еремеева и Т. П. Хризман определили следующие различия:

Анатомо-физиологические особенности: Мальчики младше по биологическому возрасту. У девочек раньше развиваются области левого полушария, отвечающие за речь, рационально — логическое мышление! У мальчиков позже развиваются лобные области мозга, которые отвечают за планирование деятельности и контроль своего поведением. Поэтому психологическая организация познавательной деятельности и зрелость определенных структур мозга отвечающего за эту деятельность отличаются. В подростковом периоде активизация и взаимодействие гормонов вызывает интенсивное физиологическое

развитие. У девочек «скачок роста» начинается и кончается на два года раньше, чем у мальчиков.

Эмоции Мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы, несдержаны, не уверены в себе. На эмоциональный фактор реагируют кратковременно, но ярко и избирательно. Они быстро успокаиваются и переключаются на другую деятельность. Девочки считаются более эмоциональными. Они реагируют как на положительные, так и на отрицательные оценки окружающих.

Игровая деятельность Игра — одна из форм обучения, которая позволяет построить активную учебную деятельность на основе мотивации, интереса. Мальчики любят игры, требующие проявления силы, воли, отражающие профессиональные мужские роли, соревновательные игры. Их игры чаще опираются на дальнее зрение: бегают, бросают предметы в цель. Осваивают они и вертикальное пространство: лазают по лестницам, забираются в шкаф. Девочки объединяются для игр на основе интереса друг к другу. Сюжеты их игр сосредоточены вокруг семейно-бытовой тематики, их игры стабильны и однообразны. Ролевое взаимодействие в игре у девочек более длительное, они меняются ролями, договариваются. Их игрушки — атрибуты взрослого мира. Охотно осваивают социальные роли. Поэтому учителю необходимо учитывать ролевую ситуацию для мальчиков и девочек.

Умственная деятельность Девочки лучше идут от простого к сложному через алгоритм, при обязательном повторении, закреплении каждого шага. Они лучше мальчиков усваивают алгоритмы, правила «делай, как я». Поисковая деятельность в ситуациях неопределенности для них дается труднее. Девочки способны к поиску. Они лучше выполняют типовые задания, по шаблону, образцу. С мальчиками на одних алгоритмах работать невозможно. Мальчики лучше выполняют поисковую деятельность. Они выдвигают новые идеи, любят задания на сообразительность. У них развито пространственное мышление. У подростков в интеллектуальной деятельности происходят качественные изменения: продолжает развиваться теоретическое и рефлексивное мышление. Начинают активно проявляться творческие способности.

Поощрение Учителю важно не столько учить детей, сколько создавать условия, в которых ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал это с удовольствием.

Литература:

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. — Спб.: Питер, 2007. — 431 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
2. Еремеева, В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологии — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. -М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 184 с.
3. Тамара Юрищева, Светлана Чубарова, Галина Козловская, Валентина Еремеева «Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей»;
4. Л. В. Штылева «Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании»
5. Арутюнян, М. Ю. Гендерные отношения в семье // Материалы Первой российской школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». М., 1997.

Мальчиков нужно просто подбодрить, девочке — несколько раз повторить. Мальчикам важно, что конкретно оценивается в их деятельности, а девочкам — кто и как их хвалит. Для мальчиков эмоционально значимой является оценка: «Молодец!» «Правильно сделал!» А для девочек: «Умница!» «Мне очень нравится, как ты сделала!»

Необходимо отметить, что большая роль в гендерном образовании, отводится учителю, перед которым ставится непростая задача преодоления формализма в обучении и воспитании, поворота к интересам и потребностям конкретного ребенка, к умению видеть, слышать и понимать его своеобразие, индивидуальные и возрастные особенности вне зависимости от пола. С этой целью в школе должны быть созданы все возможные условия для повышения информированности учителя по вопросам гендерного обучения и сохранения здоровья учащихся в образовательном процессе, по результатам школьных мониторингов для внесения своевременных коррективов в работу.

Педагог не должен заострять особое внимание на различиях пола, т. к. и мальчики, и девочки во многом похожи, особенно в подростковый период, а объективно учитывать особенности их восприятия, мышления, памяти, эмоции, коммуникации, обусловленные полом ребенка при организации учебного процесса в современной школе. Пол — это не только первичные и вторичные половые признаки. Это различная мозговая деятельность, различные физиология, биохимические процессы, анатомия, разная психика, разные пути развития ребенка.

Гендерное развитие следует проводить целенаправленно и участвовать в нём должны педагоги, психологи и родители. Необходимо подсказать, показать и помочь находить лучшее в жизни, в том числе — в человеке противоположного пола. Поэтому образовательный и воспитательный процессы необходимо строить с учетом всех перечисленных особенностей, с ориентацией на обе гендерные подгруппы. Все это, очевидно, должен знать и учитывать каждый педагог при организации своих занятий, воспитательной работы. Если раньше цели обучения определялись, как усвоение знаний, умений и навыков, или как формирование компетентностей, то сегодня с введение ФГОС целью обучения становится общекультурное и познавательное развитие учащихся.

6. Попова, Л. В. Некоторые тенденции в ценностных ориентациях девочек и мальчиков младшего подросткового возраста // *Женщина в российском обществе*. 1996. №4.
7. Гендерный подход в профессиональной подготовке педагога С.А Завражин., М. В. Назарова Владимирский государственный педагогический университет.

Социальные танцы в психологической практике (на примере хастла)

Мартынова Марина Александровна, старший преподаватель
Лесосибирский педагогический институт — филиал Сибирского федерального университета

Недостаток общения в современном обществе привел к тому, что люди начали чаще обращаться к занятиям различными танцевальными практиками, которые позволяют не только снять накопившееся эмоциональное напряжение, но и найти новых друзей и знакомых. В связи с этим увлечение социальными танцами в настоящее время становится особенно распространенным. При этом систематические занятия таким видом танцев не только восполняют потребность практикующих их людей в общении, но и способствуют их изменению в психологическом плане. Это обусловлено тем, что, подобно любой танцевальной практике, социальные танцы позволяют человеку научиться владеть собственным телом, развивают координацию движений и повышают физическую выносливость. В итоге человек становится более уверенным в себе, а также благодаря танцам приобретает опыт разрешения таких ситуаций, которые метафорически напоминают его реальные проблемные ситуации. За счет этого он получает возможность для того, чтобы пересмотреть свой взгляд на многие волнующие его вопросы. Это и составляет основу для изменений в психологическом плане. В связи с этим социальные танцы могут применяться в психологической практике для оказания помощи людям по проблемам межличностных отношений и личностного роста. Хастл принадлежит к такой категории социальных танцев, которая стремительно приобретает популярность в последнее время. Поэтому необходимо определить возможности его использования в работе практического психолога.

Само понятие «социальные танцы» является переводом с заимствованного англоязычного понятия «social dance». Если обратиться к стандартному англо-русскому словарю, то в нем английское слово «social» переводится, прежде всего, как «социальный, общественный, общительный». Получается, что социальные танцы имеют непосредственное отношение к обществу и связаны с общением [7, с. 30]. Действительно, к ним относят такие практики, в которых танец выступает, прежде всего, как повод для общения, а также возможность развития и реализации личностного потенциала [6, с. 28]. Эту разновидность танцев также называют бытовыми танцами. Они составляют категорию танцев, исполняющихся в быту — на танцевальных площадках, танцевальных вечерах. Цель

бытовых танцев — исполнение их лишь для удовольствия самих танцующих [7, с. 30].

Следовательно, отличительной особенностью социальных танцев является не достижение профессиональных целей в танцевальной сфере, а, прежде всего, приятное проведение свободного от работы времени. При этом они предусматривают две формы организации досуга. С одной стороны, это проведение занятий, которые представляют собой собственно процесс обучения танцующих, с другой стороны, это специально проводимые танцевальные вечера и дискотеки, на которых танцующие имеют возможность продемонстрировать приобретенные ими на занятиях танцевальные навыки [7]. Причем в отношении большинства социальных танцев посещение дискотек является обязательным требованием к организации процесса обучения. К социальным танцам относятся аргентинское танго, хастл, сальса, мамба, буги-вуги, рок-н-ролл, чарльстон и др. [1,2].

Кроме того, социальные танцы имеют общественный характер, так как они доступны для широких масс людей независимо от их статуса и положения в обществе. На занятиях и танцевальных вечерах все социальные различия стираются. Никому не важно, чем человек занимается в рабочее время, вне хобби. Особый интерес представляет лишь личность человека, а не его социальный статус или самореализация в карьере.

Грамотно выстроенные занятия социальными танцами и организованные танцевальные вечера способствуют коммуникативному взаимодействию людей друг с другом, а также формированию общественных отношений между ними. На подобных занятиях и в рамках соответствующих форм коллективного досуга танцующие имеют возможность завести новых друзей и знакомых с целью общения. Кроме того, несмотря на разнообразие стилевых направлений социального танца приоритетным являются танцы в паре, что позволяет партнерам общаться и во время танца, и между их исполнением. Социальные танцы в данном контексте способствуют не только закреплению танцевальных навыков, но и налаживанию коммуникативного контакта между людьми, их активному общению друг с другом. Поэтому, социальные танцы — это не только и не столько танец, сколько общение, т. е. коммуникативное взаимодействие людей друг с другом.

Методика обучения парным социальным танцам и проведение танцевальных вечеров в различных странах имеют общую основу и выстроены по определенным принципам, среди которых необходимо отметить следующие. Первым таким принципом является отсутствие постоянного танцевального партнера. В студиях социальных танцев разных стран практикуется смена партнеров, что способствует активному общению танцующих с разными танцевальными партнерами и партнершами. Это расширяет круг коммуникативного взаимодействия танцующих. При этом существуют такие стили социальных танцев, исполнение которых подразумевает танец только с разными партнерами, например, ружда — групповая сальса, во время которой мужчины постоянно меняются партнершами [7].

Второй особенностью, или вторым принципом, социальных танцев является импровизация. На занятиях танцующие осваивают основные элементы того или иного танца. Владая определенным набором движений, танцующие могут сочинять свою схему их исполнения, т. е. самостоятельно создавать танец во время его исполнения. Социальные танцы не предусматривают жестко структурированной последовательности движений, что позволяет танцевать с разными партнерами и партнершами, не переживая за то, что кто-то не знает танцевальной вариации.

Поскольку танец носит импровизационный характер и исполняется двумя людьми в паре, то третьим принципом социальных танцев, способствующим взаимопониманию танцующих, является ведение партнера и следование партнерши. В импровизационных социальных танцах ведущим всегда является партнер, он должен продумывать движения, давать понятные импульсы партнерше, не забывая танцевать самому и смотреть на соседние пары, чтобы не допустить столкновения с ними. Роль партнерши, в свою очередь, заключается в том, чтобы следовать импульсам партнера и украшать танец. При этом следует отметить, что роль партнерши не менее важна в данном случае, чем роль партнера. «Слушать» партнера, его ведение и выполнять те движения, на которые он дает импульс является важной задачей партнерши для обеспечения успешного взаимодействия. Следовательно, невербальное коммуникативное взаимодействие в социальных танцах осуществляется за счет ведения партнера и следования этому ведению партнерши [7]. Необходимо отметить, что в этом принципе социальных танцев закреплено традиционное распределение ролей мужчины и женщины. Поэтому регулярная практика этого вида танцев может способствовать приобретению традиционных мужских или женских качеств, а также изменению отношения к противоположному полу.

Пытаясь определить сущность социальных танцев, П. Ринзланд в статье «Traditional social dancing» отметил следующее: «Социальный значит общий. Скорее содействующий, чем соревновательный. Значит, выражать уважение тем, с кем мы танцуем, будь то танцевальный партнер или кто-либо другой, с кем мы так же разделяем

танцевальный паркет. Это значит занятие, на котором каждый хорошо проводит время без эгоизма с чьей-либо стороны. Это означает общаться, а не хвастаться. Это танец со всеми, а не только с изблюбленными партнерами, и, обычно, это смена партнеров. Это означает быть вежливым в партнерстве, подождать начала мелодии, прежде чем требовать от кого-то танцевать. Это означает включающий, а не исключаящий» [цит. по: 7, с. 33]. Получается, что социальные танцы сближают людей, подталкивают их навстречу друг другу, формируют чувство такта и умение следовать определенным правилам в общении, и именно это во многом определяет их терапевтический потенциал. Ведь, общаясь с другими людьми, человек получает возможность по-новому взглянуть на то, что ему уже известно, а это, в свою очередь, способствует разрешению имеющихся у него трудностей.

Социальные танцы могут быть использованы в психологической практике при работе с группой, особую эффективность они доказали в работе с семейными парами. Возможно включение в группу, практикующую социальные танцы как терапевтическое средство, человека, который до этого работал с психологом индивидуально. Люди юношеского возраста и старше составляют категорию потенциальных адресатов психологической помощи с использованием этого вида танцев. Они могут применяться для решения проблем личностного роста (развитие инициативности, креативности, приобретение традиционных мужских или женских черт и т. д.), неуверенности в себе, тревожности, агрессивности, а также проблем межличностного характера [4,5]. Эти выводы подтверждаются результатами экспериментальных исследований. В частности, И. А. Новикова и Д. А. Толстова установили, что молодые люди, практикующие латиноамериканские социальные танцы (сальсу), отличаются более гармоничным развитием общительности, уверенностью в себе и меньшей агрессивностью, а для разрешения конфликтов предпочитают использовать конструктивные стратегии (сотрудничество) [6, с. 34–35].

Танцевальный терапевт М. В. Киселева, опираясь на собственные наблюдения и личный опыт занятий социальными танцами, отмечает, что к числу достоинств использования социальных танцев в психологической практике следует отнести отсутствие необходимости анализа переживаний и умозаключений людей, занимающихся танцами, на сознательном уровне [3]. Т. е. оказание психологической помощи через занятия социальными танцами предполагает лишь погружение в этот вид танцев и его регулярную практику. После каждого занятия либо после практики социальных танцев как отдельного упражнения проводится рефлексия, но глубокий и детальный анализ процесса изменений в этом случае не проводится. По мнению М. В. Киселевой, при работе с семейными парами социальные танцы могут успешно применяться для решения таких проблем как границы в семейных отношениях, неумение брать на себя ответственность, неумение доверять другим людям, проблема реализации своего «Я»

в паре, отсутствие диалога в паре, заниженная самооценка и т. д. Она подчеркивает, что если женщина научится следовать за мужчиной в танце, научится доверять ему, выполняя самые сложные поддержки, то в таком случае можно ожидать изменения характера взаимоотношений в паре. Этот факт справедлив и в отношении мужчины: если он научится брать на себя ответственность за то, каким будет следующее движение пары и рисунок танца в целом, станет опорой для женщины в танце, то и отношения между ними приобретут иной характер [3].

М. В. Киселева придерживается мысли о том, что любой из видов социальных танцев обладает терапевтическим потенциалом и может быть использован в работе психолога. При этом специфика применения каждого из видов социальных танцев в практике психолога определяется характером самого танца (музыка, стилистика, танцевальные движения) [3]. Рассмотрим более подробно использование хастла в психологической практике.

Хастл (от англ. «hustle» — 1) суматоха, толкотня, суетола; 2) бешенная деятельность, энергия) появился в России в 90-е гг. XX в. и быстро приобрел широкую популярность. Этот танец может исполняться на дискотеках, вечеринках, в клубах. В США хастл стал частью системы образования: его преподают в некоторых школах, колледжах и университетах, например, в Йельском университете. В остальных странах его не выделяют в отдельный танец, а относят к свободному стилю в танцевальной практике.

Хастл занимает особое положение среди социальных танцев, поскольку вообрал в себя элементы многих из них (сальса, рок-н-ролл, буги-вуги, меренге, мамба, танго и др.). Танец приспособлен к условиям крайнего дефицита площади на дискотеках: все, что нужно для танцующей пары, — 1–2 свободных квадратных метра. Хастл танцуют под любую музыку (чаще всего под диско- или поп-музыку), в любом темпе и с любым партнером или партнершей. Он легко доступен всем, кто хоть как-то умеет двигаться под музыку, независимо от возраста. Его основные элементы неопытный человек сможет освоить за 10–15 занятий. Кроме того, в хастле нет четких правил и схем, для него однозначно определены лишь техника и принцип ведения партнерши. В связи с этим из всех социальных танцев хастл в большей степени построен на импровизации, при этом танцующие могут «на ходу» фантазировать и придумывать рисунок танца. Поэтому он может с успехом использоваться как средство самовыражения и общения. Музыкальный размер танца — 4/4, ритм — 28–30 тактов (120 ударов) в минуту [1, 2].

М. В. Киселева подчеркивает, что терапевтический потенциал хастла в плане оказания психологической по-

мощи определяет практически полное отсутствие стилистических рамок. В связи с этим у человека, практикующего хастл, появляется возможность найти, выработать и выразить свой индивидуальный способ движения [3]. Следовательно, этот вид социальных танцев может применяться для решения проблем личностного роста, формирования таких личностных качеств, которые помогают человеку добиться успеха в социальном плане. Характер музыки и танцевальных движений в хастле предполагают, что человек погружается в мир активной деятельности и начинает решительно и смело продвигаться вперед. Поэтому регулярная практика таких танцевальных движений может способствовать формированию соответствующих личностных черт. Об этом говорят полученные многими танцевальными терапевтами на практике результаты, например, подобной мысли придерживается Г. Ротт [4]. При работе с семейными парами хастл подходит для развития доверительных отношений и построения более четких границ в паре без потери слаженности движений [3]. Как и другие виды социальных танцев, хастл включается в занятия с группой, он может выступать как в качестве основного терапевтического средства, так и в качестве дополнительного. При этом необходимо, чтобы ведущий группы имел собственный опыт занятий социальными танцами.

Таким образом, социальные танцы представляют собой особую категорию танцев, которые исполняются не для достижения профессиональных успехов, а для восполнения недостатка общения и снятия эмоционального напряжения. Они предоставляют возможность найти новых друзей и знакомых, преодолеть страх и стеснение перед общением с другими людьми, научиться владеть собственным телом, а также развить отдельные личностные качества. Социальные танцы могут применяться в работе практического психолога, причем особую эффективность они доказали в решении межличностных проблем, а именно проблем во взаимоотношениях между мужчиной и женщиной. Хастл относится к социальным танцам и может использоваться в психологической практике для оказания помощи человеку в поиске сфер, подходящих для самовыражения, развития инициативности и креативности, в построении доверительных отношений и более четких границ в паре без потери слаженности движений. Его терапевтические возможности определяются практически полным отсутствием стилистических рамок и ярко выраженным импровизационным характером. Это и создает условия для решения волнующих человека проблем. Ведь, как отметила в свое время Б. Эван: «Честная импровизация — это прямой путь к бессознательному» [4].

Литература:

1. История ХАСТЛА [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://vizavidance.narod.ru/history_hustle.html (дата обращения: 5.10.2014 г.).
2. История Хастла [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.demina-studio.ru/sitehtml/articlesh12.html> (дата обращения: 5.10.2014 г.).

3. Киселева, М. В. Роль социальных танцев в семейной терапии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://psydance.ru/?page_id=117 (дата обращения: 1.10.2014 г.).
4. Козлов, В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. — СПб.: Речь, 2010. — 286 с.
5. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 512 с.
6. Новикова, И. А., Толстова Д. А. Психологические особенности молодых людей, увлекающихся социальными латиноамериканскими танцами // Вестник РУДН. Серия Педагогика и психология. — 2013. — №1. — с. 28–36.
7. Ткачук, М. А. Социальный танец в системе межкультурной коммуникации // Ойкумена. — 2012. — №2. — с. 29–35.

Психологическое сопровождение профилактики возникновения и коррекции профессионального выгорания у педагогов общеобразовательной школы

Петрачкова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, директор;

Петрачкова Татьяна Викторовна, психолог

МАОУ средняя общеобразовательная школа №25 (г. Томск)

Педагогическая профессия является одной из наиболее деформирующих личность специалиста. Профессиональная деформация может распространяться и на другие сферы жизнедеятельности человека. В таком случае его поведение становится неадекватным обстановке и общение с ним затрудняется. Не менее важным проявлением профессиональной деформации является синдром выгорания.

Актуальность проблемы эмоционального «выгорания» обусловлена сложным характером синдрома, который требует создания соответствующего инструментария по его предупреждению и коррекции.

В школе создана программа по психологическому сопровождению педагогов. Основная цель — создание социально-психологических условий для развития эмоциональной устойчивости, личностного и профессионального роста педагога; формирование умений и навыков по сохранению и укреплению психического здоровья педагогов через овладение ими способами психической саморегуляции и активизацию личностных ресурсов; профилактика эмоционального выгорания педагогов.

Учителей познакомили:

1) С понятием «синдрома профессионального выгорания», его причинами, стадиями, способами профилактики. 2) Как снять психологическое напряжение у педагогов. 3) Что способствует повышению работоспособности. 4) Обучение способам выработки эмоциональной устойчивости. 5) Обучение педагогов навыкам саморегуляции. 6) Активизировано стремление педагогов к пониманию, осознанию и использованию внутренних ресурсов для личностного роста и сохранения собственного здоровья.

Программа построена на принципах гуманистической психологии и личностно-ориентированного подхода. Основная и ведущая идея — помочь развитию личности, ее самопознанию, раскрытию внутренних ресурсов. Инте-

гративный характер программы позволяет ориентировать ее на гармонизацию жизни человека, возможность изменения человеческого Я в условиях динамично меняющегося мира.

Мировоззренческая позиция программы — принятие. С одной стороны, — это принятие ведущим участников тренинга такими, какие они есть, с другой — принятие участниками себя, своего тела и умение его слышать и слушать. Участники приходят на тренинг, чтобы лучше понять себя, научиться управлять собой, своим телом, а значит сделать свою жизнь более счастливой и гармоничной.

Основные принципы реализации программы:

1. Принцип осознанности психологом данной проблемы;
2. Принцип добровольности и готовности участников к работе по данной программе;
3. Принцип единства диагностики, профилактики и коррекции, отражающий целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога;
4. Принцип учета индивидуальных особенностей личности;
5. Принцип комплексности методов психологического воздействия.

Организационные условия:

1. Формирование групп для проведения занятий целесообразно проводить по симпатиям (не более 8 человек в одной группе);
2. Психолог анализирует реальную ситуацию, определяет цель и направление работы, осуществляет подбор адекватных методических средств, оценивает эффективность проделанной работы;
3. Занятия проводятся в свободное время, по личному желанию участников;
4. Обеспечение изолированности занятий;

5. Рефлексия до и после сеанса психологической разгрузки для контроля за состоянием людей.

6. Оценка эмоционального состояния участников (тесты);

7. Уверенность психолога в своих силах и конечном результате;

8. Поддержание участников и вселение уверенности в них.

Занятия с педагогами проводятся в течение учебного года 1 раз в две недели, в течение 20 недель. Время занятий по согласованию с администрацией и участниками.

Процесс реализации программы включает в себя 4 взаимосвязанных этапа.

Первый этап — ориентировочный, на нём происходит запрос учреждения МАОУ средняя общеобразовательная школа №25 г. Томска на организацию работы по программе коррекции синдрома профессионального выгорания педагогов; определяется дата мероприятия.

На втором этапе (просветительском) решаются задачи, направленные на формирование понимания у участников тренинга целей и задач программы, формирование положительной мотивации участия и представлений о предполагаемых (возможных) субъективных результатах.

При реализации третьего коррекционного этапа программы нами используется комплекс средств, направленных на развитие эмоционального интеллекта через развитие его отдельных элементов.

На четвертом, аналитическом этапе, осуществляется осмысление участниками своего участия в тренинге, анализ самоизменений.

Особое внимание в работе уделяется повышению профессиональной самооценки, поскольку позитивная оценка себя как достойного уважения человека, профессионала, позволяют современному педагогу чувствовать удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью.

Используя несложные способы эмоциональной саморегуляции (расслабление мимической мускулатуры, визуализацию, концентрацию, психологическую установку на успех), педагог обучается эффективно управлять своими эмоциями.

Наибольшую эффективность в данной работе имеют методы активного обучения: деловые игры, дискуссионные методы принятия решений в группе, методы индивидуального консультирования. Рекомендации психолога носят практикоориентированный характер и воспринимаются педагогами позитивно.

Разработанная программа психопрофилактики возникновения и коррекции профессионального выгорания у педагогов общеобразовательного учреждения является достаточно эффективным средством, снижающим уровень эмоционально-профессионального выгорания у педагогов. Это подтверждено статистически значимыми различиями по большинству показателей психодиагностических методик, предназначенных для изучения уровня выраженности различных составляющих профессионального выгорания.

Литература:

1. Программа профилактики профессионального выгорания «Скажи стрессу НЕТ» для педагогов образовательных учреждений (автор: психолог ГБОУ СОШ №606 Кривушина А. С.), М., 2012 // <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/12/06/rabochaya-profilakticheskaya-programma-skazhi-stressu-net>
2. Абаскалова, Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа — вуз». Новосибирск: Изд-во НГИУ, 2001. 316 с.
3. Баташова, Е. В. Предупреждение развития синдрома профессионального выгорания специалистов в процессе получения профессионального образования // Вестник НОУ ОНУТЦ ОАО Газпром, 2010. №8. с. 45–47.

Культурология

Изучение этапов развития садово-паркового комплекса Мнихово Градиште (Чехия) и создание рекомендаций при подготовке проектов по восстановлению и реконструкции исторических садов и парков

Расцветаева Надежда Григорьевна, аспирант;
Замрзлова Ирена Ярославовна, аспирант;
Ванек Ян Кветославович, кандидат технических наук, доцент, архитектор
Чешский университет естественных наук (г. Прага)

Исторически-композиционное развитие садово-паркового комплекса Мнихово Градиште, на основе изучения архивной документации и оценки нынешнего состояния. Разработка рекомендаций при подготовке проектов по восстановлению и реконструкции исторических садов и парков.

Изучение норм и законов о восстановлении памятников культурного наследия с сохранением исторической ценности; исследование позволяющее проследить и изучить развитие в разные эпохи чешской традиции домашних садово-парковых композиций; использование соответствующей документации, предоставляющей возможность создать проект по восстановлению исторических садово-парковых композиций с точки зрения их многомерного состава и пространственного восприятия.

Ключевые слова: исторические сады и парки, восстановление, воссоздание, реституция, реставрация, архитектура, композиционная структура.

The study of development stages of the landscape park near Mníchovo Hradiště castle (the Czech Republic) and defining recommendations for designing projects of the rehabilitation and reconstruction in historic gardens and parks.

Ing. Nadezda Rastsvetaeva

Ing. Irena Zamrzlová

Doc. Ing. arch. Jan Vaněk CSc.

The study traces the development of garden style in different historical periods in the Czech Republic and uses historical documentation (maps, plans and other archival) to provide survey of dominant features of individual historical garden styles. This is a base for an elaboration of recommendations for future projects of the rehabilitation and reconstruction in historic gardens and parks. The recommendations are deduced from concrete example (landscape park near castle in Mníchovo Hradiště) and from other examples of rehabilitations and reconstruction, which were already processed in the Czech Republic.

The study of the historical and compositional development of landscape park near castle in Mníchovo Hradiště (the Czech Republic) is based on the study of archival documents (especially historical maps and plans) and assessment of the current situation.

In addition is the study focused on rules and laws, which are connected cultural heritage monuments effective in the Czech Republic.

Thus deduced recommendations made opportunity for designing plans for reconstruction and restoration of historical gardens and parks in terms of their multi-dimensional structure and spatial perception, which will enhance the historical continuity of the space and conservation of the gardens and parks value.

Keywords: historical gardens and parks, restoration, reconstruction, garden architecture, compositional structure.

Формирование культурного ландшафта, в соответствии со спецификой региона и природной средой, заключенными в нем природными историческими ценностями, имеет огромное значение для поддержания традиций, национальной идентификации, а так же поиска корней народности.

Сады и парки являются как постоянно изменяющимися объектами культурного наследия, так и историческим доказательством развития общества и искусства. Созданные в разные эпохи композиционных стилей, они сохранились до сегодняшнего дня в своем первоначальном виде, либо претерпели изменения композиционной структуры и состава в целом.

Внешний вид и структура, зависевшие в различные эпохи от течений стилей и вкусов владельцев, всегда служили человеку как пристанище для поиска умиротворения, были местом отдыха на лоне природы и визуально должны были оградить от шума и суеты повседневной жизни.

В Чешской республике до сих пор имеются весьма хорошо сохранившиеся объекты культурного наследия — замки и крепости, прилежащие к ним сады и парки. Исходя из этого, вопрос о том, как восстанавливать или поддерживать в первоначальном виде является, на данный момент, очень актуальным.

Возможности правильного подхода к восстановлению исторических садов и парков предлагает Флорентская хартия, по уставу которой обеспечивается комплексная охрана исторических объектов. От момента разработки и принятия в 1981 году, она предоставляет определение понятий, формулирует принципы технического обслуживания, сохранения, восстановления, использования, к тому же предусматривает правовую и административную защиту.

В Флорентской хартии (которая в 1996 году была проведена авторизованная ревизия в переводе с французского оригинала) в статье 15 параграфа «Восстановление и реституция», указано, что «Проведение любого типа восстановления, тем более, любую реставрационную работу исторических садов нельзя допускать без предварительной разработки тщательного плана, основанного на специализированном изучении объекта, по возможности археологического исследования и оценки всех собранных документов, относящихся к данному объекту, и что не мало важно, чтобы во всех направлениях был обеспечен научный характер проекта». [3]

Если ландшафтному проекту исторического исследования не предшествует теоретическая подготовка и четкая постановка целей, то это может привести к необратимому повреждению объекта.

Историко-культурная ценность садов и парков в чешских замках является основополагающим фактором при восстановлении объектов культурного наследия страны. Ландшафтные территории замков на протяжении веков являлись неотъемлемой частью истории и культуры Чешской Республики. С ними связана жизнь и творчество

многих выдающихся личностей чешской истории и культуры, государственных и общественных деятелей, известных в Европе. Сады и парки, как и сами замки, являлись хранителями традиций, обычаев рода, обрабатывались и заново создавались несколькими поколениями владельцев, имели огромную не только материальную, но и культурно-историческую ценность.

Описание и характеристика исследуемого объекта

Мнихово Градиште — (с чешск. «Монашеский городок») — чешский город, основанный монахами и названный в их честь.

В 1582 году имение Мнихово Градиште стало собственностью дворянина Криштова Будовце. В начале XVII века сын Криштова — Вацлав Будовец на окраине города построил небольшой двухэтажный замок в стиле позднего ренессанса. В 1621 году при участии в заговоре против Габсбургов, Вацлав Будовец был казнен на Староместской площади в Праге, после чего его имущество было конфисковано.

После сражения у Белой горы, в 1623 году замок Мнихово Градиште был дарован герою того времени — Альбрехту фон Валдштейну, который в свою очередь перепродал замок своему племяннику Арношту Валдштейну. Благодаря ему возникло в Мнихово Градиште родовое поместье Валдштейнов. В 1687 году Арношт фон Валдштейн основал капуцинский монастырь и монастырский огород на территории замка. В начале 18 века итальянский архитектор Марк Антонио Каневалле перестроил и расширил замок в стиле барокко (рис. 1).

Со стороны главного входа — это симметричное трехэтажное строение. В центре возвышается башня с восьмигранным куполом. На территории замка в начале 18 века возник французский партер в стиле барокко, который был со всех сторон огражден архитектурными объектами, как салла террена, конюшня и оранжереи.

В 1723 году в честь Св. Анны, в непосредственной близости от капуцинского монастыря, была основана часовня (рис. 2).

По приказу Винченца фон Валдштейна, наследника рода, был проведен роспуск капуцинского монастыря и перестройка зданий для работников. Род Валдштейнов, который основал монастырь и заботился о нем после упразднения монастыря получил во свои владения и прилегающий к нему садовый огород.

Исследование

Включает в себя изучение хронологических принципов развития ансамбля, что разделен сам по себе на две части: садовый партер и ландшафтный парк на территории (рис. 3).

В свою очередь изучение композиционного изменения садового партера и ландшафтного парка, по полученным данным из архивов, материалов военного картографиро-



Рис. 1. Вид на фасад замка (Фотограф Любовь Атманова)



Рис. 2. Капуцинская церковь и часовня Св. Анны (Фотограф Любовь Атманова)



Рис. 3. Ландшафтный парк на территории замка (Фотограф Любовь Атманова)

вания, планов стабильного кадастра и исторических отчетов позволяет сделать вывод, что развитие происходило в пяти основных этапах.

Первый этап просматривается при заложении садового партера в стиле французского барокко при замке в 1703–1711 гг. Свидетельствует о данном положении объекта, созданный ситуационный план в 1788 году (рис. 4) и проспект Хислерова, нарисованный приблизительно в 1789 году (рис. 5).

Вторым этапом в развитии садово-паркового комплекса в Мнихово Градиште в начале 19 века было постепенное отклонение от строгого, регулярного партера и преобразование его в более природно-ландшафтный вид. Следуя моде английских парков, которые вносили изменения в регулярные композиции, он был постепенно

очищен от геометрических форм и переосмыслен как естественное продолжение окружающего пейзажа. На рисунке 6 заметно расширение композиции за зданием салла террены на территории бывшего монастырского садового огорода и ее живописное преобразование неправильными формами.

Совместно с этой тенденцией на следующем этапе развития были устранены оранжереи и в последствии заменены на аллеи. А также была предпринята стилевая ландшафтно-пейзажная перестройка большей части монастырского садового огорода. Об этом свидетельствует карта стабильного кадастра Мнихово Градиште (рис. 7) созданная в 1842 году, полученная из Центрального архива геодезии, картографии и кадастра Чешской республики.

