

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

Or that his hallowed relics should be hid  
Under a star y-pointing pyramid?  
Fear some

POETICAL  
WORKS  
OF  
JOHN MILTON  
With NOTES of various  
By THOMAS N  
IN THREE  
VOLUME  
Printed for J.

Arms,  
Whose chance on  
deed of honour did thee  
and him within protect from harms.



Paradise lost.  
A  
POEM  
IN  
TEN BOOKS.  
The Author J. M.  
LONDON  
Sold by Peter Parker

*New Presbyter is but Old  
None can love freedom heartily, but good men; the rest  
love not freedom, but license.*

*No man who knows aught, can be so stupid to deny that all men naturally were born free*

19  
2014  
Часть VI

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 19 (78) / 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 Джон Мильтон (1608–1674) — английский поэт, политический деятель и мыслитель.*

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

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

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

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

Тираж 1000 экз.

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



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

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

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

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

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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:** Павел Бурьянов

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- Нетесова Н. И.**  
Развитие проектного метода в системе образования..... 587
- Паршина В. С., Корейша З. А.**  
Управление интеллектуальной собственностью как фактор повышения уровня профессиональных компетенций студентов технических специальностей на примере железнодорожного вуза ..... 590
- Петрачкова Т. И., Брославская Т. Л.**  
Из опыта работы: внедрение стандарта второго поколения в МАОУ СОШ №25 г. Томска ..... 594
- Попова О. А.**  
Базисные составляющие педагогической деятельности офицера ВС РФ ..... 596
- Проходимова Е. М., Разумовская П. С.**  
Психолого-педагогическая характеристика процесса воспитания в системе профессионального образования МЧС России ..... 598
- Ракович В. В.**  
Компоненты педагогической программы по формированию профессиональной самооценки у будущих преподавателей изобразительного искусства..... 601
- Романова Т. В., Данилова М. В.**  
Анализ программ регионального опыта профилактики беспризорности ..... 605
- Рыжкова Г. В.**  
Обогащение словарного запаса как средство развития младшего школьника..... 607
- Семенова А. А.**  
Педагогическое обеспечение формирования навыков криминальной безопасности у учащихся общеобразовательной школы ..... 610
- Султанова Т. А., Ткачева Е. В.**  
Сущностные особенности управления современной образовательной организацией ..... 613
- Титова Е. И., Чапрасова А. В.**  
Оценка уровня развития профессиональной подготовки у студентов строительных специальностей при изучении дисциплин естественнонаучного цикла ..... 616
- Улухужаев Н. З., Хамидова М. О.**  
Учебно-методический комплекс подготовки учителей начальных классов..... 618
- Федосеева О. Ю.**  
Сущностные характеристики духовно-нравственного воспитания младших школьников..... 619
- Хентонен А. Г.**  
Теоретическая модель формирования готовности будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников ..... 622
- Черных Н. И., Фоломеева Л. Н., Саркисова К. Л.**  
Творческое развитие дошкольников в процессе театрализованной деятельности..... 625
- Юланова Н. Д.**  
Информационная подготовка подрастающего поколения в условиях информатизации общества..... 628
- ### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ
- Авлдеев А. А.**  
Периодизация истории российского футбола ..... 631

**Гетманова Т. В.**  
Особенности влияния метода динамических усилий на развитие скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток массовых разрядов с разными типами телосложения .... 637

## ФИЛОЛОГИЯ

**Бейненсон В. А.**  
Проблемы интернет-коммуникации в условиях системы «новых медиа» ..... 640

**Гималетдинова Р. Р.**  
Образ коня в башкирском устном народном творчестве ..... 642

**Евтушенко С. Я.**  
Новый подход к изучению профессионального иностранного языка ..... 644

**Иванова Н. Г., Кошенкова Н. В.**  
Комплексный подход к работе по развитию речи на уроках русского языка и литературы ..... 646

**Каминская Е. И.**  
Fachwortverbindungen als produktivster typ der terminologie in der diplomatensprache ..... 649

**Коломыцева М. А.**  
Народный эпистолярный в научном осмыслении Г. Нудьги..... 651

**Комарова Е. В.**  
Фрагмент из миракля «Маска королевы Вирсавии» («The Masque of Queens») А.-Ч. Суинберна в переводе В. Ю. Эльснера ... 656

**Комарова Е. В.**  
Стихотворение А.-Ч. Суинберна «Ave atque vale (Памяти Шарля Бодлера)» («Ave atque vale (In Memory of Charles Baudelaire)») в переводах Б. Б. Томашевского и Э. Ю. Ермакова..... 658

**Мамедова А. С.**  
Развитие информационно-коммуникационных технологий и обеспечение переходов к информационному обществу ..... 660

**Матенов Р. Б.**  
Стиль художественной литературы в аспекте лингвистической и литературоведческой стилистики ..... 663

**Меденцева Н. П.**  
Морфологически выраженные сравнения и их стилистические функции в идиолекте Анны Ахматовой..... 666

**Меденцева Н. П.**  
Типические черты «токаревской героини» (на материале творчества Виктории Токаревой)..... 668

**Павлова И. Г.**  
Особенности лексической сочетаемости антонимов *Бог — диявол, проклинати — молитися* в структуре украинской православной проповеди ..... 671

**Пластун Н. С.**  
Проблемные аспекты фольклорной контаминации..... 674

**Полякова Д. В.**  
Экологическая проблема в рассказе В. Г. Распутина «В ту же землю...» ..... 678

**Старыгина В. О.**  
Имплицитная информация как главное средство речевого воздействия Ребекки Шарп в романе У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» ..... 680

**Хасанова М. Т.**  
Семантическая структура фразеологических единиц с компонентом цветообозначения в английском и казахском языках..... 682

**Чемелюх М. А.**  
Интертекстуальная организация античной эпиграммы ..... 687

**Ялтырь В. Д., Ялтырь М. В.**  
De nouveau un regard sur la «proposition infinitive»..... 690

**Яркова Е. В.**  
Влияние пуританизма на формирование духовности Р. У. Эмерсона ..... 692



## ПЕДАГОГИКА

### Развитие проектного метода в системе образования

Нетесова Наталья Ивановна, магистрант

Уральский институт Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Екатеринбург)

*Ключевые слова:* проектный метод, проектное обучение, технология проектирования, проектная деятельность.

В настоящее время в деятельность образовательных учреждений активно вводят новые педагогические технологии, используют активные методы обучения, в том числе и метод проектов.

Б. Валясэк отмечает, что проектный метод имеет давнюю историю. Ещё в Римской академии искусств создавались работы, которые назывались *progetti*, то есть проекты. Их фундаментальными признаками были: ориентация на учащихся (так как их работа была самостоятельной); ориентация на действительность (предметом работы служили практические проблемы); ориентация на конечный продукт (разрабатывались план, эскиз, модель). Разработки студентов обычно не внедрялись, поэтому можно считать, что это было первое понимание проекта в педагогическом контексте.

Ряд исследователей — В.А. Кальней, Т.М. Матвеева, Е.А. Мищенко, С.Е. Шишов отмечают, что впервые термин «проект» употребил в 1908 году Д. Снеджен — заведующий отделом воспитания сельхозшкол в США. В начале 20 века образ жизни фермеров не позволял их детям регулярно посещать школу, так как они привлекались к сельскохозяйственным работам весной и осенью. Учащиеся получали в школе ряд заданий для выполнения на дому, носивших обобщённое название «домашний проект». В 1911 году Бюро воспитания США узаконило термин «проект».

И. Трухин утверждает, что автором метода проектов является американский педагог Е. Паркхаст. Метод проектов начал разрабатываться с 1919 года в городе Дальтон, он известен также под названием «Дальтон-план». Его основная особенность заключается в составлении личного учебного плана и индивидуальной организации учебного материала для каждого ученика. Ребёнок мог двигаться в удобном темпе, в нужные моменты, взаимодействуя с другими учениками и обращаясь к учителю за консультацией.

Большинство же авторов, например, Е.С. Полат, считают, что теория и практика проектного обучения на-

чала активно развиваться в конце 19 — начале 20 века. По их мнению, метод проектов зародился во второй половине 19 века в сельскохозяйственных школах США, и основывался на теоритических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ идеалист Джон Дьюи (1871—1965) [2, с. 6].

В педагогической энциклопедии и у Б. Валясэк считается, что в широкий педагогический контекст проектная деятельность была введена последователем Джона Дьюи — В.Х. Килпатриком (1871—1965). В.Х. Килпатрик выделил четыре типа проектов: воплощение мысли во внешнюю форму; получение эстетического наслаждения; решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы; получение новых данных, усиление степени познания, таланта. По мнению В. Килпатрика, проектом может быть: постановка пьесы в школьном театре; рассматривание и обсуждение картины; освоение какой — либо деятельности.

И.Ф. Колесникова и М.П. Гончарова — Сибирская говорят, что идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 году организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать различные виды проектирования в практике работы с детьми [2, с. 7]. Метод проектов и его вариант «дальтон — план» активно использовал А.С. Макаренко.

М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин, П.Ф. Каптерев, В.В. Игнатъев, считали, что нельзя создать рациональную организацию школьной жизни ученика без проектной деятельности.

Проектным методом в России занимался и П.П. Блонский. Учёный придавал социальный смысл обучению с реализацией данного метода. По его мнению, в проектном обучении учитель становится не главным источником знаний, а помощником учащихся в их творческой деятельности.

После революции метод проектов в России применялся по личному распоряжению Н.К. Крупской. В 1930 году Наркомпрос утвердил программы для начальной школы, в которых рекомендовалось применять метод проектов. Данный метод тогда называли ещё и методом проблем. Однако в 1931 году в постановлении ЦП ВКП (б) от 5 сентября «О начальной школе» данный метод был раскритикован и осужден, так как не давал, по мнению авторов документа, возможности ученика овладеть системой знаний в области конкретных учебных курсов.

За рубежом судьба проектного метода сложилась более успешно, чем в России. Он активно и успешно развивался в США, Великобритании, Бельгии, Германии, Италии и других странах. Проектный метод активно использовался за рубежом и специалистами дошкольного воспитания. Как в 1950-е годы, так и сейчас, в садах Монтессори на Западе работа с дошкольниками планируется с учетом индивидуальности каждого и интересов всех. Дети составляют планы на день, на неделю, обсуждают их вместе с педагогами, принимают участие в планировании задач на месяц. Проектный метод — важная составляющая комплекса педагогических технологий, рекомендуемого американской образовательной программой «Шаг за шагом» (Step by step). Программа разработана коллективом дошкольного проекта Сороса в Центре развития ребенка Джорджтаунского университета [2, с. 8].

В педагогическую практику нашей страны метод проектов пришел вновь из-за рубежа только в 80-е годы, вместе с технологией компьютерной телекоммуникации. Сотрудничество российских ученых и практиков с зарубежными коллегами в исследовательских проектах по образованию, ориентация педагогов на развитие творческих познавательных способностей детей, ускорили внедрение метода проектов в практику работы российских образовательных учреждений.

В основе современного понимания проектной методики, как отмечает Е.С. Полат, лежит «использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для ребёнка».

«Чтобы добиться такого, результата», — продолжает Е.С. Полат, «необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей».

В настоящее время проектный метод в нашей стране используется на всех ступенях образования. Особенно активно внедрение технологии проектирования наблюдается в системе дошкольного образования.

В работе с дошкольниками метод проектов рассматривается как средство приобщения детей к миру информационных технологий (Т. К. Смыковская), как технология формирования информационной компетентности (А.Л. Ховякова), как мотивация к познанию (Е. Евдокимова), как важная сфера познавательной деятельности (Е.Н. Веракса, Л.Д. Морозова).

Проектная деятельность — это создание педагогом таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно с взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать [1, с. 11].

Проектная деятельность включает в себя: задания для детей сформулированные в виде проблемы; целенаправленную детскую деятельность; формы организации взаимодействия детей с педагогом и друг с другом; результат деятельности как найденный детьми способ решения проблемы проекта.

В проектной деятельности ребенок, по утверждению специалистов, сталкивается с необходимостью проявлять свою индивидуальность, особенно когда необходимо:

— заявить свои цели, озвучить представление о себе, отстаивать свою позицию в дискуссии со сверстником и взрослым;

— открыто и четко сказать о своих трудностях, найти их причины, в том числе и в себе;

— согласовывать свои цели с другими, не отступать при этом от собственных установок и уметь находить компромисс.

Организация проектной деятельности наиболее подходит для детей от 4 лет и старше. Темы проектов могут быть самыми различными, главное их условие — интерес детей, что обеспечивает мотивацию к успешному обучению.

Характер участия ребенка в проектировании постоянно меняется. Так, в младшем дошкольном возрасте он преимущественно наблюдает за деятельностью взрослых; в среднем — эпизодически участвует и осваивает роль партнера; в старшем — переходит к сотрудничеству. Соучастие в деятельности — это общение на равных, где взрослому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать [3, с. 5].

В условиях дошкольного образовательного учреждения при поддержке взрослых могут успешно реализовываться исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, практико-ориентированные проекты. Темы проектов, используемых в работе с дошкольниками, могут быть различны и затрагивают, как правило, четыре группы проблем: «ребенок и его семья», «ребенок и природа», «ребенок и рукотворный мир», «ребенок, общество и его культурные ценности». Главное условие, обеспечивающее реализацию проектной деятельности — интерес детей, что обеспечивает мотивацию к успешному обучению.

Использование технологии проектирования в дошкольном учреждении подразумевает соответствующую организацию предметно-развивающего пространства группы. В группе помещают документы, книги, различные предметы, энциклопедии доступные для понимания ребёнка-дошкольника. В процессе проектной деятельности дети создают игры, придумывают сказки, загадки, моделируют костюмы, сочиняют музыкальные произведения, лепят и рисуют. Возможен выход детей в библиотеки, музеи или другие учреждения, если это необходимо для реализации проекта.



В последнее время проектные методики широко используются в системе оздоровительной работы с дошкольниками. В дошкольных образовательных организациях реализовываются разнообразные проекты: «Азбука здоровья»; «Про витамины и здоровье»; «Твое питание и здоровье»; «Как мы дышим»; «Уроки здоровья»; «Как стать Неболейкой»; «Крепыш». В процессе работы над данными проектами развиваются и обогащаются представления детей о здоровом образе жизни, актуализируется имеющийся у детей опыт по здоровьесбережению, воспитывается ценностное отношение к своему здоровью. Каждая тема проекта отрабатывается в различных аспектах. Реализуя её, педагоги решают задачи, охватывающие не только область обучения, но и воспитания. Чем теснее взаимодействие специалистов дошкольного учреждения, тем эффективнее реализуется проект.

Проектный метод позволяет детям самостоятельно находить ответы на проблемные вопросы: «Откуда берутся болезни?» (микробы, вирусы); «Что делать, если человек заболел?»; «Как сохранить и укрепить своё здоровье?». Результатами деятельности по проекту являются: проведение спортивных праздников и соревнований; создание энциклопедии здоровья; оформление газет и журналов по темам — «Мы дружим со спортом», «Наше здоровье», «Спорт, здоровье, красота»; выставки детских рисунков, макетов и экспозиций.

2014 году состоялись зимние Олимпийские игры в городе Сочи. Это знаменательное для нашей страны событие нашло отражение и в реализации большого количества проектов на базе образовательных учреждений, знакомящих детей с историей олимпийского движения: «Олимпийские искорки», «Олимпийская Россия», «Олимпийские надежды», «Маленькие спортсмены». Данные проекты обогащают представления детей о спорте, олимпийском движении; вовлекают детей, их родителей и педагогов в активную физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность, организованную как в образовательном учреждении, так и дома. Формы реализации проектов олимпийской направленности разнообразны: совместные с родителями спортивные соревнования, посещение спортивных объектов, экскурсии выходного дня, конкурсы («Придумай символ Олимпиады»), путешествия по волшебной стране «Спортландии», проведение Малых Олимпийских игр, создание «Музея олимпийской славы». Участвуя в проектах, дети не только получают конкретные представления и знания об Олимпиаде и Олимпийском движении в мире, им приходится много общаться, размышлять, вступать в диалог, говорить и выступать. Дети учатся работать в команде, становятся более активными и ответственными.

Особую значимость метод проектов имеет для часто болеющих, ослабленных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья. Участвуя в реализации проектов, у них появляется возможность почувствовать свою значимость, проявить индивидуальность, ощутить себя

полноправным участником общего дела, завоевать определённое положение в группе и получить награду за храбрость, волю к победе и настойчивость.

Выделяются общие дидактические требования, связанные с проведением проектов в образовательных учреждениях. Первое требование — время, отводимое педагогом для выполнения задания, должно быть достаточным для качественного решения проблемы. Второе требование касается оценки деятельности ребёнка. Третье требование заключается в системном их использовании: проекты предлагаются в течение всего года и представляют собой определённую последовательность разнообразных по форме и содержанию, постепенно усложняющихся заданий.

Умение педагога пользоваться проектным методом — показатель его высокой квалификации, овладение им прогрессивной методикой обучения и развития детей. Используя проективные методики, педагог должен:

- подробно определить основные и дополнительные цели и этапы работы, позволяющие сформировать навыки и развивать инициативу детей;
- постоянно пополнять свои знания по тематике проектов;
- обеспечить базу для выполнения проектов (демонстрационные, справочные и наглядные средства, специальные инструменты, материалы);
- создать положительный эмоциональный фон при выполнении проекта (дизайн, музыка);
- осуществлять консультирование детей;
- подсказывать в ходе работы над проектом лишь общее направление и главные ориентиры маршрутов поиска решения проблемы.

При организации проектной деятельности для педагогов также важны:

- навыки планирования (определение замысла или постановка цели, которые задают видение будущего результата; определение чётких действий, которые необходимо реализовать в конкретных условиях, чтобы достигнуть поставленных целей, ресурсов для их реализации);
- навыки сбора и обработки информации (выбор нужного материала и правильное его использование);
- экспертно-аналитические и прогностические умения (предвидение предполагаемого результата).

Проектирование требует и от педагога, и от ребенка, участвующего в проекте, индивидуальных оригинальных решений и в тоже время коллективного творчества. За счет работы в режиме группового творчества интенсивно развиваются способности к рефлексии, выбору адекватных решений, умению выстраивать из частей целое.

Таким образом, проектирование является одним из средств социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образовательных отношений. Применительно к ребенку проективные методики позволяют реализовать одну из основных стратегий образования — создание ситуации успеха для каждого из детей в образовательном процессе.

Литература:

1. Деркунская, В. А. Проектная деятельность дошкольников. — М.: Центр педагогического образования, 2013. — 144 с.
2. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в ДОУ. — М.: ТЦ, Сфера, 2006. — 64 с.
3. Система педагогического проектирования: опыт работы, проекты/Н.П. Битютская. — Волгоград: Учитель, 2013. — 144 с.

## Управление интеллектуальной собственностью как фактор повышения уровня профессиональных компетенций студентов технических специальностей на примере железнодорожного вуза

Паршина Валентина Сергеевна, доктор экономических наук, профессор;  
Корейша Зоя Анатольевна, аспирант  
Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург)

*В нашей стране знания в области интеллектуальной собственности часто недооценивают. Между тем, элементарные знания необходимы, в том числе, техническим специалистам для осуществления научно-исследовательской, предпринимательской и других видов деятельности. К примеру, в современной научной деятельности не обойтись без патентного поиска, который позволит опираться в своих исследованиях на существующие разработки. У большинства выпускников ВУЗов не хватает компетенций для управления интеллектуальной собственностью. Поэтому, авторы поставили перед собой цель разработать программу курса «Основы управления интеллектуальной собственностью» для студентов технических специальностей, который позволит повысить уровень компетенций выпускников в области управления интеллектуальной собственностью до необходимого.*

**Ключевые слова:** формирование компетенций у студентов, компетенции студентов технических специальностей, учебный курс «Управление интеллектуальной собственностью».

В современном мире огромное значение имеет интеллектуальная собственность. Однако в нашей стране понимание значимости этой области знаний только начинает приходить.

В своей работе специалисты по патентованию из ООО «Царская привилегия» часто сталкиваются с абсолютной безграмотностью изобретателей в области интеллектуальной собственности. Как показывают результаты исследований, проведенных авторами, 2 изобретателя из 30 (6,7%) имеют достаточные знания, навыки и умения для проведения качественного патентного поиска и выявления результатов, являющихся наиболее близкими к исследуемому техническому решению, либо к исследуемой области техники.

Авторы рассмотрели Федеральные государственные образовательные стандарты специальностей высшего профессионального образования по некоторым направлениям подготовки студентов железнодорожного ВУЗа 190100 «Наземные транспортно-технологические комплексы», 221000 «Мехатроника и робототехника», 190901 «Системы обеспечения движения поездов», 279800 «Строительство», 190110 «Транспортные средства специального назначения», 190109 «Наземные транспортно-технологические средства», 280700 «Тех-

носферная безопасность», 190600 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», 190700 «Технология транспортных процессов», 190300 «Подвижной состав железных дорог», 270800 «Строительство».

Сравнительный анализ профессиональных компетенций, предъявляемых к студентам технических специальностей данных направлений, показал необходимость подготовки будущих специалистов к экспериментально-исследовательской или научно-исследовательской деятельности. Данная деятельность предполагает наличие компетенций «способен осуществлять информационный поиск в исследуемой области знаний», «поиск и проверка новых идей».

К сожалению, на наш взгляд существующий набор изучаемых студентами дисциплин не позволяет в полной мере приобрести данные компетенции.

Проведение информационного поиска с целью последующей научно-исследовательской работы в первую очередь предполагает осуществление патентного поиска, в том числе в официальных источниках.

Из личного опыта авторов было замечено, что большинство «заядлых» изобретателей, чаще всего сотрудников научных организаций имеют представление,

что такое патент, в то время как единицы «новоиспеченных» изобретателей, не выбравшие в качестве своей профессии научную деятельность и разработавшие новое техническое решение, впервые слышат, что такое патент и в чем заключается его функция. А ведь именно возможность получить правовую защиту для некоторых результатов своей интеллектуальной деятельности может стать эффективным инструментом достижения конкурентоспособности для данной разработки.

В отношении наличия компетенций для проведения патентного поиска ситуация еще плачевнее. Главная причина выше описанной проблемы, на наш взгляд, не сложность проведения как такового патентного поиска, а невладевание инструментами его проведения.

Надо понимать, что базовые знания в области интеллектуальной собственности необходимы будущим техническим специалистам как в научной деятельности для ознакомления с существующими техническими решениями в их области техники, так и в предпринимательской деятельности для эффективного управления интеллектуальной собственностью.

В чем же причина столь низкой компетенции существующих технических специалистов в области интеллек-

туальной собственности. Низкая доступность информации для получения необходимых знаний? Вряд ли. На запрос в «Google» ключевого слова патент, поисковая система выдает 5450000 результатов только на русском языке, при введении слова «патентный поиск» — 707000 результатов. На наш взгляд, проблема низкой компетенции заключается в том, что в программе обучения будущих специалистов отсутствуют элементарное знакомство с основами управления интеллектуальной собственностью. Так, например, понятия «патент», «изобретение», «полезная модель», «свидетельство на товарный знак», «патентный поиск» и т.д. не освещены в программе подготовки будущих технических специалистов.

Мы видим решение данной проблемы в введении курса «Основы управления интеллектуальной собственностью» для технических специальностей в ВУЗе.

Авторами был разработан пример программы такого курса, представленный в таблице 1.

Предмет: «Основы управления интеллектуальной собственностью»

Группа: студенты технических специальностей железнодорожного ВУЗа.

Количество академических часов: 30.

Таблица 1. План занятий по предмету «Основы управления интеллектуальной собственностью»

Тема занятия	Педагогические цели	Предлагаемые методы и формы обучения	Краткая характеристика занятия	Кол-во ак. часов
Введение	1) ввести основные понятия в области интеллектуальной собственности для студентов технических специальностей; 2) сформировать интерес к вопросу управления интеллектуальной собственностью у студентов технических специальностей; 3) воспитать бережное отношение к результатам интеллектуальной деятельности у студентов технических специальностей.	Лекция, дискуссия, рассказ.	Введение основных понятий. Определение значимости управления интеллектуальной собственностью. Рассказ о предстоящей деловой игре.	2
Интеллектуальная собственность как эффективный инструмент управления	1) сформировать навыки отбора и анализа необходимой информации в области интеллектуальной собственности у студентов технических специальностей; 2) развить опыт творческой деятельности у студентов технических специальностей; 3) воспитать бережное отношение к результатам интеллектуальной деятельности у студентов технических специальностей.	Семинар	Подготовка докладов студентами с целью обзора существующей ситуации в исследуемой области. Подготовка к деловой игре.	2

Тема занятия	Педагогические цели	Предлагаемые методы и формы обучения	Краткая характеристика занятия	Кол-во ак. часов
Краткая характеристика объектов интеллектуальной собственности	1) закрепить и углубить знания в области интеллектуальной собственности у студентов технических специальностей; 2) сформировать потребность в дальнейшем изучении и применении полученных знаний у студентов технических специальностей; 3) сформировать потребность к развитию и последующему внедрению своих результатов интеллектуальной деятельности у студентов технических специальностей.	Лекция	Краткая характеристика объектов интеллектуальной собственности и их особенностей	4
Краткая характеристика объектов интеллектуальной собственности	1) закрепить полученные знания и получить практические навыки распоряжения объектами интеллектуальной собственности у студентов технических специальностей; 2) сформировать потребность в дальнейшем изучении и применении полученных знаний у студентов технических специальностей; 3) сформировать потребность к развитию и последующему внедрению своих РИД у студентов технических специальностей.	Практическое занятие, кейс	Решение кейсов — ситуационных задач по теме занятия. Подготовка к деловой игре.	4
Основы проведения патентного поиска	1) обучить основным инструментам для проведения патентного поиска студентами технических специальностей; 2) сформировать элементы критического мышления у студентов технических специальностей; 3) воспитать интерес к своей профессии у студентов технических специальностей.	Лекция	Введение определения патентного поиска и основных инструментов его проведения	2
Основы проведения патентного поиска	1) закрепить знания и сформировать навыки проведения патентного поиска у студентов технических специальностей; 2) сформировать элементы критического мышления у студентов технических специальностей; 3) воспитать интерес к своей профессии у студентов технических специальностей.	Практическое занятие	Поиск патентов в официальных источниках по выбранному студентами объекту поиска. Подготовка к деловой игре.	6



Тема занятия	Педагогические цели	Предлагаемые методы и формы обучения	Краткая характеристика занятия	Кол-во ак. часов
Бизнес-процессы управления интеллектуальной собственностью на предприятии и университете	1) сформировать знания основ бизнес-процессов управления интеллектуальной собственностью у студентов технических специальностей; 2) сформировать элементы творческого отношения к труду у студентов технических специальностей; 3) сформировать потребность использовать в трудовой деятельности все новое, прогрессивное, что появляется на производстве у студентов технических специальностей.	Лекция, дискуссия	Описание основных бизнес-процессов управления, отличия управления интеллектуальной собственностью на предприятии и в университете	4
Деловая бизнес-игра «Управление интеллектуальной собственностью»	1) закрепить знания, навыки и умения, полученные на предыдущих занятиях курса у студентов технических специальностей 2) сформировать элементы творческого отношения к труду у студентов технических специальностей 3) сформировать потребность использовать в трудовой деятельности все новое, прогрессивное, что появляется на производстве у студентов технических специальностей	Деловая игра	Деловая бизнес игра «Управление интеллектуальной собственностью»	6

Авторы выражают надежду, что данная образовательная программа покажет свою эффективность в повышении профессиональной компетентности технических специалистов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт 190100 «Наземные транспортно-технологические комплексы» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/190100b.doc](http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/190100b.doc).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт 221000 «Мехатроника и робототехника» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/221000b.doc](http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/221000b.doc)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт 190901 «Системы обеспечения движения поездов» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_10/prgm2025-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prgm2025-1.pdf)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт 279800 «Строительство» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [www.petrsu.ru/Abit/doc\\_FGOS/270800\\_68\\_m\\_stroy.doc](http://www.petrsu.ru/Abit/doc_FGOS/270800_68_m_stroy.doc)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт 190110 «Транспортные средства специального назначения» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [window.edu.ru/resource/401/74401/files/prgm2076-1.pdf](http://window.edu.ru/resource/401/74401/files/prgm2076-1.pdf)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт 190109 «Наземные транспортно-технологические средства» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [www.osu.ru/docs/fgos/spec/190109.doc](http://www.osu.ru/docs/fgos/spec/190109.doc)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт 280700 «Техносферная безопасность» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [www.mami.ru/storage/files/fgos/280700b.pdf](http://www.mami.ru/storage/files/fgos/280700b.pdf)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт 190600 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» [Электронный ресурс] //Режим доступа: [www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/190600b.pdf](http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/190600b.pdf)

9. Федеральный государственный образовательный стандарт 190700 «Технология транспортных процессов» [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/190700b.pdf](http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/190700b.pdf)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт 190300 «Подвижной состав железных дорог» [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.rgups.ru/doc/190300.65\\_podv\\_sost\\_elektr\\_transp\\_gd\\_new.doc](http://www.rgups.ru/doc/190300.65_podv_sost_elektr_transp_gd_new.doc)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт 270800 «Строительство» [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/270800m.pdf](http://www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/270800m.pdf)

## Из опыта работы: внедрение стандарта второго поколения в МАОУ СОШ №25 г. Томска

Петрачкова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, директор;  
Брославская Татьяна Леонидовна, заместитель директора  
МАОУ средняя общеобразовательная школа №25 (г. Томск)

С 2013–2014 учебного года МАОУ СОШ №25 является пилотной площадкой опережающего введения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО). С сентября 2012 года школьники 5а, б, в, г классов перешли на обучение по новым федеральным образовательным стандартам. В учебном плане появились новые для пятиклассников предметы: география, биология, обществознание.

Введение стандарта второго поколения во многом меняет школьную жизнь ребенка. Речь идет о новых формах организации обучения, новых образовательных технологиях, новой открытой информационно-образовательной среде, далеко выходящей за границы школы. Именно поэтому стандартом, например, введена Программа формирования универсальных учебных действий, а учебные программы ориентированы на развитие самостоятельной учебной деятельности школьника (на такие виды учебной и внеучебной (внеурочной) деятельности, как учебное проектирование, моделирование, исследовательская деятельность, ролевые игры и др.)

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности школьника. На уроках сейчас основное внимание уделяется развитию различных видов деятельности ребенка. Важно не просто передать знания школьнику, а научить его овладевать новым знанием, новыми видами деятельности. На ступени основного общего образования (5–9 кл.) у обучающихся должно быть сформировано умение учиться и способность к организации своей деятельности — умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

На уроках и во внеурочной деятельности акцент ставится на выполнении различных проектных и исследовательских работ. На сегодняшний день в этом направлении школа имеет положительный опыт: ежегодно учащиеся

осуществляют разработку индивидуальных, групповых и коллективных проектов; многие дети становятся победителями не только школьных, но и городских, региональных научно-практических конференций. Технология преподавания учебных предметов в нашей школе носит проблемно-диалогический характер, что также формирует у обучающихся навыки учебной и исследовательской деятельности. Эти факты ещё раз подтверждают, что педагогический коллектив школы выходит на результат образования с опережением, на шаг вперёд. Практическая направленность уроков, занятий позволяет учителям создать условия для формирования у детей самостоятельности выбора действия, способа добывания информации, самоконтроля, адекватной самооценки, умения сотрудничать.

Одним из новшеств стандартов второго поколения следует считать появление внеурочной деятельности в учебном плане школы. Эти часы не относятся к обязательной учебной нагрузке. Внеурочные занятия не продолжение, а углубление базового содержания образования. Это часы учебного плана по выбору. Теперь у каждого ребенка совместно с родителями появится возможность выбрать себе интересное дело. Например, спортивно-оздоровительные занятия по баскетболу, волейболу или занятиях по программе «Зарничка», при освоении которой дается начальная военно-техническая и морально-психологическая подготовка. У ребят формируются навыки по строевой, медико-санитарной подготовке, по основам тактической подготовки. Навыки юнармейских специальностей школьники проверяют и развивают в тактических военных и подвижных спортивных играх, комбинированных эстафетах, смотрах, конкурсах, викторинах. В рамках программы ребята учатся устанавливать палатку, знакомятся с материальной частью автомата Калашникова, занимаются сборкой и разборкой АК.

Пятиклассникам предлагается также развить свои лингвистические способности при изучении второго иностранного языка при выборе курсов: «Английский с удовольствием» и «Немецкий с удовольствием». Особенностью содержательного построения данных курсов

является использование оригинальной сюжетной линии, которая связывает все занятия. Приключенческое, насыщенное большим количеством страноведческого материала, содержание курсов обеспечивает высокий уровень мотивации учащихся, которым действительно интересно следить за развитием сюжета. Занятия проходят в нетрадиционной обстановке, что создаёт атмосферу игры, доверительной беседы, снимает психологические барьеры. Новейшие мультимедийные технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильное произношение и обучить беглому говорению. Необходимая информация предоставляется не только в виде привычного текста, но и в звуковой форме, видео-изображения, а также в форме видеоигры. Широко используются игры, песни, оригинальный или адаптированный материалы детской поэзии и прозы, иноязычные сказки, легенды, которые помогают запоминанию активной лексики и новых грамматических конструкций, приобщают учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка.

Курс внеурочной деятельности «Юный натуралист» объединяет юных любителей природы. В рамках курса ребята выполняют ряд практических и лабораторных работ, связанных с миром растений, посещают томский Ботанический сад, совершают экскурсии по заповедным местам Томской области.

Особой популярностью среди пятиклассников пользуется внеурочный курс «Театральная студия». Курс направлен на развитие творческой активности, чувства меры, стиля, вкуса. Особое внимание уделяется культуре и технике развития речи, развитию двигательной активности, музыкальных способностей, умению выражать свои чувства и эмоции через пластику тела. Также формируется навык публичного выступления, стимулируется фантазия и воображение. Во время занятий ребята осваивают приёмы пантомимы, импровизации, театральной миниатюры, готовят тематические инсценировки, концертные номера, разрабатывают сценарии школьных праздников. С удовольствием ребята также занимаются ритмопластикой и темпоритмикой, посещают театры, концертные залы, музеи.

Во все времена деятельность школы была направлена на решение воспитательных задач, однако только в Стандарте второго поколения определены результаты воспитания: чувство гражданской идентичности, патриотизм, учебная мотивация, стремление к познанию, умение общаться, чувство ответственности за свои решения и по-

ступки, толерантность и многое другое. В основе Стандарта лежит концепция духовно-нравственного развития, воспитания личности гражданина России. Отдельные воспитательные программы существуют в деятельности каждого классного коллектива и разработаны для каждой возрастной ступени школы. Для нас принципиально важно, что школа помимо знаний должна ставить целью воспитание учащихся.

«Здоровье — это ещё не всё, но всё без здоровья — ничто», — гласит известный афоризм. Проблема сохранения и развития здоровья в последнее десятилетие приобрела статус приоритетного направления. Стандарт второго поколения обеспечивает формирование знаний, установок и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, заинтересованного отношения к собственному здоровью, знание негативных факторов риска здоровья и т.д. Традиционные Дни Здоровья, третий час физкультуры, а также внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный и воспитательный процесс школы направлены на формирование культуры здоровья, укрепление, сохранение здоровья детей в нашей школе.

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов меняется система требований к результату образования, меняется и система оценивания достижений обучающихся. Особое место в новой системе оценивания уделено Портфолио. Данная форма оценивания достижений учащихся в нашей школе освоена. Теперь наличие подобного Портфолио становится обязательным требованием. Педагогами школы накоплен опыт оценивания текстовых умений учащихся. Не будут подлежать оцениванию ценностные ориентации, отражающие индивидуально-личностные позиции, характеристика социальных чувств, индивидуальные психологические характеристики выпускников школы.

Что позволяет нам надеяться на успешное внедрение федерального государственного образовательного стандарта? Накопленный опыт интеграции основного и дополнительного образования, высокий уровень педагогического мастерства, имеющееся ресурсное обеспечение в школе. Всё это и многое другое позволят создать условия для реализации Основной образовательной программы общего образования, прописанные в Федеральных государственных образовательных стандартах, которые в свою очередь выведут нас на качественно новый результат образования.

## Базисные составляющие педагогической деятельности офицера ВС РФ

Попова Ольга Алексеевна, студент  
Воронежский государственный педагогический университет

*Важнейшим компонентом было и остается обучение и воспитание офицерами ВС РФ личного состава. Предмет военной педагогики составляют закономерности обучения, воспитания и самообразования военнослужащих. Русский офицер — это одновременно военный специалист, руководитель, преподаватель и воспитатель своих подчиненных. Данная статья характеризует военно-педагогическую деятельность офицера и специфику повседневного общения военнослужащих от возникновения военной педагогики до сегодняшнего дня.*

**Ключевые слова:** военная педагогика, военно-педагогическая деятельность, обучение, воспитание, самообразование, М. В. Фрунзе, А. В. Суворов.

С момента возникновения армии как специфического социального явления важнейшим компонентом воинской деятельности было и остается обучение и воспитание личного состава. Первоначально военная педагогика возникла как практическая деятельность командиров и подчиненных. По мере усложнения военного дела, военно-педагогическая мысль получает дальнейшее развитие. В конце XIX — начале XX в. Военная педагогика начинает оформляться в самостоятельную научную отрасль. Труды М. В. Фрунзе, М. Н. Тухачевского, И. Э. Якира, опыт обучения и воспитания воинов в годы Гражданской и Великой Отечественной войн послужили основой, на которой сформировалась современная дисциплина.

Предмет военной педагогики составляют закономерности процесса образования, обучения, воспитания, развития, самовоспитания и самообразования военнослужащих, обуславливающие выполнение ими своего воинского долга. Объектом являются военнослужащие и воинские коллективы.

Решение задач военной педагогики связано, прежде всего, с поиском путей активизации человеческого фактора в интересах укрепления боевой мощи Вооруженных Сил Российской Федерации, формирования у командиров современного педагогического мышления, создания в воинских коллективах атмосферы творчества, сплоченности, взаимной выскательности и личной ответственности за качественное выполнение функциональных обязанностей.

Российский офицер — это не только военный специалист, но и прежде всего руководитель, преподаватель, воспитатель своих подчиненных. Как в военное, так и в мирное время жизнь ежедневно испытывает его на прочность, ставит в самые неожиданные ситуации, проверяя его нравственную стойкость, волю, принципиальность и чуткость к людям. Офицеру недостаточно иметь только теоретические знания. Он должен быть политическим руководителем нового типа, вдумчивым философом и социологом, психологом и педагогом, умеющим на практике применять теоретические знания, глубоко осмысливать жизненные процессы и самостоятельно делать правильные выводы.

Глубокое знание теоретических основ военной педагогики, умелое их использование в практической деятельности позволяют офицеру эффективно и качественно организовывать военно-педагогический процесс, обучать и воспитывать подчиненных.

Сегодня, как никогда, офицерам необходимо умение глубоко видеть человека со всеми его достоинствами и недостатками, понимать его радости и горести, поддержать в нужный момент, помочь подняться ступенькой выше.

Особенно высокой степени военно-педагогическая мысль в России достигла в системе воспитания и обучения войск, созданной и многократно проверенной в боях А. В. Суворовым (1730—1800). Выдающийся военачальник впервые создал целостную военно-педагогическую систему, основными чертами которой было осознание прямой зависимости результатов боевой деятельности от обученности и морального духа войск; решение задач воинского воспитания в процессе деятельного обучения; обоснование необходимости психологической подготовки; разработка и практическое применение метода моделирования боевых действий.

Основываясь на суждениях А. В. Суворова, офицеру требовалось и требуется сейчас организовывать систематическое изучение истории нашей страны. Идеино-педагогические взгляды А. В. Суворова нашли отражение в современной педагогической деятельности офицера XXI века. Незаменимыми помощниками молодому офицеру служат его крылатые выражения: «Дисциплина — мать победы, а послушание — мать дисциплины». [Военная педагогика./Под ред. О. Ю. Ефремова. с. 79].

Не следует забывать, что в деятельности военнослужащих важное место отводилось и отводится Уставу ВС РФ. Через призму современности часто просматривается история. Суворов широко использовал в процессе обучения элементы внезапности, резкие изменения обстановки, задавал неожиданные вопросы. С целью приближения учения к боевой обстановке и воспитания национального духа он ввел в боевую подготовку двухсторонние учения, заканчивавшиеся сквозной атакой. Так полководец внес в жизнь принцип, который актуален и сегодня в военной среде: «Тяжело в учении — легко



в походе, легко в учении — тяжело в походе». Накануне боя полководец лично посещал полки, чтобы напомнить солдатам и офицерам о славных боевых традициях, о прошлых победах русских войск, тем самым подбадривал войско. В критические минуты он лично бросался в бой, воодушевляя войска. Суворов всегда служил примером для подчиненных, ведя спартанский образ жизни, неутомимо трудясь как в мирное время, так и в боевой обстановке. Для офицеров являл пример высокой образованности, непрерывного совершенствования своих знаний.

Без образования, без знания не может быть офицера. Одной храбрости мало. Образованный офицер будет авторитетом для своих подчиненных и это облегчит ему овладение коллективной душой своей части. «Совершенно понятно, — писал А. С. Макаренко, — что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем».

Одна из форм культуры личности — педагогическая культура. Она возникает под влиянием педагогической деятельности. Это достигнутый офицером уровень владения военно-педагогическим опытом, степень его совершенствования в своей деятельности. Педагогическая культура имеет сложную структуру. Она включает высокий уровень психолого-педагогических знаний, особенности педагогического мышления; педагогическое мастерство; интеллигентность; самообразование.

Военно-педагогическая деятельность офицера реализуется в повседневном общении с подчиненными, и эффективность учебно-воспитательного процесса в огромной степени зависит от педагогической направленности общения и поведения руководителя.

Непосредственное педагогическое воздействие офицер осуществляет при помощи многих навыков и умений, которые в совокупности составляют педагогическую технику. К ней относятся навыки в организации и проведении учебных занятий, учений, умения осуществлять служебную деятельность с учетом воспитательного аспекта. По мере овладения педагогической техникой в работе появляются легкость, естественность, уверенность, являющиеся характерными признаками педагогического мастерства. Речь офицера должна обладать такими качествами: правильность, краткость, ясность, уместность, эмоциональность.

Содержание профессионализма военнослужащего определяется целями, задачами и характером воинского труда. Он составляет основу военной службы в Российских Вооруженных Силах.

Профессиональные навыки и умения представляют собой действия военнослужащего, применяемые им для реализации обязанностей и функций в процессе военной службы. Физиологическую основу навыка составляет динамический стереотип — система условных рефлексов (связей). Динамическая сторона навыка существенно зависит от тех методов обучения, которые применяются в процессе его формирования. Различают на-

выки сенсорные, интеллектуальные, двигательные. Сенсорные — это навыки работы органов чувств. Например, определение на слух нормальной работы двигателя. Умственные навыки — это навыки выполнения умственных операций. Например, оценка обстановки. Двигательные навыки — результат овладения движениями. Например, зарядание оружия.

Военно-профессиональная деятельность офицера представляет собой его целенаправленную активность, процесс реализации им конкретных функций и должностных обязанностей. Для успеха необходимы достаточно сформированные знания, навыки, умения, психологические качества и личностные позиции.

Военная педагогика тесно связана с психологией, изучающей закономерности развития психики военнослужащего в условиях военной деятельности.

Офицер Вооруженных Сил РФ должен обладать определенной группой психологических знаний, которые необходимы для профессиональной деятельности. Сегодня служба в Вооруженных Силах невозможна без психологической подготовки.

Психологические особенности военнослужащего представляют собой совокупность общих психологических свойств личности. Они обуславливают необходимость сформированности, наряду с общими качествами, которые позволяют успешно выполнять офицеру воспитательные, инженерные и другие функции и обязанности. Психологические качества позволяют военнослужащему реализовать знания, умения, позиции в воинском труде и достигать намеченных целей и задач.

Офицер Вооруженных Сил Российской Федерации очень ответственная профессия. Жизнь требует, чтобы военнослужащий умел мыслить масштабно, творчески, новаторски, обобщать опыт, постоянно совершенствовать навыки работы с людьми, самообразовываться, оперативно действовать.

Подводя итог вышесказанному, хочется вспомнить мысль В. Г. Белинского: «Идея, вычитанная или услышанная и, пожалуй, понятая, как должно, но не проведенная через собственную натуру, не получившая отпечатка вашей личности, есть мертвый капитал...» [В. Г. Белинский. Взгляд на русскую литературу 1847 года. Статья первая. с. 281]. Для современного офицера постоянная работа по накоплению военно-педагогических знаний, творческое осмысление их особенно важны. В любой отрасли недостаточная подготовленность руководителя вредит делу, а для офицера слабая подготовленность совершенно недопустима, ибо от его деятельности, особенно в боевой обстановке, зависит жизнь других людей, которыми ему надо разумно распорядиться и вместе с тем при любых обстоятельствах выполнить поставленную боевую задачу. Давно известно, война для военного человека — это экзаме́н, который неизвестно когда состоится, во к которому надо готовиться всю жизнь.

Важнейшей задачей остается совершенствование методики обучения военнослужащих, боевого слажи-

вания военного коллектива, начиная с планирования обучения личного состава, создания исходной обстановки и заканчивая розыгрышем боевых действий. Таким об-

разом, формы и методы воинского обучения и воспитания должны совершенствоваться непрерывно в соответствии с общим процессом развития военного дела.

Литература:

1. А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. Педагогическая культура офицера. — М.: Воениздат, 1985. — 159 с.
2. А. В. Белошицкий и др. Психология и педагогика. Военная психология и педагогика. — Воронеж: ВАИУ, 2012. — 332 с.
3. Военная психология и педагогика./Под ред. П. А. Корчемного и др. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 384 с.
4. Военная педагогика./Под ред. О. Ю. Ефремова. — СПб.: Питер, 2008. — 640 с.

## Психолого-педагогическая характеристика процесса воспитания в системе профессионального образования МЧС России

Проходимова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук  
Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России

Разумовская Полина Сергеевна, начальник кабинета кафедры правового и кадрового обеспечения  
Сибирская пожарно-спасательная академия — филиал Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России (Красноярский край, г. Железногорск)

**Ф**ормирование и развитие личности обучающихся в системе профессионального образования МЧС России возможно при всесторонней психолого-педагогической подготовке профессорско-преподавательского состава образовательной организации, постоянном совершенствовании его педагогического мастерства. Особенно необходимо это мастерство в воспитании обучающихся, то есть при решении самых трудных педагогических задач.

Очевидно, что противоречивые преобразования в социально-экономической жизни нашего общества, нестабильность жизни и социальная напряженность, разрушение привычных устоев и нравственных ориентиров усложнили воспитательную работу в образовательных организациях МЧС России, потребовали концептуальных изменений в содержании и методах воспитания, поиска путей оптимизации учебно-воспитательного процесса. Справедливо утверждается, что многие годы в процессе воспитания недооценивалась личностная индивидуальность, подчас извращенно понимался коллективизм, абсолютизировался приоритет общего над индивидуальным, что сужало разумные границы свободы личности. В результате из поля зрения воспитателей в той или иной степени уходило главное — человек с его потребностями, интересами, взглядами, позициями.

Все это негативно отражалось на мироощущении обучающихся в образовательных организациях МЧС России, деформировало его в силу расхождения между декларируемыми идеалами и реальной действительностью. В связи с этим проработка психолого-педагогических во-

просов, теории и практики воспитания с учетом сложившихся социальных условий заслуживает специального рассмотрения на основе исследовательских материалов.

Прежде всего, возникает вопрос о содержании воспитания обучающихся в системе образовательных организаций МЧС России. Как известно, содержанием воспитания является совокупность определенных идей, норм, требований, определяющих отношение личности к природе, обществу и к самому себе. Трансформируясь в убеждения, взгляды обучающихся, эти нормы и идеи образуют его мировоззрение как интегративное качество личности.

В мировоззрении обучающихся различают профессиональные, специальные, этические, социально-психологические, эстетические, политические, правовые, философские, духовно-нравственные, патриотические и другие взгляды. Комплекс этих взглядов является основой для разработки педагогической модели научного мировоззрения обучающегося, которая служит базой проектирования воспитательного процесса в образовательной организации МЧС России, критерием, определяющим его содержание.

При таком подходе целесообразно выделять несколько направлений воспитания обучающихся в системе образовательных организаций МЧС России. Основные из них:

1. Профессиональное, включающее в себя умственное (развитие мыслительных способностей, логического мышления), специальное, экономическое, экологическое и физическое воспитание.

2. Нравственное (привитие этических и общечеловеческих норм, ценностей).

3. Формирование политической культуры, способствующей социальной ориентации обучающихся при соприкосновении их с различными политическими теориями и практикой; в ходе формирования политической культуры значительное место необходимо уделять национально-патриотическому воспитанию.

4. Правовое, обеспечивающее знание, понимание, соблюдение и готовность к выполнению задач по предназначению.

5. Эстетическое, развивающее вкус обучающихся, прививающее ему возвышенные потребности и интересы.

6. Воспитание общей культуры обучающихся: формирование научных, естественных, философских, религиозных и атеистических взглядов; культуры общения, брачно-семейных отношений.

7. Социально-психологическая подготовка, способствующая правильному пониманию взаимоотношений между социальными группами, их поведения, чувств, деятельности; формирующая психологическую готовность к профессиональному труду, гордость избранной профессией.

8. Воспитание воспитателя, формирующее у обучающихся психологические и педагогические взгляды, определяющие его компетентность и направленность на решение задач обучения и воспитания, самообразования и самовоспитания.

Мировоззрение — целостное образование, формирующееся не «по частям», а, напротив, развивающееся при соблюдении принципов комплексности, системности, структурности, содержательности, межпредметности и непрерывности деятельности.

Психология раскрывает и психологическую сущность процесса воспитания, основы взаимодействия воспитателей и воспитуемых, коллектива и личности, соответствующие аспекты формирования нравственной основы поступков, нравственной самооценки, технологию изучения и учета индивидуальных особенностей личности обучающихся в образовательных организациях МЧС России. Она исследует также психолого-педагогические причины возникновения недостатков и конфликтов, моральных изъянов личности, порождающих отклонения от норм поведения, психологические условия их предупреждения, коррекции и преодоления, особенности процесса перевоспитания и самовоспитания, ведет поиск и разработку психологических критериев эффективности методов воспитательного воздействия [3, 4].

Воспитание — многогранный, диалектически развивающийся, целенаправленный процесс формирования личности. Сложны его структура и содержание: разнообразны и неоднозначны условия и факторы формирования личности, взаимосвязи ее интеллектуального и физического развития. Например, установлены связи между телосложением человека, его темпераментом и характером, а, следовательно, расположением к определенному виду деятельности, поведению [6].

Сказываются на поведении рост, вес, внешность. Все это важно учитывать при выборе средств и методов педагогического воздействия, оценке его эффективности.

Противоречивость процесса воспитания проявляется в отношениях между преподавателем (его взглядами, жизненным опытом, уровнем развития профессиональных качеств) и обучающимся (человеком моложе по возрасту, менее опытным, не достигшим надлежащего уровня профессионализма), в соотношениях различных методов воспитания — убеждения и принуждения, поощрения и наказания.

Эти противоречия обуславливают необходимость глубокой продуманности, целенаправленности воспитания. Следует учитывать, что воспитание — процесс, протекающий не только в педагогически организованной среде. Воспитывает обучающегося и социосреда, то есть окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности. Целенаправленное же воспитание предусматривает создание специальных условий и методов воздействия на личность, а также использование в воспитательных целях неорганизованной среды и противодействие ее возможному негативному влиянию.

Воспитание — это процесс, в котором взаимодействуют воспитатель и воспитуемый, коллектив и его отдельные члены. При этом воспитуемый не является, как иногда полагают, пассивным объектом педагогического воздействия. Последнее изменяет его, в результате он сам начинает влиять на воспитателя, коллектив, побуждая их вносить коррективы в содержание, средства и методы воспитания. Более того, осознавая себя как личность, слушатель меняет и самого себя, формируя свою точку зрения на те или иные явления окружающей среды, ориентируясь в сложных вопросах внешней и внутренней политики государства, подвергая критическому анализу происходящее.

Разумеется, возраст обучающихся — это возраст активного, заинтересованного овладения жизненным опытом, профессией. Именно в этот период жизни особенно опасны ошибки и пробелы в формировании мировоззрения. Обучающимся свойственно стремление к обсуждению волнующих их вопросов, человеческих отношений (как служебных, так и неслужебных), международной и внутренней политики, проблем спорта, культуры и искусства.

Проявляющаяся излишняя эмоциональность, иногда наивность — результат недостаточной опытности и осведомленности молодых людей. Вот почему следует не подчеркивать их погрешности, а всячески помогать им в осмысливании происходящего вокруг и в себе самих, помогать, так сказать, «на равных», с соблюдением требований педагогического такта. При таком подходе обучающиеся обычно прислушиваются к советам и рекомендациям, пояснениям и выводам преподавателя, считаются с ними.

Иначе говоря, в воспитании невозможно решить задачи волевым путем, недостаточно обоснованной (психологически и педагогически) системой мер. Здесь оправдывает себя высококвалифицированная деятельность, прежде всего методом убеждения, демонстрация красиво и добротой выполненной работы.

Обучающиеся воспринимают и познают окружающий мир субъективно, через сложившиеся взгляды и убеждения, жизненный опыт. Поэтому важно с помощью продуманной методики изучать и отслеживать изменения, происходящие в личности, закономерности и специфику формирования характера, привычек, потребностей, мотивов и способов действий, поведения, новых чувств и отношений, наконец, мировоззрения как совокупности общих научных сведений о мире, осознанных интересов и идеалов, правовых и нравственных норм, социальных приоритетов и гуманистических ценностей. Одним словом, в центре внимания психологии воспитания находится личность, ее связи с окружающей и формирующей ее средой.

Исходным звеном процесса воспитания является его цель: формирование и всестороннее развитие личности, ее различных взаимосвязанных граней, сторон, соответствующих потребностям общества. Для достижения этой цели нужна разработанная, научно обоснованная программа формирования черт характера обучающегося, которая пока создана лишь в первом приближении. Общие подходы, имеющиеся в педагогической теории, не могут удовлетворить преподавателей и других должностных лиц, непосредственно ведущих воспитательную работу.

Следствием не разработанности программы являются частые нарушения в вузах основополагающих принципов воспитания. Например, принцип единства уважения к обучающимся и высокой требовательности к ним реализуется чаще в своей второй части. Что же касается первой части, про нее иногда забывают, что фактически означает доминирование авторитарного стиля руководства, нажим, бестактность или откровенную грубость, унижающую и оскорбляющую человеческое достоинство воспитуемого.

Конкретные причины различны: у одних педагогов это просто неуважение к людям, как следствие низкой общей и педагогической культуры, у других — видение в обучающихся лишь объект педагогического воздействия, связанного с жесткими рамками дисциплины, а в целом — отсутствие педагогически обоснованной программы воспитания, работы с перспективой. Реально же обучающиеся — это развивающиеся, социально активные личности. Деятельность обучающихся в учебном коллективе социально значима. Они являются субъектом общественного поведения и связей с другими людьми, имеющие пусть иногда и небольшой, но достаточный для формирования своих позиций жизненный опыт, который следует учитывать, уважая воспитуемого как личность.

Разумеется, для этого в системе образовательных организаций МЧС России необходимы профессиональная

подготовленность профессорско-преподавательского состава и, как ее обязательный компонент, психологическая грамотность, компетентность. Только при этом условии будет искоренена привычка части преподавателей смотреть на воспитание, как на весьма простой и даже примитивный процесс: был бы жизненный опыт да здравый смысл, и этого достаточно, без остального можно обойтись.

В действительности воспитание — это один из сложнейших социальных процессов, требующий больших научных знаний по педагогике, психологии, физиологии, гигиене и многим другим отраслям наук. Формирование и развитие личности происходит под влиянием всех сфер, факторов, аспектов и атрибутов общественной жизни: политики, экономики, научно-технического прогресса, социальных институтов, средств массовой информации, произведений литературы и искусства, семьи, учебного заведения, людей, чье мнение для обучающегося лично значимо. Конечно, не все эти факторы оказывают постоянное положительное влияние на воспитуемого. Это влияние может быть и негативным, особенно в сфере личных взаимоотношений обучающихся, может противодействовать формированию необходимой социальной и профессиональной направленности.

Структуру формирующейся личности целесообразно рассматривать в трех аспектах: эволюция человека, изменения его психофизиологических функций в ходе возрастного развития — от рождения до глубокой старости; история развития человека, его становления как субъекта труда, познания и общения; история личности, жизненного пути человека. Такой подход к структуре личности предложен выдающимся психологом Б. Г. Ананьевым [1].

Первый аспект характеризует личность обучающихся со стороны их психофизиологических функций и органических потребностей.

Второй — со стороны общественных функций, социальных ролей, а также целей поведения и профессиональной деятельности, ценностных ориентации.

Третий — со стороны личностных качеств обучающихся, обусловленных выполняемой им служебной деятельностью.

Исходя из этих принципиальных положений, становится ясным, что важнейшим стимулом действия и поведения обучающихся в системе профессионального образования МЧС России являются его потребности — духовные и материальные. Духовные потребности зависят, прежде всего, от воспитания, однако некоторую роль в их формировании играют природные, наследственные задатки (стремление к техническому или какому-либо другому творчеству, изучению гуманитарных и специальных наук). Материальные потребности в основном зависят от физиологических факторов (потребности в пище, сне, половых отправлениях). В зависимости от воспитания они влияют на действия, поведение обучающихся по-разному. Так, половые потребности у большинства находят свою реализацию в условиях крепкой семьи; есте-



ственные проявления семейной жизни — забота о детях, престарелых родителях. Там же, где физиологические потребности удовлетворяются «по случаю», без учета последствий этих действий, речь может идти об аморальных

действиях, человеческих драмах и трагедиях. Наиболее уязвимой в этом отношении является молодежь, то есть в данном случае обучающиеся в системе образовательных организаций МЧС России.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
2. Городов, П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе. М.: ВПА, 1983.
3. Дьяченко, М. И. Психология высшей военной школы. М.: ВПА, 1983.
4. Варваров, В. И., Вдовюк В. И., Давыдов В. П. Психология и педагогика высшей военной школы: Учеб. пособие/Под ред. А. В. Барабанщикова. М.: Воениздат, 1989.
5. Конкин, В. М. Методика анализа индивидуальной воспитательной работы в курсантских коллективах. М.: МВПКУ, 1989.

