

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

We shall use the suffixes i, j, k for players and α, β, γ to indicate various pure strategies.

Payoff

The payoff (p_i, p_j) is the pair of numbers which is linear in the mixed strategy of each player [n-linear]. This extension we denote by writing $p_i(s_1, s_2, \dots, s_n)$.

We shall write s to denote an n -tuple of strategies (s_1, s_2, \dots, s_n) , then $p_i(s)$ shall mean $p_i(s_1, s_2, \dots, s_n)$. Such an n -tuple will also be regarded as a point in a vector space, the product of spaces containing the simplex of strategies. And the set of all such n -tuples forms a convex polytope, the product of the simplices representing the strategies.

For convenience we introduce the substitution notation $(s; t_i, t_j)$ where $s = (s_1, s_2, \dots, s_{i-1}, s_{i+1}, \dots, s_{j-1}, s_{j+1}, \dots, s_n)$. The successive substitutions $(s; t_i; r_j)$ we indicate by $(s; t_i; r_j)$, etc.

Equilibrium Point:
An n -tuple s is an equilibrium point if and only if for

$$(1) \quad p_i(s) = \max_{\text{all } r_i's} [p_i(s; r_i)]$$

Thus an equilibrium point is an n -tuple strategy maximizes his payoff if the strategy each player's strategy is optimal against the

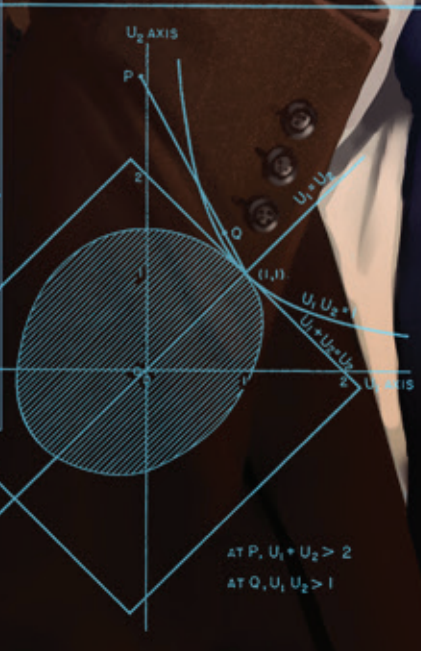
We say that a mixed strategy s_i used and $c_{i\alpha} > 0$. If $s = (s_1, s_2, \dots, s_n)$ and

$$(2) \quad \max_{\text{all } r_i's} [p_i(s; r_i)]$$

We define $p_{i\alpha}(s) = p_i(s; \alpha)$ and sufficient condition

If $s = (s_1, s_2, \dots)$ sequentially for (3) to which is to say that player i . So we write

	Drive on the Left	Drive on the Right
Drive on the Left	10, 10	0, 0
Drive on the Right	0, 0	10, 10



AT P, $U_1 + U_2 > 2$
AT Q, $U_1, U_2 > 1$

- Ex. 1 $\begin{matrix} 5 & a\alpha & -3 \\ -4 & a\beta & 4 \\ -5 & b\alpha & 5 \\ 3 & b\beta & -4 \end{matrix}$ Solution $(\frac{9}{16}a + \frac{7}{16}b, \frac{7}{17}a + \frac{10}{17}b)$
 $v_1 = \frac{-5}{17}, v_2 = +\frac{1}{2}$
- Ex. 2 $\begin{matrix} 1 & a\alpha & 1 \\ -10 & a\beta & 10 \\ 10 & b\alpha & -10 \\ -1 & b\beta & -1 \end{matrix}$ Strong Solution (b, β)
 $v_1 = v_2 = -1$
- Ex. 3 $\begin{matrix} 1 & a\alpha & 1 \\ -10 & a\beta & -10 \\ -10 & b\alpha & -10 \\ 1 & b\beta & 1 \end{matrix}$ Unsolvable; equilibrium point and $(\frac{a}{2} + \frac{b}{2}, \frac{\alpha}{2} + \frac{\beta}{2})$. The solution have maxi-min and mini-max
- Ex. 4 $\begin{matrix} 1 & a\alpha & 1 \\ 0 & a\beta & 1 \\ 1 & b\alpha & 0 \\ 0 & b\beta & 0 \end{matrix}$ Strong Solution: all pairs of
 $v_1^+ = v_2^+ = 1, v_1^- = v_2^- = 0$.