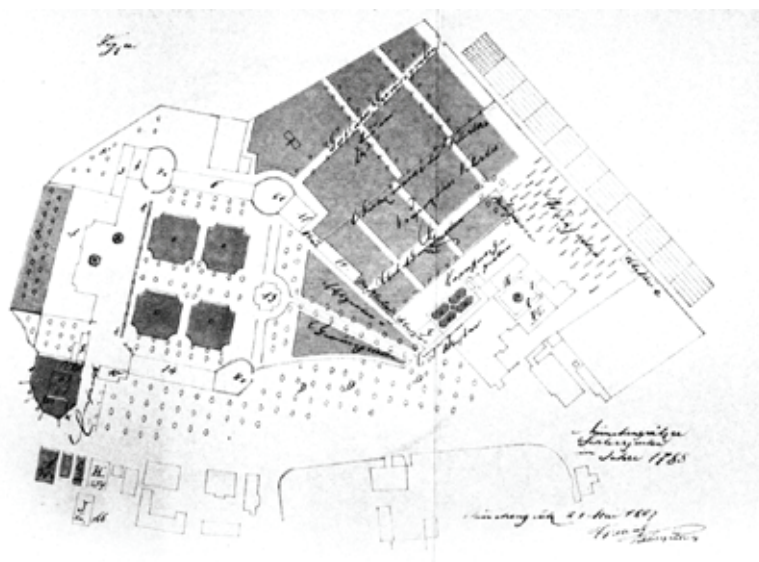


Рис. 4. Ситуационный план объекта, факсимилия (Ф. Дитрих) от 1788 г.



Рис. 5. Проспект Хислерова от 1789 г.

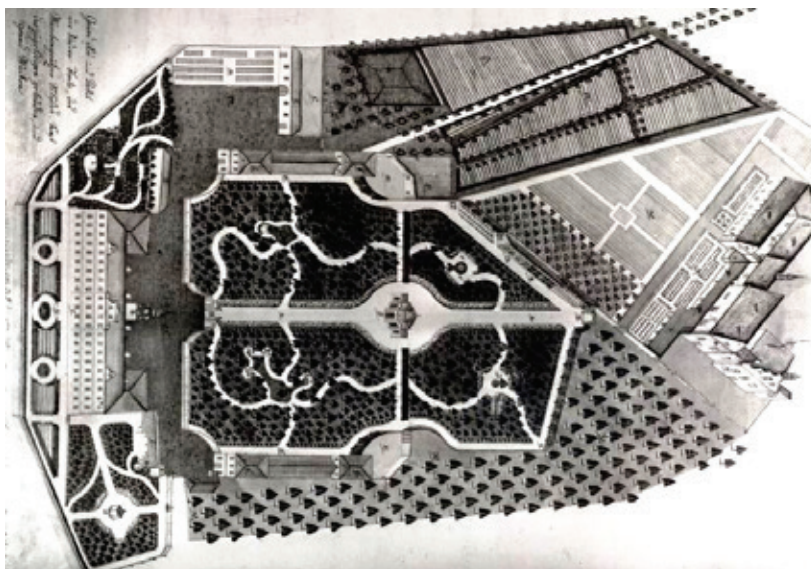


Рис. 6. Графический план проведенных изменений на территории замка в 1804 году



Рис. 7. Карта стабильного кадастра Мнихово Градиште от 1842 г.

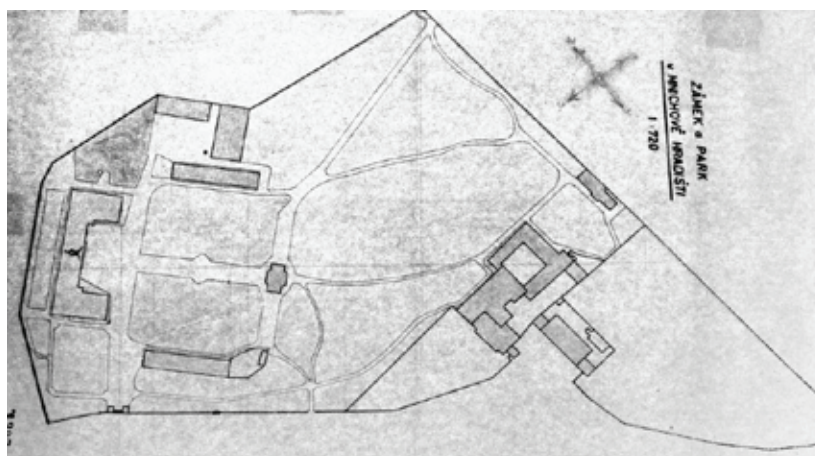


Рис. 8. Ситуационный план от 1910 г.

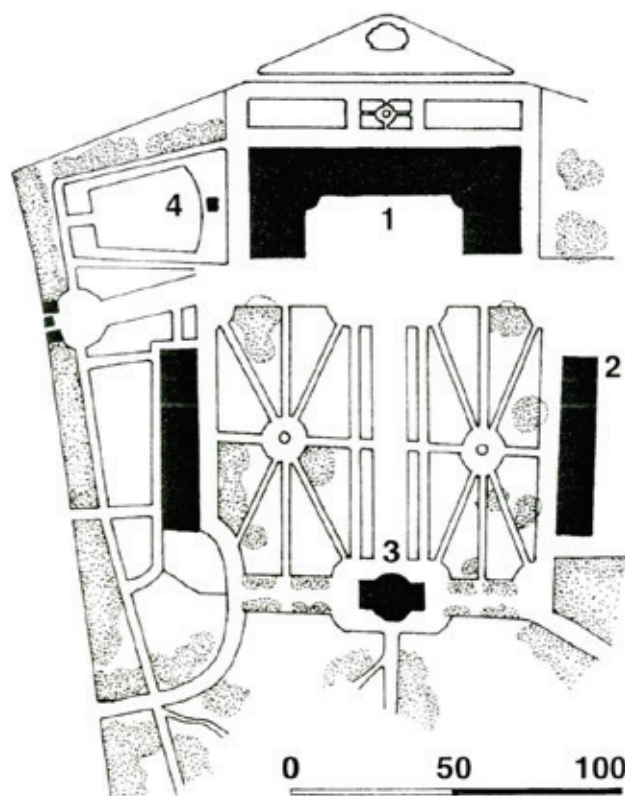


Рис. 9. Структурированный план регулярной части садово-паркового комплекса: 1 — Замок; 2 — Конюшня; 3 — Салла террена; 4 — Памятник Вацлава Будовце

Следующая фаза свидетельствует о разрушении садового огорода в северо-западной части нынешнего парка и его интеграции до природных ландшафтов. Об этом свидетельствует ситуационный план от 1910 года (рис. 8).

Последний этап развития происходил после того, как замок и прилегающие к нему территории в 1945 году перешли в государственную собственность. В 1950 году к юго-восточному крылу замка была переставлена статуя основателя замка Вацлава Будовце с Будова. В этой фазе развития садово-паркового ансамбля была проведена реконструкция партера известным чешским инженером архитектором Бржестиславом Штормом. Концепция данного проекта была направлена на создание партера в стиле барокко с использованием пространственно-композиционных линий.

На рисунке 9 указан план, включающий в себя часть регулярного сада от 1955 года, на котором обозначен большой двор.

На основании проведенного анализа развития садово-паркового комплекса Мнихово Градиште была составлена таблица 1, показывающая эволюцию взаимодействия планировочных структур с окружающим ландшафтом.

По архитектурной стилистике и композиционным приемам построения исторического объекта и отношению к окружающему его ландшафту было выделено пять основных временных периодов начиная с раннего барокко и заканчивая конструктивизмом, модерном и постмодерном.

После сбора архивных материалов необходимо обеспечить археологические исследования, которые позволяют проверить фактически все реализованные предыдущие работы, в частности, существование малых архитектурных форм. Кроме того, позволяет определить места размещения скульптур, где, как правило, бывают засыпаны подлинные основания. А также трассы ограждений и других составных элементов, которые часто описаны в архивных документах, но на самом деле уже не существуют.

В процессе развития объекта с момента его последней реконструкции, в следствии отсутствия постоянного ухода, возникла потребность проведения реституции. На данном этапе проводилось дендрологическое исследование целого ареала. Был подготовлен проект реституции (рис. 10) в 1964 году инженером Яном Ондржейем.

В 1974 году было проведено археологическое зондирование регулярной композиции садово-паркового комплекса Мнихово Градиште, при котором были получены новые исторически значимые данные об оригинальном состоянии партера. Было установлено, в частности, что двор перед северо-восточным фасадом замка был увеличен по сравнению с первоначальным состоянием вероятно на 25 см. Параллельно с фасадом замка и партером в стиле барокко существовали кладки забора, которые в середине главной оси глубины территории замка под прямым углом сгибаются к саду, а затем продолжают сегментированную кривую вогнутую к краю садовых ворот и основному выходу.

Таблица 1. Эволюция взаимодействия планировочных структур объекта с окружающим ландшафтом

Период	Архитектурный стиль	Садовый объект	Композиционные приемы построения	Форма ландшафтных композиций	Взаимодействие с окружающим ландшафтом
1620–1700	Раннее барокко	Фруктовый сад, монастырский огород	Композиция в стиле регулярных садов	Преимущественно прямоугольные	Отсутствие определенной направленности, нейтральное отношение к окружающему ландшафту.
1700–1750	Высшее барокко	Партер в стиле французского барокко, монастырский огород	Композиция в стиле регулярных садов французского барокко	Правильные геометрические формы	Сад был ограничен оградой, небольшая связь с окружающим ландшафтом
1750–1840	Рококо и классицизм	Партер в стиле французского барокко монастырский огород	Композиция в стиле регулярных садов французского барокко	Геометрические и естественные формы	Выходы в пространство по главным осям, аллеям
1800–1900	Романтический историзм	Партер в стиле французского барокко и ландшафтный парк	Композиция в стиле Английских парков, комбинация элементов предыдущих архитектурных стилей	Естественные и живописные формы	Выраженная взаимосвязь с окружающим ландшафтом
1900–1940	Конструктивизм, модерн, постмодерн	Партер в стиле французского барокко и ландшафтный парк	Композиция в стиле регулярных садов с использованием элементов предыдущих архитектурных стилей	Правильные геометрические формы	Выходы в пространство по главным осям, аллеям

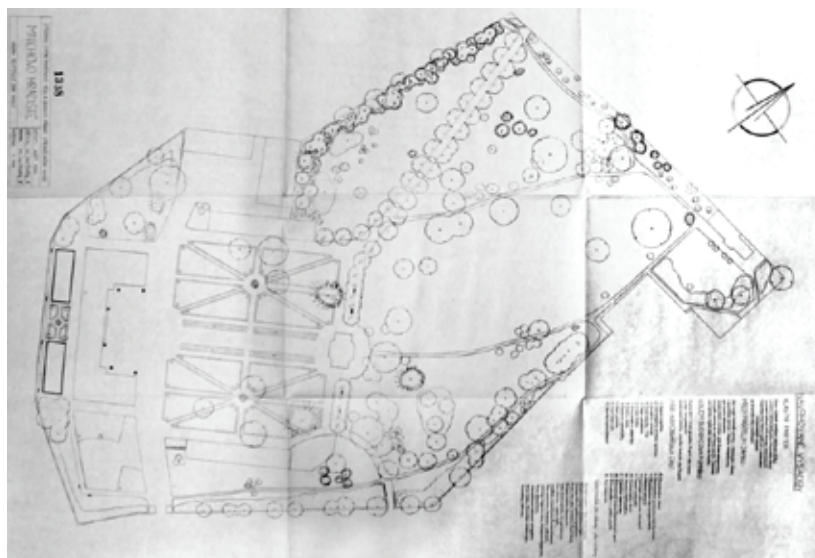


Рис. 10. Проект реституции садово-парковой композиции 1:500, разработанный инженером Яном Ондржейем в 1964 г.

На основании данного археологического зондирования был разработан проект (рис. 11) архитектурного исследования территории замка и монастыря Мнихово Градиште в 1978 году профессором инженером архитектором Б.

Фантой, доктором технических наук и архитектором А. Тешинским. Данный проект не был реализован в полной мере, в связи недостатком финансирования и потребностью проведения углубленных изучений и археологических раскопок.

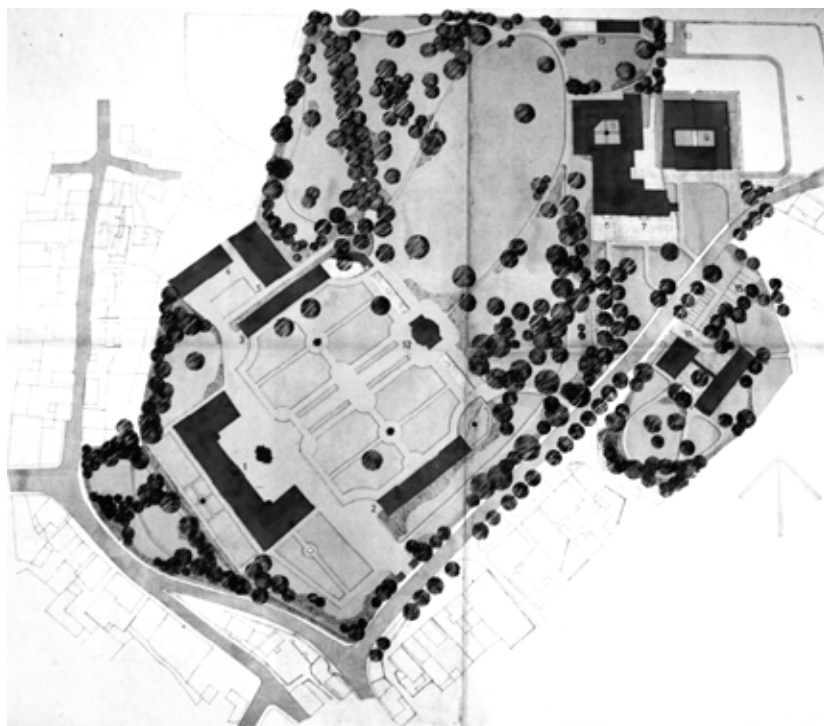


Рис. 11. Ситуационный план архитектурного исследования территории замка и монастыря Мнихово Градиште

Рекомендации при подготовке проектов по восстановлению ландшафтных исторических объектов.

Из проведенного исследования архивного материала следует, что обработка, предварительное изучение объекта, сбор материалов и документаций, а так же последующее обсуждение является коллективной работой и по крайней мере нуждается в участии историка искусствоведа, архитектора, археолога и ландшафтного архитектора.

Решение о проведении необходимых исследований, методов измерений, степени контурных линий и т. п., должна

предоставить вышеупомянутая команда проектантов, каждый в соответствии со своей профессией. Очень важным является данное решение у ландшафтных парков и садов, которые за достаточно долгий период времени претерпели изменения в своем составе, но у данных объектов вполне возможно распознать различные этапы развития по сохранившимся данным из архивных материалов.

Достаточно важным компонентом при проработке проекта является также аэрофотосъемка (рис. 12), что дает нам общее представление о структуре парка, пространственном распределении лиственных и хвойных деревьев, а также кустарников.



Рис. 12. Вид с воздуха на территорию замка (<http://www.panoramio.com/photo/18482283>)

К тому же, посредством аэрофотосъемки можно распознать композиционную структуру парка, особенно у садов в стиле барокко, так как основным параметром таких объектов являются аллеи.

На фотографии аллеи ландшафтного парка Мнихово Градиште, сделанной в 2012 году (рис. 13 а) четко просматривается отсутствие некоторых деревьев в основной композиционной структуре. В начале 2014 года в связи с ухудшением состояния каштановой аллеи и отсутствием некоторых таксонов возникла необходимость проведения реконструкции (рис. 13 б).

Важно учесть, что в отличие от объектов архитектуры, памятники садово-паркового искусства являются более сложными, с точки зрения их сохранения. Это обусловлено тем, что исторические сады и парки включают чрезвычайно изменчивый материал — растительность. Здесь

важную роль играют садовая скульптура и малые архитектурные формы. Основным объектом охраны являются пейзажи, включающие в себя различные перспективы угла и точек обзора. Исходя из этого, можно утверждать, что наибольшую важность при подготовке к реставрации, имеют сохранившиеся иконографические материалы, чертежи, планы военного картографирования более ранних эпох, а так же имеющиеся фотографии и факсимилии. В результате весь материал служит основанием, на котором можно установить принципы для сохранения и восстановления садово-паркового объекта.

Важной частью подготовки проекта является всеобъемлющее исследование климатических условий, почвенного слоя и гидрогеологии. Частью архитектурной структуры сада могут быть небольшие сооружения как исторического, так и хозяйственного характера. При этом



Рис. 13. а) Реконструкция каштановой аллеи в стиле барокко. Старая аллея



Рис. 13. б) Реконструкция каштановой аллеи в стиле барокко. Новая аллея после реконструкции (фотография Любови Атмановой)

должна быть проведена комплексная оценка использования и состояния главного объекта и других архитектурных форм, и определено их дальнейшее использование в соответствии с восстановлением садово-парковой композиции.

При оценке необходимо учитывать также подготовку проектной документации, потому что часто бывает, что одно и то же действие уже ранее разрабатывалось в нескольких проектах. Желательно, чтобы все документы подготавливались в виде паспорта объекта, который будет включать фотокопии архивных документов, с указанием, где они хранятся, для того чтобы проектант имел возможность просмотреть вышеуказанные документы, или найти объединяющие художественные решения. Перед разработкой проекта необходимо распределить объект по характеристике категорий сложности. Это дает

возможность более четкой оценки поставленных целей и сравнительно упрощает обработку проекта в технологических картах при расчете экономических показателей.

При определении категории сложности объекта достаточно одного параметра из перечисленных в каждой категории сложности позиций (таб. 2).

Заключение

В результате проделанного анализа развития садово-паркового комплекса можно предположить эпоху архитектурного стиля на который следует восстанавливать весь ансамбль или его отдельные части. Объекты, не претерпевшие существенных стилистических изменений, целесообразно восстанавливать на период их наивысшего расцвета.



Рис. 15. Изменчивость растительности, в которой заключается сложность ухода за внешним видом садово-паркового ландшафта и архитектурных форм — памятник Св. Анне (Фотограф Любовь Атнамова)

Таблица 2. Категории сложности объекта

Позиции	Описание параметров определяющих сложность объекта
1 категория	Объекты с простой историей основания, имеющие незначительные утраты первоначальной планировки (сады и парки м плоским рельефом территории, простой планировки, с небольшим количеством прогулочных дорожек, аллей, малых архитектурных форм и сооружений, не имеющие перепланировок различных периодов);
2 категория	Объекты с несложной историей основания, имеющие значительные утраты первоначальной планировки (сады и парки с выраженным рельефом территории, имеющие значительное число ландшафтных композиций, садово-парковых сооружений, малых архитектурных форм);
3 категория	Объекты со сложной историей основания, имеющие значительные утраты первоначального облика и многочисленные перепланировки (сады и парки со сложным рельефом территории, сложные по своей планировке, с многочисленными аллеями, дорожками; имеющие насыщенную сложную систему ландшафтных композиций, с большим количеством садово-парковых сооружений и малых архитектурных форм).

Приступая к работе над проектом, прежде всего, следует определить, остаются ли неизменными исторические границы объекта. Кроме того, надо выяснить, потребуется ли внесение коррективов в размещение насаждений по границам объекта из-за изменившегося, как правило, окружения.

После проведения восстановительных и реконструктивных вмешательств памятник садово-паркового искусства подлежит дальнейшему мониторингу, контролю.

Часто бывает, что после завершения реконструкции и других восстановительных работ забывают о создании программы по уходу за объектом. Если памятник садово-

паркового искусства остается без надлежащего ухода, можно утверждать, что инвестиции вложенные в реконструкцию были частично бесполезны.

Одна из причин быстрого ухудшения внешнего вида объектов является отсутствие программ поддержки, предназначенных для периодического технического обслуживания и ремонта. Фактически техническое обслуживание и уход за памятником садово-паркового искусства требует не таких больших затрат, как ее общая реконструкция и восстановление, но имеет важнейшее значение в дальнейшей сохранности исторического объекта в частности, а значит всего культурного наследия страны в целом.

Литература:

1. Авторские фотографии Любови Атмановой <http://atmanova.daportfolio.com/>
2. Реставрационные нормы СБОРНИК ЦЕН на научно-проектные работы по памятникам истории и культуры 1991–01–01
3. The Florence charter: Historic gardens, ICOMOS 1982
4. Ильинская, Н. А., 1984 Восстановление исторических объектов ландшафтной архитектуры. Стройиздат
5. Kuča, O. 1996. Zdeněk Wirth a renovace historických zahrad. In: Úloha tvůrčích osobností při rekonstrukcích historických zahrad 17.-19.9.1996. Bonus, Praha. str. 14–20
6. Blažíček, O. J. 1962. Slovník památkové péče: Terminologie, morfologie, organizace. Sportovní a turistické nakladatelství. Praha. 239 s. ISBN: -;
7. Bašeová, O. 1977. IV. Mezinárodní symposium o zachování a obnově historických zahrad. «Historické zahrady v současnosti» 16–20 září 1977 Kroměříž — Praha. ČSSR.
8. Bašeová, O. In: Pavlík, M. et al.: Regenerace historických budova, sídel a krajiny, ochrana památek. ČVUT, Praha 1998, 6 s;
9. Dokoupil, Z., Neumann, P., Riedl, D., Veselý, I.: Historické zahrady v Čechách a na Moravě. Nakladatelství československých výtvarných umělců, Praha 1957, 56 stran;
10. Pavel, J.: Ochrana kulturních památek. Praha 1969;
11. Stephen Lacey: Gardens of the National Trust. The National trust Books, London, 2005 ISBN 139 781905 400003 392 s.
12. Motloch, John L.: Introduction to Landscape Design. John Wiley&Sons, INíc., New York, 2001 ISBN 0–471–35291–8 270 s.
13. Ward Bucher, Dictionary of Building Preservation. Preservation Press. John Wileysons, Inc. ISBN 0–471–14423–4 560 s.
14. Kelly, J. The Hillier Gardeners guide to trees and shrubs. David and Charles, London, 2004., p. 640.
15. Ondřej, J., Zámecký park Mnichovo Hradiště. Současný stav a návrh restituice. 1964.
16. Horský, J., Mnichovo Hradiště areál zámku a kláštera současný stav 1974. Průvodní zpráva.

Искусствоведение

Эстетическая и коммуникативная ценность экранизаций на телевизионном экране

Ганиева Элеонора Ринатовна, старший научный сотрудник, соискатель
Институт искусствознания Академии наук Республики Узбекистан (г. Ташкент)

В статье уделяется особое внимание анализу цепочки взаимосвязи литературы, кино и телевидения и конечному результату их взаимодействия — экранизациям, демонстрируемым на телеэкране и оказывающим позитивное эстетическое воздействие на телезрителя, способствующим стимулированию интереса у зрителя к богатому культурному наследию предков.

Ключевые слова: экранизации, взаимодействие кино и телевидения, телевидение Узбекистана.

За годы существования узбекского кинематографа было создано около сотни экранизаций. Многим из их числа удалось заслужить статус истинных произведений искусства, завоевать всенародную славу, любовь и с помощью телевидения продолжать прокладывать свой путь к сердцам и умам новых миллионов зрителей.

В настоящей статье мы не стремимся провести анализ экранизаций с их литературными источниками. Данное исследование коснется вопросов эстетической ценности и коммуникативного потенциала экранизаций на телеэкране, необходимости продолжения накопленного в системе национального кинематографа Узбекистана опыта создания кинотекстов по мотивам знаменитых и актуальных литературных произведений. В качестве объектов анализа мы выбираем киноэкранизации, наиболее часто демонстрируемые на телевидении Узбекистана.

Одной из приоритетных целей экранизации является донесение произведения писателя до широкой общественной аудитории. Но, вместе с тем, процесс создания экранизации всегда таил в себе опасность, поджидающую всех кинорежиссеров, рискнувших перевести произведение из одной системы искусств в другую. Эта опасность заключалась, прежде всего, в неотступном следовании и претворении литературного текста в кинотекст. В данном случае очень важно «умение увидеть социальные мотивы экранизируемого произведения и верно трактовать (вовсе не «исправлять» автора, не исказить его) их на экране» [1, с. 23]. Зачастую этот фактор решает судьбу экранизации.

Такая мастерская трактовка, интерпретация литературного материала создает самостоятельное художественное кинопроизведение, призванное выполнять одну из важнейших социальных функций — распространение культурного, эстетического наследия человечества в целом и его самых лучших образцов в частности.

Детальное изучение и создание новых экранизаций в наши дни, демонстрация их на телевидении, как массовом и обладающим широкой доступностью и распространенностью канале коммуникации, продиктована одним немаловажным фактором. «Поток экранизаций и, особенно, в виде сериалов на телевидении, привел к тому, что литературный текст теперь зачастую воспринимается через призму экранной культуры, а не читательской, и именно удачные экранизации стимулируют обращение зрителя к исходному литературному тексту» [2]. Ввиду подобных изменений активная позиция телевидения в сфере регулярных показов экранизаций на отечественных телеканалах кажется актуальным и весомым вкладом в сохранение и развитие национальной культуры и искусства Узбекистана.

Первой экранизацией в узбекском кинематографе принято считать фильм Я. Протазанова «Насреддин в Бухаре» по сценарию Л. Соловьева и В. Витковича (1943). Данная картина стала первой в ряде других кинопроизведений о фольклорном персонаже народов Средней Азии — «Похождения Насреддина» («Узбекфильм»), «Насреддин в Ходженте», «12 могил Насреддина», «Первая любовь Насреддина» («Таджикфильм») [1, с. 21].

Пройдя исторический путь длиною в 70 лет, «Насреддин в Бухаре» не утратил своей актуальности и в наши дни. Причины этого феномена кроются в кропотливой работе режиссера, сценаристов и исполнителя главной роли (Л. Свердлов) над изучением и воспроизведением обычаев, традиций и быта узбекского народа той эпохи. Еще одним объективным фактором этой долгоиграющей популярности может служить жанр, в котором была создана лента. Комедия всегда была более универсальным и мобильным жанром, пользующимся успехом у любой зрительской аудитории. Возможно, именно это обстоятельство

ство и вызывает большой интерес у телеаудитории даже сейчас.

В 1945 году на экраны выходит картина «Тахир и Зухра» — вторая по счету экранизация. И снова авторы сценария с. Абдулла и А. Спешнев обращаются к народному творчеству. В основе фильма лежит романтический народный эпос. Профессиональная игра актеров под чутким руководством основоположника отечественного кинематографа Наби Ганиева позволила создать еще одно произведение искусства, вошедшее в классику узбекского кино и радующее телезрителей по сей день.

Вдохновленный совместным творчеством с Я. Протазановым и В. Витковичем, Н. Ганиев продолжает работу над темой о Ходже Насреддине и в 1946 г. в свет выходит лента «Похождения Насреддина». В этот раз мы видим первозданный образ Насреддина, с точно выверенными и отшлифованными чертами характера, присущими любимому персонажу народного фольклора. В отличие от первого фильма, где Насреддин выступал неунывающим оптимистом, весельчаком и истинным возмутителем спокойствия, второй фильм об Афанди раскрывает в нем иные грани. «Он предстает не только другом бедняков, но и своеобразным философом, дальновидным политиком, тонким психологом. Цель Насреддина — сделать озеро, достоянием жителей кишлака, лишив прав на него амбициозного, жадного Агабека» [3, с. 186].

К сожалению, 40-е годы явились тяжелым испытанием для узбекского игрового кинематографа. По стране сокращается производство игрового кино, закрываются киностудии, режиссеры остаются без работы. «Это, в общем, был откровенный произвол власти над киноискусством... который скажется на фильмах 50-х гг., когда вновь было разрешено ставить игровые ленты» [3, с. 187]. Узбекский кинематограф, весь приобретенный опыт и заслуги которого были сведены практически к нулю, начал черпать вдохновение из альтернативных источников, обратившись, прежде всего, к литературному, театральному и музыкальному искусству.

В 50-е годы узбекское кино вступает в новый этап своего развития. Кинематографисты, которым необходимо было восстановиться после долгих лет творческого простоя, в поисках интересных сюжетов обращают свои взоры на произведения отечественной и зарубежной литературы. Результатами творческого сотрудничества этих разных по своей сути видов искусств станут такие ярчайшие киношедевры, как «Священная кровь» (1956) Л. Файзиева, «Дочь Ганга» (1961) Х. Ахмара, «Ташкент — город хлебный» (1967) Ш. Аббасова и «Минувшие дни» (1969) Ю. Агзамова.

Экранизация «Священная кровь» по роману Айбека повествовал о плачевном положении узбекских дехкан в конце 19 — начале 20 вв. Его события и герои «были открыто политизированы и основаны на острых конфликтах классово-борьбы» [3, с. 189]. Данная талантливая работа востребована на телевидении и у зрителей и в наше время.

Первая телевизионная экранизация узбекского кинематографа — «Дочь Ганга» — была создана по мотивам романа «Крушение» Р. Тагора (автор сценария — А. Гинзбург). Экранизация «Дочь Ганга» акцентирует внимание зрителей на античеловечных традициях старой жизни, вековых предрассудках, мешавших людям обрести свободу и счастье [4, с. 24]. Старая традиция, заставлявшая жениху и невесте видаться до свадьбы, вследствие которой довольно часто возникали путаницы и неловкие ситуации, когда-то имела место и в жизни узбекского народа, не раз обыгрываясь и в отечественных фильмах («Чимилдик» (1999) М. Абзалова, «Минувшие дни» (1969) Ю. Агзамова).

Именно этот древний обычай стал для Р. Тагора той основной нитью, на которую нанизывались эпизоды романа, героями которого являлись две молодые супружеские пары — Ромеш и Сумила, связанные брачными узами по воле родителей, и Налинакха с Камолой, которых соединила любовь. Однако жестокие коррективы, внесенные в судьбы героев внезапной бурей, заставшей их во время плавания на лодках по реке Ганг и унесшей жизнь Сумилы, спутывают все карты. Выброшенные на берег и незнакомые друг другу Ромеш и Камола по ошибке считают себя супругами. Впрочем, проницательный Ромеш очень скоро догадывается, что Камола не является его женой и пытается всеми способами отстранить от себя девушку, чтобы воссоединиться со своей истинной возлюбленной — Хемнолини. Камола, нечаянно раскрывшая правду, по доброй воле покидает дом человека, которого принимала за своего мужа, и отправляется на поиски своего счастья. И, лишь пройдя ряд жизненных испытаний, отважная Камола, наконец, встречает свою настоящую любовь.

Творческому коллективу создателей фильма и актерам блестяще удалось передать дух не только произведения индийского романиста, но и великолепно воспроизвести атмосферу, характерную индийским фильмам. Успех этой картины был предопределен в связи с огромной в те годы любовью нашей телеаудитории к индийскому кино. Вместе с тем, эта тяга к индийскому кинематографу не прошла и сейчас, что доказывает большое обилие, включенных в программу телеканалов, индийских фильмов.

Одной из самых удачных и талантливых экранизаций за всю историю узбекского кинематографа, бесспорно, является «Ташкент — город хлебный» Ш. Аббасова, снятый по повести русского писателя А. Неверова. Это во всех смыслах мощное кинопроизведение, посвященное теме голода 1921 года в Поволжье, теме становления характера у мальчика Миши Додонова, отправившегося в дальнюю и опасную дорогу из родного края в Ташкент, чтобы привезти голодающей родне немного хлеба. Сильная режиссура Ш. Аббасова, драматургия А. Михалков-Кончаловского, операторское искусство Х. Файзиева и натуральная актерская работа В. Воробья подарили этой экранизации долгую жизнь на телеэкране и актуальную в любые времена художественную ценность.

Как и вышеописанное кинопроизведение, экранизация «Минувшие дни» по мотивам широко известного романа узбекского классика А. Кадыри внесла большой вклад в развитие узбекского киноискусства. В целом, романы талантливого узбекского прозаика экранизировались четыре раза: два раза роман «Минувшие дни» (Ю. Агзамов, 1969; М. Абзалов, 1998) и два раза роман «Скорпион из алтаря» («Побег из тьмы», Ю. Агзамов, 1973; и телевизионный сериал «Скорпион из алтаря», М. Мухамедов, 1998). Однако гордиться долгой жизнью и не проходящей популярностью может только самая первая и самая успешная экранизация.

В экранизации 1969 года полная, достоверная характеристика особенностей времени и событий, происходящих в романе, чудесным образом переплетается с судьбами главных героев — Отабека и Кумуш, ставших жертвами различных обстоятельств, мешавших им быть вместе. В фильме же 1998 года, к сожалению, не удалось совместить политическую тематику романа с романтической линией, которая так сильно привлекает обычную зрительскую аудиторию. Видимо, это и стало основной ошибкой создателей, стремившихся усилить описание политической и социальной сторон романа.

«В 70-е годы в узбекском киноискусстве ведущее место заняла тема современности. В экранизациях поднимались вопросы воспитания чувств, становления человека-гражданина, духовного возмужания личности» [5]. Однако отметить качественные работы среди экранизаций 70-х годов очень трудно. Единственным прорывом этих лет, вызывающим стойкий интерес и в наши дни, можно, пожалуй, назвать экранизацию, созданную по мотивам повести Г. Гуляма «Озорник» Д. Салимова. Фильм с аналогичным названием продолжает тему становления личности. Главный герой романа — мальчишка-подросток, сбегав из дома, попадает в различные жизненные передраги, воспитывающие в нем ответственного и мудрого юношу. Экранизация «Озорник» продолжает свою экранную жизнь на телевидение, просвещая молодое поколение страны.

Пик создания экранизаций в узбекском кинематографе пришелся на 80-е годы (почти треть от общего объема), однако количество не перешло в качество, которое оставляло желать лучшего. Наиболее жизнеспособной из этих работ оказалась лишь картина «Бунт невесток» (1984) М. Абзалова по пьесе с. Ахмада. Живой, комедийный фильм с острой бытовой коллизией, противоборством старых и новых взглядов, старшего и младшего поколения моментально и надолго завоевал народную любовь. «Фильм имел огромный успех у зрителей, так же, как и «Железная женщина» (1990) молодого узбекского режиссера И. Эргашева, созданная по мотивам одноименной пьесы Ш. Башбекова» [5].

Переходный период — конец 80-х — начало 90-х гг. — отразился в продукции отечественного кинематографа темами одиночества, меланхолии, душевных страданий и поисков места в стремительно меняющемся

мире. Новое поколение кинематографистов — Ю. Разыков, З. Мусаков, А. Шахобиддинов, Ё. Туйчиев, Х. Насимов — обращаются к проверенному временем литературному материалу. Две экранизации — «Ёдгор» (2003) Х. Насимова по повести Г. Гуляма и «Тюльпан на снегу» (2003) А. Шахобиддинова и Ё. Туйчиева по повести Чулпана — повествуют о событиях начала прошлого века.