## Компоненты педагогической программы по формированию профессиональной самооценки у будущих преподавателей изобразительного искусства

Ракович Виталий Владимирович, старший преподаватель  
Херсонский государственный университет (Украина)

Специфика обучения в вузе требует относительно самостоятельного преодоления студентом трудностей, возникающих в процессе его деятельности, определяет работу по приобретению и совершенствованию профессионально значимых качеств будущего специалиста. Данная деятельность базируется на умении организовывать собственное профессиональное самосовершенствование, успех которого напрямую зависит от адекватной профессиональной самооценки.

Проблема формирования самооценки, как неотъемлемого компонента процесса становления личности, разноаспектно отражена в трудах западных (Р. Бернс, В. Джеймс, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс и др.), украинских и российских (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, Л. Божович, Л. Бороздина, В. Столин, И. Чеснокова и др.) ученых, а также в диссертационных исследованиях П. Бреля, И. Ильиной, А. Кувшинова, М. Ларионовой, С. Мироновой, и др. В трудах ученых проанализирована психологическая основа самооценки, раскрыты ее функции в целостной структуре личности, представлены виды самооценок. Однако несмотря на круг освещенных вопросов, проблема формирования профессиональной самооценки у будущих преподавателей изобразительного искусства остается открытой.

Целью нашей статьи является освещение компонентов педагогической программы по формированию профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства.

Профессиональная самооценка это оценка личностью себя как субъекта профессиональной деятельности [9, с. 64]. Она определяется в результате процесса

соотношение реального и идеального образов «Я-профессионал» через профессиональные действия и задачи. Профессиональная самооценка позволяет ставить задачи оптимальные возможностям и осуществлять контроль, оценку и корректировку рабочего процесса на каждой стадии [4, с. 112].

Профессиональная самооценка является динамичным процессом выполняющим функцию саморегуляции на основе системы многофакторных контрольных срезов, которые специалист осуществляет в отношении себя и в соответствии с собственным эталоном и общепризнанными компетенциями профессионала определенной специальности. Благодаря этому процессу человек поэтапно выстраивает траекторию собственного профессионального саморазвития [10, с 94].

Предлагаемая нами экспериментальная педагогическая программа формирования профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства представлена такими компонентами:

1. Факультатив по саморазвитию профессиональной самооценки «Я — успешный человек».
2. Цикл кураторских часов «Владение временем».
3. Педагогическая методика «Свободная живопись на пленэре».

Первый компонент программы содержит курс теоретической подготовки студентов 3 курса специальности изобразительное искусство на факультативе по саморазвитию профессиональной самооценки «Я — успешный человек». Факультатив составляют лекционные и семинарские занятия посвященные таким проблемам: «Самооценка в профессиональной деятельности художника»

педагога», «Функции профессиональной самооценки», «Адекватная самооценка как условие эффективной профессиональной деятельности», «Самооценка как механизм профессионального саморазвития». Знание структуры художественно-педагогической деятельности и роли профессиональной самооценки в ее осуществлении дает студентам возможность осознать необходимость формирования навыков адекватной профессиональной самооценки, как фактора личностной и профессиональной эффективности и саморазвития.

Второй компонент рассматриваемой программы состоит из цикла кураторских часов, ведущим аспектом которого является рефлексия на дидактический материал «Владение временем».

В условиях кредитно-модульной системы организации обучения в начале каждого семестра студенты получают индивидуальные планы работы, содержащие общие сведения о процессе обучения. Студенты 3 курса специальности изобразительное искусство в начале учебного года, наряду с индивидуальными планами, получают методические рекомендации «Владение временем», перечень учебных заданий на семестр и критерии оценивания учебных работ по дисциплинам «Рисунок» и «Живопись». На вступительном инструктаже освещаются основные аспекты работы с методическими рекомендациями, которые предусматривают ведение дневника планирования, самоанализа и самоотчета, а также следование базовым принципам-установкам.

Работая с методическими рекомендациями, студенты учатся выявлять и упорядочивать жизненные приоритеты, рационально использовать время, планировать свою учебную деятельность и досуг, что, в свою очередь стимулирует «развитие социально необходимой способности к рефлексии на перспективу собственной жизни» [7, с. 66].

Базовые принципы-установки являются ключевыми правилами, психологическим настроением поддерживающим направленность и готовность субъекта обучения к саморазвитию, к ним относятся такие максимы: будьте сами себе судьей; не цепляйтесь за прошлое; не плывите по течению, а принимайте решения; разница между начинающим и профессионалом — серьезное планирование. Принципы-установки помогают студентам мобилизоваться, не расплывать внимание на мелочи, определять приоритеты и сосредотачиваться на них, неукоснительно следовать собственным планам, преодолевать препятствия на пути к целям. Следование принципам-установкам является фактором развития у студентов целеустремленности, уверенности в себе, самопонимания, автономности, ответственности, навыков рефлексии, упорядочивания системы ценностей, регламентации времени и планирования деятельности. Выделенные качества являются компонентами профессиональной самооценки как целостного процесса.

Работа с методическими рекомендациями «Владение временем» детерминирует формирование навыков само-

развития, умение выстраивать траекторию личностно-профессионального становления, на основе опыта соотносить собственные ресурсы с поставленными целями, контролировать эффективность обучения, прогнозировать вероятность успеха. Указанные процессы являются факторами формирования адекватной профессиональной самооценки.

Таким образом, на основе базовых принципов-установок и в результате приобретения опыта планирования, анализа целей и результатов деятельности студентов происходит рефлексия на собственный опыт, благодаря чему формируется адекватная профессиональная самооценка.

При организации экспериментального обучения мы исходим из того, что профессиональная самооценка формируется в условиях отработки студентами конкретных профессиональных умений и навыков. В качестве конкретного вида профессиональной работы мы выбрали учебную творческую практику — пленэр, поскольку в ее пределах осуществляется развитие наибольшей группы художественных умений: композиционных, графических, колористических и т. п.

Итак, третьим компонентом программы по формированию профессиональной самооценки является разработанная и внедренная в курс учебной творческой практики педагогическая методика «Свободная живопись на пленэре».

Традиционно целью пленэрной практики является закрепление и расширение полученных студентами на занятиях по рисунку и живописи знаний и навыков, формирование умений их творческого применения на открытом пространстве в условиях естественного освещения, а также эстетическое развитие в процессе непосредственного общения с природой [12].

Учебная практика является целостным художественно-педагогическим процессом, в котором наряду с обучением живописи создаются естественные условия для положительного влияния среды на развитие личности будущего преподавателя. Студенты на личном опыте овладевают методикой художественного развития и непрерывного самообразования по специальным дисциплинам изобразительного искусства [5].

Педагогическая методика «Свободная живопись на пленэре» предусматривает создание творческой работы на свободную тему и в свободной технике, с опорой в художественных поисках на эмоциональное воздействие атмосферы природной среды. Пленэр проводится за городом в ясный, теплый день в начале осени или весной. Преподаватель участвует в занятии на равных со всеми условиях.

В условиях не директивного обучения и свободы выбора у студентов исчезает боязнь совершить ошибку в работе, они становятся более открытыми и раскрепощенными. Благодаря отсутствию регламентированного задания, студенты получают возможность выйти за пределы репродуктивного воспроизведения окружающей действительности и проявить творческое мышление.

Мы понимаем творчество как преобразование окружающей действительности, привнесение положительных изменений в объект деятельности на основе опыта и соответственного уровня профессионализма. Значимым аспектом этого процесса является качественное преобразование личности самого субъекта труда, переход его на новую ступень профессионализма. Творчество предполагает выход за пределы стандартных решений, профессиональных стереотипов поведения и деятельности, актуализацию глубинных слоёв психики (аффективно-эмоциональных, инстинктивных и интуитивных бессознательных процессов).

Находя нестандартные решения учебных задач, переживая ситуации успеха, студент способен почувствовать удовлетворение от работы, стать более уверенным в себе, ставить сложные цели и прилагать усилия воли для их достижения, в результате повышается самооффективность. После каждого достигнутого результата в процессе самонаблюдения, самоанализа и самооценки у студента формируется новая система притязаний, требующая реализации. Таким образом, процесс профессионального самосовершенствования является непрерывным и зависит от согласованности уровня притязаний и результата деятельности, а профессиональная самооценка является тем инструментом, который помогает специалисту находить оптимум между этими двумя показателями.

В своей работе В. Дружинин отметил, что «выделяя признаки творческого акта, практически все исследователи творчества и сами творцы подчеркивали его бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, а также изменчивость состояния сознания» [3, с. 161].

Во время пленэра студенты фактически пребывают в измененном состоянии сознания — высвобождаются внутренние творческие ресурсы, появляется многовариантность самореализации, самораскрытия, легче проявляется индивидуальность студента-художника, которая выражается в оригинальном решении, технических приемах исполнения, стиле творческой работы. Переходу в измененное состояние сознания способствует природа, новое место, нестандартная обстановка, в отличие от мастерских, а также усиленный установкой преподавателя оптимистический эмоциональный фон, являющийся обязательной составной пленэра. Во время вступительной беседы преподаватель даёт оптимистическую установку и поддерживает позитивную эмоциональную атмосферу на протяжении всего занятия. Вступительная беседа должна проводиться в эмоционально тёплом, доброжелательном тоне, доверчивой, искренней атмосфере принятия и уважения личности каждого студента. Положительные эмоции влияют на психику студентов, пленэр в этом отношении является завершённым психологическим процессом «здесь и сейчас», своего рода гештальтом [8], что детерминирует восприятие целостного образа себя, развитие осознанности, ответственности за свои действия, намерения и ожидания.

В практическом отношении принцип «здесь и сейчас» означает, что актуальное всегда происходит в настоящем моменте: «Осознание всегда связано с наличным опытом. Мы не можем осознавать в прошлом или будущем. Мы осознаем воспоминания, предсказания или планы на будущее здесь и сейчас, как часть процесса осознания» [1, с. 221].

Еще одним важным аспектом нашей методики является проблемная ситуация неопределенности в виду отсутствия регламентированного задания. Ученые психологи акцентируют внимание на том, что в ситуации неопределенности человек склонен проявлять творчество [2; 6; 11]. Студент, выполняя этюд, рассчитывает только на свои силы, оценивает ситуацию, принимает самостоятельное решение и работает, сливаясь с единственным соавтором — природой. Это активно влияет на увеличение энергopotенциала личности, раскрытию экспрессивно-творческих функций организма, активно действуют фантазия, эмоции, чувства, воображение человека, интеллект работает более открыто, человек не зажат социальным окружением, отдыхает от стресса и раскован, что способствует высвобождению творческого потенциала личности.

Контрольным этапом «Свободной живописи на пленэре» являются ответы студентов на вопросы анкеты. Во время инструктажа преподаватель объясняет следующее: «как в капле воды видно океан, так и в творческой работе проступает личность художника», или «что бы художник не изображал это всегда — автопортрет». Студентам предлагается внимательно всмотреться в свою работу, проанализировать, оценить и прочувствовать в ней отражение своей личности. Глядя в такое «зеркало» самооценки, происходит процесс саморефлексии. После анализа своих работ студентам предлагается оценить произведения одноклассников по предложенным критериям оценивания. Работа в группе создаёт ситуацию перекрестного оценивания процесса и результата пленэра, способствует рефлексии как основе самоанализа и самооценки. Оценивая собственное произведение, сравнивая его с творческими работами одноклассников, студент приобретает навыки профессиональной самооценки. Также ситуация перекрестных оценок детерминирует психологический механизм ответственности и стремление добросовестно и ответственно относиться к работе.

По результатам пленэра проводится итоговая выставка. Студенты самостоятельно формируют экспозицию, приглашают гостей и проводят торжественное открытие. Профессорско-преподавательский состав профилирующей кафедры выступает в качестве экспертной комиссии, которая оценивает творческие работы студентов и сообщает свои аргументированные выводы относительно уровня представленных произведений. Отзывы посетителей фиксируются в специальном журнале и на портале виртуальной художественной галереи, где в электронном виде экспонируются произведения студентов. Заключительным этапом нашей педагогической

методики является написание студентами сочинения эссе о прошедшем мероприятии.

После пленэра остаются приятные воспоминания о нестандартном событии. Модели поведения, которые проявлялись во внешних психических реакциях, выборе мотива, техники и средств исполнения творческой работы закрепляются в сознании и с помощью воспоминаний превращаются в опыт. Таким образом, благодаря рефлексии, раскрытию внутреннего творческого потенциала, самооценки во время пленэра и осмысленных ответов по опроснику у будущих художников-педагогов формируется адекватная профессиональная самооценка.

Работая по методике «Свободной живописи на пленэре» будущие художники-педагоги косвенно проходят путь от замысла художественного произведения, через воплощение его средствами изобразительного искусства, к представлению его зрителю. Студенты имеют возможность оценить себя относительно других участников пленэра, оценок экспертной комиссии, реакции зрителей, отзывов посетителей. Эти процессы продуцируют развитие аналитико-рефлексивных навыков. Процесс саморе-

флексии стимулирует осознанное самопонимание, благодаря переживанию такого опыта формируется адекватная профессиональная самооценка.

«Свободная живопись на пленэре», как компонент программы формирования профессиональной самооценки, работает благодаря таким факторам:

1. Оптимистическая установка. 2. Работа в естественных природных условиях способствующая эмоционально-деятельному раскрытию студента. 3. Эффект присутствия «здесь и сейчас» — обучение через реальность. 4. Проблемная ситуация неопределенности и свободы выбора стимулирующая актуализацию творческого потенциала студентов. 5. Групповой эффект, как рефлексия друг на друга. 6. Личный пример преподавателя. 7. Процесс саморефлексии как механизм самопонимания.

Таким образом, предложенная трёхкомпонентная педагогическая программа является целенаправленным, организованным педагогическим процессом представленным системой научно обоснованных методик, форм и приемов, направленных на формирование профессиональной самооценки у будущих преподавателей изобразительного искусства.

#### Литература:

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания/Б. Г. Ананьев. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию/П. Я. Гальперин. — М.: МГУ, 1976. — 151 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей/В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 368 с.
4. Кащенко, О. В. Професійна самооцінка особистості: огляд стану проблеми в сучасних дослідженнях/О. В. Кащенко // Серія: Соціологія, Психологія, Педагогіка: Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. — К., 2007. — № 27–28. — с. 111–114.
5. Маслов, Н. Я. Пленэр как процесс обучения и воспитания художника-педагога: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02/Маслов Николай Яковлевич. — Орёл, 1989. — 190 с.
6. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики/А. Г. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыдаевой]; науч. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. — СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. — 430 с.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов/В. С. Мухина. — М.: «Академия», 1999. — 456 с.
8. Перлз, Ф. Внутри и вне помойного ведра/Ф. Перлз. — М.: Психотерапия, 2010. — 208 с.
9. Психология человека от рождения до смерти: психологическая энциклопедия/[под. ред. А. А. Реана.] — 2-е изд. — СПб.: ЕВРОЗНАК, М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. — 411 с.: ил.
10. Ракович, В. В. Модель профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства/В. В. Ракович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции. — Новосибирск: «СибАК», 2013. — № 10 (33). — с. 92–99.
11. Роджерс, К. О групповой психотерапии/К. Роджерс. — М.: Гиль-Эстель, 1993. — 224 с.
12. Семенова, М. А. Развитие художественно-творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов в процессе занятий акварельной живописью на пленэре: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения»/М. А. Семенова. — Омск, 2006. — 15 с.



## Анализ программ регионального опыта профилактики беспризорности

Романова Татьяна Владимировна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Статья посвящена анализу опыта регионов по профилактике беспризорности. Приводятся статистические данные, в которых отражается современная ситуация беспризорности в РФ. Анализируются понятия «беспризорность» и «безнадзорность». Рассматриваются региональные программы профилактики беспризорности.*

**Ключевые слова:** беспризорность, безнадзорность, профилактика.

Нестабильная социально-экономическая ситуация в нашей стране сопровождается ростом эмоциональной напряженности и риском социальной и психической дезадаптации большинства семей. При таких условиях безнадзорность и беспризорность среди детей и подростков стали значимыми общественно опасными явлениями. Потребность государства и общества определяется в эффективном решении проблем социально-педагогической профилактики беспризорности.

По данным социологического исследования, проведенного Институтом социально-экономических проблем народонаселения РАН в группу, называемую «социальное дно», попадает каждый десятый человек, проживающий в городе. Результаты исследования выявили состав социального дна — это нищие, бомжи и т.д., а также — беспризорные дети.

Согласно официальным данным, опубликованным в Российской газете по концепции «Федеральной целевой программы «Дети России» на 2007–2010 годы» (Распоряжение Правительства РФ от 6 августа 2008 г.), с 2003 по 2005 г. число беспризорников сократилось с 7,5 тысяч до 4,27 тысяч человек. Статистический сборник ЮНИСЕФ отмечает 64393 беспризорных и безнадзорных в 2005 г. и 60903 в 2008 г. [1, с. 121]. В «Единой межведомственной информационно-статистической системе» в Российской Федерации на 2010 г. число беспризорников составляло 121840 человек, 2012 г. — 99491, а в 2013 г. — 91098 [2, с. 2].

Среди отечественных исследователей, занимающихся проблемой беспризорности, необходимо отметить: Н.М. Байкова, Е.Б. Брееву, Н.И. Кузнецова, В.С. Собкина, Л.С. Алексею, В.В. Терехину, С.А. Беличеву, О.И. Величко, Т.Д. Молодцову, Ф.А. Мустаеву.

Понятия «безнадзорный» и «беспризорный» в РФ определены Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ от 24 июня 1999 г. (от 22 апреля 2005 г. N 39-ФЗ в статью 1 настоящего Федерального закона внесены изменения). Безнадзорный — это несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц. Беспризорный —

безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания [3].

Как показал анализ литературы, на сегодняшний день возможность научных исследований затруднена размытостью границ понятий, отсутствием объективных критериев отнесения ребенка к категории безнадзорного либо беспризорного. К категории безнадзорных (исходя из определения, данного законодательством) относятся дети, уже оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, а также дети «группы социального риска». Законодательное толкование понятия «безнадзорный», несомненно, отражает существенные стороны проблемы, но недостаточно глубоко затрагивает сущность детской безнадзорности, которую во многом определяет проблема внутрисемейных отношений, доверия, взаимной ответственности, взаимопомощи.

Отличительными признаками беспризорности являются: полное прекращение связи с семьей, родителями, родственниками; проживание в не предназначенных для этого местах; добывание средств к существованию способами, не признаваемыми в обществе (попрошайничество, воровство).

Проблема беспризорности ставит перед собой задачу проведения профилактических мероприятий.

В ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности правонарушений несовершеннолетних» 1999 г. определены два вида профилактики:

— индивидуальная профилактическая работа (выявление несовершеннолетних и их смей, находящихся в социально-опасном положении, социально-педагогическая реабилитация и предупреждение совершения ими правонарушений);

— профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (система социальных, правовых, педагогических мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих беспризорности и безнадзорности) [3].

Анализ опыта по профилактики беспризорности в г. Москва, и таких областях, как: Свердловская, Саратовская, Челябинская, Владимирская и др., показал наличие следующих направлений:

— работа с личностью (профилактика дезадаптации, социальная реабилитация, психологическое консультирование)

— работа с семьей (социально-педагогический и психологический патронаж, сопровождение, консультации)  
 — работа с ближайшим окружением (развитие творческих способностей, организация просоциального досуга).

Данные направления реализуются различными учреждениями социальной сферы: социально-реабилитационные центры, участковые социальные службы, выездные мобильные консультативные бригады и др. Рассмотрим более подробно региональные опыт работы в таблице 1.

Таблица 1. Региональные программы профилактики беспризорности

Регион	Название программы	Содержание программы
г. Москва	Постановление Правительства Москвы №269-ПП от 6 апреля 2010 г. «О Городской межведомственной программе «Дети улиц» на 2010–2012 г. [4]	<ul style="list-style-type: none"> <li>— работа с несовершеннолетними мигрантами с целью их социализации в столице;</li> <li>— индивидуальная социальная реабилитация;</li> <li>— взаимодействие со специалистами сферы социальной защиты и представителями органов образования, здравоохранения, опеки и попечительства, местной администрации, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, участковых милиционеров;</li> <li>— подготовка специалистов социальной участковой службы.</li> </ul>
Свердловская область	Программа на основе Письма Министрства общего и профессионального образования Свердловской области от 20.04.2012 №030\3543 «О проведении профилактической операции «Подросток» [5]	<ul style="list-style-type: none"> <li>— организация участковых социальных служб, выездных междисциплинарных бригад;</li> <li>— разработка и реализация индивидуальных программ реабилитации детей, пострадавших от насилия и оказавшихся в трудной жизненной ситуации;</li> <li>— проведение областных конкурсов-фестивалей воспитанников и клиентов учреждений социального обслуживания («Город-мастеров», «Патриоты России»).</li> </ul>
Саратовская область	Постановление Правительства Саратовской области от 2 августа 2006 г. N 238-П «Об областной целевой программе «Дети Саратовской области» на 2007–2010 годы» [6]	<ul style="list-style-type: none"> <li>— создание «выездной мобильной консультационной бригады»;</li> <li>— патронаж семей социально-опасного положения специалистами: психологом, юристом, социальными работниками;</li> <li>— консультации на дому.</li> </ul>
Челябинская область	Закон Челябинской области от 28.11.2002 N 125-30 «О системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Программа «Крепкая семья» [7]	<ul style="list-style-type: none"> <li>— выявление семей «группы риска»;</li> <li>— разработка направлений реабилитации;</li> <li>— проведение диагностики (выявление проблем семей).</li> </ul>
Владимирская область Муромский район	Постановление об утверждении долгосрочной целевой программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних в муниципальном образовании Муромский район на 2012–2015 годы» [8]	<ul style="list-style-type: none"> <li>— защита прав детей, находящихся в особо сложных обстоятельствах: безнадзорных и беспризорных; проживающих в семьях, находящихся в социально опасном положении; подвергшихся насилию и эксплуатации; злоупотребляющих наркотическими средствами и психотропными веществами, алкоголем.</li> <li>— развитие сети кружков и спортивных секций по месту жительства;</li> <li>— нравственно-правовое и патриотическое воспитание подростков,</li> <li>— обеспечение трудовой занятости подростков в каникулярный период;</li> <li>— реабилитационная работа с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.</li> </ul>

Таким образом, в регионах проводится работа по профилактике беспризорности. Следует отметить реализацию

комплексного подхода по межведомственному взаимодействию в решении проблем беспризорности.

Литература:

1. ЮНИСЕФ, Росстат. М: ИИЦ «Статистика России», 2009. — 121 с. // [http://www.gks.ru/doc\\_2009/deti09\\_rus.pdf](http://www.gks.ru/doc_2009/deti09_rus.pdf)
2. Единая межведомственная информационно-статистическая система// <http://fedstat.ru/indicator/data.do?id=36186>
3. ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ-2 с.// <http://base.garant.ru/12116087/2/>
4. Постановление Правительства Москвы №269-ПП от 6 апреля 2010 года «О Городской межведомственной программе «Дети улиц» на 2010–2012 гг»././ [http://mosopen.ru/document/269\\_pp\\_2010-04-06](http://mosopen.ru/document/269_pp_2010-04-06)
5. Профилактика безнадзорности и правонарушений // [http://obr-ku.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=69:2012-09-23-15-54-26&catid=28:2012-08-30-16-01-59&Itemid=43](http://obr-ku.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=69:2012-09-23-15-54-26&catid=28:2012-08-30-16-01-59&Itemid=43)
6. Постановление Правительства Саратовской области от 2 августа 2006 г. N238П//[http://www.social.saratov.gov.ru/laws/detail.php?SECTION\\_ID=31&ELEMENT\\_ID=791](http://www.social.saratov.gov.ru/laws/detail.php?SECTION_ID=31&ELEMENT_ID=791)
7. Закон Челябинской области от 28 ноября 2002 г. N 125-ЗО «О системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Челябинской области»// [www.gosuslugi.ru/pgu/srfile/76255/download](http://www.gosuslugi.ru/pgu/srfile/76255/download)
8. Администрация Муромского района по Владимирской области 19.09.12, № 1087 Об утверждении долгосрочной целевой программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних в муниципальном образовании Муромский район на 2012–2015 годы»// [www.muromraion.ru](http://www.muromraion.ru)

## Обогащение словарного запаса как средство развития младшего школьника

Рыжкова Галина Васильевна, учитель начальных классов  
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

**Общение** — один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества. Развитие речи и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении младших школьников. Рассмотрим приемы, которые признаны наиболее эффективными в развитии речи младших школьников. Условно их можно разделить на приемы, помогающие лучше разобраться в содержании текста, и приемы, способствующие более полному проникновению в образный строй и язык.

### Приемы первой группы:

1. Вопросы должны быть разнообразными по своей направленности. Одни вопросы помогают детям точнее охарактеризовать героев. Предложив вопрос, учитель может напомнить им соответствующий эпизод, обратить внимание на отдельное слово, фразу, поступок персонажа. Другие вопросы должны помочь учащимся почувствовать главную идею произведения. Так учитель, выяснив у учеников, понравилась ли им сказка и что особенно понравилось, с вопросительной интонацией цитирует фразу из текста, в которой заключена мораль сказки: «Так как же бывает, когда «один на другого кивает, свое

дело делать не хочет?» (Сказка «Крылатый, мохнатый да масляный»). Дети говорят, что бывает плохо. Учитель предлагает рассказать, что случилось с каждым из персонажей. Затем спрашивает: «Когда же так бывает?» — добываясь, чтобы дети повторили поговорку, которая заключена в концовке сказки.

1. Для того чтобы дети лучше почувствовали особенности данного жанра, можно предложить им вопросы такого типа: «Почему это произведение называется сказкой?»; «Какие в нем есть черты, типичные для сказок?».

2. Рассматривание иллюстраций и накапливание у младших школьников представлений о том, как рисунки художников помогают понять произведение. Демонстрация рисунков (аппликационных панно). Например, учитель показывает рисунок яблони и спрашивает: «Как вы думаете, это волшебная яблоня?» (Занятие по сказке «Хаврошечка»). Дети дают отрицательный ответ, ссылаясь на то, что у этого дерева нет серебряных веточек с золотыми листьями и наливными яблочками. Учитель в подтверждение их слов зачитывает соответствующее описание из текста. Затем предлагает детям зажмуриться и представить необыкновенное дерево, а сам в это время заменяет первый рисунок другим — с волшебной яблоней. С помощью этого приема младших школьников приучают вслушиваться и запоминать описание внешности героя, его костюма уже при первом восприятии.

3. Словесные зарисовки. Учащимся предлагают вообразить себя художниками-иллюстраторами, подумать и рассказать, какие они хотели бы нарисовать к тексту. Слушая высказывания детей, педагог задает вопросы, помогающие ребенку уточнить для себя ту или иную деталь («Как одета твоя Аленушка? Какие глаза у ведьмы? Если она такая страшная, как же Аленушка не догадалась, что перед ней ведьма?»).

В свободное от занятий время младшим школьникам предлагают нарисовать задуманные картинки. Учитель раздает им листы бумаги одинакового формата. Из готовых работ он отбирает лучшие, делает к ним надписи, мастерит обложку, переплет. Самодельную книгу помещают в библиотеке. На следующий год ее обязательно показывают детям очередного класса, рассказывают, как она была сделана.

#### Приемы второй группы:

1. Повторное чтение отрывков из текста по заявкам детей. При таком чтении учащийся полнее воспринимает художественные достоинства произведений, замечает сравнения, эпитеты и другие средства выразительности.

2. По просьбе учителя дети припоминают и рассказывают о самом смешном эпизоде, самом грустном, самом страшном; пересказывают описания природы, поступки героя, которые им особенно запомнились.

3. Учитель напоминает один из эпизодов и просит рассказать о нем подробнее. Зачитывает соответствующий отрывок, при этом дети договаривают отдельные слова. Можно предложить им провести соревнование: «Чей рассказ окажется интереснее (подробнее)?»

4. Драматизация отрывков, наиболее интересных в плане обогащения и активизации словарного запаса. Например, диалога зайца и тетки вороны — сказка «Заяц-хваста»; отрывка из сказки «Крылатый, мохнатый да масляный» — со слов «сядут за стол — не нахвалятся» и др. Рассмотрим приемы, которые могут быть рекомендованы для подготовительной работы:

1) Учитель показывает детям портрет писателя, предлагает вспомнить и назвать его произведения (по памяти, с опорой на наглядность). Такое вступление целесообразно делать на занятиях по произведениям К. Чуковского, С. Маршака, З. Александровой.

Оно даст ребенку возможность воспринять новое произведение не само по себе, а как стоящее в ряду других созданных писателем. Кроме того, дети лучше запоминают писателя, их представления о его творчестве становятся полнее. Учитель рассказывает детям о действительных событиях, фактах, которые нашли отражение в данном художественном произведении. Тогда авторский текст приобретает для ребенка значимость и весомость.

2) Педагог выясняет, какие представления имеются у детей о профессии, описанной в тексте. А после прочтения интересуется, что нового для себя они узнали об этой профессии (например, о службе милиционера-регулирующего — рассказ «Едет, спешит мальчик» М. Коршунова).

3) С младшими школьниками рассматривают картины и иллюстрации, помогающие легче представить описание природы, облик персонажей, о которых рассказано в произведении. Рассматривая иллюстративный материал, дети делятся друг с другом своими наблюдениями, педагог уточняет и конкретизирует их высказывания. 4. С детьми проводят целевую прогулку (прогулки), в процессе которой младшие школьники приобретают впечатления, позволяющие глубже понять содержание произведения, его идею.

4) Проводится работа по закреплению номинативного значения новых слов. Предъявляются к изучению новые слова и ведется работа с толковым словарем. Осуществляется нахождение лексических значений слов.

#### Тема урока: «Умею ли я общаться?».

Цель урока: Научить использовать слова диалоговой лексики. — Сегодня будем учиться тому, как нужно общаться друг с другом. Узнаем, как можно разговаривать с людьми. Игры на установление и поддержание контакта. — Как вы думаете, что нужно для того, чтобы люди понимали нас? (Возможные ответы детей: не знаешь, что и как сказать, трудно подобрать слова). Подумайте и скажите, как выразить свое настроение, объяснить свои чувства словами, чтобы тебя поняли?

1. Игра «Знакомство». Для игры подготовлены конверты с табличками, на которых написаны фразы. Дети по очереди знакомятся друг с другом, используя одну из фраз: «Я хочу с тобой познакомиться, меня зовут...» «Давай познакомимся. Как тебя зовут?» «Хочешь, будем играть вместе? Как тебя зовут? А меня зовут...» «Меня зовут... А тебя как? Вот мой номер телефона, позвони мне». Итог игры. — Познакомились, а сейчас можно позвонить по телефону новому знакомому (знакомой).

2. Игра «У меня зазвонил телефон». Для игры подготовлено несколько игрушечных телефонов на батарейках. Карточки с фразами, помогающими начать разговор. Дети делятся на пары и по очереди разговаривают друг с другом по телефону, используя данные фразы. Отрабатывается речевой этикет в ситуациях приветствия, просьбы, отказа, прощания. Начать разговор. «Ты можешь поговорить со мной?» «Я хочу с тобой посоветоваться...» Спросить, что случилось. «Что случилось? Я могу тебе помочь?» «Не хочешь ли ты мне рассказать?» Предложение. «Если хочешь, возьми... (пойдем) ...» Принять предложение. «Спасибо, мне приятно, что ты это предложил» «Спасибо, я с удовольствием это сделаю» Попросить разрешение. «Ты не возражаешь, если я...» «Разреши мне, пожалуйста,...» Просьба. «Я очень хотел бы пойти...», «Не мог бы ты мне дать...» Отказ. «Спасибо, я не могу этого сделать» «Спасибо, но мне это не нравится» Предложить помощь. «Я готов тебе помочь» «Я могу помочь тебе» Поинтересоваться делами. «У тебя все в порядке?» «Как твои дела?» Итог игры.

#### Тема урока: Анализ басни И. Крылова «Стрекоза и муравей».

Цель урока: Уточнение и расширение словаря через номинативное значение слов «стрекоза» и «муравей»,



развитие понимания функциональной направленности слов и их роли в предложении.

Задание 1. Одна стрекоза, а если их много? — (стрекозы) Один муравей, а если их много? — (муравьи) Одна стрекоза, а много кого? — (стрекоз) Один муравей, а много кого? — (муравьев) Дети, с опорой на предметные картинки, называют слова.

Задание 2. Слова, обозначающие предмет.

Кто? — стрекоза — стрекозы, муравей — муравьи. Слова, обозначающие действия предметов (детям нужно вспомнить слова из басни «Стрекоза и Муравей»).

— Стрекоза что делала? — Порхала, пела, резвилась, кружилась. — Муравей что делал? — Работал, трудился, строил, заполнял закрома. Слова, обозначающие признак предмета.

— Стрекоза какая? — Красивая, легкая, нежная, резвая, удрученная, печальная. — Муравей какой? — Трудолюбивый, работающий, вдумчивый, серьезный, заправливый.

Задание 3. Составить словосочетания. Подобрать слова, которые сочетаются со словом «стрекоза» («муравей»). — Стрекоза порхает, стрекозы кружатся, стрекозиные крылышки и др. — Муравей трудолюбивый, муравьиная тропа и т.д. Задание 4. Мораль басни И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей». («Ты все пела? Это дело. Так, поди, же, попляши!») — Какой пословицей можно выразить главную мысль басни? — Делу время — потехе час. — Сделал дело — гуляй смело. — Тяжело тому жить, кто от работы бежит. — Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Домашнее задание.

1. Нарисовать клоунов по контуру и раскрасить так, чтобы один из них был веселым, а другой — грустным.

2. Придумать устный рассказ на темы: — «Почему клоун веселый?»; — «Почему клоун грустный?».

3. Выписать слова, обозначающие настроение клоунов.

4. Придумать устные рассказы о том, кто бы мог расшутить грустного клоуна и кого бы мог рассмешить веселый клоун.

Большая часть работы с детьми по обогащению словарного запаса ведется в специальных тетрадях по развитию речи, по которым осуществляется контроль за уровнем развития активного словаря младших школьников. Кроме того, в специальной рабочей папке каждый ученик последовательно собирает все развивающие задания, передаваемые ему учителем.

Задания-игры:

1. Составить звуковую модель, например слов, называющих: животных Севера, насекомых, предметы интерьера и т.д.

2. Отметить соответствующей визуальной моделью слова: Слова-предметы: локомотив, судья, арест. Слова-действия: прислушался, уговорил. Слова-признаки: жесткий, шершавый, грузный.

3. Составить предложения с данным словом. Например, со словом «гроздь». Выяснить значение слова по толковому словарю.

4. Разделить слова на две группы. Слова: канат, брод, сноп, ласка. Выяснить значение слов в толковом словаре.

5. Работа со словом «ветхая». Выяснение лексического значения. Подбор синонимов.

6. Определение последовательности звуков в словах. Слова: флейта, нюх.

7. Практическая работа. Обозначить моделью слова. Слова: насекомое, оплеуха, олово, озадачить, взвешивать, смешил, развернутый, багровая, семейный.

8. Самостоятельная работа. Запись текстов о животных, их повадках, интересных моментах. Обсуждение текстов по содержанию.

9. Игра: «Говори наоборот (подбор антонимов)». Подбери антонимы к словам: тусклый, рано, жесткий, юг, сладко, мелко.

10. Раздели слова на группы: «Какой?», «Какая?», «Какое?». Слова: крещеный (ребенок), правильная (речь), мшистая (гора), обеденное (место), пасечное (поле).

11. Раздели слова для переноса. Слова: маршал, магнолия, зимовье, бегемот, змея, нерв, сельдерей.

12. Каллиграфическая разминка. Дети записывают заглавную и строчную букву, а затем одно-два слова, обогащающие словарный запас ребенка. Объясняются значения слов с помощью толкового словаря. Например:

Аа: алтарь, аллигатор.

Бб: брошь, бубен.

Вв: Византия, величие.

Гг: горница, грибница.

Дд: дирижабль, дирижер.

Ее: ермолка, егерь.

Ёё: ёмкость, ёжиться

Жж: женьшень, жужелица.

Каждое слово именуется определенное представление, образ или понятие. При нормальном развитии ребенка, отражающемся в языке, усвоенное им слово соответствует заранее им приобретенному представлению. При занятиях с младшими школьниками для расширения их лексикона нет другого пути, кроме опыта и наблюдения.

Наглядным образом знакомится ребенок с самим предметом и его свойствами и попутно запоминает слова, именуемые как предмет, так и его качества и особенности. Последовательность усвоения такова: знакомство с предметом, образование представления, отражение последнего в слове. Внешние восприятия, опыт, личные переживания ребенка играют в развитии его первенствующую роль, значение же слова — второстепенное и вспомогательное. Важнейшим и совершеннейшим методом преподавания начальной школе является культура наблюдательности. Многие достояния культурной жизни людей не могут быть изучены путем опыта и личного наблюдения. Тогда слово перестает быть лишь средством к осмыслению материала, приобретаемого наглядностью. Оно служит возникновению новых представлений, чувств человека. Жизнь, захватывая все новые русла, расширяясь, отражаясь на развитии мысли ребенка, выдвигает и новые, более разнообразные пути для развития его речи.



Забываясь о расширении запаса слов детей, надо стремиться к тому, чтобы расширить этот запас за счет слова-представления, а не слова-звуки. Развитие речи и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении дошкольников.

Формирование возможностей речевого общения младших дошкольников предполагает включение в жизнь ребенка в начальных классах специально спроектированных ситуаций общения (индивидуальных и коллективных), в которых учитель ставит определенные задачи развития речи, а ребенок участвует в свободном общении. В этих ситуациях расширяется словарь, накапливаются способы выражения замысла, создаются условия для совершенствования понимания речи. При организации совместных специальных игр ребенку обеспечены возможность выбора языковых средств, индивидуального «речевого вклада» в решение общей задачи — в таких играх у детей развивается способность выражать собственные мысли, намерения и эмоции в постоянно меняющихся ситуациях общения.

Забываясь об обогащении лексикона детей, мы должны понимать, что и слова, усваиваемые детьми, распадаются на два разряда. В первый из них, который можно назвать активным запасом слов, входят те слова, которые ребенок

не только понимает, но активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, пассивному запасу слов относятся слова, которые человек понимает, связывает с определенным представлением, но которые в речь его не входят. Новое предлагаемое слово пополнит словесный активный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено. Мало произнести его раз, другой. Дети должны воспринимать его слухом и сознанием возможно чаще. Обогащение и активизацию словаря необходимо начинать с самых первых уроков развития речи. А в дальнейшем нужно еще более усовершенствовать его и увеличивать. Только у ребенка обладающего богатым словарным запасом ребенка может сформироваться правильная грамотная речь. Задача учителя максимально оптимизировать процесс развития речи и обогащения словаря. Применяя различные методики преподавания развития речи и обогащения словаря можно добиться более ощутимых результатов, чем, если пользоваться шаблонными приемами. Детям интересна смена деятельности и поэтому процесс освоения знаний будет протекать более интересно, живо и без утомления младших школьников. Обладая развитой речью, ребенок будет более готов к дальнейшему развитию на средней ступени общеобразовательной школы. Легче будут восприниматься знания, передаваемые ему учителями, меньше будет проблем при общении со сверстниками, ответами у доски. Исходя из вышеперечисленного можно заключить, что словарь ребенка является основой развития речи детей.

Литература:

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Школ. педагогика и психология».

## Педагогическое обеспечение формирования навыков криминальной безопасности у учащихся общеобразовательной школы

Семенова Анна Александровна, кандидат экономических наук, доцент  
Железногорский филиал Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева

*Формирование безопасного поведения подростка в условиях криминальных угроз будет эффективно при внедрении инновационных методов в процесс обучения учащихся и — разработке системы внеурочных занятий, посвященных формированию навыков самообороны.*

**Ключевые слова:** криминальная угроза, виктимологическая профилактика, самооборона, безопасность, ролевая игра, внеурочная активность

Проблема обеспечения безопасного существования человека будет существовать всегда и для всех. Ежегодно по данным МВД более 20 млн. граждан обращаются в правоохранительные органы с заявлениями о происшествиях криминального характера [1].

Первое место среди причин происшествий занимает так называемый человеческий фактор, низкий уровень личной культуры безопасности, неумение вести себя в различных ситуациях. Практика расследования преступлений показывает, что современные технические средства

самообороны недостаточно эффективны, если учащиеся сами не готовы к правильным действиям в условиях криминальных опасностей [2].

По данным МВД жертвами насильственных преступлений, были признаны более 89 тыс. несовершеннолетних (в 2008 году — более 118 тыс.). Число погибших при этом выросло — с 1,6 тыс. в 2009 году до 2,1 тыс. в 2012 [1]. Такие цифры свидетельствуют об ужесточении преступной среды.

Основной причиной совершения преступления против несовершеннолетних является их повышенная виктимность. Под виктимностью следует понимать приобретенные ребенком физические, психические и социальные черты и признаки, которые могут сделать его склонным к превращению в жертву [2].

Современные исследователи выделяют различные виды виктимности учащихся. Прежде всего, имеет место ситуативная виктимность. Примерами ее проявления являются коллективные драки, захват заложников, террористические акты. Более сложной для изучения является личностная виктимность, то есть совокупность индивидуально-психологических и внешних характеристик, которые в определенных условиях могут независимо от местонахождения, действий или желаний ребенка провоцировать агрессивность окружающих против него. Это могут быть как резко негативные, осуждаемые окружающими качества, так и «нейтральные» или даже социально одобряемые качества, или же признаки имеющих комплексов неполноценности [3].

С целью снижения уровня предрасположенности стать жертвой преступления (виктимности) необходимо создать виктимологически ориентированную систему профилак-

тики противоправных действий в отношении детей и подростков.

Меры профилактики традиционно разделяются на две категории: общие и индивидуальные. Общая профилактика направлена на обеспечение нормального и гармоничного развития личности ребенка, создание безопасной и благоприятной микросоциальной среды. Такая профилактика обычно предполагает работу с группой учащихся. В то время как индивидуальная или специальная профилактика предполагает работу с каждым ребенком в отдельности.

Очевидно, что на любом этапе профилактики должны быть привлечены различные социальные институты, так только комплексное воздействие может быть эффективным при формировании навыков криминальной безопасности.

Общеобразовательные учреждения играют не последнюю роль в становлении и закреплении таких навыков.

Сегодня большое внимание уделяется созданию безопасной среды в школе: создаются и внедряются электронные системы охраны, сигнализации, видеонаблюдение, ужесточается доступ на территорию учреждений. Однако такие меры могут полностью обезопасить учащихся, так как большинство преступлений в отношении несовершеннолетних совершаются вне территории школы.

Именно поэтому актуальной задачей является поиск и внедрение инновационных методов обучения школьников навыкам криминальной безопасности. Реализации этой задачи и был посвящен наш педагогический эксперимент.



Рис. 1. Взаимодействие субъектов виктимологической профилактики



Рис. 2. Элементы системы виктимологической профилактики в школе

На первом этапе эксперимента нами было проведено тестирование учащихся 7-х классов общеобразовательной школы №90 г. Железногорска Красноярского края, по результатам которого мы сделали вывод о недостаточной сформированности знаний и навыков в области криминальной безопасности. В 7 «б» классе мы также провели тест на определение уровня индивидуальной виктимности.

В течение следующих 3 недель эксперимента были проведены занятия с учащимися обоих классов. Тематика занятий была одинакова («Улица и ребенок», «Криминальные опасности в школе», «Безопасность по дороге домой», «Криминальные опасности и защита от них дома», «Безопасность в общественных местах (парках, магазинах, рынках, вокзалах)»), различались только методы их проведения.

В 7 А использовались традиционные методы рассказа, устного опроса по заранее известным вопросам, пересказ.

В 7 Б наряду с традиционными методами, мы провели ролевую игру «Опасности по дороге домой», определили базовые криминальные опасности в школе посредством метода кейс-стади, организовали пресс-конференцию с участковым инспектором и инспектором по делам несовершеннолетних.

Совместно со школьным психологом мы провели занятия с использованием методов моделирования ситуаций криминального характера дома и на улице.

Внеурочно были проведены 10 занятий с инструктором по самообороне, который показал базовые приемы самозащиты и провел несколько тренировок.

Через неделю после начала эксперимента мы организовали родительское собрание, на котором рассказали

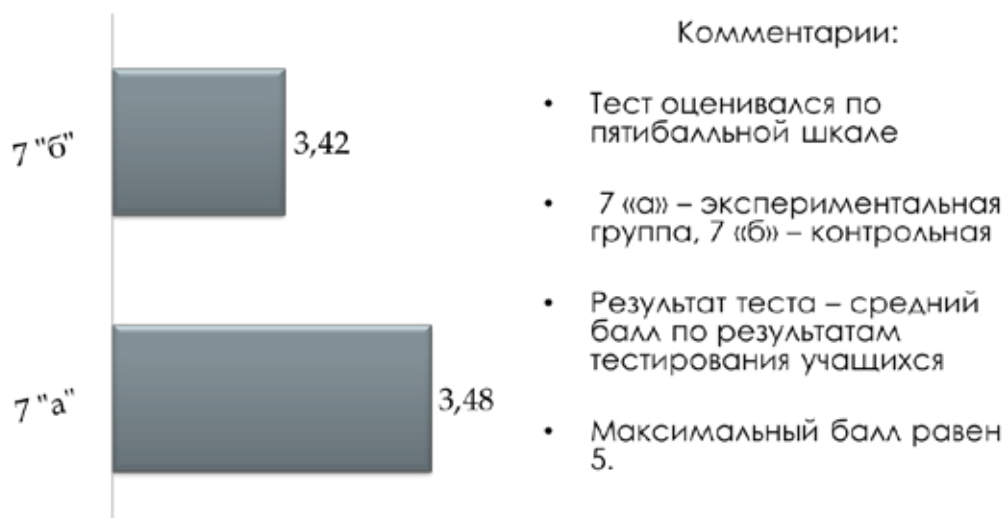


Рис. 3. Результаты первого этапа эксперимента (контрольного теста)



Рис. 4. Результаты третьего этапа эксперимента (контрольного теста)

родителям о важности формирования навыков поведения в ситуациях криминального характера и попросили провести дома беседу с детьми на эту тему.

В завершении эксперимента учащиеся 7Б класса были разделены на 4 группы по 5–6 человек. Заданием каждой группы было создать видео-памятку поведения в ситуациях криминального характера дома, на улице, в подъезде, общественных местах или школе. На занятие были приглашены представители администрации школы, которые высоко оценили достижения учащихся.

Литература:

1. Отчет МВД РФ о состоянии преступности за январь-декабрь 2013 года (<http://mvd.ru/Deljatelnost/statistics/reports/item/1609734/>)
2. Криминология. Учебник для ВУЗов/Под ред. В. Авдийского.-М.:Юрайт. 2014. 352 с.
3. Дружинина, Е. С. Профилактика виктимного поведения подростков.-Киев, 2008. 152 с.

Видеоматериалы будут использованы при создании сайта школы.

Результат эксперимента не заставил себя ждать. Повторное тестирование показало высокую эффективность примененных нами инновационных методов обучения.

Таким образом, в ходе практического исследования мы доказали, что применение инновационных методов обучения и внеурочной деятельности являются эффективным для формирования навыков криминальной безопасности в общеобразовательной школе.

## Сущностные особенности управления современной образовательной организацией

Султанова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ткачева Елена Викторовна, студент

Оренбургский государственный университет

И нновационное обновление деятельности современной образовательной организации, обусловленное введением ФГОС, актуализирует значимость осмысления целостного педагогического процесса с позиций научного управления. При этом сама категория «управление» относится к числу наиболее общих, универсальных. Она используется во всех областях человеческой деятельности: технических, производственных,

в сфере сложных социальных систем, в том числе и педагогических. В этой связи управление составляет основание деятельности современной образовательной организации, осуществляющей процесс подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в обществе.

Соглашаясь с позицией В.А. Сластенина, под управлением мы понимаем деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование

объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [10].

Школа, являясь сложным социальным объектом, раскрывается через систему «администрация — учитель — ученик». Точкой отсчета данной системы является человек, активно участвующий в формировании самой системы, влияющий на характер связей и отношений внутри нее, а также их функционирование и развитие. Таким образом, представляя школу как систему социальную по своей природе, ее управление следует изучать как управление социальной системой [6].

В литературе по педагогическому менеджменту представлены различные трактовки категории «управление образовательным учреждением». Так А.М. Моисеев под системой управления школой понимает совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, связанных между собой так, что благодаря этому осуществляется процесс управления, реализуются управленческие функции [5]. В.С. Лазарев под управлением школой понимает особую деятельность субъекта, обеспечивающую организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы посредством решения управленческих задач [4].

Важно подчеркнуть, что управление школой не может существовать на сугубо административной основе. В этой связи проявление внутренней активности всех участников образовательного процесса возможно лишь в случае значимости и понятности целей управления, а также позитивного результата для каждого участника процесса функционирования образовательной организации.

Объектом школьного управления выступает сама образовательная организация. Субъектами управления являются руководители (директор и его заместители), учителя, учащиеся, родители [11]. В совокупности они составляют управляющую и управляемую подсистемы.

Содержание процесса управления раскрывается в его функциях, представляющих собой комплексы повторяющихся управленческих действий и процедур, объединенных единством содержания и целевой направленностью, с помощью которых субъект управления воздействует на управляемый объект [6].

В работах Т.И. Шамовой выделены следующие функции управления школой [13; 14]: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогно-стическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная.

При этом управление школой призвано обеспечивать целенаправленность и организованность процессов в управляемом объекте. Данная позиция реализуется посредством решения специфических управленческих задач. Среди них можно выделить: формирование образа того, что должно быть; распределение обязанностей и пол-

номочий между исполнителями, предполагающее построение и поддержание формальной структуры; создание условий, обеспечивающих заинтересованность исполнителей в продуктивной работе; контроль хода работ и т. д.

По мнению В.С. Лазарева, закономерные связи между свойствами управляющей системы школы, характеристиками процесса управления и результатами функционирования и развития школы в различных внешних и внутренних условиях составляют обобщенный предмет внутришкольного управления [4]. В качестве конкретизирующих выступают такие элементы, как: учебно-воспитательный процесс; подбор кадров, оценка их деятельности, положительная мотивация, формирование благоприятного психологического микроклимата в коллективе; процесс развития школы; зависимость результатов управления от внешних условий (социокультурной среды).

В существующих исследованиях помимо задач, функций, предметов общего и частного порядка выделены также и принципы управления школой [3; 4; 12; 15]. Принципы управления являются базовыми правилами, обязательными для соблюдения субъектами управления при принятии различного рода управленческих решений. Они позиционируются как основная форма целенаправленного использования объективных законов в практике управления.

На наш взгляд, сущность управления достаточно полно и всесторонне отражается через следующие принципы [8]: сочетание коллегиальности и единоначалия; сочетание в управлении государственных и общественных начал; научность; неразрывная взаимосвязь теории и практики; планоность; системность и комплексность; эффективность, ориентация на конечные результаты.

По мнению А.А. Орлова, принципы управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления [7]. В соответствии с этим он выделяет следующие закономерности: зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работы от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой содержанием и методами организации педагогического процесса в школе и др.

Структура управления школой представлена несколькими уровнями [9]: уровень директора школы; уровень заместителей директора школы (руководителей структурных подразделений); уровень педагогических работников (педагогического самоуправления); уровень ученического самоуправления.

На каждом из данных уровней разворачивается собственная взаимосвязанная горизонтальная структура органов, объединений, групп, комиссий, советов, комитетов, творческих групп, секций, клубов и т. п. При этом каждое структурное подразделение успешно выполняет свои функции в соответствии с целями и задачами образовательного учреждения по обучению и воспитанию школьников. А тесное сотрудничество между педагогами



и службами по различным направлениям деятельности позволяет наблюдать позитивную динамику в результатах деятельности коллектива.

Непосредственное руководство школой осуществляет директор, который является главным административным лицом, воплощающим единоначалие и несущим персональную ответственность за все, что делается в образовательном учреждении всеми субъектами управления.

Вместе с тем в соответствии с уставом школы утверждается коллегиальный орган самоуправления, так называемый управляющий совет школы. В его полномочия входит решение отдельных вопросов, относящихся к компетенции школы: определение основных направлений развития школы; повышение эффективности финансово-экономической деятельности образовательного учреждения, стимулирование труда работников; содействие созданию в школе оптимальных условий и форм организации образовательного процесса; контроль за соблюдением надлежащих условий обучения, воспитания и труда в школе, сохранения и укрепления здоровья обучающихся, целевое и рациональное расходование финансовых средств школы; участие в рассмотрении конфликтных ситуаций; обеспечение информирования общественности о состоянии дел в школе и т. д. Решения управляющего совета школы носят рекомендательный характер.

Также в школе действует педагогический совет, который рассматривает актуальные вопросы организации образовательного процесса и обеспечения повышения квалификации педагогов [2]. Главными задачами педагогического совета являются: реализация государственной политики по вопросам образования; ориентация деятель-

ности педагогического коллектива на совершенствование образовательного процесса; разработка содержания работы по общей методической теме образовательного учреждения; внедрение в практическую деятельность педагогических работников достижений педагогической науки и передового педагогического опыта; решение вопросов о приеме, переводе и выпуске обучающихся (воспитанников), освоивших образовательные программы, соответствующие лицензии данного учреждения.

При педагогическом совете создаются методические объединения, секции, малые педсоветы и классные родительские комитеты, задачами которых является обеспечение единства педагогических требований к учащимся, оказание помощи в воспитании и обучении и т. д.

Помимо педагогического в школе действует попечительский совет, который является одной из форм участия общества в управлении образованием. Это негосударственная, неправительственная, общественная, некоммерческая организация, объединяющая на добровольной основе всех, кто заинтересован в развитии образования и конкретного образовательного учреждения [1]. Попечительский совет реализует социальные, экономические и политические функции.

Таким образом, четко разработанные функциональные обязанности уровневой структуры управления образовательной организацией обеспечивают слаженность в управлении развитием образовательного учреждения. Данная позиция в свою очередь способствует повышению культуры управленческой деятельности, проявляющейся в слаженности, целенаправленности и планомерности подготовки выпускника школы.

#### Литература:

1. Борщева, Н. Попечительский совет — общественная форма управления образовательным учреждением/Н. Борщева // Народное образование, 2011. — № 10. — с. 7–9.
2. Заикина, А. Н. Педагогический совет в общеобразовательной школе (из опыта работы)/А. Н. Заикина // Завуч, 2006. — № 6. — с. 97.
3. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление/Ю. А. Конаржевский. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. — 224 с.
4. Лазарев, В. С. Системное развитие школы/В. С. Лазарев. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 304 с.
5. Моисеев, А. М. Функции управления школой/А. М. Моисеев // Практика административной работы в школе, 2004. — № 5. — с. 24–26.
6. Омарова, В. К. Педагогический менеджмент и управление современной школой/В. К. Омарова, Н. П. Рачинская, О. Н. Барина, Л. В. Шевченко. — Павлодар: ПГПИ, 2011. — 251 с.
7. Орлов, А. А. Управление учебно-воспитательной работой в школе/А. А. Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 387 с.
8. Пидкасистый, П. И. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/П. И. Пидкасистый. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
9. Советова, Е. В. Справочник заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе/Е. В. Советова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 315 с.
10. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие/В. А. Слостенин, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянов. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 576 с.
11. Султанова, Т. А. К вопросу о прогностической направленности деятельности менеджеров образования/Т. А. Султанова // Государственная политика реформирования социального и гуманитарного образования: сравнение опыта постсоциалистических государств. — Оренбург: Изд-во ОГУ, 2014. — с. 70–76.

12. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента/П.И. Третьяков. — М.: Новая школа, 1998. — 283 с.
13. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами/Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. — М.: Изд-во «Владос», 2002. — 214 с.
14. Шамова, Т.И. Менеджмент в управлении школой/Т.И. Шамова. — М.: Изд-во «Владос», 1992. — 316 с.
15. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие/Под ред. М.М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.

## Оценка уровня развития профессиональной подготовки у студентов строительных специальностей при изучении дисциплин естественнонаучного цикла

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;  
 Чапрасова Анастасия Васильевна, студент  
 Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Основа профессионального развития личности специалиста закладываются в вузе, начиная с первых лет обучения, в процессе усвоения специальных, общепрофессиональных, образовательных и естественно-научных предметов. Математика и физика относятся к циклу естественно — научных дисциплин и составляют фундамент инженерного образования. Они предоставляют широкие возможности для формирования профессиональных качеств личности инженера — строителя. С точки зрения развития профессиональной направленности у будущих специалистов, требования к математической подготовке инженера-строителя предполагают не только вооружение студентов определенным набором математических знаний и методов, но и предусматривают рассмотрение их практических приложений.

Целью нашего исследования является выявление уровня развития профессиональной направленности у студентов строительных специальностей первого и второго курсов вуза при изучении естественно научных дисциплин, а именно математики и физики. Нашей задачей было сравнить результаты, полученные студентами при выполнении тестовой работы и результаты, полученные на занятиях по математике и физике, где преподаватели используют задачи прикладного характера.

Учащимся предлагается тест, содержащий задачи профессионального направления, для выполнения которого необходимы знания физики и математики. Проверка смогут ли студенты применить свои знания в нестандартных, для данных предметов, задачах и является для них ведущим фактором. Результаты тестирования, в баллах, представлены в Таблице 1.

Также преподавателями были проведены контрольные работы по дисциплинам математика и физика, содержащие стандартные задачи с использованием тех тем, что фигурировали в тесте. Результаты их выполнения также выставлены в баллах. Данные представлены в Таблице 2.

Таблица 1

№ учащегося	Баллы
1	45
2	38
3	50
4	29
5	43
6	55
7	36
8	48
9	60
10	58
11	33
12	40

Далее мы установим, насколько близки полученные оценки студентов при выполнении профессиональных задач, с оценками при выполнении стандартных задач дисциплин естественнонаучного цикла. С помощью ранговой корреляции коэффициента Спирмена мы сравним, насколько студенты справились с поставленными задачами. Является ли их изучение естественно научных дисциплин нацеленным на развитие профессиональной подготовки.

Составим таблицу экспериментальных данных, необходимых для расчета коэффициента корреляции Спирмена. Таблицу с рангами.