algebraic manifolds equilibrium points

The Bargaining Problem

If $s = (s_1, \dots, s_n)$ and $t = (t_1, \dots, t_n)$ are symmetric then $s_j + t_j = s_j + t_j + t_j + s_j = (s_j + t_j) + (s_j + t_j)$, where $j = 1, \dots, n$.
 is also symmetric because $s_j = s_j \leftrightarrow s_j = (s_j)^*$, where $j = 1, \dots, n$.
 hence $\frac{s_j + t_j}{2} = \frac{(s_j)^* + (t_j)^*}{2} = (s_j + t_j)^*$
 $(\frac{s+t}{2})^x = \frac{s+t}{2}$

16
2015
Часть IV

case

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 16 (96) / 2015

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*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических 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*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

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

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Матусевич Марина Степановна, *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*

Сенцов Аркадий Эдуардович, *кандидат политических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Титова Елена Ивановна, *кандидат педагогических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, *кандидат химических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ячинова Светлана Николаевна, *кандидат педагогических наук*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26

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)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (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)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

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

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

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

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

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

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

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

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

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (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)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

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: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Джон Форбс Нэш-младший (1928—2015) — американский математик, работавший в области теории игр и дифференциальной геометрии. Лауреат Нобелевской премии по экономике 1994 года.

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.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Дроздов В. С.**
Определение цвета и его функции в рекламе ... 391
- Лавошникова Э. К.**
Стереотипы ошибок правописания и текстовые редакторы MS Word 394

ПЕДАГОГИКА

- Абдурахимова Д. А., Тожиева Г. Ш.**
Роль педагога в формировании организаторских качеств у учащихся педагогических колледжей 398
- Алексеева А. А.**
Новые образовательные технологии как механизм повышения качества знаний..... 400
- Буйлова Л. Н.**
Методические советы по разработке и оформлению рабочих программ курсов внеурочной деятельности 403
- Глухов Д. Н.**
Проблемы воспитания ответственности у современной молодежи 408
- Даниленкова В. А.**
Риски в экологической образовательной среде технического вуза 410
- Кадралиева М. А.**
Формирование жизненных стратегий у учащихся 413
- Клюсова О. Н.**
Качество образования в условиях реализации дополнительных предпрофессиональных программ в детской художественной школе 415
- Костицына И. А.**
Стратегии развития аудитивных умений учащихся при их подготовке к ЕГЭ по английскому языку..... 418

- Лапина Н. А., Четова Ю. А.**
Формирование ценностного отношения к людям и истории родного края 420
- Спицына Т. А., Иванова Е. В.**
Методические аспекты валеологического образования..... 423
- Степанюк И. В.**
Формирование креативного мышления на уроках физики 426
- Сулейманова Г. И.**
Азбуки Л. Н. Толстого в советское время 428
- Филатова М. Н.**
Внеурочная деятельность учащихся как средство достижения личностных и метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС 430
- Фомичёва И. Б., Турусова Н. Г., Литвинова О. В., Шенбергер И. А.**
Использование проблемного обучения для активизации познавательной деятельности учащихся 434
- Швейковская Г. Д.**
Использование информационно-компьютерных технологий в процессе развития познавательной деятельности детей с нарушениями слуха..... 436

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

- Любаев А. В.**
Медико-биологические аспекты здоровья студентов-первокурсников, обучающихся в ННГУ имени Н. И. Лобачевского 440
- Якуб И. Ю., Старикова А. А.**
Аэробика как средство физической культуры.....442
- Якуб И. Ю., Старикова А. А.**
Влияние аквааэробики на организм 446