«Долина моих отцов» (1998) Ш. Аббасова по роману Т. Мурада (автор сценария Ш. Аббасов и М. Туйчиев) продолжает историческую тему в направлении экранизаций, на этот раз, повествуя о трагических судьбах членов четырех поколений одной семьи, живших в годы становления, развития и упадка советской системы. Шухрат Аббасов поистине талантливый кинотворец, как никто другой смог отразить на примере нескольких человеческих судеб общую картину времени. Особенно пронзительны образы героинь фильма, «в чьих судьбах отразились разные этапы истории их народа. Время, Система не пощадили их... сломав их судьбы» [3, с. 124].

Литература — и отечественная, и зарубежная — внесла огромный вклад в развитие кинематографа Узбекистана, обогатив его фильмофонд своими лучшими образцами. При всем том, что многие произведения узбекской литературы были экранизированы, мы не можем не заметить, что кинематографисты упускают из виду такие всемирно известные литературные творения как, например, «Пятерица» А. Навои и «Бабурнаме» З. М. Бабура. Объективные причины того неизвестны, но вполне объяснимы: недостаточное финансирование не позволяет взяться за столь крупные проекты, а если даже бюджет для подобных картин выделяется, то он не соответствует размаху таких работ и это, несомненно, отражается на художественной и эстетической составляющих исторических экранизаций. Хотя и из сложившейся ситуации мог бы быть найден достойный выход.

Примеры имеются в зарубежном кинематографе. Взять хотя бы фильмы, недавно продемонстрированные по российскому телеканалу «Премьера» — «Кориолан» (реж. Рэйф Файнс, сцен. Джон Логан, 2010) и «Много шума из ничего» (реж. и сцен. Джосс Уидон) по одноименным произведениям В. Шекспира, действие в которых перенесено из исторического прошлого в наши дни. Подобный подход мог бы помочь достичь сразу нескольких целей: оживить кинопроцесс, привлечь большее внимание современной молодежи к культурному наследию предков, заложить основы создания крупномасштабных проектов, как в кино, так и на телевидении, которые предоставили бы современному телезрителю возможность ознакомиться с лучшими образцами мировой и отечественной литературы.

Завершая данную статью, особо стоит выделить роль телевидения в процессе популяризации экранизаций среди зрительской аудитории. Именно телевидение (в частности телевидение Узбекистана) взяло на себя роль репродуктора таких видов аудиовизуальных текстов, как старые экранизации, телевизионные, документальные, научно-популярные фильмы.

Универсальная цепочка «Литература — кино — телевидение — зритель — читатель», в которой ключевую роль играет ТВ, стимулирует интерес аудитории, заставляет зрителя обращаться к литературному источнику,

возвращает читателя литературе, тем самым возрождая культуру чтения, значительно ослабившую свои позиции с приходом новых информационных технологий и моделей коммуникации.

Литература:

1. Акбаров, Х. И. Литература и развитие кинематографии республик Средней Азии: Автореф. дис. док. фил. наук. Ташкент, 1983.
2. Арутюнян, С. М. Экранизация литературных произведений как специфический тип взаимодействия искусств. Автореф. дис. кан. фил. наук. М., 2003. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/ekranizatsiya-literaturnykh-proizvedenii-kak-spetsificheskii-tip-vzaimodeistviya-iskusstv> (дата обращения: 03. 06. 2014)
3. Абул-Касымова, Х. Кино в системе зрелищных искусств Узбекистана. В кн.: Зрелищные искусства в системе художественной культуры Узбекистана XX века. Т. 1. Ташкент, 2008.
4. Хайтматова, С. А. Становление и развитие телевизионного художественного кино в Узбекистане: Автореф. дис. кан. иск. Л., 1987.
5. Хамраева, Р. Литературные произведения на экране // San'at. — 2010. — №4. [Электронный ресурс] URL: http://www.sanat.orexca.com/rus/archive/4-10/rokiya_hamraeva.shtml (дата обращения: 02. 06. 2014)

Филология

Semantic expressivity of anatomical terminology

Абдурахманова Нигора Полвонназировна, преподаватель
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

The constraint principle dictates that the foundational model should represent the physical organization of the human body. How well the model can express the structural relationships between the great variety of material objects that constitute the body depends on the class structure of inheritance hierarchies or ontologies, which group together and distinguishes from one another these objects, and on the sets of relationships that specify the associations between them. There are difficulties in deriving a sufficiently expressive classification from anatomy textbooks and term lists. Only in rare instances do the texts imply a classification in terms of structure. For example, bones, muscles and joints are classified according to their shape or constituent parts (e.g., long bones and short bones, unipennate and multipennate muscles, fibrous and synovial joints). However, essentially all other anatomical entities are described sequentially in chapters that are devoted either to organ systems (e.g., cardiovascular system), or to major body parts (so called regions), such as the thorax or upper limb, without reference to a classification system and without explicit definitions. *Nomina-Anatomica/Terminologia*, the time-honored reference for classifying anatomical concepts, groups together anatomical entities according to the broad physiological processes in which the entities participate, regardless of their structural similarities or differences. This results, for instance, in a closer implied relationship between the liver and the appendix than between the liver and the spleen. For these reasons we found it difficult to formulate a logical ontology that would capture the physical organization of the body as long as we limited ourselves to available sources. Therefore, we proposed an inheritance hierarchy, which includes a number of classes that are new in anatomy knowledge representation. We explicitly defined all classes in accord with the definition principle: «Defining attributes of anatomical entities must be stated in terms of their constituent parts». This Anatomy Ontology (Ao) is the fundamental component of the Foundational Model. The logical foundation for the Ao is provided by the principle that designates Organ as the organizational unit of macroscopic anatomy, and classifies other structures according to whether they constitute organs or are constituted by organs. When-

ever possible we have integrated in this ontology the classification implied by *Nomina/Terminologia Anatomica* and the textbooks we used for reference. To date, Ao has been instantiated for the thorax, abdomen, pelvis and perineum with over 25,000 anatomical concepts, and data entry continues for the remaining body parts.

Together with its class definitions, the Ao captures a substantial amount of knowledge about the kinds of entities that constitute the body. The result is, that such organs as the liver, lung and spleen are grouped together in the Organ subclass Parenchymatous Viscus. They all satisfy the definition of this subclass: «a viscus, some organ parts of which constitute lobes, segments, lobules, acini, or cortex and medulla». Stomach, urinary bladder, gall bladder share another set of structural attributes according to which they are assigned to the subclass Hollow Viscus: «a viscus, some organ parts of which constitute a wall; the viscus wall surrounds the organ (viscus) cavity». Although these two sets of organs are quite unlike one another, nevertheless they share a number of other attributes: all are organs located in the body cavity and the organ parts of all are embryologically derived from endoderm and splanchnic mesoderm. These are some of the defining attributes of Viscus, the parent class of Parenchymatous Viscus and Hollow Viscus. Although anatomy term lists and texts disregard such aspects of anatomical knowledge, the concepts of viscus, hollow and parenchymatous viscus, are taken for granted by most anatomists. Indeed, they use them in their teaching, although they may not have attempted to define them. Because of their emphasis on concrete leaf concepts and on the differences rather than the similarities between these concepts, traditional sources neglect abstract concepts. We have found, however, that abstract concepts of classes are a requirement for the logical organization of leaf concepts. The instantiation of these classes with many thousands of leaf concepts has provided an initial measure for the formative evaluation of Ao.

The amount of knowledge the foundational model can express is enhanced by its second component, the Anatomical Structural Abstraction, or ASA, which consists of

a Spatial ontology (So) and a number of structural networks. A companion re-port in these Proceedings illustrates the cross map-ping of Ao concepts to the classes of So⁶, which are defined in terms of spatial dimensions and shape. Conflicts that arise as a consequence of such cross mapping are discussed below in reference to specificity. We have instantiated the Part-of Network of ASA for concepts that have been entered in Ao. A logical representation of -part of- relationships is critical for the description of structured objects such as the human body and its parts.

For instance, a part of the right ventricle is designated as the 'infundibulum', the synonyms for which include 'outflow part of right ventricle'. However, neither Nomina/Terminologia Anatomica, nor anatomy textbooks name the remaining and larger part of the ventricle. A rule for instantiating the

Part-of Network stipulates that if an entity of a given spatial dimension has one named part, its complementary remaining part or parts must also be named. In order to comprehensively instantiate the Part-of Network of the right ventricle, its part that is not the 'infundibulum' must be identified by a name. We have proposed naming this part the 'in-flow part of the right ventricle'. The 'inflow part of the right ventricle' can be distinguished from the infundibulum not only by its function, but also by its structure and anatomical features, as well as by its embryo-logical derivation. Having made this decision, the selection of the preferred term for the 'infundibulum' (Latin for funnel) must be reconsidered. Although it conflicts with traditional naming conventions, the logical choice must fall on 'outflow part of right ventricle'; relegating 'infundibulum' to the role of a synonym.

References:

1. Brinkley JF. Enhancements of Anatomical Information in UMLS Knowledge Sources. J Am Med Inform Assoc. AMIA'95 Symp. Suppl. 1995.
2. Rosse C, Gaddum-Rosse P. Hollinshead's Text-book of Anatomy, 5th ed. Philadelphia:Lippin-cott-Raaven, 1997.

Функционирование социального плаката XX–XXI веков в сфере межкультурной коммуникации

Иваненко Анастасия Андреевна, студент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В данной статье рассматриваются социальные плакаты в аспекте теории речевых актов. Выявляется специфика их функционирования в межкультурном пространстве. Анализируются реакции на вербальные и креолизованные элементы. Делается вывод об особенностях влияния социального плаката на языковое сознание иностранцев.

Ключевые слова: *социальный плакат, слоган, речевой акт, креолизованный элемент, межкультурная коммуникация.*

История плакатной графики в нашей стране очень богата. Люди во всем мире знают, с какой побудительной силой действовали плакаты XX века на советское общество. В последние несколько лет российские специалисты по наружной рекламе снова обратили свое внимание на этот жанр. Это обусловлено тем, что язык по-прежнему является одним из механизмов воздействия на сознание людей. Цель данного исследования — ответить на вопрос: «можно ли использовать опыт создания слоганов российской и советской плакатной графики в сфере межкультурной коммуникации?». Для этого необходимо проанализировать языковые особенности вербальных средств плакатов XX и XXI веков, а также, выявить реакцию иностранных студентов на эти наглядные пособия.

Для рассмотрения вербальных средств плакатов использовался функциональный подход, основное внимание уделено анализу интенциозной направленности. При опи-

сании социальных плакатов мы выделили 4 проблемные темы: *экология, труд, вождение автомобиля, насилие в семье*. Слоганы плакатов исследуются в аспекте теории речевых актов.

Первым ученым, рассматривавшим явление речевого акта, является Джон Остин. Введя термин «речевой акт», он, не сформулировал его точное толкование, однако, высказал суждения о природе этого явления, которые стали теоретическим базисом для продолжателей.

В работе нами за основу берется классификация речевых актов, предложенная К. Бахом. На основании учета отношения, выражаемого говорящим, а также, соответствующего ему отношения слушающего, он выделяет речевые акты: *констативы* (утверждение, подтверждение, объявление, ответ, определение, притязание, классификация, согласие, подкрепление, предположение, отрицание, несогласие, разоблачение, оспари-

вание, идентификация, информирование, настаивание, предсказание); *директивы* (совет, замечание, спрашивание, мольба, увольнение, отговорка, запрещение, инструктирование, распоряжение, разрешение, просьба, требование, предложение, призыв, предупреждение); *комиссивы* (согласование, пари, гарантирование, приглашение, предложение, обещание, клятва, предложение услуг), *эфективны* (предание проклятию, предложение цены, осуждение, посвящение в рыцари, предписание, разжигание, обвинение, приведение в возбуждённое состояние, назначение, извинение, назначение наказания, продвижение в должности); *вердиктивны* (оправдание, оценивание, объявление третьей стороны или рефери, удостоверение, осуждение)[5].

Нами проанализировано 22 плаката советской эпохи. В них встречаются 11 директивных речевых актов («А ну-ка, взяли!», «Выполним план великих работ!»), 10 констативов («Мир — дело всех и каждого», «Каждый прогул — радость врагу, а герой труда — для буржуев удар»), 1 комиссив («Пусть бьется всегда зеленое сердце природы!»).

Среди вербальных средств 15 современных социальных плакатов мы выделили: 11 директивов («Не отвлекайся на всякий вздор — только работа, только хардкор!», «Пьяный водитель лезет за руль? Останови! Скажи ему — НЕТ!»), 3 констатива («Кто пьет, тот не водит!», «Пьянство за рулем убивает. Рано или поздно. Всегда») и 1 эфектив («Думаешь, что сильнее ребенка? К сожалению, это правда»).

Были определены черты, характеризующие вербальные средства плакатов обеих групп: в слоганах XX века доминирует использование подчинительных конструкций, прослеживается характеристика адресата путем обращения к представителю профессии («водитель!», «рабочий!»). Отмечено использование советизмов («пионеротряд», «буржуев удар») и приемов ориентировки на будущее («чтобы в жизни состояться», «и сегодня, и завтра, вовек»). Языковой материал слоганов XX века

показывает, что человек, в первую очередь, должен был чувствовать себя частью коллектива («*трудом миллионов коммуны построим*»). В вербальных средствах XXI века наиболее популярным становится использование императива в форме 2 лица единственного числа («*не отвлекайся!*», «*думаешь*»), указывающего на обращение к конкретному адресату. Тексты плакатов 21-го века визуально меньше по объему. Большинство современных людей живет в быстром жизненном ритме — у человека нет времени задерживаться на улице у арт-объекта, внимательнее разглядывая его.

Чтобы установить комплекс реакций иностранных студентов на русские плакаты двух эпох, нами было проведено анкетирование 20 магистрантов (ТРКИ-1, ТРКИ-2), приехавших в ДВФУ из Китая. По каждой из 4 проблемных тем опрашиваемым было предложено прокомментировать 2 плаката (1 советский и 1 современный) — всего 8.

Анализ результатов опроса показал, что плакаты советской эпохи оказались понятны иностранцам (например, плакат «Достаточно капли горячего в пути для несчастного случая» (рис. 1) сопровождается реакцией «пить и возить легко случается несчастье»). Наиболее эмоциональные отзывы анкетированные оставили к плакатам с рифмованными слоганами (например, плакат «Чем ребят бранить и бить лучше книжки им купить» (рис. 2) сопровождается реакциями: «ребенок — символ будущего, надо делать их сильными книгами», «другой метод воспитать ребенка». «Купить им книжки всегда лучше бить ребят»). Также, по 4 темам магистранты привели значительное количество примеров слоганов, используемых в Китае («родитель — это самый лучший учитель для детей», «алкоголь — оружие против жизни», «стакан алкоголя у водителя — это слезы у его родственников»). Наибольшую реакцию иностранцев вызвали креолизованные элементы во всех плакатах (примеры реакций на плакат «Пусть бьется всегда зеленое сердце природы» (рис. 3): «зеленый цвет — символ экологии», «первый взгляд на эту картину — сразу пойму»,



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

«природа оказывается сердце земля»; на плакат «Ночь — работе не помеха» (рис 4): «от работы некоторых людей зависит жизни других»).

Слоганы современных плакатов понятны не всем иностранцам: эффеktiv «Думаешь, что сильнее ребенка? К сожалению это правда» (рис. 5) оказался трудным

для восприятия анкетируемых (трое написали фразу: «не понял слоган»). Правильно воспринять языковую игру вопросно-ответной формы изложения в эффеktivе иностранцам не удалось. Понятны иностранцам следующие речевые акты: директив «Мусор СВОЙ тащи домой!» (рис. 6) (реакция: «легко понять плакат»), констатив

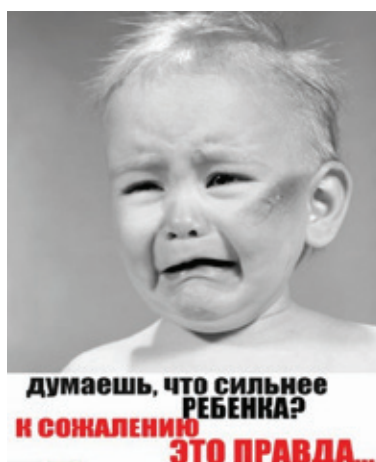


Рис. 5



Рис. 6

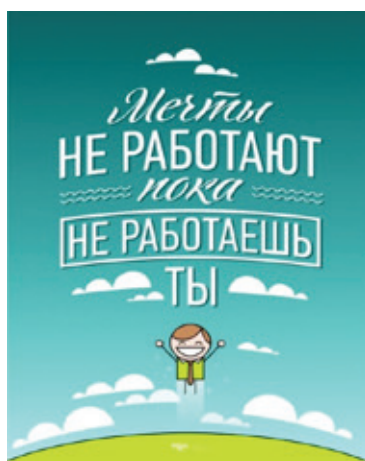


Рис. 7

«Мечты не работают пока не работаешь ты» (рис. 7) (реакция: «актуально», «твое будущее в твоих руках»), директив «Залил глаза? Алкоголь и автомобиль несовместимы» (рис. 8) (реакция: «опасность алкоголя»). Сниженные формы глаголов «тащи», «залил (глаза)» трактуются опрашиваемыми верно, о чем свиде-

тельствуют реакции: «люди не очень культурный и очень ленивый», «люди часто выпивают в компаниях, а потом садятся за руль; особенная реклама». Интересно, что несколько современных слоганов помечены словом «актуально», что не характерно для отзывов к советским плакатам. Присутствует единичный комментарий креоли-



Рис. 8

зованных элементов («светлый фон мне нравится, показывает надежду, человек заставляет улыбаться» к плакату «Мечты не работают пока не работаешь ты»).

Проанализировав комплекс реакций опрошенных студентов на российские плакаты XX и XXI веков, можно сделать вывод о том, что наглядные пособия обоих веков иностранцам понятны; практически все вербальные средства были трактованы верно; креолизованные элементы усиливают эффект слоганов, наталкивают рефлексировать; опыт создания российской и советской плакатной графики можно использовать в аспекте межкультурной коммуникации.

Исследование вопроса функционирования социального плаката в сознании человека позволило сформулировать рекомендации по созданию межкультурного плаката: при создании слогана следует использовать наиболее емкую форму директива, не перегруженную вопросно-ответными конструкциями и языковой игрой; целесообразно строчными буквами выделять некоторые слова; особое внимание нужно уделить креолизованным элементам (проработать колористическое решение, учитывая символику цвета в каждой культуре, использовать универсальные художественные образы, воспринимаемые в каждой стране одинаково).

Литература:

1. Аристов С.А, Сусов И. П. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс. Лингвистический вестник. Вып. 1. Ижевск, 1999
2. В. В. Дементьев. Языковые и коммуникативные «круг», «ключ», «матрица»: о значении идей В. И. Карасика для коммуникативной лингвистики // Саратов, 2013. — 11 с.
3. Де Соссюр Ф. Труды по языкознанию. //Москва, 1977. — 689 с.
4. Сусов, И. П. Лингвистическая прагматика. «НОВА КНИГА». Винница, 2009. — 90 с.
5. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. // Москва, 1990. — 686 с.
6. Bach, K., Harnish R. M. Linguistic Communication and Speech Acts. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1979. — 327 p.

Стихотворение А.-Ч. Суинберна «A Watch in the Night» в переводах О. Н. Чюминой и Э. Ю. Ермакова

Комарова Елена Васильевна, старший преподаватель;
Милотаева Ольга Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Данная статья посвящена анализу стихотворения А.-Ч. Суинберна «A Watch in the Night» («Ночная стража») в переводах О. Н. Чюминой и Э. Ю. Ермакова. Проведенное исследование позволяет утверждать, что данные переводы далеки от совершенства. Первый — в силу своей фрагментарности, второй — в силу утраты художественной выразительности.

Ключевые слова: А.-Ч. Суинбёрн, поэтический перевод, русско-английские литературные связи, компаративистика, художественная деталь, межкультурная коммуникация.

В 1900-е гг. О. Н. Чюмина выполнила фрагментарный перевод «Ночная стража» стихотворения Суинбёрна «A Watch in the Night» («Стража в ночи»), который оставался ненапечатанным вплоть до 1972 г., когда, будучи выявленным в фондах Пушкинского Дома, был включен составителями в сборник «Поэты 1880–1890-х годов» Большой серии «Библиотеки поэта» [14, с. 334–336]; в начале XXI в. в сети Интернет появилась еще одна интерпретация «A Watch in the Night», принадлежащая нижегородскому переводчику Э. Ю. Ермакову [2]. Первый стих каждой из девятнадцати строф английского оригинала представляет собой единообразный вопрос, в котором меняется только обращение — к стражнику («watchman»), пророку («prophet»), плакальщикам («mourners»), мертвым («dead men»), политику («statesman»), воину («warrior»), учителю («master»), изгнаннику («exile»), пленникам («captives»), христианину («Christian»), первосвященнику («High priest»), принцам («princes»), мученикам («martyrs»), Англии («England»), Франции («France»), Италии («Italy»), Германии («Germany»), Европе («Europe»), свободе («liberty»): «...what of the night?» [см.: 1, р. 698–701] [... что в ночи?]. Эту особенность суинбёрновского текста не могла не заметить О. Н. Чюмина, которая, однако, была далека от значимой для подлинника выдержанности однотипности построения: обращения к товарищу, политику, изгнаннику, пленнику, Европе, свободе сопровождалась вопросом «...что скажешь о ночи?», обращение к пророку во второй строфе — вопросом «...что ты скажешь о ночи?», наконец, в третьей и четвертой строфах обращения оказывались перемещенными внутрь вопросительной конструкции: «Что скажете, братья, о ночи? / <...> / Что скажете, жертвы, о ночи?» [см.: 3, с. 334–336]. Подобные же отклонения, связанные с необходимостью соблюдения при переводе формальных особенностей подлинника можно видеть и у Э. Ю. Ермакова (обращения к стражнику, мудрому, плакальщику, мертвым, воину, пленникам, князьям, мученику, Англии, Франции и Италии предшествуют вопросу «...что там в ночи?», обращение к христианину — вопросу «...

что в ночи?», обращения к политику, учителю, изгнаннику, священнику, германцу, Европе перемещены в центр вопроса, например, «Что там, политик, в ночи?»), который вместе с тем сознательно изменил первый стих заключительной строфы, придав интерпретируемому произведению большую завершенность: «Свобода, когда минет ночь?» [2].

Если Суинбёрн во многом обобщенно говорил о произволе, господствовавшем в окружающем мире, называя абстрактных грабителей, топчущих и попирающих человеческую сущность («...*spoilers sit, / Trampling the children of men*» [1, р. 698] [...*грабители* сидят, / Топчут *человеческих детей*]), то русские переводчики конкретизировали образы сильных мира — это хищная знать, лорды: «...*хищников знатных*, чьи ноги / Безжалостно топчут *людей*» (О. Н. Чюмина; [3, с. 334]); «*Лорды* растленной страны / Топчут ногами *детей*» (Э. Ю. Ермаков; [2]). При воссоздании описания шторма О. Н. Чюминой удалось показать его во всем неистовстве, чему способствовала аллитерация звуков [г] и [р], к которой не прибегали ни Суинбёрн, ни автор позднейшего перевода Э. Ю. Ермаков: «*Угрозу для гордых голов — / Губительных молний блистанье, / <...> громов грохотанье / Над прахом погибших борцов*» (О. Н. Чюмина; [3, с. 334]); ср.: «...the noise of the waves / And sudden flashes that smite / Some man's tyrannous head, / Thundering, heard among graves / That hide the hosts of his dead» (A.-Ch.Swinburne; [1, р. 698]) [...шум волн / И внезапные вспышки, которые поражают / Голову тирана, / Грохот, который слышится среди могил, / Которые скрывают воинов, убитых им]; «...и вал / Грозно ревет, мутит ил... / Молнией сбитый, кричит, / Жизнь отдавая, тиран. / Жертвы встают из могил, / Шанс отомстить мертвым дан» (Э. Ю. Ермаков; [2]).

Верно почувствовав, что для Суинбёрна при дальнейшем перечислении хищных сил, уничтожающих человеческую жизнь («*Beaks of raven and kite, / Mouths of wolf and of hound, / Give us them back whom the guns / Shot for you dead on the ground*» [1, р. 698] [*Клювы воронов и коршунов, / Пасти волков и собак, / Отдайте нам тех, кого пушки / Убили для вас на земле*]), более

значимы мотивы *клюва* и *пасти*, нежели упоминания конкретных птиц и млекопитающих, О. Н. Чюмина предельно упростила однородную конструкцию, вычленив основную мысль: «*О жадные клювы и пасти, / Вернете ли нашим отцам / Вы тех, кто растерзан на части / И брошен добычею вам?*» [3, с. 334–335]; Э. Ю. Ермаков, напротив, утратил своеобразное эстетическое целое, переданное посредством параллельного упоминания *клюва* и *пасти*, и назвал большее число хищников, нежели у Суинбёрна: «*Коршуны, враны, сычи, / Пасти волков, злобных псов, / Нам принесите скорей / Павших за правду сынов*» [2]. Подобный же подход можно видеть и при перечислении орудий уничтожения, весьма многообразных в английском оригинале («*Cannon and scaffold and sword, / Horror of gibbet and cord, / Mowed us as sheaves for the grave, / Mowed us down for the right*» [15, р. 698] [*Пушка, и эшафот, и меч, / Страх виселицы и веревки, / Скосили нас как снопы* в могилу, / *Скосили нас* за правое дело]), однако вполне рационально сведенных О. Н. Чюминой к двум обобщенным образам — *меча* и *петли* («*При виде меча и петли / За право мы на смерть пошли*» [3, с. 335]), что видится особенно удачным на фоне другого перевода, передавшего куда большее число деталей, представившего попытку сохранить сравнение («как кирпичи» вместо «как снопы»), но при этом весьма сумбурного, лишённого внутренней целостности: «*Плаха, и меч, и топор, / пытка и страх, приговор; / Тех, кто сражался до нас, / Валят в ров, как кирпичи*» (Э. Ю. Ермаков; [2]).

Конструкции с союзом *и*, используемые не только в значении перечисления, но и с дополнительным оттенком усиления («*А золото радует очи / И ночью, и в утренний час. / <...> / Схороним и слово, и дело*» [3, с. 335]), нарочитое нагнетание однородных дополнений в Р. п. с предлогом *у* («*Спроси у небес, у морей, / У наций, моих дочерей, / Народов еще не подросших*» [3, с. 335–336]), можно считать несомненными находками О. Н. Чюминой как переводчицы, благодаря которым основной замысел интерпретируемого текста раскрывается русскому читателю с еще большей убедительностью; ср. в оригинале и у Э. Ю. Ермакова: «*The gold on a crown or a crime / Looks well enough yet by the lamps. / <...> / Bury the word with the deed*» (А.-С. Swinburne; [1, р. 698]) [*Золото на короне или в преступлении / Выглядят достаточно хорошо при свете ламп. / <...> / Похорони слово с делом*] — «*Золото, власть и разбой / Благом сочтут в свете ламп. / <...> / <...> словам / Клятвы позволят заболтать*» (Э. Ю. Ермаков; [2]); «*Ask of heaven, and the sea, / And my babes on the bosom of me, / Nations of mine, but ungrown*» (А.-С. Swinburne; [1, р. 701]) [*Спроси небеса, и море, / И моих детей на груди моей, / Нации мои, еще не выросшие*] — «*У неба спроси и морей, / Иль моих малых детей — / Народы, сосущие грудь*» (Э. Ю. Ермаков; [2]).

Привлекает внимание общность интерпретации отдельных фрагментов оригинального текста русскими переводчиками, которые ввели сравнение убегающего

времени с водой (ср.: «*The tides and the hours run out*» (А.-С. Swinburne; [1, р. 699]) [*Приливы и часы убегают*] — «*Мгновенья текут, как вода*» (О. Н. Чюмина; [3, с. 335]) — «*Время течет как вода*» (Э. Ю. Ермаков; [10]), дополнили описание «красного» дождя («*...a rain that is red*» [1, р. 699]) [...дождь, который красный]) мотивом крови, используя эпитет («*Все дождик кровавый идет*» (О. Н. Чюмина; [3, с. 335])) или сравнение («*Струи <дождя> красны словно кровь*» (Э. Ю. Ермаков; [2])). В заключительной строфе перевода Э. Ю. Ермакову удалось мастерски сохранить четкую анафору стиха, усилившую эмоциональное напряжение («*I feel not the red rains fall, / Hear not the tempest at all*» [1, р. 701]) [*Я не чувствую, что красные дожди идут, / Не слышу бури совсем*] — «*Не вижу кровавых дождей, / Не вижу чумы и смертей*» [2]; ср. у О. Н. Чюминой: «*Не вижу я больше грозы, / Не вижу кровавой слезы*» [3, с. 336]), а также ярко воссоздать выразительное обращение к ночи, замененное у О. Н. Чюминой рассказом о ночи, ср.: «*Night, with the woes that it wore, / Night is over and done*» (А.-С. Swinburne; [1, р. 701]) [*Ночь, с несчастьями, что она несла, / Ночь закончилась*] — «*И ночь с ее черной тоской, / Ночь скорби — навеки уходит!*» (О. Н. Чюмина; [3, с. 336]) — «*Ночь, износился твой страх, / Ночь, ты уже истреблена*» (Э. Ю. Ермаков; [2]).

В отличие от О. Н. Чюминой Э. Ю. Ермаковым был осуществлен *полный* перевод «*A Watch in the Night*», в связи с чем особо интересны те эпизоды, которые до Э. Ю. Ермакова никак не интерпретировались на русском языке. В большинстве случаев русским переводчиком полностью утрачен параллелизм синтаксических конструкций, придающий динамизм суинбёрновскому описанию См., например: «*Ask not of dews if they blight, / Ask not of flames if they slay, / Ask not of prince or of priest / How long ere we put them away*» [1, р. 699] [*Не просить росы, если она губит, / Не просить пламени, если оно убивает, / Не спрашивать у принца или священника, / Когда мы избавимся от них*] — «*Влага ль глаза омочит, / Тело сожжет ли огонь; / Принцы, попы — не сужу, / Скоро ль вас выметут вон?*» [2]; «*Shone <light> where the sky now is black, / Glowed where the earth now is cold*» [1, р. 699] [*Сиял <свет>, где небо сейчас черно, / Пылал, где земля сейчас холодна*] — «*Пламя возожжется, что спит, / Чтоб тверди холод исчез*» [2]; «*Mine eyes are emptied of sight, / Mine hands are full of the dust*» [1, р. 700] [*Мои глаза лишены зрения, / Мои руки полны прахом*] — «*Прахом полна моя длань*» [2]. Причем даже там, где параллелизм сохранен, происходит смещение акцентов — с самого образа на передаваемый наречием *так* образ действия («*A song too loud for the lark, / A light too strong for a star*» [1, р. 701]) [*Песня слишком громкая для жаворонка, / Свет слишком яркий для звезды*] — «*Так не сияет звезда, / Так не стрекочут дрозды...*» [2]). В отдельных случаях частичную утрату художественной выразительности вследствие опущения параллелизма Э. Ю. Ермаков компенсировал использова-

нием тропов речи, в частности, оригинальных сравнений, например: «And the mastery of old and the might / Lives in the joints of mine hands, / *Steadies my limbs as they rise, / Strengthens my foot as it stands*» [1, p. 701] [И мастерство стариков и мощь / Живет в суставах моих рук, / Укрепляет мои члены, когда встаю, / Усиливает мои ноги, когда стою] — «Мощь — *словно пламя в печи*, / Живо в руках мастерство; / Не отступлю я назад, / Силой добьюсь я всего!» [2]. Мысль о господстве ночи, преодолеваемом человеческой волей, переданная Суинбёрном при помощи олицетворения («Forth of our eyes it <night> *takes flight* / <...> / Night is not then any more» [1, p. 699] [Из наших глаз она <ночь> *обратится в бегство* / <...> / Ночи не будет тогда больше]), достаточно полно воссоздана Э. Ю. Ермаковым, дополнительно использовавшим идиоматическое выражение: «Он <мрак> *не страшится* свечи / <...> / Тьме тогда *власть не вернуть*» [2]. Символический образ рта, несущего смерть, присутствует в переводе Э. Ю. Ермакова и там, где он предложен Суинбёрном («*The loud red mouths* of the fight / Are silent and shut where we are» [1, p. 700] [*Громогласные красные рты* битвы / Немы и закрыты там, где мы] — «Там, где мы есть, не рычит / Битва своим *красным ртом*» [2]), и там, где он только подразумевается («Night with *pestilent breath* / Feeds us, children of death» [1, p. 700] [Ночь с *тлетворным дыханием* /

Кормит нас, детей смерти] — «Ночь *смердной пастью* своей / Кормит нас, смерти детей» [2]). Противоречивые чувства вызывает трактовка Э. Ю. Ермаковым строф, содержащих обращения к европейским державам — Англии, Франции, Италии, Германии. Суинбёрн наиболее резок в оценках Англии, как равнодушной страны, и Франции, погрязшей в разврате, что в общих чертах сохранено русским интерпретатором: «Night is for slumber and sleep, / Warm, no season to weep» [1, p. 700] [Ночь для дремоты и сна, / Тепло, не время плакать] — «...ночь, крепкий сон, / Радостей мирных сезон» [2] (об Англии); «Night is the prostitute's noon» [1, p. 700] [Ночь — день проституции] — «Ночь — проституции день» [2] (о Франции). Однако в отдельных эпизодах категоричность переводчика переходит в ничем не оправданную резкость, в частности, он преобразует сравнение в отрицание (ср.: «Once I had honour, they say; / *But slumber is sweeter than tears*» [1, p. 700] [Когда-то у меня была честь, говорят; / *Но сон слаще слез*]) — «Сон на страданье менять, / Чести искать — смысла *нет*» [2]), вместо упоминания о смерти вводит образ Черта (ср.: «*Death*, my saviour, my lord, / Crowned; there is *no* more France» [1, p. 700] [*Смерть*, мой спаситель, мой господин, / Коронованный; *нет* больше Франции] — «Иль пойду к *Черту* на дно: / Он мне Спаситель и Князь. / Франции *нет* уж давно» [2]).