Нас интересует, насколько тесно связаны результаты тестирования с экспериментальными оценками по математике и физике. Проведем расчет  $R_{эксп}$  для двух дисциплин.

$$R_{эмп 1} = 1 - \frac{6 \times \sum D_1^2}{n(n^2 - 1)} = 0,45$$

$$R_{эмп 2} = 1 - \frac{6 \times \sum D_2^2}{n(n^2 - 1)} = 0,48$$

Таблица 2

№ учащегося	Баллы по математике	Баллы по физике
1	42	44
2	51	37
3	46	58
4	35	45
5	58	56
6	49	53
7	38	50
8	59	57
9	54	48
10	47	51
11	40	46
12	56	39

Таблица 3

№ учащегося	Ранги тестирования ( $x_1$ )	Ранги экспериментальных оценок преподавателя по математике ( $x_2$ )	Ранги экспериментальных оценок преподавателя по физике ( $x_3$ )	$D_1(x_1-x_2)$	$D_2(x_1-x_3)$	$D_1^2$	$D_2^2$
1	6	9	10	-3	-4	9	16
2	9	5	12	4	-3	16	9
3	4	8	1	-4	3	16	9
4	12	11	9	1	3	1	9
5	7	2	3	5	4	25	16
6	3	6	4	-3	-1	9	1
7	10	12	6	-2	4	4	16
8	5	1	2	4	3	16	9
9	1	4	7	-3	-6	9	36
10	2	7	5	-5	-3	25	9
11	11	10	8	1	3	1	9
12	8	3	11	5	3	25	9

Находим по таблице критическое значение  $P_{кр}$  при  $n=12$

$$P_{кр}(12; 0,05) = 0,58$$

Получаем, что наши  $P_{эм1}$  и  $P_{эм2}$  не превышают  $P_{кр}$ . Полученный результат говорит о том, что оценки тестиро-

вания и экспериментальные оценки преподавателей отличаются незначительно. Следовательно, чем выше оценки у студентов по изучаемым дисциплинам, чем больше у них знаний по необходимым темам, тем выше их подготовка для решения профессиональных задач.

Литература:

1. Гребенев, И.В., Ермолаева Е.И., Круглова С.С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете // Наука и школа. 2012. №6. с. 27–30.
2. Ермолаева, Е.И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №7. с. 270–272.
3. 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.
4. Крымская, Ю.А., Титова Е.И., Ячинова С.Н. Построение математических моделей в прикладных задачах// Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 3–6.
5. Титова, Е.И., Чапрасова А.В. Коэффициент Спирмена для установления связи школьной и вузовской успеваемости по математике// Вестник магистратуры №10 (37), 2014 г.

## Учебно-методический комплекс подготовки учителей начальных классов

Улхужаев Нарзуллохон Зиёвидинович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Хамидова Мухайёхон Обидовна, кандидат филологических наук, доцент  
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

*В этой статье речь идет о методах создания учебно-методических комплексов в высших учебных заведениях Узбекистана.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплекс, учебная литература, модернизация содержания образования, технические средства обучения, лабораторные оборудования, живая практика преподавания, моделирование.

Достигнутые в нашей стране за последние годы позитивные результаты модернизации содержания образования, расширение личностно — ориентированной направленности обучения и воспитания оказались возможными благодаря прежде всего коренному реформированию системы образования, осуществлённому на основе Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и «Национальной программы по подготовке кадров». В соответствии с этими нормативными документами, а также с Постановлением Президента Республики Узбекистан «О мерах по укреплению материально-технической базы высших образовательных учреждений и кардинальному улучшению качества подготовки высококвалифицированных специалистов» многое сделано для укрепления материально-технической базы высших образовательных учреждений.

В целях реализации задач реформирования и совершенствования качества подготовки высококвалифицированных кадров деятельность преподавательских коллективов вузов страны направлена на создание учебно-методических комплексов по специальности, которые на единой методической основе интегрируют типовую и рабочую научно — методическую документацию, учебную литературу, технические средства обучения, лабораторные оборудования и, конечно, живую практику преподавания [1,36].

Учебно-методический комплекс — это системное проектирование всей учебно-методической документации, которое служит дидактическим средством управления подготовки специалистов. Он создаётся для системного методического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Создание учебно-методических комплексов предусматривает последовательную реализацию внутри и междисциплинарных связей, взаимосогласование всех видов учебных занятий, всестороннее обеспечение их всеми средствами обучения и таким образом поставит на практическую почву внедрение методов управления качеством преподавания.

Учебно-методический комплекс (УМК) подготовки учителей начальных классов определяет и включает в себя учебно-методические комплексы по отдельным дисциплинам, спецкурсам, факультативным занятиям. По составу учебно-методический комплекс должен обес-

печить все виды учебных работ, проведение которых необходимо и достаточно для достижения требуемого уровня качества подготовки специалиста.

УМК учебной дисциплины — это совокупность организационно-методической документации, учебно-методической литературы, учебно-лабораторного оборудования и технических средств обучения, используемых как преподавателями, так и студентами, изучающими данную дисциплину [3,72]

При создании УМК дисциплины решаются следующие задачи: обеспечение единообразия в подходе всех преподавателей кафедры к организации учебного процесса по данной дисциплине; приведение учебно-методического и материально — технического обеспечения в полное соответствие с требованиями государственного образовательного стандарта; оказания помощи преподавателям в организации и проведении учебного процесса; оказание учебно-методической помощи студентам в овладении необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Принимая во внимание тот факт, что ответственность за качество подготовки специалистов возлагается на кафедру, остановимся на моделирование учебно-методического комплекса на уровне кафедры.

УМК кафедры должен содержать: квалификационную характеристику направления обучения; учебный план (типовой и рабочий); план по духовному и нравственному воспитанию студентов на весь период обучения; типовые программы; рабочие программы; график учебного процесса, план учебных занятий; план — график самостоятельной работы студентов; план — график контрольных мероприятий; перечень тем курсовых и выпускных квалификационных работ; программу учебной и квалификационной практики; УМК по дисциплинам, включающим разработки всех видов занятий; материальное обеспечение учебного процесса; перечень лабораторного оборудования, перечень наглядных пособий и ТСО [2,146]

На основе кафедрального уровня УМК можно определить основное содержание их по направлению обучения. В состав учебно-методического комплекса по направлению образования включается: квалификационная характеристика выпускника по данному направлению; типовой учебный план; рабочий учебный план с указанием дисциплин по выбору; типовые и рабочие программы,



преподаваемых дисциплин; утверждённые в установленном порядке темы выпускных квалификационных работ; УМК дисциплин; УМК по методике преподавания; расписание занятий; графики самостоятельной работы студентов по семестрам с указанием расчётного её объёма по каждой дисциплине; программы учебной и педагогической практики студентов; методические материалы по выполнению квалификационной и курсовой работ, по организации и контролю самостоятельной работы; методические материалы по проведению профориентационной работы и стажировки молодых специали-

стов; график пересмотра УМК по дисциплинам рабочего учебного плана; план духовно-нравственной воспитательной работы на весь период обучения, характеристика действующих учебников по годам обучения.

В заключении отметим, что учебно-методический комплекс подготовки учителей начальных классов — открытая система, она требует постоянных дополнений, систематического совершенствования, обогащения, конкретизации, наполнения новым содержанием в соответствии с динамично развивающимся социальным заказом общества перед высшим педагогическим образованием.

Литература:

1. «Национальная программа по подготовке кадров» // Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. — Ташкент, 1999, 56 с.
2. Государственный образовательный стандарт среднего образования. Начальные классы. // Таълим тараққиёти, Ташкент, №9, стр. 342—362.
3. Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу/Н. Ф. Виноградова и др. — М.: Дрофа, 2000 — 201 с.

## Сущностные характеристики духовно-нравственного воспитания младших школьников

Федосеева Ольга Юрьевна, магистрант

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

С точки зрения аксиологического (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург) и антропологического подходов (Ш.А. Амонашвили, В.Б. Куликов, В.И. Маскакова) базовыми, сущностными характеристиками личности являются духовность и нравственность.

О.А. Воронова рассмотрев основные подходы в научной литературе к дефиниции «духовность», отмечает широту взглядов, что позволяет «духовность» рассматривать как качество личности (добродетельность, благонравие, порядочность, терпимость, чуткость, внимательность); как состояние души, внутренний мир человека, состояние его «Я» (высокий дух, душевность, волнения души, душевные болезни); как движение души, устремленность человека к возвышенным целям (А. Адлер), к свободе; как «творческий акт» (Н. Бердяев); как направление мировоззрения; как приверженность к религиозному (стихи, музыка, учебные заведения): как вид деятельности (М.С. Каган); как динамическое личностное образование, в структуру которого входит внутренние качества личности — ценностные и смысложизненные ориентации, и внешние, проявляющиеся во взаимодействии с другими людьми — эмпатия, стремление к самоактуализации, положительное отношение к другому (О.Е. Шматько). [4]

Мы считаем, что «духовность» — это интегральная характеристика личности человека, которая характеризуется активным стремлением к оптимизации условий существования и совместного бытия с Другими людьми, связанную со становлением и накоплением духовного опыта личности.

Духовное воспитание может рассматриваться как феномен, определяющий становление смысложизненной позиции человека в мире, выявление и реализацию его человеческой сущности, и имеющий в связи с этим специфические содержательные характеристики. Духовное воспитание является базой для воспитания качеств, составляющих принадлежность человека как психофизического и социального существа, и определяет особенности организации целостного воспитательного процесса. [9]

Нам близка точка зрения В.Т. Чепикова, который утверждает, что нравственность — это целостная интегративная совокупность нравственных качеств как психологических образований моральной сферы личности, определяющий характер нравственных отношений, направленность поведения и деятельности [11]

С этой точки зрения, поведение выступает как внешний обобщенный показатель уровня сформированности нравственности, т.е. в поведении отражаются сформированные нравственные качества, которые проявляются

ценностном отношении к общению, деятельности, Другим людям.

Нравственное воспитание включает в себя выработку нравственного сознания, чувств, поведения. Формирование нравственного сознания подразумевает усвоение понятий и представлений, являющихся нравственными знаниями, которые присваиваются личностью в процессе деятельности и общения (О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, И.Ф. Марьенко, И. Ф. Харламов и др.). Ассимиляция нравственных понятий и представлений ведет к возникновению нравственных чувств, которые со своей стороны способствуют более глубокому усвоению нравственных знаний (Л.И. Божович, М.Т. Яновская и др.). Сознание личности становится эмоционально отзывчивым, а понятие — персонально принятым. Конечной целью формирования нравственного сознания и чувств считается способность сделать нравственно верный выбор в ситуации (О.С. Богданова, И.С. Марьенко и др.) [3]

Важно отметить, что мораль и нравственность — понятия различные. Мораль является внешним регулятором поведения, предъявляемые социальными стратами, а нравственность — индивидуальным регулятором.

Соглашаясь с выводами исследований О.А. Вороновой, И.А. Соловцовой, отметим, что духовность содержит в себе культурологическую составляющую определенной социальной группы (семья, коллектив, общество, нация), характерные особенности которой влияют на становление и развитие конкретного члена данной группы. Духовные убеждения, взгляды и мировоззрение становятся прочным базисом для становления нравственной сферы личности человека, которая проявляется в нравственных чувствах, облике и поведении. Такое предположение позволяет судить об определенном уровне сформированности внутренней позиции личности, выражающееся в совокупности отношений человека к конкретным объектам, явлениям, Другим людям, их деятельности, а также к своим поступкам и результатам деятельности.

Важным считаем отметить, что младших школьный возраст характеризуется учебной деятельностью, повышенной регламентацией действий со стороны педагогов и родителей, более организованной и самостоятельной активностью в коллективе. Данные особенности жизнедеятельности младшего школьного возраста предполагают ситуативный и диалогический характер воспитательного процесса. В данной связи основными новообразованиями в духовно-нравственной сфере личности младшего школьника становятся:

1. Взаимодействие с Другими, принятие правил коллектива, принятие факта существования иного мнения и отношения к объектам, явлениям и событиям;

2. Способность проявлять собственное отношение к Другим людям, явлениям и событиям, собственной личности и деятельности, а также различать внешние признаки и действия и подлинное отношение Другого человека к объектам, деятельности и Другим людям.

3. Самостоятельность младших школьников, которая проявляется в умении контролировать свои действия, нести за них ответственность, оценивать результаты в данных действиях в конкретных ситуациях, в том числе и конфликтных.

Л.А. Серикова утверждает, что современные исследователи считают духовность и нравственность категориями одного смыслового поля и видят различный характер взаимосвязи, основанный на признании:

— Духовности характеристикой ценностно-смысловой сферы сознания, нравственности — регулятором социальных отношений;

— Духовности — характеристикой сознания, гармонизирующий внутренний мир человека, нравственности — внутренним законом человека, индивидуальной формой морали;

— Духовности как показателя ценностной структуры личности, нравственности как совпадения внутренних мотивов с общечеловеческими и социальными ценностями;

— Нравственности как продукта духовного развития;

— Соотнесенности нравственности и духовности с различными уровнями осознания жизни и мироотношения. [8]

Н.М. Борытко, анализируя различные подходы к определению категории «воспитание», подчеркивает, что большинство авторов одновременно рассматривают его в трех аспектах (социальное явление, процесс и деятельность), отражающих три аспекта духовного бытия человека: его социокультурное (выбор и осуществление культуросообразного способа жизни и поведения), индивидуальное (самостоятельное субъектом культурного процесса) и сопричастное бытие вместе со значимыми Другими. В этических учениях этим трем аспектам соответствует мораль, нравственность и духовность. [2]

Наиболее важным следует отметить, что воспитание и развитие нравственности в младшем школьном возрасте является ведущим аспектом воспитания, т.к. в данный период происходит активное усвоение и присвоение этических норм, правил поведения на фоне регламентации действий со стороны педагогов и родителей.

Следует рассмотреть следующие понятия, составляющие категорию «духовно-нравственное воспитание»: ценностные ориентации, ценностное отношение, ценности.

Если говорить о понятии «ценностное отношение», то оно может рассматриваться как взаимосвязь субъекта с объектом, осуществляемая на субъективно-эмоциональном уровне; как ценностная позиция личности, проявляемая в ситуации свободного выбора. Эмоциональность природы ценностного отношения определяет его динамичность, подвижность и возможность воспитания. Выделенные характеристики позволяют полагать, что механизмом формирования ценностного отношения является воздействие на эмоциональную сферу ребенка через обогащение опыта моральных переживаний, включение младшего школьника в позитивную социальную практику. [10]

Система ценностных отношений, по мнению Л. П. Разбегаевой, является ядром ценностного сознания. Необходимость формирования ценностных отношений определяется их духовно-практической значимостью, возможностью утверждения истинных человеческих достоинств в процессе становления и развития личности. [7]

Говоря об определении понятия «ценность» обратимся к исследованию Д. А. Леонтьева, который верно отмечает, что понятие ценности относится к числу междисциплинарных, причем понимаемых по-разному не только в разных дисциплинах (философии, социологии, психологии, экономике и др.), но и внутри каждой из них. Систематизировать эти различия можно, выделив 6 развилков в построении понятия ценности:

- ценность может выступать как объект или как атрибут объекта, соответственно, объект может быть ценностью или иметь ценность;

- ценностью могут быть любые объекты, обладающие какой-либо полезностью (экономический, или утилитаристский взгляд) или объекты особого рода, обладающие особым статусом;

- ценности являются индивидуальными или надиндивидуальными образованиями (эти две трактовки не обязательно должны исключать друг друга);

- признание надиндивидуальной природы ценностей ставит вопрос о том, онтологизируются ли они как трансцендентные сущности или социологизируются как порождение социальных общностей;

- признание индивидуальной формы существования ценностей ставит вопрос о том, являются ли они лишь структурами сознания (представлений) или личности и мотивации. Эта дихотомия проявляется, в частности, в терминологическом разведении ценностей и ценностных ориентаций;

- социальная трактовка ценностей ставит вопрос об их понимании как эталонов (конкретных норм и стандартов) или идеалов (векторов, задающих направление, но не конкретные цели действий).

Д. А. Леонтьев отмечает, что рассмотрение понятия ценности в пространстве этих шести развилков приводит к неизбежности понимания ценности в единстве трех форм ее существования, постоянно переходящих друг в друга (строго говоря, именно трансформация ценности из одной формы в другую является способом ее бытия): общественные идеалы, предметно воплощенные ценности, личностные ценности. [6]

Ценностные ориентации, по сути, являются конкретизацией ценностей, воплощаясь в достаточно четкие показатели, и представляют собой сложное образование, несут в себе регулирующую функцию поведения. Они представляют собой форму свободного выбора включения общечеловеческих и социальных ценностей в собственную деятельность личности.

Духовно-нравственное воспитание является одним из аспектов воспитания и направлено на усвоение и присвоение высших духовных и нравственных ценностей под-

растающего поколения и руководство ими в действиях, поступках и поведении. Воспитание является сложной и многоуровневой системой и существует как иерархия воспитательных систем. Духовно-нравственное воспитание является одним из видов воспитательных систем и относится к частичным воспитательным системам, которые обеспечивают формирование отдельных сторон целостной личности. Такая система не может быть организована вне целостных педагогических систем. В качестве целостных педагогических систем могут выступать коллектив учащихся, образовательное учреждение и семья. Так как воспитательный процесс многогранен, то духовно-нравственное воспитание как одна из его граней находится в органической взаимосвязи и взаимопроникновении с другими аспектами этого процесса, также функционирующие как частичные системы. [1]

М. А. Дьячкова подчеркивает, что духовно-нравственное воспитание как феномен имеет все признаки системы. Структурными компонентами духовно-нравственного воспитания как системы являются цель и задачи; содержание; взаимодействие участников воспитательного процесса; управление; средства, формы, методы и технологии воспитания. [5]

В качестве основного понятия мы понимаем следующее определение духовно-нравственного воспитания младших школьников — это процесс приобщения, усвоения и присвоения детьми младшего школьного возраста к приоритетным ценностям современного культурного общества России с целью выработки ценностного отношения к объектам, явлениям, событиям, Другим людям и их деятельности, которому присуще диалогичность и ситуативность.

Итак, сущностными характеристиками духовно-нравственного воспитания являются следующее. Опыт нравственного поведения состоит из цепи нравственных поступков, которые проявляются в ежедневных жизненных ситуациях в связи с чем использование этих ситуаций способствует формированию ценностных отношений к окружающему миру, его объектам и явлениям. Духовный опыт младшего школьника — это совокупность личностно-смысловых образований, в которых отражены пережитые, осознанные личностью знания, представленные в форме отношений и эмоциональных состояний. Приоритетной системой ценностей является та, которая соответствует определенному социальному статусу, но не противоречит системе общечеловеческих ценностей. С этой точки зрения, духовно-нравственное воспитание не должно быть подменено на религиозное. Приобщение к ценностям происходит через введение младшего школьника в культуру через диалог. Этот процесс подразумевает проживание и осознания младшими школьниками бытия, сущности культуры, обретение духовно-нравственных смыслов и ценностей. Не только диалог и дискуссии, но и проблемные ситуации ценностного выбора должны быть использованы в духовно-нравственном воспитании как основные методы данного процесса, с целью создания условий для ре-

флексии эмоциональных (внутренних) переживаний. Воспитательный процесс, направленные на присвоение, усвоение и освоения системы ценностей, отражающей целостную картину мира. Духовность присущая человеку должна регулироваться нравственным сознанием. Ду-

ховно-нравственное воспитание не является самостоятельным направлением воспитательной работы и не является самостоятельной воспитательной системой, оно является частью воспитательной деятельности и воспитательной подсистемой.

Литература:

1. Адамова, А. Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода [Текст] // Вестник Университета Российской академии образования — 2008.-№1. — с. 26–27
2. Борытко, Н. М. Духовно-нравственное воспитание: этический подход [Текст]/Н. М. Борытко// Известия ВГПУ — 2012 — с. 19–23
3. Воронина, Е. А. Духовно-нравственное просвещение учащихся младших классов средствами русской музыки — Вологда: Издательский центр ВИРО — 2006—200 с.
4. Воронова, О. А. Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младшего школьника [Текст]/О. А. Воронова // Автореф....кан. пед. наук. 13.00.01 — Иркутск — 2006 — 21 с.
5. Дьячкова, М. А. Духовно-нравственное воспитание как педагогическое явление [Текст]/М. А. Дьячкова// педагогическое образование — 2008 — №2-с. 12–17
6. Леонтьев, Д. А. Ценности общества и ценности личности <http://iph.ras.ru/page52169422.htm>
7. Разбегаева, Л. П. Ценностный подход к проектированию содержания исторического образования — Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию. Историческое краеведение. Герценовские чтения 2013. РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург — 2014 — с. 14–20
8. Серикова, Л. А. Научно-исторические предпосылки изучения проблем духовно-нравственного воспитания личности — Историческая и социально-образовательная мысль — 2012 — №6 — с. 136–141
9. Соловцова, И. А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике [Текст]/И. А. Соловцова// Дисс... доктора пед. наук 13.00.01 — Волгоград — 2006—330 с.
10. Холодкова, О. Г. Динамика эмоционального компонента ценностных отношений в младшем школьном возрасте/О. Г. Холодкова// Вестник ЮУрГУ — 2012 — №6 — с. 53–58
11. Чепиков, В. Т. Теоретические и методические основы процесса воспитания нравственных качеств младших школьников: Ди...д-ра пед. наук.:13.00.01 — М. — 1992—386 с.

## Теоретическая модель формирования готовности будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников

Хентонен Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Социально-экономические преобразования, глобализация и модернизация, происходящие в современном российском обществе, значительно изменили его социальную культурную жизнь, отразились на ценностных ориентирах подрастающего поколения в сторону предпочтения ими материальных ценностей духовным. Нарушены преемственность ценностей поколений и духовное единство общества, моральных норм и нравственных установок, которые повлияли на духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи, переживающей период социализации и индивидуализации, освоения норм поведения и взаимоотношения с людьми.

В связи с этим особые требования предъявляются к образовательным учреждениям педагогического профиля, возрастает роль профессиональной подготовки будущего

учителя к духовно-нравственному воспитанию учащихся в условиях высшей школы как интегративная форма теоретического и практического обучения, направленного на реализацию идеи духовно-нравственного возрождения России, ориентированного на современный национальный воспитательный идеал — высоконравственного, творческого, компетентного гражданина своего отечества (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков).

Соответственно данной идее становится предположение о том, что эффективность формирования готовности будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников будет достигнута, если основным педагогическим средством станет служить содержание специальных дисциплин, структурированное как пространство нравственных значений. При этом основным



педагогическим условием является технологическая и информационная поддержка у студентов устойчивого интереса к новому компетентностному аспекту их профессиональной подготовки. Данные педагогические меры позволяют обеспечить положительную динамику компонентов формируемого профессионально-значимого качества, определяющие теоретическую модель профессиональной подготовки бакалавров направления 050100.62 Педагогическое образование.

В контексте нашего исследования теоретическая модель подразумевает систему блоков, помогающих наглядно представить формирование готовности будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников, обозначить существующие связи, увидеть внутренние отношения для получения новой информации об объекте исследования, отражающейся в следующих компонентах:

— *личностный: мотивационный аспект*, проявляется в побуждении к осознанной преобразовательной деятельности. Исходя из факторов мотивации, готовность студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся определяется формированием мотивационного напряжения (комплексом мотивов учебной деятельности) — потребность освоения профессиональных знаний и практических навыков. Определяя учебный материал, необходимо опираться на полученные знания, которые должны содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт в нравственном аспекте. Данный этап состоит из следующих учебных действий: решение педагогических ситуаций нравственного содержания и рассуждений, вводимых в контекст изучаемой темы; анализ педагогических задач как итог обсуждения педагогической ситуации. Эти задачи являются для студента выработанной стратегией для их дальнейшей профессиональной деятельности; рассмотрение вопросов самоорганизации, самоконтроля и самооценки возможностей по изучению конкретной темы. В данном случае мотивация будущего специалиста становится основой его профессиональной деятельности, т.е. способствует формированию личностного компонента готовности к духовно-нравственному воспитанию школьников, системы профессиональных интересов и склонностей;

— *Ценностно-ориентировочный аспект личностного компонента* определяет направленность и содержание профессионального самоопределения и профессиональной самореализации студента, определяющая личностный компонент готовности к духовно-нравственному воспитанию ученика;

— *теоретико-методологический*, объединяющий в себе содержательно-интегративный блок. Механизм познания и подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся интегрирует в себе ряд составляющих, объединенных в единый комплекс теоретико-методологических знаний: информационно-познавательных, социально-психологических, историко-культурных и прикладных, формирующих нравственную культуру и опыт студента. Рефлексивная деятельность будущего спе-

циалиста — самопознание собственных нравственных ценностей, самовосприятие знаний и опыта, связанного с нравственным самосовершенствованием, определяющее формирование теоретической, методологической готовности студента к духовно-нравственному воспитанию школьников.

Предложенная схема структурных блоков познания соответствует этапам присвоения новой информации: целеполагание, планирование, построение ориентировочной схемы действий, деятельность как система конкретных действий и операций, рефлексия, оценка, коррекция. В соответствии с этапами присвоения новой информации формируется система мыслительных навыков профессиональной готовности студентов к данной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез, сравнительная оценка. Мыслительные навыки студентов позволяют усваивать и перерабатывать информацию по духовно-нравственному воспитанию школьников, овладевать овладевают навыками и умениями применять полученную информацию, вырабатывать мотивацию дальнейшего приобретения информации, способствовать оценке рассматриваемого процесса.

— *операционно-деятельностный* компонент готовности к духовно-нравственному воспитанию школьников включает действия и операции развития их нравственного сознания. *Деятельностный аспект* данного компонента предполагает овладение педагогической деятельностью. Поскольку духовно-нравственное воспитание ученика зависит от профессиональной позиции и опыта учителя, которые более всего проявляются в деятельности, то представляется целесообразным в структуре развития операционно-деятельностного компонента выделить четыре элемента деятельности — цель, средство, процесс и результат. Таким образом, в структуре подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию учащихся мы выделяем следующие позиционирующие факторы: потенциал (возможность осуществить будущим педагогом развитие нравственного сознания школьника); стратегии (реалистичность выдвинутых студентами целей и задач по духовно-нравственному воспитанию школьников); методическая обеспеченность образовательного процесса; результат и удовлетворенность достигнутым. Активная деятельность студентов проявляется в процессе педагогической практики, написании курсовой и дипломной работы, участие в исследовательских проектах. Развитие указанного компонента предполагает и поддерживает мотивацию овладения практическими умениями организовать процесс духовно-нравственного воспитания учащегося;

— *Оценочно-контролирующий аспект операционно-деятельностного компонента* связан с анализом деятельности, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Он основывается на новой междисциплинарной области знания — акмеологии, науке о профессиональном мастерстве, изучающей механизм повышения компетентности, выделения закономерностей и факторов совершенствования и дости-

жения наивысшего профессионального уровня. Цель профессиональной деятельности — достижение акме — вершины самореализации личности, развития всех качеств личности, отражающихся в профессиональной компетентности будущего специалиста. Формирование готовности будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников — это процесс сложный, длительный, развернутый во временном пространстве, на который оказывает активное воздействие значительное число социальных и педагогических факторов. Одним из них являются интерактивные субъект-субъектные взаимоотношения участников образовательного процесса, основанные на конъюнкции. На ее основе в образовательном пространстве вуза возникает благоприятное взаимодействие преподавателя и студента, формирующее нравственные ценности и адекватные им ценностные ориентации.

В соответствии с выявленной структурой формирование готовности будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьника нами рассматривается как блочно-модульный тип процесса, позволяющий гибко создавать, обновлять или заменять отдельные взятые модули компетенций; блоки теоретико-методологической информации, прогностических и индивидуализированных методов, интегративных и вариативных форм; ситуаций активизации познавательной деятельности; комплексных педагогических задач, системы принципов, способов анализа и я и самооценивания, контроля и самоконтроля. В данном случае модульность программы обучения, основанная на компетентности (модульно-компетентностный подход), предполагает интерактивные формы подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию школьников и иерархию следующих междисциплинарных модулей: общепрофессиональной, предметной и интегративной дополнительной подготовки, включая организационно-методический, содержательно-интегративный, практико-ориентированный, ценностно-ориентационный и смысло-деятельностный блоки [3, с. 7].

Нами произведены перераспределение и систематизация учебного материала (на основе четкого поэтапного целеполагания) с учетом его логической дифференциации по основанию компонентного состава формируемой готовности на три модуля: педагогической подготовки с преобладанием информационно-компетентностного базиса (развитие личностного компонента готовности); модуль специализированной подготовки с преобладанием деятельностно-творческого базиса (развитие теоретико-методологического компонента); модуль дополнительной подготовки с преобладанием проективно-стратегического базиса (развитие операционно-деятельностного компонента готовности). Эти модули содержательно и процессуально преемственно связаны между собой, что отражено в системе объединенных в блоки дисциплин на каждом этапе; распределенной по блокам учебной информации и совокупности форм обучения, традиционных методов и интерактивных технологий.

Для бакалавров направления 050100.62 Педагогическое образование профиль Технологическое образование в Кубанском государственном университете нами предложена и апробирована модель педагогического процесса, целью которой было формирование готовности будущего специалиста к духовно-нравственному воспитанию у школьников.

Структура собственно процесса формирования готовности будущего бакалавра, разработанная в результате теоретического анализа и проведенных опросов, представляет собой следующую взаимосвязь:

*Диагностико-аналитический блок* — система диагностических методик для каждого компонента готовности студента к данной деятельности. А также начальный этап — разработка программы подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников — *проектировочный блок*, предполагающий определение основных модулей обучения, их интеграции, создание образа нравственного человека.

*Организационно-методический блок* определяет выбор того или иного метода обучения и формирования готовности студентов к новому аспекту педагогической деятельности. Аудиторные часы предполагают усиление наиболее ярких личностных и профессиональных качеств будущего специалиста и коррекцию слабых. Именно такая стратегия дает наибольший эффект. Теоретический и практический раздел «Духовно-нравственное воспитание школьников средствами учебной дисциплины» в общепрофессиональных дисциплинах, а также дисциплинах предметной подготовки, специализации и курсах по выбору, участие в круглых столах формируют личностный, теоретико-методологический компонент готовности будущих учителей к данной деятельности, которые стали основой *содержательно-интегративного блока*. Данный блок основан на дидактической системе ориентационно-дискурсивной технологии [2, с. 75], как интегративного способа профессионально-речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса, целью которого выступает формирование у обучающихся одновременно этических убеждений и умений построить обусловленное ими ценностно-смысловое высказывание как программируемое социальное действие относительно новых противоречивых социокультурных явлений. Обязательным результатом в процессе их подготовки к новому аспекту их будущей деятельности — повышение уровня профессиональной компетенции, в той ее части, которая связана с осознанием значимости нравственных принципов и норм жизни, любого вида труда, усвоением наиболее типичных ситуаций духовно-нравственного воспитания школьников в процессе обучения.

Прохождение педагогической практики, проведение студентами опытно-экспериментального исследования входят в *практико-вариативный блок*, который интегрируется с теоретическими и методологическими знаниями, полученными ими в содержательном блоке, основанном на конвенционально-деятельностной технологии [1,

с. 743] — умении направлять школьников на поиск нравственных смыслов различных видов деятельности; подготовить школьников к нравственному выбору и его пошаговой поведенческой реализации в проектируемых педагогом проблемных ситуациях трудовой деятельности.

*Аналитико-результативный блок* отражает результаты деятельности студентов по духовно-нравственному воспитанию школьников, которые раскрываются при защите практики, курсовых и дипломных проектов, в выступлениях на конференциях. Именно этот блок выявляет активность будущего специалиста в процессе организации духовно-нравственного воспитания учащихся в общеобразовательной школе.

Данный блок направлен на актуализацию, систематизацию и закрепление теоретических знаний по вопросам *духовно-нравственного воспитания* учащихся; формирование опыта исследовательской деятельности в аспекте изучаемой проблемы; практическое овладение формами и методами работы по *духовно-нравственному воспитанию* школьников и самосовершенствования как будущего учителя. Данные этапы проектирования педагогической ситуации отчетливо проявляют воспи-

тельную позицию будущего учителя, его профессиональную готовность к *духовно-нравственному воспитанию* школьника.

*Итогово-коррекционный блок* определяет успех профессиональной деятельности будущего учителя по духовно-нравственному воспитанию школьников, отражающийся в его личностном, теоретико-методологическом и операционно-деятельностном компонентах готовности.

Таким образом, теоретическая модель формирования готовности будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников, структурно представляет: преемственной взаимосвязью диагностического и проективного компонентов педагогической деятельности; нравственно выраженным содержанием профильной образовательной программы, основанной на модульно-компетентностном подходе с инновационными блоками: организационно-методическим, содержательно-интегративным, практико-вариативным, аналитико-результативным, итогово-коррекционным; интерактивными технологиями, ориентированными на осознание личности духовно-нравственных ценностей; совокупностью нравственно-активизирующих педагогических условий.

#### Литература:

1. Хентонен, А.Г. Применение конвенционально-деятельностной технологии в формировании готовности будущего учителя технологии к развитию нравственного сознания школьников // Молодой ученый. — 2013. — №6. — с. 743–746.
2. Хентонен, А.Г. Применение ориентационно-дискурсивной технологии в формировании готовности будущего учителя технологии к развитию нравственного сознания школьников // ФЭн-наука. — 2012. — №3. — с. 75–77.
3. Хентонен, А.Г. Формирование готовности будущих учителей технологии и предпринимательства к развитию нравственного сознания у школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. — Краснодар, 2011. — 22 с.

## Творческое развитие дошкольников в процессе театрализованной деятельности

Черных Надежда Ивановна, музыкальный руководитель;  
 Фоломеева Людмила Николаевна, музыкальный руководитель;  
 Саркисова Карина Львовна, воспитатель  
 МБДОУ центр развития ребенка — детский сад №44 «Золушка» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Реалии современной жизни, происходящие в обществе, выдвигают в дошкольном образовании новые требования к подготовке детей к школе. Одно из них — это развитие творческих способностей у детей, которые являются одним из компонентов общей структуры личности. Творческое развитие способствует развитию ребёнка в целом. И наш взгляд, именно театральная деятельность является уникальным средством развития творческих способностей.

Современные дошкольные учреждения мучительно ищут новые гуманистические, личностно-ориентированные подходы к образованию. Сегодня педагоги озабо-

чены поиском нетрадиционных путей в творческом взаимодействии с детьми.

Как увлечь ребенка, сделать каждое занятие интересным и увлекательным, просто и ненавязчиво рассказать ему о самом главном — о красоте и многообразии этого мира, как интересно можно жить в нем?

Как научить ребенка всему, что ему пригодится в этой сложной современной жизни? Как воспитать и развить основные его способности: слышать, видеть, чувствовать, понимать, фантазировать и придумывать?

Именно театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся фор-

мирования выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. Участвуя в театрализованных играх, дети становятся участниками разных событий из жизни людей, животных, растений, что дает им возможность глубже познать окружающий мир. Одновременно театрализованная игра прививает ребенку устойчивый интерес к родной культуре, литературе, театру, позволяет раскрыть творческий потенциал ребенка.

Огромно и воспитательное значение театрализованных игр. У детей формируется уважительное отношение друг к другу. Они познают радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе. Очевидно, что театрализованная деятельность учит детей быть творческими личностями, способными к восприятию новизны, умению импровизировать. Нашему обществу необходим человек такого качества, который смело мог бы владеть современной ситуацией, умел решать проблему творчески, без предварительной подготовки, имел мужество попробовать и ошибаться.

Игра занимает важное место в жизни детей, она является ведущим видом деятельности дошкольника. Каждый ребенок играет по своему «сценарию», но все они копируют действия взрослых. По поведению детей в играх, по их сюжету можно легко создать картину нашего будущего общества. Поэтому в работе по творческому развитию особое значение уделяется театрализованной деятельности, которая помогает сформировать правильную модель поведения в современном мире, повысить общую культуру ребенка, познакомить его с детской литературой, музыкой, изобразительным искусством, правилами этикета, обрядами, традициями.

Для достижения положительного результата в организации театрализованной деятельности следует уделить большое внимание созданию предметно-развивающей среды в каждой группе детского сада по театральной деятельности (наличие в группах различных видов театра, ширмы, уголка ряженья, шапочек-масок для игр драматизаций, дидактических игр, музыкальных инструментов).

Занятия театрализованной деятельностью помогают раскрыть творческий потенциал ребенка, развить его творческую активность. Приобщать детей к театральному искусству, можно начинать с просмотров спектаклей в исполнении педагогов. Для просмотров нужно использовать разные виды спектаклей (кукольного и драматического театров), что позволит детям осваивать законы жанра. Накопленные впечатления помогают им в дальнейшем творчески подходить к созданию образа героя при разыгрывании сценок.

Осваивая способы действий, ребенок все более свободно чувствует себя в творческой игре. Знакомство с театром происходит не только через ознакомление с драматическим и кукольным театром, но и другими театрами: пальчиковым, настольным, марионеток, бибабо и др.

Огромную роль в осмыслении познавательного и эмоционального процесса играют видео иллюстрации.

При просмотре сказок, мультфильмов с детьми особое внимание нужно уделять анализу эмоционального состояния персонажей, изображенных в фильме. Почему волк злой? Отчего он злится? В процессе разбора образа персонажей, дети знакомятся с чувствами, эмоциями героев, осваивают способы передачи их внешнего выражения, познают причины возникновения того или иного настроения. Детям предоставляется возможность само выражаться в своем творчестве, в сочинении, разыгрывании, представлении своего персонажа.

В младшем возрасте детей побуждают создавать однотипный художественно-игровой образ, затем дети учатся передавать образ в развитии, и на последнем этапе возникает взаимодействие нескольких персонажей, создается музыкально-театрализованная композиция, инсценировка.

В средней группе детей знакомят с элементами образных выразительных средств (интонацией, мимикой и пантомимой), они делают первые попытки в инсценировке. В начале года для игр и драматизаций берутся более простые сюжеты, к концу года они усложняются. Но главное, усложняется ролевое поведение ребенка в драматизации, оно становится более продолжительным, выразительным, осознанным. Следует, прежде всего, стремиться заинтересовать детей, вызвать у них устойчивый интерес к образным превращениям.

Знакомя детей с содержанием игр, драматизаций, хорошо использовать музыкальные произведения, иллюстрации, предложить детям упражнения, помогающие понять основной образ. Например, вначале дети выполняют однотипные движения в упражнении «Кошечка» муз. Т. Ломовой, ходят мягким шагом, передавая образ кошки. Затем предложить детям задание тоже однотипное, но с передачей действия образа в определенном развитии. В игре «Кот Васька» дети двигаются по кругу в хороводе, а кот в соответствии с содержанием песни придумывает свои движения. И хотя литературный текст подсказывает, что нужно делать коту (ходить, притаиться, спать и т.д.), каждый ребенок может найти свои способы выражения образа. Этому способствуют игры и упражнения на развитие выразительности движений и мимики у детей. Например, в упражнении «Яблоки», детям предлагается ситуация, они передают её мимикой и пантомимикой: «У вас в руках яблоко, большое-пребольшое, вы широко открываете рот и кусаете яблоко. «Фу! Оно горькое». Вы берете второе яблоко, кусаете: «Ой! Оно кислое». Берете третье яблоко, кусаете — «сладкое». Дети с удовольствием передают не только драматические образы, но и музыкальные, определив характер прослушанной музыки, они способны сделать вывод: колобок может катиться или бежать, подпрыгивая, снежинки могут двигаться стремительно или плавно — все это подсказывает музыка.

Старшие воспитанники активнее участвуют в театрализованной деятельности, у них совершенствуются образные исполнительские умения, развивается творческая



самостоятельность в передаче образа, выразительность речевых и пантомимических действий под музыку. Побуждая детей к выразительности движений, следует поддерживать стремление самостоятельно искать выразительные средства для создания образа. Поэтому, на занятиях, используются творческие задания, в которых дети учатся находить свои оригинальные решения. Учитывая огромное воздействие музыки на творческое воображение детей, большое значение уделяется музыкальному восприятию. Только пропуская музыку через себя, ребенок сможет выразить во внешних проявлениях свои переживания, своё видение художественного образа. На основе произведений по слушанию музыкальный руководитель дает детям творческие задания. Например, прослушав произведение П.И. Чайковского «Новая кукла» детям предлагается танцевальная импровизация. Они свободно и эмоционально передают радостное настроение музыки, фантазируют, что такое состояние можно испытывать, когда Новый год или день рождения и тебе дарят подарки. Слушание «Вальса снежных хлопьев» из балета «Щелкунчик» вытекает в танцевальную импровизацию «Снежинки». То медленно, то быстрее опускаются на землю снежинки, кружась и искрясь в своем волшебном танце. Формируя у дошкольников творчество, в качестве средства подготовки детей к этому виду деятельности призвано выступать обучение. Одним из главных условий развития творчества является осознанное отношение детей к средствам образной выразительности, овладение языком актерского мастерства, накопление впечатлений. На занятиях наряду с музыкально-ритмическими упражнениями, движениями танцев, дети осваивают этюды на выразительность жеста, основных эмоций, на сопоставление различных эмоций, на воспроизведение отдельных черт характера. В освоении основных эмоций детям также помогают музыкальные произведения. Например, при восприятии музыки используются упражнения по психогимнастике Маргариты Давыдовой, которые на основе классической музыки развивают мимику. Дети учатся передавать эмоциональное состояние, полученное от музыки, мимикой лица, им предлагают определить смену настроений и выбирают карточки изображающие это настроение. Карточки помогают детям понять требования педагога по выполнению того или иного мимического выражения. Такие схемы-пиктограммы помогают им точнее изобразить нужное состояние через собственную мимику. А со временем репродуктивные действия переходят в новую фазу их личного развития, и в них проявляются элементы творчества.

Работа с пиктограммами используется и в пении. Добиваясь выразительности исполнения в пении, с детьми можно проследить, как меняется настроение музыки в зависимости от развития сюжета песни. Например, в р. н. песне «Серенький козлик» дети определяют смену настроением каждого куплета.

«Жил был у бабушки серенький козлик» — исполняется весело, задорно.

«Бабушка козлика очень любила» — ласково, нежно.

«Вздумалось козлику в лес погуляти» — удивленно.

«Напали на козлика серые волки» — испуганно.

«Остались от козлика ножки да рожки» — грустно.

Определив смену настроений в песне, педагог, во время пения последовательно показывает карточки пиктограмм основных эмоций, которые помогают детям артистично исполнить песню.

Чтобы «разбудить» мышцы лица можно использовать этюды психогимнастики М. Чистяковой («Удивление», «Сердитый дедушка», «Провинившийся») и игры с пиктограммами («Разные настроения», «Придумай и скажи фразу с интонацией карточки», «Отгадай настроение» и др.). Например, детям раздают карточки и предлагают передать настроение соответствующее образу, изображенному на карточке пиктограммы.

Для развития мимики и жестов у детей, используются литературные тексты. Например, детям читают текст, а они выполняют движения по его содержанию:

Дети по лесу гуляли,

За природой наблюдали,

Вверх на солнце посмотрели,

И их лучики согрели.

Бабочки летали, крылышками махали.

Дружно хлопнем!

Раз, два, три, четыре, пять!

Надо нам букет собрать.

Создать образ животных помогают упражнения «имитирующие пластику зверей». Дети передают движения персонажей, при этом совершенствуется их координация, вырабатывается чувство ритма. А движения в свою очередь повышают активность речи, двигательного анализатора, «балансируют» процессы возбуждения и торможения. Можно предложить ребёнку изобразить, как поет облако, лягушка; шумит ветер, капает дождь и т. д.

Создавая последовательно из детских импровизаций и эпизодов-инсценировок единый целый сюжет театрализованного представления, у детей появляется возможность попробовать себя во всех ролях — одушевленных и неодушевленных. Наконец совместный выбор детей определяет исполнителей наиболее подходящих на роль того или иного персонажа.

Выступление является самым волнующим и ответственным этапом. Ребенок получает возможность заявить о себе и поверить в себя. Использование театрализованной деятельности в работе с детьми выливается в театрализованные представления и инсценировки.

Успешное развитие творческих способностей детей может быть достигнуто только при тесном взаимодействии с родителями воспитанников, поскольку те знания, которые получает ребенок в детском саду, должны подкрепляться и в условиях семьи. Поэтому родителей убеждаем в необходимости создания условий для творческой деятельности ребенка дома, консультируем, как создать домашний театр, организовать театрализованные праздники и на др. темы. Проблемам театрализованной дея-



тельности были посвящены мастер — класс по созданию кукол для домашнего кукольного театра, открытые занятия для родителей «Играем в кукольный театр», «Веселые превращения». Родители были приятно удивлены способностями своих детей, после чего заметно активизировался их интерес к творческой деятельности дошкольников.

Занятия театрализованной деятельностью способствуют развитию проявления творческой активности и инициативности у детей. С их помощью развиваются нравственно-коммуникативные и волевые качества лич-

ности ребенка (общительность, вежливость, чуткость, доброта, умение довести дело или роль до конца). Они помогают сформировать у детей умение осознанно применять средства образной выразительности (интонация, мимика, позы, жесты, пантомимика), позволяющие перевоплощаться (почувствовать и передать характерные особенности образа), вести ролевой диалог, соединять речь с движениями. Ценность и польза театрализованных игр при развитии творческих способностей дошкольников очевидна, поэтому их следует использовать в самых разнообразных формах работы с детьми.

Литература:

1. Артёмова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 1991 г.
2. Антипина, А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду. М.: ТЦ — Сфера, 2003 г.
3. Маханёва, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду. М.: ТЦ — Сфера, 2003 г.
4. Сорокина, Н. Ф. Играем в кукольный театр. М.: Аркти, 2002 г.

## Информационная подготовка подрастающего поколения в условиях информатизации общества

Юланова Наргиза Давлатовна, старший преподаватель  
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В современных условиях информатизации общества как интеллектуально-гуманистической перестройки всей жизнедеятельности человека и общества на основе все более полного использования информации резко повысилась значимость формирования информационной культуры человека. Проблема подготовки грамотных пользователей информации была актуальна всегда, но не имела такого значения, которое она приобретает сегодня в обществе.

Знание, информация, образование выступают системообразующими ценностями, без которых невозможно существование информационного общества. Актуальным становится реализация новых моделей учебного процесса, ориентация на самостоятельную работу потребителей образовательных услуг, коллективные формы обучения, формирование образовательных потребностей и компетентностей.

Одним из основополагающих направлений Национальной программы по подготовке кадров является создание информационного пространства образовательной системы, которое предполагает:

- развитие информационного обеспечения образовательного процесса на базе современных технологий, компьютеризации и компьютерных сетей;
- создание и развитие единой телекоммуникационной и информационной среды системы образования и науки, единой системы баз данных и других информационных научно-образовательных ресурсов;

— развитие издательской базы науки и образования, формирование устойчивой системы обеспечения учебной, учебно-методической, научной, энциклопедической и справочной литературой;

— информатизацию научной, научно-производственной деятельности образовательных и научно-образовательных учреждений;

— создание информационной инфраструктуры системы управления науки и образования;

— информационную интеграцию системы науки и образования Узбекистана в мировое информационно-образовательное пространство.

В соответствии с принятой национальной программой в стране было введено 12-летнее всеобщее обязательное бесплатное образование по схеме «9+3». После 9 лет учебы в общеобразовательной школе следующие 3 года учащиеся обучаются в специализированных профессиональных колледжах и академических лицеях, где каждый из них наряду с общеобразовательными дисциплинами получает профессиональную подготовку по 2–3 востребованным на рынке труда специальностям. Акцент на возрождение и развитие национального культурно-исторического и духовного наследия существенно изменил содержание и организацию обучения и воспитательного процесса, обогащенного достижениями мировой цивилизации, что, безусловно, гуманизирует образование, формирует личность в духе патриотизма и толерантности.

Качественно новыми чертами, характеризующими инновационную парадигму образования, являются ориентация на развивающуюся личность, переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, гуманистической, культуру-ориентированной; многоукладность и вариативность, деятельностный характер образования. Важнейшей составляющей новой парадигмы образования стала идея непрерывного образования, охватывающего все формы, типы и все уровни образования, выходящего далеко за рамки так называемого формального образования.

К сожалению, в нашей стране в настоящее время отсутствует целостная государственная концепция информационного образования и формирования информационной культуры. В этих условиях важная роль в решении этой проблемы отводится информационно-библиотечным учреждениям (ИБУ), которые всегда занимались, специальной подготовкой своих пользователей. Эта деятельность традиционной библиотеки была изначально связана с пропагандой среди читателей библиотечно-библиографических знаний. Наряду с библиотечно-библиографическими знаниями в центре внимания библиотек находились вопросы формирования умений рациональной работы с книгой и культуры чтения. Эти знания и умения не только являются необходимым условием доступа к информации, но и способствуют формированию мировоззрения и общественной активности, содействуют развитию творческих способностей, совершенствованию самостоятельности в учебе, творческой, исследовательской деятельности, наконец, способствуют осуществлению самоактуализации и самоопределения личности.

Особое место в организации такой информационной подготовки отводится общеобразовательным учреждениям и школьным библиотекам. При этом и для общеобразовательных учреждений, и для школьных библиотек организация информационного образования и повышение информационной культуры школьников представляют задачу первостепенной важности, а сами учителя и библиотекари становятся ключевыми фигурами, от которых в первую очередь зависит возможность реального повышения уровня информационной культуры учащихся.

Только образовательные учреждения в ряду других социальных институтов способны оказывать свое ежедневное влияние на каждого учащегося, обеспечивая систематическую работу по его информационной подготовке. В общеобразовательной школе информационную подготовку учащихся призваны осуществлять все учителя в рамках преподаваемых учебных дисциплин. Неоспоримыми преимуществами учителя в деле информационной подготовки учащихся является систематический характер воздействия на учащихся, обусловленный регулярностью учебных занятий, знание психолого-педагогических особенностей каждой из возрастных групп учащихся, профессиональное владение широким спектром современных форм и методов обучения, инновационных педагогических технологий.

Особого упоминания заслуживает свойство кредитности учителя, под которым в психологии личности понимается компетентность, профессиональная авторитетность. Вместе с тем, высококвалифицированный учитель-предметник не всегда сам владеет предметной областью, связанной с формированием информационной культуры личности и включающей не только широкий спектр профессиональных информационных знаний и умений, но и убеждений. Следует подчеркнуть, что значительная часть знаний и умений по работе с информацией в общеобразовательных учреждениях трактуется как общеучебные знания и умения. Их формирование справедливо рассматривается в педагогике в качестве задачи особой важности, результаты решения которой во многом определяют успешность учебной деятельности школьников.

В состав общеучебных знаний и умений традиционно принято включать умения учащихся самостоятельно подготовить выступление, доклад, конспект и т.п. В свою очередь, это требует знания возможностей библиотеки, умения найти нужную литературу, составить план, сделать выписки, оформить подготовленный текст в виде работы заданной формы (сочинения, реферата, рецензии и др.). Однако деятельность по формированию общеучебных знаний и умений в образовательных учреждениях чаще всего носит несистемный характер, а учителя, как правило, не владеют методами, технологией информационного поиска и аналитико-синтетической переработки информации, разработанными в теории информационно-библиотечной деятельности. Поэтому именно современный школьный библиотекарь, имеющий специальное высшее образование, освоивший информационно-коммуникационные технологии, может передавать свои информационные знания и учителям, и учащимся.

В школьной библиотеке учащиеся имеют возможность на практике проследить связь информационной теории с практикой, наглядно представить результаты эффективного решения различных типов информационных задач, ощутить проблемы неподготовленного пользователя при работе с реальными массивами информации, осознать последствия собственной информационной неграмотности.

Информационная культура в последнее время ассоциируется преимущественно с технико-технологическими аспектами информатизации, овладением навыками работы с персональным компьютером. Преобладает монодисциплинарный подход, в рамках которого формирование информационной культуры сводится либо к обучению основам библиотечно-библиографических знаний, либо к ликвидации компьютерной безграмотности, либо к овладению рациональными приемами работы с книгой и т.п. Каждое из этих направлений само по себе не вызывает сомнений, однако, имея локальный характер, ни одно из этих направлений неспособно решить проблему в целом — формирование информационной культуры личности. Самостоятельную проблему

представляет отсутствие должной психолого-педагогической подготовки библиотекарей, препятствующей выбору рациональных форм и методов работы в проведении информационного всеобуча. Наряду с этим принципиально важное значение имеет глубокое осознание школьным библиотекарем необходимости организации информационной подготовки учащихся исходя из принципов системности и последовательности, дифференцированного подхода, учитывающего возрастные особенности детей, подростков, юношества.

Важной проблемой является переосмысление роли современного библиотекаря. Мировой опыт свидетельствует, что в эпоху информационных коммуникаций библиотекарь должен быть не только хранителем книг и знатоком читательских запросов, но и специалистом в области новых цифровых технологий, проводником информационной культуры, менеджером и маркетологом в информационной библиотечной сфере.

В качестве рационального способа решения проблемы информационного образования представляется необходимым внедрение в образовательных учреждениях всех уровней интегративного учебного курса «Основы информационной культуры личности». В связи с этим возникает необходимость в постоянном оперативном расширении и принципиальном обновлении профессиональных знаний и навыков сотрудников библиотек.

Разработка и внедрения учебного курса «Основы информационной культуры личности» для учащихся 1–9 классов сможет способствовать поэтапной, систематической адаптации ребенка к учебной среде, вхождением в учебную деятельность и овладением ее структурными элементами.

Курсы смогут вести как учителя, так и школьные библиотекари. Взаимосвязанность содержания учебной программы поможет учителю соотносить содержание каждой изучаемой темы курса «Основы информационной культуры личности» с ресурсными и поисковыми возможностями школьной библиотеки, а школьный библиотекарь ориентирует содержание проводимых им занятий

на тесную связь с изучаемыми школьниками на данный период дисциплинами и заданиями для самостоятельной, научно-исследовательской работы. Организационный уровень взаимодействия обеспечит системно-целевое планирование занятий по курсу «Основы информационной культуры личности», включая четкое определение места проведения занятий: обычный класс, школьная библиотека, компьютерный класс, ресурсный центр и т. п.

Важнейшим условием реального взаимодействия учителей и школьных библиотекарей по формированию информационной культуры учащихся является преодоление изолированности и разрозненности действий, преодоление имеющей место скрытой формы отчуждения. Создание единого информационно-образовательного пространства школы, возможно лишь при наличии соответствующего психологического микроклимата в педагогическом коллективе, устойчивой мотивации повышения уровня информационной культуры, как со стороны учащихся, так и самих педагогов и школьных библиотекарей.

В свою очередь, школьная библиотека, представляя одно из начальных звеньев в цепи непрерывного образования, получит шанс поднять свой престиж, упрочить статус школьного библиотекаря за счет превращения библиотеки в особый центр-центр формирования информационной культуры личности. Центр, в котором учащиеся получают особую-информационную подготовку: овладевают знаниями и умениями организации информационного поиска как в традиционной, так и в новой информационной технологии, анализа и синтеза найденной информации, технологией самостоятельной подготовки необходимых в ходе обучения информационных продуктов.

Таким образом, высокий уровень информационной культуры личности, позволяет обеспечить такое состояние духовной, интеллектуальной, морально-этической, политической вооруженности человека, общества, государства, при котором никакие информационные воздействия на них не в состоянии вызвать деструктивные последствия на пути стойкого прогрессивного развития указанных субъектов.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология/Под ред. В. В. Давыдова. М: Педагогика. 1996
2. Федотова, Е. Л. Информационные технологии в профессиональной деятельности. М: 2008
3. <http://www.uforum.uz>
4. Талипова, Р. Т. Об обучении языку специальности. Преподавание языка и литературы. 2009. № 4.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Периодизация истории российского футбола

Авлადеев Артём Александрович, руководитель группы  
Операционный офис «Калининградский» ОАО Банк «ФК Открытие»

*Статья посвящена постановке проблемы периодизации истории российского футбола. В работе говорится о важности периодизации для научного знания, предлагается авторский метод периодизации, дается краткий экскурс по основным событиям процесса зарождения, становления и развития российского футбола.*

**Ключевые слова:** спортивная наука, физическая культура, история футбола, футбол в России.

*The article is devoted to the problem of periodization of the Russian football's history. In the research the importance of periodization for scientific knowledge is discussed, the author's method of periodization is offered, and a brief description of the main events of the process of the origin, formation and development of Russian football is given.*

**Keywords:** sports science, physical education, football history, football in Russia.

В отечественной научной литературе и спортивной журналистике не так часто встречаются исследования, посвященные исключительно проблеме периодизации отечественного спорта или периодизации истории развития отдельных его видов (в том числе футбола). Вместе с тем важность периодизации истории отечественного футбола как процесса определяется необходимостью выявить в различные эпохи его истории общие закономерности, и специфические отличия, связанные с событиями, происходящими как в окружающем мире, так и внутри государства, носившего в разные времена отличные названия, но всегда остававшимся нашим Отечеством.

Принцип периодизации важен в методологическом плане как опирающийся на системные исследования статистических, географических, историко-идеологических, национальных и прочих факторов формирования отечественного футбола. За основу периодизации мы взяли три подхода: хронологический (процесс развития отечественного футбола как одной из дисциплин любительского, массового, а затем и профессионального спорта), содержательный (качественные и количественные характеристики — география распространения, структура соревнований и состав участников, динамика результатов), социально-политический (взаимодействие общества и государства с футболом). На сегодняшний день в выделении периодов главенствует социально-политический подход; это было предопределено сложной, насыщенной историей нашего Отечества, а также четко прослеживаемой связью «общество-футбол», при которой социальные процессы, протекающие в обществе, неизменно оставляли свой след и в футбольном хозяйстве.

В первую очередь необходимо определить точку начала отсчета истории российского футбола. В отечественной историографии общепринятой датой появления футбола в Российской империи считается 24 октября 1897 года — день первого зафиксированного состоявшегося матча отечественных футбольных команд «Санкт-Петербургского кружка любителей спорта» и «Василеостровского общества футболистов». Однако еще в 1879 году в российской столице британскими выходцами был зарегистрирован «Санкт-Петербургский футбол-клуб», устав которого был напечатан в местной прессе; а 12 сентября 1893 года, опять же в столице, зрители Семеновского «цикло-ипподрома» в перерывах между заездами наблюдали товарищеский футбольный матч, отчет о котором попал в прессу [1, с. 14, 16]. Опираясь на эти факты, мы ставим под сомнение правильность выбора даты, с которой берет свое начало официальная история футбола в России. По нашему мнению, наиболее правильно начинать отсчет с момента создания первой организации, культивирующей футбол, пусть и ориентированной на узкий круг выходцев с британских островов. Иначе, отказывая этой дате в пользу 1897 года, мы молчаливо опровергаем и философскую аксиому, [2, с. 7] и фундаментальный закон природы [3, с. 29], подразумевающая, что в одночасье 22 человека научились играть в футбол и тотчас провели официальный матч.