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Захаров С. М., Добренькова И. А.**
 Стилистическая и драматургическая трансформация фильмов кинофраншизы «Рокки» 449

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- Абдулаева М. Ш., Аджиева Д. Я.**
 Создание специализированных музыкально-образовательных учреждений и начальный период развития профессионального музыкального творчества в Республике Дагестан (1920–1960-е гг.) 453
- Азизова Б. М., Ахмедов М. К.**
 О региональных особенностях архитектуры медресе 455
- Кузова Н. В.**
 Граффити: искусство или вандализм? 460
- Кузова Н. В.**
 Жизнь и творчество Винсента Ван Гога 462
- Лапина М. Е.**
 Отражение темы детства в фортепианных произведениях Цезаря Кюи 465
- Лапшина И. Н.**
 Авторская песня — голос свободы 469

ФИЛОЛОГИЯ

- Абдулхаков Р. Р.**
 Влияние арабского языка на развитие мировой цивилизации 472
- Агаева К. Ш.**
 Криптопародия мотива воскресения в повести «Веселые похороны» 477
- Евтушенко С. Я.**
 Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) 478

Еранцева М. А.

Этимологический анализ библеизмов с компонентом «имя собственное» (на примере словаря культурной грамотности Э. Д. Хирша) ... 481

Инжечик А. А., Полуйкова С. Ю.

Средства реализации прагматического потенциала риторического дискурса 483

Ким Е. В., Сагеева Я. П.

Китайский литературный язык «Вэньянь» 487

Кудренко В. А.

Номинации времени в английском и русском языках 489

Маломожнова Е. С.

«Многогранный» роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» 491

ФИЛОСОФИЯ

Вирго Р. Э.

Современные теории сознания 494

Вирго Р. Э.

Психологический и феноменальный аспекты ментального 497

Макухин П. Г.

К вопросу перспективы философии науки в российском образовании в контексте её соотношения с науковедением: проблема изучения «слоя» знаний и методологических представлений, промежуточного между научной картиной мира и философско-мировоззренческими идеями 499

Савченко С. В.

Эволюция общества — от информационного к «обществу знаний»: социально-философский контекст 505

Черногорцева Г. В.

Духовная культура малых народов Севера 508

Ягодзинский С. Н.

Глобализация информационных сетей как условие реализации их социокультурного потенциала 510

ПСИХОЛОГИЯ

Определение цвета и его функции в рекламе

Дроздов Виталий Сергеевич, магистр технических наук
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (г. Минск)

Статья посвящена раскрытию самого определения цвета, обобщению его функций в рекламе. Многие рекламодатели сегодня не внимательно относятся к выбору цвета рекламного сообщения, тем самым занижая его эффективность в разы.

Ключевые слова: цвет, символизм, знак, образ, визуализация, феномен, прагматика, восприятие.

С точки зрения культурологии каждый цвет может быть прочтен, как слово, или истолкован, как сигнал, знак или символ. «Прочтение» цвета может быть субъективным, индивидуальным, а может быть коллективным, общим для больших социальных групп и культурно-исторических регионов. Становление цветовой знаковой системы повсеместно протекало неразрывно с основными течениями в письменной и художественной культуре. Поэтому изолированное изучение основных знаковых функций цвета, особенно символических, невозможно.

В справочной литературе «цвет» определяется как «свойство цвета вызывать определенное зрительное ощущение в соответствии со спектральным составом отражаемого или испускаемого излучения» [1].

В Словаре русского языка С. И. Ожегова слово «цвет» является многозначным: «ЦВЕТ¹, — а, мн. — а, — ов, м. Световой тон чего-н., окраска. Темный цвет. Яркие цвета. 0 Защищать цвета кого или чьи — играть в команде какого-н. спортивного общества, объединения. Защищать цвета сборной команды. В цвете — о фото-киноизображении: цветное, не черно-белое.