Литература:

1. Swinburne A.-Ch. A Watch in the Night // The Atlantic Monthly (Boston). — 1868. — Dec. — P. 698–701.
2. Суинбёрн А.-Ч. Стража в ночи; Заброшенный сад / Пер. Э. Ю. Ермакова // <http://www.stihi.ru/2006/05/01-2261>
3. Чюмина, О. Н. Ночная стража. Из А. Ч. Суинбёрна, пер<евод> с английского // Поэты 1880–1890-х годов / Вступ. ст. и общая ред. Г. А. Бялого; сост., подг. текста, биогр. справки и примечания Л. К. Долгополова и Л. А. Николаевой. — Л.: Сов. писатель, 1972. — с. 334–336.

Стихотворение А.-Ч. Суинбёрна «Песня времен порядка. 1852» («A Song in Time of Order. 1852») в восприятии русских переводчиков

Комарова Елена Васильевна, старший преподаватель;
Милотаева Ольга Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Данная статья посвящена анализу стихотворения А.-Ч. Суинбёрна «Песня времен порядка. 1852» («A Song in Time of Order. 1852») в восприятии русских переводчиков. Проведенное исследование позволяет утверждать, что данные переводы далеки от совершенства.

Ключевые слова: А.-Ч. Суинбёрн, поэтический перевод, русско-английские литературные связи, компаративистика, художественная деталь, межкультурная коммуникация.

Выполненный И. А. Кашкиным перевод суинбёрновского стихотворения «Песня времен порядка. 1852» («A Song in Time of Order. 1852», опублик. в 1862 г.), будучи впервые напечатанным в антологии 1937 г. [2, с. 136–

138], неоднократно переиздавался в последующие десятилетия. Попытки интерпретации этого же произведения в последующие годы были предприняты Г. Е. Беном, включившем свой перевод «Песня в дни порядка, 1852»

в сборник «Сад Прозерпины» (2003) [4, с. 27–28], и Э. Ю. Ермаковым, чей перевод «Песня времен спокойствия. 1852 г». с 2006 г. размещен в сети Интернет [3]. В своем стихотворении английский поэт выразил сочувствие левому движению, переживавшему сложные времена в силу усиления реакции как результата неудачного завершения революций в Европе в 1848–1849 гг.

Рефрен четвертой, шестой, восьмой, двенадцатой и четырнадцатой строф оригинала («While three men hold together, / The kingdoms are less by three» [1, p. 137–139] [Пока трое вместе, / В королевствах на троих меньше]) был лишь частично воссоздан в переводе И. А. Кашкина, сохранившем основную мысль, но варьируя ее при помощи различных лексических средств: «Трое нас в море уходит, / И рабов стало меньше тремя / <...> / Трое нас в море уходит, / И в тюрьме не докличутся трех / <...> / Трое нас в лодке уходит / Порванной цепью гремя / <...> / Коль троих ненависть сводит, — / Рабов — меньше тремя» [2, с. 136–138]; ср. единообразные рефрены у Г. Е. Бена («Мы уходим в море втроем — / В королевствах не хватит троих» [4, с. 27, 28]), а также у Э. Ю. Ермакова («Коль трое в свободном союзе — / На трех меньше в полчищах власти!» [3]), допустившего разночтение в последнем стихе четырнадцатой строфы: «На трех меньше союзников власти!» [3].

Если Суинбёрн реализует призыв к действию через повелительное наклонение, подкрепляя его сравнением («Push hard across the sand, / For the salt wind gathers breath; / Shoulder and wrist and hand, / Push hard as the push of death» [1, p. 137] [Нажми сильнее на мели, / Ибо соленый ветер набирает силу; / Плечом и запястьем и кистью / Нажми сильнее, как нажимает смерть]), то И. А. Кашкин концентрирует описание вокруг олицетворения смерти («Вперед через мели к волнам. / Крепнет ветер соленый, ревет; / Преследуя нас по пятам, / Подгоняет *смерть* вперед» [2, с. 136]). В последующих переводах можно видеть усиление экспрессии за счет использования побудительных конструкций; например, у Г. Е. Бена: «Эй, взяли! Подставь плечо! / Ветер кляп забивает в рот! / Взяли! Взяли! Еще! / Или дьявол нас всех возьмет. / <...> Валай! Громыхай себе, гром! / Как бы ветер подольше не стих! / <...> / Так к чертям владельцев земли!» [4, с. 27]. Э. Ю. Ермаков сохранил, но трансформировал сравнение оригинала, проведя параллель между твердостью воли и твердостью смерти: «По песку ударяет кулак, / По ветру морскому и соли: / Удар — решимости знак — / Как смерть, тверда будет воля» [3]. Также Г. Е. Беном и Э. Ю. Ермаковым (в отличие от И. А. Кашкина) было сохранено сравнение второй строфы английского оригинала, где свист ветра уподоблялся звону железа: «The wind is as iron that rings» (А.-Ch.Swinburne; [1, p. 137]) [Ветер как железо, что звенит] — «А ветер звенит, как металл / <...> / Ветер сечет, как нож» (Г. Е. Бен; [4, с. 27]) — «Ветер звенит, как сталь» (Э. Ю. Ермаков; [3]).

Синтаксический параллелизм Суинбёрна не всегда соблюдается русскими переводчиками. Например, в шестой строфе только Э. Ю. Ермаков сохранил параллельные конструкции, тогда как И. А. Кашкин прибегнул к анафоре, а Г. Е. Бен вообще отказался от использования фигур речи, в седьмой строфе, напротив, параллелизм сохранен у И. А. Кашкина, дополнившего его анафорой, и Г. Е. Бена: «They have tied the world in a tether, / They have bought over God with a fee / <...> / The thief's mouth red from the feast, / The blood on the hands of the king / And the lie at the lips of the priest» (А.-Ch.Swinburne; [1, p. 138]) [Они связали мир путами, / Они купили Бога мздой / <...> / Рты воров красны от пиров, / Кровь на руках королей, / И ложь на губах священников] — «Там сковали цепи свободе, / Там подачками куплен бог / <...> / <...> земле, / Где разгул разбойных пиров, / Где кровь на руках королей, / Где ложь на устах попов» (И. А. Кашкин; [2, с. 137]) — «Весь мир под их сапогом, / Сам Бог — на подачках у них / <...> / И пирует бандитов толпа; / Кровь — на руках короля, / Ложь — на устах попа» (Г. Е. Бен; [4, с. 27]) — «Вы на мир бросили узы, / Вы Бога купили лестью / <...> / Лоснятся разбойников рожи; / Там кровь на руках королей, / Рты попов запятнаны ложью» (Э. Ю. Ермаков; [3]). В девятой строфе для усиления эмоционального наполнения описания Г. Е. Бен и Э. Ю. Ермаков прибегли к анафоре, тогда как И. А. Кашкин ввел оригинальные образы *разжатого кулака* и *тлеющего уголька*, ср.: «When the ranks that are thin shall be thinned, / When the names that were twenty are ten» (А.-Ch.Swinburne; [1, p. 138]) [Когда ряды, что редки, станут реже, / Когда имена, которых было двадцать, станут десятком] — «Но сожмется разжатый кулак, / Вспыхнет тлеющий уголек» (И. А. Кашкин; [2, с. 137]) — «Чтоб тиранов редели ряды, / Чтобы ужас узнала знать» (Г. Е. Бен; [4, с. 28]) — «Пусть сомкнутся ряды для атак, / Пусть вождей будет десять, не двести!» (Э. Ю. Ермаков; [3]). Э. Ю. Ермаков использовал анафору и в последней строфе перевода, однако это никоим образом не помогло достичь ему той внутренней близости оригиналу, что характерна для перевода И. А. Кашкина, не только передавшего тональность описания, но и сохранившего ряд значимых художественных деталей: «Forth, with the rain in our hair / And the salt sweet foam in our lips; / In the teeth of the hard glad weather, / In the blown wet face of the sea» (А.-Ch.Swinburne; [1, p. 139]) [Вперед, с дождем в волосах / И солено-сладкой пеной на губах; / В зубах у жестокой довольной погоды, / Перед лицом ветреного сырого моря] — «Пусть веселое море нас хлещет / пеной сладко-соленой своей. / Прямо в зубы лихой непогоде / Мы уходим, цепью гремя» (И. А. Кашкин; [2, с. 138]) — «Пусть же ветер коснется волос, / Пусть лицо омочит моря пена. / Пусть море разрушит шлюзы, / ураганы и бури — на счастье» (Э. Ю. Ермаков; [3]); ср. у Г. Е. Бена: «Эй, с дождем в волосах — вперед! / Море пенное, слушай наш крик! / Прямо в пасть мы к буре плывем / Среди оскаленных волн морских» [4, с. 28].

Апогеем суинбёрновского произведения становятся проклятия представителям духовной и светской власти («And the galley-bench creaks with a Pope, / We shall see Buonaparte the bastard / Kick heels with his throat in a rope. / While the *shepherd* sets wolves on his sheep / <...> / While Shame is a watchman asleep / And Faith is a keeper of swine» [1, p. 138–139] [И скамья на галере скрипнет под Папой, / Мы увидим, как Бонапарт-ублюдок / Будет биться пятками с веревкой на шее / <...> / Пока *пастух* натравливает волков на своих овец / <...> / Пока Стыд на страже, / А Вера — свинопас]), переданные каждым из русских интерпретаторов с существенной долей оригинальности, хотя и не без влияния друг друга — особенно ощутима смысловая переключка в прочтениях И. А. Кашкина и Г. Е. Бена, проявившаяся, в частности, в значимой замене «пастуха» («*shepherd*») «пастырем», ср.: «В кандалах будет Папа грести, / Бонапарт-Ублюдок в петле / Будет пятками воздух скрести. / Если *Пастырь* святой кличет волка, / И *король* свои режет стада, / Значит, Стыд там уснул надолго,

/ И Вера не знает стыда» (И. А. Кашкин; [2, с. 137]) — «На галеры мы папу сошлем, / Бонапарта мы вздернем на фок — / Пусть подонок попляшет на нем! / *Пастырь* волка пустил в загон, / И *король* режет стадо свое, / И уснул на вахте закон, / Чтоб вовсю разгулялось ворье» (Г. Е. Бен; [4, с. 28]) — «И галера крикнет под Папой — / Бонапарта отродью — смерть! / Отдадим его в виселиц лапы. / А пастух гонит волка на стадо, / Коли Вера свиней пасёт, / И Стыда страшиться не надо» (Э. Ю. Ермаков; [39]). Ассоциации с рыцарством через сравнения флага с перьями («Let the wind shake our flag *like a feather*, / Like the plumes of the foam of the sea!» [1, p. 139] [Пусть ветер развеивает наш флаг *как перья*, / *Как плюмаж* морской пены!]) были полностью опущены И. А. Кашкиным, но сохранены позднейшими интерпретаторами произведения Суинбёрна: «Пусть же реет наш флаг с гербом / Оперением волн морских» (Г. Е. Бен; [4, с. 28]) — «Поднимай алый флаг — крепче узел! / Над пеной пусть венчает снасти!» (Э. Ю. Ермаков; [3]).

Литература:

1. The Collected Poetical Works of Algernon Charles Swinburne: In 6 vol. — L.: William Heinemann, 1917. — Vol. I. Poems and Ballads (First Series). — 326 p.
2. Суинбёрн А.-Ч. Песня времен порядка. 1852 / Пер. И. А. Кашкина // Антология новой английской поэзии / Вступ. ст. и комментарии М. Н. Гутнера. — Л.: Худ. лит., 1937. — с. 136–138.
3. Суинбёрн А.-Ч. Песня времен спокойствия. 1852 г. / Пер. Э. Ю. Ермакова // http://www.e-reading-lib.com/chapter.php/95164/7/Suinbern_-_Stihotvoreniya_iz_pervogo_sbornika.html
4. Суинбёрн А.-Ч. Сад Прозерпины: Стихи / Перевод, предисл. и примечания Г. Е. Бена. — СПб.: Изд-во Пушкинского фонда, 2003. — 104 с.

Этническая идентификация в якутском олонхо и киргизском эпосе «Манас»¹

Кузьмина Айталига Ахметовна, кандидат филологических наук, научный сотрудник
Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (г. Якутск)

В статье в сравнительном плане рассмотрели особенности этнической идентификации в якутском и киргизском героических эпосах. Историзм киргизского эпоса «Манас» обусловил сильную этническую идентификацию героев произведения, а в якутском олонхо, наоборот, архаический мифологический пласт определил меньшую этническую идентификацию.

Ключевые слова: героический эпос, олонхо, Манас, якуты, киргизы, историзм, мифология, этническая идентификация.

Якуты связаны с тюркскими народами языковой, генетической общностью, сходством форм общественного развития, скотоводческой культурой. Сравнительно-историческое исследование олонхо в контексте эпического творчества народов мира, в том числе тюркомонгольских, тунгусо-маньчжурских народов, еще не по-

лучило широкого развития, глубокого осмысления. Такое изучение позволило бы сделать шаг в определении генезиса олонхо, выявить особенности поэтики и т. д. Изучение олонхо в контексте тюркского эпоса началось с трудов А. П. Окладникова [21], И. В. Пухова [26; 27]. Их идеи продолжили эпосоведы Е. М. Мелетинский [19; 20],

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке DAAD — Германской службы академических обменов.

В. Я. Пропп [25], Р. С. Липец [13], А. В. Кудияров [12], К. Райхл [28] и др.

В данной статье мы собираемся сравнить специфику этнической идентификации в якутском олонхо и киргизском эпосе «Манас». Нам интересно выявить, кем себя считают герои олонхо и «Манаса», к какому народу, племени они себя относят и как они относятся к иноэтническим группам.

Прежде чем вступить к выявлению особенностей этих героических сказаний, следует их вкратце охарактеризовать. Так, олонхо как героический эпос является самым крупным жанром, кульминацией якутского фольклора, средний размер которого достигает 10–20 тысяч стихотворных строк, а наиболее крупное — до 50 тысяч. Считается, что зачатки олонхо возникли в глубокой древности, и по стадильной типологии исследователи относят его к наиболее ранним типам тюрко-монгольского эпоса [19; 25]. Олонхо распространено не только в Якутии, но и в Красноярском крае (эссеиские якуты, долганы). В 2005 г. якутский героический эпос был провозглашен ЮНЕСКО Шедевром устного и нематериального культурного наследия человечества.

Киргизское героическое сказание «Манас» относится к классическому типу эпоса. В сказании «Манас», записанном от манасчи Саякбая Каралаева, насчитывается 500553 стихотворных строки, десять раз больше якутского олонхо. Оно распространено не только в Кыргызстане, но и в КНР, Казахстане, Таджикистане. В 2009 ЮНЕСКО признал «Манас» киргизов из Китая Шедевром устного и нематериального культурного наследия человечества, а в 2013 г. — трилогию «Манас» киргизов из Кыргызстана.

Проблему принадлежности человека к какому-либо народу, этносу исследуют ученые из разных областей науки: психологи, социологи, философы, политологи, культурологи и т. д., что показывает разносторонность, глубину данного вопроса. При этом используют термины «этническая идентичность», «национальная идентичность», «этническая идентификация», «этническая самоидентификация», «этническое самосознание» и т. д. Понятие «национальная идентичность» похоже на «этническую идентичность», но употребляется в отношении к государственному, политическому объединению. «Идентичность» относится к результату самоотождествления, а «идентификация» — к процессу [1]. Этническая самоидентификация основана на архетипы: «непреложную необходимость соотносить себя с кем-то или чем-то; стремление к чувству общности; связь поколений; знаковость человеческого мышления; стремление к ощущению избранности; бинарную оппозицию «свои-чужие». [9, с. 5]. А в фольклоре, героическом эпосе, где архетипы играют огромную роль, также сильно проявилось стремление героев принадлежать к какой-либо группе и отделять себя от других. Проблема эпоса и этноса изучается с разных ракурсов. Из них можно выделить научные работы, где исследуют влияние эпоса на

политическую, общественную жизнь [32], этническую идентичность народа [2; 3; 10; 23], описание этносов в самом эпосе [4; 6; 11; 18].

Якутский героический эпос имеет очень сильное мифологическое основание. Эпическое время относится к эпохе первотворения [19, с. 269], когда еще современные якуты не появились. А эпическое пространство разделено на три мира: Верхнего, где в основном обитают божества, Среднего, где живут люди и духи-*иччи*, Нижнего, населенного чудовищами-*абааһы*. Как отметил Е. М. Мелетинский, в олонхо изображена вражда человеческого и демонского племен, которая не ограничивает появление других племен [19, с. 270].

Герой олонхо воспринимает себя представителем племени *айыы аймага* (букв. родственники божеств айыы) и *күн улууһа* (букв. солнечный улус), имеющими поводья на спине, что, вероятно, показывает их связь с богами. По мифологическим представлениям якутов люди имеют божественное, небесное происхождение. В ранних типах олонхо герои спускаются из Верхнего мира и заселяют Средний мир.

Хотя в героическом сказании иногда могут говорить об *ураангхай-сахы* (фольклорное самоназвание якутов), к которому относятся положительные персонажи, в большинстве случаев герой является в конце эпоса родоначальником *ураангхай-сахы*. Иными словами, эпические образы находятся как бы в промежуточном положении между божественной и истинно человеческой натурой.

Противником героя выступает богатырь из племени *абааһы*, рода *адьарай*, который все время пытается жениться на девушке из племени *айыы аймага*. Связь человека с *абааһы* считается недопустимым, хотя очень редко встречается олонхо, где изображен получеловек-*полуабааһы*, которого после инициации люди принимают в свой круг [31].

Мы рассмотрели три текста олонхо, относящихся к разным локальным традициям: «Богатырка Кыыс Дьуурая» Г. В. Дуякова (вилуйская эпическая традиция) [7], «Тамаллаайы Бэргэн» И. Д. Оконешникова (центральная) [22], «Ючюгэй Юдюгюйэн и Кусаган Ходжугур» Д. А. Томской (северная) [29].

Мы обнаружили, что самоназвание якутов *сахы* используется в олонхо 38 раз, из них 15 раз — в «Богатырка Кыыс Дьуурая», 21 раз — в «Тамаллаайы Бэргэн», а в «Ючюгэй Юдюгюйэн и Кусаган Ходжугур» — всего лишь 2 раза. В центральной части Якутии проживает большая часть якутов, здесь со времен Омогоя, Эллия, легендарных прародителей, зарождалась и развивалась культура якутского народа. Это историческая территория первоначального расселения якутов, откуда шло движение на периферию. Вероятно, высокий уровень этнического самосознания определил частое использование этнонима *сахы* в олонхо. Это слово также употребляется в имени персонажа *Саха Саарын Тойон* в олонхо «Тамаллаайы Бэргэн».

Наряду с этнонимом *сах* в фольклорных текстах часто используется слово *ураангхай*. В олонхо «Богатырка Кыыс Дьуурайа» этот этноним использован 6 раз. Наряду с этим встречается двойные этнонимы *ураангхай-сах* (5 раз) и *сах-ураангхай* (только 1 раз). Это слово в олонхо Д. А. Томской не обнаружено.

В олонхо также представлен образ тунгусского богатыря, который часто мешает, иногда помогает герою. По мнению И. В. Пухова, У. Г. Эргиса, Е. М. Мелетинского, данный персонаж появился в результате межплеменных отношений якутов и аборигенных народов (эвенки, эвены и др.) [27, с. 151; 30, с. 200–201; 19, с. 270]. Из трех олонхо мы обнаружили слово *тонгус* (3 раза) только в сказании «Богатырка Кыыс Дьуурайа», где в конце эпоса говорится, что дядя героя богатырь Кюн Эрили становится родоначальником тунгусов. Следует отметить, что в олонхо Вилюйского региона ярко представлен образ тунгусского богатыря, появились образы отца тунгусского богатыря и рыбака, в вершину которого попадают богатыри во время битвы. Мы предполагаем, что это является результатом тесного контакта вилюйских якутов с эвенками, которые издревле жили в Вилюйском регионе.

В олонхо «Богатырка Кыыс Дьуурайа» встречается образ русского богатыря Аан Дуурай, которого боги заточили в тюрьму за строптивый нрав, и по просьбе главного героя его отпускают на свободу; после освобождения он указывает место, где герой мог бы родиться заново; в конце олонхо говорится, что он становится родоначальником русского народа. Для этого использовано 5 раз слово *ньуучча* («русский»). Мы считаем, что образ русского нетрадиционный, он появился как нововведение олонхосута Г. В. Дуякова, который знал русских, положительно относился к ним и очень часто использовал заимствованные слова из русского языка.

В олонхо «Ючюгэй Юдюгюйэн и Кусаган Ходжугур» 1 раз использован этноним *татаар*, который встречается в составе поговорки, благословения в отрицательном смысле. Трудно предположить, знали ли предки якутов татаров раньше или это позднее явление. Также в фольклорных текстах можно найти малопонятные слова как *уйгуур*, *кыргыз*, похожие на тюркские этнонимы *уйгур*, *кыргыз*. Возможно, предки якутов знали названия других тюркских племен, и некоторая часть названий дошла до наших времен в виде словосочетаний, малопонятных слов с отрицательными смысловыми оттенками.

Как видно, в олонхо употреблено очень мало этнонимов. В речи героев не показаны особенности языка другого племени, вместо этого выступает манера исполнения, музыкальная специфика. Также не обнаружены какие-либо описания внешнего вида, одежды представителя другого народа, они как будто одинаковы, только название этнонима, выполняемая роль персонажа, его отношение к герою могут указать на его происхождение. Выяснение отношений между героем и противником происходит в виде единоборства, а не войны с участием многочисленных персонажей. Образ тунгус-

ского богатыря, который в ранних записях олонхо имел отрицательные черты характера, со временем приобрел положительные. Во второй половине XX в. появился совершенно новый образ русского богатыря — помощника героя. Однако образ представителя русского народа не получил распространения и развития, так как олонхо имело сильную каноническую структуру и опиралось на традицию.

Классический эпос, к которому относится киргизский «Манас», подвергался к демифологизации и опирался на исторические предания [19, с. 276]. Во многих эпосах тюрков Средней Азии изображена борьба героя, народа против иноплеменных захватчиков, иноверцев.

В качестве образца мы взяли 4-томное издание киргизского героического эпоса «Манас», опубликованного по серии «Эпос народов СССР» и «Эпос народов Евразии» в переводе А. С. Мирбадалевой и Н. В. Кидайш-Покровской и охватывает около 50 тысяч строк (по версии с. Орозбакова) [14; 15; 16; 17].

Прочитав русский перевод текста, мы обнаружили 104 наименований этнонимов. Мы распределили их на три группы (положительный, отрицательный и нейтральный) в зависимости от отношения к главному герою — Манасу. К положительным племенам, родам относятся 39 племен и народов, к отрицательным — 27, к нейтральным — 39. По частоте упоминаний этнонимов лидируют *киргизы* (411 раз), *калмаки* (311 раз), *кытай* (222 раза), *казахи* (124 раза). Киргизов могут назвать также *кара-киргизами*, *бурутами*.

По сравнению с олонхо, в киргизском героическом эпосе очень развита этническая идентификация. Помимо многочисленных названий племен, родов и народов, подробно показано их взаимоотношение, место проживания которое в целом совпадает с реально имеющимися топонимами. В начале эпоса дается генеалогическое повествование героя, похожее на историческое предание.

В «Манасе» идентификация человека идет по следующей иерархии: человек (Манас) — род/племя (Ногой) — народ (киргизы) — сообщество народов (тюрки), то есть имеется понимание идеи тюркского единства, самый ближайший народ — казахи, с которыми и ныне соседствуют современные киргизы. Следует сказать, что взаимоотношения с другими народами не постоянны, они могут меняться: иногда дружественные народы показывают зависть и высокомерие или, наоборот, с вражеским народом вполне могут иметь нейтральные связи. Народы, роды, племена часто встречаются в эпосе во время войны, пира, свадьбы, поминок.

Народы отличаются друг от друга своим происхождением, характером, менталитетом, религией, социальным положением и языковыми характеристиками персонажей. Так, в эпосе калмаки являются мангулами, врагами киргизов, они воинственны, агрессивны, до поражения от войск Манаса имели высокое положение, употребляют слова «*Жабу! Жабу!*», «*Мэндэ!*» для боевого клича. Калмаки называют киргизов уничижительным словом

бурут, также отделяют их вероисповеданием, как носящих чалму (головной убор мусульман). Следующий вражеский народ — кытай отличаются от калмаков своей многочисленностью и использованием магии.

В «Манасе» преобладает изображение войн над единоробством. В эпосе изображены экзогамные отношения между племенами и народами. Так, любимая жена Манаса Каныкей — родом из таджиков. В прошлые века такие связи помогали соседним этническим группам сохранить мирную жизнь, распространить свое влияние другим, противостоять общему врагу.

Представляется интересным мотив побратимства героя с чужаком, врагом. Так, образ Алмамбета очень сложный: сын калмакского или кытайского хана уходит от своих соплеменников, принимает веру киргизов (ислам), становится другом Манаса и руководит войсками против своего народа. Здесь уместно вспомнить теорию Л. Н. Гумилева о пассионарности, когда этнос (киргизы) находится на стадии развития появляются сильные личности, выступающие за свой народ (Манас), а когда он (кытай) находится на стадии старения и распада, то пассионарии (Алмамбет) не могут найти свое место среди своих и могут уйти к той среде, где наблюдается пассионарный подъем [5].

Различия между якутским и киргизским героическими эпосами появились вследствие их иностадийности (олонхо считается архаическим, а «Манас» — классическим), разным уровнем общественного, государственного развития (киргизы в окружении разных, многочисленных, враждебных народов выработали определенный опыт государственности и по-

литической деятельности, чем якуты, которые находились на Севере почти в изоляции от мира) и отсутствием связей между этими народами, находящихся далеко друг от друга, хотя относящихся к одной языковой семье — тюркской.

Якутское олонхо включает в себе сильный мифологический компонент, а в киргизском эпосе «Манас» преобладает историзм, хотя имеется и определенный мифологический слой. Поэтому в «Манасе» этническая идентификация сильнее, чем в якутском героическом сказании. Это ничуть не умаляет значение олонхо, наоборот, оно показывает сохранность архаической формы эпоса, что тоже является ценным для фольклористов.

Общей чертой олонхо и киргизского героического сказания можно считать поэтический стиль эпоса. Однако в данной статье мы не рассмотрели эту проблему. Следующим моментом выделяем высокое положение эпоса в иерархии жанров фольклора и большое значение устного героического сказания в жизни якутов и киргизов. Также в тексте «Манаса» обнаружили архаический мотив чудесного рождения богатыря у престарелых родителей, который часто встречается в олонхо. «Манас» является сказанием о первом поколении героя, за ним следуют «Семетей» и «Сейтек». В якутском эпосе тоже встречаются олонхо о двух поколениях героев — отца (матери-богатырки) и сына («Богатырка Кыыс Дьуурая», «Ючюгэй Юдюгюэн и Кусаган Ходжугур»).

Мы убедились, что олонхо и «Манас» являются народными энциклопедиями, услышав или прочитав которых, можно получить ценные сведения о жизни и мировоззрении якутского и киргизского народов.

Литература:

1. Баранов, Н. А. Курс «Этнополитология» для студентов-политологов Балтийского государственного технического университета «Военмех» [Электронный ресурс] / Персональный сайт Николая Баранова. URL: http://nicbar.narod.ru/etnopolitologia_02.htm (дата обращения: 15.08.2014).
2. Бичеев, Б. А. Мифолого-религиозные основы формирования этнического сознания калмыков: Дисс. ... доктора философских наук. — Ставрополь, 2005. — 381 с.
3. Брагина, Д. Г. К проблеме этнической и этнокультурной идентичности у якутов на рубеже веков (конец XX в. — начало XXI в.) // Коренные народы Северо-Западной Якутии и Таймыра: фольклорное наследие и проблемы этнокультурной идентичности (Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения известного якутского фольклориста, переводчика, общественного деятеля П. Е. Ефремова. Якутск, 9–10 декабря 2013 г.) / Сост. А. Н. Данилова, А. А. Кузьмина; редкол.: А. С. Ларионова (отв. ред.) и др. — Якутск: Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2013.
4. Валиуллина, Ф. М. Национально-мифологические и религиозные мотивы в дастане «Идегей»: Автореферат ... кандидата филологических наук. — Казань, 2005. — 24 с.
5. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. — СПб.: Кристалл, 2001. — 640 с.
6. Давлеткулов, А. Х. Отражение истории этноса и его социально-духовной жизни в эпической поэзии башкир: Социально-философский анализ: Дисс. на соиск. ... доктора философских наук. — Уфа, 1999. — 303 с.
7. Дуяков, Г. В. Кыыс Дьуурайа бухатыыр / Сост. А. А. Кузьмина. — Якутск: Бичик, 2011. — 250 с. (Серия «Саха боотурдара»)
8. Жирков, А. Н. Его судьбу определил Манас [Электронный ресурс] // Слово Кыргызстана. Общенациональная газета. Материал за: 12 декабря 2012 года. URL: <http://slovo.kg/?p=15353> (дата обращения: 15.08.2014).

9. Зубачевский, М. В. Этническая самоидентификация и её объективизация в культуре: Дисс. ... кандидата филологических наук. — Омск, 2010. — 156 с.
10. Игнатьева, В. Б. Эпос в современном обществе: сохранность и потенциал развития олонхо в общественном мнении // Коренные народы Северо-Западной Якутии и Таймыра: фольклорное наследие и проблемы этнокультурной идентичности (Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения известного якутского фольклориста, переводчика, общественного деятеля П. Е. Ефремова. Якутск, 9–10 декабря 2013 г.) / Сост. А. Н. Данилова, А. А. Кузьмина; редкол.: А. С. Ларионова (отв. ред.) и др. — Якутск: Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2013.
11. Конаратбай, Т. А. Эпос және этнос. Қазақ эпосы және оның этникалық сипаты. Монография. — Алматы: Ғылым, 2000. — 268 б. (на казах. яз.: «Эпос и этнос. Этнические истоки казахского эпоса»)
12. Кудияров, А. В. Проблемы изучения художественного стиля эпоса сибирских народов // Фольклорное наследие народов Сибири и Дальнего Востока. — Горно-Алтайск, 1986. — с. 114–150.
13. Липец, Р. С. Образы батыра и его коня в тюрко-монгольском эпосе. — М.: Наука, 1984. — 385 с.
14. Манас. Киргизский героический эпос. Книга 1. — М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1984. — 544 с. («Эпос народов СССР»).
15. Манас. Киргизский героический эпос. Книга 2. — М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1988. — 688 с. («Эпос народов СССР»).
16. Манас. Киргизский героический эпос. Книга 3. — М.: Главная редакция восточной литературы, 1990. — 512 с. («Эпос народов СССР»).
17. Манас. Киргизский героический эпос. Книга 4. — М.: Наследие, 1995. — 768 с. («Эпос народов Евразии»).
18. «Манас» энциклопедиясы. 1-т: Аалам — «Манастын» музыкасы / Башкы ред. А. Карыпкулов. — Бишкек: Кыргыз Энциклопедиясынын Башкы редакциясы, 1995. — 440 б. (на киргиз. яз.: «Энциклопедия «Манас»»)
19. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа. — М.: Наука, 2006. — 408 с.
20. Мелетинский, Е. М. Происхождение героического эпоса; Ранние формы и архаические памятники. — М.: Наука, 1963. — 460 с.
21. Окладников, А. П. Якутский эпос (олонхо) и его связь с югом // История Якутской АССР: В 2 т. — М.-Л., 1965. — Т. I. — с. 257–277.
22. Оконешников, И. Д. Тамаллаайы Бэргэн / Сост. А. А. Дмитриева, Н. А. Дьяконова. — Якутск: Медиа-холдинг «Якутия», 2012. — 320 с.
23. Осипова, О. В. Героический эпос как элемент этнической идентификации саха: оценка в общественном мнении // Арктика и Север. — 2011. — № 4. — с. 1–10.
24. Прозоров, Л. Р. Раса и этнос в былинах [Электронный ресурс] // Информационный портал «Русская цивилизация». URL: www.xromo.com/guskolan/gasa/gasa_etnos.ht (дата обращения: 15.08.2014).
25. Пропп, В. Я. Русский героический эпос (Собрание трудов В. Я. Проппа). — М.: Лабиринт, 1999. — 640 с.
26. Пухов, И. В. Героический эпос тюрко-монгольских народов Сибири. Общность, сходство, различия // Типология народного эпоса. — М.: Наука, 1975. — с. 12–63.
27. Пухов, И. В. Якутский героический эпос олонхо. Основные образы. — М.: Изд-во АН СССР, 1962. — 256 с.
28. Райхл, К. Тюркский эпос: традиции, формы поэтическая структура / Пер. с англ. В. Трейстер под ред. Д. А. Функа. — М.: Вост. лит., 2008. — 383 с. — (Исследования по фольклору и мифологии Востока)
29. Томская, Д. А. Үчүгэй Үөдүгүэйэн, Куһаҕан Ходьугур = Ючюгэй Юдюгюэйэн, Кусаган Ходжугур / [пер. Е. С. Сидоров, сост.: В. В. Илларионов, В. С. Никифорова, отв. ред.: д.ист.н. Н. А. Алексеев, д.иск. Ю. И. Шейкин]. — Якутск: Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2011. — 374 с.
30. Эргис, Г. У. Очерки по якутскому фольклору. — М.: Наука, 1974. — 402 с.
31. Якутский героический эпос. Могучий Эр Соготох. — Новосибирск: Наука. Сиб. издат. фирма РАН, 1996. — 440 с.
32. Heide Nienke van der. Spirited performance: The Manas epic and society in Kyrgyzstan. — Amsterdam: Rozenberg, 2008. — 334 p.

Основные модели словообразования неологизмов

Курбанова Наргиза Абдусоатовна, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Продуктивность, как известно, является одной из главных характеристик самых различных языковых единиц. Особое значение приобретает продуктивность, в частности, при характеристике словообразовательной модели, являющейся центральным механизмом в создании новых слов. Так как в словообразовании понятие продуктивности, кроме моделей, распространяется и на аффиксы, основы, т. е. словообразовательные элементы, а так на способы словообразования, семантика самого слова «продуктивность» очень широка.

Выделяются следующие группы неологизмов по способу создания:

Фонологические неологизмы, которые создаются из отдельных звуков или своеобразных конфигураций звуков.