Определившись с реальной точкой отсчета, мы можем представить периодизацию отечественного футбола следующим образом:

**Первый (Имперский)** этап охватывает события с 1879 года по 1914 г. Это годы зарождения, станов-



ления и развития футбола в дореволюционной России. Этот этап, в свою очередь, можно разделить на долиговый (1879–1901 гг.) и лиговый периоды (1901–1914 гг.). Создание в августе 1901 года первого в России органа управления футболом — Санкт-Петербургской футбольной лиги — четко определило временные границы периодов [4, с. 11]. Наиболее значимыми событиями, произошедшими в данный отрезок времени, стоит назвать создание 6 января 1912 года Всероссийского футбольного союза под председательством А. Д. Макферсона, принятие в июне того же года России в качестве полноправного члена ФИФА, участие сборных Российской империи и Великого княжества Финляндского (входившего в состав империи, но выступавшего самостоятельно) в Олимпийском футбольном турнире 1912 г. [5, с. 4–5] и розыгрыш трех (1912, 1913 и 1914 гг.) всероссийских чемпионатов среди сборных команд городов, последний из которых не был завершён в связи с разразившейся мировой войной [6, с. 3–8]. Впрочем, стоит отметить и Всероссийские Олимпиады 1913 г. в Киеве и 1914 г. в Риге, в рамках которых так же проходили розыгрыши футбольных турниров [6, с. 6–9].

**Второй (Военный)** этап — годы первой мировой и гражданской войн (1914–23 гг.). Наступившие тяжелые времена наложили свой отпечаток на футбол в России, однако и они не смогли остановить его развитие. Продолжались регулярные соревнования в различных городах и административно-территориальных единицах Российской империи, а затем РСФСР и СССР [7, с. 13] [4, с. 50–70, 83–90]; создавались органы управления [7, с. 4]; а в отдельных регионах в эти годы футбол только совершал свои первые шаги. Проводились и международные товарищеские матчи, участниками которых, стоит признать, в основном были солдаты стран-интервентов, хозяйничавших на тот момент в различных уголках необъятной России [8, с. 179] [9, с. 14]. В этот же период состоялся розыгрыш первого официального первенства Советской России по футболу [10, с. 9–10].

**К третьему (Советскому)** этапу отнесены периоды становления уже советского футбола, тяжелых лет войны, наибольшего расцвета футбола в Советском Союзе и его неминуемого краха на фоне трагических политических событий. Хронологические рамки этапа простираются с 3 сентября 1923 года (даты проведения первого чемпионата СССР по футболу среди сборных городов и республик) по 26 декабря 1991 г. (даты принятия декларации о прекращении существования СССР в связи с образованием СНГ). Наиболее длительный этап истории отечественного футбола можно разделить на следующие периоды: становление советского футбола (1923–1935 гг.), предвоенная гегемония московского футбола (1936–1941 гг.), военный период (1941–1945 гг.), послевоенная гегемония московского футбола (13 апреля 1945–1965 гг.), первая гегемония украинского футбола (1966–1975 гг.), конкурентный (1976–1979 гг.), вторая гегемония украинского футбола (1980–1991 гг.). Каждый из этих периодов был

ознаменован как яркими победами, так и не менее противоречивыми, а временами и поистине трагическими событиями.

Годы становления советского футбола совпали с периодом восстановления страны после пожаров гражданской войны и интервенции. Быстрые темпы восстановления экономики, разрушенной Первой мировой и гражданской войнами, а также фундамент, заложенный дореволюционным футбольным сообществом, дали колоссальный толчок развитию футбола в СССР. В указанный период было проведено 5 чемпионатов СССР среди сборных команд республик и городов; в рамках Всесоюзной Спартакиады 1928 г. были разыграны два первенства: среди сборных команд союзных республик и зарубежных сборных (в турнире приняли участие сборные Англии, Уругвая, Швейцарии и Финляндии) и первенство РСФСР [10, с. 18–23]. 27 декабря 1934 года постановлением Всесоюзного совета физической культуры была создана первая общественная организация по управлению футболом на территории всего союза — Секция футбола СССР.

Политическая изоляция страны вынуждала советский футбол искать все возможные пути выхода на международную арену. Вызовы времени сами подсказали решение: организация поездок или турне советских спортсменов совместно с официальными делегациями Советской России. Первоначально предназначенные для преодоления изоляции советского футбола, в дальнейшем они стали мощным оружием пропаганды — наглядным примером силы и мастерства пролетарского спорта.

С 26 марта 1936 г. по 22 июня 1941 г. на футбольном Олимпе Союза безраздельно царствовали московские команды. Из шести состоявшихся розыгрышей чемпионата СССР во всех случаях первенствовали столичные команды: трижды «Динамо», трижды «Спартак». И даже в седьмом, прерванном войной, розыгрыше лидировали московские динамовцы. К знаковым событиям того периода можно отнести и летнее турне 1937 г. сб. Басконии по Советскому Союзу, результатом которого стали изменения, последовавшие во всех линиях командного построения и тактики советских команд [11, с. 11–12].

Во время Великой Отечественной войны футбол становится максимально политизированным, в отдельных случаях превращаясь в миниатюрную копию реальной войны, проецирующую на футбольное поле прямое столкновение двух противоборствующих сторон (примером тому могут послужить матчи лета 1942 г. в оккупированном Киеве между советскими футболистами и командами, состоявшими из солдат германских войск); в других случаях продолжая оставаться мощным оружием пропаганды и одним из символов веры в победу. К таким матчам можно отнести майские встречи 1942 года в осажденном Ленинграде между местным «Динамо» и командой Ленинградского металлического завода (ЛМЗ) [12, с. 184], и 1943 года в Сталинграде между московским «Спартак» и сталинградским «Динамо» [7, с. 20].



Страна не могла долго жить без футбола, и 1944 году было возобновлено проведение Кубка СССР, в розыгрыше которого приняло участие 24 команды [13, с. 47]. В том же году тбилисские динамовцы впервые с начала войны провели в Тегеране две международные встречи со сборными Ирана и Тегерана, уверенно одержав две крупные победы (5:1 и 4:0) [11, с. 95].

Послевоенный этап истории отечественного футбола (1945–1965 гг.) характерен продолжающейся гегемонией московских клубов в первенстве СССР, нарастающей мощью украинской футбольной школы и рядом громких побед союзной сборной на футбольных полях мира. VII чемпионат СССР стартовал спустя всего 4 дня после объявления о безоговорочной капитуляции Германии. По сравнению с предыдущим, прерванным войной, розыгрышем 1941 года, состав участников обновился почти на половину. Победа московских динамовцев стала первой из 20 в розыгрышах первенства СССР, одержанных московскими командами (семь раз праздновало успех «Динамо», по пять раз первенствовали ЦДКА и «Спартак», трижды становились чемпионами московские торпедовцы). Лишь в 1964 г. тбилисским динамовцам удалось на один год сместить москвичей с высшей ступени пьедестала.

Принятие 27 сентября 1946 года на роттердамском конгрессе Секции футбола СССР в полноправные члены ФИФА позволило союзной сборной участвовать в официальных турнирах, проводимых под эгидой этой организации. И победы не заставили себя ждать — золото первого Чемпионата Европы 1960 года и XVI Летних Олимпийских игр 1956 года в Мельбурне. В промежутке между этими событиями, 19 июня 1954 г., СССР приняли и в УЕФА.

Многие эксперты склонны считать, что главным событием, подтолкнувшим мировое футбольное сообщество признать Советский Союз страной с богатым футбольным потенциалом, стало легендарное турне в ноябре 1945 года московского «Динамо» по Великобритании, в ходе которого советские футболисты доказали свою конкурентоспособность на фоне маститых английских профессионалов.

Полученный эффект подтолкнул советских спортивных функционеров организовать подобные турне для динамовцев Москвы в октябре-ноябре 1947 г. по Скандинавии [11, с. 15–16] и декабре 1957 г. — по Южной Америке [14, с. 159].

В девять лет, с 1966 по 1975 года, уместился период первой гегемонии украинского футбола на просторах СССР. Шесть чемпионских титулов киевского «Динамо» и один луганской «Зари», завоеванных в десяти состоявшихся розыгрышах первенства союза, наглядно продемонстрировали мощь украинской школы футбола. Четвертое место на Чемпионате Мира 1966 г., победы динамовцев Киева в финалах Кубка обладателей кубков УЕФА в 1975 г. и в матче за Суперкубок Европы 1975 г. стали лишним тому подтверждением.

После больших побед неизменно приходят затишье или спад. На смену времени безоговорочного лидерства украинских клубов пришло время конкурентной борьбы, продлившееся с 1976 по 1979 гг. Ярко в эти годы проявляет себя кавказская футбольная школа в лице тбилисского «Динамо», ставшего чемпионом СССР 1978 года. Имело место в те годы и поистине трагическое событие — гибель в результате авиакатастрофы 11 августа 1979 года тренеров и футболистов ташкентского «Пахтакора».

Вторая гегемония украинского футбола (1980–1991 гг.) оставила о себе память в виде олимпийского золота 1988 г., серебра на чемпионате Европы 1988 г. побед динамовцев Киева и Тбилиси в финалах Кубка обладателей кубков УЕФА в 1981, 1986 гг. Стоит признать, что в этот раз преимущество украинских команд не было столь подавляющим. Подтверждением тому служат победы в чемпионатах страны московского «Спартака» (1987, 1989 гг.), минского «Динамо» (1982 г.), санкт-петербургского «Зенита» (1984 г.) — в противовес пяти чемпионским титулам киевского «Динамо» и двум — днепропетровского «Днепра».

Спустя всего три года после страшной авиакатастрофы, повергшей в шок советскую спортивную общественность, произошла очередная трагедия — смерть 66 болельщиков в результате массовой давки по окончании матча 1/16 Кубка УЕФА на Большой спортивной арене центрального стадиона им. В. И. Ленина 20 октября 1982 года.

Отдельно стоит отметить попытку перевода спорта в СССР на принцип хозрасчета [15] [16], что стало первым шагом к профессионализации и коммерциализации, а также публичным отказом от лжелюбительства в советском спорте. Этот шаг позволил спустя некоторое время появиться на территории Союза первому частному футбольному клубу — «Асмарал» г. Москва [17, с. 3]. Однако это было уже в стране с другим названием и другими ценностями, в том числе и в спорте.

Перестроечные процессы в стране затронули и футбол, материализовавшись в выходе из состава Федерации Футбола СССР в начале 1990 года Грузии, Литвы и Эстонии [18, с. 1] [19, с. 13], а в декабре 1991 г. по окончании очередного всесоюзного чемпионата — и Украины [20, с. 4].

**Четвертый (Постсоветский)** этап охватывает события с 26 декабря 1991 г. по 8 февраля 1992 г. Этап, ознаменовавшийся экономическим и социальным кризисом на просторах бывшего СССР, не менее глубоким кризисом советского футбольного хозяйства, острой борьбой в вертикали спортивной власти, закончившейся полным демонтажем союзной системы футбольного администрирования. Самый короткий по времени этап, но максимально насыщенный событиями, оказавшими существенное влияние на всю дальнейшую историю отечественного футбола.

11 января 1992 года пленум Совета Федерации футбола СССР принял решение о реорганизации в Ассоциацию федераций футбола Содружества Независимых

Государств (АФФ СНГ). В состав ассоциации вошли на правах учредителей — представители России, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Азербайджана, Кыргызстана, Таджикистана и Туркмении; на правах присоединенных структур — федерации футбола Абхазии и Приднестровья; на правах коллективных членов — представители Москвы и Санкт-Петербурга [21, с. 2]. Уже 13 января в совместном коммюнике ФИФА и УЕФА признали до нового извещения АФФ СНГ правопреемником Федерации Футбола СССР, предоставив ей право сформировать сборную, заменившую команду СССР на ЧЕ 92 в Швеции, и разрешив привлекать в ее ряды любых игроков с территорий бывшей Федерации футбола СССР [22, с. 12]. Не прошло и месяца, как 8 февраля на конференции Федерации футбола России было принято решение о создании Российского футбольного союза. 17 февраля 1992 г. по результатам встречи в г. Душанбе руководителями федераций футбола и тренерами ведущих клубов Средней Азии, Казахстана и Азербайджана было сделано заявление с требованием проведения 1 марта чрезвычайной конференции АФФ СНГ с однозначным подтверждением проведения ранее утвержденных чемпионата и кубка СНГ [23, с. 1–2]. Как показала история, с этого момента футбол на пространстве бывших республик СССР самостоятельно продолжил развитие, следуя за всеобщими центробежными тенденциями.

И наконец **пятый (Современный)** этап истории отечественного футбола заключает в себе «спартаковский» (29 марта 1992 года — 8 марта 2002 года) и «конкурентный» (8 марта 2002 года — настоящее время) периоды.

Спартаковский период — период безраздельного властвования московской дружины на футбольных полях России и продолжающегося строительства структуры управления российским футболом. В десяти проведенных за эти годы розыгрышах первенства страны «красно-белые» одержали девять побед. Только однажды, в 1995 году, владикавказский «Спартак-Алания» по итогам сезона смог опередить одноклубников из Москвы в борьбе за первое место в итоговой турнирной таблице. В следующем сезоне владикавказцы были в шаге от повторного успеха, закончив регулярный чемпионат с одинаковым количеством набранных очков, что и «Спартак», но уступили москвичам в дополнительном «золотом» матче.

Влияние спартаковцев на отечественный футбол не ограничилось только клубным футболом. Главный тренер москвичей О.И. Романцев дважды (28 июля 1994 года — 11 июня 1996 года, 28 декабря 1998 года — 8 июля 2002 года) вставал у руля национальной сборной, стартовый состав которой нередко состоял наполовину или более из игроков «Спартака». Московский клуб на протяжении всего периода оставался основным поставщиком футбольных талантов с постсоветского пространства в Европу.

Вполне обоснованным кажется утверждение, что сложившееся монопольное положение на клубном уровне крайне негативным образом отразилось на выступлениях сборной. Дважды квалифицировавшись в 1992 и 1996 гг. на финальные турниры Чемпионатов Европы, сборная страны (в 1992 г. выступавшая под флагом СНГ) споткнулась на групповом этапе, а в 2000 году и вовсе не смогла пройти квалификационный отбор. Похожая ситуация наблюдалась и с мировыми первенствами: в 1994 году сборная России не смогла преодолеть групповой этап финальной стадии, а в 1998 году проиграла в стыковых матчах за право участия в финальной части чемпионата сборной Италии.

Прошедшая в июле 1992 г. учредительная конференция Профессиональной футбольной лиги (ПФЛ) — органа, отвечающего за проведение первенства России в Высшем дивизионе — стала очередным шагом в построении вертикали спортивной власти в России [24, с. 3]. Последовавшее в 2001 году учреждение Российской футбольной премьер-лиги (РФПЛ) и передача ей функций координации проведения розыгрыша Чемпионата России по футболу в Высшем дивизионе окончательно сформировали эту конструкцию [25, с. 1]. В результате произошедших изменений в сфере ответственности ПФЛ остались чемпионаты России среди команд Первого и Второго дивизионов.

Желая хоть как-то сохранить отношения с футбольными федерациями бывших советских республик, РФС создает ежегодный футбольный турнир для чемпионов стран СНГ и Балтии — Кубок чемпионов Содружества. Турнир стартовал в январе 1993-го и долгие годы служил площадкой для подготовки команд в период межсезонья к чемпионатам и весенней стадии еврокубков.

В 1994 году случилось еще одно событие, во многом предопределившее дальнейший ход развития футбола в стране и породившее впоследствии немало споров. В том чемпионате впервые в современной российской истории в составе играющих команд на футбольное поле вышли легионеры из стран дальнего зарубежья [26, с. 6]. Мода на иностранцев моментально захватила умы отечественных футбольных руководителей, что позже выльется в прямую угрозу для отечественного футбола.

Временные рамки конкурентного периода выбраны не случайно, так как, начиная с первого тура первенства страны, стартовавшего 8 марта 2002 года, где московские «ЦСКА» и «Локомотив» развернули ожесточенную борьбу за чемпионство, отодвинув на второй план некогда непобедимый «Спартак». Опередив в итоговой таблице спартаковцев на 11 очков, две столичные команды впервые с 1996 года разыграли золотые медали в дополнительном матче. Победа московского «Локомотива» ознаменовала новый период в истории отечественного футбола, с которым связаны основные успехи российских футболистов на современном этапе — победы московского «ЦСКА» в розыгрыше Кубка УЕФА 2005/06 годов, питерского «Зенита» в розыгрыше Кубка и Суперкубка

УЕФА 2007/08 годов и 2008 года соответственно, бронзовые медали сборной России на Чемпионате Европы 2008 года. Характерной особенностью периода стало отсутствие одного ярко-выраженного лидера, способного удерживать первенство длительное время, при наличии большой группы команд, претендующих на первое место. В разное время на ведущие роли в чемпионате страны выходили московские «ЦСКА» и «Локомотив», казанский «Рубин» и санкт-петербургский «Зенит». В результате в сезоне 2012/2013 годов 37,5% от общего количества участников первенства в российской премьер-лиге составили клубы, в разное время становившиеся чемпионами России.

Невразумительная игра сборной страны, запомнившаяся провальными выступлениями на Чемпионатах Мира 2002 и 2014 гг. и Чемпионате Европы 2012 года, а также поразивший ее с определенного момента кадровый голод, причиной которого многие отечественные специалисты называли засилье в российском футболе легионеров — всё это потребовало от футбольных властей принятия конкретных мер. В сложившейся ситуации РФС решило не ограничиваться одними лишь кадровыми перестановками в тренерском штабе сборной страны.

Впервые лимит на легионеров, выходящих в стартовых составах команд на матчи Чемпионата и Кубка России, был введен в декабре 2005 года и выражался в схеме «семь иностранцев плюс четыре россиянина» [27, с. 16]. В 2009 году произошло ужесточение, и схема приняла вид «шесть иностранцев плюс пять россиян» [28, с. 9]. Спустя три года, на июльском Исполкоме РФС, было принято решение о возвращении с сезона 2013/14 гг. к первоначальной схеме «7+4» [29, с. 9]. Футбольная общественность оказалась расколота на два лагеря: сторонников лимита, считающим его введение необходимым и основным шагом на пути воспитания большего количества талантливых отечественных футболистов и восстановления конкурентоспособности российских сборных; и противников введения лимита, главными аргументами которых явились искусственный рост трансферной стоимости российских футболистов в результате установления лимита, излишне тепличные условия для развития местных футболистов и как итог — отсутствие видимого результата [30, с. 6][31, с. 12].

Вопрос с привлечением иностранных специалистов на позицию главного тренера также не раз являлся причиной бурных дискуссий в спортивном сообществе. Итогом полемики стало введение РФС с 1 июня 2013 года

налога, взимаемого с команд РФПЛ и ФНЛ за внесение в заявку иностранца в должности главного тренера [32]. Стоит отметить, что данная мера не коснулась сборной России, которой с 2006 года руководили иностранцы — голландцы Гуус Хиддинк, Дик Адвокат и итальянец Фабио Капелло.

Если необходимость назначения на пост национальной сборной отечественного специалиста или натурализации иностранных футболистов была предметом сугубо внутренних российских дискуссий, то утверждение в июле 2014 года Исполкомом РФС участия клубов из Крыма и Севастополя, ранее вошедших в состав РФ в статусе субъектов федерации, развернуло уже международную полемику между Россией, Украиной и представителями ФИФА и УЕФА о легитимности данного решения и возможных последствиях его принятия для российского футбола. Россия вновь, как и в советские времена, вплотную подошла к максимальной вовлеченности спорта в политику.

Однако, не взирая на значимость всего выше сказанного, безусловно, главным событием в отечественном футболе, произошедшим в данный период, стоит признать победу России в выборах организатора Чемпионата Мира 2018 года, о которой было сообщено 2 декабря 2010 года в рамках финального голосования в Цюрихе, проводимого ФИФА [33]. Даже принимая во внимание футбольный турнир XXII Летних Олимпийских Игр 1980 года в Москве, матчи которого проводились также в Минске, Киеве и Ленинграде, футбольные соревнования такого уровня впервые должны были пройти на территории нашего Отечества.

История российского футбола продолжает твориться, немало ярких и противоречивых страниц предстоит еще вписать в её летопись. Значительно позже будут даны взвешенные оценки влияния «домашнего» Чемпионата Мира на развитие футбола в стране, глубокого проникновения государства в футбольную жизнь и многих других факторов, однако уже сейчас возникает необходимость анализа глубинных и длительных процессов развития отечественного футбола на протяжении всей его истории.

Подводя итоги работы, нам бы особенно хотелось подчеркнуть важность выдвинутого метода как аргументированного основания периодизации истории российского футбола, на базе которого в дальнейшем можно в полной мере осуществлять сбор, систематизацию и оценку материалов по соответствующей тематике.

#### Литература:

1. Из истории российского футбола/Гл. ред. С. П. Хаткевич. — М.: Проффессионал, 2013.
2. Лукреций, Т. О природе вещей/Т. Лукреций — М.: ОГИЗ, 1933.
3. Трофимова, Т. И. Курс физики: учебное пособие для вузов/Т. И. Трофимова — 11-е изд. — М.: «Издательский центр «Академия», 2006.
4. Киселев, Н. Я 70 футбольных лет/Н. Я. Киселев — Л.: Лениздат, 1970.
5. Летопись футбола: Справочник/Ред. В. Истомин — Ч. 1. — М.: Мортехинформреклама, 1991.

6. Внуков, В. 1912–1935 Чемпионаты России и СССР/В. Внуков — Чебоксары: 1999.
7. Щеглов, М. И. Московский футбол XX век/М. И. Щеглов — М.: ВЛАДМО, 2000.
8. Романов, Н. С. Летопись города Иркутска за 1902–1924 гг./Н. С. Романов — Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1994.
9. Симонов, С. Н. Футбол «умственной столицы» Сибири/С. Н. Симонов // Сибирская старина. — 2004. — №22.
10. Шваб, П. Г. Энциклопедия советского футбола/П. Г. Шваб — Черновцы, 1994.
11. Гранаткин, В. А. Международные встречи советских футболистов/В. А. Гранаткин — М.: Физкультура и спорт, 1957.
12. Малов, В. И. Тайны советского футбола/В. И. Малов — М: Вече, 2008.
13. Кошелев, Ю. Футбол в СССР 1936–1991 годы/Ю. Кошелев и др. — Т. 1 — Калининград: Луч-1, 1993.
14. Динамо. Энциклопедия./Сост. Г. Л. Черневич, Е. А Школьников — 2-е изд. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
15. Об утверждении рекомендаций о порядке совместной работы спортивных клубов по футболу и другим видам спорта и спортивно-зрелищных предприятия (спортивных сооружений): постановление Государственного комитета СССР по физической культуре и спорту от 14 марта 1989 №3/4а. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=ESU; n=27075> (Дата обращения: 09.11.2014).
16. О совершенствовании управления футболом, другими игровыми видами спорта и дополнительных мерах по упорядочению содержания команд и спортсменов по основным видам спорта: постановление Совмина СССР, ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ от 02.08.1988 №945. — URL: <http://russia.bestpravo.ru/ussr/data01/tex11521.htm> (Дата обращения: 09.11.2014 г.)
17. Богатырев, Е. У последней черты/Е. Богатырев // Физкультура и спорт. — 1991. — №7.
18. Шалолашвили, Ш. Независимость или самоизоляция?/Ш. Шалолашвили // Советский спорт. — 1990. — №40.
19. Исполком решил // Футбол-Хоккей. — 1990. — №13.
20. Корзаченко, Ю. Колосков — ЗА Союз. Украина — ЗА футбол/Ю. Корзаченко // Футбольный курьер. — 1991. — №27.
21. Горбунов, А., Гриднев, А. Футбольный детектив, или многосерийный документальный фильм, который неизвестно когда и чем закончится/А. Горбунов, А. Гриднев // Футбольный курьер. — 1992. — №3.
22. Пресс-служба ФИФА/УЕФА ФИФА Коммюнике для прессы // Еженедельник «Футбол» — 1992. — №3.
23. Гапич, С. Второй фронт для АФФ СНГ/С. Гапич // Футбольный курьер. — 1992. — №7.
24. Ларчиков, Г. Павел Садырин — тренер сборной России?/Г. Ларчиков // Советский спорт. — 1992. — №91.
25. Джусойти, А. Вячеслав Колосков заберет себе лучшее/А. Джусойти // Газета «Коммерсантъ». — 2001. — №154.
26. Винокуров, О. Невероятные приключения сирийца в России/О. Винокуров // Еженедельник «Футбол». — 1994. — №48.
27. Ярыгин, Ю. Мутко поставил двойку/Ю. Ярыгин // Российская Газета. — 2005. — №3949.
28. Регламент Росгосстрах Чемпионата России по футболу среди команд клубом Премьер-Лиги на 2009 год. — URL: <http://rfpl.org/rfpl/documents/>(Дата обращения: 09.11.2014).
29. Регламент СОГАЗ-Чемпионата России по футболу среди команд клубом Премьер-Лиги сезона 2013–2014 гг. — URL: <http://rfpl.org/rfpl/documents/>(Дата обращения: 09.11.2014).
30. Вопрос дня: Как Вы относитесь к новому лимиту на легионеров? // Советский спорт. — 2012. — №99.
31. Доспехов, А., Джуйсоти, А. Первоапрельские тезисы/А. Доспехов, А. Джуйсоти // Газета «Коммерсантъ». — 2014. — №55.
32. О порядке перечисления денежных средств на поддержку отечественных тренеров по футболу: циркулярное письмо РФС №01.0 от 12.06.2013 г. — URL: <http://www.rfs.ru/res/docs/letters/sircular.pdf> (Дата обращения: 09.11.2014).
33. Russia to host 2018 FIFA World Cup. — URL: <http://www.fifa.com/newscentre/news/newsid=1344497/>(Дата обращения: 29.09.2014).



## Особенности влияния метода динамических усилий на развитие скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток массовых разрядов с разными типами телосложения

Гетманова Тамара Викторовна, студент  
Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишиме

*Материалы статьи содержат результаты исследования особенностей специальной физической подготовки студенток-волейболисток с разными типами телосложения, теоретически обоснована специфика применения метода динамических усилий в подготовке волейболисток на основе учета его влияние на развитие скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток массовых разрядов.*

**Ключевые слова:** скоростно-силовые способности, метод динамических усилий, специальная физическая подготовка, типы телосложения (астенический, гиперстенический, нормостенический), массовый спорт, волейбол.

Актуальность исследования. Современный процесс подготовки кадров для физической культуры и спорта (ФК и С) направлен на подготовку разностороннего педагога, способного решать не только свои непосредственные функции (преподавание ФК), но и совмещать функции тренера по виду спорта, классного руководителя-воспитателя, другие функции [3; 9; 10]. Поэтому для будущего педагога по ФК важно знание новых технологий и подходов в организации процесса физического воспитания [11].

Процесс спортивной подготовки рассматривается в виде системы, включающей 4 крупных блока: система отбора и ориентации, спортивная тренировка, система соревнований, внутренировочные и внесоревновательные факторы оптимизации тренировочно-соревновательного процесса. При этом на первых этапах подготовки важным компонентом является спортивный отбор. Однако, на данном этапе нет стопроцентной уверенности в правильном выборе системы упражнений или вида спорта. Одним из основных методов отбора на различных этапах подготовки является антропометрические методы, включающие изучение и прогнозирование роста-весовых показателей, типа телосложения, показателей деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной систем организма и т. п.

Поэтому актуальным остается вопрос о выборе адекватных средств и методов тренировки в различных видах спорта в зависимости от типа телосложения спортсмена.

Проблема исследования заключается в недостаточности знаний об эффективных методиках развития скоростно-силовых способностей под влиянием метода динамических усилий на основе учета типа телосложения занимающихся.

Цель исследования: выявить наиболее оптимальные средства развития скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток с разными типами телосложения на основе метода динамических усилий.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс студенток-волейболисток массовых разрядов.

Предмет исследования: средства и методы развития скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток с разными типами телосложения.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы индивидуализации тренировочного процесса спортсменов в зависимости от типа телосложения.

2. Выявить особенности развития физических качеств студенток-волейболисток с разными типами телосложения.

3. Разработать и теоретически обосновать содержание тренировочного процесса студенток-волейболисток с использованием метода динамических усилий на основе учета типа телосложения игроков.

Гипотеза: предполагается, что при использовании метода динамических усилий и правильном подборе упражнений с учетом типа телосложения повысится уровень специальной физической подготовленности игроков, а, следовательно, результативность соревновательной деятельности.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, педагогическое наблюдение, математико-статистические методы.

Организация исследования. Исследования проводились на базе женской студенческой волейбольной команды ИГПИ им. П. П. Ершова (филиал ТюмГУ в г. Ишиме) в количестве 21 человека в возрасте 17–21 год, имеющих юношеские и 2–3 взрослые спортивные разряды. С сентября 2014 года реализован комплекс специальной физической подготовки, направленный на развитие скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток массовых разрядов с использованием метода динамических усилий. Подбор средств тренировки основан на учете типа телосложения волейболисток. Результаты эксперимента будут определены в мае 2015 года.

На первом этапе эксперимента нами проведено изучение антропометрических параметров спортсменок. Анализ антропометрических измерений позволил нам распределить 20 испытуемых на 3 группы: 9 студенток



Таблица 1. Показатели развития скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток с учетом типа телосложения

№	Тип телосложения	Прыжок вверх с места, см	Прыжок в длину с места, см	Бег 6 м, с
1	Нормостенический	34,3±2,4	186±11,4	1,80±0,11
2	Астенический	31,6±2,8	173±7,6	1,63±0,12
3	Гиперстенический	33,8±3,7	175±5,4	1,84±0,12

с нормостеническим типом телосложения; 5 — к астеническому типу телосложения; 6 — отнесены к гиперстеническому типу телосложения.

Мы выявили средний арифметический показатель уровня развития скоростно-силовых способностей студенток-волейболисток с одинаковым типом телосложения.

Затем нами проведено тестирование специальной физической подготовленности студенток-волейболисток массовых разрядов, а показатели объединены по группам типов телосложения спортсменов (таблица).

Данные, полученные на первом этапе эксперимента, подтверждаются результатами предыдущих исследований автора [4–6]. Результаты тестирования свидетельствуют, что у нормостеников результаты в прыжковых тестах выше, чем в двух других группах, однако, слабее результат в беге на 6 м. Астеники уступают двум другим группам испытуемых в показателе прыжка вверх, что можно трактовать как недостаток быстрой силы для вертикального перемещения тела спортсмена. А вот дополнительный вес гиперстеников не дает им возможность далеко перемещать тело в горизонтальной проекции.

По результатам констатирующего этапа эксперимента нами разработан комплекс для развития скоростно-силовых качеств в зависимости от типа телосложения. С учетом данных расчетов, нами разработан комплекс упражнений развития прыгучести на основе комплексного сочетания методов — ударного и непредельных динамических усилий с отягощениями [1;2;7;8], в том числе с использованием тренажеров для девушек массовых разрядов, занимающихся в волейбольной студенческой секции.

Комплекс упражнений для астеников направлен на развитие отстающего качества прыгучести с преобладанием упражнений на вертикальный и горизонтальный прыжок: прыжковые упражнения на тренажере «лестница», в том числе с набивным мячом, грифом штанги, «блинами»; «разножка» со штангой; напрыгивание и спрыгивание с тумбы высотой 45–50 см и «блином» весом 5–10 кг; выполнение передач в прыжке с отягощением на поясе или ногах весом до 5 кг.

Комплекс упражнений для гиперстеников направлен на развитие прыгучести в горизонтальном перемещении и стартовый рывок: прыжковые упражнения на трена-

жере «лестница»; «разножка» со штангой; выполнение передач в прыжке с отягощением на поясе или ногах весом до 5–10 кг; непрерывная имитация блокирования у сетки после спрыгивания со скамьи с отягощением на ногах; совершенствование нападающего удара с отягощениями на ногах.

Комплекс упражнений для нормостеников преимущественно направлен на развитие стартового рывка, взрывной силы в горизонтальном перемещении: совершенствование нападающего удара с отягощениями на ногах; комплексное круговое упражнение с прыжками от скамьи, последующим рывком на 9 м, имитацией блокирования у сетки, имитацией нападающего удара и приема мяча с доведением в определенную зону площадки, последующим падением и перекатом, всё выполняется с утяжелителем на ногах; рывки «елочка» (9+3+6+3+9 м).

Разработанные комплексы упражнений для различных типов телосложения внедрены в тренировочный процесс студенток-волейболисток, направлены на развитие отстающих скоростно-силовых способностей.

На данном этапе исследования можно сформулировать следующие выводы:

В научно-методической литературе достаточно подробно освещены вопросы индивидуализации тренировочного процесса в различных видах спорта на основе учета типа телосложения [1;2;7;8]. Однако, нами выявлены особенности прироста скоростно-силовых качеств у лиц с различными типами телосложения [4–6], что требует дополнительных исследований и дифференциации средств развития данных качеств.

Результаты первичного тестирования подтверждают результаты предыдущих исследований [4–6] и свидетельствуют о неравномерных показателях и приросте различных скоростно-силовых способностей в зависимости от типа телосложения. Так, у астеников отстает показатель прыгучести в вертикальном и горизонтальном перемещении (прыжок вверх и в длину). Гиперстеники отстают в показателях прыжка в длину и рывках. Нормостеники незначимо отстают от астеников в показателях стартовой быстроты.

В зависимости от типа телосложения нами разработаны и применены комплексы упражнений, основанные на методе динамических усилий, направленные на развитие отстающего скоростно-силового качества.

## Литература:

1. Бегметова, М.Х. Оптимизация процесса обучения детей 8–9 лет элементам и технике волейбола с учетом типов телосложения [Текст]/М.Х. Бегметова, Ю.О. Лобанова, И.А. Лакейкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2010. — №11–2. — с. 164–167.
2. Беляев, А.В. Прыжковая подготовка волейболистов в подготовительном периоде на основе анализа их соревновательной деятельности/А.В. Беляев, Л.В. Булыкина // Теория и практика физической культуры. — 2004. — №3. — с. 37–38.
3. Ведерникова, Л.В. Роль программы развития системы педагогического образования вуза в повышении качества подготовки современного педагога [Текст]/Л.В. Ведерникова, А.Г. Поливаев // Современные подходы к повышению качества образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, отв. ред. Л.В. Ведерникова. — Ишим, 2013. — с. 6–14.
4. Гетманова, Т.В. Обоснование необходимости учета типа телосложения студенток-волейболисток при развитии скоростно-силовых способностей [Текст]/Т.В. Гетманова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2014. — 37. — с. 152–156.
5. Гетманова, Т.В. Сравнительный анализ развития прыгучести у юношей и девушек студенческих волейбольных команд под воздействием ударного метода [Текст]/Т.В. Гетманова, А.Г. Поливаев // Здоровье нации — наша забота. Материалы 8-ой региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. 24 апреля 2014 года. Тюмень: Вектор Бук, 2014. — с. 45–49.
6. Гетманова, Т.В. Теоретическое обоснование содержания процесса специальной физической подготовки студенток-волейболисток массовых разрядов в зависимости от типа телосложения [Текст]/Т.В. Гетманова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2014. — 38. — с. 145–149.
7. Индивидуализация физической подготовки студентов на основе учета особенностей телосложения [текст]/Л.Г. Стамова, М.М. Расулов, Ю.М. Сикачева, С.А. Овчинников, А.В. Ролдугин // Культура физическая и здоровье. — 2009. — №5. — с. 31–33.
8. Колокольцев, М.М. Двигательные возможности студенток технического вуза с различными типами телосложения [текст]/М.М. Колокольцев, Е.А. Койпышева // Вестник Иркутского государственного технического университета. — 2014. — №1 (84). — с. 210–215.
9. Поливаев, А.Г. Качество подготовки физкультурных кадров для общеобразовательной школы в педагогическом вузе: проблемы и перспективы [Текст]/А.Г. Поливаев, А.В. Черемисов // Омский научный вестник. — 2014. — №4. — с. 167–170.
10. Поливаев, А.Г. Состояние и перспективы совершенствования качества подготовки физкультурных кадров в педагогическом вузе [Текст]/А.Г. Поливаев // Педагогическое образование и наука. — 2014. — №9. — с. 125–129.
11. Поливаев, А.Г. Экспериментальное обоснование модели спортивно-ориентированного физического воспитания в общеобразовательной школе [Текст]/А.Г. Поливаев // Международный научно-исследовательский журнал = Research Journal of International Studies. — 2012. — №5–3 (5). — с. 47–49.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Проблемы интернет-коммуникации в условиях системы «новых медиа»

Бейненсон Василиса Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель  
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского

Современное состояние медиaprостранства можно в полной мере считать эпохой так называемых «новых СМИ», или «новых медиа». Данный тип средств массовой коммуникации основывается на технических возможностях системы Web 2.0 и обладает двумя атрибутивными признаками: интерактивностью и цифровым способом передачи данных. Пользователь, получив возможность размещения собственного контента в различных форматах, выступает как полноправный участник в процессе массовой коммуникации. Подобное расширение возможностей влечет формирование новых социально-психологических проблем.

1. Происходит стирание границ социальных и психологических ролей «автор-адресат», исчезает различие статусов. Ранее коммуникатор воспринимался как более компетентная, авторитетная фигура. Взаимосвязь участников коммуникативного процесса становится не двусторонней и однонаправленной, а многосторонней. Каждый пользователь является и источником, и адресатом, количество возможных взаимных связей возрастает до бесконечности.

2. Может формироваться зависимость от соцсетей и доминирование собственного виртуального образа над прочими социальными ролями. Фактически складывается новая сфера существования личности — «публичная субъективность», которая воплощается в многочисленных вариантах «виртуальной идентичности», которая становится и дополнением и способом развития личности. [1, с. 86] Формирование так называемого киберобраза является процессом естественным и даже необходимым в ходе социализации современной личности, однако здесь может возникать ряд новых проблем:

2.1. «Раскол» личности на виртуальную и реальную составляющие и противопоставление этих образов.

2.2. Как следствие может возникать преобладание виртуального образа над реальной личностью. Человек интереснее, полнее и ярче живет в форме своего киберобраза, совершает больше действий, испытывает более сильные эмоции;

2.3. В результате может формироваться зависимость от виртуальной жизни в различных ее проявлениях от ак-

тивного общения в социальных сетях и на форумах, графомании в блогах до разнообразных сетевых игр.

Вопрос о том, действительно ли активная виртуальная жизнь обедняет жизнь реальную, остается открытым. С одной стороны, чем больше сил и времени человек посвящает общению в Сети, тем меньше их остается на реальные отношения. С другой стороны, коммуникации через Интернет являются продолжением живого общения, Сеть предоставляет лишь новые возможности для этого. Коммуникабельные люди легко заводят много новых знакомств и в Интернете. У кого же общение вне Сети являлось проблемой, онлайн-отношения также вызывают сложности. [2, с. 17]

3. Возникает проблема регулирования массовых коммуникативных процессов и поиск способов подчинения «сетевого разума».

В рамках «новых медиа» каждый имеет возможность проявить себя как в качестве индивидуального автора, так и коллективного соавтора. Путем воздействия на мнения и настроения внутри своей группы пользователь получает до недавней поры невиданные возможности влияния на широкую общественность.

В результате спонтанного творчества всех участников в рамках системы Web 2.0 процессы становятся более хаотичными, а вся система труднодоступной для внешнего воздействия. Механизмы влияния в «новых медиа» из-за бесконечного количества источников оказываются намного сложнее, чем в традиционной системе медиакommunikации. Нагнетание истерии, шантаж, протесты, открытая агитация — все эти приемы широко используются в «новых СМИ». Более того, новая интерактивная система дает инструменты в руки не только адекватным социально активным личностям, но и пользователям, одержимым распространением подчас сомнительных идей или просто опьяненным властью новых виртуальных возможностей.

4. Основной проблемой в условиях «новых медиа» становится размывание системы ценностей, стирание этических и социальных норм. В киберпространстве люди позволяют себе говорить и делать то, что, как правило,

не говорят и не делают в реальной жизни. Они игнорируют нормы и правила, которыми руководствуются вне Сети.

4.1. Человек в Интернете чувствуют себя свободнее, выражается более открыто. Возникает, так называемый «эффект растормаживания» [3]. Растормаживание может быть благоприятным в виде проявления различного рода великодушия и доброты. К этому относится, например, участие в рассылке просьб о помощи или перечисление средств в различные благотворительные фонды. Люди в Сети не становятся добрее, Интернет лишь предлагает простые удобные способы выполнить действие, которое приносит моральное удовлетворение и требует потратить лишь несколько секунд.

Часто растормаживание приобретает неблагоприятные последствия, когда проявляются грубость, злость, ненависть и даже угрозы. Люди исследуют темную сторону Интернета: порнографию и насилие — области, которых никогда бы не коснулись в реальной жизни.

Причины сетевого растормаживания:

4.1.1. Диссоциативная анонимность, которая может быть выражена в виде установки «вы меня не знаете».

Общение в Интернете располагает к анонимности и рядовой пользователь обычно не может выяснить, кто на самом деле является его собеседником. Подобная анонимность позволяет пользователю, проявляя враждебность, не брать на себя ответственность за это. Фактически люди готовы убедить себя, что подобное поведение это «совсем не я».

4.1.2. Невидимость — установка «вы меня не видите».

Здесь есть сходство с анонимностью, но есть и отличия. В процессе переписки (особенно в социальных сетях, блогах) собеседники могут получать много информации друг о друге, не скрывать свою идентичность, оставаясь однако при этом невидимыми. Текстовая коммуникация изначально позволяет не смотреть в лицо собеседнику и скрывать свои эмоции.

4.1.3. Асинхронность — установка «увидимся позже».

При переписке нет необходимости в немедленной реакции собеседника, что способствует растормаживанию. Всегда есть время обдумать свой виртуальный ответ, тщательно сформулировать его или вовсе отложить на довольно продолжительное время, в любой момент отключившись от разговора

4.1.4. Солипсическая интросекция — установка «все это только в моей голове».

Собеседника пользователь не видел и не слышал, постепенно он конструирует его образ в своей голове, при этом наделяя его реплики собственными интонациями. Постепенно возникает ощущение, что это диалог с собой, что дает ощущение безопасности и возможность вести разговоры на любые темы без культурных ограничений.

4.1.5. Диссоциативное воображение — установка «это всего лишь игра».

В результате работы этого механизма человек начинает воспринимать происходящее с ним в Сети так, будто

оно происходит не с ним, а с кем-то посторонним. Может казаться, что созданные его воображением персонажи, живут в другой вселенной, где не действуют требования и обязательства реального мира. Создается впечатление, что все виртуальные собеседники, проблемы и ответственность с ними связанная исчезает при выключении компьютера вместе с их отдельным виртуальным миром, исключительно в котором они существуют.

Данная установка порождает не просто проблему самоидентификации личности и раскола собственного образа, как это происходит в случае анонимности и невидимости. Диссоциативное воображение порождает более сложную психологическую и этическую проблему своего рода «создания и уничтожения» новых реальностей для личности.

4.1.6. Минимизация власти — установка «мы равны».

Любой пользователь в Сети имеет равные условия, чтобы заработать виртуальный статус, приобрести влияние, часто не связанное с уровнем заслуг в реальности. В сети, где есть ощущение равноправных отношений, и авторитаризм сведен к минимуму, люди гораздо более склонны высказываться откровенно и нарушать нормы приличия.

4.2. Проблемой, порожденной общением в системе Web 2.0, стал так называемый интернет-троллинг. Так в современном интернет-сообществе называют размещение в Сети провокационных и грубых сообщений с целью вызвать конфликты между участниками дискуссий. Общась онлайн, люди теряют ощущение моральных норм и социальных запретов. Они начинают вести себя в соответствии со своими инстинктивными побуждениями. Такое состояние не только пагубно с социальной и этической точки зрения, но играет деструктивную роль, прежде всего, для самого «тролля» и может являться признаком раздвоения личности. В подобном состоянии человек наиболее подвержен влиянию и легко поддается внушению и убеждению. [4] Троллинг можно назвать частным случаем явления сетевого растормаживания.

5. Особую остроту в рамках интерактивной цифровой медиасистемы приобретает проблема информационной перегрузки. По сравнению с традиционным Web 1.0 количество связей между пользователями в новой системе значительно возросло, каждый день объем размещаемой в сети информации увеличивается в геометрической прогрессии и превосходит возможности ее восприятия человеком. Мгновенный доступ к неограниченному количеству информации из огромного количества источников сомнительной надежности подрывает доверие к информационному потоку в целом.

Одной из причин информационной перегрузки является интернет-зависимость и неумеренное телесмотрение как компенсация личной и житейской неустроенности. [5, с. 12] Кроме того, перегрузка информацией возникает не только из-за неограниченного количества источников и медиазависимости, но и главным образом из-за неупорядоченности информационного потока. Именно хаос, от-

существование структуры поступающей информации вызывает переутомление пользователя.

6. В условиях «новых медиа» приобретает актуальность проблема языка интернет-коммуникации. Она является не только лингвистической, культурологической, но и социально-психологической. Желание приобщиться к новой среде и освоить ее язык мотивирует пользователя проявлять все большую коммуникативную активность, чтобы приобщиться к системе культурных кодов и уметь переключаться между ними. [6, с. 47] Стремление быть принятым в интернет-сообщество требует приложения определенных усилий и человек вовлекается в процесс освоения и использования новых языковых на-

выков. Освоение нового жаргона является своего рода получением секретного знания для проникновения в ранее закрытую сферу. Пользователь начинает нарочито демонстрировать умение владения интернет-языком как в рамках сетевой коммуникации, так и при личном общении. Когда язык освоен, удовольствие от его применения и ощущения принадлежности сообществу «не отпускает» пользователя из Сети.

Решение упомянутых проблем может лежать не столько в рамках психологии и социологии, сколько в сфере медиапедагогики, ориентирующей пользователя на грамотное и осознанное использование преимуществ «новых медиа».

Литература:

1. Пронина, Е. Е. Категории медиапсихологии // Проблемы медиапсихологии. М., 2002.
2. Авербух, Н. В., Щербинин А. А. Общение в Интернете: реальность или уход от нее? // Научные материалы V съезда Российского психологического общества. Том III, 2012.
3. Suler, J. The Online Disinhibition Effect // CyberPsychology & Behavior, Vol. 7, №3.
4. Кросс, Д. «Интернет-троллинг» — свидетельство раздвоения личности // psyfactor.org
5. Войскунский, А. Е. Вместо предисловия: «за» и «против» интернет-зависимости // Интернет-зависимость. Психологическая природа и динамика развития. М., 2009.
6. Белинская, Е. П. Язык Интернет-коммуникации: социально-психологические проблемы и следствия // Научные материалы V съезда Российского психологического общества. Том III, 2012.
7. Годик, Ю. О. «Цифровое поколение» и новые медиа // www.mediascope.ru

## Образ коня в башкирском устном народном творчестве

Гималетдинова Розалия Робертовна, студент

Башкирский государственный педагогический университет имени Мифтахетдина Акмуллы (г. Уфа)

Культура является одним из факторов организации духовной жизни людей. При этом культура выступает не только как духовный опыт предшествующих поколений, но и как особая форма бытия, которая отражается во всех проявлениях жизнедеятельности человека.

В культуре каждого народа ярко проявляется индивидуальность, национальный характер. Одежда, жилище, домашняя утварь, язык, традиции, обряды несут этническую тональность, отличающую представителей одного народа от другого. В культуру также входят духовные ценности, нормы поведения, социально-бытовые установки, принятые в данном обществе правила этикета. В процессе межкультурного общения мы имеем возможность «проникнуть» в иной мир — мир других народов и изучить их особенности.

В данной статье мы рассмотрим отражение образа коня в устном народном творчестве. Произведения устного народного творчества представляют собой незаменимый материал для исследования особенностей народа, проявляющихся в разных поступках, отношениях людей к природе, животных, другим людям и т. д.

Из истории нам известно, что ведущее место в хозяйстве башкир занимало скотоводство. Среди всех домашних животных особое место занимали лошади. П. И. Рычков отмечал: «Лошади башкирские издавна в России почитаются, между которыми многие сходства, и так резвые иноходцы бывают... До последнего бунта башкирский народ весьма богат был лошадьми, ... среди них были такие, кои от трех до четырехсот кобыл имеют» [4, с. 274]. И. Г. Георги пишет: «редко у простого человека бывает меньше 30 и 50 лошадей, многие оных до 500, богатые до 1000, а оные до 2000 и выше...» [7, с. 33–34]. Если в русской культуре конь — это главный кормилец, опора в крестьянском хозяйстве, то в культуре башкир — это символ доблести батыра, верный помощник в битвах за родную землю.

Бережное отношение башкир к лошадям выросло в культовое почитание. Во многих башкирских эпосах встречается образ мифологического коня — Акбузат.

«Дрожит под ногами его земля,

Пена стекает из пасти, бела,

А помчится, вспорхнув, как птица, —



Только следом пыль заклубиться;  
Любого, кто повстречается с ним,  
Поражает величием своим —  
Вот таким был дивный тот конь,  
Слетевший вниз, как небесный огонь» [1, с. 100].

По представлениям башкир, крылья толпара никто не должен видеть, он их расправляет только в темноте. Если батыр увидит крылья толпара, конь погибает. Поэтому у башкир сохранилось суеверие, согласно которому, подходя ночью к табуну, давали знать о своем приближении, чтобы толпар успел спрятать свои крылья. Об этом говорится и в легенде об озере Йылкысыккан. Шульган спрятался в озере и увел с собой коня Акбузат. Когда крылатый Акбузат выскакивает из этого озера, то поднимается ветер, ураган. Если человек оборачивается, чтобы посмотреть, то Акбузат сразу исчезает, поэтому вода в озере всегда мутная.

В «Урал батыре» и «Акбузате» мудрый богатырский конь Акбузат помогает людям в беде. Башкирский эпос отрицает жестокость в обращении с животными и утверждает принцип гуманизма.

В башкирском языке много пословиц и поговорок, отражающих образ жизни народа: «У того, кто не ведёт счёт, весь скот во дворе», «Считанная скотина не пропадает», «Считанных овец волк не порежет» [2, с. 119, 123–124]. «Клеймёная скотина не теряется», в этой поговорке речь идет о тамге, которую башкиры раскалённым железным тавром ставили на крупе лошадей. В очертаниях тавра обычно использовалась родовая тамга, в которую вносились небольшая деталь — семейный знак. Некоторые знатные башкиры имели индивидуальный рисунок тавра.

Во многих обрядах башкир тоже присутствует конь. Например, из свадебного обряда: придерживание коней — ат башынан алыу (жених у снохи монетой выкупает право отъезда со двора; сноха держит за уздцы запряженную лошадь) [5, с. 285].

Уважительное отношение к природе, осознание своей огромной ответственности перед нею было характерно для башкир. Известный арабский путешественник, Ахмед ибн-Фадлан писал, что башкиры верили в 12 богов, которые управляли временами года, а также дождем, ветром, людьми, жизнью и смертью. «Мы видели, — сообщает путешественник, — как одна группа из них поклоняется змеям, другая — рыбам, третья — журавлям. Мне сообщили, что они когда-то вели войну с какими-то людьми из числа своих врагов, причем они, враги, обратили их в бегство, и что журавли закричали позади них, врагов,

так что они испугались и сами обратились в бегство, после того как обратили в бегство этих башкир. Поэтому они, эти башкиры, стали поклоняться журавлям и говорить: «Эти журавли наш господь, так как он обратил в бегство наших врагов». За это они им и поклоняются» [3, с. 24].

Мировоззрения древних башкир представлены во всемирно известном башкирском эпосе «Урал батыр». В момент появления эпоса люди еще не отделяли себя от природы. Так, Урал, обращаясь к зверям и птицам, говорит:

«Весь майдан восторгом объят:  
На коне чудесном седло,  
Ну а к луке седла того  
Приторочен алмазный меч;  
Лита из золота лука седла,  
Недоуздок на нем золотой;  
Уши — два шила над головой,  
Грива развевается гордо,  
Вздернутая точеная морда,  
Зубы — как дольки чеснока,  
Грудь соколиная, узки бока,  
Крут и легок в копытах он,  
Медью отливают глаза,  
Шея тонкая, как змея;  
Двойная макушка, впалые щеки,  
Словно вытянутые — ноги,  
Веки — как у дикого беркута;  
Ступает, вздернув голову кверху,  
Землю хвостом метет на ходу,  
Уши ножницами раздвигает.  
Танцует на месте, кося глазами;  
Как у волка, быстрая кровь,  
Так и пылает пара зрачков» [6, с. 116].

Любой народ — явление уникальное. Башкиры на протяжении столетий создали чрезвычайно богатую и многогранную культуру. Дошедшие до нас памятники устного народного творчества свидетельствуют о жизнестойкости народа, о его огромном духовном потенциале, об уникальности и неповторимости в своем роде.

В наши дни, когда культура не знает национальных преград, башкиры, сохраняя свое богатое наследие, осваивая духовные ценности других народов, принимают самое деятельное участие в развитии общей цивилизации.

Все эти явления обретают в культуре народа и в его сознании определенный символический смысл, единый для всего данного народа. В данной статье мы рассмотрели образ коня, занимающего одну из ведущих мест в башкирском устном народном творчестве.

#### Литература:

1. Башкирское народное творчество. Т. 2. Эпос. Уфа: Китап, 1987. — с. 100.
2. Башкирское народное творчество. Т. 7. Пословицы, поговорки, приметы, загадки. Уфа, 1993. — с. 119, 123–124.
3. Кузбеков, Ф. Т. История культуры башкир. Уфа: Китап, 1997. — с. 24.
4. Рычков, И. П. Топография Оренбургской губернии. — Уфа, 1999. — с. 274.
5. Султангареева, Р. А. Жизнь человека в обряде: фольклорно-этнографическое исследование башкирских семейных обрядов. — Уфа: Гилем, 2005. — с. 285.

6. Урал-батыр. Башкирский народный эпос. — Уфа: Китап, 2005. — с. 116.
7. Янгузин, Р.З. Хозяйство и социальная структура башкирского народа в XVIII—XIX вв. — Уфа, 1998. — с. 33—34.

## Новый подход к изучению профессионального иностранного языка

Евтушенко Светлана Яковлевна, старший преподаватель  
Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (Владивосток)

Российское высшее образование продолжает сохранять стабильное положение в мировой образовательной системе. В вузы России стремятся иностранные граждане, чтобы получить современные востребованные профессии. Основным мотивом при обучении русского языка как иностранного является не столько общение с русскими людьми на бытовом уровне, сколько возможность получения специальности.

В последнее время значительно расширился круг лиц, профессиональная деятельность которых непосредственно связана с межнациональным и, следовательно, с межкультурным общением. Будущий специалист, пользуясь иностранным языком для приобретения новых профессионально-значимых знаний и для углубления своего профессионального опыта, расширяет компетентность не только для решения собственно профессиональных задач, но и для более глубокого понимания статуса своей профессии в обществе. Если студент в совершенстве овладеет иностранным языком, это поможет ему быть конкурентоспособным, мобильным в своей профессиональной деятельности. Иностранный язык должен стать не только инструментом формирования знаний, но и средством общения, показателем профессиональной и коммуникативной компетенции.

Как помочь иностранному студенту овладеть профессиональной лексикой, освоить необходимый уровень владения языком, чтобы быть востребованным на своем рынке труда? При изучении иностранного языка обучение общению выдвигается всегда на первый план. Но сегодня заказы общества таковы, что необходимы специалисты-профессионалы со знанием иностранных языков.

В Дальневосточном государственном рыбохозяйственном университете обучаются иностранные студенты, изучающие не только русский язык как иностранный, но на 3—5 курсах приступают к изучению профессионального иностранного языка. Преподаватель должен четко себе представлять, как сделать процесс обучения более эффективным, целенаправленным. Студенты-экономисты, получающие высшее образование на иностранном языке в техническом вузе, изучают на старших курсах не просто научный стиль речи, а язык специальности. Для того чтобы подготовить будущего студента-экономиста к обсуждению проблематики, составляющей содержание его профессиональной подготовки, каждый урок мы выстраиваем

на материале текстов по экономике. Именно текст служит источником информации и является основой для взаимосвязанного обучения. Весь языковой материал (лексика и грамматика) должен быть характерен только для профессиональной сферы общения, а также для делового общения. В процессе работы со студентами на продвинутом этапе обучения, я пришла к выводу, что облегчить изучение профессиональной лексики, помочь развить умения и навыки разговорной речи помогут дискуссии и обсуждение содержания текста. Этот способ мне кажется наиболее полезным, так как позволяет многим выступать во время урока. Сначала можно применить на этапе проверки домашнего задания для закрепления новой лексики, а после этих упражнений в ответах на вопросы и пересказах текста. Например, работаем с текстом «Формирование рынка в России». Предлагаем задания: разделите текст на абзацы и выделите ключевые слова и ключевую фразу; выделите микротексты и определите микротемы; прочитайте вопросы после текста и постарайтесь ответить без обращения к тексту. Послетекстовые задания предполагают подготовиться к дискуссии «Формирование рынка моей страны», используя следующие выражения: Я считаю, что, Отстаиваю точку зрения, Мне кажется, что, Как принято считать, С моей точки зрения, Не знаю, согласитесь ли вы с..., Придерживаюсь точки зрения, Я...разделяю точку зрения..., По словам..., По мнению..., Придерживаюсь того же мнения [1. с. 87]. Проведение дискуссии на уроке способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и помогает на практике формулировать и выражать свои мысли посредством монологических высказываний, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

В процессе разговора студенты должны не только задавать вопросы и отвечать на них, но и употреблять различные интенционные конструкции, а именно, согласие, возражение, побуждение, просьбу, несогласие. Хотелось бы подробнее остановиться на этом этапе. Как известно говорение всегда вызывает особые трудности. Необходимо научить студента выражать не только интенции согласия и несогласия (они ими достаточно в совершенстве владеют к этому этапу), а больше внимания уделить выделению «маркеров» следующих интенций, указывающих на коммуникативные намерения собеседника.

1. Выражение мнения.
2. Выражение сомнения в правильности высказанного мнения.
3. Обоснование собственной оценки.
4. Сравнение информации.
5. Уточнение информации.

Этому способствуют упражнения, где отрабатываются умения и способы выражения мнения, например **выражение сомнения**: *Ваше утверждение вызывает у меня сомнения; Позвольте выразить сомнение в правильности Вашего вывода; На мой взгляд, это замечание не бесспорно; Ваше утверждение представляется мне недостаточно аргументированным; Может быть, стоит более детально изучить данный вопрос; Трудно сказать, правилен ли этот вывод, ведь рассмотрен лишь один пример, Как вам сказать;* **выражение полного согласия**: *Я согласен с Вами, У меня такое же мнение; вы правы, я тоже так думаю по этому вопросу данную точку; Я разделяю вашу точку зрения; Моя позиция по этому вопросу совпадает с вашей; Правда, верно, правильно; Об этом не может быть двух мнений;* **выражение мнения**: *Я думаю, что; Я считаю, что, Моя точка зрения такова; С моей точки зрения; У меня есть собственный взгляд на данную проблему;*

Так мы подготовим студентов и к деловой ролевой игре. Неслучайно Лазарева О.С. отмечала, что ролевая игра — это диалог-расспрос, где инициатором диалога — расспроса является студент, который, используя тактику речевого общения способен начинать и заканчивать разговор различной степени сложности, вербально выражать коммуникативную задачу, уточнять детали сообщения собеседника. [3. с. 114–115] Следует отметить, что ролевое общение совмещает в себе одновременно игровую, учебную и речевую деятельность: с позиции студентов ролевое общение — это игровая деятельность, а с позиции преподавателя — оно является формой организации учебного процесса [2. с. 94]. Игры могут быть разнообразными, но главное, чтобы был сохранен базовый лексико-грамматический материал текста специальности. Обратим внимание, что студентов можно «перенести» в те социокультурные реалии, в которых они находятся. Так студенты-экономисты Дальрыбвтуза после прочтения текста «Экономика Приморского края

перспективы развития» могут принять участие в ролевой игре: Один — пессимист, другой — оптимист. Составьте диалог двух экономистов, один из которых одобряет использование инвестиций для развития экономики Приморского края, а другой — нет. Принимая участие в диалоге, используйте фразы. *Согласие: согласен с вами, да, разумеется, это так, с этим можно согласиться, да, это действительно так, мне кажется это так, да, и я так думаю... Возражение: не могу согласиться, кажется это не так, к сожалению, вы ошибаетесь, у меня другая точка зрения, я не согласен с вами категорически...* Хорошо зарекомендовали себя данные виды упражнений. *Примите участие в беседе:* «Экономические проблемы развития Китая». «Сейчас одна из важнейших проблем любой страны мира, в том числе и Китая, — проблема экономического развития. Китай воспринимается исключительно как страна, успешно проводящая различные реформы и показывающая пример динамичного развития. Однако не все отмечают слабые стороны в развитии экономики Китая, которые могут в дальнейшем привести к большим проблемам». А как думаете вы?

Следите за связанностью изложения, используйте предлагаемые ниже средства связи для организации целого текста: *Начало рассуждения* вначале, сначала, прежде всего, в первую очередь; *Связь с предыдущей информацией* как было сказано выше, как отмечалось, а в соответствии с этим; *Иллюстрация, пояснение* например, другими словами; в заключение, другими словами, точнее говоря, иначе говоря, в частности; *Введение обобщающей информации* рассмотрим следующие случаи, выясним отношение; *Вывод итог* таким образом, итак, поэтому, в заключение, поэтому

Готовя свое выступление, используйте следующие конструкции: *по-моему, по мнению (кого-либо), считаю что, я думаю, что, с моей точки зрения, мне кажется.*

На продвинутом этапе хорошо зарекомендовали себя имитационные игры, так как помогают отразить выбранный эпизод реальной действительности, что и будет являться прототипом модели имитации профессиональной деятельности специалиста. Это поможет нам смоделировать естественные ситуации и научить на уроках РКИ профессионально-коммуникативному общению, связанному с решением проблемных коммуникативно-познавательных и профессиональных задач.

#### Литература:

1. Евтушенко, С.Я. Профессиональный иностранный язык 2: язык специальности в профессиональном аспекте (экономика)// г. Владивосток. Дальрыбвтуз, 2014. с. 15–94
2. Батраева, О.М. Интеграция интерактивных технологий в методику преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы). //Материалы Международной научно-практической конференции «Русистика в Китае: традиции и инновации». 2013. с. 94
3. Лазарева, О.А. Школа тестера. Осипова, 2011.

## Комплексный подход к работе по развитию речи на уроках русского языка и литературы

Иванова Наталья Геннадьевна, учитель русского языка и литературы  
ЦОР «Индикус» (г. Астрахань)

Кошенкова Наталья Владимировна, учитель  
МБОУ «СОШ №24» (г. Астрахань)

Обучение русскому языку и литературе проходит в сложных условиях, когда снижается общая культура, речь засорена неоправданными заимствованиями, арготизмами. В современной реальности, при переходе к информационной цивилизации книга, к сожалению, отступает на второй план. В таких условиях возрастает роль уроков литературы и русского языка.

Дети не только крайне мало читают, но и часто испытывают затруднения в понимании прочитанного ввиду недостаточного словарного запаса. Таким образом, постижение нравственной глубины произведений 19 и 20-го веков становится практически невозможным. Сложнее всего учащимся бывает привести собственные аргументы при устном и письменном ответе, поскольку они слабо знают художественную литературу, не умеют свободно пользоваться накопленными знаниями, имеют низкий уровень языковой культуры.

В сложившейся ситуации является целесообразным уделять время работе над развитием речи на каждом уроке и при выполнении различных видов заданий, т. е. осуществлять комплексный подход. Перечислим виды работы, методы, средства и технологии используемые и применяемые для его реализации:

- словарно-лексическая работа на уроках русского языка и литературы;
- сочинение-описание;
- комплексный анализ текста;
- диктанты с изменением диктуемого материала по содержанию (творческие диктанты);
- технология развивающего обучения посредством групповой и самостоятельной работы;
- интегрированный подход к обучению;
- игровая технология;
- использование мультимедийных технологий и Интернет-ресурсов.

1. Как уже было отмечено, одной из главных причин низкого уровня культуры речи является маленький словарный запас детей. Увеличивать его в первую очередь помогает **словарная работа**

Словарная работа на уроках русского языка проводится по следующему плану:

- 1) словарный диктант;
- 2) толкование отдельных слов, подбор синонимов или синонимических словосочетаний;
- 3) составление предложений с этими словами на лингвистическую тему.

Зачастую начинаем словарной работой уроки литературы, открывающие изучение крупного произведения 19 века. Так, например, на первом уроке по роману «Преступление и наказание» объясняем значение и написание слов: *индивидуализм, наполеонизм (бонапартизм), антинигилизм, безысходность, всепрощение, (само)совершенствование, (сверх) человек, труппы*.

Очень важным для пополнения словарного запаса учащихся видом работы является работа со словарями, которая может проводиться как традиционным способом, так и **on-line**.

2. Трудно переоценить роль сочинения в работе над совершенствованием письменной речи учащихся. На мой взгляд, наиболее эффективным здесь является **сочинение-описание**. Зачастую пятиклассники либо не могут выполнить такой вид работы, либо заменяют описание повествованием (например, вместо описания весеннего сада или леса, начинают пересказывать какие-либо события, происшедшие весной в саду или в лесу).

Прежде чем начать работу над какой-то темой, предлагаем ученикам прочитать стихотворения великих мастеров слова Пушкина, Тютчева, Бунина, Блока, Есенина, Рубцова и т. д., посвященные этой теме. Вместе находим и выписываем из произведений изобразительно-выразительные средства (метафору, эпитеты, олицетворение, сравнение и т. д.). На наш взгляд, систематическая работа по **комплексному анализу текста** с тщательно отобранным по определенным критериям материалом тоже дает положительные результаты в формировании культуры речи школьников. Наряду с широким системным освоением грамматики, лексики, синтаксиса очень важным считаем, чтобы уроки способствовали нравственному росту учащихся. Обязательным элементом уроков становится лингвистический анализ текста, который способствует приобщению к красоте русского слова, повышению общей и речевой культуры.

Следующим этапом работы является просмотр презентации с картинками известных художников, конечно, продолжающей тему. В идеале учитель с классом идет на экскурсию в парк, лес и т. д. В процессе прогулки (просмотра презентации) дети (желательно спонтанно) подбирают свои тропы для описания увиденного, учитель записывает их в блокнот (на экскурсии) или на доске (в классе).

И только после этого ребята приступают к написанию собственных шедевров. Самые интересные работы обя-



зательно зачитываются вслух и коллективно анализируются. Как показывает практика, многие из детей, которые в начале учебного года наотрез отказывались писать сочинение-описание, уже к концу второй четверти делали это с удовольствием и на достаточно хорошем уровне.

3. Способствуют развитию речевых навыков, учащихся **диктанты с изменением диктуемого материала по содержанию (творческие диктанты):**

- диктант на расширение;
- диктант на сужение;
- диктант с заменой;
- кроссвордный диктант;
- свободный диктант;
- восстановительный диктант;
- диктант по аналогии;
- диктант с продолжением.

Многие из диктантов этой группы являются первым шагом к написанию изложений и сочинений. Рассмотрим подробнее каждый из видов.

#### 1) Диктант на расширение.

Расширение в ходе записи диктуемого материала осуществляется за счёт введения в не связанные по смыслу предложения или связный текст слов, которые бы соответствовали поставленной учителем задачи. Это позволяет увеличить в тексте концентрацию слов с определённой орфограммой, обогатить текст введением определённых частей речи и стилистически окрашенных оборотов. Вставки слов замысел автора и его особенности речи не должны разрушать смысл фраз, нарушать их стиль и особенности грамматического построения. Кроме того, ученик должен учитывать замысел автора и его манеру изложения

#### 2) Диктант на сужение

Сужение текста — это умение, которому необходимо целенаправленно обучать школьников. Возможность передать один и тот же объём информации, используя речевые отрезки различной длины, — это показатель достаточно высокого уровня сформированности речи и логического мышления ребёнка

#### 3) Диктант с заменой.

При написании диктанта с заменой ученики производят замену одной грамматической формы на другую. Такая деятельность способствует расширению и систематизации научных знаний о языке, осознанию взаимосвязи его уровней и единиц, формированию навыков проведения различных видов анализа слова.

#### 4) Кроссвордный диктант

проводится с целью обогащения словарного запаса учащихся. Для его проведения подбираются слова, написание которых ученикам необходимо запомнить, а в процессе проведения ученикам называются лексические значения этих слов.

#### 5) Свободный диктант

проводится с целью формирования и закрепления навыков составления относительно самостоятельных тек-

стов с заранее заданными параметрами. Сохраняя стиль повествования и его структуру, ученики должны своими словами передать его содержание. Свободный диктант способствует развитию памяти, закреплению орфографических навыков и развитию речи.

#### 6) Восстановительный диктант

проводится в несколько этапов. Сначала ученики выписывают из диктуемого материала определённые слова (явления), затем анализируют записи с точки зрения их специфики. Впоследствии эти материалы выполняют роль опор, по которым текст восстанавливается по памяти.

#### 7) Диктант по аналогии.

Результатом его написания становится относительно самостоятельная творческая работа, которая создаётся по аналогии с данным учителем образцом. Данный вид работы стоит на порядок выше по уровню сложности по сравнению со свободным и восстановительным диктантами.

8) Однако наибольшей самостоятельности учеников требует

**диктант с продолжением** (методика его была разработана Т. А. Ладыженской в 70-е годы XX века).

На первом этапе работы учащиеся записывают под диктовку фрагмент текста с открытым финалом или дискуссионный эпизод. Вторая часть — разрешение проблемы, выражение собственной позиции и её аргументирование.

Данный вид работы учит выдвигать гипотезу, доказательно аргументировать её состоятельность.

#### 4. Технология развивающего обучения посредством групповой и самостоятельной

Правильно организованная самостоятельная и групповая работа учащихся даёт возможность сэкономить время на ознакомлении с дополнительным материалом, отработать навыки анализа текста художественного произведения и составления собственного текста.

Учеников можно разделить на группы в зависимости от их склонностей, уровня владения русским языком, творческих способностей и темпа работы. Самые прочные знания — это знания, к которым учащиеся приходят при самостоятельном исследовании, поэтому исследовательская работа в группах на уроке русского языка или литературы также положительно сказывается на качестве знаний. Результатом такого урока станет целостное восприятие учащимися той или иной темы.

#### 5. Интегрированный подход к обучению

1) Стараемся тщательно подбирать материал для диктантов, комплексного анализа текста, заучивания наизусть и с этой целью обращаемся к другим учебным дисциплинам, например, к **МХК**. При подборе текстов важно учитывать следующие факторы.

— Во-первых, текст должен соответствовать возрастным особенностям подростков и быть интересным в интеллектуальном и эмоциональном плане, отражать окружающую жизнь, побуждать ребёнка думать, анализировать, оценивать.



— Во-вторых, он должен быть насыщен орфографически, грамматически и пунктуационно.

— В-третьих, текст должен способствовать духовному развитию.

2) При всем этом сочли нужным привлекать для анализа тексты из художественных произведений и работ литературных критиков, изучаемых на уроках **литературы**, чтобы дать детям возможность глубже проникнуть в стилистические особенности писателя, глубже осознать авторскую концепцию, идею произведения. Здесь нужно оговориться, что обязательным условием должно быть использование деформированного текста с пропуском орфограмм и пунктограмм, что дает возможность актуализировать работу по формированию орфографической и пунктуационной грамотности.

3) Интеграция уроков литературы и **истории** иногда бывает оправдана самим учебным материалом. История и литература как школьные предметы теснейшим образом связаны между собой и формируют мировоззрение учеников. История, будучи наукой свершившихся фактов, предлагает нам, живущим сегодня извлекать, из неё уроки, а литература, способствуя духовному и эмоциональному обогащению личности, помогает в нравственных категориях осознать и почувствовать эти самые уроки.

4) Еще один путь межпредметной интеграции видим в использовании на уроках русского языка **краеведческого** материала, который помогает воспитывать у школьников интерес и любовь к своей «малой» родине, к своей стране. Если не удастся полностью построить урок на его основе, то вводим его элементы на разных этапах урока. На уроках русского языка используем отрывки из произведений астраханских писателей (С. Калашникова,

А Шадрина и др.). Фрагменты их произведений используем на уроке для разных видов работы: комплексного анализа текста, творческих диктантов, различных видов разборов. Иногда предлагаю ученикам написать сочинение-повествование о выдающихся общественных и культурных деятелях Астраханского края.

5) Интегрирование уроков английского **языка и русского языка** способствует расширению словарного запаса школьников, умению правильно использовать в речи заимствованные слова, а если их употребление нецелесообразно, заменять исконно русскими синонимами.

#### **6. Игровая технология**

Игра — одна из важнейших составляющих ребёнка до 13 лет. Она помогает учителю установить добрые отношения с классом, а ученику взаимодействовать с ребятами, стимулирует процесс мышления, предполагает психологическую разрядку, повышает эффективность объяснения нового материала, помогает привить любовь к предмету в целом. Игра как дидактический метод активного обучения способствует обогащению словарного запаса, усвоению сложных грамматических форм, формированию умения различать правильную и неправильную речь (свою и чужую). Игровая деятельность может применяться как элемент урока, занимать весь урок или несколько уроков, а может и стать и формой внеклассной работ в зависимости от целей.

Итак, как показывает практика, систематическое комплексное применение перечисленных приёмов и методов позволяет добиться улучшения качества устной и письменной речи учащихся, а также способствует формированию знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высоких результатов на итоговой аттестации.

#### Литература:

1. Обучение сочинению по картине. — Волгоград, 2014.
2. Рик, Т. Игры на уроках русского языка. — М., 2011
3. Дюжева, О. А. Русский язык. Современные диктанты. — Волгоград, 2014.
4. Русский язык. Современные образовательные технологии. — Волгоград, 2014.

## Fachwortverbindungen als produktivster typ der terminologie in der diplomatensprache

Kaminskaja Elena, Aspirant  
Nationale Jurij-Fedjkwowtsch-Universität Tschernowzy (Ukraine)

*Im vorliegenden Artikel wird die Klassifikation der Wortverbindungen der deutschen diplomatischen Fachsprache ihrer Struktur nach behandelt.*

**Schlusswörter:** das Termin, die Wortverbindung, das Fachwort.

Каминская Елена Игоревна, ассистент  
Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича (Украина)

In letzten Jahren erwecken die Fachsprachen und ihre terminologischen Systeme ein besonderes Interesse bei vielen Linguisten.

Im Allgemeinen wurde das Problem der Untersuchung verschiedener Wortbildungsmodellen in der Terminologie von vielen Wissenschaftlern behandelt. Was die diplomatische Fachsprache betrifft, ist diese Frage noch nicht ganz erforscht.

Neben den einwortlichen lexikalischen Einheiten, die als Fachwörter verwendet werden, sind in der Terminologie des diplomatischen Bereiches auch die Fachwortverbindungen weit verbreitet. Die Analyse des diplomatischen terminologischen Systems stellte heraus, dass der weit verbreitetste Typ der betreffenden Terminologie Fachwortverbindung ist (etwa 60%).

In der linguistischen Literatur existieren außer der Bezeichnung Fachwortverbindungen auch noch andere: terminologische Wortverbindungen, zusammengesetzte Fachwörter, terminologische Konstruktionen, terminologische Komplexe. Als Fachwort werden wir der Termin *Fachwortverbindung* verwenden.

Unter der Fachwortverbindung versteht man grammatische Verbindung von zwei oder mehreren Wörtern, die als Mittel der Nominierung von speziellen Begriffen dient [2, S. 41].

Die Fachwortverbindung bildet man durch Ergänzung der konkretisierenden Merkmale zum Terminus, der den Gattungsbegriff bezeichnet, mit dem Zweck die Artbegriffe zu bekommen. Auf solche Weise werden die eigenartigen terminologischen Nester gebildet, die zahlreiche Arten vom bezeichneten Begriff umfassen. Die Begriffe, die zu einer Kategorie gehören, werden mit einer festen Wortverbindung ausgedrückt, wo ein Wort, das für einige Fachwortverbindungen gemeinsam ist, weist auf seine Zugehörigkeit zu einem Begriff hin und das andere auf seinen Unterschied von ähnlichen [4, S. 551].

Zum Beispiel, das Terminus «die Immunität» wird als «besondere Rechte und Vorteile, die den Diplomaten der Regierung im Aufenthaltsstaat gewährt werden», wird als eine Grundlage für eine Reihe von Termini benutzt, die verschiedene Arten von Unverletzbarkeit präzisieren:

- persönliche Immunität;
- steuerliche Immunität;
- zivilrechtliche Immunität;
- strafrechtliche Immunität.

Das syntaktische Verfahren der Bildung von Fachwörtern ist für die Fachwortverbindungen am produktivsten. Auf diese Weise wird eine solche standhafte Verbindung wie das zusammengesetzte Fachwort gebildet. Die Fachwortverbindungen, die auf solche Weise gebildet werden, werden in der Terminologie als zusammengesetzte Fachwörter bezeichnet. Das Verfahren der Begriffsbezeichnung mit der Hilfe von den zusammengesetzten Fachwörtern, die auf die syntaktische Weise gebildet sind, ist traditionell für die deutsche Sprache aber besonders produktiv ist es in der terminologischen Lexik [3, S. 200]. Man kann es damit erklären, dass, bevor der Begriff im bestimmten Bereich bekannt wird, ist es bequemer, ihn mit dem zusammengesetzten Fachwort zum Ausdruck zu bringen. Die Fachwortverbindungen können grammatisch durch Suffixe, Präpositionen, Endungen gestaltet werden. Deshalb lässt der Inhalt der terminologischen Einheiten keine Ungenauigkeiten in der Deutung von Fachwörtern zu. Große Aufmerksamkeit wird der Systematisierung der neugebildeten Fachwörter geschenkt. In vielen Bereichen sind spezielle Regeln der Bildung von Fachwörtern für die Begriffe oder Objekte bestimmter Klasse ausgearbeitet.

Das Objekt unserer Untersuchung ist die Fachwortverbindung der Terminologie der Diplomatensprache. Die Fachwortverbindungen haben Eigenschaften von einem Fachwort einerseits und einer Wortverbindung andererseits. Als Terminus wird es durch Vorhandensein der Definition, Tendenz zur Monosemie in Rahmen seines terminologischen Feldes, Abwesenheit von Expressivität, stilistische Neutralität charakterisiert. Als Wortverbindung sind Fachwortverbindungen eine bestimmte syntaktische Konstruktion [2, S. 41].

Die Klassifikation der zusammengesetzten Fachwörter lässt ihrer Struktur nach die Fachwörter bestimmen, die aus verschiedener Komponentenanzahl bestehen. Wir schlagen vor, solche Fachwortverbindungen in zweigliedrige, dreigliedrige und diejenigen Wortverbindungen, die aus 4 und 5 Wörtern bestehen, zu unterscheiden.

Bei den zweigliedrigen Wortverbindungen sind folgende Modelle wie A+S (Adjektiv+Substantiv) zu finden, z. B.: *diplomatische Immunität, kollektive Sicherheit, persönlicher Berater, eidelsstaatliche Erklärung, öffentliche Audienz, päpstlicher Delegat, offizielles Gefolge, feierlicher Staatsakt, politisches Abendteuertum, freie Stadt, diplomatische Sprache, erster Botschaftssekretär, regionale Vereinbarung*. Bei den vorliegenden Fachwortverbindungen dient der Attributbegriff, der durch Adjektiv ausgedrückt ist, als Artunterscheidung und die Wortverbindung tritt als Artbegriff im Ganzen vor, der das Hauptwort zum Ausdruck bringt. Für die Bezeichnung der einheitlichen aber komplizierten Begriffe ist es bequem, die Verbindungen von Substantiven mit den Adjektiven oder Adverbien zu gebrauchen. Mit den komplizierten Wörtern konkurrierend sind sie imstande, bei dem Terminusbegriff einige Artbegriffe auszudrücken [1, S. 96].

Der zweitgrößte Typ der zweigliedrigen Wortverbindungen kommt im terminologischen System der Diplomatie seltener vor. Das sind die Wortverbindungen des Typs S (N) +S (G) (Substantiv (im Nominativ) +Substantiv (im Genetiv)): *Lokalisierung eines Konfliktes, Prüfung der Vollmachten, Eintreffen des Diplomaten, Überfliegen des Gebietes, Eröffnung einer Sitzung, Grundsatz der Gegenseitigkeit, Benennung eines Kandidaten, Verbesserung der Beziehungen, Oberhaupt der Regierung, Aufrufen der Namen*.

Bei den vorliegenden Wortverbindungen ist der Begriff, der durch das Hauptwort ausgedrückt ist, durch die Stellung zum anderen Begriff charakterisiert, den das abhängige Wort ausdrückt. Diese Nominationsart ist auf der Stellung von den Bezeichnungsobjekten zu anderen Objekten gegründet.

Der Produktivität nach ist die nächste Gruppe S+Präp.+S (Substantiv+Präposition +Substantiv) auszusuchen, z. B.: *Abbruch von Verhandlungen, Ernennung von Stellvertretern, Aufnahme in die Tagesordnung, Abstimmung durch Handzeichen, Gespräche auf der Botschaftsebene, Anlehnung an einen Block, Vorstellung bei Hofe, Blockade in Friedenszeiten, Verweisung aus dem Saal, Wahl durch Zuruf, Registrierung von Verträgen*.

Terminologische Verbindungen des Typs V+S (Verb+Substantiv) sind im terminologischen System der diplomatischen Fachsprache ziemlich weit verbreitet und diese Verbindungen sind der Zahl nach die nächste Gruppe der dreigliedrigen Fachwortverbindungen z. B.: *ein Beileidstelegramm schicken, die Pässe verlangen, eine Pressekonferenz abhalten, ein Ultimatum zurückweisen, den Luftraum verletzen, eine Warnung richten, Beziehungen unterhalten, den Krieg führen, einen Besuch absagen, die Debatte verkürzen, eine Sitzung unerbrecen, die Beschlussfähigkeit feststellen, Verhandlungen führen*. Bei diesem Typ können wir noch ein Modell V+Präp.+S (Verb+Präposition+Substantiv) bestimmen, z. B.: *außer Kraft setzen, um Hilfe bitten, sich an einen Vertrag halten, an der Konferenz teilnehmen*.

Was die Bildung von mehrgliedrigen Termini betrifft, gibt es keine eindeutige Antwort. Einige Wissenschaftler be-

haupten, dass sie sich durch Verbreitung von zweigliedrigen Termini gebildet werden, die anderen behaupten, dass die mehrgliedrigen Fachwortverbindungen durch Ergänzung von einigen zusammengesetzten Termini entstehen [5, S. 82].

Dreigliedrige Wortverbindungen werden nämlich in Wortverbindungen und lexikalische Einheiten mit dem Übergangstatus geteilt. Das Wesen solcher Teilung liegt in der syntaktischen Verbindung zwischen den Komponenten der terminologischen Einheit [3, S. 89]. Bei dem Terminus *Wiederherstellung freundschaftlicher Beziehungen* ist *freundschaftliche Beziehungen* ein Basissyntaxma, das sich auf Rechnung von *Wiederherstellung* verbreitet wird. Bei der terminologischen Einheit *Abkommen über technische Hilfe* wird *technische Hilfe* als Basissyntaxma betrachtet und ihre Entwicklung vollzieht sich mit der Hilfe von *Abkommen*.

Zwischen den dreigliedrigen Wortverbindungen bestimmen wir Präpositionsstrukturen und präpositionslose Wortverbindungen. Präpositionsstrukturen sind folgende: *Salut auf hoher See, Konferenz am runden Tisch, die Internationale Organisation für Gesundheit, Recht auf Ergreifung des Wortes, Abstimmung durch Sitzenbleiben, Einwerfen der Stimmzettel in die Wahlurne*.

Das wortbildliche Modell von präpositionslosen dreigliedrigen Wortverbindungen S+A+S (Substantiv+Adjektiv +Substantiv) ist am produktivsten: *Doyen des diplomatischen Korps, Fragen der protokolarischen Rangordnung, System kollektiver Sicherheit, System vertraglicher Abmachungen, Abberufung des diplomatischen Vertreters*.

Bei den Wortverbindungen des Typs S+A+S (Substantiv+Adjektiv+Substantiv) ist die bestimmende Komponente die zweigliedrige semantische Einheit. Bei der Entfernung vom Adjektiv wird die Definition unvollständig, ungenau und unadäquat, z. B.: *Doyen des (diplomatischen) Korps, Fragen der (protokolarischen) Rangordnung, System (kollektiver) Sicherheit, System (vertraglicher) Abmachungen, Abberufung des (diplomatischen) Vertreters*.

Der nächste seiner Produktivität nach ist der Typ S+S+V (Substantiv+Substantiv+ Verb), z. B.: *die Vollmachten eines Delegierten prüfen, die Gültigkeit der Ernennung anfechten, einer Regierung ein Ultimatum überreichen, die Aufnahme in eine Organisation beantragen*. Im terminologischen System der diplomatischen Fachsprache kann man auch ein solches Modell wie S+S+Präp.+V (Substantiv+Substantiv+Präposition+Verb) bestimmen, z. B.: *einen Bericht in Umlauf geben, die Unterlagen für eine Sitzung zusammenfassen, auf einer schwarzen Liste stehen*.

Einzelne Fälle im vorliegenden terminologischen System sind die Wortverbindungen, die aus 4 und 5 Wörtern gebildet sind. Eine so niedrige Zahl der vorliegenden Wortverbindungen wird mit der gemeinsamen Tendenz zum Lakonismus erklärt und auch mit dem Anspruch zur Kürze, die der Terminus enthalten muss. Es ist bekannt, dass je mehr Glieder der Terminus hat, desto enger ist der Begriff und sein Anwendungsgebiet. Die Wortverbindungen, die aus 4 Wörtern bestehen: *Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten, Antrag auf Aufnahme einer Frage in die Tages-*

*ordnung, der Vertrag über Freundschaft und gegenseitige Hilfe, außerordentlicher Gesandter und bevollmächtigter Minister, Protokoll über den Austausch oder die Hinterlegung der Ratifizierungsurkunden.* Bei den Wortverbindungen, die aus 5 Wörtern bestehen, sind nämlich Wortverbindungen herausgestellt: *Zeit und Ort der nächsten Sitzung festlegen, den internationalen Frieden und die internationale Sicherheit aufrechterhalten.*

Die Analyse des vorliegenden Systems zeigte, dass die zweigliedrigen Wortverbindungen des Typs A+S (Adjektiv+Substantiv) am produktivsten sind. Sie dienen in meisten Fällen für die Bezeichnung der Artbegriffe. Die Notwendigkeit die Artbegriffe zu bezeichnen ist mit der Entwicklung der internationalen Beziehungen und Kontakte, mit der Entstehung von neuen Begriffen und Realitäten des diplomatischen Bereiches verbunden.

References:

1. Былинович, В. Н. О словосочетаниях как единицах терминологии/В. Б. Былинович // Романское и германское языкознание. — Минск, 1984. — Вып. 12. — с. 96–100.
2. Іващинин, О. М. Структурні особливості та семантична диференціація термінів-словосполучень у науково-технічних текстах/О. М. Іващинин // Іноземна філологія. — Львів, 1996. — Вип. 109. — с. 41–44.
3. Sager, J. Criteria for Measuring the Functional Efficacy of Term/J. Sager. — Munich: Infoterm Ser. 6, 1981. — S. 194–217.
4. Wüster, E. Die internationale Angleichung der Fachausdrücke/E. Wüster // Elektrotechnische Zeitschrift. — № 16. — S. 550–552.
5. Wüster, E. Die allgemeine Terminologielehre — ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logic, Ontologie, Informatik und Sachwissenschaften/E. Wüster // Linguistics. — 1974. — № 119. — S. 61–106.
6. Handbuch der Terminologie des Völkerrechtes (Friedenrecht) und der internationalen Organisationen/Isaak Paenson. — München — New Providence London — Paris, 1993. — 179 s.
7. Lexikon der Vereinten Nationen/Helmut Volger. — München — Wien — Oldenburg — Verlag, 2000. — 775 s.

## Народный эпистолярый в научном осмыслении Г. Нудьги

Коломыцева Мария Александровна, соискатель

Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (Украина)

*Статья посвящена анализу труда Г. Нудьги «Переписка запорожцев с турецким султаном». Автор рассматривает основные характеристики казацкого послания как жанровой разновидности фольклора, среди которых конвенциональность, вариативность и анонимность. В статье на материале текста переписки проиллюстрировано внутреннее содержание оппозиционных универсалий «свой»/«чужой», что свидетельствует о доминантных приоритетах народной аксиологии. Для подтверждения постулируемых идей используются документальные биографические сведения, мемуары. Особое внимание уделяется анализу речевых средств и приемов, характерных для фольклорного текста письма. На основе фактологического материала автор статьи восстанавливает цепь творческого взаимодействия в переписке: адресант-автор интерпретатор народный рассказчик. В развитие идей Г. Нудьги автор утверждает, что главной причиной возникновения вариантов и закрепления фольклорных стереотипов в наррации письма-вызова является образная палитра, основанная на архетипах. Установлено, что архетип «герой» приобретает конкретные образные проявления в зависимости от философии, функции жанра и национальной традиции. Также в работе обосновано понятие «гротескный реализм», которое в значительной степени объясняет «оксюморонный» образ мышления авторов-адресантов посланий. Особое внимание уделено значению исследований Г. Нудьги, который впервые проанализировал это произведение как ценный фольклорный текст.*

**Ключевые слова:** запорожские казаки, переписка, «свой-чужой», гротескный реализм, письмо-пародия, письмо-вызов, авторский текст, фольклорный текст.

### Вводные замечания

Эпистолярные жанры разных периодов развития литературы характеризуются широким спектром использования речевых средств, которые свидетельствуют об ин-

тенциях культуры нации в целом. И украинская культура в этом смысле не есть исключением. Стоит лишь вспомнить известное не только на территории Украины, но и далеко за ее пределами, легендарное письмо запорожских казаков к турецкому султану, написанное во вре-



мена кошевого атамана И. Сирко. Интересно, что упомянутый факт не зафиксирован в исторических документах как конкретное событие. Но это не помешало указанному эпистолярному произведению стать поистине фольклорным текстом: речь идет о поливариантности, конвенциональности и анонимности анализируемого нарратива.

В письме особенно ярко представлена оппозиция «свой»/«чужой», которая является одной из главных парадигм в народном сознании. Этот факт в значительной степени предопределил интерес ученых к тексту послания казаков. На сегодня в фольклористике известны лишь единичные труды (в частности, исследования Г. Нудьги), посвященные анализу как собственно тексту эпистолярного, так и его оценки как одного из жанров народного творчества, что свидетельствует об *актуальности* представленной статьи.

### Методика исследования

*Предметом* исследования в данной статье является работа Г. Нудьги «Переписка запорожцев с турецким султаном», *объектом* — научные оценки Г. Нудьги послания казаков как эпистолярного жанра фольклора.

*Цель* данной статьи — определить роль научного наследия Г. Нудьги, посвященного тексту легендарного письма, в развитии фольклористики.

Для достижения поставленной цели были использованы как общенаучные *методы* — анализ, синтез, обобщение, так и узкоспециальные фольклористические методы — метод компонентного анализа, метод сопоставительного анализа, контекстуальный анализ и ряд интерпретативных методик.

### Результаты и их обсуждение

Анализу универсальных для фольклора категорий «свой»/«чужой», сложному и двузначному отношению общества к классификации «чужих», внутреннему содержанию универсалий посвящено ряд публикаций [5, с. 413]. При эпических войнах, в частности военных действиях, которые охватывают все без исключения стороны жизни, меняются мировоззренческие ориентиры, присущие мирной жизни. Интересно, что именно в такие времена «чужие» не заслуживают понимания; снисходительность к ним воспринимается как слабость и уязвимость «своих», чего не может допустить этнос, борющийся за свободу, а возможно, и за саму жизнь. И вот тогда распространяется и приобретает особое значение «гротескный реализм» — термин, принадлежащий выдающемуся исследователю смеховой культуры М. Бахтину. Под указанным понятием учёный подразумевает древнейший тип образности и соответствующий стиль мышления, сочетающий высокое сакральное и низовое профанное [1, с. 311; 3, с. 317]. Сочетание этих явлений также вызывает смех. Например, во время войны проведение переговоров с врагом (в устной или письменной

форме) принадлежат к серьезным, так называемым «высоким», категориям, которые в сознании государственной элиты сакрализированы. Однако подобное отношение к противнику не характерно для народной аксиологии. Важно, что никакие политические обстоятельства или формальности не оправдывают в народном сознании образ «чужака», который отождествляется по своей семантике с образом врага. Б. Хмельницкий и его соратники — кто в большей, кто в меньшей степени — были связаны именно с народной стихией жизни, что, следовательно, сказалось и на их реакциях в соответствующих ситуациях.

Исследование жанра «переписки» в украинской народной традиции свидетельствует о том, что ученые-фольклористы, которые занимались проблемами жанрологии, в основном не уделяли соответствующего внимания этому интересному по своей природе феномену. Впервые этим вопросом в украинской науке о народном творчестве серьезно заинтересовался Г. Нудьга. На современном этапе развития фольклористических студий, связанных с указанной проблемой, комплексных исследований нет. Поэтому актуальным является вопрос о расширении жанровой парадигмы за счет введения в нее жанровой разновидности «письмо-вызов», которой, как явлению народной культуры, присущи базовые идентификаторы фольклорного текста, а именно: конвенциональность, вариативность и анонимность. Более того, имея фактологический материал в виде письменных образцов-вариантов, а также письмо-протовариант, адресант которого — конкретное лицо, мы можем попытаться воссоздать цепь творческого взаимодействия: адресант-автор интерпретатор (часто — казацкий писарь) народный рассказчик. Также определение и анализ механизмов трансляции смыслов в указанных жанрах является актуальным для лаборатории коллективного творчества в целом.

Личная переписка Б. Хмельницкого может быть объектом фольклористического анализа при условии определения такой субъектной силы, которая способствует производству индивидуального творческого продукта (письма), взаимодействует с фольклорным творческим продуктом (этносубъектной силой) на уровне ввода существенного процента фольклоризма в персональное креативное пространство, а также определяет потенциальную возможность возникновения на его основе вариантов, т. е. силы, которая предопределяет механизмы его фольклоризации.

Документальные биографические сведения об украинском гетмане, мемуары его современников указывают на то, что в повседневной жизни выдающийся гетман следует украинской народной традиции, соответственно, его речь насыщена простонародными оборотами, пословицами, присказками [4, с. 95]. Более того, сам Б. Хмельницкий является носителем фольклорной традиции, ретранслятором фольклорной памяти. Именно народная стихия в сочетании с горячими эмоциональными взрывами, присущими Б. Хмельницкому, являются благо-



датной почвой для проявления «гротескного реализма» (тип художественного творчества, в котором допускается значительная деформация реальных подробностей, предметных деталей бытия и пр.). В представленной работе постулируется идея о связи эпистолярной стилистики Б. Хмельницкого с внутренней экзистенцией человека-гетмана. Так, соответствуя статусу государственного деятеля, равного среди равных с европейскими государственными мужами, Хмельницкий-человек при этом оставался верен национальным интересам, не предавая казацкие обычаи, согласовывая индивидуальное мировоззрение с традициями предков. Для него такой «оксюморонный» образ мышления — сочетание «низкого», истинно национального и «сакрального», элитарно-государственного стилей — очевидно, со временем стал органичным [4].

Так, Н. Костомаров наводит письмо Богдана, в котором Хмельницкий язвительно обращается к известному польскому магнату и самому ярому врагу православия — Я. Вишневецкому, называя последнего «приятель мій, хоча і недоброзичливий», а дальше смеется в форме риторического вопроса: «Ваша милість надіється на допомогу короля, чому ж Ви самі не виходите з нір і не об'єднуєтесь з королем...» [8, с. 341]. Похожим по стилю является и письмо гетмана Богдана к польской шляхте, которая убежала от его войск в Замостье: «Зараз ми разом (з народом), і чи не допоможе вам Бог більше по нас їздити!» [9, с. 69].

Еще ярче речевые средства и приемы «гротескного реализма» проявляются в письмах М. Кривоноса. Отчаянный воин, талантливый полководец и авторитетный народный вождь, конечно, считал себя не хуже потомственной и тщеславной польской шляхты. Определенное подражание благородному поведению и образу жизни в казацкой культуре XVII в. является предметом отдельного исследования, пример которого показала, в частности, Н. Яковенко. Для нас важно мнение ученого о сходстве отношения к войне и военным обычаям разных народов, принимавших в ней участие [14, с. 192–202]. Такие типологические связи, например, демонстрируют письма М. Кривоноса, в которых содержатся вызовы врагов на поединок. Такие «вызовы» использовали польские шляхтичи, обращаясь к равным себе противникам. Однако стилистика переписки М. Кривоноса полна речевых средств, характерных для гротеска, сарказма, иронии. Подобные приемы генетически восходят к архаическому военному обычаю вызывать врага на поединок с помощью провокации (словом или делом). Вызовы-провокации выполняли функцию эмоционального воздействия на контрагента боя, способствовали дестабилизации его внутреннего состояния, вызывал у последнего сомнение в собственных силах, а вместе с тем, как ни парадоксально, — были психотерапевтическим средством, направленным на утверждение индивидуальной боевой способности, доминантной силы. Приведенные примеры идеологического противостояния (закрепленного вербально), что предшествовало физическому столкно-

вению, по сути своей, является зафиксированной письменно давней традицией, известной в отечественной жанрологии народного творчества как дразнилка. Как известно, народная дразнилка всем своим строем направлена на то, чтобы поставить на место обидчика, выразить свое отношение к неоправданным «отклонениям» в поведении, привычках, внешнем виде оппонента. Без дразнилки игра и жизнь ребенка теряют иногда гармоничность, а порой и справедливость. Дети передразнивают старцев, что является вариантом оппозиции к представителям «чужой» группы, унаследованной от взрослых. Например: «Дайте мені, да не минайте мене, да не мене вас лиха година. Не давайте мені мучиці, бо мучиця розпилиться. Не давайте мені хліба, бо хлібець розкришиться. Не давайте мені пшонця, бо пшонце розсиплється. А дайте мені гроші, бо гроші мені знадобляться» [6, с. 165]. Анализируя образную систему дразнилок, объектом высмеивания которых является представитель чужих возрастных, этнических, религиозных, профессиональных групп, целесообразно говорить о такой тенденции в целом [7, с. 258]. Например, Гончаров дразнили: «По горшки, по миски, нема хліба кришки» [12]; евреев передразнивали:

*Жидівочка Рохля                      А на літо ожила,  
Під припідком здохла,                Поросят навила.*

Рассматриваемый нами жанр народного эпистолярия — «письмо-вызов» — типологически близок по образной системе и функциональной нагрузке и к другому виду фольклорного жанра — страшилки. Так, страшилки (страшные нарративы, черные стишки) активно использовались ранее и актуализируются ныне как некая разновидность воспитательной практики или инструмент для самовнушения. Например, запугивание имеет двойную эффективность в детском (и, как мы убеждаемся, в основном разновозрастном) коллективе: во-первых, утверждение собственных лидерских позиций, во-вторых, преодоление индивидуальных страхов, утверждение свободы, укрепление духа и т. д. Распространенные для жанра фольклорные образы напрямую связаны с семантикой «потустороннего»: социального (разбойник, бродяга, старец, поп), национального (цыган, еврей, лях), бытийного (ведьма, домовая, бабай, покойник и т. п.). Когда плачет ребенок, и сегодня говорят: «Йдуть цигане (старцы)! Заберуть у мішок (коробку)»; «Вовк прийде і тебе з'їсть»; «Цить, а то відьма йде і в дойницю забере (що чужі корови доїть)»; «Батюшка йде, я порозказую батющиці, він тобі меду не дасть». Распространенным было запугивание Богом. Показывая на образы, взрослые часто говорили: «Дивись — он Бог свариться на тебе пучкою і каменюку держить; як кине на тебе і вб'є, і ти не будеш у нас». Когда дети хотели купаться, а их нужно было остановить, то пугали русалками: «Не йдуть, діти, туди (до річки, криниці), а то там русалки в білій одежі залоскочуть» [6, с. 110–111]. Таким образом закладывается иерархия в отношениях и поведении младших со старшими, передаются смыслы смирения, покорности перед

Богом. Именно так человек социализируется, учится самоидентифицироваться и усваивает мировоззренческие стереотипы [7, с. 258].

Большая популярность сюжетов писем-вызовов обусловлена именно стереотипизацией, художественно представленной в фольклорной формуле. Ярким примером такой формульности является «письмо Нечая». По легенде, Д. Нечай — народный мститель и полковник Б. Хмельницкого — якобы отправил М. Калиновскому письмо-вызов: *«Прошу до Брацлава, до дому мого на добрий мед, на бочку одну-другу вина. Маю на цей бенкет і кілька штук гармат і пороху кілька бочок — будемо собі стріляти на здоров'я»* [9, с. 144]. Идентичным обращением, фактически фольклорной формулой-клише, начинается послание кошевого атамана И. Сирко турецкому султану. Как известно, восемь раз Запорожская Сечь избирала Ивана Дмитриевича Сирко кошевым атаманом. За многовековое существование Сечи ни один кошевой атаман не зажил такой любви и уважения среди сечевого общества. Украина — Левобережная, Правобережная, Слобожанщина — в 60–70-е гг. XVII в. не знала человека, который бы мог сравниться по популярности с Иваном Сирко. Всеобщее признание и безграничную благодарность современников приобрела тогда возглавленная Иваном Сирко героическая борьба казачества против турецко-татарских агрессоров, угрожающих геноцидом украинского народа. Запорожский витязь считал самой главной целью каждого похода освобождения пленников, которые погибали в рабстве султанской Турции и Крымского ханства. Большой талант полководца, личная храбрость, мужество и отвага сочетались в нем с безграничной преданностью народному делу.

Еще при жизни об И. Сирко ходили легенды, о его подвигах звучали думы и песни. Знаменитое письмо-пародия запорожских казаков султану Оттоманской Порты, неизвестно когда и кем создан (известны его варианты еще с начала XVII в.!), народная память связала именно с этим легендарным кошевым. Г. Нудьга доказывает, что письмо — это жанр, который использовался в то время [9, с. 260]. Следовательно, в развитие тезиса Г. Нудьги, выражаем предположение, что главной причиной возникновения вариантов и закрепления фольклорных стереотипов в наррации письма-вызова и его модификаций (письмо-пародия) не форма закрепления и трансляции информации (устная или письменная), а разная палитра, основанная на архетипах. Архетип «герой» приобретает конкретные образные проявления в зависимости от философии, функции жанра и национальной традиции. Для рассматриваемой нами жанровой разновидности присуща героизация, вплоть до мифологизации конкретной фигуры, личная история которой накладывается на исторические реалии нации: с борьбой, победами, жертвенностью во имя ближнего. Средства типизации, а значит и узнаваемости, и самоидентификации, одновременно являются двигателем подражания образцовой модели, которая приписывалась герою. Своеобразное «ти-

ражирование», а скорее эксплуатация «личной истории» первого автора эпистолярного текста происходит при следующих условиях: когда личность (автор) соответствует базовым параметрам/представлениям аудитории (этнического коллектива) о «своем» и, соответственно, в аксиологической шкале его личностная модель поведения в целом является образцовой, т. е. достойна подражанию коллектива; когда в авторском/индивидуальном коммуникативном арсенале скомпрессирован фольклорный опыт аудитории (этнического коллектива).

Г. Нудьга не согласен с идеей «разделения» литературного памятника на два извода, считая, вопреки тезису К. Харламповича, и письмо запорожцев, и письмо чигиринцев одним произведением, что вносит путаницу в датирование, когда Г. Нудьга говорит о списках письма запорожцев, относящихся к XVII в. [9, с. 261].

Нельзя, пожалуй, считать письмо запорожцев составленным до 1620 г. в Украине только на основании того, что под этим годом в Казачьей хронике 1636 г. зафиксирована переписка турецкого султана с польским королем, в которой наблюдаются аналогичные пародийные титулы. Во-первых, переписка эта сильно отличается от письма запорожцев, имеет самостоятельный смысл, она не тождественна содержанию казацкого послания. Во-вторых, анализируемое письмо дошло до нас в составе более позднего памятника литературы — Летописи Величка XVIII в. [10]. Г. Нудьга считает, что в письме запорожцев присутствуют основные элементы всех произведений, имеющих пародийные титулы, начиная с поэтической повести об Азове и заканчивая уже упомянутой перепиской польского короля с турецким султаном. Вероятнее всего, это один из фактов из довольно распространенной традиции, существовавшей, возможно, с XVI в. и в Украине, и в Европе.

Во введении к монографии «Республика казаков» Г. Нудьга отмечает, что ни одно явление в истории украинского народа не получило в мире такой славы, привязанности, заслуженную популярность и романтического освещения, как казачество и его крепость — Сечь. Доказательством этого является тот факт, что слово «казаки», их военные подвиги, героизм, свободолюбие, рыцарство, мужество, бескорыстность и теперь упоминаются далеко за пределами Украины. И. Франко акцентировал внимание на том, что в XIX в. в Европе украинское казачество воспринималось как символ свободы, и поэтому достойно подражанию и пристального внимания [11, с. 78].

Именно с именем гетмана Мазепы распространились конкретные сведения о казаках и на территории Америки, а позже — и в Австралии. Украинскую народную поэзию мир воспринимал и еще теперь воспринимает как казачью. На английском языке в Америке и в Австралии можно услышать колыбельные песни о казаках. По всему миру украинцев давно стали называть «казацкой нацией». Казаки завоевали добрую славу во всем мире, прославив наш народ [11, с. 77].

Запорожская Сечь стала форпостом борьбы православнославянского с исламом — Османской импе-

рией. Обобщающий лозунг войн с турками — «За веру», поскольку основной задачей казачества было сохранение религиозной идентичности, что ярко представлено в «Письме запорожцев» на мотивном уровне: *«Не будеш ти годен синів християнських під собою мати; твого війська ми не боїмось, землю і водою будем битися з тобою.»*... Утверждение родной веры достигается с помощью архетипических образов «земля»/«вода», которые актуализируют древние мифологические представления украинства, т. е. определяют «свое» пространство и, соответственно, доминанту «своей» силы, правды и свободы.

Одним из признаков гротескного реализма, который приобретает бурлескный эффект, является пародийно-пренебрежительное номинирование адресата. Так, султан в «Письме...» — *«вавілонський кухар, македонський колісник, єрусалимський броварник, александрійський козолуп, Великого і Малого Єгипту свинар, вірменська свиня»* и др. с акцентуацией на религиозной коннотации и на принадлежности султана к «чужому» пространству, что, соответственно, маркирует его как врага: *«нашого Бога (тобто, Ісуса Христа.) дурень... нехрещений лоб», «шайтан турецький»* и др. [9].

### Выводы

Таким образом, анализ текста «Письма...» свидетельствует о присутствии в нем ряда глубоких мировоззренческих религиозных пластов непростых отношений двух цивилизаций — православно-христианской и исламско-мусульманской, поданные через призму украинской истории. Идея Бога предстает, как отмечает Е. Ивановская, «универсальным сверхличностным измерением

сознания», что в фольклорной традиции является «наивысшим рейтинговым пунктом аксиологической шкалы народного сознания» [7, с. 65]. По своему источнику идея нации (принадлежности к этнической группе) ассимилируется по императивности с идеей Бога, транслируется национальной культурой. Столкновение с другим смысловым миром определяется «чужим»: «Смысловый конструкт иностранца, иноверца (нехристи) в фольклорном тексте порождается оценкой близости реального к необходимому и идеальному. Разумным является столь необходимое и идеальное, что «вписывается» в контекст своей веры и национальной культуры. Схема действия субъектности в таком случае требует «подтвердить» перечень ценностно важных категорий смыслового пространства» [2, с. 99].

В фольклорных текстах такие тенденции материализуются в виде иррациональных фобий в отношениях с «иными». Субъектность модели «православные — иностранцы, иноверцы» определяется как акцентуация превосходства собственной нации и религии, культивирования второсортности мировоззрения иностранцев и иноверцев [7, с. 66], а следовательно, приобретает гротескно-пародийную окраску.

Г. Нудьга провел большую работу по изучению различных вариантов и редакций «Письма...», проанализировав в архивных фондах Киева, Львова, Вильнюса, Москвы и других городов древние издания и сборники, которые стали основой для написания труда «Переписка запорожцев с турецким султаном». Основной же заслугой украинского исследователя является то, что он впервые подошел к этому произведению как к ценному фольклорному тексту, который вследствие повлиял на интеллектуальное развитие литературы в целом.

### Литература:

1. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Литературно-критические статьи/М. М. Бахтин. — М.: Художественная литература, 1986. — с. 291—353.
2. Горелов, И. Основы психоанализа/Горелов И., Седов К. — М.: Лабиринт, 1997. — 224 с.
3. Гуревич, А. Я. Проблемы средневековой народной культуры/А. Я. Гуревич. — М.: Искусство, 1981. — 358 с.
4. Дашкевич, Я. Родинний клан Хмельницьких/Я. Дашкевич // Киевская старина. — 1995. — №4. — с. 95—101.
5. Документи Богдана Хмельницького. 1648—1657/Відп. ред. Ф. П. Шевченко; Упорядн. І. Крип'якевич. АН Української РСР. Інститут суспільних наук; Архівне управління при Раді міністрів Української РСР. — К.: Вид. АН УРСР, 1961. — 740 с.
6. Заглада, Н. Побут селянської дитини/Н. Заглада // Матеріали до етнології. — К.: ВУАН, 1929. — Т. 1. — 180 с.
7. Ивановська, О. Український фольклор: семантика і прагматика традиційних смислів: Підручник/О. Ивановська. — К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. — 336 с.
8. Етнографічні писання Костомарова. Зібрані заходом академічної комісії Української історіографії. Записок 6. Українського наукового товариства в Києві. Том XXXV./за ред. М. Грушевського. — К.: Держ. видав. України, 1930. — 381 с.
9. Нудьга, Г. Листування козаків з турецьким султаном як літературна пародія/Г. Нудьга // На літературних шляхах. — К.: Дніпро, 1990. — с. 260—346.
10. Нудьга, Г. Пародія в українській літературі/Г. Нудьга; Відп. ред. С. В. Щурат. — К.: Вид-во АН УРСР, 1961. — 176 с.
11. Нудьга, Г. Республіка козаків. Середньовічна Європа про Січ і козаків/Г. Нудьга. — 2-е вид. — К.: Варта, 2005. — 104 с.

12. Підгорна, Л. Фольклористичні концепції Миколи Костомарова: Тексти лекцій/Лілія Підгорна. — Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. — 72 с.
13. Українські приказки, прислів'я і таке ін./Збірники О.В. Марковича та ін.; Уклад М. Номис. — К.: Либідь, 1993. — 765 с.
14. Яковенко, Н. Паралельний світ. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI — XVII ст./Н. Яковенко. — К.: Критика, 2002. — 415 с.

## Фрагмент из миракля «Маска королевы Вирсавии» («The Masque of Queens»)

### А.-Ч. Суинберна в переводе В. Ю. Эльснера

Комарова Елена Васильевна, старший преподаватель  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*Данная статья посвящена анализу фрагмента из миракля А.-Ч. Суинберна «Маска королевы Вирсавии» («The Masque of Queens»), напечатанного под названием «Призраки цариц» в переводе В. Ю. Эльснера. Проведенное исследование позволяет утверждать, что переводчик довольно полно передавал как содержательную сторону подлинника, так и его эмоциональную насыщенность фрагмента.*

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

При составлении в 1909 г. четвертого тома известной в России начала XX в. антологии «Чтец-декламатор» В. Ю. Эльснер осуществил и опубликовал (под псевдонимом В. Ю. Эль-р) два прозаических перевода из Суинбёрна, первым из которых был «Сад Прозерпины» («The Garden of Proserpine») [2, с. 400], а вторым — фрагмент из миракля «Маска королевы Вирсавии» («The Masque of Queens»), напечатанный под названием «Призраки цариц» [3, с. 48–52].

При переводе фрагмента из миракля В. Ю. Эльснер, полностью обойдя библейскую историю о Давиде, который влюбился в Вирсавию и погубил ее мужа, чтобы жениться на ней, выбрал из образов двадцати двух цариц (Herodias, Aholibah, Cleopatra, Abihail, Azubah, Aholah, Ahinoam, Atarah, Semiramis, Hesione, Chrysothemis, Thomyris, Harhas, Myrrha, Pasiphae, Sappho, Messalina, Amestris, Ephrath, Pasithea, Alaciel, Erigone) лишь десять, причем изменил общий порядок их представления — начав с Клеопатры (Cleopatra) и Сафо (Sappho), он продолжил рассказ репликами Азубы (Azubah), Мирры (Myrrha), Томирис (Thomyris), Мессалины (Messalina), Хархас (Harhas), Пазифаи (Pasiphae), Семирамиды (Semiramis), Эригоны (Erigone).

Для представления цариц во всем их величии Суинбёрн использовал многочисленные сравнения и метафоры. Так, любовь царицы Лесбоса Сафо была названа им самой нежной («My love, that had no part in man's, / Was sweeter than all shape of sweet» [1, p. 267] [Моя любовь, не имевшая отношения к мужчинам, / Была нежнее, чем все формы нежности]), что В. Ю. Эльснер представил в своем переводе несколько обобщенно, без акцента на чувственности, эмоциях женщины: «Моя любовь, не знавшая мужчин,

была *важнейшей* из всего, чем Любовь дарила мир» [3, с. 50]. Сравнение лица царицы с угасающим пламенем погребального костра В. Ю. Эльснер усилил повтором прилагательного *бледный*: «The intolerable infinite desire / Made my face pale *like faded fire / When the ashen pyre falls through with heat*» [1, p. 267] [Нестерпимое неисчерпаемое желание / Сделало мое лицо бледным, *как гаснущий огонь, / Когда пепелище погребального костра тлеет с жаром*] — «Лицо мое было *бледным* от неутолимого желания, *бледным, как угасающее пламя над тускнеющими углями*» [3, с. 50]. Метафоры, характеризующие кровь Сафо как вино любви, а ее песню — как восторг любви, у русского переводчика несколько более конкретны: «My blood was hot wan wine of love, / And my song's sound the sound thereof, / The sound of the delight of it» [1, p. 267] [Моя кровь была *горячим мутным вином любви, / И звук моей песни — звуком того, / Звуком восторга от нее*] — «Моя кровь была *зажженным вином любви*, и песни мои были *эхом восторгов, которые я вливала*» [3, с. 50].

При переводе сравнений в описании царицы аморитянки Азубы В. Ю. Эльснер ввел поэтизмы, как то «светлый луг» взамен «места огней» («place of lights»), «сонмы» вместо «толпы» («multitudes»), «хрусталь» вместо «стекла» («glass»): «My face was *like a place of lights / With multitudes at festival*» [1, p. 262] [Мое лицо было *как место огней / С толпами празднующих*] — «Мое лицо было *как светлый луг, где сонмы ликующих*» [19, с. 50]; «Between my brows and hair there was / A white space *like a space of glass / With golden candles over all*» [1, p. 262–263] [Между моим челом и волосами была / Белизна, *как стекло / С золотыми свечами по-*



*всюду*] — «И лучезарно было чело мое, *словно хрусталь, озаренный золотыми светильниками*» [3, с. 51]. Русским переводчиком вполне успешно переданы самые сложные для понимания фрагменты переводного текста, в частности, сравнение величия масштабных человеческих замыслов и славы и многоцветия Божьего дома: «The glory of my gracious brows/Was *like God's house made glorious/With colours upon either wall*» [1, p. 262] [Величие моего изящного чела/Было *как Божий дом, блистающий/Цветами на каждой стене*] — «Величие замыслов моих было *подобно славе Божьего дома с многоцветными стенами*» [3, с. 50–51].

Воссоздавая образ царицы Аравии Мирры, В.Ю. Эльснер отказался от суинбёрновского сравнения, отдав предпочтение максимально возможному лаконизму в описании: «The tears wherewith mine eyelids ran/Smelt *like my perfumed eyelids' smell*» [1, p. 266] [Слезы из моих глаз бежали/Благоухающие, *как мои благовонные глаза благоухают*] — «Благовонны были мои ресницы, благоуханны — слезы» [3, с. 51]. Сопоставление ума царицы с колоколом было конкретизировано В.Ю. Эльснером вплоть до указания на «гулкую бронзу» как на материал, из которого он изготавливался, ср.: «My brain rang *like a beaten bell./As tears on eyes, as fire on wood./Sin fed upon my breath and blood./Sin made my breasts subside and swell*» [1, p. 266] [Мой разум звенел *как кованный колокол./Как слезы на глазах, как огонь на дереве./Грех кормила* своим дыханием и кровью,/*Грех заставлял* мою грудь опускаться и вздыматься] — «*Гулкой бронзе подобна* была моя мудрость. <...> *Как огонь пожирал дерево, как очи источают слезы*, я напояла грех своею кровью, своим дыханием. Лишь он заставлял подниматься и опускаться мою грудь» [3, с. 51].