В этих новообразованиях чувствуется некоторая искусственность. Подобные сочетания звуков нередко сочетаются с морфемами греческого или латинского происхождения. Примерами таких слов могут служить названия полимерный волокон, изобретенных в последние в последние десятилетия: Например: polysterol, nylon, и т. д. Или термины, используемые в физике, химии, оптике, других науках: polychromatic — многоцветный, monochromatic — одноцветный. В узбекском языке: Diller — (дилер)-даллол, summit — саммит, supermarket — супермаркет.

В эту же группу входят слова, образованные от междометий (отмеждометные неологизмы): zizz (короткий сон) — от имитации звука, издаваемого во сне; tobuzz (звонить по телефону) — от имитации работы телефонного зуммера. Основа от междометных неологизмов — это импликация звуков и звукоподражаний.

И, наконец, к этой же группе условно относятся новые междометия типа:

Пример: Yeshiliyuuck — междометия, выражающие сильное отвращение;

Wow — восторг, удивление;

Ouch! — вскрик от носильной боли;

Oops! — вскрик когда человек что-нибудь роняет.

В узбекском языке тоже есть такие неологизмы образованные фонетическим способом.

Пример: Урра!-hurra! (выражающие общее воодушевление)

Вау — wow (выражает удивление и восторг)

Жиз-биз, қасур-қусур, вой, ах.

Заемствованные неологизмы относятся к внешним факторам языка и к сильным неологизмам.

Заемствования можно разделить на четыре группы в английском языке:

1. Собственно заимствования
2. Варваризмы

3. Ксенизмы

4. Кальки

В узбекском языке также, заимствования можно разделять на две группы:

Первая группа. Это слова — взятые с арабского (**адаб, адабий, авж, авзў, авлод, аврат, аждод**), с персидского (**андиша, андоза, андуҳ, арзанда, арғувон**), с русского языка (**абзац, абитуриент, авангард, авария**). Вторую группы составляют кальки.

В узбекском языке неологизмы делятся на следующие группы:

1. Неологизмы, созданные на базе собственного (узбекского) языка: ёнилги, зарбдор, йилнома, жангнома, саёхатнома;

2. Неологизмы, созданные на базе, из которого слово было заимствовано: глобаллашув, лицензиялаш, инсталляция, скейбордчи и т.д;

3. Неологизмы — заимствования: рейл, фрейм, роллер.

Сравнительное значение словообразования английского и узбекского языков требует дальнейших исследований.

Здесь так же выделяют несколько групп:

Аффиксальные неологизмы. Это образование новых слов с помощью суффиксов и префиксов. Аффиксальные единицы составляют 24 %, по данным Кэннона.

Естественно, что наибольшей степенью новизны обладают единицы, созданные с помощью аффиксов и полуаффиксов. Их немного: -on, -ase, -sd, -nik, -vansship, -eco, -mini, -oholic, -gate-, apses-

Особого внимания заслуживают полусуффиксы, вычлененные из неологизмов, которые встречаются в газетном тексте часто. Так, например, aholic/ holicили—oholic были вычленены из слова workaholic(work+alcoholic) человек, одержимый работой. Общее значение этих аффиксов — одержимость чем-либо (chocoholic, bookcholic, cheeso-holic, coffeholic, computercholic). Полуаффикс—gate был вычленен из Watergate (для обозначения скандала, связанного с коррупцией и укрывательством фактов). Иными словами, происходит морфологизация свободных форм.

В узбекском языке: китоблар, китобнинг, китобга, китобдан, китоби, китобим; -лар, -нинг, -ни, -дан, и, -им, -инг и т. д., парадигмы существительного. В английском языке book, book's, books'; -s, 's, s' являются парадигмами существительное»book»; book — tobooked, booking, booked -ed (theendingofPII), -s, -ing являются парадигмы глагола «tobook». Таким образом, переход может быть описан как морфологический способ образования слов.

Таким образом, в языке есть много способов моделей словообразования неологизмов.

Литература:

1. Buranov, J., Muminov A., A Practical course in English lexicology.-Т.: Ukituvchi, 1990, p. 27.
2. Заботкина, В. И. Новая лексика английского языка, М.: 1989 г. с. 19.
3. Розен, Е. В, Новая лексика в современном немецком языке М.:, 1996 г. с. 53–61.
4. Cannon, K. I. Word structure. — Oxford: Oxford University Press, 1986 г. p. 136.
5. Смирницкий, И. А., Лексикология английского языка. М.: 1956 г. с. 71.

Пути совершенствования изучения английского языка в деле подготовки конкурентоспособных специалистов технического профиля

Мамадалиева Сусана Атамовна, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Изучение иностранных языков — одно из важнейших условий развития и укрепления межрегионального сотрудничества научных центров по технологии и образованию. Особенно актуальными в этом отношении являются проблемы совершенствования изучения иностранных языков специалистами, которые будут работать с зарубежными коллегами. Как правило, для занятия языком они имеют совсем немного времени. Поэтому интенсификация этих занятий очень важна. Для непрерывного изучения иностранных языков в настоящее время кафедры общетехнического профиля должны быть обеспечены оригинальными учебниками, видео-проектными досками, доступ к интернету, а также техническими словарями, чтобы студент мог переводить все технические термины [1].

Одна из главных задач, которую решают преподаватели английского языка в подготовке конкурентно — способных специалистов технического профиля — научить будущих специалистов свободно читать литературу по специальности и извлекать из нее деловую информацию. Решение этой задачи невозможно без тесного сотрудничества кафедры иностранных языков с профилирующими, особенно с выпускающими кафедрами. Опыт показывает, что результаты получаются наилучшими, если это сотрудничество осуществляется с первых же дней пребывания студента в вузе.

Успех в изучении любого предмета в значительной степени определяется интересом к нему студента, теми стимулами, которые побуждают его работать настойчиво и творчески. Мы рассматривали методы, которые использует кафедра английского языка нашего университета для развития у студентов стимулов к изучению своего предмета. Среди этих методов мы назвали и защиту выпускных квалификационных работ на английском языке.

В деле обучения английскому языку студентов технического профиля это означает, что специалист иностранного языка должен быть лингвистом. Для него не-

обходимо быть лингвистом, чтобы понимать программы и учебники, написанные в плане и на основе новых достижений лингвистики, чтобы правильно организовать учебный процесс и самому создать упражнения и пособия более совершенные по мере совершенствования для улучшения английского языка у студентов технического профиля. Ведь глубоко изучив иностранный язык, можно достичь наивысшие познания в сфере технического так и другого профиля для изучения науки в дальнейшем. [3]

Значительный опыт иноязычной практики студенты приобретают, готовя выпускные квалификационные работы. Защита ВКР на иностранном языке стимулирует интерес к нему студента в связи с тем, что это одно из форм практического использования его знаний в данной области. Вместе с тем, готовясь к такой защите, студент подбирает и изучает специальную литературу на иностранном языке: благодаря этому обогащаются профессиональные знания будущего специалиста, у него развиваются и углубляются навыки исследовательской работы. Ведь в ходе подготовки к защите студент должен найти дополнительную литературу на английском языке, составить библиографию и обработать эту литературу — проанализировать, законспектировать, написать аннотации, провести сравнительно — правовой и терминологический анализ. (solar radiation, intensification of heat transfer, hydraulics resistance, heat-wet-light mode, heat-mass-transfer process, coefficient of evaporation, density, heat conductivity) [2].

Студент может по рекомендации кафедры представить дополнительно краткое содержание дипломного проекта (работы) на английском языке, которое оглашается на защите и сопровождается вопросами к студентам на этом языке. На этой основе мы оставили специальное положение о подготовке и защите курсовых и ВКР на английском языке, в котором сформулированы цели и задачи этой работы, определены обязанности второго руководителя (преподавателя кафедры английского языка),

названы главные этапы работы, требования к оценке и оформлению ВКР.

Естественно, вся работа ведется в тесном контакте с профилирующими кафедрами, которые подбирают темы дипломных заданий исходя из наличия в библиотеке специальной литературы по той или иной проблематике. Обязательно учитываются при этом желания, склонности и способности каждого студента, уровень его теоретической подготовки, практические умения. Сама выпускная квалификационная работа пишется на русском или на родном языке. На защите дипломник докладывает о своей работе на русском и английском языках: кратко излагает ее сущность, характеризует самые важные результаты, делает выводы и предложения. Вопросы ему задаются также на двух языках. Отметим, что в состав ГАК включаются и преподавали английского языка, много лет работающие на данном факультете.

Опыт показывает, что при подготовке ВКР студенты испытывают значительные трудности. Им нелегко бывает четко и кратко изложить свои мысли, обобщить прочитанное, а также переводить с русского или с родного на иностранный язык. Нередко дипломники после написания работы не успевают подготовить и перевести ВКР. Поэтому мы рекомендуем им в начале дипломного проектирования сформулировать цели, задачи, предмет и метод исследования, актуальность и новизну проблемы, подготовить основную часть ВКР и перевести ее на иностранный язык. Вместе с тем это во многом помогает студентам глубже проникнуть в тему исследования,

организовать их работу. Конечно, защита выпускной квалификационной работы на иностранном языке — дело трудоемкое, и справиться с ним могут лишь студенты, хорошо знающие специальные предметы и отлично владеющие английским языком. Защита ВКР на иностранном языке широко рекламируется, на нее приглашаются студенты младших курсов, преподаватели многих кафедр, родители.

Трудностей в этом деле немало. Однако в его выполнении преподаватели иностранных языков не одиноки.

Помогает нам и то, что преддипломная практика студентов, которые готовятся к защите на иностранном языке, ежегодно проводится в нашем вузе. Его сотрудники очень внимательно и квалифицированно помогают студентам готовить ВКР, читают лекции, рекомендуют иностранную литературу, проводят консультации. Увлеченно работают и сами студенты. Они чувствуют, как обогащаются их знания, развивается интерес к науке. Все это приносит удовлетворение, дает радость творчества, уверенность в себе [2].

Немаловажно и то, что защита ВКР на английском языке выявляет как достоинства, так и недостатки во всей подготовке специалиста. Учет этих достоинств и недостатков позволяет совершенствовать учебный процесс. По завершению защиты ВКР студент, владеющий английским языком, в будущем станет специалистом технического профиля, который сможет, работая на производстве, следить за новейшими технологиями по своей специальности в других экономических развитых индустриальных странах [1].

Литература:

1. Едина, Н. П., Абрамова Л. П. Обеспечение непрерывности обучения иностранным языкам в подготовке конкурентно-способных специалистов технического профиля. Труды международной научно-технической конференции. Том 1. «Высокие технологии и перспективы интеграции образования, науки и производства» ТХТИ Тошкент-2006 г. стр. 21–23.
2. С. Мамадалиева. «Энергосбережения при использовании альтернативных источников энергии: проблемы и решения». Материалы Республиканской научно-практической конференции Карши ГУ 24–25 декабря 2008 года. г. Карши-2008 г. стр-190.
3. Н. Ф. Иргеньева, О. М. Барсова, М. Е. Блок. «Теоретическая грамматика английского языка». Москва-1969 г. стр.3–4.

Сочетаемость языка и культуры в метафоре

Насруллаева Гульшан Самадовна, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Во все времена язык являлся ярлыком нации, рода, племени. Еще в источниках античных времен было сказано, что надо знать язык народа, чтобы изучить его нравственные обычаи, традиции. Несомненно, и в настоящее

время язык является орудием, средством, формой культуры.

Тот факт, что язык является орудием, средством или формой культуры, не подразумевает, что язык и культура

существуют в отдельности. В священных книгах тоже указывалось, что понятие всех предметов и явлений надо начинать со слова.

Языкознание XIX века, занимаясь сравнительно-историческими и типологическими проблемами языков, объясняет сочетаемость его с культурой.

В центре произведений В. фон Гумбольдта, Г. Штейнтала, К.Фосслера, А. Шлейнера, Х. Пауля, А. А. Потеня стоит вопрос о сочетаемости языка и культуры.

Во времена структурализма, по причине того, что, на основе тенденции «язык в себе», особенности внутреннего строения выводились на первый план, казалось, что интерес к феномену культуры в какой-то степени понижался и надо понимать, что это естественное явление для той ступени развития науки.

В стихотворении «Ойни этак билан ёпиб бўлмаиди» или «Кавакларда қолмас ойнури» (А. Орипов), язык рассматривается как двойня, родня культуры. Внимание к культуре, взгляд на нее с нового ракурса характерен для новой ступени развития науки. Отношение к этнической культуре имеет геополитическое значение. В свои времена, в зеркале отдельных ценностей, Р. Бенедикт, обращая внимание на распри между различными этнокультурами, писала так: «Каждая культура, с точки зрения других, игнорирует фундаментальное и разрабатывает несущественное. Одна культура с трудом постигает ценность денег, для другой они — основа каждодневного поведения. В одном обществе технология невероятно слаба даже в жизненно важных сферах, в другом, столь же «примитивном», технологические достижения сложны и тонко рассчитаны на конкретные ситуации. Одно строит огромную культурную суперструктуру юности, другое — смерти, третье — загробной жизни».

В результате тесной связи лингвистики с другими смежными дисциплинами, формировались новые научные парадигмы, в которых вопрос сочетаемости языка и культуры рассматривался как потребность эпохи.

В короткий срок в сфере этнолингвистики, этнопсихологии, когнитивной психологии, психоллингвистики, социоллингвистики, лингвокогнитологии, соответствие языка и культуры превратилось в объект и предмет изучения. Доказательством этому служит факт бурного развития таких дисциплин как этносемантика, этнофразеология, этнопаремиология. Лингвокультурология, как научная парадигма совмещает в себе все вышеуказанные сферы и направления.

Комплекс «язык — культура» сформировался как изучаемый объект, лингвокультурологический концепт, представляющий собой составную часть этнолингвистики.

Лингвокультурология берёт в своё распоряжение весь феномен культуры. В её составе этнокультура, этнодуховность, национальная культура и национальная духовность, народная культура и народная духовность рассматриваются через призму языка.

По мнению Эмиля Бенвениста, триада «язык, культура и личность» — это своеобразная линза, через которую можно рассмотреть духовные и материальные особенности существования нации, народа или рода. Чтобы целостно представить себе народ, надо по отдельности рассмотреть его каждую составную часть. Если народ, род, нация — это молекулы, то они состоят из трёх этих атомов.

Под национальным существованием можно понимать эту атомарную целостность. В формирование и развитие объекта лингвокультурологии внесли огромный вклад В. фон Гумбольдт, Й. Л. Вейгербер, Э.Сепир, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. Н. Телия, Е. М. Верещагина, В. Г. Костаморова, В. В. Воробьёв, В. А. Маслова, А.Вежбицкая, В. И. Карасик.

Лингвокультурология — это открытие и понятие культурных ценностей, лежащих в основе отношений культурных «кодов» с единицами конкретного языка (то есть «культурного кванта»). В языке в качестве единицы «культурной» особенности берётся лингвокультурологический концепт (или лингвокультурема).

По утверждению В. В. Воробьёва, уровни лингвокультуремы и комплексное явление составляют его форму, а языковой знак представляет собой комплексное культурное содержание. В анализе лингвокультуремы исследователь обращает внимание на культурные особенности, содержащиеся в языковых средствах.

В качестве лингвокультуремы, представляющей собой ядро культурного образа, используются названия лиц, животных, растений, в основном, их метафорические, переносные значения, пословицы, сказки, были, обороты лексики, относящиеся к одному языку. Также сюда можно причислить и методические, этнические, социальные, гендерно-свойственные выражения, языковые единицы, имеющие мифологическое содержание, обычаи, традиции, ритуалы и обряды, комплексы из области речевого этикета и языковые выражения, которые явно указывают на нравственность. Целостность и анализ составляют основу лингвокультурологических исследований. Отдельное рассмотрение элементов, принадлежащих к единой культуре, испортит систематичность проверки.

Для национальной культуры, которая является единой гетерогенной системой, характерно органичное сочетание разнообразных элементов. Например, для китайского народа одно из любимых блюд — мясо лягушки, ставится гостю, что никак невозможно сравнить, например, с узбекскими национальными традициями гостеприимства. В общем, то или иное явление культуры возникает по причине влияния одного из вышеуказанных факторов.

В этом смысле можно сказать, что определение основы культуры — это один из путей ее оценки.

Итак, вышеуказанные тенденции соответствуют разным сторонам мировоззрения. В этом смысле можно сказать, что культура сливается с мировоззрением.

Литература:

1. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М., 1996.
2. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию. — М., 1997.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. М., 1974. — с. 45.
4. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека. — 2-е изд., испр. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.
5. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1997. — 416.
6. Вейсбергер, Й. Л. Родной язык и формирование духа / Пер. с нем. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. — 223 с.
7. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. — М.: Русский язык, 1980. — 320 б.
8. Воробьёв, В. В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. — М.: Изд-во РУДН, 1997. — 331 с.
9. Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа // Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985. — с. 370–381.
10. Карасик, В. И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность, проблемы коммуникативной деятельности. — Волгоград: Изд-во ВГПИ, 2001. — с. 3–16.
11. Маслова, В. А. Лингвокультурология. — М.: Академия, 2001. — 208 с.
12. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Под ред. А. Е. Кибрик. — М.: Изд.гр. «Прогресс», «Универс», 1993. — 654 с.
13. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. — М.: Языки русской культуры, 1997. — 824 с.
14. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. — М. Наука, 1988. — 341. — с. 10–11.
15. Ольшанский, И. Г. Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы // Лингвистические исследования в конце XX в. — М.: ИНИОН, 2000. — с. 26–55.
16. Ашурова, Д. У. Лексикон как отражение национально-культурной специфики // Язык и культура. Тез. докл. II-Международ. науч. конф. 23–25 сентября 2005 г. — М., 2005. — с. 112–113.
17. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. — 2001. — № 1. — с. 64–72.
18. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка // ИАН СЛЯ. 1993. Т. 52, № 1. с. 3–9.
19. Ляпин, С. Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Вып. I. Архангельск, 1997. — с. 11–35.
20. Нерознак, В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков Омск, 1998. — с. 80–85.
21. Lexis — Dictionnaire de la langue française Lexis. — P., 1993. — P. 393.
22. Воркачев, С. Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. — Краснодар, 2002. — С. 12.
23. Lakoff J., Johnson M. Metaphors we live by. — Chicago; L.; 1980. — P. 3. 90.

История создания славянской системы письма

Нигматуллина Лилия Марселевна, студент;

Скуратова Анна Андреевна, студент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Появление письменности стало одним из самых важных, фундаментальных открытий на долгом пути эволюции человечества. По значимости этот шаг можно, пожалуй, сравнить с добыванием огня или с переходом к выращиванию растений вместо долгой поры собирательства. Становление письменности — очень непростой процесс, длившийся тысячелетия. Славянская письменность, наследницей которой является наше современное письмо, встала в этот ряд уже более тысячи лет назад, в IX веке нашей эры [1; с. 48].

Актуальность данного аспекта языкознания объясняется тем, что язык и письменность являются едва ли

не самыми важными культуuroобразующими факторами. Если у народа отнять право или возможность говорить на родном языке, то это будет самым тяжким ударом по его родной культуре. Если у человека отнять книги на родном языке, то он лишится самых важных сокровищ своей культуры. Не удивительно, что знания того, как влияло письменное слово на людей с момента его распространения на Руси, может помочь осмыслить многие аспекты развития Российского государства. Невозможно представить себе образованного человека, не знающего истории своего народа. Всё это лишнее раз доказывает, что расширение кру-

гозора, помогает развитию и формированию полноценной личности.

В целях освещения истории создания славянской системы письма необходимо выявить **причины и условия появления славянской письменности**; рассмотреть особенности двух славянских азбук: кириллицы и глаголицы.

Причины и условия появления славянской письменности

Письмо является вторым по важности — после звукового языка — средством общения людей. Оно возникло значительно позже языка в раннеклассовом обществе в связи с усложнением хозяйственной жизни и появившейся потребностью как-то фиксировать информацию для сохранения ее во времени и для передачи на расстояние. Предшественниками письма были знаки, не связанные с языком и выполнявшие чисто мнемонические функции, т. е. служившие средством напоминания о тех или иных фактах (событиях, количестве каких-либо предметов и т. п.) совершенно независимо от языковой формы воплощения соответствующей информации. Но постепенно такое «предписание» превращалось в письмо: оно все теснее связывалось с языком, начинало все полнее и точнее передавать языковое сообщение, и притом не только его содержание, но и его внешнюю (звуковую) форму. Со временем письмо начинает оказывать влияние на язык, что становится особенно ощутимым с распространением грамотности [4; с. 238].

В VI–IX вв. в Западной и Восточной Европе образовались раннефеодальные славянские государства: Болгарское царство (VII в.), Сербское княжество (IX в.), Великоморанское княжество (IX в.), Польское королевство (IX в.), Паннонское княжество (VIII в.), Киевское княжество (IX в.). В этих государствах росли города, развивались торговля и ремесла, усиленно распространялись (с IX в.) христианская религия. Поэтому, вполне естественно, славяне остро нуждались в упорядоченной письменности.

Потребность в письменности ощущалась ещё до изобретения в IX в. Первого славянского алфавита. Болгарский учёный Черноризец Храбр, живший в IX–X вв., написал трактат о том, как была создана ранняя славянская азбука («О письменах»). Из этого сочинения мы узнаём, что «ранее славяне не имели букв, но чертами и надрезами вели счёт, гадали, потому что были они (славяне) язычниками; после крещения они стали писать латинскими и греческими буквами...»

Но ранние попытки приспособления греческих и латинских азбук к передаче славянских слов оказались неудачными, так как алфавиты этих языков не имели букв для обозначения ряда специфических звуков славянской речи, например, б, ж, ч, ц, ш, носовых гласных, гласных ъ, ь и др. А потому, по словам Храбра, славянская письменность страдала, ибо была «без устройства».

Возникла необходимость в создании упорядоченного славянского письма. Кроме того, ряд исторических обстоятельств ускорил рождение раннеславянской азбуки. Западные славяне, жившие в Великой Моравии (она находилась на территории современной Чехии и Словакии; её древней столицей был Велеград) и Паннонии (на территории современной Венгрии с древней столицей Блатноградом), в IX в. вели ожесточенную борьбу за свою независимость с агрессивными соседями — франкскими (германскими) князьями и епископами. Народ Великой Моравии, в результате тяжкой борьбы освободившись от немецкого короля, пожелал освободиться и от немецких епископов, насильно распространявших католическую религию на латинском языке

По настоянию князя Великой Моравии Ростислава папа римский учреждает в этой стране самостоятельную епархию (церковное управление) с богослужением на родном языке. Учителей, которые могли бы проповедовать христианское вероучение, было решено пригласить из Византии. С этой целью в 862 г. к византийскому императору Михаилу III в Царьград выехало посольство Ростислава. В результате в Моравию была направлена миссия во главе с братьями Константином и Мефодием, ученейшими людьми того времени. Константин, прозванный за образованность Философом, был главным библиотекарем в Царьграде [5; с. 8–10].

Кириллица и глаголица

От периода деятельности Константина Философа, его брата Мефодия и их ближайших учеников, т. е. от второй половины девятого века, до нас не дошло, к сожалению, никаких письменных памятников, если не считать сравнительно недавно обнаруженных надписей на развалинах церкви царя Симеона в Преславе (Болгария). Надписи эти одними учеными (например, Е. Георгиевым) относятся к последним годам IX в.; другие ученые оспаривают эту датировку и относят преславские надписи к X–XI вв. К X в. относятся и все остальные дошедшие до нас древнейшие славянские надписи, а также наиболее древние рукописи.

И вот, оказывается, что эти древнейшие надписи и рукописи выполнены были не одной, а двумя графическими разновидностями старославянского письма. Одна из них получила условное название «кириллицы» (от имени Кирилл, принятого Константином Философом при его пострижении в монахи); другая же получила название «глаголицы» (от старославянского «глагол», что означает «слово»).

По своему алфавитно-буквенному составу кириллица и глаголица почти совпадали. Кириллица, по дошедшим до нас рукописям XI в., имела 43 буквы (см. рис. 1).

Глаголица, согласно памятникам примерно того же времени, имела 40 букв. Из 40 глаголических букв 39 служили для передачи почти тех же звуков, что буквы кириллицы, а одна глаголическая буква — «дєрь», от-



Рис 1. Графические варианты кирилловских букв, встречающиеся в русских рукописях XI в. (по Черепнину)

существовавшая в кирилловском алфавите, предназначалась для передачи палатального (мягкого) согласного г; в древнейших из дошедших до нас глаголических памятниках X-XI вв., «дєрвь» обычно служила для передачи звука г, стоящего перед гласными е, и (например, в слове «ангел»). Отсутствовали в глаголице буквы, аналогичные кирилловским «пси», «кси», а также йотированные э, а. Таков был алфавитный состав кириллицы и глаголицы в XI в.. В IX-X вв. их состав был, видимо, несколько иной.

Так, в начальном составе кириллицы, по-видимому, еще не было четырех йотированных букв (двух йотированных «юсов», а также йотированных а, э). Это подтверждается тем, что в древнейших болгарских кирилловских рукописях и надписях отсутствуют все четыре указанные буквы (надпись царя Самуила, «Листки Уи-

дольского») или же некоторые из них («Саввина книга», «Супрасльская рукопись»). Кроме того, буква «ук» (ou) первоначально, вероятно, воспринималась не как особая буква, а как сочетание из «он» и «ижицы». Таким образом, начальная кириллица имела не 43, а 38 букв [З; с. 51–52].

Соответственно, в начальном составе глаголицы, по-видимому, имелись не два, а только один «малый юс» (тот, который впоследствии получил значение и название «йотированного малого юса»), служивший для обозначения как йотированного, так и нейотированного носового гласного звука э. Второй «малый юс» (получивший впоследствии значение и название «нейотированного малого юса») в первоначальной глаголице, по-видимому, отсутствовал; это подтверждается графикой древнейшей

А	К	Г	Д	Є	С	З
аа	вѣдн	глагбѣль	добро	ѣсть	зѣлѣ	земля
1	2	3	4	5	6	7
И	Ѧ	І	К	Л	М	Н
иже	ѣта	и	како	лѣди	мыслѣте	наш
8	9	10	20	30	40	50
Ѫ	Ѧ	П	Ч	Р	С	Т
кѡи	он	покой	червь	рцы	слово	твердо
60	70	80	90	100	200	300
У	Ѩ	Х	Ц	Ѡ	Ц	
ук	ѣрт	ха	пси	от	пы	
400	500	600	700	800	900	

Рис. 2. Славяно-кирилловская цифровая система

глаголической рукописи — «Киевских листков». Возможно, отсутствовал в начальной глаголице и один из двух «больших юсов» (получивший впоследствии значение и название «йотированного большого юса»); во всяком случае, происхождение формы этой глаголической буквы очень неясно и, вероятно, объясняется подражанием поздней кириллице. Таким образом, начальная глаголица имела не 40, а 38—39 букв [3; с. 52,56].

Подобно буквам греческого алфавита, глаголические и кирилловские буквы имели, кроме звукового, также и цифровое значение, т. е. применялись для обозначения не только звуков речи, но и чисел. При этом девять букв служили для обозначения единиц (от 1 до 9), девять — для десятков (от 10 до 90) и девять — для сотен (от 100 до 900). В глаголице, кроме того, одна из букв обозначала тысячу; в кириллице для обозначения тысяч применялся особый знак. Для того чтобы указать, что буква обозначает число, а не звук, буква обычно выделялась с обеих сторон точками и над ней проставлялась особая горизонтальная черточка — «титло».

В кириллице (см. рис. 2) цифровые значения имели, как правило, только буквы, заимствованные из греческого алфавита: при этом за каждой из 24 таких букв было закреплено то самое цифровое значение, которое эта буква имела в греческой цифровой системе.

Исключением были только числа 6, 90 и 900. В греческой цифровой системе для передачи этих чисел применялись буквы «дигамма», «коппа», «сампи», давно утерявшие в греческом письме свое звуковое значение и использовавшиеся только как цифры. В кириллицу эти греческие буквы не вошли. Поэтому для передачи числа 6 в кириллице была использована новая славянская буква

«зело» (вместо греческой «дигаммы»), для 90 — «червь» (наряду с иногда применявшейся «копной») и для 900 — «цы» (вместо «сампи»).

Почти одинаковым был порядок расположения букв в кирилловском и глаголическом алфавитах. Порядок этот устанавливается, во-первых, исходя из цифрового значения букв кириллицы и глаголицы, во-вторых, на основе дошедших до нас азбучных акростихов (стихотворение, каждая строка которого начинается с соответствующей буквы азбуки в порядке алфавита) XII-XIII вв., в третьих, на основе порядка букв в греческом алфавите.

Сильно разнились кириллица и глаголица по форме их букв. В кириллице форма букв была геометрически простой, четкой и удобной для письма. Из 43 букв кириллицы 24 были заимствованы из византийского устава, а остальные 19 построены в большей или меньшей мере самостоятельно, но с соблюдением единого стиля кирилловской азбуки. Форма букв глаголицы, наоборот, была чрезвычайно сложной и замысловатой, со множеством завитков, петель и т. п. Зато глаголические буквы были графически оригинальнее кирилловских, гораздо меньше походили на греческие.

Несмотря на, казалось бы, очень значительную разницу, многие буквы глаголицы, если их освободить от завитков и петелек, близки по форме к аналогичным буквам кириллицы. В особенности велико сходство букв глаголицы с теми буквами кириллицы, которые не заимствованы из греческого устава, а созданы для передачи особых звуков славянской речи (например, буквы «живете», «цы», «червь», «шта» и др.); одна из этих букв («ша») в глаголице и кириллице даже совершенно одина-

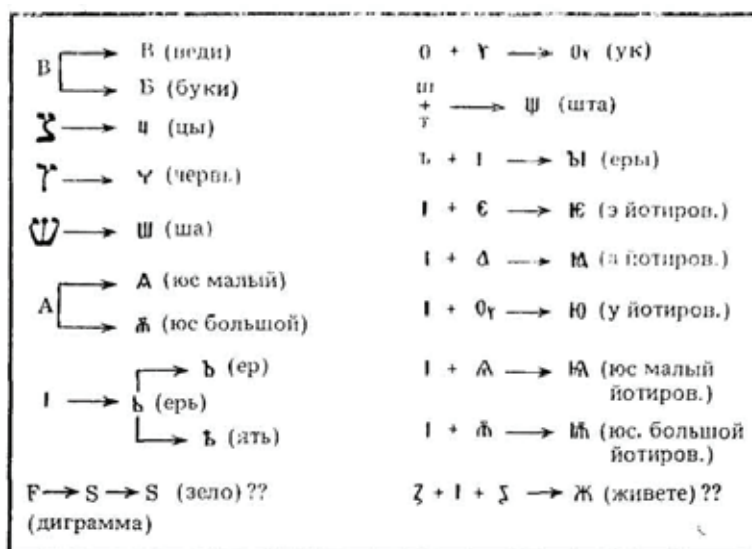


Рис. 3. Происхождение формы кирилловских букв, созданных для передачи особых (отсутствующих в греческом языке) звуков славянской речи. В левой колонке — буквы, полученные путём заимствования или же путём графического видоизменения; в правой колонке — буквы, полученные путём лигатурного сочетания других букв кириллицы

кова. Внимание исследователей привлекало также то, что буквы «шта», «ук» и «еры» в глаголице и в кириллице представляли собой лигатуры из других букв. Все это указывало, что одна из азбук оказала когда-то сильное влияние на другую [3; с. 56–58].

Происхождение формы букв кириллицы

Из 43 букв кириллицы 24 были несомненно заимствованы из византийского уставного письма с сохранением их графической формы, а первоначально также и звукового значения.

Остальные 19 букв кириллицы отсутствовали в греко-византийском письме и были введены для передачи особых звуков славянской речи. Почти все эти новые буквы (15 из 19) были помещены в конце кирилловского алфавита и только четыре из них («буки», «живете», «зело», «ук») находились среди букв, заимствованных из византийского письма. Таким образом, в отношении кириллицы возникает вопрос о происхождении лишь этих 19 новых букв (см. рис. 3) [3; с. 67].

Одна новая славянская буква — «буки» (Б) была получена путем небольшого изменения греческой «беты» (β). В византийском письме «бета» получила название «вита», так как стала обозначать звук *v* и лишь очень редко (например, в некоторых словах после звука *m*) произносилась как *b*. В славянском языке звуки *v* и *b* встречались почти одинаково часто. Поэтому в кириллице для передачи *v* была сохранена византийская «вита» (славянская «веди»), а для передачи звука *b*, «вита» была графически видоизменена в «буки», этому способствовало то, что в некоторых византийских рукописях (например, в Порфирьевой псалтыри 862 года) буква «вита» имела форму, более близкую к Б, чем к В. Общность происхождения славянских букв «веди» и «буки», подтверждается также тем, что в отличие от большинства других новых букв, отнесенных в конец алфавита, «буки» была поставлена в алфавите рядом с «веди».

Форма другой кирилловской буквы «зело» была, по-видимому, получена путем изменения позднего, византийского начертания греческой буквы «дигаммы». Это подтверждается графическим сходством этих двух букв, а также тем, что «зело» получила в славянском письме такое же цифровое значение («шесть»), которое имела в греческом письме «дигамма». Цифровое значение буквы «зело» определило и место этой буквы в Кирилловском алфавите.

Три новые буквы — «цы», «червь», «ша» были заимствованы из еврейского с приданием им только более правильной геометрической формы, соответствовавшей общему графическому стилю кириллицы. Буква «ша» была получена из еврейской «шин». Буквы «цы» и «червь» представляют собой графическую дифференциацию еврейской «цаде», которая в средние века произносилась и как *ц* и как *ч*. Возможно, на форму буквы «червь» повлияла также греческая «коппа»; это подтверждается

тем, что «червь» получила в кириллице то самое цифровое значение («девять»), которое имела в греческом алфавите «коппа».

Пять новых букв были получены путем графического видоизменения других букв кириллицы. Так, «юс малый» и «юс большой» представляют собой видоизменение уставного греческого Α (Л.Гейтлер), которое иногда имело в некоторых византийских рукописях форму, близкую к кирилловскому «юсу малому» и даже «юсу большому».