Фрагменты описания скифской царицы Томирис характеризуются использованием анафор, сравнений и приема синтаксического параллелизма: «*My strength was like no strength of man's./My face like day. my breast like spring./My fame was felt in the extreme land*» [1, p. 265] [Моя сила была *как никакая другая сила./Мое лицо — как день, моя грудь — как весна./Моя слава слыла* в необъятной стране] — «Никто не мог в силе сравниться со мною. Лицо мое было *как ясный день*, грудь — *как весна*. Я властвовала над необъятной страной» [3, с. 51]; «*Yea, and the wind there fails of breath;/Yea, and there life is waste like death;/Yea, and there death is a glad thing*» [1, p. 265] [Да, и ветер там не может дуть;/Да, и там жизнь ничто, *как смерть;/Да, и там смерть — радость*] — «Да... и ветер, перебегая ее, задыхался! И жизнь там неприветна. И смерть там почти радостна» [3, с. 51]. Как видим, несмотря на сохранение суинбёрновских сравнений, для переводчика, представлявшего прозаическое прочтение английского оригинала, использование синтаксических фигур (в т. ч. и параллелизма) оказалось неактуальным, хотя в купированном виде они и были переданы им, например, при воссоздании описаний ца-

рицы Эфиопии Клеопатры («*My hair was wonderful and curled;/My lips held fast the mouth o' the world/To spoil the strength and speech thereof*» [1, p. 262] [Мои волосы были прекрасными и волнистыми;/Мои губы сдерживали уста мира/От помрачения силы и речи] — «Кольцами вились мои пышные волосы. Мои губы держали в плену уста Мира, чтобы развязать их силу, менять их веления» [3, с. 50]), царицы Мирры («*Sin fed <...>/Sin made <...>*» [1, p. 266] [Грех кормила <...>/Грех заставлял <...>] — «...я напояла грех <...>. Лишь он заставлял <...>» [3, с. 51]).

В.Ю. Эльснер воспроизвел и сравнение рта царицы Италии Мессалины с отверстой могилой, допустив, однако, при этом существенную неточность, связанную с переносом большей части эпитетов из характеристики «ненасытного» рта в характеристику подобной ему могилы: «A mouth *athirst and amorous/And hungering as the grave's mouth does/That, being an-hungred, cannot speak*» [1, p. 267] [Рот жаждущий и *любезолюбивый/И голодный, как рот могилы,/Будучи голодным, не может говорить*] — «Мой рот всегда жаждал, *ненасытный, как отверстая могила, вечно алчная и немая*» [3, с. 51]. При воссоздании сравнения сияния тела царицы Хархас с блеском дождевых струй не совсем уместным и даже избыточным можно считать употребление в русском переводе лексемы «полосы» в синтагме «полосы <...> дождя»: «My stately body without stain/Shone *as the shining race of rain/Whose hair a great wind scattereth*» [1, p. 265–266] [Мое великолепное тело без пятна/Сияло как блестящие струи дождя,/*Чьи волосы сильный ветер треплет*] — «...мое тело величавое, без единого пятна, сияло, как сверкающие *полосы* развееваемых ветром волос дождя» [3, с. 51]. К существенному ослаблению художественного эффекта вела замена использованного Суинбёрном множественного анафорического отрицания при характеристике царицы Пазифаи обычным перечислением: «*Not* all the pure clean-coloured sea/Could cleanse or cool my yearning veins;/*Nor* any root *nor* herb that grew,/Flag-leaves that let green water through,*Nor* washing of the dews and rains» [1, p. 266] [Все прозрачное чистых цветов море/*He* могло бы очистить или охладить мои жаждущие вены;/*Ни* корень, *ни* трава, что выросли,/Длинные листья, от которых вода позеленела,/*Ни* омовение росой и дождем] — «Зелья, коренья, холодные листья водяных лилий, напоенных зеленой влагой, роса, дождь, все море своими светлыми волнами не могло бы очистить меня, виновную, освежить мои пылающие вены» [3, с. 52].

Для раскрытия образа царицы Семирамиды Суинбёрн, помимо сравнения («*like a chrysoptas*»), прибегает к использованию определенного артикля «the» в начале строк, что подчеркивает ничтожность всего вокруг по сравнению с самой царицей: «*The* whole world and the sea that is/In fashion *like a chrysoptas,/The* noise of all men labouring,*The* priest's mouth tired through thanksgiving,*The* sound of love in the blood's pause,*The* strength



of love in the blood's beat,/All these were cast beneath my feet/And all found lesser than I was» [1, p. 264][**Этот** весь мир и это море, которое/**Похоже на хризопраз**,/**Этот** гул от работы всех людей,/**Этот** голос жреца, уставшего благодарить,/**Этот** звук любви в застывшей крови,/**Эта** сила любви в биении крови,/**Все** это было брошено к моим ногам/И все это мало для меня]. Несмотря на существование возможности перевода артиклем, В. Ю. Эльснер пренебрег ею, допустив излишнюю вольность в дополнениях и преобразованиях, приведшую к созданию совершенно иной, нежели в подлиннике, картины событий: «Земли, моря, **похожие на светлые хризопразы**, труды рабов, **достижения и власть свободных**, песнопения жрецов, уставших восхвалять меня, **безмолвный трепет сердец, замиравших от восторга, исступленные крики пылающей крови...** все это было сложено у ног моих и малым было предо мною...» [3, с. 52].

Представляя образ Эригоны, В. Ю. Эльснер сохранил одно из сравнений оригинала, полностью опустив другое («The wild wine shed **as blood** on me/Made my face brighter **than a bride's**» [1, p. 269][Дикое вино, лившееся **как кровь** на меня,/**Сделало** мое лицо светлее, **чем у невесты**] — «Молодым вином обагряла я свое тело. Лик мой был светлее и горделивее **лица новобрачной**» [3, с. 52]), после чего дополнил описание своими сопоставле-

ниями, в значительной мере опиравшимися на текст Суинбёрна, ср.: «My large lips had the old thirst of earth,/Mine arms the might of the old sea's girth/Bound round the whole world's iron sides» [1, p. 269] [Мои полные губы имели древнюю жажду земли,/**Мои** руки — мощь объема старого моря,/**Охватившего** все железные стороны мира] — «Мои полные губы были жадны, **как сама земля, наша древняя проматерь**. Мои руки были исполнены мощи, **как пояс Великого Моря, сжимающий чресла земли**» [3, с. 52].

В целом созданный В. Ю. Эльснером перевод, несмотря на его прозаическую форму и отдельные избыточные вольности интерпретатора, не до конца понявшего некоторые трудные места в суинбёрновском произведении, достаточно полно передавал как содержательную сторону подлинника, так и его эмоциональную насыщенность; наиболее существенным системным недостатком стала избыточная наполненность текста архаичными словами и формами слов (например, «взирать», «восхвалять», «впивать», «вкусить», «уста», «чело», «очи», «ланиты», «лик», «чресла» и др.), имевшая целью подчеркнуть дистанцию во времени между эпохой античных цариц и современностью, передать исторический контекст, однако в реальности снижавшая эмоциональный эффект описания.

#### Литература:

1. Swinburne A.-Ch. Poems and Ballads. — L.: Edward Moxon & Co, 1866. — 296 p.
2. Комарова, Е. В. Стихотворение А.-Ч. Суинберна «В саду» как часть «садовой трилогии», объекта наивысшего интереса русских переводчиков (XIX–XXI вв.) // Молодой ученый. — 2014. — № 15. — с. 399–402.
3. Суинбёрн, А. Сад Прозерпины. Призраки цариц (из «The Masque of Queens»)/Пер. В. Ю. Эльснера // Чтец-декламатор: В 4 т. — Т. 4. Антология современной поэзии. Америка, Англия, Франция, Бельгия, Германия, Италия, Скандинавия, Польша, Россия/Сост. Ф. Самоненко, В. Эльснер. — Киев: тип. Петра Барского, 1909. — с. 48–52.

## Стихотворение А.-Ч. Суинберна «Ave atque vale (Памяти Шарля Бодлера)» («Ave atque vale (In Memory of Charles Baudelaire)» в переводах Б. Б. Томашевского и Э. Ю. Ермакова

Комарова Елена Васильевна, старший преподаватель  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Данная статья посвящена анализу стихотворения А.-Ч. Суинберна «Ave atque vale (Памяти Шарля Бодлера)» («Ave atque vale (In Memory of Charles Baudelaire)») в переводах Б. Б. Томашевского и Э. Ю. Ермакова. 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.

В антологии «Новой английской поэзии» 1937 г. было напечатано три перевода из Суинбёрна Б. Б. Томашевского, обратившегося, наряду с «Покинутым

садом» [5, с. 400], еще к двум произведениям — «Ave atque vale (Памяти Шарля Бодлера)» («Ave atque vale (In Memory of Charles Baudelaire)», 1868) и «Прощание»

(«A Leave-Taking»,., опубл. в 1866 г.). В названии первого из них, известного также в Интернет-переводе Э.Ю. Ермакова [7], передано заглавие элегии Гая Валерия Катулла на смерть брата, буквально означающее «Здравствуй и прощай». Эпиграф к произведению — «Nous devrions pourtant lui porter quelques fleurs./Les morts, les pauvres morts, ont de grandes douleurs./Et quand Octobre souffle, émondeur des vieux arbres,/Son vent mélancolique à l'entour de leurs marbres,/Certes, ils doivent trouver les vivants bien ingrats» [1, p. 346] — взят из сборника Шарля Бодлера «Цветы зла» («Les Fleurs du Mal», 1857) и представляет собой фрагмент (3–7 стихи) стихотворения («La servante au grand cœur dont vous étiez jalouse...» («Служанка верная с душою благородной...», не позднее 1844 г.), неоднократно переведенный на русский язык, в том числе и такими известными поэтами, как П.Ф. Якубович, Эллис (Л.Л. Кобылинский), В.Г. Шершеневич. Например: «Давно цветов тебе мы принести мечтали!/У бедных мертвецов, увы, свои печали, — /И в дни, когда октябрь уныло шелестит/Опавшею листвою над мрамором их плит,/О, как завидуют они нам бесконечно» (П.Ф. Якубович; [3, с. 168]); «Наш долг — снести тебе хоть маленький букет./Усопших ждет в земле так много горьких бед;/Когда вздохнет октябрь, деревья обрывая/И между мраморов уныло завывая, — /О как завидуют тогда живым они» (Эллис; [2, с. 115]); «Должны тебе снести мы несколько цветков./Есть скорбь великая у бедных мертвецов;/Когда шуршит Октябрь опавшею листвою/Над мрамором их плит с печалью ветровою,/В неблагодарности мертвец упреки шлет» (В.Г. Шершеневич; [4, с. 198]). Если Б.Б. Томашевский отказался от перевода знаменитого эпиграфа, то Э.Ю. Ермаков все же предложил читателям его прочтение, существенно уступающее достижениям предшественников: «... Давно цветы тебе мы принести мечтали!/У бедных мертвецов, увы, свои печали — /И в дни, когда Октябрь уныло шелестит/Опавшею листвою над мрамором их плит,/О, как завидуют они нам бесконечно...» [7].

В посвящении сборника учителю и другу Теофилю Готье Ш. Бодлер назвал свои стихи «болезненными цветами», а потому цветочный мотив неотъемлемо звучит в суинбёрновском стихотворении. Розы символизируют любовь и романтическую страсть с наслаждением и болью, рута — горечь и сожаление, лавр — поэтические достижения: «Shall I strew on thee *rose* or *rue* or *laurel*./Brother, on this that was the veil of thee?» [1, p. 346] [Осыпать мне тебя *розами* или *рутой*, или *лавром*,/Брат, то, что было покровом тебе?]. Суинбёрном также были названы *морские цветы* («sea-flower»), *таволга* («meadow-sweet»), *щавель* («sorrel»), *огненные цветы* («fiery blossoms»), *травы северного берега* («gleanings of a northern shore»), (см.: «Or quiet *sea-flower* moulded by the sea,/Or simplest growth of *meadow-sweet* or *sorrel*./Such as the summer-sleepy Dryads weave,/Waked up by snow-soft sudden rains at eve?/Or wilt thou rather, as on earth before,/Half-faded *fiery blossoms*, pale with heat/And full of bitter summer,

but more sweet/To thee than *gleanings of a northern shore*/Trod by no tropic feet?» [1, p. 346] [Или скромными *морскими цветами*, скрывааемыми морем,/Или самыми простыми травами *таволгой* или *щавелем*,/Какие летом сонные Дриады сплетают,/Разбуженные внезапными дождями со снегом вечером?/Или ты предпочтешь, как раньше на земле,/Полуувядшие *огненные цветы*, бледные от жары/И наполненные горечью лета, но слаще/Для тебя, чем *травы северного берега*,/На которые не ступала нога жителя тропиков?]), что в деталях смог передать только Б.Б. Томашевский, тогда как Э.Ю. Ермаков предпочел упомянуть совсем другие цветы — *анемоны*, *кислицу*, *маргаритки*, *первоцветы*, ср.: «Что взять мне — *роз* иль *лавра*, или *руты*,/О брат мой, чтоб осыпать твой покров?/Или *морских* задумчивых *цветов*?/Или *простую* выберешь *траву* ты,/Какую сонные дриады ткут,/Когда дожди прохладу разольют?/Иль, может быть, тебе доставит радость/Земных твоих пристрастий томный след, — /*Тропический*, полуувядший *цвет*,/Таящий горечь лета, но и сладость./Какой превыше нет?» (Б.Б. Томашевский; [6, с. 140]) — «*Розы* должен я бросить, или *лавры*, иль *руту*,/Брат, на то, что тебя укрывало от взора?/*Анемоны*, растущие скромно у моря,/Или стебли *кислицы*, кружки *маргариток* — /Их в венок заплетали летним утром Дриады,/Под холодным дождем пробужденью не рады?/Иль *пылающий цвет*, что ценил на земле ты,/Отбеленный жарой и увядший, унылый,/Полный горечи лета, но более милый/Для тебя, чем холодных берегов *первоцветы*,/Не согреты тропиков силой?» (Э.Ю. Ермаков; [7]).

Б.Б. Томашевский уходит от предложенного Суинбёрном образа Бодлера-садовника: «*O gardener of strange flowers*, what bud, what bloom,/Hast thou found sown, what gather'd in the gloom?» [1, p. 349] [*О садовник странных цветов*, какой бутон, какой цветок/Нашел ты посаженным, что собрал во мраке?] — «Какие всходят травы и цветы?/И что собрал причудливого ты?» [6, с. 140]; ср. у Э.Ю. Ермакова: «*Цветов странных садовник*, какие бутоны,/Лепестки собираешь ты в царстве сонном?» [40]. Вместе с тем существенное для понимания суинбёрновского оригинала сопоставление жизни Бодлера с садом, усиленное использованием многочисленных эпитетов («Out of the *mystic* and the *mournful* garden/Where all day through thine hands in barren braid/Wove the *sick* flowers of *secrecy* and *shade*./Green buds of *sorrow* and *sin*, and remnants gray,/Sweet-smelling, pale with *poison*, *sanguine-hearted*./Passions that sprang from sleep and thoughts that started» [1, p. 353] [Из *таинственного* и *печального* сада,/Где днями твои руки в бесплодный венок/Сплетали *болезненные* цветы *тайны* и *мрака*,/Зеленые бутоны *печали* и *греха*, и пепел,/Сладко-пахнущие, бледные *от яда*, с *кроваво-красной сердцевиной*,/Страсти, что возникли из сна, и мысли, что появились]), не только сохранено во всем эмоциональном напряжении, но и су-

ественно усилено благодаря сближению страсти со сном, а мысли — с недугом: «Из горестного, сумрачного сада,/Где плел всю жизнь в бесплодном рвении ты/Болезненные, смутные цветы,/Ростки греха и сладость трав поблекших,/От яда бледных, с сердцем, полным мук,/Где страсть — как сон, и мысли — как недуг» [6, с. 143]. У Э.Ю. Ермакова многие выразительные детали утрачены: «Сад секретный, залитый печали влагой,/Где все дни напролет из сухих роз венки/Ты вязал, заплетал тьму и тайну в шнурок,/Покидая, грех смой и бесцветное горе,/Брось цветы, напоенные медленным ядом,/Страсти, мыслей и снов пустые улады» [7].

В пятой строфе уход поэта из жизни в зените славы Суинбёрн описывает с помощью языка цветов, упоминая *пальмовые ветви* («palms»), которые, как и лавр, символизируют победу и достижения, и *тисовые листья* («yew-leaves»), с древних времен ассоциирующиеся с похоронами; Б.Б. Томашевский называет *пышные пальмы* и *тисовый листок*, Э.Ю. Ермаков — *лавр* и *ветку тиса*. В четырнадцатой строфе оригинального произведения Суинбёрн говорит о *лавре* («laurel»), вплетаемом в *кипарис* («cypress»), отождествляемый с печалью, что не совсем точно передано Б.Б. Томашевским, заменившим *кипарис терновым венцом* — символом стра-

даний; у Э.Ю. Ермакова упомянут *лавр венка с кипарисовой кроной*. Если у Суинбёрна на могилу Бодлера оказываются принесенными *мед, пряные травы, фрукты, розы, плющ, дикий виноград* («honey and spice <...>/<...> fruits <...>/<...>/<...> rose and ivy and wild vine»), то у Б.Б. Томашевского вместо *роз* назван *мак* как символ сна и смерти («мед и ароматы,/И от плодов <...> и от лоз/<...>/<...> плющ и дикий мак»); в прочтении Э.Ю. Ермакова не назван *плющ*, символизирующий бессмертие и дружбу («Ароматы и мед <...>/И плоды <...>/<...>/<...> лозы и розы»).

Суинбёрн, который одним из первых оценил творчество Ш. Бодлера, наполнил свое произведение реминисценциями из стихов французского поэта и образами эллинских богов, что было сохранено в русских переводах — *Titan-woman* (женщина-титан/Титанида) из стихотворения «La Géante», богиня загробного мира *Proserpine* (Прозерпина), *King Agamemnon* («царь, <...> чей пыл/Когда-то Троию в пепел превратил» (Б.Б. Томашевский; [6, с. 143]); «царь <...>/<...>/<...> пламя, что рушило Трои стены (Э. Ю. Ермаков; [7]), его дети, решившиеся отомстить за смерть отца, — *Orestes* (Орест) и *Electra* (Электра), *Venus Cytherean* (Венера Цитерейская/Афродита — Киприда), царица *Niobe* (Ниобамать/Ниоба), наказанная за грехи гибелью детей.

#### 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. Бодлер, Ш. «Служанка верная с душою благородной...»/Пер. Эллыса <Л.Л. Кобылинского> // Бодлер Ш. Стихотворения/Сост. е. В. Витковский. — Харьков: Фолио, 2001. — с. 115–116.
3. Бодлер, Ш. «Служанка скромная с великою душой...»/Пер. П. Ф. Якубовича // Бодлер Ш. Цветы Зла/Изд. подг. Н. И. Балашов, И. С. Поступальский. — М.: Наука, 1970. — с. 168.
4. Бодлер, Ш. «Служанка старая, с великою душой!...»/Пер. В. Г. Шершеневича // Бодлер Ш. Цветы Зла/Пер. В. Г. Шершеневича; публ., подг. текста и послесловие В. А. Дроздова. — М.: Водолей, 2009. — с. 198.
5. Комарова, Е. В. Стихотворение А.-Ч. Суинбёрна «В саду» как часть «садовой трилогии», объекта наивысшего интереса русских переводчиков (XIX–XXI вв.) // Молодой ученый. — 2014. — № 15. — с. 399–402.
6. Суинбёрн А.-Ч. Ave atque vale (Памяти Шарля Бодлера)/Пер. Б. Б. Томашевского // Антология новой английской поэзии/Вступ. ст. и комментарии М. Н. Гутнера. — Л.: Худ. лит., 1937. — с. 138–143.
7. Суинбёрн А.-Ч. Ave atque vale (Памяти Шарля Бодлера)/Пер. Э. Ю. Ермакова // [http://samlib.ru/e/ermakow\\_e\\_j/aveatquevale.shtml](http://samlib.ru/e/ermakow_e_j/aveatquevale.shtml)

## Развитие информационно-коммуникационных технологий и обеспечение переходов к информационному обществу

Мамедова Арзу Сагиб кызы, педагог, докторант  
Бакинский государственный университет (Азербайджан)

*Кардинальные изменения в информационной сфере на глобальном уровне которые мы сейчас наблюдаем в нашем обществе осуществляются по средствам стремительного развития и распространения новых информационно-коммуникационных технологий. Если раньше процесс развития информационно-коммуникационных технологий протекал в направлении четко определенной специализации и дифференциации, то се-*

годня главным условием является возможность их универсального использования. Конечно же, преобразились мультимедийные системы, которые в настоящее время способны объединять функции, например, телефона и факса, телевизора и радиоприемника, фотолaborатории и виртуальной библиотеки, сохраняя за собой тот же классический набор вычислительных функций и быстрый доступ к сети Интернет.

**Ключевые слова:** инновация, инновационный потенциал, технология, информационное общество, информационно-коммуникационные технологии.

Возрастающее влияние на политику, экономику, управление, финансы, науку, культуру и другие сферы жизнедеятельности общества в рамках национальных границ и в мире в целом оказывает стремительное развитие и распространение новых информационных и телекоммуникационных технологий. Этот процесс сегодня приобретает характер глобальной информационной революции. В Окинавской Хартии глобального информационного общества, принятой лидерами «восьмерки» 22 июля 2000 года, подчеркивается — «информационно-коммуникационные технологии (ИТ) являются одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование общества XXI века». [2].

Возрастающее влияние на экономику, политику, международные отношения и культуру оказывают развитие и совершенствование глобальных сетей, которые открывают безграничные возможности непосредственного общения между людьми в режиме реального времени. Все эти достижения в информационной сфере создают предпосылки для движения к совершенно новому типу общества — информационному, к обществу знания. И одной из основных характеристик информационного общества является его глобальный характер, где стираются границы между странами и народами, меняется структура мировой экономики, более конкурентным становится рынок, создаются условия для экономического роста отдельных стран, их эффективного включения в единое информационное пространство.

Но прежде чем осуществить эти преобразования в своем государстве следует развивать национальную информационную инфраструктуру и полноценно участвовать в формировании глобального информационного общества.

Мировое признание компьютерной сети Интернет явилось важнейшим катализатором развития общества знания — он объединил миллионы людей и сотни стран, сократил географические расстояния и уничтожил преграды для общения в различных областях деятельности человека. Последующее снижение цен на компьютеры и интернет сделали их доступными для большего числа потребителей, что оказало решающее воздействие на информационную индустрию, у которой появились миллионы новых потребителей и обширные рынки сбыта.

Традиционный список услуг для населения регулярно пополняется новыми электронными видами. Это интернет-магазин, операции с недвижимостью при помощи Интернет, электронный аукцион, банковские операции и управление персональными финансами, видео/музыка, интерактивное телевидение, видеоигры и др.. Сегодня компании могут

проводить видеоконференции и виртуальные презентации, создавать на WWW свои «витрины», что позволяет компаниям налаживать обратную связь с клиентами, выявлять наиболее популярные услуги и товары и в соответствии с этим координировать свою деятельность, преодолевать географические ограничители предпринимательской деятельности. Это позволяет сэкономить существенные средства на перемещении сотрудников. У информационного общества возникает спрос на информационно-насыщенных продуктов и услуг, передачу которых стало возможным осуществлять через электронные сети, интеллект — в условиях сети становится чрезвычайно мобильным. Создается почва для развития дистанционных трудовых отношений. С помощью сети люди могут полноценно работать, обучаться и общаться, уменьшаются транспортные проблемы, возрастает возможность получить работу практически в любом районе мира, расширяются шансы трудоустройства людей с ограничениями по здоровью.

Развитие информационно-коммуникационных технологий несет в себе перемены и в политической жизни общества. Например, появляется возможность оперативного доступа максимального числа людей к текстам законопроектов еще на стадии их предварительной разработки, а также к большому объему аналитической информации по этому поводу.

Однако вместе с очевидными благами информационно-технологическая революция несет с собой и проблемы. Среди них в первую очередь цифровое неравенство стран и регионов. Существенной проблемой в рамках мирового информационного пространства является непропорциональное использование возможностей Интернет. Происходит разделение общества на тех, кто имеет компьютер и умеет им пользоваться, и тех, кто не обладает ни техникой, ни соответствующими навыками. Без умения работать с компьютером уже сегодня невозможно получить престижную и высокооплачиваемую работу.

Новые информационно-коммуникационные технологии изменили жизнь многих людей в мире, предоставив им услуги в режиме on-line, хотя немалое количество жителей Земного шара ещё даже не имеют доступа к ним. Но всем известно, что развитие рынка информационных услуг происходит путём вовлечения в него широких масс подготовленных пользователей и решение этой проблемы зависит от информационной политики как отдельных государств, так и от тесного сотрудничества государств в данном направлении. Для решения этой задачи на Окинавском саммите стран большой «восьмерки» (июль 2000 г.) было принято решение об учреждении Группы



по возможностям цифровых технологий, цели которой: активно содействовать диалогу с развивающимися странами, международными организациями и другими участниками по проблеме «цифрового неравенства»; всячески поощрять усилия «восьмерки» в разработке и реализации экспериментальных программ и проектов в области новых информационно-телекоммуникационных технологий; более детально рассмотреть роль частного сектора и других заинтересованных групп в развитии информационного общества.

Несмотря на то, что преимущества Интернета очевидны, мир сталкивается и с негативной стороной этого явления. Речь идет о распространении непристойных материалов, в частности, детской порнографии, о представляющих общественную угрозу материалах неонацистского толка, об использовании Интернет для азартных игр, о мошенничестве путем заключения пари и проведения разного рода лотерей. В связи с этим возникает проблема правового регулирования сети Интернет. Необходимо государственное вмешательство в виде принятия соответствующих законов. Учитывая глобальный характер Интернет, справиться с этой проблемой возможно лишь в рамках международного сотрудничества, проведения специальных исследований, создания правительственных и общественных объединений, разрабатывая кодексы и проекты законов.

Но на пути становления глобального информационного общества и решения возникающих в ходе его развития проблем возникает языковой барьер. Хотя большая часть информации в Интернет дается на английском языке, следует так же отметить, что и на других языках мира во всемирной паутине содержится важная и интересная информация. Поэтому развитие возможности межъязыковой коммуникации приобретает чрезвычайную актуальность. И чтобы Интернет стал международным каналом общения, необходимо создание текста или информации на максимально большем числе языков. В этом направлении сегодня ведутся интенсивные исследовательские работы.

И лишь в этом случае может быть построена глобальное информационное общество, когда каждый человек сможет максимально реализовать свой интеллектуальный, а страна — экономический и научный потенциал.

По мнению, например, А.А. Чернова, именно государство в процессе становления информационного общества должно играть роль координатора деятельности различных субъектов общества и целенаправленной политикой способствовать интеграции граждан в глобальное информационное общество, отстаивая при этом свои интересы в мировом информационном пространстве. В последние годы многие страны, а также международные организации в качестве приоритетной задачи выделили реализацию концепций и программ по переходу к информационному обществу. При этом преследуются как государственные интересы (лидерство в мировом сообществе), так и повышение качества жизни людей [3].

Формирование информационного общества в Азербайджане сегодня является необходимым условием устойчивого развития страны, ее полноценной интеграции в мировую экономику. Одним из условий интеграции Азербайджана в глобальное информационное общество является расширение возможностей систем информационного обмена на международном, национальном и региональном уровнях и, соответственно, повышение роли квалификации, профессионализма и способностей к творчеству. При этом решающее значение приобретает владение Интернет-технологиями и цифровыми средствами связи и их эффективное использование. В условиях глобализации мирового развития и беспрецедентной информационной открытости национальных границ информация становится главным стратегическим фактором в международном соревновании за использование ее позитивных сторон и минимизацию отрицательных последствий.

Несмотря на все вышесказанное, приходится признать, что перспективы развития информационного общества весьма неоднозначны. Можно говорить о том, что теоретические концепции и планы в части гуманистических идей в некоторой степени утопичны. В реальности технические и экономические аспекты информатизации выходят на первый план, в то время как социальные и политические изменения общественных институтов пока либо не происходят, либо происходят не в том направлении, как изначально предполагалось. Роль информации в обществе, новые механизмы коммуникации, превращение информации в коммерческий продукт, сетевые принципы организации, повсеместное внедрение информационных технологий в экономику, политику, культуру, социальные отношения и другие описанные теоретиками элементы информационного общества в настоящее время присутствуют и постоянно развиваются. Однако, то вышеописанное информационное общество, которое позиционировалось как высокоинтеллектуальное демократическое общество с равными возможностями доступа к знаниям, образования, сохранения культуры и т.п. в настоящее время не состоялось, и вызывает сомнение возможность скорого появления его в будущем. Прогнозы теоретиков оказались несостоятельны в первую очередь потому, что их авторы отождествляют информацию и знание. Информации в современном обществе много, она играет колоссальную роль, но отсюда вовсе следует, что в современном обществе знание — сила. Тиражирование интеллектуального продукта, передача сведений о нем посредством различных коммуникаций — вот что коренным образом отличает современное общество как информационное. За словом «информация» кроется именно коммуникация, а не знание [1]. Кроме того, воплощение вышеописанных идей зачастую идет вразрез с интересами бизнеса и невозможно при существующих капиталистических отношениях.

Более того, оказывается, что информатизация помимо очевидной пользы приносит и вред, порождая проблемы, перспективы разрешения которых достаточно туманны.



Так, например, информационное воздействие со стороны определенных заинтересованных групп лиц ведет к дестабилизации общества, а, попытки, поддержания порядка и стабильности зачастую означают деградацию демократических принципов и свобод. Капиталистические отношения накладывают ограничения на идею равного доступа к информационным ресурсам, а неконтролируемые потоки информации вызывают проблемы психологического и морально-этического характера. Таким образом инфор-

матизация порождает совокупность взаимосвязанных проблем, для решения которых приходится чем-то жертвовать.

На данный момент правительствами государств и различными общественными организациями прилагаются определенные усилия по развитию информационного общества, реформированию социальных, политических и экономических институтов, сглаживанию возникающих проблем.

Литература:

1. Лактионов, А. Информационное общество: Сб. — М.: ООО Издательство И74 АСТ, 2004.
2. Окинавская Хартия глобального информационного общества // Дипломатический вестник, 2000, №8, с. 52. 7
3. Чернов, А.А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2003.

## Стиль художественной литературы в аспекте лингвистической и литературоведческой стилистики

Матенов Рашид Бекимбетович, старший преподаватель  
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Последние десятилетия отмечены бурным развитием всех отраслей языкознания. Не является исключением и такая сравнительно молодая наука, как стилистика. Молодой ее можно назвать потому, что, несмотря на весьма давнюю традицию употребления этого термина, стилистика долгое время развивалась в рамках то риторики, то поэтики, то филологии вообще и как самостоятельная дисциплина не выделялась. Между тем труды А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура и других ученых показали, что под термином «стилистика» недифференцированно объединяются по крайней мере три самостоятельных «стилистики», каждая из которых имеет свой особый предмет изучения. В частности, В.В. Виноградов, выделяет «три разных круга исследований, тесно соприкасающихся, часто взаимно пересекающихся и всегда соотносительных, однако наделенных своей проблематикой, своими задачами, своими критериями и категориями» [Виноградов. Стилистика., с. 5]: стилистика языка, стилистика речи и стилистика языка художественной литературы.

Рассмотрим определение стилистики, которое дается О.А. Крыловой в книге «Основы функциональной стилистики русского языка»:

Стилистикой называется наука о языке и речи, изучающая языковые средства всех уровней с точки зрения наиболее целесообразного и общественно принятого их использования в зависимости от цели и обстоятельств общения. [Крылова, с. 23]

Перед стилистикой стоят следующие задачи:

1. Анализ языковых единиц со стороны их значения и экспрессивных возможностей одновременно.

2. Изучение функциональных стилей языка. Раздел стилистики, изучающий эту задачу, носит название функциональной стилистики — науки, изучающей закономерности функционирования языка в различных сферах общения, соответствующих тем или иным разновидностям человеческой деятельности, а также речевую системность складывающихся при этом функциональных стилей, нормы отбора и сочетания в них языковых средств. [Кожина, с. 25]

Стилистика, решающая обе названные задачи, — это стилистика языка (структурная стилистика).

3. Третья задача стилистики состоит в том, чтобы изучить и описать семантические и экспрессивно-стилинические особенности различных жанров устной и письменной речи.

Эту задачу призвана решить стилистика речи. Следовательно, стилистика речи изучает те особенности, которые связаны с различными жанрами и видами речи (публичная — непубличная речь, официальная — неофициальная и т. д.)

И стилистика языка, и стилистика речи — это две области стилистики как лингвистической науки.

Стилистика языка художественной литературы, или литературоведческая стилистика, изучает все элементы стиля литературного произведения, а также такие идейно-художественные особенности произведений художественной литературы, которые, повторяясь в раз-

личных произведениях одного писателя, создают его индивидуальный стиль (идиолект, стиль писателя).

До недавнего времени считалось, что изучение стиля отдельного писателя является предметом только лишь литературоведческой стилистики. Однако следует учесть, что уже давно ощущается потребность лингвистики в исследовании творческого отношения писателя, носителя языка, к тем конвенциональным средствам коммуникации, которые он использует вместе с другими членами общества, но использует нестандартно, а в ряде случаев, — например, реализуя свои художественные потенции, преобразовывает в специфическую систему писательского идиолекта и словесного стиля высоких эстетических качеств.

Проблемы развития и взаимодействия таких идиолектов, соотношения в их множестве общенародного и индивидуального, нормы и обоснованных отступлений от нее», лингвистического и эстетического, «сложного» и «простого», структурного и функционального и т.д. ждут своего разрешения. Уже сформулированы задачи достаточно строгого и полного описания соответствующей языковой системы, которую филологи по-разному называют («язык художественной литературы», «поэтический язык» и т.д.), представляют и определяют, и уже давно стремятся описывать. Эти проблемы и задачи требуют особого внимания, специальных методов исследования, разработанной теории и т.д. Прежде всего здесь необходимо объединение усилий всех заинтересованных ученых, все равно, являются они лингвистами или литературоведами по своей основной профессиональной принадлежности.

Согласен с этим мнением и В.В. Виноградов. По его мнению, наука о стилях языка художественной литературы представляет собой историческую науку **лингво-литературоведческого** характера. Она исследует взаимодействие литературного языка и различных стилей художественной литературы в их историческом развитии, и прежде всего вопрос о том, в какой мере литературный язык определенного уровня развития может обеспечить нужды слагающегося стилистического направления литературы. К этому же направлению относится стилистика индивидуальной речи, или стиля писателя и отдельного художественного произведения.

Стиль художественной литературы выделяется далеко не всеми лингвистами. По вопросу о том, является ли язык художественной литературы отдельным функциональным стилем русского языка, оживленные споры ведутся до настоящего времени.

Определим сначала, что современная лингвистическая наука понимает под термином «функциональный стиль».

Функциональный стиль — это исторически сложившаяся в данном языковом коллективе разновидность литературного языка, представляющая собой относительно замкнутую систему, которая регулярно функционирует в определенной сфере общественной деятельности.

В соответствии с определением можно выделить следующие функциональные стили современного русского языка:

- научный,
- официально-деловой,
- газетно-публицистический,
- разговорно-бытовой,
- стиль художественной литературы.

Вернемся к вопросу о стиле художественной литературы.

Противники выделения этого стиля обращают внимание на принципиальную «разностильность» языка художественной литературы, на то, что он не образует явно замкнутой системы, так как в языке художественной литературы находят место абсолютно все средства общенационального языка, вплоть до просторечия, жаргонизмов и диалектизмов.

Сторонники этого взгляда вполне обоснованно указывают на то обстоятельство, что язык художественной литературы регулярно функционирует в определенной сфере общественной деятельности — в сфере литературы и искусства. К тому же стиль языка художественной литературы выполняет свою специфическую функцию — эстетическую, не свойственную ни одному другому стилю.

Конечно, художественная речь использует языковые средства всех других стилей, в том числе и типичные для них. Однако при этом в художественном произведении эти средства выступают в измененной функции — в эстетической, образуют иную системность. Кроме того, средства других стилей используются далеко не в полном составе, заимствуется собственно не стиль, а отдельные языковые его средства, хотя и имеющие окраску этого стиля.

Художественный стиль в целом отличается от других функциональных стилей и тем, что если те, как правило, характеризуются общей стилиевой окраской, то в художественном — многообразная гамма стилиевых окрасок используемых языковых средств. Однако это, «не «смешение стилей», поскольку каждое слово в художественном произведении мотивировано содержательно и стилистически, все вместе они объединяются одной общей, присущей им эстетической функцией». [Кожина, с. 198]

Отличие художественной речи также в том, что она обращается к использованию не только литературных, но и внелитературных средств языка — просторечия, жаргонов, диалектов и т.д. однако и эти средства используются не в их первичной функции, а в эстетической.

Все лингвистические ресурсы, описанные языковедами, известны художественной речи. Таким образом, с лингвистической точки зрения художественный стиль характеризуется использованием всех стилистических ресурсов русского языка.

В художественной речи наблюдается широкая и глубокая метафоричность, образность единиц разных языковых уровней, здесь используются богатые возможности

синонимии, многозначности, разнообразных стилиевых пластов лексики. Все средства, в том числе нейтральные, призваны служить здесь выражению системы образов, поэтической мысли художника.

В каждом конкретном случае из всего арсенала языково-стилистических средств уместным, единственно необходимым в данном контексте оказывается лишь одно, избранное средство. Причем в понятие высоких качеств художественной речи и неперенных ее свойств входит неповторимость и свежесть выражения при создании образов, образов-символов (особенно частых в поэзии), яркая их индивидуальность. Кроме того, художественная речь отличается не только образностью, но и явной эмоциональностью, в целом же — эстетически направленной экспрессивностью.

Художественная речь, во многом принципиально отличаясь от научной и официально-деловой, сближается при этом по ряду признаков с публицистической (эмоциональность, а в собственно лингвистическом плане — использование многообразия языковых единиц, возможность столкновения разностильных средств в тех или иных стилистических целях). Кроме того, художественная речь, обычно осуществляемая в письменной форме, вместе с тем близка по некоторым своим чертам устной разговорно-бытовой и широко использует ее средства. Близость этих последних функциональных стилей проявляется в высокой степени эмоциональности, многообразии модальных оттенков у языковых единиц и в отношении к литературной норме, а именно в возможности использования внелитературных средств (хотя в каждом из этих стилей — в разном объеме и составе этих средств и с разными целями). Художественная речь широко вбирает в себя не только лексику и фразеологию, но и синтаксис разговорной речи, отражая последний и в известной мере олитературивая его. Устная живая речь попадает в художественное произведение, подвергаясь определенному отбору и обработке, а главное, подчиняясь эстетической функции.

Литература:

1. Виноградов, В. В. *Стилистика. Поэтика*. М., 1963
2. Виноградов, В. В. *Проблема авторства и теория стилей*. М., 1971
3. Кожина, М. Н. *Стилистика русского языка*. М.: Просвещение, 1983
4. Крылова, О. А. *Основы функциональной стилистики русского языка*. М., 1979

Наука о стилях языка художественной литературы представляет собой историческую науку **лингво-литературоведческого** характера. Она исследует взаимодействие литературного языка и различных стилей художественной литературы в их историческом развитии, и прежде всего вопрос о том, в какой мере литературный язык определенного уровня развития может обеспечить нужды слагающегося стилистического направления литературы. К этому же направлению относится стилистика индивидуальной речи, или стиля писателя и отдельного художественного произведения.

В художественной речи наблюдается широкая и глубокая метафоричность, образность единиц разных языковых уровней, здесь используются богатые возможности синонимии, многозначности, разнообразных стилиевых пластов лексики. Все средства, в том числе нейтральные, призваны служить здесь выражению системы образов, поэтической мысли художника.

В понятие высоких качеств художественной речи и неперенных ее свойств входит неповторимость и свежесть выражения при создании образов, образов-символов (особенно частых в поэзии), яркая их индивидуальность. В стилях художественной литературы широко используются языковые средства, усиливающие действенность высказывания благодаря тому, что к чисто логическому его содержанию добавляются различные экспрессивно-эмоциональные оттенки. Все современные ученые сходятся во мнении, что усиление выразительности речи достигается в первую очередь использованием тропов и стилистических (риторических) фигур.

Наиболее часто используемые виды тропов и фигур: эпитет, метонимия, синекдоха, гиперболы, литота, ирония, аллегория, олицетворение, перифраз, анафора, эпифора, параллелизм, антитеза, оксюморон, градация, умолчание, риторическое обращение, риторический вопрос, полисидентон, асидентон, инверсия, эллипсис, метафора, сравнение.

## Морфологически выраженные сравнения и их стилистические функции в идиолекте Анны Ахматовой

Меденцева Наталья Петровна, ассистент

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В своей работе «Лингвистический аспект в изучении сравнений» Е. А. Ушакова утверждает, что «сравнение может быть выражено всеми знаменательными частями речи: именами — существительными, прилагательными, числительными, глаголами, причастиями и деепричастиями, наречиями». [Ушакова, с. 254]

Мало того, сравнение может употребляться в различных формах одной и той же части речи, одного и того же слова.

В именах существительных у Ахматовой такими формами оказались именительный и творительный падежи, реже — формы родительного падежа.

Именительный сравнения с союзом устанавливает прямое отношение сходства с другим существительным по тому или иному признаку (основанию). Такие примеры мы рассмотрим позднее. А сейчас обратимся к одному из излюбленных средств нового, непривычного выражения компаративности у Ахматовой.

1. Сравнительная степень с объектом в родительном падеже. Приведем примеры:

Первых фиалок они светлей...  
«Белая стая», стр. 122

Взоры огненной огня  
И усмешка Леля...  
«Седьмая книга», стр. 368

И дыханье их понятней слова  
«Ветер войны», стр. 362

Эти глаза — зеленее моря  
И кипарисов наших темнее  
«У самого моря», стр. 205

Печальней и задумчивее станет  
Внимающего скорбному рассказу.  
«Белая стая», стр. 189

Как видим, в применном положении родительный сравнения постоянен при форме сравнительной степени прилагательного, где он выполняет функцию дополнения.

В стилистическом отношении частое использование таких форм сравнения подчеркивает индивидуальность автора, подчеркивает своеобразность манеры повествования.

В проанализированных нами стихотворениях выявлено 39 сравнений подобного рода, что составляет 8.9% от об-

щего числа сравнений и 30% от сравнений, выраженных косвенными падежами.

2. Особых замечаний требует творительный сравнения. Обычно творительный сравнения употребляется без союза, почему его называют «кратким», «простым» или «прямым» сравнением. [Ушакова, с. 255].

Но следует быть весьма осторожными при характеристике функций сравнения, выражаемых творительным падежом. Как мы выяснили, далеко не всегда можно называть их сравнениями в чистом виде. Объясним это подробнее.

Довольно часто функции сравнения осуществляются у Ахматовой при помощи **творительного сказуемого**. Однако, следует учесть, что вопрос о творительном сказуемом достаточно сложен и подлежит детальному изучению.

Для стиля Ахматовой характерно сочетание с глаголом не прилагательных, а существительных имен. Это явление требует более подробного рассмотрения.

В таких сочетаниях у Ахматовой глагольная форма ослаблена в своем предметном значении до степени «связки» (был, стал, будет и т. п.). Имя, которое при посредстве этой связки утверждается за субъектом, не может свидетельствовать о процессе его нового «называния», не является чисто словесным преобразованием представления этого субъекта, а содержит в себе элемент реальной оправданности.

Таким образом, сравнительное сочетание приобретает оттенок «временного функционирования» [Виноградов, с. 410], который исходит из глагольной формы. Глагол-связка окрашивает «имя» значениями возникновения, превращения, словом, присвоения субъекту — временной, а не постоянной. Поэтому «творительный сказуемый» даже тогда, когда он состоит из глагола-связки и имени, приписанного субъекту «переносно», метафорически, не может быть назван метафорой, а лишь «метафорическим применением».

По мнению академика Виноградова, «метафора — это принцип необычайного словоупотребления, называния «предмета», «смысла», имеющего уже «имя», новым словом, которое может утвердиться за ним навсегда». [Виноградов В. В., стр. 410] А в «приглагольном сказуемом» именно этой отрешенности от «временного функционирования» не может быть, так как он слит с глагольной, временной формой в один целостный образ.

**Был блаженной моей колыбелью**  
Темный город у грозной реки  
**И торжественной брачной постелью,**



Над которой держали венки  
Молодые твои серафимы...  
«Белая стая», стр. 120

И тогда тебя твоя тревога,  
**Ставшая судьбой,**  
Уведет от моего порога  
В ледяной прибой.  
«Ветер войны», стр. 403

**Быть твоею сестрою отрадною**  
Мне завещано древней судьбой,  
**А я стала лукавой и жадною**  
**И сладчайшей твоею рабой.**  
«Анно Доміні», стр. 268

**И стройной башней стала** западня,  
Высокою среди высоких башен.  
«Белая стая», стр. 103

Мы согласны, что в этих и подобных примерах процесс пребывания подлежащего в той или иной роли объективно является метафорическим, носит сравнительный характер. Но все же этот процесс связан с мыслью о «превращении» предмета.

С этим мнением согласна и Ушакова Е. М., которая писала о том, что «далеко не сразу творительный приглагольный падеж ... стал выражать сравнение. Значение творительного сравнения является вторичным, производным по отношению к творительному орудийному, социативному, превращения». [Ушакова, с. 255]

А в произведениях Ахматовой как раз и наблюдаются «первичные» формы творительного сравнения.

Такой вид творительного сравнения встречается 28 раз, что составляет 6 % от всех сравнений и 22 % от сравнений, выраженных косвенными падежами.

А как же охарактеризовать такие сравнительные сочетания, когда глагол является полновесным сказуемым? Например,

А тайная боль разлуки  
**Застонала белой чайкой...**  
«У самого моря», стр. 198

И в полночь майскую над молодой черницей  
**Кричит истомно раненой орлицей.**  
«Анно Доміні», стр. 276

Еще недавно **ласточкой свободной**  
**Свершала ты свой утренний полет.**  
«Анно Доміні», стр. 230

В этих и подобных случаях, мы имеем дело не с чисто словесными метафорами, а с отголосками «мифологического мышления». [Виноградов, с. 413]

Если считать, что для сравнений и метафор как их разновидностей обязательна только лишь формальная «двупланность», сознание словесного приравнения одного «предмета» другому, то следует обособлять от сравнений и метафор в собственном смысле тот приглагольный творительный падеж, который является семантическим привеском к предикату (с его объектами), средством его оживления, раскрытия его образного фона.

Зачем **улыбаешься ты**  
Мне с неба **кровавой зарницей?**  
«Белая стая», стр. 148

Над вашей памятью **не стыть плакучей ивой,**  
А крикнуть на весь мир все ваши имена!  
«Ветер войны», стр. 352

Все эти «превращения» созерцаются героиней как реальность. Это объясняется не языковыми метаморфозами, а способом восприятия мира. То есть ведущую роль в данных сравнительных сочетаниях играет не лингвистический, а экстралингвистический, литературоведческий план. И поэтому в этом же аспекте должны быть толкуемы и такие примеры реализации излюбленных Ахматовой словесных образов:

**Серой белкой прыгну на ольху,**  
**Ласочкой пугливой пробегу,**  
**Лебедью тебя я стану звать...**  
«Белая стая», стр. 187

Зачем **притворяешься ты**  
**То ветром, то камнем, то птицей?**  
«Белая стая», стр. 148

Для того, чтобы лучше понять механизм реализации данного типа сравнения, рассмотрим стихотворение «Первый луч — благословенье бога» Анны Ахматовой [«Белая стая»]. В этом произведении вспыхнувшее по ассоциации сравнение

Так давно губами я касалась  
Милых губ и смуглого плеча... —  
ведет к реализации сопоставления «луча» с «поцелуем», и героиня «ласкается утренним лучом».

Подобные сравнения составляют 14 % от общего числа сравнений и 48 % от сравнений, выраженных косвенными падежами.

Таким образом, творительный падеж сравнения составляет пятую часть (20 %) всех сравнений, используемых Ахматовой.

Как видим, для полноценного анализа понадобилось многоаспектное исследование образно-речевых средств. Поэтому нам и пришлось прибегнуть не только к лингвистической, но и к литературоведческой стилистике. Только так нам удалось детально изучить функции родительного и творительного сравнения в творчестве Ахматовой.

Литература:

1. Ахматова, А. А. Не тайны и не печали... Ташкент, 1988.
2. Виноградов, В. В. О теории художественной речи. М., 1971.
3. Ушакова, Е. М. Лингвистический аспект в изучении сравнений. // Язык и текст в пространстве культуры. С.-Петербург — Ставрополь: СГУ, 2003.

## Типические черты «токаревской героини» (на материале творчества Виктории Токаревой)

Меденцева Наталья Петровна, ассистент  
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В период конца двадцатого — начала двадцать первого века ярким событием в русской литературе стало появление так называемой «женской прозы». Рассказы Виктории Токаревой, Людмилы Петрушевской, Дины Рубиной, Людмилы Улицкой стали открытием для читателей. До этого внутренний мир женщины не освещался столь многопланово. Женщина всегда рассматривалась со стороны, чужими глазами. Но никогда еще не заявляла о своих чувствах и переживаниях сама.

Особенно ярко тема психологического состояния женщины освещена в рассказах Виктории Токаревой. Рассказы Виктории Токаревой необходимы для понимания образа современной женщины.

Объектом исследования в статье станет «женская проза» Виктории Токаревой, а предметом — психотип женщины в ее рассказах.

Различные психотипы героинь токаревских произведений можно объединить в единое понятие «тип современной женщины». В данной работе будет осуществлена попытка подтвердить эту гипотезу методом анализа художественных средств, которые Виктория Токарева использует для раскрытия характеров.

Для анализа были выбраны несколько рассказов Токаревой: «Звезда в тумане», «Счастливый конец», «Летающие качели». Рассказы выбраны произвольно, чтобы более объективно оценить, можно ли героинь «случайно выпавших» рассказов объединить в один литературный тип.

Сначала необходимо понять, что представляет собой понятие «тип литературного героя».

Дмитрий Благой дает такое определение: «Литературные типы (типы героев) представляют собой совокупность персонажей, близких по своему роду занятий, мировосприятию и духовному облику. Распространение того или иного литературного типа может быть продиктовано самой потребностью общества в изображении людей с каким-то устойчивым комплексом качеств». [1]

В русской литературе в разные периоды времени возникали разные типы литературных героев. Их рождению

способствовали особые социальные условия, которые формировали идеологию, мировоззрение, условия жизни и даже некоторые детали внешнего облика персонажей.

Примерами подобного рода может послужить целая галерея литературных типов. Некоторым из них критики дали названия.

Образы женщин в произведениях Людмилы Петрушевской, Людмилы Улицкой, Дины Рубиной и Виктории Токаревой очень разнообразны. Но их объединяет общий пространственно-временной промежуток. Сложные времена заставляют героинь принимать нестандартные решения, груз рутинных бытовых проблем принуждает искать выход из стеснительных удушающих рамок серой повседневности.

С одной стороны, женщина пытается построить карьеру, быть равноправной с мужчиной и обеспечивать семью. С другой стороны, женщина не в состоянии отречься от своих природных инстинктов, права чувствовать и любить вопреки «правильным» законам логики.

Внутренний конфликт заставляет женщину совершать поистине «женские» поступки, нелогичные с точки зрения мужчин, но обоснованные «внутренней правдой».

Героини Токаревой, на первый взгляд, абсолютно разные: молоденькие девушки, зрелые женщины, стареющие дамы. Они отличаются друг от друга возрастом, характером, социальным и семейным положением. Но при всем этом они «типичны». Они не выдуманы писательницей, а просто подмечены в реальности.

Раскрытие образов таких героинь требует особого авторского подхода. И Токарева его находит. Характер женщин показан с нескольких ракурсов:

1. самооценка;
2. внутренний монолог;
3. взгляд других людей (близких и посторонних);
4. авторская оценка (которая очень часто совпадает с самооценкой героини, потому что они обе — женщины).

Сопоставив все эти критерии, мы сможем охарактеризовать «токаревскую героиню» — литературный тип,

прототипом которого являются современные женщины и девушки.

В центре внимания писательницы — женщины, и проблематикой в ее «женской прозе» являются судьбы прекрасной половины человечества и жизненные обстоятельства.

«Тематика ее рассказов и повестей многообразна и многопланова. Токареву интересуют такие нравственные категории, как душевная неуспокоенность, потребность самовыражения, страх одиночества». [2]

Критики с уверенностью называют ее «мастером диалогов», а также рассуждают об ее умении создать неповторимый образ героини: «Виктория Токарева способна углубиться во внутренний мир человека, с осмыслением морально — этических проблем». [2]

Героини Токаревой — обыкновенные люди с обыденными проблемами. С повседневными, но не безынтересными. Кто вправе говорить, что мир «типичной современницы» менее притягателен для исследователя, чем геополитические проблемы? Внутренний мир женщины — целая Вселенная.

И подтверждение этому мы находим в рассказе «Звезда в тумане».

Перед главной героиней возникла банальная житейская ситуация: от нее ушел муж. Ситуация банальная, но к ней никто никогда не готов. Для женщины предательство близкого человека — всегда боль, причем настолько сильная, что она ощущает ее физически: *«как будто меня толкнули в холодную речку в октябре», «в грудь влетела шаровая молния и все там пережгла. Это очень больно», «внутри все гудело».*

Вообще для творчества Виктории Токаревой характерно раскрытие образа с помощью соотношения душевного и физического состояния. Душевное состояние героини не статично. Взрыв эмоций (*«мои мозги перемешали большой ложкой»*) сменяется стремительным «потокосознанием» — новаторским авторским приемом, характерным для современной литературы. Этот прием показывает внутреннее состояние человека «без авторской цензуры»: *«И очень хочется выскочить в окно. Это самое простое... я подошла к окну. Из снега торчали трехлитровые банки». «Все-таки банка — вещь полезная...».*

Зачем человеку в такой трудный момент думать о полезности банок? Виктория Токарева сознательно оставляет в тексте «нелепую мысль не по теме». С помощью этой детали она ярче показывает эмоциональное состояние героини.

Клубок мыслей героини постепенно начинает распутываться посредством внутреннего монолога, самооценки. Возникает своеобразный парадокс: разговаривая сама с собой, женщина начинает видеть себя глазами третьих лиц.

Внутренний монолог перерастает в полилог:

женщина — женщина

женщина — дочь — женщина

женщина — подруги — женщина

женщина — сотрудницы — женщина

женщина — читатель.

Но каждый раз героиня — связующее звено. Обидевший ее муж остается в стороне, как тень, и существует только в разговорах женщин.

Сторонники аргументированности могут упрекнуть автора в необъективности. Где же взгляд со стороны? Где оценка самой писательницы? Где логичные выводы?

Но чуткий читатель ответит, что они ни к чему.

Токаревской героине не нужна критика со стороны. Она объективна какой — то внутренней правдой. «Звезда в тумане» — очень точная метафора. Успешная женщина, многого добившаяся в карьере, не забывая при этом быть женой и матерью, похожа на Звезду, отдающую свет, радующий всех вокруг. Но при этом череда жизненных обстоятельств, тайных завистников, эгоистичных близких могут, как туман, застилать этот свет, причем ... от самих себя. Звезда светит так же ярко, как и прежде. Это отражается во взаимоотношениях героини с дочкой Машей, которую она полюбила *«давно, еще до того, как она появилась».*

Героиня современна и, как полагается современной женщине, умна и проницательна. Она правильно и трезво оценивает ситуацию: видит эгоизм дочери, злорадство подруг, бесхарактерность мужа, но при этом все прощает. То есть остается доброй, заботливой, понимающей женщиной. Это для нее единственный способ сохранить гармонию и душевное равновесие, хотя и не сразу.

Похожий типаж героини мы можем наблюдать в рассказе «Летающие качели».

Сюжет рассказа незатейлив. Женщина, обремененная грузом семейных и личных проблем, привела дочь в парк в первый день летних каникул. В течение нескольких часов они стоят под палящим солнцем в очереди на аттракцион «Летающие качели». Все это время героиня наблюдает за поведением дочери и детей-близнецов своей подруги. Насколько точны и объективны ее наблюдения! Как они железно беспристрастны! *«Моя Наташка как две капли воды походила на меня и одновременно на тюфячок, набитый мукой» «Она [дочь] прощупывала меня, буравила своими ясными трезвыми глазками чекиста».*

Такое ощущение, что это слова постороннего строгого воспитателя.

Но давайте задумаемся: действительно ли эта критика направлена на детей?

Вовсе нет. Любая мать видит продолжение самой себя в детях. И замечая недостатки в детях, она прежде всего видит эти недостатки в себе. Далее в тексте мы находим подтверждение этому: героиня хочет расстаться с любимым, так как не видит будущего в их отношениях. И так, героиня не довольна собой! Она себя упрекает в нерешительности, в неискренности, в некрасивости! Это не дочь ее «буравит глазками», а она сама пытается рассмотреть себя.

Но вот настает долгожданная минута начала аттракциона. *«Я полетела в небо»*, — заявляет героиня. И с этого момента Токарева применяет один из своих из-

любленных приемов: она стирает грань между реальностью и фантазией. И дальше действие происходит в «мистической реальности» [термин В. Токаревой]. Качели несут героиню навстречу всем ее желаниям и страхам. Увернуться от них она не может, поэтому вынуждена за секунды принимать решения. За секунду человек действует интуитивно, инстинктивно, не задумываясь, поэтому он и честен перед собой.

Героиня увидела молодых отца и мать, свою хохочущую дочурку, нерожденного сына, уже не любимого ей любимого. Она ясно осознает, какие чувства испытывает к этим людям в данный момент и...освобождается от прошлого, готовясь к встрече новой жизни.

В «мистической реальности» происходит и действие рассказа «Счастливый конец». Пережив метафорическую смерть, героиня получила возможность рассказать о себе сама с позиции третьих лиц: сына, мужа, Его (любимого человека), друг Али и Эли, матери и даже Бога. Взгляд со стороны позволил героине разобраться в своих чувствах.

Жизненное пространство героини заполнено множеством деталей. В квартире это *«сверкающее платье, как бесполезное напоминание о том, что человек создан для счастья»*. На улице — авоська, с которой ее видела дворничиха Нюра. В доме любимого — форточка — намек на ограниченность их встреч. И телефон — связь между ней и Любимым. Благодаря этим деталям Токарева показывает, как многолика сфера человеческих взаимоотношений.

К нелюбимому мужу героиня равнодушна и даже подтрунивает над его никчемностью и потребительским отношением к жизни: *«Теперь он был свободен, но что делать со свободой — еще не ясно. И нужна ли она ему. Как ни говори, а пользы от меня было гораздо больше, чем неудобств»*.

По отношению к сыну заботлива, боится напугать его своим уходом: *«Если меня не будет и все скажут, что я умерла, ты не верь. Я поселюсь на облачке и буду смотреть на тебя сверху»*.

По отношению к Нему испытывает безграничную преданность и любовь: *«Мы умели вот так молчать по долгу, и нам не было скучно»*.

Произведение заканчивается телефонным разговором двух любящих людей, которые *«стояли по разные концы города и слышали дыхание друг друга»*. То есть счастливый конец — это тот конец телефона, у которого стояла вторая половинка. Неважно, какие расстояния и обстоятельства разделяли любящие сердца. Они все равно чувствовали друг друга.

Опять токаревская героиня, умная, вдумчивая, самостоятельно решает проблемы, разбирается в себе, не боясь называть вещи своими именами. Она соеди-

няет в себе функции матери, жены, любовницы, дочери, подруги. Какие-то роли удаются лучше, какие-то хуже, но в каждой роли она настоящая. Просто спектакль смотрят разные зрители.

Во всех проанализированных рассказах Виктории Токаревой центральное место занимает женщина. Читатель видит ее глазами друзей, подруг, родных и себя самой. У всех этих женщин есть много общего. Поэтому мы с полной уверенностью можем заявить, что Виктория Токарева в своих произведениях сумела создать образ современницы, другими словами, в литературе появился тип «токаревской героини».

Все токаревские героини обладают общими типическими чертами.

1. Это умная женщина с высшим образованием
  2. У нее, как правило, есть дети, и она хорошая, заботливая мать («Звезда в тумане», «Счастливый конец»).
  3. Она замужем, но отношения с мужем ее не устраивают по той или иной причине. (Либо он бросает семью, либо героиня просто сосуществует рядом с нелюбимым).
  4. Токаревской героине важно, какое место она занимает в обществе. Она стремится быть успешной в работе.
  5. Она умеет слушать и слышать других людей, открыта для общения, если человек этого достоин.
  6. Женщина в произведениях Виктории Токаревой крайне самокритична. Критика почти всегда дорастает до самоиронии, а порой и до откровенного стеба.
  7. Героини Токаревой объективны по отношению к своим детям: они видят их недостатки и достоинства. Но при этом не ломают, не перевоспитывают своих детей.
  8. Все героини по-женски стремятся к счастью и считают, что заслуживают его. Очень часто они стеснены жизненными обстоятельствами, но они вовсе не забытые существа. У этих женщин очень развито чувство собственного достоинства.
  9. По мнению В. Токаревой, внутренний мир современной женщины — это «звезда в тумане». Этот мир ярок, удивителен и прекрасен, но немного поблек для стороннего наблюдателя в тумане повседневных забот и житейских неурядиц.
  10. Для раскрытия образа своих героинь Токарева использует типичные для ее творчества приемы внутреннего монолога, «потока сознания», иронии, юмора, философских рассуждений.
- Виктория Токарева была в числе авторов, которые затронули вопрос о женской судьбе, о жизни женщины в целом. Ее героини стремятся к познанию себя как личности, и поэтому постоянно критикуют и анализируют свое поведение, отношения между собой и мужчинами, с детьми. Динамика современной жизни заставляет токаревских героинь утверждаться в социуме, но при этом они не отрекаются от права быть женственными.

#### Литература:

1. Благой, Д. Словарь литературных терминов, т. 1, 1925.



2. Серафимов, В.Д. Практические материалы для подготовки к сочинениям, выпускным и вступительным экзаменам.
3. Токарева Виктория. Рассказы и повести. М., 2012.

## **Особенности лексической сочетаемости антонимов *Бог — диявол, проклинати — молитися*<sup>1</sup> в структуре украинской православной проповеди**

Павлова Ирина Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент  
Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко (Украина)

Лексическая сочетаемость является одной из важных проблем теоретической и практической семантики, лексикологии и лексикографии, она репрезентирует сферу семантического взаимодействия парадигматики и синтагматики и рассматривается как форма проявления лексического значения через посредничество сем компонентов значения, что определяется в соотношении слова с другими лексемами в тексте. Таким образом, лексическую сочетаемость считают релевантным признаком семантической структуры лексико-семантической единицы. Как известно, слова в тексте объединяются под действием тех или иных факторов. Различают лексико-синтаксическую и лексико-фразеологическую сочетаемость, которые имеют сложные взаимоотношения. Первая включает значение сочетаемости как набора и условий реализации синтаксических связей слова, его возможностей единицы того или иного грамматического разряда, вторая характеризует набор и условия реализации лексического окружения слова, обусловленного потенциями семантики последнего. «Лексико-фразеологическая сочетаемость, — утверждает М.П. Кочерган, — всегда накладывает ограничения на лексико-синтаксическую» [4, с. 29]. В представленном исследовании согласно поставленной цели доминирует анализ лексико-фразеологической сочетаемости, второй тип используется как вспомогательный. Л.А. Введенская выделяет три типа лексической сочетаемости (лексико-фразеологической), сформированных на основе возможностей сочетаемости слов разных лексико-семантических рядов. Первый образуют единицы, которые, являясь элементами одного лексико-семантического ряда, могут иметь и свой лексико-семантический ряд; второй тип отличается тем, что два или больше слов одного лексико-семантического ряда могут сочетаться с теми самыми лексическими элементами другого; а третий тип репрезентируют слова одного лексико-семантического ряда, которые имеют грамматико-семантические потенции для сочетаемости с разными группами слов другого лексико-семантического

ряда [3, с. 42]. Предлагаемые модели преимущественно касаются сочетаемости отдельных слов. Вполне приемлемы для них и предложенные Ю.Д. Апресяном типы сочетаемости синонимов: полное совпадение сочетаемости, включение сочетаемости, пересечение сочетаемости, полное несовпадение сочетаемости [1, с. 230—235]. Однако, несмотря на многочисленные совпадения, лексическая сочетаемость слов, связанных синонимическими или антонимическими отношениями, имеет более глубокую лингвистическую природу, чем эта особенность отдельных слов. Вопросы лексической сочетаемости антонимов сегодня требуют расширения и некоторого уточнения или конкретизации, учитывая увеличение в языке количества слов с религиозным значением, которые постепенно становятся достоянием активного словаря под действием экстралингвистических факторов, детерминированных новыми приоритетами в обществе. Выступая репрезентантами специфического мировосприятия и выявляя относительное категориальное сходство с лексическими единицами светского характера, номены религиозного употребления все же образуют собственные и антонимические оппозиции, и синонимические ряды и вступают в полисемантические отношения. Лексическая сочетаемость антонимов неоднородна. Можно выделить два принципиально важных ответвления, связанных с однозначностью/многозначностью слов и наличием/отсутствием синонимов, то есть с особенностями семантической структуры слов. Первое объединяет антонимы, которые характеризуются схожей сочетаемостью. Такие антолексемы однозначны, они не вступают в синонимические отношения и взаимодействуют с такими же словами. Второе формируют единицы, имеющие отличия в сочетаемости, обусловленные многозначностью и синонимическими потенциями одного или обоих членов антонимической оппозиции. Это приводит к тому, что сочетаемость совпадает в одном или нескольких значениях, для других же будет отличаться. Сфера религиозного культа влияет на особен-

<sup>1</sup> Учитывая объемность фактического материала и типичность структурных разновидностей лексико-фразеологической сочетаемости антонимов, в статье проанализированы наиболее семантически значимые антонимические пары.

ности антонимической сочетаемости. Распространенным является сочетание антонимов, один или оба из которых в литературном языке — многозначны, однако в конфессиональной разновидности его вступают в антонимические отношения, обычно, только одним своим значением и могут иметь или не иметь синонимические связи. Это касается подавляющего большинства маркированных слов и многих общеупотребительных. Но «светская» многозначность все же накладывает отпечаток на сочетаемость, расширяя границы семного состава избранной семемы. Примечательно, что однозначность антонимов религиозного употребления имеет тенденцию признавать в слове имеющееся значение единственно возможным, а все «светские» наслоения неприемлемы. Среди антонимических пар такого типа выделим: *атеист — верующий, душа — тело, вера — вероломство, Христос — антихрист, Бог — дьявол, жизнь — смерть, небо — земля, богатый — бедный, день — ночь, лето — зима, темрява — свет, уходит — выходит, проклинати — молиться* и др.

Для антонимов в проповеди, как и для антонимии вообще, характерно явление семантической асимметрии. Один из членов антонимической оппозиции всегда семантически сложнее. Традиционно считают, что это негативный член пары. Однако мы убеждены, что семантически более сложным среди оппозиций религиозной речи является все-таки позитивный член. Ему и свойственна более широкая сочетаемость. А несовпадения лексической сочетаемости указывает на ту часть значения, которая и является противоположной. Чем больше симметрия антонимов, тем больше совпадение сочетаемости, и чем меньше совпадение сочетаемости, тем выше уровень асимметрии антонимов. Эти свойства проявляются и на уровне лексико-синтаксической сочетаемости, характерны они и для ее лексико-фразеологического типа. Например, антонимы *Бог — дьявол* чаще употребляются в моделях N V, V N (N — имя существительное, V — глагол), причем на уровне разновидностей последних зафиксировано как совпадения, так и несовпадения: *боротися з Богом — боротися з дияволом, жити з Богом — жити з дияволом (V з N<sub>2</sub>) (N<sub>2</sub> — имя существительное в косвенном падеже), коритися Богові — коритися дияволу (-ові) (служити Богові — служити дияволу (-ові) (V N<sub>2</sub>), слухатися Бога — слухатися диявола (V N<sub>2</sub>), тягнутися до Бога — тягнутися до диявола (V до N<sub>2</sub>), одержувати від Бога — одержувати від диявола (V від N<sub>2</sub>), думати про Бога — думати про диявола (V про N<sub>2</sub>)*. Максимальное совпадение сочетаемости в модели V N объясняется тем, что глаголы, которые употреблены в микроконтекстах, обозначают действия людей. По тематическому признаку это лексемы, называющие активные действия, являющиеся результатом определенного влияния. В этой модели лексема *Бог* функционирует с глаголами *молитися, чекати, зустріти*, которые в исследуемых текстах не употребляются с антолек-

семой *диявол* из-за соответствующего отношения к обозначаемому ею денотату. В модели N V зафиксировано больше несовпадений, чем общих признаков, поскольку лексические партнеры обеих оппозиций представляют действия конкретных денотатов, к которым сложилось определенное отношение. Например, слово *Бог* употребляется с глаголами *наснажує, підносить, рятує, благословляє, захищає, воскрешає; диявол — виснажує, опускає, губить, спокушає*. Как правило, это глаголы со значением пространственной направленности: Бог направляет «снизу», «вверх» (на вершину духовного совершенства), действия же дьявола имеют направление «вниз», причем и в первом, и во втором случае грамматически они выражаются формой настоящего постоянного времени. Необходимо акцентировать внимание и на том, что лексема *диявол* иногда может употребляться и с некоторыми глагольными партнерами оппозиции, однако сущность действий, названных упомянутыми словами, для дьявола имеет временный характер, хотя и с периодическим повторением, но значения их входят в семантическую структуру тех единиц, которые характеризуют постоянство. К таким можно отнести и глагол *любити*. Для обоих членов антонимической оппозиции слово имеет зону совпадения сочетаемости по общему признаку «проявлять глубокое расположение, привязанность к кому-нибудь», однако и здесь наблюдаем некоторые несовпадения. Они имеют пространственное, временное и даже объектное маркирование: *Бог любит* всех, постоянно, его любовь альтруистична, бескорыстно направлена на человека; *диявол любит* слабых духом, его любовь эгоистична и направлена на самого себя.

В атрибутивной модели наблюдаем больше несовпадений, чем совпадений. Позицию распространителей занимают качественные и относительные прилагательные чаще со значением внутренних качеств личности или границ их проявления: *вічний, усеблагий, милосердний, абсолютний, світлий, чистий, християнський, справедливий, безгрішний, усуди-сущий* (для лексемы *Бог*); *тимчасовий, зрадливий, підступний, темний* (для слова *диявол*). Спорадическими являются контексты для обоих антонимов с прилагательными *невидимий, близький, далекий*.

Широко представлены в исследуемых текстах модели NN<sub>2</sub>, N<sub>2</sub>N, в которых слова *Бог, диявол* сочетаются с существительными-перифразами отглагольного происхождения, выполняющими функции приложения при контактном употреблении и подобно до упомянутых выше атрибутивных партнеров репрезентируют внутренние качества денотатов, которые проявляются по отношению к людям: *Бог — Спаситель, Утішитель, Захисник, Світло, Вічність, Любов, Добро, Милосердя, Суддя, Справедливість, Життя, Прощення; диявол — губитель, спокусник, темрява, смерть, зло, гріх*. Со многими существительными антолексемами имеют и дистантное взаимодействие. В таком случае среди первых могут быть как перифразы, так и лексемы, имеющие общий характер

отображения действительности, связанной, понятно, с тем или иным денотатом. Слово *Бог* чаще всего взаимодействует с такими существительными, как *дух, душа, добро, любовь, небо, свет, вечность, благочестие, блаженство, благословення, воскресения, прощения; дьявол — темрява, грех, смерть, пристрасть, зло* и т. п. В объем общей сочетаемости входят лексемы *душа, тело, небо, земля, грех* и др. Но опять же, как и в случае с глаголами, это совпадение имеет только внешнее проявление, внутреннее, по признаку влияния на объект или соответствующим проявлениям взаимодействия с ним, такая сочетаемость является диаметрально противоположной. Анализ несовпадений сочетаемости антонимов позволяет сделать вывод о том, что основными сематами, по которым противопоставляются слова *Бог — дьявол*, являются «добро — зло», «вечный — временный», «бескорыстный — эгоистичный», «свет — тьма» (в переносном значении), «верх — низ». Кроме того, они отличаются противоположной направленностью денотатов на объекты, которые находятся в отношениях антонимической оппозиции.

Антонимы *проклинати — молитися* противопоставляются по признаку отношения к объекту влияния. В пределах общей сочетаемости находится только лексема «*людина*», обозначающая субъект действия. Несовпадение представлено намного шире. Оно проявляется на обоих уровнях сочетаемости (*кто? + проклинає кого? + за що? — кто? + молиться + за кого? + кому? (до кого?)*). Дифференциальной семой сигнификативного значения слова «*проклинати*» является «негативное отношение к кому-то», ее доминантная значимость усилена

семой «желать зла». В значении лексемы «*молитися*» доминирует сема «*позитивное отношение к кому-то*» соответственно с усилительной ролью семы «желать добра». Среди семантических конкретизаторов *проклинати* лексически не выражен адресат, однако он имплицитно присутствует и устанавливается со значения слова *проклинати* когось = желать зла, то есть направлять к дьяволу. В слове *молитися* наоборот адресат понятен не только из сигнификативного значения, он часто имеет лексическое выражение (Бог или святые). В значении оппозитивов есть указание и на направление действия: проклятие нацелено на объект с последующим движением вниз, молитва же, наоборот, под действием значения предлога «за» формирует впечатление «обертывания» объекта с последующим вознесением вверх, поскольку молитва может двигаться только в таком направлении. Таким образом, антонимы *проклинати — молитися*, взаимодействуя соответственно с такими лексемами, как *дьявол, зло — Бог, добро*, противопоставляются по общему признаку «*позитивный — негативный*», причем в наиболее крайних границах его проявления.

Суммируя сказанное, отметим, что практически все слова с противоположным значением, зафиксированные в проповеди, имеют несовпадения сочетаемости. Им свойственно включение сочетаемости или пересечение ее. Первый тип репрезентируют квазиантонимы, а среди них и те единицы, антонимическая оппозиционность которых имеет прагматический характер. Второй тип сочетаемости более распространенный, он охватывает количественно большую часть антолексем, поскольку характеризует антонимию вообще.

#### Литература:

1. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика: (синонимические средства языка)./Ю.Д. Апресян — М., 1974. — 367 с.
2. Архипова, Н.Г. О роли сочетаемости в разграничении лексических антонимов/Н.Г. Архипова // Вестник Амурского государственного университета. Гуманитарные науки. — Благовещенск, 2001. — Вып. 12. — с. 64–66.
3. Введенская, Л.А. Проблема сочетаемости антонимов/Л.А. Введенская // Актуальные проблемы лексикологии. — Минск, 1970. — с. 42–43.
4. Кочерган, М.П. Слово і контекст/М.П. Кочерган — Львів, 1980. — 183 с.

## Проблемные аспекты фольклорной контаминации

Пластун Наталия Сергеевна, соискатель

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

*В статье рассматривается контаминация в аспекте фольклорно-литературных связей. Актуальность исследования обуславливается терминологической диффузностью контаминации в фольклорном дискурсе.*

*Новизну исследования формирует научное освещение проблемы фольклорной контаминации как в фольклоре, так и в авторском тексте. Анализируются определения фольклорной контаминации в разных дискурсивных контекстах.*

**Ключевые слова:** фольклорная контаминация; конвергенция; жанр; мотив; образ; устное народное творчество; авторская поэзия.

Проблема взаимоотношений фольклорного и авторского текста в поэзии, не может быть разрешена вне анализа вопроса о фольклорной контаминации (лат.: *contaminatio* — смешивание). Она включает жанровые и поэтикальные сообщения, возникающие при сочетании, взаимообогащении, взаимном наложении, интерференции произведений устного народного творчества и художественной литературы на современном этапе их осмысления. Близкие по звучанию и строению, они формируют новое жанрово-качественное, которое имеет своё интертекстуальное происхождение. Понятие, введенное младограмматистами Е. Поргицом, П. Паулем и др., наиболее разработанное в языкознании, сегодня становится достоянием фольклористики и литературоведения.

Контаминация имеет свои формы значения в таких науках, как биология, физика, химия, геология, лингвистика, литература и др. В литературоведении и истории литературы контаминация указывает на сочетание двух разных редакций определенного текста или введение в рассказ событий из другого произведения. Это обуславливает возникновение качественно нового произведения, что, например, имело место в «Повести временных лет», «Слове о полку Игореве» и др. Текстологи не воспринимают такой практики, считают ее деформацией канонического текста. Для фольклористов контаминация открывается по-новому, в ней видят «композиционный фактор», который демонстрирует обработку народных произведений, осуществляемую талантливыми исполнителями, но иногда это понятие употребляется как «механический прием» [8, с. 518]. Контаминация, которую О. Кирилюк называет «конвергенцией» [5, с. 35], а В. Маркив именует «степенью корреляции» [9, с. 18], часто отождествляется со стилизацией, интерпретацией, переосмыслением народного творчества. Обычно понятие имеет более широкое значение, свидетельствует о внедрении и в литературный текст архетипических образов, инклюзии людей, анимизма, фетишизма, тотемизма, народной морали и этики, социологии и философии, закрепленных в различных жанрах народного устнопоэтического творчества, обычаях, обрядах, декоративном искусстве, быту, этнографии, что в целом и есть — фольклорный интертекст. Однако в художественном произведении фольклорные элементы

вместе с фабулами народной мифологии, как правило, синтезируются в единое художественное целое на речевом, жанровом, сюжетном и других функциональных срезах. Различают два типа рецепции и фольклора в литературе по соотношению сюжетных фольклорных компонентов: сюжетный, или нестилевой (писатель принципиально отказывается обращаться к фольклорному стилю, несмотря на использование фольклорной сюжетики) и аморфный, несюжетный (например, когда в стихах употребляется только стилистика народной песни). Контаминация близка по значению к заимствованию, стилизации, реминисценции, аллюзии, но отличается от них своей спецификацией, хранит в себе следы различных источников, свидетельствуют о синтезе культур искусств. [8, с. 518–520]. В филологической практике закрепилась традиция рассматривать фольклор как жанр расположенный ступенькой ниже по сравнению с литературой, которой отводится высший уровень. Такого мнения придерживался А. Бодянский. Из этого следует, что писатели только использовали мотивы и образы народного творчества как пассивный грубый материал, который требует художественной обработки. Такой взгляд распространился в европейской историографии, в частности культурно-исторической школы на основании доверия только к письменной фиксированной форме, поэтому устное произведение вызвало сомнение достоверности. Опирались на практику позитивизма, С. Ефремов в «Истории украинской литературы», отвел фольклору второстепенную роль. О. Кирилюк полемизирует с утверждениями, что «нет смысла рассматривать писанный текст как фольклорный образец. Поскольку текст в записанном виде якобы превращается в явление литературы. Такое мнение на самом деле является несправедливым» [5, с. 35]. Наряду с «литературоцентричной» тенденцией в украинской филологической мысли XIX в. Формировалось альтернативное мнение А. Потебни, М. Драгоманова, И. Франко. Эти учёные рассматривали фольклор и литературу как два типа творческого процесса, между которыми активно происходит взаимодействие. Ученые отстаивали концепцию фольклора как словесности имперсональной, а литературу — словесность, построенную по «индивидуальному принципу». Учитывалось то, что «устное коллективное



и письменное индивидуальное творчество постоянно взаимодействуют» [5, с. 16]. М. Максимович отстаивал параллельное сосуществование фольклора и художественной литературы, считал категорию «параллельности», одной из отличительных черт украинского творческого процесса. В нём наблюдалось активное взаимопереплетение национальных тем и мотивов, а не заимствования чужеземных. Это стало характерной чертой украинской литературы.

Известный литературный деятель, фольклорист, а также издатель П Кулиш не разделял таких взглядов, трактуя связь фольклора с литературой в аспекте категорий преемственности и оппозиции. По его мнению, литература перенимает эстафету от фольклора, который якобы исчерпал свои силы, его дух замер, но может воскреснуть в другой ипостаси. Художественное наследие писателей определяется качественно новым уровнем развития народной песни, думы, сказки и т.д. «Мы народ — одно и тоже через нравственное развитие украинского населения, но только он, с его устной поэзией, составляет в духовной жизни первый период произведения, а мы — начало нового, высшего периода» [7, с. 234–235]. Л. Белецкий развил тезис П. Кулиша: «литературу продолжают только такие образцы поэтических произведений, которые возникли на народной основе» [1, с. 88]. Проблемы контаминации для него не существовало. Важное значение для понимания понятия «контаминация» имеют соображения М. Грушевского об устной и письменной словесности в фундаментальной истории украинской литературы. Ученый их противопоставлял, не надавал приоритетов М. Максимовича, А. Потемни, М. Драгоманов, И. Франко, хотя признавал за фольклором первенство в происхождении. Он отмечал: «Между писаной и неписаной словесностью всегда существует определенная связь, временами очень тесная и неразрывная, — определенная диффузия между эндокосмосом и экзокосмосом, переливание из одной сферы в другую. Мотивы и манеры написанной литературы распространяются в тех кругах, где развивается словесность устная. И наоборот: литература письменная абсорбирует в себе в большей или меньшей степени достижения предписьменного словесного творчества и позже не перестает в большей или меньшей степени черпать изустной» [3, с. 58–59]. Важно, что своим четким видением взаимосвязей между устным народным творчеством и литературой ученый опроверг распространенные представления, будто в истории культуры решающее значение имеет лишь письменно зафиксированный текст, документ, поэтому часто фольклор трактовали как сомнительное явление. Наблюдения ученого подтверждают, например, «Тренос» Мелетия Смотрицкого (1610) или казацкую летопись Самийла Величка (ок. 1720 г.). Я. Полищук такие процессы называет «контактами», замечая, что народная поэзия в литературном произведении: «постулирует множественный образ мира, одновременно сглаживая острые противоречия, которые в литературе не нашли успешного решения. А это, в свою очередь, способствует росту

интереса к фольклору в литературном творчестве» [10, с. 392]. Итак, не случайно взаимообогащение литературы и фольклора в течении этого периода значительно «интенсифицируется» [10, с. 200–380]. Литературовед подкрепляет свои мысли, ссылаясь на предостережения Ю. Лотмана, доказывая, что «массовая литература составляет фольклор письменности и письменность фольклора. Она часто играет роль резервуара, в котором обе эти группы текстов обмениваются культурными ценностями (хотя, конечно, существует и прямой обмен)» [11, с. 212]. В любом случае, речь идет о контаминации, которая обеспечивает появление новокачественных художественных текстов. Она привлекает внимание ученых, начиная с первой половины XIX в., когда утверждался романтизм, который придавал приоритетное значение фольклора и признавал его трансформацию в литературное произведение. Учение фольклористов романтического течения вместе с их взглядами на фольклорно-литературные взаимосвязи частично рассмотрел Я. Герасим в монографии «Культурно-историческая школа в украинской фольклористике» [9, с. 32]. Первые исследователи О. Бодянский, И. Срезневский, П. Кулиш своё внимание акцентировали на преимущественно универсальных взаимосвязях фольклора и литературы, еще не выделяя явление фольклористики, за исключением М. Максимовича, который анализировал народнопоэтическую основу «Слова о полку Игоревым».

Проблема контаминации затрагивалась попутно, в частности при освещении лирики Т. Шевченко в трудах Н. Костомарова, а позже — И. Франко. За А. Веселовским, поэт создал своеобразную «третью» поэтику, которой присуще органическое «переплавление», «переливание» устной словесности в собственные художественные формы. И. Франко, исходя из своей творческой практики и практики других писателей, подчеркивал, что «выразительных и устойчивых границ между словесностью и писательством нет, текст утверждённый на письме, может переходить снова в устную традицию, в память и жизнь новых поколений и, наоборот, то, что вчера сложилось в устной передаче или существовало от веков в памяти людей, сегодня может быть закреплёно на письме» [Франко, с. 73–77]. Он решал, казалось бы, непреодолимую традиционную проблему, которую позже озвучил В. Пропп, очевидно, не зная наблюдений И. Франко.

Во второй половине XIX и начале XX в. понятие «контаминация» не было инструментом литературоведческого и фольклористического анализа, вместо него использовали термин «соотношение» фольклора и литературы (А. Потемня, М. Драгоманов, М. Сумцов, И. Франко, М. Дашкевич, М. Грушевский, Б. Гринченко, М. Павлик, В. Гнатюк). А. Потемня, М. Грушевский в своих работах предложил методологические установки понимания сложности трансформационного процесса, происходящего во время контактов устной и письменной словесности, или, как выразился М. Драгоманов, «взаимоопыления». При этом исследователи не забывали, что «устная на-

родная словесность стала художественной базой формирования, генератором средств художественного изображения, поставщиком образной и идейно-эстетической систем» литературы [5, с. 30].

Целый ряд методологических принципов осмысления этих контактов обработал М. Костомаров, выявляя общие и отличительные признаки фольклора и литературы: «Грамотный поэт передает произведение своего вдохновения на письме, придает ему сразу объем и мощь, обдумывает его, работает над ним, — оно появляется в законченной форме, делается духовной принадлежностью личности» [6, с. 435]. Зато устнопоэтическое произведение — обычно имперсональный документ коллективной памяти, припоминание первобытного существования, что является: «по сути, коллективным взрывом жизни, сборной импровизацией, которая одновременно была пением, танцами пантомимой» [12, с. 62–63]. В свое время И. Франко отмечал, что народные поэты «всем своим существом стоят на почве традиции, будто тонут в ней, почти не создают ничего от себя. Они находят готовые мотивы, обычно в виде каких-нибудь простых рассказов, анекдотов или слухов, и придают им определенную, традиционную форму, или максимум, комбинируют их с другими нужными традиционными элементами. Такое произведение переходит из уст в уста как совместная собственность целого племени, потому что каждая часть, каждая составляющая того произведения уже и прежде была всеми известна» [13, с. 73]. Зато писатель признает авторское право, отстаивает собственный индивидуальный стиль, творческую неповторимость, считая свое произведение особым, неординарным. «Конечно, и такой поэт, — констатировал И. Франко, — должен пользоваться элементами традиционными», он постарается только дать тем элементам как можно больше своей индивидуальной окраски, расширить те формы, углубить те мотивы, взглянуть на них с другой стороны, ... ввести новые комбинации» [13, с. 77]. А. Потебня, исходя из такого понимания устного коллективного и письменного индивидуального, связи фольклора и литературы, предложил общую формулу поэзии, раскрыл процесс и психологию устной народной поэзии, доказал, что литературная письменность может питать устную поэзию, однако не способна существовать без наполнения фольклорным материалом: «Личное произведение при самом своем появлении столь покорено переводу, по размеру, напеву, средствам выражения, начиная от постоянных эпитетов, заканчивая сложными описаниями, может быть названо безличным. Сам поэт не находит основания смотреть на свое произведение как на свое, на произведения других того же круга — как на чужие. Разница между созданием и воспроизведением, между самодеятельностью и пассивностью почти сводится на нет» [11, с. 122–123].

Несмотря на то, то «в народной поэзии при первом появлении произведения в устах одного человека это произведение имеет настолько слабый отпечаток индивидуальности в выборе содержания, выражений, размера,

музыкального мотива, бессознательно усваивается окружением» [11, 1905, с. 159], оно неизбежно варьируется, его бессознательно изменяет слушатель: «Не только по форме, но и по содержанию, поскольку даже самый первый певец, в жизненной народной поэзии, не может повторить песню именно так, как спел впервые» [11, с. 158–159]. Поэтому фольклорное произведение невольно ситуативно персонализированная: «песня течения своей жизни является не одним произведением, а рядом вариантов, окончание которого могут быть до неузнаваемости далекими друг от друга, а промежуточные ступени незаметно между собой сливаются» [11, с. 143]. Речь идет не о чем либо другом, как о контаминации в пределах фольклора, в пределах фольклорно-литературных связей. Её следует рассматривать в свете общей формулы поэзии, которую предложил А. Потебня:  $A < X$ .  $A$  — это образ,  $X$  — значение, « $A$ » меньше « $X$ » потому, что между образом и значением всегда существует определенное неравенство. « $X$ » от « $A$ » — всегда имеет другое значение, часто даже неоднородное. Ученый объяснил, что равенство между двумя значениями возможно (« $A$ » = « $X$ »), но если бы так было, тогда бы не было потребности в поэтике, что «превратило бы образ в прозаическое обозначение единичного случая, лишило бы связи с чем-то другим или бы превратило образ в научный факт, а значение — в закон. Поэтическое мышление — это объяснение отдельного другим неоднородным с этим отдельным» [11, с. 100]. Теорию понимания поэзии как соотношения образа и значения, обосновал А. Потебня. Разница между устной и письменной поэзией заключается в способе изменения образа: если в поэзии письменной образ относительно неподвижен, а значение — переменное, то в устной — образ изменчив. Образы в народной поэзии изменяются также незаметно, как осуществляется создание новых слов в языке, когда говорящий остается на уровне безличного творчества [11, с. 57–139].

Таким образом контаминация в зависимости от того, где она находится — в фольклорном или литературном поле может принимать персональное и имперсональное значение, подтвердили И. Франко, признавая: «концепция фольклора как словесности имперсональной взаимодействует с концепцией литературы, построенной по «индивидуальному принципу». Входя в новую для себя художественную систему, устнопоэтический элемент подчиняется ее «режиму», который требует наиболее полного проявления творческой индивидуальности автора в процессе исторического развития этих форм словесности. Исследователь прослеживает этапы ее эволюции с того момента, когда «восставшее произведение переходит из уст в уста как совместная собственность целого племени, потому что каждая часть, каждая составляющая этого произведения уже и прежде была всеми известна» [12, с. 63]. Идо того момента, когда «писатели и поэты не перестают черпать из общего сокровища традиции народной и не вырвутся сознательно из рамок этой традиции. Произведения их, предназначенные для пения

или для громкого чтения, также, как и устные, считаются всеобщим добром всего народа» [13, с. 77] Несмотря на то, что «образованная единица начинает вырастать духом поверх головы серой, темной массы, начинает выламываться с гнетущих рамок традиции, в которых живет» [13, с. 76], она все обращается к фольклорным достижениям нации, переосмысливает их, пытаясь «придать этим элементам больше своей индивидуальной окраски, расширить те формы, углубить мотивы, взглянуть на них с другой стороны, ввести новые комбинации» [13, с. 79]. Такой «обсерваторией народного духа» с ярко выраженной творческой индивидуальной манерой И. Франко считал поэтическое наследие Т. Шевченко. Поэт, сделал то, что Данте Алигьери в итальянской литературе, Педро Кальдерон в испанской, Вильям Шекспир в английской. Своими произведениями, которые часто становились народными, «деперсонализированными», они влияли на фольклор, становились причиной появления новых устнопоэтических текстов. То есть происходит циркуляция контаминированных жанров, мотивов, образов. Этот «процесс закономерный, но да-

леко не однотипный, — утверждает У. Далгат, ссылаясь на мысли И. Франко, А. Потебни, — они индивидуально-неповторимы и имеют исторически последовательное развитие» [4, с. 11].

Итак, проблема фольклорно-литературных контаминаций не теряет своей актуальности. Сейчас необходимы новые исследования из ряда фольклористики или литературы классиков, однако и современных писателей, не всегда попадает в поле зрения исследователей, анализ фольклорных воздействий на наследство классиков которое нуждается в переоценке, рассмотрении темы под новым взглядом обозрения.

На современном этапе развития фольклористики категорически необходимы наличие значительного количества работ, посвященных фольклорной контаминации на основе фактологического материала и в поэзии, и в прозе, который способствует продолжению исследований по данной проблеме, а систематизирование, анализ имеющихся результатов являются стимулом для дальнейшего развития фольклористики как междисциплинарной сферы гуманитарных знаний.

#### Литература:

1. Белецкий, Л. Т. Основы украинской литературно-научной критики Сост., Авт. ист. — биогр. очерка и примеч. М. М. Ильницький. — Киев: Либель, 1998—408 с.
2. Герасим, Я. И. Культурно-историческая школа в украинской фольклористике. — Львов: ЛДУ им. И. Франко, 1999. — 144 с.
3. Грушевский, М. С. История украинской литературы: В 6 т. — Т. 1. — Москва: Научная мысль, 1993. 392 с.
4. Далгат, У. Б. Литература и фольклор: теоретические аспекты. — Москва: Наука, 1981. — 304.
5. Кирилюк, О. С. Фольклоризм современной авторской песни: диссертация кандидата филологических наук/О. С. Кирилюк. — Киев, 2013. — 318 с.
6. Костомаров, Н. И. Исторические монографии и исследования. Кн. 8. Том 21: Историческое значение южно-русского народного песенного творчества. — СПб.: Издания общества для пособия нуждающимся литераторам и ученым, 1905. 1081 с.
7. Кулиш, П. А. Записки о Южной Руси. Том 1. — СПб: П Кулиш, 1856. XXVI + 324 с.
8. Литературознавчая энциклопедия: У 2 т. Сост. Ю. И. Ковалив — Киев: ВЦ Академия, 2007. — Т. 1. — 608 с.
9. Маркив, Р. В. Мифологический фольклоризм в украинской литературе начала XX столетия (на материале сочинений Ольги Кобилянської, Михаила Коцюбинського, Лесе Українки): диссертация кандидата филологических наук/Р. В. Маркив. — Львов, 2008. — 222 с.
10. Полищук, Я. А. Мифологический горизонт украинского модернизма. Монография. Ивано-Франковск: Лилея-НВ, 2002. — 392 с.
11. Потебня, А. А. Из записок по теории словесности. — Харьков: Университетская типография. 1905, 652 с.
12. Франко, И. Я. Как возникают народные песни. // Франко И. Я. Собрание томов в 50-ти томах. — Т. 27. Киев: Наук. Думка, 1980. 57—65 с.
13. Франко, И. Я. «Тополя» Т. Шевченка// Франко И. Я. Собрание томов в 50-ти томах. — Т. 28. Киев: Наук. Думка, 1980. 73—88 с.

## Экологическая проблема в рассказе В. Г. Распутина «В ту же землю...»

Полякова Дарья Викторовна, магистрант  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Российская история XX века ставит перед отечественной литературой новые задачи и проблемы. И значительное место в онтологической литературе занимает проблема экологии и связанная с ней проблема исконно русского родства человека и матери-земли. В. Г. Распутин часто обращается к этой проблеме. Для более подробного анализа мы возьмем произведение 1995 года «В ту же землю...»

В рассказе «В ту же землю...» центральной становится тема похорон Аксины Егоровны, пожилой женщины. Ее родная деревня пострадала от потери хозяина: «...колхозные земли отошли сначала в подсобное хозяйство крупного машиностроительного завода... Но завод по дальности и бездорожью не потянул. Передали новому хозяину — БАМу» но и этот хозяин долго не продержался в условиях перестройки. «а деревне куда деться? С землей, с волей, беспривязная, брошенная — залегла она под ленский берег и ждет, все меньше и меньше трезвясь с непривычки к свободе, кому бы отдаться, чтобы хлеб привозили?» [II, 406–407] Деревня перестала принадлежать какому-либо государству, не стало возможности из нее выписаться у Аксины Егоровны, чтобы получить место на захоронение, да и не хотелось ей уезжать из родной деревни, отдалятся от родной природы.

Природа сопровождает героев с самого начала рассказа, вся их жизнь разворачивается на их фоне. И ключевая проблема — проблема экологии дана с первых строк рассказа: «Крайней улицей микрорайон выходил на овраг, обширный и пустой, лежащий огромный неровной впадиной. Его можно было принять за заросший карьер, но нет, грунтовой выемки тут никогда не было, так устроилось природой». Природа, окружавшая город, была сплошь переработана руками человека, однако здесь осталась она нетронутой. «Город с двух сторон полукругом подступил к нему и остановился». [II, 401] С самых первых строк автор вселяет в души читателей надежду на светлое будущее, которое будет представлено в образе юной Таньки — ребенка с чистой душой.

Образ дочери Аксины Егоровны — Пашуты, занимавшейся похоронами, дан развернуто, именно ее душа мечется и отвердевает в это непростое время. Эволюцию имени этой женщины автор расписывает подробно, соотнося ее с жизненными этапами: «Имя, как и одежда, меняются, чтобы облегать человека, соответствовать происходящим в нем переменам. Была Пашенька с тонкой талией и блестящими глазами; потом, войдя в возраст, в замужество, в стать — Паша; потом один человек первым подсмотрел — Пашута. Как фамилия, так и стали называть, порою не зная, имя это или фамилия». [II, 402] Тем самым человеком. Окрестившим ее был Стас, или, как называла его сама Пашута, Стас Николаевич.

Всю жизнь проработала Пашута в столовых и продолжала там работать, уже выйдя на пенсию, «она скучала без нее, никак не могла отвыкнуть от «ада», как дружно все они проклинали чад и смрад, жар и пар среди печей и котлов, густых и одуряющих запахов пищи, впитывающихся в тело, по нескольку часов на ногах». [II, 403] В столовую убежала она из родной деревни, именно там «прошла весь трудовой путь от заведующей до посудомойки» — «путь в обратном направлении». [II, 403]

Личная жизнь Пашуты не сложилась и детей у нее не было. «Ее Бог наказал за аборт». [II, 407]

Атмосфера ада, темные тона преобладают на протяжении всего повествования, начиная с первых страниц: «Но на этот раз весь огромный дом был *темен*, весь он утонул во *мраке ночи*, смешанном с *мраком* тумана, и два одиноко светящихся окна, едва пробивающихся сквозь туман, ничего, кроме тревоги, вызвать не могли». [II, 401] Потом, по дороге к Стасу Пашуту преследует темнота, темные тона в природе: «Она вышла к автобусу в темноте, забитой сырым вонючим туманом». [II, 415] И далее на кухне у Стаса за долгожданным чаем «в голом, без ставня, окне которой, засиженном мухами, летели космы тумана, путаясь в черных и острых ветках яблони, и виднелся навес с верстаком по левую сторону и поленницей дров по правую. Все промозгло за сырую осеннюю ночь и стояло уныло». И даже утро в тот день, казалось, соболезнует героям и их горю: «Рассвело мутным болезненным светом». [II, 416]

Во время похорон природа также дает почувствовать, что не по правилам отправляют в последний путь Аксины Егоровны: Пашута либо забывает о канонах, либо, пересилив себя, отступает от ритуала. Успокаивает она себя мыслью: «Бог простит. Богу, похоже, придется прощать ей многое». [II, 409] И как бы в наказание себе Пашута считала: Почему-то надо было мокнуть и мерзнуть, но быть рядом с этой все углубляющейся прямоугольной ямой, присутствовать при ее творении». [II, 427]

Во-первых, Пашута забывает занавесить зеркала в доме: «Тюха, даже зеркало не завесила!» [II, 408] Во-вторых, дочь сама вымыла мать, что обычно делается женщинами одного возраста с умершей. Лейтмотивом звучит мысль: «Нет, надо хоть сердце свое заменить, чтобы оно не пугалось, но справиться самой. И сразу сказать себе, что другого выхода у нее нет». [II, 412] Пашута старалась стать хладнокровной, чтобы не совеститься из-за содеянного: «Каждое новое движение требовало все больше решимости и сил. А ведь это только начало. Но она управлялась пока почти бесчувственно, без страдания, с какой-то стыльностью и глухотой, подгоняя себя: дальше, дальше...» [II, 413] И наконец, «Обратно по-



ехала Аксинья Егоровна, должно быть, первая из покойников». [II, 431]

Но для самой Аксиньи Егоровны смерть была светлым праздником: она задолго начала к нему готовиться, было приготовлено самое нарядное платье, для которого при жизни не нашлось случая. Это было «темно-коричневое вельветовое платье с черным витым пояском». [II, 409] Описание уже подготовленной к погребению Аксиньи Егоровны наполнено благодатью: «Мать лежала прибранная, торжественная, со скрещенными на груди руками, с расчесанными волосами под темным платочком, завязанным под подбородком. Подвязаны были вместе и вытянутые, вдоволь набегавшиеся ноги. Такой покой был на ее лице, будто ни одного, даже маленького дела неоконченным она не оставила». [II, 413]

Перед смертью мыслями Аксинья Егоровна была в деревни, спрашивала, не пишет ли кто ей оттуда, а совсем незадолго до кончины разговаривала с Лизой вместо Пашуты, помнила всех ее внуков поименно, помнила всех живых и мертвых. Гроб в деревнях величают «домовиной»: он и становится последним домом человека. И при всех обстоятельствах гроб Стас сделал на совесть, а Пашута купила красную ткань под стать: «Домовина для Аксиньи Егоровны была выстроена по первому разряду, ничего не скажешь. Грех обижаться. Но эту домовину нужно было еще выстелить теплом и убранством. Красный материал для обивки Пашута купила. Залезла в долг, истратилась, но материал был под стать гробу — праздничный и суровый. Им она и принялась выстелить ложе, закрепляя его кнопками». [II, 429]

Причиной всего происходящего стал отрыв человека от земли, переезд человека в город, где нарушаются все исконные традиции, где теряется связь между людьми. Автор и предлагает читателю поразмышлять о том, какой стала жизнь в городе и позволяет сравнить ее с деревенской. Автор наводит на мысль, что не нужна прописка, чтобы быть похороненным на городском кладбище — земля готова принять и так.

Проблема экологии одновременно является и масштабной экспозицией рассказа: «Крайней улицей микрорайон выходил на овраг, обширный и пустой, лежащий огромный неровной впадиной. Его можно было принять за заросший карьер, но нет, грунтовой выемки тут никогда не было, так устроилось природой. Вокруг этого города, блиставшего в свое время славой великой стройки коммунизма, земля перебучена и перелопачена на десятки километров, здесь вбили в русло гигантскую плотину для электрических турбин, построили огромный алюминиевый завод, лесопромышленный комплекс, до десятка других крупных заводов, но и здесь кое-где остались участки нетронутой земли. Одним из них и был этот овраг, заросший среди глинистых проплешин обдерганными кустами ольхи, осинником да крапивой. Город с двух сторон полукругом подступил к нему и остановился. На третьей, на южной стороне, где ходило солнце, противоположной микрорайону, сразу за оврагом тянулся в гору сосняк, вблизи города по-

битый, с частыми следами кострищ и палов, но все-таки живой, отрадно зеленеющий и зимой и летом». [II, 401]

В этих словах мы читаем и о надежде автора на светлое будущее: природа еще в силах преобразовать и вернуть на место то, что было разрушено человеком, полагавшим, как и Базаров, что природа — не храм, а мастерская. В рассказе мы видим, к чему приводит подобное отношение человека к матери-природе.

«Потом, когда жизнь открылась сплошной раной. Трамплин забросили, и металлическая ферма его теперь торчала голо и мертво, как скелет» [II, 401] — земля метафорически так же приобретает образ умирающей.

Жизнь в городе не могла привлечь Аксинью Егоровну, прожившую всю жизнь в деревне. Несмотря на холод и одиночество, она рвалась туда, ее тянула земля: «Никакими уговорами или запугиваниями удержать ее было нельзя — скорей, скорей на волю из ненавистной каменной тюрьмы, скорей взойти на свой порожек, надыхать избу своим духом, и хоть букашкой ползать, да по топтанному родным тропкам». [II, 406] Аксинье Егоровне было нестерпимо больно наблюдать за увяданием деревни, «боль, продолжающая жизнь, обтекала каждую клеточку». [II, 408]

Автор задается неразрешимым вопросом о городе: «как из того, что начиналось тут, получилось то, что есть...» [II, 412] А есть одиночество, о котором долго говорят Стас с Пашутой, есть бюрократизм и бездушность. Именно на такие последствия перестройки указывает В. Г. Распутин в первую очередь.

Автор в рассказе размышляет о простоте похорон в деревне, о поддержке леса, ветра, каждой травинки, в отличие от городских условий, при которых бесконечно сложно похоронить человека без денег и связей: «Господи, но как же просто было бы сейчас в деревне! Как близко там почившему от дома до дома! Снесли бы Аксинью Егоровну на руках, положили просторно среди своих, деревенских, и весь обряд был бы дорогой к родителям, а не хождением по мукам, по хищникам-разбойникам, наживающимся на смерти. Там бы и небо приспустилось над Аксиньей Егоровной, труженицей и страдальницей, и лес бы на прощанье помахал ветками, и дых ветра, пронесшись струнно, заставил бы склониться в прощальном поклоне всякую травку». [II, 409]

Однако финал рассказа В. Г. Распутин делает светлым, вводя образ чистой внучки Пашуты — Таньки. Именно к ней обращается Серега со словами: «В ту же землю... Правда, Танька?» На что Танька «торопливо закивала». И далее автор вводит в рассказ светлые тона, которые символизируют надежду на духовное Возрождение в стране и в отношении между людьми: «В освещенных недетским прозрением глазах ее стояли слезы. Решительно вступала в свои права зима — снег шел густо, небесный свет его должен был проникать глубоко» [II, 433]

Рядом с могилой Аксиньи Егоровны по весне Пашута увидела еще две свежие могилки, «такое славное сыскали место». [II, 434] Этой новостью поделиться она поехала

к Стасу, который осунулся лицом и начал пить, потому что одна могилка оказалась Серегина, которого выдали на растерзание свои же сослуживцы.

Все гибнет во времена перестройки, гибнет сильный человек, спивается сильный человек, а умный приходит ими управлять. Автор их называет «профессора! Академики! Гуманисты! Гарварды!» [II, 435]

Пашута все пыталась уверить Стаса, что «не может того быть», однако «Стас улыбался и не отвечал». [II, 435] Ставит В.Г. Распутин читателя перед дилеммой: а возможно ли возрождение после такого развала во время перестройки? Свою надежду автор возлагает лишь на духовную веру человека, именно поэтому идет Пашута в церковь: «Впервые вошла одна под образа, с огромным трудом подняла руку для креста. Под сводами нового храма, выстроенного лет пять назад, в будний день и в час, сво-

бодный от службы, искали утешения всего несколько человек. В высокое окно косым снопом било солнце, чисто разносилось восторженное ангельское пение должно быть, в записи, истаивая на круглой медной подставе, горели свечи. Неумело Пашута попросила и для себя свечей, неумело возжгла их и поставила — две на помин души рабов Божьих Аксиньи и Сергея и одну во спасение души Стаса». [II, 435]

Таким образом, в рассказе «В ту же землю...» В.Г. Распутин рисует нам осиротевшую землю без хозяина и человека, оставшегося без дома, им бы найти друг друга, зажить по-старому, но перестройка диктует совершенно иные правила, от которых страдают души людей. Однако автор дает читателю надежду на Воскресение и воссоединение русского человека и матери-земли.

Литература:

1. Первалова, С. В. «Особая география памяти» (Образ автора в русской прозе 1970—1980-х годов — В.П. Астафьев, В.Г. Распутин, В.С. Маканин): Монография. — Волгоград: Перемена, 1997.
2. Распутин, В.Г. «Живи и помни»: М.: Панорама, 1997.
3. Хализев, В.Е. Теория литературы. — М.: Академия. 2009.

## ИмPLICITная информация как главное средство речевого воздействия Ребекки Шарп в романе У. Теккерея «Ярмарка тщеславия»

Старыгина Виолетта Олеговна, бакалавр  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Одним из наиболее ярких способов характеристики героев в литературном произведении является речевой портрет. Выбор слов, индивидуальный лексический словарь, использование различных лексических ресурсов языка, построение предложений — все это способствует созданию психологической и социальной характеристики персонажа. То, как герой называет предметы и явления, как он комбинирует слова, как соединяет их в предложения, — все это проявляет индивидуальную языковую личность. Но помимо этого следует также учитывать, какие формы общения выбирает тот или иной персонаж и какие коммуникативные стратегии он при этом использует. В книге «Речевое воздействие» О.С. Иссерс говорит, что, общаясь, коммуниканты передают друг другу определенную информацию.

«В русском языке эффект общения хорошо передается словом воздействие: воздействовать — значит, оказав влияние, добиться определенного результата» [1, с. 10]. Речевое воздействие часто достигается за счет имплицитной информации. Мы попытаемся в нашей работе показать, как этот способ передачи информации реализуется в романе У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» на примере глав-

ного персонажа произведения. «В процессе коммуникации говорящие (часто не отдавая себе в этом отчета) обмениваются своими знаниями о мире, как они его представляют. О «своем» мире, в котором отражен их индивидуальный опыт и опыт социума. Иногда люди, использующие один язык, плохо понимают друг друга и обозначают эту ситуацию так: «Мы говорим на разных языках». По сути, они констатируют несовпадение моделей мира, которое не удалось преодолеть в процессе общения» [1, с. 12]. О.С. Иссерс пишет, что «в процессе общения некоторые знания передаются в явном виде, другие же знания говорящий не выражает словесно, т. е. они не вербализованы, а содержатся в скрытых компонентах высказывания» [1, с. 69].

Невербализованная информация называется имплицитной — в отличие от эксплицитной, вербализованной [1, с. 68]. Существует целый спектр приемов неявного введения нового знания. Иссерс, ссылаясь на работы Падучевой, выделяет следующие приемы ввода имплицитной информации, к некоторым из которых мы обратимся в данной работе.

— Семантические пресуппозиции. У слов и выражений есть некоторые смысловые компоненты, которые

не всегда осознаются говорящими, но легко выявляются путем дополнительных исследований (например, лингвистических).

— Вопросительные конструкции с имплицитной семантикой, которые можно назвать приемом воздействия на собеседника, потому что они предоставляют в распоряжение собеседника ту информацию, которая выгодна для говорящего.

— Имплицитная логическая связь. В этих случаях, стратегия говорящего рассчитана на то, чтобы создать у собеседника иллюзию собственного суждения, которое на самом деле оказывается навязано логикой и ходом мысли говорящего. Часто это сопровождается репликой: «Судите сами».

— Логика абсурда и наглая аналогия. Аргументация может осуществляться за счет доведения до абсурда логики оппонентов. Нередко абсурдность того или иного утверждения доказывается при помощи нелепой аналогии.

— Опровержение скрытого тезиса. Аргументация может строиться как опровержение пресуппозиции, которую адресат должен восстановить сам.

— Апелляция к авторитетам и фонду общих знаний.

Одним из традиционных приемов манипуляции является «неоспоримо доказанное положение». Оно вводится в аргументацию с помощью суждений типа «всем известно», «современной наукой доказано», «по мнению ученых» и т. п.

Всеми этими приемами блистательно пользуется Ребекка Шарп — персонаж роман У. Теккерея «Ярмарка тщеславия». Эта девушка, которая волей обстоятельств сама должна добиваться места под солнцем, использует все, чтобы добиться намеченной цели. На том «базаре житейской суеты», который стремился показать писатель, большинство людей злы, некоторые смешны, а добрые, если они порой и встречаются, одурчены или растоптаны злыми [2, с. 56]. Если проследить за манерой общения героини романа, то можно обнаружить, что Ребекка Шарп мастерски владеет коммуникативными стратегиями манипулирования людьми. Ее речь свидетельствует о том, что Бекки оказывает мощное речевое воздействие на своих собеседников, виртуозно используя все приемы ввода имплицитной информации. Чтобы доказать данный аргумент, обратимся к тексту. Ребекка Шарп, приехав в гости к Эмили Седли, решает завоевать сердце ее брата и ждет, что он сделает ей предложение. Чтобы завладеть расположением Джозефа, Бекки пускается на многие хитрости. В разговоре с ним она говорит: «А ваша сестра — прелестнейшее в мире создание — счастлив тот, кто завоеует ее сердце» [3, т. 4, с. 45]. Автор пишет: «С этими словами мисс Шарп тяжело вздохнула». Этот монолог в одно предложение вызывает огромное желание Бекки и самой в скором времени подарить свое сердце Джозефу, то есть стать его женой. Говоря это, Бекки делает все, чтобы натолкнуть Джозефа на мысль о скором браке. Она подбрасывает собеседнику нужную тему (о возможности счастливого брака)

и связывает ее с собственной персоной при помощи невербализованной информации — тяжелого вздоха. Этот вздох намекает собеседнику на тайные желания героини, вызывает к его сердцу, которое должно посочувствовать бедной девушке, провоцирует Джозефа на ответную реакцию. В данном случае героиня невольно использует такой метод ввода имплицитной информации, как семантическая пресуппозиция.

Ребекка часто использует в своей речи вопросительные конструкции, чтобы таким образом подсказать собеседнику, какой должна быть его реакция на то или иное событие. В разговоре с мужем она говорит: «Когда мы узнали, что тетка почти все завешала Питту с супругой, — помнишь, в какое ты пришел бешенство? Если бы я тебя не удержала, где бы ты был сейчас?» [3, т. 4, с. 56]. Через несколько предложений она продолжает: «Кто продал твоих лошадей? Кто уплатил твои долги?» [3, т. 4, с. 57]. Ответы на вопросы очевидны, Ребекка говорит о себе. Она избирает для себя такой пространственный прием воздействия на сознание, как введение имплицитной информации в форме вопроса, т. е. использует вопросительные конструкции с имплицитной семантикой.

В этом же монологе использован такой прием, как имплицитная логическая связь. Бекки строит аргументацию таким образом, что у Родона, мужа Ребекки, возникает иллюзия самостоятельности рассуждений, в то время как он всего лишь следует за ходом мысли своей собеседницы, подчиняясь той логике, которую она ему навязывает. Приказывая мужу удерживать себя в границах приличия, Ребекка провоцирует такую реакцию, как яростный отпор. Кроули приходит в неистовство, грозит вызвать на дуэль мужей и братьев дерзких женщин, которые отказывают в должном уважении его жене.

Когда Бекки дает указания мужу, она использует такой метод ввода имплицитной информации, как опровержение скрытого тезиса. Шарп говорит: «Не можешь же ты ввести меня в общество выстрелами!» [3, т. 4, с. 68]. Здесь аргументация строится как опровержение пресуппозиции, которую адресат должен восстанавливать сам.

Называя себя на протяжении всего романа то «одиноким сироткой», то «бедной и ненужной», Ребекка провоцирует собеседников на желание защитить ее, она вызывает у собеседников подсознательное чувство вины и сочувствие к тому, кто унижен обстоятельствами. Этот прием ввода информации называется апелляцией к авторитету и фонду общих знаний. Иссерс пишет в работе «Речевое воздействие», что этот тип манипуляции вводится с помощью суждений, типа «всем известно», и т. д., но, на наш взгляд, вводить подобного рода информацию можно и без таких суждений. В данном случае они становятся своеобразным подтекстом.

Таким образом, мы показали в работе, что в процессе общения Ребекка Шарп часто использует невербализованный способ речевого воздействия. Скрытые компоненты высказывания дают ей возможность достичь

поставленной цели, не говоря о ней прямо. «Бедная гурвернантка» добивается головокружительного успеха именно потому, что в совершенстве овладела манипуля-

тивными коммуникативными стратегиями, что превращает ее на этой «ярмарке тщеславия» в искусного кукловода.

Литература:

1. Иссерс, О. С. Речевое воздействие // М.: Флинта: Наука, 2009.
2. Ивашева, В. Теккерей — гуманист и сатирик // Теккерей У. Собр. соч. в 12 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1974.
3. Теккерей, У. Собр. соч. в 12 т. Т. 4. М.: Художественная литература; 1974–1980.

## Семантическая структура фразеологических единиц с компонентом цветообозначения в английском и казахском языках

Хасанова Мольдир Талгатовна, магистрант  
Научный руководитель Кобланов Жоламан Таубаевич, профессор  
Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова (Республика Казахстан, г. Актау)

*Автор, опираясь на работу ученых-фразеологов И. Кенесбаева, А. В. Кунина, В. В. Виноградова, Л. И. Ройзензо Р. А. Аваковой, В. М. Телия, М. Т. Сабитовой, постаралась показать сходства и различия цветообозначаемых фразеологических единиц в английском и казахском языках.*

**Ключевые слова:** фразеологические устойчивые словосочетания, лексическое значение, семантика, национальное понимание, фразеологизм, цветообозначаемые фразеологизмы

Фразеология любого народа, отражающая в своей истории образ вселенной и национальную культуру, традиции и убеждения того народа, является его неоценимым достоянием.

Сохранившиеся в языках фразеологизмы — достояние, свидетельствующее не только о прошлом языка, но и об истории и культуре народа. Именно поэтому на сегодняшний день в языкознании ежедневно исследуются языковые явления, их системная связь, так как исследование фразеологизмов занимательно, одним словом это коротко и ясно, красиво построенные, имеющие в своей глубине суть и содержание языковые единицы.

Фразеологизмы помогают в точности передать мысль человека при помощи структурной и значимой устойчивости, красивой образности и уместных эпитетов, а также обогащают историю народа и обособляют языковые единицы от других языковых единиц.

Если говорить словами исследователя сферы фразеологии ученой В. М. Масловой, то «истоки культурных единиц открываются не только на основании языковых единиц, а наоборот, через культурные единицы можно открывать природу языковых единиц» [1, с. 149].

В становлении интересной, с огромным будущим, самостоятельной области языкознания, в выявлении и установлении объекта, метода, целей и задач исследования имеют важное место труды и творческие поиски таких ученых-фразеологов, как И. Кенесбаев, А. В. Кунин, В. В. Ви-

ноградов, Л. И. Ройзензон, Р. А. Авакова, В. М. Телия, М. Т. Сабитова и другие.