Буква «ерь» (ь), видимо, происходит от графически наиболее простой кирилловской буквы «и» (і), а «ер» (ъ) и «ять» (ѣ) были получены путем графического усложнения «ерь» (Е.Георгиев); это подтверждается близостью формы и звукового значения букв «ер» — «ерь», а отчасти также букв «ерь» — «ять».

Восемь новых букв были созданы путем лигатурного сочетания различных букв кириллицы. Сочетание это, как правило, было связано с звуковым значением новой буквы.

Так, буква «ук» была получена путем сочетания «он» с «ижицей». Такое лигатурное построение кирилловской буквы «ук», видимо, было подсказано византийским письмом, так как в письме этом для передачи звука *u* тоже использовалось сочетание «омикрона» с «ипсилоном». Наряду с горизонтальной лигатурой «он» с «ижицей» (ou) в позднем кирилловском письме применялась и вертикальная, слитная лигатура тех же двух букв. Буква «шта» была построена в кириллице путем лигатурного сочетания буквы «ша» с примкнутой к ней снизу буквой «твердо». Такое построение буквы «шта» отражало звуковое значение этой буквы в старославянском (болгарском) языке, в котором эта буква произносилась как *шт*; о таком построении этой буквы свидетельствует и само ее название («шта»). Буква «еры» (ы) представляла собой сочетание «ер» (ъ) с буквой «и» (і).

Особенно интересным и соответствующим законам фонетики было построение кирилловских букв для славянских йотированных гласных. Буквы эти строились путем лигатурного сочетания буквы, обозначающей соответствующую гласную, с буквой «и» (і). Так были построены в кириллице буквы: «я» («и»+«аз»), «е» («и»+«есть»), два йотированных «юса» («и»+соответствующий «юс»), а также буква «ю» («и»+«он»). Последняя буква первоначально представляла собой, вероятно, сочетание «и» с «ук» («оу») с последующим отпадением второго графического элемента буквы «ук». Возможность использования такой сокращенной лигатуры (I+o) для передачи звука *ю* обеспечивалось тем, что звука *ё* в старославянском и древнерусском языках еще не было; поэтому придание этой лигатуре звукового значения *ё* было в то время невозможным.

Недостаточно ясно происхождение только одной новой буквы кириллицы — «живете». Возможно, форма этой буквы была получена путем добавления центральной вертикальной черты к букве «хер» (Е. Ф. Карский) или же

путем удвоения буквы «земля», близкой к «живете» по звуковому значению; может быть, этим объясняется то, что, в отличие от других новых букв, «живете» не была отнесена в конец кирилловского алфавита, а была поставлена почти рядом с буквой «земля» [3; с. 67–70].

Происхождение формы букв глаголицы

Несмотря на графическое своеобразие этих букв, многие ученые пытались разыскивать их прототипы в разных других алфавитах [3; с. 70]. Наибольшее распространение получили три гипотезы. Одна из них была развита в 1881 г. И. Тэйлором, а затем Д. Ф. Беляевым, И. В. Ягичем, В. Н. Щепкиным и др. Согласно этой гипотезе, глаголица выводилась из византийской скорописи IX в. Замысловатость же рисунка глаголических букв объяснялась стремлением писцов к украшению письма. Гипотезу эту подверг критике И. И. Срезневский; в советский период недостатки этой гипотезы разобраны в работах Е. Ф. Карского, Е. Э. Гранстрем и др.

Действительно, сходство глаголицы с византийской скорописью IX в. весьма отдаленное, разница же очень значительна. Принципиальными особенностями скорописи как почерковой разновидности византийского письма были: связанное, курсивное написание букв; наличие элементов букв, выступающих за верхнюю и нижнюю линии строки; частое применение лигатур; использование «петель» с единственной целью ускорения письма. Наоборот, для глаголицы были характерны: раздельное напи-

сание букв; отсутствие элементов, выступающих за линии строки; редкое применение лигатур; использование «петель» отнюдь не для ускорения письма (так как глаголические буквы писались раздельно), а как графических элементов букв, служивших для их украшения, орнаментации. В особенности графически далека от византийской скорописи древнейшая «полуугловатая» глаголица (см. рис. 4), имевшая скорее уставный, чем скорописный характер. Лишь в результате ее эволюции, в позднейших болгарских рукописях глаголица приобрела более близкие к скорописным округлые формы, а связанное написание букв возникло в глаголице лишь с XIV-XV вв. [3; с. 73].

Кроме того, в Византии IX в. скоропись применялась преимущественно для канцелярской, торговой и бытовой переписки, реже для светских книг; богослужебные же книги почти всегда переписывались уставным почерком. Поэтому очень маловероятно, чтобы в качестве образца для славянского письма, призванного обслуживать главным образом церковные нужды, был бы взят не богослужебный византийский устав, а канцелярская скоропись. Таким образом, построение глаголической азбуки и целом на основе греческого курсива представляется неправдоподобным. Можно допустить некоторое влияние греческого курсива лишь на форму отдельных, сравнительно немногих букв глаголицы [3; с. 74].

Близка к разобранной гипотеза, выдвинутая в интересной, но во многом парадоксальной работе Н. Н. Дурново. Согласно этому автору, глаголицу и кириллицу сле-

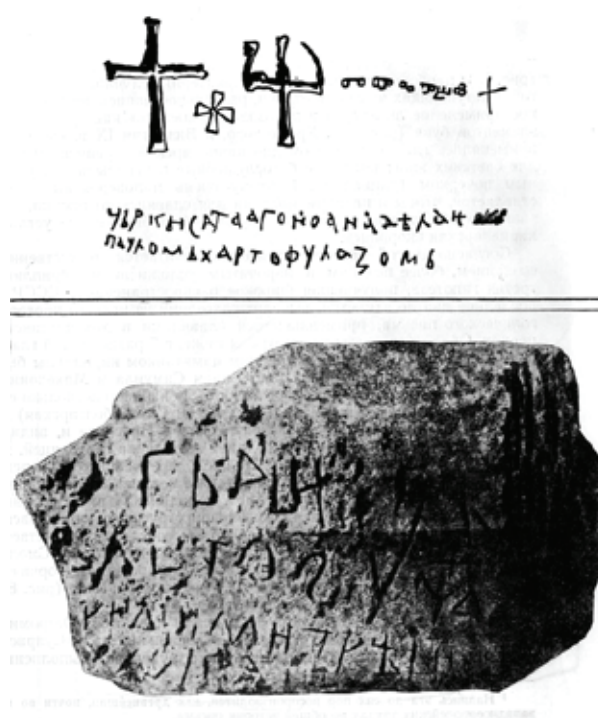


Рис. 4. Древнейшие болгарские кирилловско-глаголические надписи.

Вверху — глаголические и кирилловские надписи на развалинах церкви болгарского царя Симеона (около 893 г.);
внизу — кирилловская надпись на камне их румынской Добруджи (947 г.)

дует понимать не как две разные славянские азбуки, а как почерковые разновидности одной и той же азбуки, возможно даже созданные одновременно и одним автором. Подобно греческому уставу и скорописи или современному печатному шрифту и рукописному курсиву глаголица была, согласно Н. Н. Дурново, скорописной разновидностью славянской азбуки, предназначенной для письма на пергаменте, а кириллица — уставной разновидностью, предназначенной в основном для высекания на камне. Однако уставный, а не скорописный характер древнейших глаголических надписей, слишком резкая разница в форме почти всех букв кириллицы и глаголицы, а также одновременное применение их как для надписей на камне (см. рис. 4), так и для письма на пергаменте делают такое понимание кириллицы и глаголицы неприемлемым [3; с. 74,76].

Согласно другой гипотезе, глаголица происходит от некоего «протоглаголического» письма, сформировавшегося у восточных славян эволюционным путем еще в дохристианское время. Документальных подтверждений этой гипотезы найти почти не удалось. Кроме того, очень сложная и вычурная форма большинства глаголических букв заставляет думать скорее об искусственном их создании, чем о естественном, эволюционном происхождении. История письма показывает, что алфавиты, возникшие эволюционным путем (финикийский, еврейский, греческий, латинский, ранний арабский и др.), первоначально отличались сравнительной простотой и даже геометричностью формы букв. Графическая же сложность была более характерна для алфавитов, созданных в результате индивидуального изобретательства (например, армянский, грузинский алфавиты), или же возникла в результате последующей нарочитой стилизации (например, поздний арабский, некоторые сирийские алфавиты).

Поэтому наиболее вероятной представляется третья гипотеза, согласно которой глаголица появилась в результате индивидуального творчества. При этом одни исследователи считают, что индивидуальными творцами глаголицы были ученики Кирилла и Мефодия; ученики эти создали глаголицу взамен ранее разработанной Кириллом кириллицы, в годы, когда кирилловское письмо, слишком походившее на византийское, подвергалось в Моравии особенно жестоким преследованиям со стороны соперничавшего с Византией немецко-католического духовенства. Другие исследователи считают индивидуальным творцом глаголицы самого Кирилла, который создал глаголицу с целью сделать свою азбуку полностью «новой», не похожей на все ранее существовавшие. Первый вариант этой гипотезы был выдвинут во второй половине XIX в. русскими учеными И. И. Снезневским, А. И. Соболевским, затем Е. Ф. Карским и другими. Второй вариант этой гипотезы развивает в последние годы болгарский ученый Е. Георгиев. Согласно обоим вариантам этой гипотезы, считается, что индивидуальные творцы глаголицы использовали в качестве ос-

новы для своего творчества ранее существовавшую кириллицу, нарочито изменив и усложнив ее графические формы [3; с. 76—77].

Проникновение славянской азбуки на Русь

Кирилло-мефодиевская азбука используется на Руси уже в языческий период, в частности, для записи официальных переводов договоров с Византией 907, 911, 944 и 971 годов. К памятникам самого раннего периода относятся церковные книги (Новгородский кодекс рубежа X и XI в., Остромирово евангелие середины XI в.), тексты княжеских печатей, надписи на стенах церквей, берестяные грамоты (примерно с 1030 г.).

Как видно, славянская письменность стала активно развиваться с принятием христианства на Руси. Постепенно дети высших слоёв общества начали обучаться азбуке. Всё это способствовало культурному развитию Древнерусского государства, так как письменность является одним из важнейших способов сохранения и передачи накопленных обществом знаний.

Исследуя славянскую письменность можно с уверенностью говорить о том, что с IX в. в ней произошли существенные изменения: было проведено несколько реформ, которые несколько изменили состав азбуки и упростили начертание букв алфавита. В итоге сейчас в русском алфавите насчитывается 33 буквы. Это может показаться удивительным фактом, так как доподлинно известно, что в XI в. кириллица имела 43 буквы, а глаголица 40 букв. Но постепенно произошло упрощение алфавита, для более удобного его использования. Для современного общества это скорее всего является несомненным плюсом, но с точки зрения культурного наследия это потеря. Ведь в кириллице и глаголице каждая буква, её начертание имели какой-то смысл.

Надо также отметить, что в истории развития славянской письменности остаётся ещё множество вопросов, так как она возникла более тысячи лет назад, и сохранилось очень мало славянских памятников. Расшифровка же найденных надписей занимает довольно длительное время. Не случайно многие учёные и в наш век, в котором, казалось бы, осталось не так уж и много неизведанного, посвящают всю свою жизнь изучению славянской письменности.

Изучение славянской письменности несомненно доказывает, насколько значимым был вклад Кирилла и Мефодия в развитие Древнерусского государства. Они не просто создали славянскую азбуку, но и перевели множество текстов с греческого на славянский язык, на котором у священнослужителей появилась возможность совершать богослужение. В то же время Кирилл и Мефодий заложили основы литературного языка. Вклад братьев в развитие славянского языка настолько огромен, что 24 мая в России — это государственный праздник, День славянской письменности и культуры (День святых Кирилла и Мефодия).

Литература:

1. Байбурова, Р. Как появилась письменность у древних славян // Наука и жизнь. — 2002. — №5. — с. 48
2. Драчук, В. Дорогами тысячелетий: О чём поведали письмена. — М.: Молодая гвардия, 1976. — с. 209–211
3. Истрин, В. А. 1100 лет славянской азбуки. — 2-е изд., переработанное и дополненное. — М.: Наука, 1988. — с. 51–77
4. Маслов, Ю. С. Введение в языкознание: учебник для вузов. — 3-е изд., исправленное. — М.: Высшая школа, 1997. — с. 238
5. Турбин, Г. А., Шулежкова С. Г. Старославянский язык: учебное пособие. — 5-е изд., стереотипное. — М.: ФЛИНТА; Наука, 2011. — с. 8–10

Ихтиологические образы в русских народных сказках

Ощепкова Анастасия Андреевна, студент
Тюменский государственный университет

Ихтиологические образы встречаются в различных жанрах фольклора.

Особенно интересна семантика ихтиологических образов в сказках. Так, одним из часто встречающихся ихтиологических образов сказок о животных является образ рака. Например, в сказке «Лиса и Рак» Лиса, которая в фольклорных произведениях чаще всего выступает как животное хитрое, ловкое, пронырливое, предрасположенное к достижению желаемого путём обмана, оказывается одураченной Раком, способным приспособиться к любым условиям. Обладая житейской мудростью, он моментально догадывается об обмане, замышляемом Лисой, и, не обладая реальной возможностью обогнать Лису, делает это хитростью — уцепляется ей за хвост. [1, с. 52] «Лиса и Рак»

В сказке «Ворона и Рак», как и в предыдущей, Рак выступает как сообразительное и пронырливое животное. Своим умом и хитростью он спасает себе жизнь: забалтывает Ворону пока та не раскрывает рта, а сам падает в море. [1, с.104] «Ворона и Рак»

Таким образом, Рак в фольклорной традиции олицетворяет сообразительность, пронырливость и хитрость. Однако эти черты не воспринимаются как отрицательные, так как они помогают более слабому и маленькому Раку защититься от хищника.

В «Народных русских сказках» А. Н. Афанасьева мы находим пять произведений, героем которых является ерш, четыре из них представляют собой прозаические тексты, одно — стихотворный. Интересно то, что для данных произведений, помимо сходного построения, характерны одни и те же ихтиологические образы, исключая единичные случаи появления новых персонажей. Рыбы — участники судебного дела, субъекты судебной системы. Каждый персонаж имеет свою должность. Например, судьи, приставы, судный мужик или судный дьяк, здесь же мы можем увидеть понятых, подьячего, тюремного сторожа.

«Мелкая и крупная рыба», в частности, Севрюга, Калуга, Язи, Голавли, Лещи, Плотичка — Сиротичка, в разных произведениях представляют сторону тех, чьи права ущемлены, Ерш выступает в роли ответчика. Он является центральным образом «ихтиологических» сказок и характеризуется такими качествами как: хитрость, пронырливость и наглость, он же все время стремится насильем и обманом присвоить себе чужие владения. Однако концовка таких произведений бывает различной. Например, в одних версиях «Сказки о Ерше Ершовиче, сыне Щетинникове» история заканчивается смертью «ершишки-пагубнишки» — «...пришёл Петрушка — бросил ерша в плетушку: «Наварю,-говорит,-ухи, да и скушаю». Тут и смерть ершова». [1, с. 112], а другая версия имеет благополучный исход — «...пришёл Устин, стал вершу тащить, да ерша упустил» [1, с. 114]; или «Плюнул Ерш судьям в глаза и скочил в хворост: только того Ерша и видели». [1, с. 123]

Совершенно иная семантика этого образа встречается в сказке «Байка о Шуке Зубастой». Здесь он олицетворяет общественную добродетель и активную гражданскую позицию. Именно ёрш, во имя сохранения жизни своей семьи и соотечественников, предлагает покинуть реку Шексну, которую уже не первый год держит в страхе большая зубастая щука. Внешность её ужасна. Когда она родилась, вода в Шексне «всколыхалась»; «...шел паром через реку, да чуть не затопился, а красные девки гуляли по берегу, да все порассыпались. Экая щука родилась зубастая!» [1, с. 124].

Способности Шуки преувеличены: «издали увидит леща, да и хватить его зубами — леща как не бывало, только косточки хрустят на зубах у щуки зубастой». [1, с. 124], а сама она, согласно традиции, показана читателю как нечистое существо, и именно за эту «нечистоту» в конце произведения, она поплатится

жизнью — от голода начнёт хватать червяков и попадет на крючок.

Таким образом, в сказках о животных фольклорный образ Ерша противоречив. С одной стороны, народ восхищается его наглостью, способностью противостоять более сильным рыбам, с другой, корит за ябедничество, стремление обманом достичь желаемого. Образ Щуки, напротив, предельно понятен. Хищность, прожорливость, уродливая внешность делают возможным соотнесение Щуки только с отрицательными персонажами. [1, с.81]

В волшебных сказках ихтиологический образ представлен героем-помощником. В. Пропп, известный учёный-фольклорист, занимавшийся вопросами волшебной сказки, под героем — помощником понимает такого персонажа, который переносит главного героя в иное царство. Так же герой-помощник часто исполняет желания главного героя, который или оказывается в трудной жизненной ситуации, или ищет социальной справедливости.

Так, в сказке «Золотая рыбка» старик, зарабатывающий на пропитание рыбным промыслом, ловит Золотую рыбку, но по её мольбам отпускает её в море: проявляет добродетель. За это Золотая рыбка обещает выполнять все его желания. Оставшись без дневного пропитания, мужик возвращается к старухе и выслушивает несчётное количество брани и упреков, после чего вынужден пойти к рыбке с первой просьбой. Сначала, по приказу жены, он просит хлеба, потом корыто, новую избу, а после звание воеводихи, царские полномочия и право быть владычицей морской для безумной старухи. Золотая же рыбка в знак благодарности без упреков и негодований выполняет каждое желание старика, однако последнее, для нее, божьего создания, не представляется возможным, ибо только Бог может быть владыкой всего мира и моря в том числе, а она всего лишь наместница этих владений, и исполнение желания старухи не в её компетенции. На божественное происхождение Золотой рыбки указывает её золотой цвет, который в русской культуре традиционно символизирует божественность, богатство и силу. Кроме того, если обратиться в языческом верованиям, то можно встретить легенду, по которой золотые рыбки — это прекрасные дочери небесного царя, которые были превращены в рыб за непослушание.

Итак, Золотая рыбка является героем — помощником, она исполняет желания старика, оказавшегося в трудных жизненных условиях, но сохранившего в себе человека, несмотря на нужду и голод. Рыбка представляет собой возвышенное существо, имеющее, возможно, связь с Всевышним. Этим можно объяснить избирательность рыбки: кому помогать, а кому-нет. [1, с.75]

Следующая сказка, которую мы рассмотрим — «Емеля-дурак». В ней главным и единственным ихтиологическим образом является образ Щуки. Мы уже рас-

сматривали его в сказке о животных «Байка о Щуке Зубастой», но в волшебной сказке он представлен совсем по-другому.

В отличие от сказки о животных, в данном произведении об образе Щуки сказано очень мало, акцент делается только на большой размер щуки, а её уродливость, зубастость, прожорливость и прочие традиционные для щучьего образа черты опускаются. Для чего это делается? Как мы можем заметить, рыба выступает героем-помощником: за проявленную доброту Емели, исполняет все его желания до тех пор, пока главный герой не достигает «сказочного благополучия» — становится богатым мужем королевской дочери, а, следовательно, согласно работе В. Проппа «Морфология сказки», не может обладать отрицательными чертами, свойственными герою-антагонисту, герою-вредителю. Однако, мы все же можем заметить одну интересную черту, отмеченную исследователем символики животных в славянской народной традиции А. В. Гура. Щука в сказке исполняет желания, имеет близкое знакомство с нечистой силой. Почему именно с нечистой силой, а не с Богом, как в сказке «Золотая рыбка»? На наш взгляд, это можно объяснить тем, что Щука исполняет только абсурдные желания: то ведра сами идут домой, то топор рубит лес без человеческого участия, а дрова сами бегут напрямиком в печь, то эта же самая печь катает Емелю по городу, то чудным образом в дурака и лентяя Емелю влюбляется королевская дочь. Причем происходит только точечное изменение реальности, тогда как в сказке «Золотая рыбка», реальность преобразуется «от и до». [1, с.165–166]

В «Елене Премудрой» щука, как и в предыдущей сказке, выполняет роль героя — помощника, однако на этот раз она не исполняет желания, а помогает Ивану справиться со сложной задачей, возникшей на его пути. Главный герой желает жениться на спасённой им от шестиглавого змея Елене Премудрой, однако она не соглашается выйти замуж за спасителя: чтобы стать её мужем молодец должен трижды спрятаться от нее, если она найдет все три раза-голова его полетит с плеч, не найдет — быть свадьбе. Первый раз он прячется за третьими облаками, взлетев на орле (попадает в иной небесный мир), второй раз на дне морском, забравшись в пасть огромной щуки (попадает в подводное царство), а на третий прячется в мире людей, за волшебным зеркалом Елены Премудрой. Так или иначе, интересующая нас рыба, переносит главного героя в мир потусторонний, в котором, как предполагалось, найти человека невозможно, чем собственно и реализует свое художественное предназначение. [1, с.236–237]

В сказке «Диво» щука так же является героем-помощником, только скрытым: она не помогает перенестись в потусторонний мир, а лишь рассказывает о нём рыбаку. В данной сказке довольно ярко продемонстрирована сущность данной рыбы в рамках традиционного народного понимания. Щука имеет близкое знакомство с нечи-

стой силой-обжаренная с двух боков, оживает и прыгает с огня. [1, с.298–300]

Итак, образ щуки в фольклорных сказках неоднозначен. С одной стороны, щука выступает отрицательным персонажем: она уродлива, прожорлива, беспощадна, с другой стороны, она выступает героем-помощником и помогает главному герою попасть в потусторонний мир (или указывает на него), исполняет его желания или помогает в трудных ситуациях.

Таким образом, ихтиологические образы в русских народных сказках встречаются довольно часто, причем в сказках о животных эти образы обрисованы более детально и осмысленно: герои сказок — рыбы, они имеют свой особенный характер, специфику деятельности, отражают представления фольклорных носителей о том

или ином качестве представителей человеческого мира. В частности, как в фольклорной традиции олицетворяет сообразительность, пронырливость и хитрость; ерш — человеческую наглость, способность противостоять более сильным, ябедничество; щука — некую «хищность» в мире людей, прожорливость, нравственное уродство. В волшебных сказках образы рыб несут несколько иной характер. Герои выступают в качестве помощников, а их образы не имеют дополнительной смысловой нагрузки, опирающейся на высвечивание определённого нравственного качества. Наиболее популярными образами в русских народных сказках являются образы щуки и ерша. В дальнейшем эти фольклорные образы находят отражение в литературе, в частности демократической литературе Древней Руси, в «Повести о Ерше Ершовиче».

Литература:

1. Афанасьев, А. Н. Народные русские сказки [Текст]: в 3 т. / А. Н. Афанасьев; Т.2. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. — 508 с.
2. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции [Текст] / А. В. Гура. — М.: Издательство «Индрик», 1997. 912 с.
3. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст]: Пособие для учителя. / Д. Э. Розенталь. — М.: Просвещение, 1985. — 399 с.
4. Сабанеев, Л. П. Собрание сочинений [Текст]: в 8 т. / Л. П. Сабанеев; Т.7: Рыбы России. Кн. 1. — М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. — 384 с.: ил.
5. Сабанеев, Л. П. Собрание сочинений [Текст]: в 8 т. / Л. П. Сабанеев; Т.8: Рыбы России. Кн. 2. — М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. — 576 с.: ил.
6. Фесенко, Э. Я. Теория литературы: учебное пособие для вузов [Текст] / Э. Я. Фесенко — Изд. 3-е, доп. И испр. — М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. — 780 с.

Тихий бунт в рассказе Альбера Камю «Неверная жена»

Петросян Мерри Мгеровна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Рассказ «Неверная жена» написан в 1957 году, за три года до гибели писателя. В центре этого произведения находится любимая экзистенциалистами тема свободы, которая в данном случае приобретает новое истолкование.

Главная героиня Жанин и её муж Марсель состоят в браке уже двадцать лет. Большинство людей сочли бы их вполне благополучной и счастливой парой. Жанин предана своему мужу, ей нравится чувствовать себя нужной кому-либо. Марсель же — ответственный семьянин и умелый торговец.

Однако за внешне благопристойным фасадом их жизни скрываются одиночество и неудовлетворённость. Жанин вышла замуж, потому что ей нравилось быть любимой и она боялась встретить старость в одиночестве. Но семейная жизнь не принесла ей счастья. Годы Жанин проводили уныло и однообразно — в «сумраке наполовину

закрытых ставен». «Лето, пляжи, прогулки, даже небо — всё было далеко» [3; 10]. Единственной страстью её мужа оказались деньги. Отсутствие ребёнка у супругов весьма символично — моральное бесплодие их брака прибрело материальное воплощение.

Чувства тоски и страха преследовали Жанин с самой ранней юности. Двадцать пять лет назад она с тоской и страхом думала о том, что ей, возможно, придётся встретить свою старость в одиночестве. Но эти чувства никуда не делись даже после того, как Жанин вышла замуж: «Она ждала, сама толком не зная чего. Она чувствовала лишь своё одиночество и пронизывающий холод, и необычную тяжесть на сердце» [3; 13]. Ощущение острого, невыносимого холода будет мучить Жанин на протяжении всего рассказа, хотя она и её муж находились в пустыне. «Комната была совсем ледяная» [3; 19]. «Было холодно» [3; 7]. «Она стояла, опустив руки, грузная, чуть сутулая, и не за-

мечала, как холод постепенно поднимается к её тяжёлым ногам» [3; 13]. Отсутствие тепла, которое чувствует Жанин, — это ощущение духовное, психологическое, а вовсе не физическое. Душевной теплоты и взаимопонимания никогда не было в её отношениях с мужем, хотя сама героиня пытается убедить себя в обратном. Таким образом, чувства Жанин оказываются более правдивыми и более честными, чем её разум. Столь свойственная многим людям попытка рациональным путём решить свои проблемы (в данном случае — выйти замуж, чтобы избавиться от тоски и страха одиночества) оказывается неудачной. Следование традиционным схемам социального поведения приводит героиню к моральному опустошению. Её попытки разумно вести себя в неразумном мире уже абсурдны, по мнению Камю.

Согласно Камю, несогласие между человеком и жизнью, которая его окружает, как раз и создаёт чувство абсурда [2; 10]. Но рано или поздно, посреди рутины привычного существования, может возникнуть вопрос «зачем?», и человек начинает испытывать усталость, которая пробуждает его сознание и заставляет искать выход из создавшейся ситуации [2; 15]. Именно чувство усталости преследует Жанин, она ощущает себя слишком тяжёлой и грузной, ей неуютно даже в собственном теле.

Однако чувства помогают героине достичь духовного прозрения. Подтолкнул её к этому величественный вид бескрайней пустыни: «...она не могла отвести глаз от горизонта. Ей внезапно почудилось, будто далеко-далеко на юге, в том самом месте, где небо и земля, смыкаясь, образуют чёткую чистую линию, её что-то ждёт; что-то, чего ей всегда не хватало, хоть она и не подозревала об этом до нынешнего дня» [3; 18]. Именно чувства позволили героине осознать противоречивость своего бытия и то, что она испытывает потребность в чём-то очень важном, чего не имела раньше. «Абсурд связан с ностальгией, тоской по потерянному раю. Без нее нет и абсурда», — отмечал Камю [Цит. по.: 4; 15] Пустыня с её свободными и бездомными кочевниками — это то царство, что было завещано ей, Жанин. Это её потерянный рай. Тяжесть условности и скуки, столько лет давившая на Жанин, наконец-то начала ослабевать.

Подобная оппозиция между разумом и чувствами в рассказе Камю неудивительна. Как и все философы-экзистенциалисты, французский писатель считал, что фундаментальные истины о самом себе и окружающем мире человек может постичь не путём научных исследований и философских рассуждений, а с помощью чувства, способного высветить существование личности [4; 13]. Для Камю мир неразумен, так как стоит вне границ человеческой реальности и совершенно отличается от нашего рассудка и желаний; соответственно получить от мира ответы о смысле нашего бытия при помощи разума невозможно [4; 14].

Поэтому познать свою жизнь по-настоящему Жанин помогают именно чувства, а не разум. Она осознала, что перебороть страх смерти при помощи Марселя ей не удастся. За внешне благополучным фасадом их брака

на самом деле никогда не было ни любви, ни счастья. Но навалившаяся на Жанин невыразимая тоска пробудила в ней желание свободы, свободы любой ценой. Подчинившись зову своего сердца, который она буквально услышала в те мгновенья, героиня ночью выбежала на улицу. Там Жанин пережила подлинное духовное слияние окружающим её миром. Она кружилась вместе с хороводом звёзд и раскрывалась навстречу ночи. «Она дышала, она забыла о холоде, о бремени бытия, о своём безумном и застойном существовании, о томительном ужасе жизни и смерти <...> Казалось, она обрела свои корни, и новые соки вливались в её тело...» [3; 23].

Именно желание обрести свободу толкнуло героиню на духовный бунт — бунт против удушающего рационализма человеческих устоев, обезличивающей обыденности и собственных страхов. Бунтующий человек, по мнению Альбера Камю, — это человек, который говорит «нет» [1; 127]. Однако, как утверждает Камю, это «нет» провозглашает существование некой границы. Осознание этой границы помогает бунтарю понять, где начинается посягательство на его свободу и начать выступать против этого. Таким образом, желание бунтовать проистекает из сопротивления любому вмешательству, которое рассматривается как нечто недопустимое, и из уверенности бунтаря в том, что он делает это по своей собственной воле. Бунт невозможен без осознания собственной правоты. Устанавливая для себя границы, бунтарь тем самым утверждает в себе нечто ценное и важное, что стоит защищать [1; 127].

Жанин говорит «нет» своему прежнему существованию, наполненному страхом и иллюзиями. Страдание открывает ей путь к свободе. Дав волю своей природной стихии, она погружается в тайны бытия, сливается с природой и возвращается к источнику жизни. Это внерациональный, духовный бунт.

Почему же в таком случае рассказ называется «Неверная жена»? Ведь речь в данном произведении идёт вовсе не о физической измене мужу. Но дело в том, что Жанин действительно «изменила» своему мужу, их привычному, но бессмысленному существованию. Она бросила вызов общественному рационализму, который не исцелял человеческие страхи, а лишь загонял их в глубины подсознания. Жанин взбунтовалась против своих фобий и предрассудков, желая наконец обрести свободу. С точки зрения общества, поведение героини — это действительно измена. Измена привычным нормам и устоям. Жанин познала любовь и счастье не в объятиях своего мужа, а пребывая наедине с природой. Она отвергла привычный мир строгих законов и правил, утверждая тем самым своё духовное начало, которое нужно было защитить. Но сделать это Жанин могла, лишь обретя свободу — свободу чувствовать и любить.

Но бунт героини — это «тихий» бунт. Она не стремится разрушать старую жизнь и причинять кому-либо боль. После своего духовного прозрения она возвращается домой, к мужу. Камю считал, что абсолютное неприятие всего сущего в результате бунта — это своеобразное

убийство [1; 196]. Мятёж против зла — это прежде всего требование единства [1; 196]. Таким образом, бунт для Камю — это не разрушение, а, напротив, защита своего морального достоинства, своего духовного содержания. Это восстановление целостности бытия.

Но желание Жанин вырваться из духовного тупика никогда бы не стало бунтом, если бы она пошла по пути, который в самом начале намечался автором (конечно, из желания устроить читателю своего рода «испытание»), то есть если бы она и в самом деле изменила мужу. Французский солдат, похожий на шакала, мог бы составить ей пару по адюльтеру. Но в основе бунта должно лежать стремление к свободе, а не просто тоска или отчаяние. Камю весьма своеобразно ставит свою героиню перед выбором, и она предпочтёт путь самопознания, а не саморазрушения.

Но само по себе пробуждение сознания ещё не означает конца сложного процесса духовного прозрения. Камю утверждал, что это пробуждение может восторжествовать, а может закончиться возвращением к бессознательности. Итогом первого будут либо суицид, либо вновь обретенное равновесие [2; 15]. Именно поэтому моральное пробуждение Жанин нельзя считать завер-

шённым. Она находится в самом начале пути. Духовная драма Жанин в том, что после всего пережитого она вынуждена вернуться к своей жизни, которая ничуть не изменилась. Само это существование мало совместимо с её новым моральным состоянием. Показательно, что в конце героиня рыдает навзрыд и ничего не рассказывает мужу о том, что с ней произошло. Видимо, это отражает понимание Жанин того, что её новое самоощущение и мировосприятие не будут поняты её мужем. Примечательно, что свет, зажжённый Марселем, ударил её, как пощёчина.

Таким образом, пробуждение сознания героини привело к тому, что её проснувшееся природное начало оказалось в состоянии острого духовного кризиса в отношениях с окружающим миром. Бунт Жанин грозит стать вечным, поистине экзистенциальным, а потому неразрешимым благополучно.

Но сам этот бунт не был тотальным отрицанием и проявлением тяги к разрушению. Это был протест против лицемерия и несвободы, окружавших Жанин. Героиня Камю стремилась прежде всего избавиться от социальных условностей, действовать согласно своей природе и познать духовные границы собственного бытия.

Литература:

1. Камю, А. Бунтующий человек // Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. — М., 1990. — с. 119–356.
2. Камю, А. Миф о Сизифе // Камю А. Сочинения. В 5 т. Т.2. — Харьков: Фолио, 1997. — 527 с. — с. 5–112.
3. Камю, А. Неверная жена // Камю А. Сочинения. В 5 т. Т.4. — Харьков: Фолио, 1998. — 620 с. — с. 7–25.
4. Руткевич, А. М. Философия А. Камю // Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. — М., 1990. — с. 5–22.

Специфика страдания Аркадия Ивановича Свидригайлова и Петра Петровича Лужина (по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»)

Шахназарян Наринэ Ониковна, аспирант
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

С развитием антропоцентризма возрастает интерес ученых к исследованию человеческих эмоций. В сфере интересов автора данной статьи оказываются негативные эмоции.

Новизна исследования — нетрадиционный способ анализа эмоций. Автор применяет не описательный, а сценарный принцип исследования эмоций (методика Ю. Д. Апресяна), что позволяет исследовать эмоцию в развитии (от причин и источников возникновения, до методов пресечения эмоции). Сценарии для героев романа «Преступление и наказание» создаются через ключевое в миропонимании Ф. М. Достоевского понятие — страдание.

Ключевые слова: язык писателя, эмоция, эмоциональное состояние, страдание, мука, источник страдания, пресечение страдания, страх, испуг, сон.

В «Преступлении и наказании» есть герои, о которых читатель узнаёт намного раньше, чем они появляются в основном романном действии. К таким героям относятся два персонажа, часто называемыми в школьной

практике двойниками Раскольникова [3, с. 23]. В школьной программе Свидригайлова и Лужина называют двойниками Раскольникова на основании того, что эти персонажи в своей жизни через что-то переступили, находятся, как

и он, под влиянием выдуманных теорий (теории при этом различны).

Толковый словарь под редакцией Н. Ю. Шведовой определяет *двойника* как «человека, имеющего полное сходство с другим человеком (о мужчине или женщине)» [5, с. 153]. Полное сходство подразумевает сходство и внешнее, и психологическое, чего никак нельзя сказать об интересующих нас персонажах, поэтому в дальнейшем мы будем избегать прямого использования слова *двойник*, просто останавливаясь на сходствах и различиях персонажей между собой.

Об Аркадии Ивановиче Свидригайлове и Петре Петровиче Лужине мы узнаём из письма матери, адресованного Раскольникову. Если внимательно прочитать письмо, то только по нему одному уже можно сделать выводы о том, каким сложным и противоречивым человеком является Свидригайлов. С одной стороны, он — причина испорченной репутации сестры Раскольникова (Дунечки), но тут же мать (Пульхерия Раскольникова) добавляет: «*Наши муки были сокращены: господин Свидригайлов одумался и раскаялся*» [2, с. 39]. Свидригайлов чередует аморальные поступки с откровенными проявлениями любви к человечеству: доведение до самоубийства слуги, надругательство над несовершеннолетней девочкой, возможное убийство жены, но он же берет на себя расходы похорон Катерины Мармеладовой, устраивает её детей-сирот в приют, не раскрывает страшную тайну Раскольникова об убийстве (Свидригайлов подслушал признание Раскольникова Соне), пытается избавить Дуню от брака по расчету. Сам Раскольников не знает, чего ожидать от Свидригайлова: «*Мне даже кажется, что вы умеете при случае быть и порядочным человеком*» [2, с. 274].

Является ли этот безусловно отрицательный герой страдальцем? Конечно, да. Отрицание каких-либо морально-этических норм — это болезнь духа, от которой циничный герой страдает. Источником страданий на первом этапе самоанализа становится скука. Ему скучно в Петербурге, за границей. Аркадий Иванович переступил все рамки, которые только может переступить человек, перемерил все роли: «*Отчего же мне не побыть пошляком, когда это платье в нашем климате так удобно носить*» [там же].

Свидригайлова и Раскольникова объединяет одна теория

Жизнь Раскольникова показывает возникновение, развитие, проверку теории, её выбор или отрицание. Свидригайлов — это уже реализованная в жизни теория Раскольникова. В отличие от Раскольникова, Свидригайлов не задается вопросом: «Тварь ли я дрожащая или право имею?». Он всю жизнь считает себя право имеющим. Раскольников показан в момент выбора. У него три возможных пути решения проблемы: первый — признать себя тварью дрожащей, второй —

Наполеоном, третий — отречься от своей теории. Раскольников в финале романа встает на третий путь, признавая несостоятельность своей теории, ее ошибочность (см. эпилог).

Свидригайлов идет по пути Наполеона, считая единичные преступления оправданными, он не обременяет себя вопросами добра и зла, ему вообще несвойственны сложные теоретические умозаключения, он живет инстинктами. Страшную тайну Раскольникова он воспринимает хладнокровно, факт совершения убийства его несколько не шокирует. Возможно, Свидригайлов и не до конца понимает теорию Раскольникова, потому что в финальном диалоге он заявляет Дунечке: «*Он ограбил, вот и вся причина*» [2, с. 476]. Свидригайлов — самый неблагоприятный возможный исход Раскольникова. В этом и заключается некое психологическое сходство Раскольникова и Свидригайлова.

Источники страдания Свидригайлова

Мучают Свидригайлова грехи прошлого. Это не те грехи, которые ему приписывает общество. Заметим, что все юридические преступления Свидригайлова не имеют под собой никакой доказательной почвы. Они больше напоминают мифы или легенды, окутанные мраком. Это признают даже пострадавшие от Свидригайлова персонажи. Глухонемая девочка найдена была на чердаке удивившейся, впоследствии явился донос, что ребенка жестоко оскорбил Свидригайлов, но «*все ограничилось слухом*» [2, с. 293]. Крепостной Филипп, якобы умерший от истязаний Свидригайлова, по замечанию Дуни, «*сам был домашний философ, удавился более от насмешек, а не от побоев г-на Свидригайлова*» [2, с. 321]. Про смерть жены сам Свидригайлов говорит Раскольникову: «*Медицинское следствие обнаружило апоплексию от купания после плотного обеда, с выпитой бутылкой вина*» [2, с. 276].

Доводят до страдания Свидригайлова **моральные** (нравственные) **грехи**. Не случайно он так часто задается вопросом: «*Не способствовал ли я всему этому как-нибудь там раздражением, нравственно или чем-нибудь в этом роде*» [2, с. 178]. *Чем-нибудь в этом роде* — неопределенная фраза, не только доказывающая, что Свидригайлов не силен в теории нравственности, но и говорящая о том, что сомнения его мучают. Свидригайлову не чуждо понятие *совесть*, муки совести приводят Свидригайлова к постоянному самоанализу (черта беспокойного, ищущего себя человека) и восстановлению баланса между добром и злом в своей жизни. В разговоре с Раскольниковым Свидригайлов цинично подчеркивает, что они с ним по разные стороны: «*Какие у вас вопросы в ходу: нравственности, что ли? Вопросы гражданина и человека? А вы их побочку: зачем они вам теперь-то? Затем, что все еще гражданин и человек? А коли так, так и соваться не надо было; нечего не за свое дело*

браться» [2, с. 280]. Они оба понимают, что в Раскольникове человек еще не умер.

Проявления страдания

Яркими проявлениями страдания становятся привидения, постоянно навещающие и мучающие Свидригайлова: «*Марфа Петровна* (умершая жена) *посещать изволят*» [2, с. 276]. Статья идеографического словаря, посвященная концепту «видение» [6, с. 25–35] помогла нам разобраться в отличиях между словами *привидение*, *призрак*, *дух*. Изначально в отношении Свидригайлова мы применяли слово *призрак*, но, оказывается, *призрак* возникает только в сознании человека, он мерещится, а бестелесное существо, образ умершего человека, являющийся человеку живому — это привидение или дух. Посещает Свидригайлова и дух его лакея Фильки. Герой сам называет привидения «*клочками прошлого, отрывками других миров*» [2, с. 283]. Человеку с чистой совестью прошлое не будет являться в виде бестелесных существ.

Показательным **внешним физическим проявлением страдания** Свидригайлова становится **хохот**. Чем спокойнее у героя на душе, тем громче он смеется: «*Свидригайлов вдруг расхохотался*» [2, с. 284]; «*детей я вообще люблю, я очень люблю детей, — захохотал Свидригайлов*» [2, с. 474]. В этот момент «*холод охватил Раскольникова*» [там же].

Методы пресечения страдания

Свидригайлов не устраняет источники страдания, не разбирается в причинно-следственных связях в конкретно взятой ситуации. Он идет другим путём — перекрывает плохие поступки хорошими. Есть тип людей, неспособных работать над собой, не стремящихся совершенствоваться. Свидригайлов признает свою порочность (склонность к разврату, азартным играм, что пару раз избил жену), но ничего не делает, чтобы от своих пороков избавиться. Каждый его положительный поступок — не результат заранее обдуманного решения очистить себя перед людьми, а спонтанно возникшее желание: «*Было нечто во всей обстановке Свидригайлова, что придавало ему некоторую оригинальность, если не таинственность*» [2, с. 479]. Природу этой таинственности так и не разгадали ни Раскольников, ни Дуня. Добрых дел Свидригайлов делает больше, чем все остальные персонажи вместе взятые, однако в сознании окружающих и читателей остается не все. Вспомним ситуацию с десятью тысячами, доставшимися Свидригайлову по завещанию жены. Вот только недавно он готов был отдать их Дуне, но услышав отказ, решает их вложить в судьбу детей-сирот Мармеладовых, с которыми виделся один-два раза в жизни. Раскольников пытается в Свидригайлове найти успокоение и для себя, но Свидригайлов отвечает ему при последней

их беседе в трактире: «*Я вас не вылечу от вашей напасти*» [2, с. 397]. И мы понимаем, что Свидригайлов не способен вылечить и самого себя, герой оказывается в тупиковом положении, не видит цели своего существования в этом мире. Единственный способ прекратить свою тоску, бесконечные встречи с призраками наяву и во сне — это самоубийство, «*воляж*», как он говорит [2, с. 417].

В методах **пресечения страдания** Раскольников и Свидригайлов становятся антиподами: Раскольников выбирает путь постепенного нравственного очищения, Свидригайлов в конце концов сдаётся и решается на самоубийство. Потенциальным методом пресечения страданий Свидригайлова могла бы стать **любовь** Дуни. Только Дуня способна духовно **воскресить** Свидригайлова, и он, идя к ней на последнюю встречу, еще в это воскрешение верит. Финальный их диалог полон напряжения и драматизма: «— *Так не любишь? Не можешь? — с отчаянием прошептал он. — Никогда! — прошептала Дуня. Прошло мгновение ужасной немой борьбы в душе Свидригайлова.* <...> — *Вот ключ. Уходи скорей*» [2, с. 491]. В этом скорей звучит какая-то страшная нотка предсказуемого самоубийства. Дуня не становится для Свидригайлова тем спасителем, каким становится для Раскольникова Сонечка Мармеладова. Именно её отказ приводит Свидригайлова к мысли о самоубийстве: «*Странная улыбка искривила его (Свидригайлова) лицо, улыбка отчаяния. Револьвер попался ему на глаза*» [2, с. 493].

Мучения Свидригайлова не могут закончиться иначе еще и потому, что в отличие от Раскольникова, Свидригайлов не верит в справедливое будущее, у него нет никаких идеалов, свойственных теории Раскольникова. Будущее в представлении Свидригайлова — это «*закоптелая банька, а по всем углам науки*» [2, с. 497]. Выхода нет.

Несмотря на внешнюю разность героев, у Раскольникова и Свидригайлова очень **сходные источники страдания**. Идея вседозволенности и отрицания моральных законов, неразличение добра и зла — все те принципы, по которым живёт Свидригайлов, напоминают теорию Раскольникова о право имеющих и тварях дрожащих. Разница лишь в том, что Раскольников представляет другой психологический тип человека, он склонен к постоянному обдумыванию ситуации, кропотливому анализу, разложению ситуации на мельчайшие конечные элементы. Простое решение, которое предлагает Свидригайлов, не устраивает Раскольникова. «*Ступайте да и объясните начальству, что вот так и так, случился со мной казус: в теории ошибка небольшая вышла*» [2, с. 478] — советует Свидригайлов Раскольникову. Цинизм и прямолинейность Свидригайлова не могут никого оставить равнодушными. По существу, Раскольников именно так и делает, но делает тогда, когда сам к этому приходит. Без при-

мера судьбы Свидригайлова Раскольников, возможно, нескоро бы пришел к осознанию своего деяния. В отличие от Сони, Свидригайлов не пытается утешить Раскольникова, а, наоборот, при любой удобной ситуации вызывает к совести убийцы: «У дверей нельзя подслушивать, а старушонку можно глушить чем попало» [2, с. 397]. Последняя цитата — наглядный пример того, как Свидригайлов при разговоре умеет защищаться, оказывать давление на своего оппонента. Он сопоставляет свое небольшое преступление (подслушивание за дверью) с убийством, совершенным Раскольниковым. А ведь за душой Свидригайлова, возможно, есть преступления и более весомые, чем подслушивание.

Сходны у Раскольникова со Свидригайловым и **проявления страдания: кошмары, сны, встречи с привидениями.**

Сон — способ передачи эмоционального состояния, при котором человек бессилён, он не может убежать, врать. Любые желаемые действия невозможны. Р. А. Храмова справедливо замечает, что и Раскольникову, и Свидригайлову «во сне являются только их жертвы. Жертвы смеются над своими убийцами» [4, с. 37]. Во втором сне Раскольников видит убитую им старуху: «Он заглянул ей снизу в лицо, заглянул и помертвел: старуха сидела и смеялась, — так и заливалась тихим, неслышным смехом, из всех сил крепясь, чтоб он не услышал» [2, с. 269]. Старуха олицетворяет совесть Раскольникова, он пытается через нее перешагнуть, но во сне она живая, она смеется над ним. Эти насмешки — самое унижительное, что только может быть, и Раскольникову хочется убежать. Но он не может. Свидригайлова часто посещает во сне четырнадцатилетняя самоубийца-утопленница, поруганная им в темную ночь. Сны Свидригайлова серийные, граничат с явью, герой во сне несколько раз просыпается и снова засыпает. Длинным кошмаром становится сон про пятнадцатилетнюю девочку: «Ресницы как бы приподнимаются, и из-под них выглядывает лукавый, острый, какой-то недетский подмигивающий глазок <...> Но вот она уже совсем перестала сдерживаться; это уже смех, явный смех. — А, проклятая! — вскричал в ужасе Свидригайлов» [2, с. 495]. Здесь ужас мистического свойства — этот унижительный смех исходит от пятнадцатилетнего ребенка.

Сама встреча Раскольникова и Свидригайлова является переходным моментом от сна к яви, только что проснувшийся после лихорадки Раскольников сомневается в своем здравии: «Неужели это продолжение сна? — осторожно и недоверчиво всматривался он в неожиданного гостя» [2, с. 270]. Эта недоверчивость сопровождает все дальнейшее общение Раскольникова и Свидригайлова. Сценарий страдания Свидригайлова в некоторых звеньях дублирует сценарий страдания Раскольникова (источники и проявления страдания). В способах пресечения страдания герои расходятся.

Но если со Свидригайловым Раскольникова многое объединяет, они часто беседуют, то с возможным женихом сестры Петром Петровичем Лужиным, Раскольников вообще не желает вступать в контакт. Объединяет Лужина и Раскольникова только то, что они оба переступили черту дозволенного, следуя каждый своей теорией. Лужин никого не убивал. Но он готов переступить любые грани ради личной материальной выгоды. Теория Лужина не идеологическая, а экономическая. Но при этом Раскольников считает, что Лужин способен убивать. Так, Раскольников неожиданно замечает: «Доведите до последствий, что вы давеча проповедовали, и выйдет, что людей можно резать» [2, с. 241], т. е. на примере Лужина Раскольников понимает, до какого абсурда может довести человека слепое следование теории как способа достижения цели. Цели у Раскольникова и Лужина разные. Раскольников хочет доказать свою причастность к сильным мира сего, а Лужину достаточно просто находиться к этим самым сильным поближе, чтобы удовлетворять свои личные амбиции. Обязательно в наполеоны он не метит. В отличие от практика-Свидригайлова Лужин выводит множество собственных теоретических законов жизни: «Во всем есть черта, за которую перейти опасно; ибо, раз переступив, воротиться назад невозможно, мне говорили «возлюби», и я возлюблял» [2, с. 337]. Желание Лужина взять жену непременно из бедной семьи, чтобы в дальнейшем распоряжаться ее жизнью, как своей — часть его экономической теории.

Традиционный для нашего исследования сценарий развития страдания никак не может быть применен к Лужину, даже в трансформированном виде. Причина — в природе персонажа. Лужин — уникальный для «Преступления и наказания» тип комически-карикатурного героя. Ему вообще не присуще такое сложное эмоциональное состояние, как *страдание*.

Единственные негативные эмоции, имеющие отношение к Лужину — это *страх* и *испуг* (страх обличения, боязнь остаться одному) в неограниченных временных рамках: «Это было главнейшее основание его **постоянного, преувеличенного беспокойства**, он был **испуган**, как бывают иногда испуганы **маленькие дети**» [2, с. 357]. В идеографическом словаре под редакцией Н. Ю. Шведовой *испуг* дается в одном ряду со *страхом*. «Испуг — внезапное чувство страха» [6, с. 502–514]. Но *испуг* Лужина нельзя назвать внезапным, автор называет его *постоянным*. Для «взрослых» эмоциональных состояний Лужину не хватает глубины, он слишком примитивен. Определение *маленькие* в соседстве с существительным *дети* не воспринимается информативно избыточным. Дети в романах Достоевского бывают разные. Некоторые дети чувствуют жизнь тоньше взрослых. Но в Лужине всё преувеличено именно как у *маленьких* (глупых — Н. Ш.) детей, доминирующими эмоциями являются *страх* и *испуг*.

Лужин — самый несимпатичный Раскольникову персонаж. В его активе нет ни одного достойного поступка. Это

самый худший из всех возможных путей деградации человека под влиянием вымышленных идей. Автор не оставляет за Лужиным даже права самому «уйти», как это сделал Свидригайлов. Лужина с позором выгоняют из квартиры

после уличения в обмане (несправедливо обвинил Сою Мармеладову в воровстве денег). Сценарии страдания Лужина и Раскольникова не имеют почти никаких пунктов пересечения, ввиду отсутствия страдания в жизни Лужина.

Литература:

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Наука, 1974. 368 с.
2. Достоевский, Ф. М. Роман «Преступление и наказание». Собр. соч.: в 12 т. М.: Правда, 1982. Т. 5. 457 с.
3. Коровин, В. И. Литература. 10 класс. М.: Просвещение, 2011. 235 с.
4. Храмцова, Р. А. Готовимся к сочинению // Литература. 2004. № 19. с. 21–45.
5. Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. М.: Институт русского языка, 2007. 1173 с.
6. Шведова, Н. Ю. Русский идеографический словарь. Мир человека и человек в окружающем его мире. М.: Институт русского языка, 2011. 1765 с.

Философия

Совесть как важнейшая моральная ценность в христианстве: на примере истории термина «совесть» в трудах античных и христианских авторов

Безшлеева Наталия Юрьевна, аспирант
Институт Российской истории РАН (г. Москва)

«Совесть есть один из чудеснейших даров Божиих, полученных нами от Него».

И. А. Ильин. Путь духовного обновления.

В статье рассматривается история термина «совесть» в античной и христианской письменности.

Ключевые слова: *совесть, христианство, этическая категория.*

Многие факты современной социальной жизни России свидетельствуют о серьезных духовно-нравственных проблемах общества, которые зачастую расцениваются учеными и современными общественными деятелями как поступательно развивающаяся нравственная деградация общества. По этой причине, а также с целью морально-нравственного оздоровления климата в жизни российского общества в целом, в работах исследователей особую ценность приобретает обращение к такой проблематике в историческом контексте, как: патриотизм и героизм, служение Родине, честь, долг и совесть.

Совесть является важнейшей этической категорией. Для более глубоко понимания этой категории необходимо знакомство с историей термина «совесть» в античной и христианской письменности. В настоящее время энциклопедиях и словарях приводится большое количество определений термина совесть. Так Новая философская энциклопедия утверждает, что «совесть — способность человека, критически оценивая себя, осознавать и переживать свое несоответствие должному — неисполненность долга... Соответствующее греч. слово — *sineidesis* [συνείδησις] — восходит к глаголу *συνείδεναι*, использовавшемуся в выражениях, указывавших на ответственность человека перед самим собой за совершенные им нечестивые поступки. Также и латинское слово *conscientia* (представляющее собой своеобразную кальку с греческого) употреблялось для обозначения не только сознания вообще, но и сознания или воспоминания о совершенных дурных поступках или сознания, оценивающего собственные поступки как достойные или недостойные» [1]. С этим определением созвучно определение библейской энциклопедии Брокгауза: «совесть — это данное человеку Богом второе «я» [греч.

сυνείδεις, «совесть», «сознание»], которое независимо от воли человека оценивает его мысли и поступки и укоряет его, когда он поступает против установленного порядка» [2, с. 922].

Понятие «совесть» у античных авторов, в целом, можно охарактеризовать как стыд перед самим собой и страх перед божеством. Так, Геродот употреблял слово *совесть* в значении «признать себя виновным». В произведениях Эсхила говорится о том, что преступник чувствует укор за совершенное преступление, говоря о совести, Эсхил использует образ Эриний. Софокл акцентирует внимание на внутреннем конфликте героя. Еврипид описывает нечистую совесть как внутреннюю болезнь, порчу. Первым философом, который использовал слово *συνείδησις* в моральном значении, как сознание совершенного злодеяния, был Демокрит.

В философии Сократа присутствует рассказ о демоне, который останавливал его перед безнравственным действием. «Хотя указания демона касались не столько нравственной оценки поступков, сколько их внешнего успеха, и поэтому более напоминают предсказания оракула, чем голос совести. Философ требовал от каждого не скрывать, а «выставлять на свет» совершенную несправедливость и не жалеть красноречия для того, чтобы «обвинить прежде всего самого себя» [3, с. 121].

Платон ни разу не употребляет слова *συνείδησις*, он говорит об *αἰδώς* — совестливости/стыдливости. Аристотель пишет о нечистой совести косвенно, лишь намекая на возможность внутреннего мучения после плохого поступка. В учении Аристотеля преобладает приоритет разума над чувствами, а отсюда вытекает и ответственность человека за свои действия.

Подробные рассуждения о совести (*conscientia*) присутствуют в трудах римских стоиков, Цицерона и Сенеки, которые рассуждают о необходимости для человека испытывать душу перед поступком. Кроме того, стоики говорят о традиционных функциях совести — свидетельстве и законодательстве. В текстах Эпикура слово «совесть» не употребляется и он говорит о ней только косвенно, как о страхе быть опозоренным, в которой живет преступник.

«Общим для всех исследуемых культур является следующее: во-первых, уже на самых ранних этапах совесть не сводится только к негативным реакциям на осознание греха, которые, несомненно, преобладают, но иногда может восприниматься в качестве свидетеля и законодателя; во-вторых, совесть зачастую ассоциируется с чем-то божественным или даже непосредственно с божеством, пребывающим в человеке, в-третьих, нечистая совесть всегда воспринимается как препятствие к общению с богами» [4].

В древнееврейском языке не существовало слова, точно соответствующего греческому термину *συνείδησις*, поэтому в книгах Ветхого Завета в значении «совесть» используется слово «сердце». «Хотя термина «совесть» не было в Ветхом Завете, реальность совести, как общечеловеческого нравственного опыта и как опыта народа, призванного к общению с Богом, несомненно, сознавалась... Для богоизбранного народа, знающего Бога и Его закон, голос совести был не чем иным, как внушением сердца, которое воспринималось как голос Бога. Это был голос похвалы или упрека за исполнение или нарушение закона. Таким образом, совесть, как реальность нравственного сознания, присущего ветхозаветному человеку, была внутренне связана с Заветом и по существу определялась законом, данным в Завете» [5].

В качестве примера употребления слова «сердце» в значении совесть в Ветхом Завете можно привести следующие фразы:

...больно стало сердцу Давида, что он отрезал край от одежды Саула (1Цар. 24:6);

...то не будет это сердцу господина моего огорчением и беспокойством, что не пролил напрасно крови и сберег себя от мщениа (1Цар. 25:31);

И вздрогнуло сердце Давидово после того, как он сосчитал народ (2Цар. 24:10);

Крепко держал я правду мою и не опуцу ее; не укорит меня сердце мое во все дни мои (Иов 27:6);

Отборное серебро — язык праведного, сердце же нечестивых — ничтожество (Еккл. 10:20);

Грех Иуды написан железным резцом, алмазным острием начертан на скрижали сердца их и на рогах жертвенников их (Иер. 17:1).

Только после перевода Ветхого Завета на древнегреческий язык, термин «совесть» впервые используется в Септуагинте:

...ибо осуждаемое собственным свидетельством нечестие боязливо и, преследуемое совестью, всегда придумывает ужасы (Прем. 17:10).

Апостол Павел охарактеризовал совесть у язычников как проявление естественного нравственного закона: *Когда язычники, не имеющие закона, по природе законное делают, то, не имея закона, они сами себе закон: они показывают, что дело закона у них написано в сердцах (Рим. 2:14–15).*

«И на основании этого закона, написанного в сердцах, образовались среди языческих народов и составлялись писанные законы, служившие руководством для общественной жизни и воспитывавшие в каждом в отдельности человеке нравственную свободу. Хотя эти нравы и законы были несовершенны, все же без них было бы хуже, так как водворился бы в человеческом обществе совершенный произвол и распущенность» [6].

«Понятие совести появляется у новозаветных писателей (апостолов Петра и Павла) только со времени проповеди Евангелия язычникам и иудеям «рассеяния», у которых *συνείδησις* (на языке греков) и *conscientia* (на языке римлян) употреблялись как общепонятные термины» [7]. В Евангелиях само слово «совесть» используется лишь единожды, в рассказе о книжниках и фарисеях, приведших к Господу грешницу, взятую в прелюбодеянии: *они начали уходить один за другим, обличаемые совестью (Ин.8:3)*, хотя примеры действия совести приводятся неоднократно: Сам Господь Иисус Христос Господь не раз указывал на факты совести (напр.: Мф. 6, 22; 23, 26 и др.); совесть заговорила в Пилате, после того, как он утвердил казнь Господа (Мф 27:24).

«Для апостола Павла совесть... означала гораздо большее, чем простое субъективное суждение относительно совершенных поступков. Она включала всю внутреннюю религиозную жизнь человека, его понимание мира и окружающей жизни, рассматриваемой глазами веры, то есть была не чем иным, как христианским мирозерцанием, нравственным переживанием реальности мира и событий человеческой жизни» [5].

Согласно учению апостола Павла, всем людям Бог дал нравственный закон, написанный в их сердцах, по которому они и будут судимы: *дело закона у них написано в сердцах, о чем свидетельствует совесть их и мысли и... в день, когда, по благовествованию моему, Бог будет судить тайные дела человеков через Иисуса Христа (Рим. 2, 15–16);* совесть — это оценка человеком своего поступка, одобряемая нравственным чувством: *Истину говорю во Христе, не лгу, свидетельствует мне совесть моя в Духе Святом, что великая для меня печаль... за братьев моих (Рим. 9, 1–3), похвала наша сия есть свидетельство совести нашей, что мы в простоте и богоугодной искренности... жили в мире, особенно же у вас (2 Кор. 1, 12), мы имеем добрую совесть, потому что во всем желаем вести себя честно (13:18), и сам подвизаюсь всегда иметь непорочную совесть пред Богом и людьми (Деян. 24:16);* повиноваться властям необходимо *не только из страха наказания, но и по совести (Рим. 13, 5);* а приступать к Богу нужно *с искренним сердцем, с полною*

верою, кроплением очистив сердца от порочной совести... (Евр. 10, 22).

Существуют грехи, который оставляют в сердце людей, сожженных в совести своей (1 Тим 4:2), неизгладимый след на всю жизнь, — предупреждает апостол Павел. Человек не в состоянии самостоятельно успокоить муки совести: *сим Дух Святой показывает, что еще не открыт путь во святилище* (Евр 9:9). Только с Божьей помощью человек может очистить себя, только *Кровь Христа, Который Духом Святым принес Себя непорочно Богу, очистит совесть нашу от мертвых дел, для служения Богу живому и истинному!* (Евр 9:14).

Ап. Петр напоминает христианам о необходимость хранить чистоту совести, *дабы тем, за что злословят вас, как злодеев, были постыжены порицающие ваше доброе житие во Христе* (1 Пет. 3:16). Он заповедует священнослужителям иметь *таинство веры в чистой совести* (1 Тим. 3:9).

«Таким образом, в Священном Писании Нового Завета понятие совести раскрывается в двух главных аспектах. Во-первых, совесть — это фундаментальная этическая структура, которая определяет собой весь внутренний строй личности, вступившей в новую жизнь во Христе. Во-вторых, совесть есть некая специфическая способность нравственного суждения, с помощью которой человек в каждом конкретном случае определяет, что делать и как поступать» [5].

«В святоотеческой традиции мы не находим особых, больших сочинений о совести... Хотя, безусловно, отцы и учителя христианской церкви описывали различным образом то, как совесть сопровождает человека на всех путях его жизни. У Иоанна Златоуста много рассуждений о совести в его беседах, в толкованиях псалмов и в послании к Олимпиаде... В западной отеческой литературе учение о совести встречается прежде всего у св. Амвросия Медиоланского» [7].

Преп. Варсонуфий и Иоанн Пророк, предупреждают что «где только возможно, должно сохранять совесть других» и «должно сберегать совесть других от соблазна» [8, с. 55], т. е. главная функция совести — следить за тем, чтобы не навредить ближнему.

Теорию совести попытался сформулировать преп. Авва Дорофей в специальной главе, посвященной этому вопросу в своем сборнике душеполезных поучений. «Когда Бог сотворил человека, — пишет преп. Авва Дорофей, — то Он всеял в него нечто Божественное, как бы некоторый помысл, имеющий в себе, подобно искре, и свет и теплоту; помысл, который просвещает ум и показывает ему, что доброе, и что злое: сие называется совестью, а она есть естественный закон... Хранение совести многообразно: ибо человек должен сохранять её в отношении к Богу, к ближнему и к вещам. В отношении к Богу хранит совесть тот, кто не пренебрегает Его заповедями и даже в том, чего не видят люди и чего никто не требует от нас, он хранит совесть свою к Богу в тайне... хранение

совести в отношении к ближнему требует, чтобы не делать отнюдь ничего такого, что, как мы знаем, оскорбляет или соблазняет ближнего делом, или словом, или видом, или взором... А хранение совести в отношении к вещам состоит в том, чтобы не обращаться небрежно с какою-либо вещью...» [9].

Преп. Иоанн Лествичник, утверждает, совесть есть слово и обличение ангела-хранителя, неподкупный судья, управитель, угрызающий и ведущий к покаянию. В «Точном изложении православной веры» преп. Иоанн определяет совесть как «закон ума нашего» [10].

Приведем несколько святоотеческих мыслей о совести:

— «Нельзя без облака пролиться дождю: а без доброй совести угодить Богу» (преп. Марк Подвижник);

— «закон ума моего, то есть совесть» (преп. Иоанн Дамаскин);

— «Учитель истинный есть совесть, которой слушающийся пребывает непреткновенен» (авва Фалассий);

— «Тем-то и отличаемся мы от бессловесных, что человеколюбивый Бог возвеличил нас разумом и в природу нашу вложил познание добра и зла... У нас есть достаточное руководство — совесть, и невозможно чтобы кто-нибудь лишен был ее помощи» (свт. Иоанн Златоуст);

— «Когда Бог сотворил человека, то Он всеял в него нечто Божественное, как бы некоторый помысл, имеющий в себе, подобно искре, и свет, и теплоту; помысл, который просвещает ум и показывает ему, что доброе, и что злое: сие называется совестью...» (авва Дорофей).

— «Совесть же, будучи ...очищена, изгоняет из внутрь всякую тьму, подобно свету... А по изгнании тьмы, совесть, при непрерывно продолжающемся истинном трезвении, снова показывает то, что было забыто, или что скрывалось не будучи сознаваемо» (преп. Филофей Синайский) [Цит. по 7].

Некоторые работы о совести более близких к нам по времени богословов приводит современный ученый Ю. М. Зенько: «Янышев И. Л. «Православно-христианское учение о нравственности» /М.: Универс. тип., 1906/, Стеллецкий Н. С. «Опыт нравственного православного богословия в апологетическом освещении» /Харьков, 1914; гл. X: Совесть/, Богословский Н. «Библейское учение о совести» /Православный собеседник. 1903, № 10/, «Совесть, как голос Верховной Правды / Вера и разум. 1910, № 17/ и «Учение о совести» /Православный собеседник. 1900, № 9/, Лепорский А. И. «Учение св. Иоанна Златоуста о совести /Христианское чтение. 1898, № 1/, Кашменский с. «Систематический свод учения св. отцов церкви о душе человеческой» /Вятка, 1860; ч. 2, парагр. 82–83, 115–136/, Питирим митр. «Тело, душа, совесть» /Человек. 1990, № 1/» [7].

Несмотря на то, что слово «совесть» в современном русском языке является заимствованием из старославянского языка, в котором оно, в свою очередь, «является словообразовательной калькой греческого *syneidēsis*» [11], в отличие от античных авторов, делавших акцент на тол-

ковании совести как «стыда перед собой», в славянском слове «совесть» корень «весть» вместе с частицей «со» указывает на «со-общение» и «со-действие», что явно свидетельствует о понимании того, что человеческая совесть изначально действовала не одна.

Так полный церковно-славянский словарь прот. Григория Дьяченко сообщает, что «совесть — мысль, помышление; голос Божий, показывающий ведение (отсюда со-весть) воли Божией относительно того, что должно и чего не должно делать человеку, как разумному нравственному существу» [12, с. 629].

Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля определяет совесть как «нравственное сознание, нравственное чутье или чувство в человеке; внутреннее сознание добра и зла; тайник души, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка; способность распознавать качество поступка; чувство, побуждающее к истине и добру, отвращающее ото лжи и зла; невольная любовь к добру и к истине; прирожденная правда, в различной степени развития» [13]. В качестве одного из примеров употребления термина в словаре, приводится пословица: «Добрая совесть — глаз Божий (глас Божий)» [Там же].

«Интересен этимологический разбор слова совесть. Слово «совесть» (греч. *συνείδησις*, лат. *conscientia*, франц. *conscience*, немец. *Gewissen* — от глаголов *οἶδα*, *scio* и *wissen*) во всех европейских языках, древних и новых, слагается из общей приставки *со* (*συν*, *соп* и *ge*), указывающей на совместность действия, и корня от глагола, означающего понятие ведения или знания... Поэтому слово совесть в буквальном переводе, по своей общей и основной психологической форме, означает ни что иное, как сознание. Тесная связь совести с явлениями сознания ус-

матривается и в том, что во многих языках (напр. греческом, латинском, французском и др.) употребляется одно и то же слово, как для обозначения сознания, так и для обозначения совести. Но с другой стороны, существование в некоторых языках (напр. в русском и немецком) особого названия для совести, в отличие от сознания вообще, указывает, что эти понятия ни в коем случае не совпадают друг с другом» [7].