Фразеологизмы — общее явление, свойственное всем языкам, их возникновение, структура, применение, выразительность тесно связаны с характером, нравственными ценностями, обычаями и традициями народа — владельца языка, является их обликом.

Достаточное большое количество устойчивых словосочетаний связаны с цвето-цветовыми наименованиями. Видо-цветовые наименования — одна из значимых тематических групп, требующих сравнительного, сличительного исследования слова.

Главной проблемой при сравнении фразеологии двух разнотипных языков является определение особенностей и различий фразеологических систем данных языков. Фразеологизм требует сопоставления совокупности языковых образов, используемых в качестве его основы, сочетаний в прямом и переносном значениях. Фразеологизмы помогают в точности передать мысль человека при помощи структурной и значимой устойчивости, красивой образности и уместных эпитетов, а также обогащают историю народа и обособляют языковые единицы от других языковых единиц.

Согласно целям и задачам данной работы с синхронной стороны использованы описательный, сравнительный, интерпретационный методы, приемы систематизации, этнолингвистического, компонентного анализа созданных языковых единиц и другие методы исследования.



Фразеологизмы — общее явление, свойственное всем языкам, их возникновение, структура, применение, выразительность тесно связаны с характером, нравственными ценностями, обычаями и традициями народа — владельца языка, является их обликом.

Фразеология — раздел лексической системы языка, так как фразеологические словосочетания по своему значению чаще всего близки к отдельным словам (не успеет и глазом моргнуть; в мгновение ока — быстро); в синтаксическом отношении вполне возможно выражение устойчивых сочетаний слов отдельными словами; и самое последнее, фразеологические словосочетания, как и слова, стилистически окрашены.

Итак, все фразеологические сочетания в обоих языках, связанные с видо-цветовыми наименованиями, обособляются на исторические события, обычаи и традиции, отличаются своей окружающей средой, местом расположения.

Устойчивые сочетания — это неотъемлемая часть нашего языка, зародившаяся еще несколько веков назад и отражающая в процессе своего формирования специфические особенности стадий развития литературного языка. В то же время, писатель, по необходимости целесообразно используя фразеологические сочетания с фразеологического фонда языка, вносит определенный вклад в развитие литературного языка. В данном направлении фразеологизмы, тесно связанные с другими сферами народного языка как поэзия, проза, дают возможность полностью осознать богатство речи, языковые особенности произведения. Смысл, содержание, словесная мощь, словесная сила устойчивых сочетаний дают возможность совершенствовать мысль читателя, формировать понятия национальной действительности, помогают в художественном представлении богатства каждого языка. В этой связи уместно использованные устойчивые словосочетания все более ясно уточняют национальную психологию, национальное своеобразие народа.

Фразеологизмы являются исторической категорией. Они приобрели устойчивость лишь после длительного языкового применения. Наибольшая часть устойчивых словосочетаний тесно связаны с видо-цветовыми наименованиями. Видо-цветовые наименования — одна из значимых тематических групп, требующих сравнительного, сличительного исследования слова.

Главной проблемой при сравнении фразеологии двух разнотипных языков является определение особенностей и различий фразеологических систем данных языков.

Видо-цветовые наименования составляют самую древнюю группу лексики всех языков, входит в состав многих фразеологических сочетаний. Поэтому один из разделов устойчивых словосочетаний, развивающихся в течении нескольких столетий в тесной взаимосвязи с историей человечества, его традициями, жизнью народа, посвящен именно видо-цветовым наименованиям. После этого в языке человечества зарождается

языковое объединение, связанное с видо-цветами. Это не просто языковое объединение, а искусно созданные, уместно объединенные как в песнях и кюях, интегрированные, дошедшие до сегодняшнего дня в виде наследия от поколения к поколению, образные и впечатляющие словесные обороты — фразеологизмы. Удачно использованные фразеологизмы влияют на смысл и содержание слова. Человек при описании какого-то природного явления или чего-то еще, чаще всего свою мысль выражает образно, сопоставляя, иносказательно сравнивая в ассоциативной форме.

И среди мировых языков встречаются много фразеологизмов, зародившихся в связи с видо-цветовыми наименованиями. Если основы и истоки многих из них со временем стерлись или просто забылись, то у некоторых из них производное значение развивалось наряду с ним, а некоторые, превратившись в компаративные элементы, средство описания в связи с общими свойствами, используются для описания внешнего вида человека, его действий, характера, быта и жизни.

В многовековой практике народа сопоставительного исследования различных явлений, сравнительной речи для образного, художественного доведения своих мыслей слушателю в любом из языков встречается огромное количество устойчивых сочетаний, опорным аппаратом которых являются видо-цветовые наименования. Об этом писал ученый-фразеолог А.В. Кунин: «...фразеология, имеющая в своем составе видо-цветовые наименования, как и соматическая фразеология, имеет особое место в разделе фразеологии» [2, с. 226].

Фразеологизмы, имеющие в своем составе видо-цветовые наименования, существуют во всех языках. Поэтому степень употребления фразеологизмов, их структурные особенности в каждом языке разные. Но также существуют и устойчивость состава компонентов фразеологизмов, их специфическая грамматическая структура, в составе фразеологизмов имеются основные и вспомогательные элементы. При отсутствии полного и точного анализа лексионного состава и структуры фразеологизмов, понять их истинное значение будет трудно, так как фразеологизмы находятся в тесной взаимосвязи с формальной структурой, влияющей на их значение.

При сравнительном исследовании фразеологизмов важное значение уделяется анализу и рассмотрению фразеологизмов со структурно-семантической стороны. Так как они способствуют уточнению особых и общих свойств языков, по результатам исследования которых проведено сравнение. Конечно, у каждого языка есть свои фразеологизмы, а также они имеют свойственные только себе структурную систему, национальные особенности, частоту употребления и историю развития, также они соответствуют реальной жизненной истине каждой эпохи, древним понятиям народа, его сознанию. В связи с общими законами, внутренними законами языка меняются основное, номинативное значение и производное, коннотативное значение определенного словосочетания.

Представляем следующие пути исследования структурной системы фразеологизмов английского и казахского языков, имеющих в своем составе видо-цветовые наименования: описание/выявление/структурных видов фразеологизмов, составление их структурно-семантической классификации и описание грамматических форм, характерных для структуры фразеологизмов.

Фразеологизмы в ходе своего развития образуются и в виде устойчивых сочетаний слов, и в виде предложений.

Очень много фразеологизмов, образовавшихся с одним только наименованием цвета — «кара» (черный).

Например: «кара жермен тен болды» (стал равен черной земле) используется в значении «стал неуважаемым, незамечаемым»; «кара жер тосек болды» (черная земля стала постелью) в значении «наступили трудности». «Кара дауына басты» — в значении «снова взялся за старое», «кара ети жыртылды» (разрыв черного мяса) — «тело болит, тело стало тяжелым», «кара жау» (черный враг) — в значении «злейший враг».

В английском языке цветное слово «black» также широко используется и представляет собой значение истины, правды, веры. Например: «Prove that black is white» — раскрыть белое-черное; «in black and white» — бело-черное.

Один из следующих видо-цветовых наименований «сары» (желтый) или на английском «yellow», во фразеологических сочетаниях обоих языков означает «желтую» болезнь, желтуху или вредные привычки. Например, если на английском языке: «yellow fever», «yellow jack» означают желтуху, то «yellow streak», «yellow dog» — употребляются в значении «трус». Также и в казахском языке слово «сары» употребляется для описания отрицательных действий. Например: устойчивое сочетание «ит аяктан сары су ишкизди» (заставили пить с собачьей миски) употребляется в значении «унизил, заставил мучиться», а «сары уайым басты» — значении «постоянно гнетущая печаль».

Итак, фразеологизмы, то есть фразеологизмы, имеющие в своем составе видо-цветовые наименования, бывают связаны с мировоззрением, убеждениями, культурой и обычаями, местом обитания того или иного народа и каждый фразеологизм образуется в результате многолетнего жизненного опыта народа. Результаты исследования показали нам, что обязательному изменению подвергается целостность формы слова, то есть лексемы, путь их создания в основном представляется целостностью слова, предложения. Фразеологические сочетания, состоящие из десяти до двадцати и более слов, составляют самую большую группу видо-цветовых наименований.

Например: в казахском языке, примерно, ак (белый) — (девятью один), кара (черный) — (сто пятьдесят шесть), кызыл (красный) — (тридцать четыре), жасыл (зеленый) — (один), кок (синий) — (шестьдесят три), сары (желтый) — (сорок), коныр (коричневый) — (одинадцать), а в английском языке — white (шестнадцать),

black (двенадцать), brown (пятнадцать), yellow (одинадцать), green (пятнадцать), red (тридцать два), blue (сорок), в данных сравнениях словообразование с самым низким показателем видо-цветовых наименований: зеленый (один) — yellow (одинадцать), коричневый (одинадцать) — green (пятнадцать). По данным результатам в своей работе выяснили, что казахский язык является наиболее богатым фразеологизмом по сравнению с английским языком. Но ввиду того, что казахский народ поздно перешел на оседлость, у англичан слово «green» во многих случаях связано с овощем, растением, то есть фразеологизмов с цветом зеленый у них больше, чем в казахском языке.

Особенно часто использовались фразеологизмы в произведениях Шекспира. А. В. Кунин писал: «После Библии произведения Шекспира занимают второе место, обогатившие английский язык фразеологизмами» [3, с. 253]. Такие фразеологизмы называются шексперизмами.

**Сходства и различия цветообозначаемых фразеологических единиц в английском и казахском языках.**

#### White — Белый

Белый цвет в обоих языках является признаком чего-то хорошего и чистого.

White light	Ак тилек
White lie	Ак жаркын
White man	Ак билек
White liver	Ак бейил
White frost	Ак журек;
White night	Ак кобелек
White meat	Ак арулар жунелтти
Prove that black is white	Ак бата
	Ак жаркын
	Ак коз
	Ак койлек
	Ак кокирек

#### Blue — Синий

Синий цвет в обоих языках является признаком ссоры, грусти и уныния.

Blue fear	Коктей солгыр
By all that's blue	Кок беттену
Drink till all is blue	Кок туйнек болгыр
Look blue	Кок малта
Turn the air blue	Кок жалкау
Blush like a blue dog	Кок ми
Put smb to the blush	Кок есек
Blue-ribbon	Кок желке
Make the air blue	Кок желкесине минди
Be in the blues	Кок танирге бакты
Blue blood	Кок орим
Blue in the face	Кок кумбез
Blue Monday	Кок сокта болды
Blue devils	Кок тайгак
The blue coat	Кок көбеси согилди
	Кок кокиретип

**Red — Красный**

Красный цвет в казахском языке обозначает ссору, отрицательные поступки, а на английском — смущение, восстановление репутации.

Redeem one's character	Кызыл ауыз
Redeem one's good name	Кызыл жон қып сабады
Redeem one's promise	Кызыл коз пале
As red as a cherry	Кызыл канга батты
As red as a poppy	Кызыл кырман
As red as a rose	кылды
As red as blood	Кызыл онеш
As red as a ruby	Кызыл тилин безеди

**Green — Зеленый**

Зеленый цвет в казахском языке означает незавершенность действий, а в английском связан с овощными культурами.

Green goods	Кызылым кырда, жасылым жарда
Green meat	
Green stuff	
Green around the gills	
Green belt	
Green-eyed monster	
Green thumb	
Green with envy	
Greenhorn	
The green light	

**Yellow — Желтый**

С желтым цветом в казахском языке ассоциируется педантизм, стойкость, а на английском — трусость, паника и болезнь.

Yellow dog	Сарып етти
Yellow streak	Сары уайым
Yellow jack	Ит аяктан сары су ишкизди
Yellow fever	Сарыла кутти Сары сургин, қу кыргын Сары ауру

**Brown — Коричневый**

Коричневый цвет в казахском языке означает равнодушие, хладнокровие, безразличие, а в английском означает темноту и скучность.

Brown bread	Коныр куз
Brown shirt	Коныр салкын
To be browned off	Коныр салкын кабак
Brown as a berry	Коныр жел
In a brown study	Қоңыр кеш
Brown out	
Brown nose	
Do something up brown	
Be as brown as a berry	
Brown-bagging	

**Black — Черный**

Отрицательные действие и явление и в казахском и в английском языках определяется черным цветом.

Black and blue	Қара дауына басты
Beat smb black and blue	Қара есекке теріс мингизди
Put down in black and white	Қара жапты
In black and white	Қара жерге отырты
Prove that black is white and white black	Қара жермен тен болды
Put on the black cap	Қаралы болды
Black ingratitude	Қаралы ат
Black bottle	Қаралы дауыс
Swear black is white	Қаралы ер
Black shirt	Қаралы болды;
Black foot;	Қаралы күн
Black flesh	Қара киди
Black-coat	Қара шаруа
	Қарайған жұрт
	Қара бухара
	Қара жұрт
	Қара киди
	Қара шаруа
	Қаралы катын,
	Қара аспанды жаудырды
	Қара басқан
	Қара бет

Из этих фразеологизмов мы нашли следующие одинаковые эквиваленты: swear black is white — утверждать что это не черный цвет а белый; know black from white — отличать белого от черного.

В работе были исследованы цветообозначаемые фразеологизмы, в результате чего узнали, что в казахском и английском языках встречаются фразеологизмы, означающие одно и то же. Это видно из нижеследующей таблицы:

Сходство по значению и компонентам	Сходство только по значению
10	4
ақ, бейіл — white man қара ниет — black ingratitude қара суық — black frost көк күмбез — blue blanket қара нан — brown bread көк майса — the green cloth сары ауру — yellow fever қара бақыр — red cent	the blue of the plum — көк өрім beat smb black and blue — қызыл жон қып сабады blue rose — көкте тұрған жұлдыз put down in black and white — ақты-қарасын ашты

қара шаруа — black flesh ақ сүйек — blue blood	
---	--

**«Разноцветные Орды».** Если вспомнить прошлую историю народов и племен тюрков, то выясняется, что существовал ряд столиц государств и орд, называемых «хан ордасы». Они различались друг от друга определительными словами как белый, красный, синий, золотой. Значит эти слова означают видо-цвет орд или они имеют более глубокий смысл?

Из истории средневекового Казахстана нам известно, что существовали Ак Орда, Кок Орда, Жуз Орда, Алтын Орда. Когда Чингисхан при своей жизни разделял всем своим сыновьям завоеванные им земли, после смерти старшего сына Жошы владения унаследовал его сын Бату хан и его братья. По монгольским традициям, орда, то есть резиденция Бату хана — главного наследника Жошы, то есть центр северного крыла Улыса назывался Ак Ордой. Младший сын Жошы — основной наследник Орда Ишен становится владельцем Кок Орды с правого крыла Улыса. По словам историков, Кок Орда изначально образовалась на побережьях Алаколя и Иртыша в восточном регионе Казахстана, потом перешел в город Сыганак, а Ак Орда находился на западе Кок Орды, то есть в стороне города Сарай, находящегося на том берегу Яика. Таким образом, Ак Орда (впоследствии — Алтын Орда) в свою очередь считалась западным центром ханской династии на правом берегу Улыса Жошы хана, а Кок Орда — восточным центром левого крыла этого Улыса. [4, с. 124].

И здесь также ясно видны госсимволическая функции цветов: белого (ақ) — в значении «батыс» и синего (көк) — в значении «восток».

Если обратить внимание на ру-племена и имена людей казахского народа, то видим, что и здесь тоже часто используются видо-цветовые наименования.

Тут возникает вполне закономерный вопрос: «Насколько необходимо было использование видо-цветовых

наименований в именах людей, ру-племенах (этнонимах и антропонимах), они понадобились для описания облика, цвета тела и кожи человека?» Кажется ответить на данный вопрос можно сразу же. Потому что ученые, исследующие антропонимы и этнонимы, уже давно обратили особое внимание на природу видо-цвета и выяснили, что они и в этой сфере используются в переносном значении, в вещественном госсимволическом значении. Например, Н.А. Баскаков отметил: «Название народа от цвета почвы той территории, на которой живет народ, или от внешнего вида, цвета волос, лица данного народа является очень спорным объяснением» [5, с. 46].

В казахских родословных книгах (шежирах) существует традиция рассмотрения канглы с разделением на четыре группы: Кара канлы, Сары канлы, Ақ канлы, Қызыл канлы. Наверное вы заметили, причина такого разделения, конечно же, совсем не связана с их видо-цветом. Здесь, наверное, намного точнее является формулировка, что они названы так только в связи с обитанием регионов запад, восток, юг и запад, чем предположения, что Сары Канглы родился от первой жены Канглы Келдибека — Сары байбише, а Кара Канглы родился от второй жены — ханской дочери.

У казахов есть поговорка «Ар елдин заны баска, иттери кара каска». Кажется его можно использовать в связи с разными взглядами на видо-цветы отдельных людей и общин. Он аналогичен русской пословице «На вкус и цвет товарища нет». В этих двух цитатах, взятых из жизни, можно понять, что «у каждой страны, у каждого человека есть свой вкус, свои любимые виды и цвета». Например, если взять белый и черный цвета, то видим, что они только у казахов используются в разных символических значениях. Если Белый цвет — в данном случае означает — «чистота», «справедливость», «доброта», «невинность», «непорочность», «веселый образ жизни», «раскрыться всей душой», «первые добрые намерения» и т.д., то цвет «черный» кара — «душевные невзгоды», «бремя тяжелой судьбы», «жестокость», «свирепость», «бедность-батрачество», «простота», «массовость народа», «низкорасовость».

**Грамматическое сравнение**

	2-компонент	3-компонент	4-компонент	5-компонент	В виде предложения
Английский язык	122	23	5	-	6
Казахский язык	172	90	10	7	15

**Экспертиза частей речи**

	Имя прилагательное	Имя существительное	Глагол	Наречие
Английский язык	76	46	28	5
Казахский язык	98	38	78	7



**Заключение:** Изучение и исследование темы показало, что по сравнению с казахским языком в английском языке имеются меньше фразеологизмов, связанных с обидой, со скандалом, временем, внешностью человека, территорией, природных явлений, характерам человека, его возрастом итд. В английском языке преобладают фразеологизмы, связанные с деньгами и имуществом, питанием и едой, с обществом. Эти данные являются показателями менталитета народов двух стран, территорий применения и уровня развития этих двух языков.

Литература:

1. Кенесбаев, И. Фразеологический словарь казахского языка. — Алматы, 1977. — 149 с.
2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка. — М., 1996. — 226 с.
3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. — 1–2 том. — М., 1967. — 253 с.
4. Ауезов, М. Литература и время. — Алматы, 1962. — 124 с.
5. Аханов, Х. Тіл білімінің негіздері. — Алматы, 1993 — 46 б.
6. Hornby, A. S. Oxford student's Dictionary of current English, — Oxford, — М., 1983. — 16–19 p.
7. Collins Co build English language Dictionary. — Glasgow, 1993. — 18–22 p.

Необходимо еще отметить, что по сравнению с англичанами казахи по характеру вспыльчивые и прямо высказывают свои чувства. Это видно из того, что в тематическом исследовании очень много встречаются фразеологизмы, связанные со смертью человека, традициями и обычаем, ссорами, обидой, проклятиями и благословением. Приведенные данные еще раз доказывают многогранность, особенность казахского языка а также духовное богатство казахского народа.

## Интертекстуальная организация античной эпитаграммы

Чемелюх Марьяна Анатольевна, старший преподаватель  
Киевский национальный лингвистический университет (Украина)

*В статье рассматривается интертекстуальная организация жанра античной эпитаграммы с позиций лингвистики, в частности, анализируется интертекстуальный мотив врача.*

**Ключевые слова:** античная эпитаграмма, интертекстуальность, архитектоничность, мотив.

Теория интертекстуальности уже длительное время вызывает большой интерес в научных кругах. В лингвистических исследованиях этого явления внимание исследователей направлено на определение средств его вербализации, причем, как правило, на материале современных литературных произведений ([1; 2; 4] и др.). Однако, если в рамках данной теории каждый текст определяется как интертекст (Р. Барт), то это явление должно было иметь место еще в древних текстах, которые в современных исследованиях анализируются, в основном, только в качестве зоны «донора» интертекстов, а не зоны их «реципиента».

Наше исследование посвящено определению структуры интертекстуальности в рамках жанра античной эпитаграммы, которая обычно определяется как зона «донора» европейской эпитаграммы. Очевидно, что более чем тысячелетнее развитие античной эпитаграммы и огромное количество древних эпитаграмматических текстов, безусловно, должно было способствовать возникновению сложной интертекстуальной организации этого жанра, которая исследовалась преимущественно западными учеными: выяснялись интертекстуальные связи между греческими и римскими эпитаграммами (N. Holzberg [11]), искусство вариации в эллинистической эпитаграмме (S.L. Taran [15], W. Ludwig [12]), гоме-

ровские аллюзии в греческих эпитаграммах (E. Sistikou [14], A. Sens [13]). Однако комплексного исследования интертекстуальности в рамках жанра античной эпитаграммы до сих пор нет, хотя именно такой ракурс анализа открывает значительные перспективы для раскрытия жанротворческого потенциала интертекстуальности.

Цель нашего исследования — реконструкция интертекстуальной организации античной эпитаграммы. Материалом исследования является Палатинская антология — сборник древнегреческих эпитаграмм, окончательно скомпонованный византийцами, а также 15 книг выдающегося эпитаграмматиста античности — римского поэта Марциала.

Исследуя понятие текста и устанавливая связи между его разновидностями, Т.Е. Литвиненко подает прототипную категорию текста, разработанную ею на основе идей А.С. Кубряковой [2]. К ядерной зоне Т.Е. Литвиненко относит тексты, имеющие обязательный набор определенных признаков: целостность, (макроуровневая) связность, интертекстуальность, интенциональность, целеустремленность, воспринимаемость, ситуативность, завершенность, малый объем. Помимо этой зоны, нас также интересует область метонимически заданной периферии F, охватывающая образования, структура ко-

торых представляет собой совокупность отдельных, самостоятельных текстов, объединенных на основе критериев их содержательной, коммуникативной и функционально-целевой общности. Примерами единиц данной подкатегории могут быть текст Библии, текст средневековой хроники, текст сборника (стихов, рассказов, научных статей) и другие подобные глобальные структуры. Единицы этого сегмента, отмечает Т.Е. Литвиненко, значительно отличаются от других текстов, поскольку сами могут рассматриваться как целое, частями которого выступают периферийные и даже ядерные произведения. Ключевым признаком, отсутствующим в данных текстах, будет собственно языковая связность, которая внутренне организует центральные члены класса, замещаясь в них другим признаком — интертекстуальностью [2, с. 11–13].

Палатинская антология — сборник нескольких тысяч эпиграмм эллинских, римских и византийских поэтов, написанных примерно в течение тысячи лет. В прототипной категории текстов Т.Е. Литвиненко подобный сборник может быть отнесен к области метонимически заданной периферии F, сюда же могут быть отнесены каждая из 15 книг эпиграмм Марциала, а также общий корпус произведений римского эпиграмматиста.

Следовательно, и Палатинская антология, и книги Марциала являются своеобразными макроструктурами, каждая составляющая которых (любая эпиграмма) находится в первую очередь в синтагматических интертекстуальных отношениях со всеми другими составляющими архитектуральной системы, и в меньшей степени с интертекстами вне ее. При этом каждая отдельно взятая эпиграмма может восприниматься как текст ядерной зоны благодаря наличию в ней всех признаков, выделяемых автором прототипной категории.

Мы определили, что для древнегреческой эпиграммы основным уровнем интертекстуальности является архитектуральный. В связи с тем, что жанр понимается нами как тип текста, архитектуральность определяется здесь на основании терминологического аппарата Ж. Жеттета [9] и Н.А. Фатеевой [5] как интертекстуальность в рамках определенного жанра, в данном случае — античной эпиграммы.

Монополия именно этого уровня в древнегреческой эпиграмме, на наш взгляд, объясняется тем, что даже в период эллинизма эпиграмма, в отличие от других видов лирики, не была ярко выраженным авторским текстом. Литературные эпиграммы происходят от реальных надписей, имевших прагматическую цель фиксации определенных ритуалов [7; 8]; автор в таких текстах не указывался. Н.А. Чистякова отмечает, что анонимность была заложена в самой природе надписей [5, с. 71]. Кроме того, Палатинская антология была сформирована через много лет после смерти большинства своих авторов, поэтому атрибуция стихотворений в ней в большой мере условна [5, с. 77; 6, с. 15]. Древнегреческие эпиграммы были в первую очередь образцами эпиграмматического жанра и только потом — произведениями отдельных авторов.

Латинская эпиграмма, сохраняя основные признаки поэтического текста «эпиграмма», определенным образом видоизменяет тематическую и композиционно-структурную организацию жанра под влиянием римской реальности и литературного наследия поэтов-предшественников и современников Марциала, а также на основе собственной авторской концепции поэта. Однако, несмотря на некоторую «инаковость», его эпиграммы остаются в рамках жанра, что подтверждает определяющий статус архитектурального уровня интертекстуальности в античной эпиграмме.

Древнегреческие образцы жанра имеют преимущественно положительную или нейтральную тональность; негативно маркированные эпиграммы относительно немногочисленны — они представлены, в основном, частью одиннадцатой книги Палатинской антологии и определяются в ней как сатирические. Одной из важных трансформаций эпиграмм Марциала является превалирование в них негативной тональности, а, следовательно, и значительное количественное преобладание сатирических эпиграмм над всеми другими разновидностями жанра. Таким образом, в то время как для эллинского варианта эпиграмм доминантным однозначно является архитектуральный уровень, то для поэзии Марциала важна не только архитектуральная, но и гипертекстуальная, то есть пародийная парадигма интертекстуальности.

Архитектуральность может быть представлена в текстах не только в виде соблюдения определенных композиционных признаков жанра, но и как включение в них определенных аксиологических стереотипов, что может выражаться в варьировании одного и того же мотива в рамках общей для всех авторов его оценки и различных средств ее вербального воплощения. В пределах творчества одного поэта в таких случаях следует говорить о явлении автоинтертекстуальности — интертекстуальности в рамках индивидуальной авторской парадигматики.

Для примера можно рассмотреть три эпиграммы Марциала в аспекте их ономастической структуры: *Chirurgus fuerat, nunc est uispillo Diaulus:// coepit quo poterat clinicus esse modo* «Был костоправом Диавл, а нынче могильщиком стал он: // Начал за теми ходить, сам он кого уходил» (1.30), *Nuper erat medicus, nunc est uispillo Diaulus:// quod uispillo facit, fecerat et medicus* «Врач был недавно Диавл, а нынче могильщиком стал он. // То, что могильщик теперь делает, делал и врач» (1.47), *Oplomachus nunc es, fueras ophthalmicus ante. // Fecisti medicus quod facis oplomachus* «Ты гладиатором стал, а раньше ты был окулистом. // Как гладиатор теперь делаешь то же, что врач» (8.74). Перевод стихотворений принадлежит Ф. Петровскому [3].

Синтаксическая структура трех эпиграмм сходная, так же как и порядок слов; ритмико-метрическая организация стихотворений является идентичной (элегический дистих). Учитывая их примечательное и неслучайное сходство, эти три эпиграммы могут рассматриваться как автономные номинативные структуры, образованные практически по оди-

наковым алгоритмам, что является проявлением автоинтертекстуальности в рамках творчества Марциала.

Также имеем здесь архитектстуальный уровень интертекстуальности, воплощающийся в постоянных для древнего эпиграмматического жанра негативных характеристиках мотива «врач» и применения по отношению к нему сатирической тональности описания. Негативно маркированным этот мотив является также в греческой эпиграмме — а именно в стихотворениях 11.112–126 Палатинской антологии. Но в данном случае отсутствуют эксплицитные вербальные включения из текстов эллинических эпиграмм, интертекстуальность объективизируется в этих стихотворениях в виде негативных аксиологических характеристик мотива. Так, представители этой профессии в античных эпиграммах практически всегда стереотипно ассоциируются со смертью, что можно наблюдать и в рассматриваемых текстах на примере использования в характеристике бывшего врача семантически оппозитивных номинантов (*chirurgus, medicus, clinicus* и *uispillo*). Наблюдается даже языковая игра в первой эпиграмме, поскольку номинативная единица *clinicus* имеет несколько значений — как «врач», так и собственно «могильщик». Употребляемые в эпиграмме 8.74 номинативные единицы *oplomachus, ophthalmicus* имеют греческое происхождение, ассимилируясь в текстах за счет латинизированной флексии *us* и атрибутивного суффикса *-ic-*, что также является определенной отсылкой к древнегреческой эпиграмме.

Следовательно, интертекстуальный мотив врача в эпиграммах Марциала 1.30, 1.47, 8.74 может быть рекон-

струирован на нескольких уровнях. Первый из них — автоинтертекстуальный — реализуется в текстах в виде их сходного алгоритма создания как автономных номинативных структур, а именно в почти полной идентичности этих эпиграмм на уровне синтаксиса, семантики, метрики. Второй — гипертекстуальный — проявляется в сатирической тональности эпиграмм. Третий — архитектстуальный — реконструируется в виде общего для всего эпиграмматического жанра ассоциативного поля мотива «врач», базирующегося на культурных стереотипах античности и вербализирующегося в текстах с помощью семантически оппозитивных номинантов.

Таким образом, сборники античных эпиграмм представляют собой своеобразные интертекстуальные макроструктуры, в которых каждое стихотворение находится в синтагматических отношениях со всеми другими составляющими архитектстуальной системы и, в меньшей степени, с интертекстами вне ее. Кроме того, каждая эпиграмма может рассматриваться как самостоятельное произведение со всеми его вытекающими признаками.

Интертекстуальность проявляется в текстах античных эпиграмм, прежде всего, на архитектстуальном уровне, кроме того, латинская эпиграмма Марциала в значительной степени находится под влиянием гипертекстуального уровня. В рамках творчества отдельных поэтов-эпиграмматистов присутствует также явление автоинтертекстуальности. Помимо вербальных включений, проявлениями интертекстуальности в античной эпиграмме являются общие для всего жанра мотивы и их стереотипные аксиологические характеристики.

#### Литература:

1. Воскресенская, Е. Г. Интертекстуальные включения в произведениях И. Во: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04/Елена Геннадьевна Воскресенская. — Барнаул, 2004.
2. Литвиненко, Т. Е. Интертекст и его лингвистические основы (на материале латиноамериканских художественных текстов): автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.05; 10.02.19/Татьяна Евгеньевна Литвиненко. — Иркутск, 2008. — 30 с.
3. Марциал, М. В. Эпиграммы/Марк Валерий Марциал // Пер. Ф. Петровского. — М.: Художественная литература, 1968. — 487 с.
4. Рижкова, В. В. Реалізація категорії інтертекстуальності в американському художньому тексті XIX–XX століть: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04/Вікторія Василівна Рижкова; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2004. — 20 с.
5. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов/Наталья Александровна Фатеева. — М.: Агар, 2000. — 280 с.
6. Чистякова, Н. А. Греческая эпиграмма VIII–III вв. до н. э./Наталья Александровна Чистякова. — М.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1983. — 216 с.
7. Эпиграммы греческой Антологии. // Под ред. и с комментариями М. Гаспарова и Ю. Шульца. — М.: ТЕРРА, 1997. — 728 с.: ил.
8. Day, J. W. Interactive Offerings: Early Greek Dedicatory Epigrams and Ritual/J. W. Day // Harvard Studies in Classical Philology, Vol. 96. — Harvard: Department of the Classics, Harvard University, 1994. — P. 37–74.
9. Day, J. W. Rituals in Stone: Early Greek Grave Epigrams and Monuments/J. W. Day // The Journal of Hellenic Studies, Vol. 109. — The Society for the Promotion of Hellenic Studies, 1989. — P. 16–28.
10. Genette, G. Palimpsest. Literatura drugiego stopnia // Teoria i metodologia badań literackich. — Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1999. — S. 107–154.

11. Holzberg, N. Martial und das antike Epigramm/Niklas Holzberg. — Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002. — 206 p.
12. Ludwig, W. Die Kunst der Variation im hellenistischen Liebesepigramm/W. Ludwig // L'épigramme grecque, Vandœuvres-Genève (Entretiens sur l'antiquité classique 14), 1968. — p. 291–335.
13. Sens, A. One Things Leads (Back) to Another: Allusion and the Invention of Tradition in Hellenistic Epigrams/A. Sens // Brill's Companion to Hellenistic Epigram. — Leiden: Brill, 2007. — P. 373–391.
14. Sistakou, E. Glossing Homer: Homeric Exegesis in Early Third Century Epigram/E. Sistakou // Brill's Companion to Hellenistic Epigram. — Leiden: Brill, 2007. — P. 391–409.
15. Taran, S.L. The Art of Variation in the Hellenistic Epigram/Sonya Lida Taran. — New York: The Trustees of Columbia University, 1979. — 187 p.

## De nouveau un regard sur la «proposition infinitive»

Ялтырь Вахишак Дрдатович, кандидат филологических наук, доцент;  
Ялтырь Маргарита Вахишаковна, студент  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Est-ce qu'on n'a pas assez discuté la question de la proposition infinitive? Est-ce que plusieurs linguistes ne se penchent pas vers les constructions suivant les verbes de perception comme les plus proches (voire les seules) à être qualifiées comme propositions infinitives? Mais la discussion continue comme par inertie. Cela ne fait ni froid ni chaud à personne tant que cette question reste sur le plan théorique.

Ce qui soulève une révolte de la part des chercheurs, c'est que parfois, on a l'impression que leurs travaux n'intéressent personne. Pour être bien compris voici quelques exemples où, normalement, l'intérêt des lexicographes aurait dû se manifester en corrections ou amendements apportés dans certains articles de dictionnaire.

### 1.

Catherine resta surle trottoir àle regarder s'éloigner vers Barbès.	Катрин, стоя на тротуаре, смотрела ему вслед, пока он не исчез за бульваром Барбес.
Le patronles regarda sortir avec un drôle d'air.	Официант посмотрел им вслед с каким-то странным выражением.
Maillât regardal'auto s'en aller.	Майя смотрел вслед уходящей машине.
Des femmes qui raccomodaient des hardesles regardaient passer.	Женщины сидели за починкой своего тряпья и глядели им вслед.
Les figures grimacent un peu enles regardant disparaître.	Все смотрят ему вслед и недовольно хмурятся.
Il nela regarde même pas s'en aller.	Он даже не смотрит ей вслед.
Une foule maigre regarde s'ébranlerle cortège.	Поредевшая толпа смотрела вслед траурному кортежу.
Chipie! — murmura Anny Féret enla voyant s'éloigner.	Нахалка, прошипела Анни Фере вслед отошедшей Сильвене.

Le parallélisme est facilement établi: dans le français nous avons un des verbes de perception visuelle + l'infinitif d'un verbe exprimant l'éloignement du sujet des verbes de perception.

Dans le russe, nous avons toujours un des verbes de perception visuelle + la préposition *вслед*:

Regarder s'éloigner    смотреть/посмотреть    вслед  
Voir s'ébranler  
disparaître  
passer  
s'en aller  
sortir

La régularité avec laquelle nous rencontrons ce parallélisme nous porte à croire qu'il devrait trouver sa réflexion dans les dictionnaires russe-français. Je recours donc au

Grand dictionnaire russe-français (200000 mots et expressions, troisième édition. Moscou, Editions Rousski Yazik, 2002) — Большой русско-французский словарь (200000 слов и словосочетаний, 3-е издание. Москва, издательство «Русский язык» — 2002. Je reproduis littéralement l'article consacré au mot «вслед»:

**вслед 1. нареч. (следом) ~ за à la suite de, après qn, qch; ~ за этим là-dessus; sur ses entrefaites (после этих слов); идти ~ за кем-л. marcher sur les pas de qn, emboîter le pas de qn. 2. предлог (вдогонку):** ego прогнали и ~ еще пригрозили он l'a chassé et on a proféré des menaces dans son dos; глядеть кому-л. ~ suivre qn du regard; крикнуть кому-л. ~ crier après qn; махать кому-л. ~ faire un signe de la main à qn; ~ ему раздались угрозы des menaces lui ont été lancées dans le dos.



Il est facile d'établir que dans ce «Grand dictionnaire russe-français», dans la partie consacrée au mot «вслед» nous ne trouvons pas un seul exemple du type de ceux que nous avons apportés ci-haut. Et pourtant, comme nous l'avons souligné, le parallélisme est facilement établi. Alors, quoi? Qu'est-ce qui manque? Peut-être une passerelle reliant les lexicographes aux linguistes, surtout aux linguistes travaillant dans le domaine de la linguistique comparée ou dans la traduction?

Essayons de combler ce vide (non avec de la poésie ou avec de la magie) avec nos exemples. Comment le ferions-nous? Dans le 2: **предлог (вдогонку):** его прогнали и ~ еще пригрозили он l'a chassé et on a proféré des menaces dans son dos; **Juste là il faudrait apporter: смотреть, глядеть (другой глагол зрительного восприятия) кому-л., чему-л. ~ regarder, voir (autres verbes de perception visuelle) что, что-л. s'éloigner (инфинитив других глаголов, означающих удаление от субъекта глагола зрительного восприятия):**

Il ne la **regarde** même pas **s'en aller**. Он даже не **смотрит** ей **вслед**.

2.

Un autre exemple: en russe, l'infinitif **parler** n'est pas explicite:

Christophe avait entendu **parler** d'elle chez Gamache. — Кристоф услышал о ней у Гамаша.

Le plus souvent, nous avons ce modèle, quand la position du verbe de perception est occupée par le verbe «entendre», et la position de l'infinitif — par les verbes «parler», «dire» et leur synonymes, d'une façon ou d'une autre exprimant la parole: «chanter, prononcer, lire, conter, résonner, gronder, débiter, appeler et autres». Cette omission de l'infinitif s'explique par la réaction du verbe «entendre» et de son équivalent «слышать». Comparons les parallèles:

Слышать кого, что — Entendre что, что

Entendre parler de что, de что

Слышать о ком, о чем <

Entendre dire что

Слышать, что... — Entendre dire que

Ce parallélisme démontre que les infinitifs «parler» et «dire» après le verbe «entendre» peuvent être qualifiés comme éléments constructifs, et leur omission dans la traduction vers

le russe s'explique par l'organisation de cette langue-ci et n'apporte aucune perte. Il en est tout à fait différent quand les infinitifs omis ne sont pas les verbes «parler» et «dire», mais leurs synonymes occasionnels ou périphériques, ou bien des mots n'ayant aucun rapport avec *verba dicendi*, c'est-à-dire, verbes dont l'apparition à cette position est impossible de prévoir. Nous considérons que dans ces cas l'utilisation de ce modèle nous porte inmanquablement à des pertes de sens ou de style que l'on aurait pu aisément éviter. Par exemple:

«Lui qui, six ans plus tôt, sur toutes les routes d'Angleterre, n'entendait **s'élever** que des acclamations.».. — A la place de: «Он, который шесть лет подряд слышал на всех дорогах Англии одни лишь приветственные крики...» on aurait pu traduire: «Он, который шесть лет подряд слышал на всех дорогах Англии, как ему **возносились** приветствия...».

A la place de «Братья Крессэ, услышав конский галоп, бросились к окнам» on aurait pu traduire la phrase Les frères Cressay, l'entendant **prendre** le galop, se précipitèrent aux fenêtres.: «Услышав, как он **пущил** лошадь в галоп, Братья Крессэ бросились к окнам».

Il serait intéressant de proposer aux étudiants des grandes années et même aux professeurs et aux natifs français de combler la lacune dans ces phrases:

Jean voyait..... un jeune homme en pantalons clairs et gilets brodés.

On l'a vue..... sur la plaine en avant des tranchées.

Il voyait sa petite bouche..... devant ses yeux.

Je ne pense pas qu'ils soient nombreux ceux qui le fassent avec nos verbes ou plus exactement, avec les verbes de l'auteur:

**resurgir:** «Jean voyait **resurgir** un jeune homme en pantalons clairs et gilets brodés»;

**naviguer:** «On l'a vue **naviguer** sur la plaine en avant des tranchées»;

**voltiger:** «Il voyait sa petite bouche **voltiger** devant ses yeux».

Les infinitifs dans ces phrases sont tous stylistiquement marqués et impossibles à prévoir. Et pour cette simple raison on peut se poser la question si avec leur omission par le traducteur l'oeuvre ne perd pas un peu de ses couleurs.

3.

*Le concierge de l'hôpital n'avait pas encore vu sortir le docteur Thibault.*

*Jamais Christophe n'avait entendu chanter ainsi.*

*Jamais je n'avais tant entendu parler de mes pieds.*

*Jamais elle ne l'avait vu pleurer.*

*On n'avait jamais vu perdre sa cause avec autant d'entrain.*

*Je n'ai encore jamais entendu un maître d'hôtel répondre «non».*

*Je ne l'ai jamais vu peindre.*

*Привратник больницы не заметил, чтобы доктор Тибо выходил.*

*Никогда еще Кристоф не слышал, чтобы так пели.*

*Никогда раньше я не слышал, чтобы столько говорили о моих ногах.*

*Никогда еще она не видела, чтобы он плакал.*

*Где это видано, чтобы люди с таким восторгом проигрывали битвы.*

*Я ни разу не слышал, чтобы метрдотель кому-нибудь ответил «нет».*

*Я никогда не видела, чтобы он рисовал.*

Là aussi le parallélisme est facilement établi: du côté français nous voyons un verbe de perception à la forme négative, accentuée, dans la majorité des cas, avec l'adverbe de

négation «jamais», et du côté russe on voit la conjonction «**чтобы**». La présence de ce parallélisme dans les traductions aussi bien du français vers le russe que du russe vers

le français témoigne de l'équivalence de ces deux constructions, mais dans aucun dictionnaire nous n'en trouvons mention. Je me pose la question: comment traduirais-je du russe en français une petite phrase du type de «Привратник больницы не заметил, *чтобы* доктор Тибо выходил» si je ne connaissais pas cette possibilité avec l'infinitif après verbe de perception? J'aurais choisi le subjonctif: Le concierge de l'hôpital n'avait pas encore vu que le docteur Thibault soit sorti. Pourquoi? Parce que l'emploi de la conjonction «*чтобы*» apporte à la phrase russe cet élément de doute, d'incertitude qui est aussi propre à l'emploi du subjonctif dans le français. Est-ce que le docteur Thibault est sorti? D'accord, le concierge de l'hôpital ne l'a pas vu sortir, mais est-ce que cela veut vraiment dire que le docteur n'est pas sorti? Ne pouvait-il pas sortir quand le concierge avait quitté

sa loge pour se servir une tasse de café? Ou quand celui-ci s'était trouvé assiégé par un groupe d'internes? Ou quand on avait fait venir plusieurs ambulances avec des blessés et le concierge avait tout à fait perdu tout contrôle sur entrées et sorties? Pouvait-il affirmer positivement que s'il n'avait pas vu le docteur Thibault sortir cela voulait dire que celui-ci n'était pas sorti? Non. Il reste toujours un doute qui, justement, est traduit par la conjonction russe *чтобы*. Dans aucun dictionnaire russe-français vous ne trouverez l'équivalence: придаточное предложение с союзом *чтобы* после глаголов восприятия в отрицательной форме — *verbes de perception à la forme négative + infinitif d'un autre verbe*: Привратник больницы не заметил, *чтобы* доктор Тибо выходил — Le concierge de l'hôpital n'avait pas encore vu sortir le docteur Thibault.

## Влияние пуританизма на формирование духовности Р. У. Эмерсона

Яркова Елена Владимировна, аспирант  
Московский городской педагогический университет

Как известно, новоанглийский трансцендентализм является переломным моментом в жизни американского общества в первую очередь потому, что философско-религиозное мировоззрение, а именно пуританизм, теряет свое первостепенное значение в жизни американцев, уступая место новым взглядам. Однако было бы неверно отрицать его несомненное влияние на основоположника трансцендентализма в Новой Англии Р. У. Эмерсона (*R. W. Emerson*), бостонского унитариянского пастора, явившемся своеобразным пророком своего времени. Его идеи до сих пор вызывают оживленные дискуссии в религиозных и философских кругах США. Также не решен вопрос о том, является ли Р. У. Эмерсон пуританином или представителем независимого движения трансцендентализма.

Анализируя формирование духовности Р. У. Эмерсона, безусловно, следует учитывать основополагающее влияние пуританизма на его взгляды. Как известно, данное религиозно-философское течение существует в рамках протестантизма. Оно ставило своей целью оградить англиканскую церковь от влияния римско-католической церкви. Английские пуритане подвергались репрессиям, в связи с чем были вынуждены эмигрировать в Голландию, а затем на территорию Северной Америки, в попытках построить новое, независимое и равноправное общество. С 1620 года там появляется постоянное английское поселение, основной идеологией которого и стал пуританизм.

Однако несмотря на первоначальное желание сформировать самостоятельное гражданское объединение, гарантирующее религиозную свободу и равноправие каждому ее представителю, со временем определенная группа

колонистов обрела превосходство над жителями нового континента. Это, как отмечает исследователь творчества Р. Эмерсона, Р. Геллард (*R. G. Geldard*), и было одной из причин кризиса пуританской веры в 1820 г. Господствующее более двух столетий мировоззрение сталкивается с демократическими идеями его противников, так называемых трансценденталистов. Как известно, религия имела первостепенное значение в жизни колонистов. Библия была не просто Священным Писанием, но и структурировала жизнь общества, являясь, по словам К. М. Барановой, «официальным кодексом бытового морального уклада жизни» [1: 20]. Такие известные сочинители как У. Брэдфорд (*W. Bradford*), Д. Уинтроп (*J. Winthrop*), Э. Джонсон (*E. Johnson*) в своих произведениях убеждали прихожан в наличии особенной миссии, возложенной на них Провидением.

Американский трансцендентализм является философским направлением, возникшим на североамериканском континенте в середине 30-х годов XIX века. Его приверженцы были заинтересованы в поиске смысла жизни и обретении истины не только через опыт, но и путем трансцендентного, то есть с помощью интуиции и божественного откровения. Как отмечают отечественные литературоведы В. Н. Богословский, А. Ф. Головенченко, В. Г. Прозоров, «спасение общества от разложения и упадка большинства трансценденталистов связывают с социальной доктриной «фермы» — возвращением к природе, земледельческим трудом, ограничением своих потребностей» (2: 357). Анализируемое нами движение впервые получило свое теоретическое обоснование в известном эссе Р. У. Эмерсона «Природа» («*Nature*»), опубликованном в 1836 году.

Следует отметить, что ознаменование новой эры в истории США совпало с романтическим движением в Европе. Идеи европейских писателей-романтиков С. Кольриджа (*S. Coleridge*), У. Уодсворта (*W. Wordsworth*), философов Ф. Гегеля (*F. Hegel*), И. Канта (*I. Kant*), Э. Сведенборга (*E. Swedenborg*), Ф. Шлейермахера (*F. Schleiermacher*) стали базой, на которой развивался американский трансцендентализм в работах Р.У. Эмерсона. Не в меньшей степени писатель заимствовал идеи восточных философий и религий, таких как буддизм и индуизм. Большое влияние на трансценденталиста оказала культура самой Северной Америки. Желая стать космополитом, Р.У. Эмерсон, по словам его биографа Л. Бьюела (*L. Buell*), понимал, что практически невозможно полностью оградиться от воздействия места и среды, в которой он вырос. Это проявлялось прежде всего в распространении влияния пуританизма в американском обществе XIX века.

Поэтому вполне естественно, что религия, Бог и божественное предопределение были среди насущных вопросов, занимавших умы мыслителей как в XVII, XVIII, так и XIX веках. Как видно из вышесказанного, пуританизм составлял доминирующую часть мышления американского народа. Более того, по словам американского историка П. Миллера (*P. Miller*), невозможно анализировать американскую идентичность в отрыве от данного течения: «...*Puritanism has been perhaps the most conspicuous, the most sustained, and the most fecund. Its role in American thought has been almost the dominant one*» [9: 1]. Другими словами, пуританизм является исходной точкой всего американского мировоззрения, в том числе и зародившегося трансцендентализма. Тем не менее с течением времени религия первых поселенцев теряет свое первостепенное значение для жителей Нового Света. Пуритане были твердо уверены в изначальной греховности человека и возможности спасения только избранного количества людей, которые свято проповедуют пуританизм. Именно поэтому лидеры пуританских общин стали нетерпимы к любому проявлению инакомыслия или недостаточной набожности остальных верующих. Это привело к утрате изначальной идеи свободы вероисповедания в Новой Англии. Люди были лишены возможности расширить свой кругозор, и не могли пересмотреть свой образ жизни. Тяжелые условия существования, неустанный труд в надежде обрести долгожданное счастье, вера в невозможность спасти свою душу после смерти, стали причиной нарастающего недовольства общества сложившейся религиозной доктрины.

Одним из тех, кто впервые открыто выразил несогласие с пуританским укладом жизни и был Р.У. Эмерсон, который не находил путей развития в строгих условиях пуританской религии, ее обрядов и устоев. Американский литературовед Т. Тэннер (*T. Tanner*) отмечает: «*Emerson soon found himself uneasy with his residue of formal religion which he saw as a symptom of rigidification and petrification*» [10: 1]. Он не мог найти ответы на интересные его вопросы, именно поэтому он стал частью уни-

тарианской ассоциации в Бостоне, которая была ответвлением пуританизма и неким промежуточным этапом перед формированием трансцендентализма.

Унитаризм провозглашал возможность спасения души всех прихожан, право людей на свободный выбор своего образа жизни, негреховность человека и, следовательно, отсутствие необходимости его искупления. Став унитарным пастором, Р. Эмерсон писал проповеди с целью показать прихожанам, что они могут обрести духовную свободу и жить в соответствии со своими внутренними потребностями. Хотя унитаризм и подготовило почву для дальнейшего духовного возрождения, все же оно «незамедлительно адаптировалось к структуре новоанглийского общества и приобрело черты ортодоксальности, против которой само и боролось» [4: 21]. Эмерсон утверждал, что настало время, когда голос надежды и истинной веры будет услышан: «*It is time when ill-suppressed murmur of all thoughtful men against the famine of our churches...should be heard through the sleep of indolence, and over the din of routine*» [6: 134]. Период главенствования ортодоксальной церкви он сравнивает со сном, в то время как приверженцы новых идей трансцендентализма знаменуют собой век пробуждения.

В пуританизме, так же как и в трансцендентализме с понятием религия неразрывно связано представление о Боге. Твердая вера пуритан в персонифицированного Бога и предопределение не нашла поддержки в философии Р. Эмерсона, так как, с его точки зрения, это не давало внутреннюю свободу человеку. Но мыслитель не отказывается от понятия *Бог*, а заменяет его концептом *Высший абсолютный дух*. Более того, само слово «*God*» многократно встречается в работах автора. В произведениях писателя можно встретить и другие термины, обозначающие Всевышнего, которого он называет *Spirit, Reason, God, Universal Soul*. Такой Бог представляет собой дух, обхватывающий и заполняющий собой все уголки земного шара и все существующие предметы: «*Oh my brothers, God exists. There is a soul at the centre of nature and over the will of every man, so that none of us can wrong the universe*». [5: 63]. Следовательно, для Р. Эмерсона было важно не то, как называется Высшая Субстанция, а какое место она занимает в мироздании. По его мнению, в человеке также заложено божественное начало и внутренний свет. А в самом институте церкви, в ее обрядах и молитвах верующих писатель видел проявление лицемерия, так как прося у Всевышнего помощи ничего не получишь, если будешь бездействовать: «*The law of nature is Do the thing and you will have the Power*» [5: 53]. Следовательно, наилучшей молитвой автор считал действие, а именно: помощь ближнему, совершение добрых дел, преобразующих мир вокруг, а также поиск своего пути.

Кроме различий во взглядах на институт церкви, религию и Бога, пуритане и Р. Эмерсон по-разному трактовали роль человека в жизни общества. Если в пуританизме центром мировоззрения были Бог, а церковь имела первостепенное значение, то в трансцендентализме особое вни-

мание уделялось ценности каждой личности. По мнению трансценденталиста, в природе для человека созданы все условия, чтобы он нашел свой путь в жизни, осознал себя в этом мире и обрел внутреннее спокойствие и понимание происходящего вокруг него. Это в корне отличает трансцендентализм от пуританского видения людей. В пуританской религии человек унаследовал первородный грех Адама, вследствие чего был грешен с самого рождения. Он был обязан вести смиренную жизнь, направив все свои устремления на праведный труд в надежде спасти свою душу. Однако даже в этом случае он не может быть уверен в своем спасении, так как все происходящее на земле было предопределено Его волей, и человек не в праве что-либо изменить. Напротив трансценденталисты настаивают на том, что представитель человеческого рода изначально негреховен, он сам выбирает свой жизненный путь и движется по нему, сообразуясь со своей интуицией и внутренними наклонностями.

Следовательно, различия пуританского и трансценденталистского мировоззрений заключаются в толковании таких понятий как религия, Бог и человек. Это объясняется разными взглядами на устройство общества в целом. Тем не менее, несмотря на большое количество различных постулатов в пуританизме и трансцендентализме, можно найти также и общие черты в этих религиозно-философских течениях.

Так, например, существуют некоторые сходства в понимании таких феноменов как природа и предопределение американского народа. Как известно, прибывшие на новый континент переселенцы видели в просторах Новой Англии угрозу, так как это были еще не обжитые земли, на которых обитали аборигены. Как отмечают авторы «Истории литературы США» Е.А. Стеценко и М.М. Коренева, с течением времени, при освоении данной территории, пуритане стали ассоциировать американскую почву с Новым Эдемом, с неким религиозным убежищем. Сходным образом толкует природу и Р. Эмерсон. Для него природа обладала сакральным значением, была вместилищем всеобщей души и источником благодати, единственным местом, где человек мог познать себя и приобщиться к Божественному. Наблюдая за изменением американского пейзажа, автор восклицает: «*How does Nature deify us with a few and cheap elements! ... Beauty is the mark God sets upon virtue. Every natural action is graceful.*» [6: 23]. Более того, автор отмечает, что Бог наделяет Природу особой красотой, таким образом, сама по себе Природа была достойна благоговения со стороны человека. Наделяя последнюю божественными качествами, Р.У. Эмерсон пишет Природу с заглавной буквы, подчеркивая, таким образом ее особую роль в мироздании.

Как известно, трансценденталисты отрицали божественное предопределение, так сильно владевшее умами пуритан. Тем не менее и Р. Эмерсон видит в дарованной американцам возможности воплотить в жизнь самые благородные и добрые намерения, а именно волю

высшей Судьбы и самой Природы. Так, в эссе «Молодой Американец» («*The Young American*»), автор сравнивает страну с садом, отсылая читателей к библейскому образу, и убеждает жителей Новой Англии в том, что им одним из всех народов повезло оказаться в прекрасной обители, в которой им суждено построить новое общество, равных которому нет нигде в мире. Пуританское понятие *предопределение* заменяется во взглядах автора великой движущей силой, Высшей судьбой, направляющей людей и не дающей им сбиться с выбранного пути: «*There is a sublime and friendly Destiny by which the human race is guided*» [6: 351]. Более того сочинитель подчеркивает, что эта сила направляет людей только к лучшему и изменить предначертанные события невозможно: «*Men are narrow and selfish, but Genius or Destiny is not narrow, but beneficent. ... Only what is inevitable interests us and it turns out that love and good ... are in the course of things*» [6: 351]. Гений судьбы находит свое выражение в Природе, а она, в свою очередь, обладает функцией саморегуляции. Она контролирует прихоти и капризы людей, которые автор называет «узкими» и «эгоистичными», не давая им нарушить естественный ход вещей, который предполагает особенное место Америки в мировой истории. Подобная точка зрения присуща и пуританам, следовательно Р.У. Эмерсон разделяет данную основополагающую для американцев идею. В заключении произведения, писатель отмечает, что если американцы будут действовать в согласии с Духом, который привел их на Землю Обетованную, они смогут стать самой великой нацией в мире, аналогов которой еще не было, и будут представлять собой пример для подражания: «*Spirit who led us hither and is leading us still, we shall quickly enough advance out of all hearing of other's censures, out of all regrets of our own, into a new and more excellent social state than history had ever recorded*» [6: 372]. Из этого можно сделать вывод, что трансценденталист, как и его предшественники колонисты разделял взгляды на судьбу и предназначение Америки и его видение американской судьбы совпадает с мнением пуритан.

Подводя итог всему вышесказанному, следует сказать, что духовность Р.У. Эмерсона можно охарактеризовать как смешение многих европейских и восточных вероучений, идей и направлений. Однако будучи американцем, он не мог не подвергнуться влиянию пуританизма при обосновании своей философии и религии. Так же как и пуритане, писатель боролся за чистоту и свободу вероисповедания. Следовательно, несмотря на видимое отрицание догматов пуританизма, трансценденталисты испытали на себе его несомненное влияние, и по своей сути они сами являются протестантами. Отталкиваясь от идей своих предшественников, видоизменяя их и предлагая новые трактовки, автор, тем не менее, перенял «народную идею», а именно веру в особое место Америки в мире. Это характеризует автора как истинного пуританина и представителя Нового Света.



Литература:

1. Баранова, К. М. Истоки основных лейтмотивов американской литературы в произведениях колониального периода (XVII век): Монография/К. М. Баранова. — М.: Издательство МГОУ, 2009. — 258 с.
2. История зарубежной литературы XIX века/под ред. Н. А. Соловьевой. — М.: Высшая школа, 1991. — 637 с.
3. История литературы США в 9 т. Т. 1/ред. кол.: М. М. Коренева, А. Ф. Кофман, Н. С. Павлова. — М.: Наследие, 1997. — 831 с.
4. Покровский, Н. Е. Торо/Н. Е. Покровский. — М.: Мысль, 1983. — 188 с.
5. Emerson, R. W. Essays, First and Second Series/R. W. Emerson. — Dodo Press, 2007. — 300 p.
6. Emerson, R. W. Nature, Addresses and Lectures/R. W. Emerson. — Boston: Houghton, Mifflin and company, 1895. — 380 p.
7. Geldard, R. G. Emerson and the Dream of America: Finding our Way to a New and Exceptional Age/R. G. Geldard. — New York: Larson Publications Burdett, 2010. — 176 p.
8. Lawrence, B., Emerson/B. Lawrence. — Cambridge: The Belknap Press, 2004. — 416 p.
9. Miller, P., Johnson H. T. The Puritans: A Sourcebook of Their Writings/P. Miller, H. T. Johnson. — Dover Publications, 2014. — 880 p.
10. Tanner, T. The American Mystery/T. Tanner. — Cambridge: Cambridge Academ, 2000. — 268 p.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 19 (78) / 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:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

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