Кратко рассмотрев историю термина совесть в античной и христианской письменности, можно сделать следующие выводы: трактовка термина «совесть» изменялась на протяжении тысячелетий, но совесть, как этическая категория, была и остается важнейшей составляющей духовной жизни человека, играющей перво-степенную роль в осмыслении им не только самого себя, но и своих взаимоотношений с ближними. В христианстве совесть рассматривается как важнейшая этическая категория, как голос Божий в душе человека, помогающий верующему исполнить волю Божию и достойно прожить жизнь.

Хотелось бы закончить наши рассуждения об истории термина «совесть» словами известного современного духовника, о. Иоанна Крестьянкина: «Совесть — дело деликатное, и, если она тревожит, к ней прислушаться надо, ведь она отступит в противном случае, и не будет самого верного контролера в жизни нашей» [14, с. 345] и выдающегося русского религиозного философа Ивана Ильина: «Отход современного человека от христианской совести чреват величайшими опасностями и бедами... чем скорее и глубже человечество постигнет природу переживаемого им духовного кризиса, чем яснее оно поймет, что без совести на земле невозможна ни культура, ни жизнь, тем более бед и страданий будет предотвращено» [15].

Литература:

1. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001. <http://iph.ras.ru/elib/2782.html>
2. Ринекер, Ф., Майер Г. Библиейская Энциклопедия Брокгауза. М.: Российское Библиейское Общество, 1999. — 1095 с.
3. Рукавишников, М. В. Совесть как многогранный феномен. Этимологический и лексический анализ. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки, 2009, №2 (14), с. 121–126. [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_West_soc_2009_2\(14\)/20.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_West_soc_2009_2(14)/20.pdf)
4. Стефан Домусчи, иерей. Феномен совести в православном богословии и русской религиозно-философской традиции. Автореф. дисс. кандидат богословия. Сергиев Посад, 2012. http://www.mpda.ru/site_pub/1052238.html
5. Платон (Игумнов), архим. Православное нравственное богословие <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/09i/igumnov/igumnov1/39.html>
6. Олесницкий, М. Нравственное богословие, 4-е издание, С-Петербург 1907. http://www.holytrinitymission.org/books/russian/nravstvennoe_bogoslovie.htm#_Тoc522759786
7. Зенько, Ю. М. Электронный словарь по христианской антропологии и психологии. <http://www.xpa-spb.ru/slov/2-17.html>
8. Преподобных отцов Варсонофия и Иоанна руководство к духовной жизни в ответах на вопрошения учеников. М., «Правило веры», 1995. — 561 с.
9. Преп. Авва Дорофей. Душеполезные поучения. http://lib.pravmir.ru/library/readbook/1438#part_17655
10. Св. Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры. М., 1992. http://www.orthlib.ru/John_of_Damascus/vera.html

11. Шанский, Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов/ Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. М.: Дрофа, 2004. — 398 с. [http://slovari.yandex.ru/~книги/Этимологический %20словарь/](http://slovari.yandex.ru/~книги/Этимологический_%20словарь/)
12. Григорий Дьяченко, прот. Полный церковно-славянский словарь. М. «Отчий дом», 2002. — 1168 с.
13. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля. <http://slovardalya.ru/description/sovest/38331>
14. Иоанн Крестьянкин, архим. Письма. Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь. 2006. — 511 с.
15. Ильин, И. А. Путь духовного обновления. — Он же. Путь к очевидности. М., 1993. http://modernlib.ru/books/ivan_ilin/put_duhovnogo_obnovleniya/read/

Mary the super-scientist and influence: methodological imperfection of the thought experiment

Кускова Ольга Евгеньевна, ассистент

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Olga Kuskova, Teaching Assistant, Head of the specialized educational and methodological laboratory of philosophy
Ural Federal University (Yekaterinburg)

The article is devoted to consideration of one of the most famous thought experiments in the philosophy of mind — Mary's room. Insufficient methodological foundation of this experiment is analyzed, and the various approaches in methodology of mind research are considered on the example of Mary the super-scientist.

Keywords: *philosophy of mind, thought experiment, methodology of philosophical research, the Knowledge Argument, subjectivity, worldview.*

A thought experiment today is an integral part of the philosophy of mind, a way of comprehension of reality on the basis of formalized logic thinking. Reasoning with thought experiments gives rise to debate and discussion, leading to the advent of new mental constructs and theoretical models. Therefore, the luminary of philosophy of mind John Searle «created» the Chinese Room Argument — a thought experiment which shows the difficulty of the conception of strong artificial intelligence. Following a wave of criticism he improved it to the Chinese Robot Reply, which also served as a stimulus for development and transformation of ideas, connected with the bases of strong AI. Most philosophical studies of AI today are not dispense with criticism or support of Searle's thought experiment that testifies to the importance of this type of argumentation.

Argumentation with thought experimentation is not only a good way of illustrating the position of the author, but it also contributes to the development of methodological and conceptual studies. In 1982, in the paper «Epiphenomenal Qualia», devoted to criticism of physicalism, a little-known Australian philosopher Frank Jackson formulated The Knowledge Argument — a thought experiment, which became known as Mary's room or Mary the super-scientist. Its essence is contained in the following: Mary is an excellent neurophysiologist, specialist in the questions of vision. But she investigates the world from a black-and-white room via a black and white monitor. Let us suppose that Mary has all the information about the process of vision, about what happens when a person sees a ripe tomato or the sky and speaks of «red» or «blue» color.

«She discovers, for example, just which wave-length combinations from the sky stimulate the retina, and exactly how this produces via the central nervous system the contraction of the vocal chords and expulsion of air from the lungs that results in the uttering of the sentence 'The sky is blue'» [3, p. 130]. Jackson asks, what will happen when Mary leaves her black-and-white research room or sees a color monitor for the first time. Will she know something new? The philosopher answers this question positively: yes, Mary will get new knowledge, because she will face qualia of color for the first time. This also shows the falsity of physicalists' position, who believe that all knowledge lies in the plane of physical facts.

After the appearance of «Epiphenomenal Qualia», Jackson was attacked by a wave of critical papers in an instant. The most famous philosophers of mind did not leave the physiologist Mary out in the cold. Most critics have focused on the fact that Jackson interprets the essence of knowledge, which Mary will get, incorrectly. For example, Daniel Dennett insists that she will know nothing new, because understanding how qualia is perceived through the senses is already laid in the knowledge that she has received in the room [2, p. 28].

Later Jackson changed his views, apparently agreeing with the critics of his position (Epiphenomenalism). Jackson outlined his new position as follows: sensory experience only gives the brain an additional way of comprehension of reality. Not actual qualia affect on perception, but a sensory experience gives the brain new data for neural functioning, gives the brain a stimulus to generate additional

knowledge [4, pp. 291–295]. Within this approach, the ideas of physicalism remain inflexible.

It would seem that the issue with Mary’s room is solved: the Knowledge Argument is rejected, the author of the experiment agreed with opponents’ criticism. But the question of validity and methodological adequacy of such thought experiment arises. What if we approach this experiment not from the point of the argumentum of property dualism or, on the contrary, physicalism? However we go beyond these issues and look at Mary from the point of view of influence of social and categorical attitudes.

In the thought experiment, we rejected all the cultural and social influence on Mary; questions about the way she works as a neurophysiologist, her research methodology, are taken out of context. However, in reality, it does not work. We assume in advance that in the black-and-white room Mary is working in the framework of scientific language and methodology adopted in the modern scientific community. Therefore, this thought experiment cannot be fully «clean». On the one hand, we do not consider the impact of social reality, but on the other hand, we assign anticipatorily — we assume — such social impact.

Any person lives in a space of sociality and culture. It is impossible often in the ideal world of a thought experiment, to reflect all influence that exert on the participant of the experiment, due to thoughtness of that experiment. And if in physics, for instance, social influence on the processes in the experiment is methodologically unimportant; this issue is not idle for philosophy of mind. Social perception, methodological attitudes and conceptual worldview — are the basic concepts, without attention to which the study of consciousness should not be called philosophical. So what impact is Mary experiencing?

Our perception of reality depends on expectations in many ways. To some extent, this is confirmed by the experiment with monkeys, which had some areas of their brain that were responsible for visual perception artificially injured. Animals adapted to the environment rather quickly. This, however, cannot be said about people suffering from blind sight. Such people see themselves as the blind; therefore socialization as sighted is extremely difficult for them. Thus, how people perceive themselves and their environment affects not only human behavior, but also their awareness of themselves and their physical abilities. We don’t know what Mary expects, what social attitudes are embedded in her mind; and therefore, it is impossible to say with certainty, what we will get at the output.

What sets expectations of an individual? Ludwig Wittgenstein has successfully shown that a child from a very early age learns the rules of «language games». In his future life, a child will always associate certain words with the natural manifestation of their own feelings. Language game, in fact, is a part of social world in which a person lives. Feelings are not given to Mary in a vacuum. Moreover, expression of her feelings in scientific discourse is strictly subdued to the worldview, which is relevant at the

current time and in the current circumstances. The whole terminology that is used by a person to describe the state of their consciousness is brought from outside and is not revealed in the acts of introspection. From this point of view, it is extremely important to clarify by what kind of language constructs Mary the super-scientist establishes her social reality.

Transformation of mental states into the language reality is one of the main issues of philosophy of language of the XX century. However, in application to the problems of philosophy of mind, this question turns into another problem — videlicet, the problem of methodology of exploration the subjectivity. Thomas Nagel actualized this problem, asking in the paper «What is it like to be a bat?»: does knowledge about the subjective perception of reality of the bat give us the knowledge of physical structure of the brain of the bat [7, pp. 422–428]?

Subjectivity of consciousness as its main feature sets all the methodological problem of philosophical study of mind. Consciousness is studied from the point of a third person view, whereas subjective experience is beyond objective analysis, and therefore cannot be considered as a part of scientific worldview. Nagel argues against physicalism, since within a framework of this tradition, we do not have knowledge about what it means to be any organism. Still the question arises of why this knowledge is in scientific discourse? Is such subjective knowledge necessary or will it be a knowledge-feeling that will not have weight for any other creature due to the limited nature of its public language (which is a part of social world, i.e. transmitted with the previously set attitudes about mental states) and inability to express their subjective knowledge objectively? If we apply this statement to Mary, the questions arise: can we reliably know about the changes in her qualitative states? Will this have a research meaning?

There are several possible ways to resolve such issues. For example, Colin McGinn’s mysterian position is notable. Between the explanation of physical and conscious processes there is always an explanatory gap (the term of Joseph Levine [5, pp. 354–361]). McGinn called the situation of existence of the explanatory gap — «cognitive closure» of a person. He also came to a conclusion that it is impossible to comprehend consciousness by modern methods of research. «I do not believe we can ever specify what it is about the brain that is responsible for consciousness... The problem arises, I want to suggest, because we are cut off by our very cognitive constitution from achieving a conception of that natural property of the brain (or of consciousness) that accounts for the psychophysical link» [6, p. 549].

Another way is a way of subjectivists, who called for the abandonment of those principles of scientific research that have developed in natural science from the XVII century to bring subjectivity to the foreground. In the beginning of XX century, representatives of the Würzburg School tried to act this way, but that did not yield significant results due to inconclusiveness of whether any of them were right or not. Wittgenstein also showed a failure of introspective method:

we explain our mental experience, using well-established concepts; therefore any explanation is already objectified. We interpret our subjectivity within socially defined structure, a language game [9, p. 91e].

Many philosophers of mind have approached consideration of methodological problems. If Colin McGinn came to the conclusion of impasse of contemporary philosophical research in this area, there are also those who see an exit. John Searle, mentioned above, is among them. He criticizes philosophers of mind because they are in captivity of Cartesian categorical apparatus, while many of the issues cannot be resolved within these facilities. Searle also criticizes the devotion for classical methodology of science that sharply denies subjective intervention in the scientific worldview.

We can agree with Searle that we divide between mental and physical incorrectly, due to the imperfection of language. Under the mental we understand not what it is in reality. Searle gives an illustrative example: a cake and a cream on the cake. Using the traditional Cartesian view of consciousness, we understand a human brain as the cake, whereas consciousness is seen as a cream, which this cake is covered in. But in reality, the correlation between brain and consciousness lies in a different plane. According to Searle, if a brain is a cake, then consciousness is the state in which the cake lies, but is not some external detail [8, pp. 57–64]. The whole problem of consciousness studies, in this case, is to go beyond the limited understanding of mind, without giving rise to a new cycles of language limitations.

However here we bump into the conceptual methodological problem again. How will Mary be able to explain her feelings and her awareness of the first color she sees, if she uses habitual science categories and concepts? Speaking about the explanation of consciousness (here it is useful to recall Daniel Dennett's book «Consciousness Explained»), we are talking about those categories, which are adopted in the present world picture. To explain is to narrate comprehensibly. To narrate using a specific categorical apparatus. In this aspect, the subjectivity of consciousness has become very problematic. We can not be completely subjective in the framework of categorical apparatus. Even if it is a categorical apparatus that includes mental concepts. Any conceptualization of consciousness will bump into such worldview, in the context of which an author works. Besides, philosophical and scientific categories appear not on their own, but in the framework of culture and society. Reduction of mind to the objectified reality is possible and realized, but does this action make any sense? Is empirical research relevant when we talk about subjective experience?

Within these issues, it is impossible not to mention the position of Daniel Dennett. This philosopher also writes about the importance of language and linguistic point of view. His conception is different from the position of Searle, but the essence of it remains the same: consciousness cannot be considered without attention and reference to the conceptual apparatus and speech habits. It is impossible to consider consciousness «outside», in the abstract, standing

beyond the social attitudes and practices. But subjectivity for Dennett is an illusion of consciousness, so the question of research methodology of qualitative states for the Boston philosopher lies in a different plane than for Searle — the apologist of subjectivity. Dennett proposes to consider not only other people's consciousness from the perspective of a third person, but also our own mental states. He calls such methodology heterophenomenology, and, in his opinion, this is a great opportunity to leave from illusions of Cartesianism. Any mental act in person's consciousness is subdued to language constructs and cultural semiotic system — cultural memes that form the «subjectivity» in the process of socialization and set the direction of development of the person's «inner world» [1, p. 207]. Therefore, it is necessary to consider this state of affairs in a process of consciousness studies.

Therefore, if even an ardent physicalist Dennett talks about the importance of social experience and language environment, why are thought experiments made without this critical orientation? If we agree with Dennett about the illusory of subjectivity, however, we should consider Mary's consciousness with taking into account the social and conceptual environment. This is only one way to transform Mary's room into the scientifically acceptable thought experiment.

Another way is to look at Mary from a perspective of the author of the experiment — Frank Jackson. For epiphenomenalist Jackson subjectivity of consciousness is not an illusion, however, subjectivity does not affect neural processes in a brain, does not affect the conscious acts, and, therefore, there is no necessity to study subjectivity [3]. If we take this point of view, the reason for existence of Mary the super-scientist is lost: instead of philosophical study of consciousness in the direction of subjectivity we should just wait for the empirical data of natural sciences, in particular, neurophysiology, with which researchers will tell philosophers, how the mind works.

The third methodological way of consciousness studies is to accept subjectivity, not to ignore the subjective perceptions of reality, but at the same time not to lose scientific character, not to mystify the mind. Such research is impossible without methodology of conceptual analysis, without attention to the categorical world picture, and without correlation between mental constructs and language and social attitudes. In some ways, linguistic phenomenology (philosophy of ordinary language, proposed by J. L. Austin in the middle of XX century) should be the basis of such methodology. Philosophical study of consciousness is reduced to scientific methodology without adequate perception of subjectivity. However, conceptual analysis, linguistic phenomenology and analytical hermeneutics can become a base that will allow the philosophers of mind not to erase subjectivity from scientific discourse, and at the same time to form adequate categorical attitudes for further research.

But back to Mary. The thought experiment of Frank Jackson lacks connection with reality, with social and

conceptual worldview without which subjective component of Mary’s consciousness is not clear; nonetheless, subjectivity exactly is a central part in the matter of comprehension of mind. We cannot definitely state that in «given» of a thought experiment it is possible to lay all the socio-cultural influences that exist in reality. The question of whether a thought experiment will be methodologically adequate, or whether it would stay a relevant way of gaining objective

knowledge and evidence still remains. However, it is possible to talk with confidence about the further development of thought experimentation. The emphasis on subjectivity of consciousness, attention to social constructs and conceptual models of the world — are the necessary elements in a construction of methodologically adequate thought experiment as an evidence of one or another philosophical position in relation to mind.

References:

1. Dennett, D. (1993). *Consciousness explained* / Daniel C. Dennett; ill. by Paul Weiner. — [London]: Penguin books, 1993.
2. Dennett D. (2007). *What RoboMary knows*. In T. Alter and S. Walter (eds.) *Phenomenal Concepts and Phenomenal Knowledge: New Essays on Consciousness and Physicalism*. New York: Oxford University Press.
3. Jackson, F. (1982). *Epiphenomenal Qualia*. *Philosophical Quarterly*, 1982. Vol. 32, No 127.
4. Jackson F. (1986). *What Mary Didn’t Know*. *Journal of Philosophy*, 1986. Vol. 83.
5. Levine, J. (1983). *Materialism and qualia: the explanatory gap*. *Pacific Philosophical Quarterly*, 64.
6. McGinn C. (1997). *Can We Solve the Mind-Body Problem? // The Nature of Consciousness*. Cambridge (Mass.), 1997.
7. Nagel T. (1974). *What is it like to be a bat?* *Philosophical Review* 83:435–50. Reprinted in Rosenthal D.(ed.) *The Nature of Mind*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
8. Searle, J. (1983). *Why I Am Not a Property Dualist*. *Journal of Consciousness Studies*. Vol. 9, No.12 (2002).
9. Wittgenstein, L. (1953/2001). *Philosophical investigations*. — 3rd ed. 1. *Logic* 2. *Analysis (Philosophy)* Blackwell Publishing, Ltd 1958.

Категория ценности в философии О. Г. Дробницкого

Мартьянов Евгений Юрьевич, аспирант

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Статья реализует попытку компонентного анализа системы моральной философии О. Г. Дробницкого. Категория ценности в работе выступает как базовая конструктивная единица, через которую рассматриваются понятия системы этики О. Г. Дробницкого. Автор определяет содержание этики О. Г. Дробницкого как криптокантианство, отмечая новаторство О. Г. Дробницкого как представителя неортодоксальной советской этики.

Ключевые слова: *О. Г. Дробницкий, криптокантианство, ценность, материальные ценности, духовные ценности.*

Личность О. Г. Дробницкого представляет собой особый интерес для современного исследователя этики. С уверенностью можно сказать, что О. Г. Дробницкий наравне с А. И. Титаренко, Г. Д. Бандзеладзе, Я. А. Мильнер-Ирининым, В. П. Тугариновым являлся представителем неортодоксальной этики советского периода 60–80-х годов XX века. [3], [4], [5]

Мы можем говорить о чувственном интуитивизме А. И. Титаренко, этике свободы Я. А. Мильнера-Иринина, этике достоинства Г. Д. Бандзеладзе, теории ценностей В. П. Тугаринова, и, конечно же, криптокантианстве О. Г. Дробницкого как о специфических этических системах, спрятанных внутри диалектического материализма советской этики. Актуальные исследования в области истории отечественной этики позволяют утверждать

таким авторитетным ученым, как например, В. Н. Назаров, о необходимости разработки этических криптосистем отечественной этики второй половины XX века. [7] С уверенностью можно сказать, что наиболее значимой этической категорией в этике О. Г. Дробницкого является ценность. Осмыслению феноменологии ценностей посвящены такие значимые работы в наследии О. Г. Дробницкого как «Мир оживших предметов», «некоторые аспекты проблемы ценностей», «понятие морали» и проч.

Обращаясь к категории ценности в философском наследии О. Г. Дробницкого, анализируя полемику в отношении теории ценностей в 60-е годы XX века, мы, прежде всего, преследуем цель определения конструктивных единиц и составляющих понятия «ценность» в трудах О. Г. Дробницкого. Нас интересует тот теоретический фундамент,

на котором происходит построение концепции ценностей. Критериям анализа в полной мере удовлетворяет статья О. Г. Дробницкого «Некоторые аспекты проблемы ценностей» [1], опубликованная в сборнике по итогам конференции, посвященной проблеме ценностей. Характер статьи представляет собой последовательное изложение подхода к определению и характеристике ценности как философской категории. По сути, статьи являются тезисным изложением одного из важнейших трудов в философском наследии О. Г. Дробницкого «Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия». [2], [6]

Свою концепцию О. Г. Дробницкий начинает выстраивать с определения понятия ценности. Ценность, по Дробницкому, может пониматься как: а) свойство самого предмета; б) значение предмета для человека; в) отношение человека к предмету. По точному замечанию автора, все дефиниции имеют общим характеристику материального блага предмета потребления. Таким образом, мы можем определить, что данный дефинитивный ряд определяет понятие материальной ценности. Необходимо отметить, что долгое время в советской науке существовала точка зрения о наличии лишь материальных ценностей. Духовные ценности отвергались, как принадлежавшие буржуазной идеологии. Дробницкий в своем исследовании отвергает подобную точку зрения и указывает на то, что существуют специфические феномены общественного сознания: социально-политические, правовые, моральные, эстетические, религиозные, нормативы, принципы, идеалы, оценки и их критерии. [1, с. 26]

Автор отмечает, что духовные ценности являются не просто представлениями о чем-то, но явлениями сознания, которые содержат в себе оценочное (положительное или отрицательное, одобрительное или неодобрительное отношение к действительности и оказывают непосредственное влияние на действия и поведение людей. [1, с. 30]

Дробницкий формулирует идею, что в основе материальных и духовных ценностей лежат явления разного рода. Материальные ценности есть, по сути, ценностные характеристики предметов, когда предмет выступает перед человеком, как обладающий значением. Духовные ценности же имеют иную природу — природу ценностных представлений, в которых присутствует предписательно-оценочный элемент. Обратимся к прямой цитате О. Г. Дробницкого, дабы прокомментировать данный тезис: «Правовые, моральные, эстетические и другие представления по отношению к отдельному индивиду часто играют роль готовых формул, служащих для него ориентиром в социальной действительности и определенным образом влияющих на его поведение... Делая их объектами своих интересов, индивид соответствующим образом направляем свою деятельность». [1, с. 33]

Итак, ценностью может являться как предмет, так и представление о предмете, отношение субъекта к ценности может реализовываться через отношение, значение или оценку, тогда как ценностное представление субъекта может быть выражено через свойство или предписание.

Анализируя упорядоченную организацию категорий, можно с уверенностью сделать вывод о том, что подобное понимание дефиниции ценности приведет нас оппозиции «субъект-объект», где ценность будет вписана в рамки социальной действительности. Именно рассмотрение взаимоотношений категории ценности и общества стало предметом обширной полемики в 1960-х годах XX века. Для западной философии была характерна линия, на протяжении которой человек утрачивал связь с движением общественного целого. Тогда как советская философская школа определяла категорию ценности, как подчиненную «законам движения социального целого». В представлении О. Г. Дробницкого эта зависимость представляет собой оппозицию индивидуальной и общественной природы человека, которая выступает как «...недоступное материальное богатство, неосваиваемая духовная культура, как внешняя необходимость, которой он должен подчиняться, вопреки своим склонностям, как заданная ему извне общественно полезная деятельность, как законы общества, которым он должен повиноваться в своем поведении...». [1, с. 33]

С первого взгляда, может показаться, что предмет спора философских школ, проходившего более 50 лет назад, давно утратил свою актуальность, однако в современное время, когда индивидуальная природа человека превалирует над социальной, когда мы можем наблюдать утрату ценностного содержания человеческой деятельности, эта проблема становится особенно актуальной.

Предмет или представление может выступать перед человеком как ценность, лишь в том случае, когда он включен в социальную деятельность человека, является предметом познания и преобразования действительности. Ценностные представления являются ориентиром человека в действительности, который организует и координирует деятельность. Итак, по сути, ценность представляет собой многокомпонентное внешнее (социальное) образование, соотносящееся с внутренней природой человека. Человек в процессе социализации согласует свою деятельность и свое видение мира с ценностями.

По мнению О. Г. Дробницкого в данном тезисе, кроется главная суть проблемы ценностей, ибо он предполагает наличие минимум двух вопросов, ответ на которые не может быть получен без глубокого философского анализа: «каким образом возникают ценностные феномены? Каков социальный механизм их порождающий?» [1, с. 36]

В подобной оппозиции ценность можно охарактеризовать как особый вид отношений между субъектом и объектом. Подобной точки зрения придерживается и О. Г. Дробницкий. Объект в его системе ценностей — идеальный предмет, на который направлен интерес, то, как должно быть. Рассматривая любой материальный или духовный предмет как ценность, субъект, прежде всего, наделяет его определенными качествами, которыми он должен обладать. Итак, субъект предъявляет объекту определенные требования, которым он должен соответствовать, однако требование может формулировать не только индивид, но и общество.

Литература:

1. Дробницкий, О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей. // Проблема ценности в философии под ред. А. Г. Харчева. Л.: Наука, 1966. с. 25–40
2. Дробницкий, О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М.: Политиздат, 1967. 351 с.
3. Мартыянов, Е. Ю. Дефинитивный период в развитии отечественной этики 60-х-70-х годов XX века // Научный діалог «Схід-Захід». Матер. II всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю. (м. Бахчисарай, 12 жовтня 2013 р.): у 4-х частинах. — Д.: Видавництво «Інновація», 2013. — ч. 1. — 232 с. — С. 80–82.
4. Мартыянов, Е. Ю. К вопросу о возникновении морального теоретизирования как основного способа функционирования этического знания в советской этике: причины и предпосылки // Интеграция мировых научных процессов как основа общественного прогресса: сборник по материалам международных научно-практических конференций Общества Науки и Творчества (г. Казань) за февраль 2014 года / Под общ. ред. С. В. Кузьмина. — Казань, 2014. — 210 с. — С. 115–119.
5. Мартыянов, Е. Ю. Проблема ценностей в отечественной философии второй половины XX века // Позиция. Философские проблемы науки и техники / Сб. статей под ред. С. И. Некрасова и Н. А. Некрасовой. Вып. 7. — Москва-Орёл, Изд-во ОГУ, 2013. — С. 170–175.
6. Мартыянов, Е. Ю. Опыт анализа социального и культурно-творческого компонента категории ценности в этике О. Г. Дробницкого [Текст] / Е. Ю. Мартыянов // Молодой ученый. — 2014. — №3. — с. 1099–1100.
7. Назаров, В. Н. Неизвестные страницы советской этики: из творческого общения с А. И. Титаренко [Электронный ресурс] // Персональный сайт Владимира Назарова [Сайт] — URL: <http://vladimirnazarov.wix.com/vladimirnazarov#!untitled/c1cr9> (дата обращения: 22.09.2014)

Прочее

Роль организации активных досуговых процессов в современной парковой зоне

Ялхороев Аслан Абуязитович, магистрант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Современные исследования показывают, что массовое использование информационных и компьютерных технологий препятствует развитию межличностных отношений людей. Так философ А. Гостищев подчеркивает, что «информационный бум, внешне соединяя людей, внутренне разъединяет их, поскольку по причине технологически обеспечиваемого пространственного приоритета — дискредитирует органику естественного знакового общения» [1]. Наиболее заметное влияние избыточного использования компьютерных технологий (общения в социальных сетях, компьютерных игр и др.) наблюдается в изменении структуры свободного времени детей и подростков. Все более значительная часть этого времени отводится темам с использованием компьютера в ущерб физической и творческой активности. Снижение доли этих видов активности препятствует раскрытию в молодом человеке его творческого потенциала, развитию и совершенствованию навыков творческого познания мира. Важной проблемой, которая наблюдается у многих абитуриентов которые выбрали творческое направление является отсутствие образного, пространственного и скульптурного мышления, смелости в композиционных решениях, скованность в творческом направлении. Эти проблемы берут начало из самого раннего возраста, когда ребенок по тем или иным причинам лишен свободного осознания и восприятия мира. Для того что бы избавиться от этих проблем необходимо предлагать молодому поколению новые формы активности. Одной из проектных идей разрабатываемых автором, является создание Города Творчества или Арт — Города, целью которого было бы создание удобной площадки и структуры для максимально свободной творческой деятельности маленького художника. Элемент творчества включает в себе многие формы досуга, причем возможность творить открывается всем без исключения.

Любая творческая деятельность, если она увлекает, собирает в себя лучшие душевные силы. Создание таких объектов в городской среде, где так много шума и других негативных факторов, не даст никакого результата. Поэтому, разумно разместить такой городок ближе к природе.

Для этих целей самой подходящей по структуре является парковая зона города. Парковые зоны, места отдыха и площади городов становятся всё уютнее и краше. Это характерно не только для крупных мегаполисов, но и для не больших провинциальных городов — парки и площади являются сердцем города, любимым местом отдыха, прогулок и проведения праздников.

Специфика парка как учреждения культуры заключается в том, что для многих жителей города отдых в парках становится зачастую единственной доступной возможностью провести время на природе, принять участия в массовых развлечениях, удовлетворить потребности в неформальном общении с семьёй и новыми знакомыми, где принцип смены занятий является неременным условием для отдыха и развлечения.

В больших парковых зонах и общественных местах отдыха зачастую не уделяется внимание, создания объектов активного отдыха, поэтому было бы целесообразно создание культурно — развивающих зон для подростков, в которых проходили бы занятия в игровой форме с участием родителей.

Городок творчества обеспечит формирование благоприятных условий для наиболее полного удовлетворения духовных и эстетических запросов населения, культурного досуга и отдыха, укрепления здоровья жителей района, развития их социальной и творческой активности.

Он будет представлять собой озелененную территорию с благоприятными санитарно-гигиеническими условиями, предназначенную для игр, развлечений, занятий физкультурой и культурно-просветительной работой с детьми и родителями в их свободное время, поможет интересно и с пользой для детей и взрослых организовать их досуг, что позволит обеспечить хороший отдых. Он станет неким центром развития индустрии развлечений организованного досуга, а так же информационно-познавательных, игровых, спортивных и зрелищных мероприятий.

Принцип смены деятельности является неременным условием отдыха и развлечений. Это обстоятельство является особо важным с точки зрения специфики парка и психологических установок посетителей.

Смена деятельности необходима для учета характеристики аудитории — её динамичности. По своим особенностям комплексные программы такого городка предоставляют возможность широкого выбора занятий, охватывая его значительные пространство. Выбор возникает при определенной потребности. Поэтому содержание программы для культуры и отдыха сводится к следующему:

- воспитательная работа;
- физкультурно-массовая работа;
- культурно-просветительная работа;
- художественная работа;
- развлекательная;
- работа с детьми.

Здесь под присмотром педагогов будут проходить занятия в игровой форме по дисциплинам: архитектура, дизайн и актерское мастерство (драматургия, хореография и вокал). В занятиях смогут принимать участие не только дети, но и взрослые. [2]

Из модульных частей разнообразных форм, родители и дети смогут создавать свой мир, а так же использовать его для организации шоу программ. Это будут художественные программы, включающие проведение массовых праздников, театрализованных представлений, народных гуляний, музыкальных, литературных и танцевальных мероприятий, направленных на популяризацию лучших достижений мировой и отечественной культуры, организация фестивалей искусств, концертов, театров малых форм, использование игровых подвижных форм общения людей с природой и искусством.

Для тех, кто желает провести отдых в семейном кругу, предусмотрены модули быстро и легко возводимого места для пикника.

Таким образом, при содействии с родителями, ребенок организовывал бы своё маленькое пространство, тем самым у подростка развивалось образное и пространственное мышление, композиционное чувство, ощущение участия в художественной организации пространства и времени, согласованность масштабов, пропорций ритма, эти качества способные активизировать его восприятия, сообщать ему многоплановость, многогранность развития идеи, оказывать на него многостороннее, эмоциональное

воздействие. Этим определяется большие социально-воспитательные возможности. Кроме того, нет ничего более сближающего, чем коллективная работа над одной темой. Конечно, досуговое творчество, которое является по преимуществу любительским, не всегда достигает профессионального уровня, тем не менее, оно, выступая в качестве надежного средства раскрытия таланта каждого человека, имеет большой общественный эффект. [2]

Поскольку парки культуры и отдыха создавались и создаются для оптимального использования природных условий в интересах укрепления здоровья, культурного развития трудящихся и организации их досуга на открытом воздухе, такие игровые — досуговые комплексы как городок творчества, хорошо впишется в парковую зону и обеспечат не только правильный активный отдых для подростков и их родителей, но и помогут индивидууму в игровой форме соприкоснуться с такими сложными, но в тоже время не возможными без свободы мышления профессиями как архитектура, дизайн и театральное искусство. Ажурные, легкие конструкции, обтекаемые воздушные покрытия весьма красиво впишутся в ландшафт любого парка, тем самым создавая единую развивающую — игровую, рекреационную систему. [3]

Такой центр будет выполнять ряд важнейших социально-культурных функций, главными из которых является воспитание, организация массового отдыха и развлечений, проведение информационно-просветительской, рекреационной и физкультурно-оздоровительной работы среди различных категорий населения. Специфика таких учреждений культуры, состоит в том, что они сочетают в себе разнообразные виды рекреационно-развлекательной и социально-культурной деятельности учреждений культуры и досуга, где принципы смены занятий на открытом воздухе является первостепенными. Особенности проектирования социально-культурной деятельности парка вытекают из особенности самого парка культуры и отдыха как учреждения, которые сводятся к пространству под открытым небом, зонированию территории, большому числу зеленых насаждений и организации досуговых процессов для отдыха и развития различных групп посетителей.

Литература:

1. Гостищев, А. К., Докучев В. В. О некоторых аспектах дизайнерской практики в эпоху постмодернизма. — Современная культура в контексте постмодернизма. материалы межвузовской научной конференции., Краснодар, 1998, с. 67
2. Салахутдинов, Р. Г. Организационные и педагогические основы социально-культурного творчества детей и молодежи. — Казань, издательство «ГранДан», 1999. — 462 с.
3. В. Ф. Гостев, Н. Н. Юскевич Проектирование садов и парков: Учебники и учеб. пособ. д/ высшей школы (ВУЗы), Санкт-Петербург, 2012, с 169

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 17 (76) / 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.
Каленский А. В.
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)
Каленский А. В. (Россия)
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: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

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