ЦВЕТ², — а (-у), м. 1. То же, что цветок. Как маков цвет. Липовый цвет. 2. только ед.; перен., чего. Лучшая часть чего-н. (высок.). Молодежь — цвет нации. Цвет науки. 0 В цвете или во цвете (лет, сил и т.д.) — в лучшую пору. В цвету — в поре цветения. Яблони в цвету». [2]

Согласно тематическому Словарю символов цвета «олицетворяют дифференциацию, нечто явленное, разнообразия, утверждение света. Цвета, отражающие свет, например, оранжевый, желтый и красный — активные, теплые, направлены на смотрящего, а те, которые поглощают свет, например, синий и фиолетовый — пассивные, холодные, не бросаются в глаза».

Понятие «цвет» связано с особенностями мышления человека и его развитием, с особенностями национальной культуры, с развитием научной мысли. Символическое значение цвета не является постоянной единицей. Со временем трактовка цветовых символов может меняться, могут утрачиваться первоначальные смыслы и приобретаться новые. В своих работах психолог П. В. Янышин называет цвет уникальным феноменом, единственным в своем роде: «Цвет — это первое, с чем сталкивается наше зрение при восприятии мира» [3].

По мнению А. В. Ефимова, исследующего цвет в архитектуре, колористика — это «наука о цвете, включающая помимо традиционного цветоведения раздел знаний о цветовой культуре, цветовой гармонии, цветовых предпочтениях, цветовом языке». Тем самым терминологически утверждается, что любой предмет имеет свой цвет и весь мир во всей его красоте, форме и материи, пространстве и освещении человек видит благодаря разнообразию цвета. Наука о цвете — цветоведение, дает нам представление о природе цвета, основных и дополнительных цветах, основных характеристиках цвета, цветовых контрастах, смешении цветов, колорите, цветовой гармонии, цветовом языке и цветовой культуре. Так, цвета подразделяют на хроматические (цветные) и ахроматические (белый, все оттенки серого и черный).

При определении функций цвета, их смысла и значения необходимо также учитывать конкретные исторические условия. В то же время развитие цветовой знаковой системы должно подчиняться общим законам информации. Семиотика, изучающая знаки и языки, утверждает, что для функционирования цветового раздражителя в качестве знака необходима знаковая ситуация. По мнению Ф. И. Юрьева, «обладая от рождения феноменальными способностями к различению цветов,

человек способен воспринимать информационный цвет лишь в потенции, ибо только опыт и образование дают человеку общественному действительное понимание познавательно-выразительного значения цвета в системе визуальной информации». Под познавательно-выразительным значением Ф. И. Юрьев понимает все информационные функции цвета, взятые в комплексе: «Цвет, будучи неотделимым признаком естественного объекта, для человека неопытного не представляется существенным признаком. Так, неопытный человек не может отличить съедобный гриб-боровик (желтый) от ядовитого (красного), спелую ягоду от неспелой, зарево пожара от заката или закат, предвещающий плохую погоду от «благовещающего» заката». Так, цвет «помогает нам узнать, поспели ягоды, или о том, что уже наступила осень, потому что зеленые листья деревьев пожелтели или покраснели. <...> Многоцветие живой природы по-своему радует нас во все времена года», — рассуждает исследователь системы художественно-эстетического образования, член Союза дизайнеров России Н. М. Сокольников [4].

Согласимся с формулировкой Э. В. Гмызиной о том, что цвет является одной из «констант культуры, которая может служить своеобразной моделью ее развития, отображающей пути формирования, освоения, закрепления в культурной памяти не только общих, но и национально-окрашенных культурно-значимых концептов». Константа, по мнению отечественного лингвиста Ю. С. Степанова, — это «устойчивый концепт культуры, существующий постоянно или очень долгое время». Многие явления культуры не могут быть поняты без учета семантической фиксации цвета. «Цвет выступает в качестве одной из ключевых категорий культуры, фиксирующей уникальную информацию о колорите окружающей природы, своеобразии исторического пути народа, взаимодействии различных этнических традиций, особенностях художественного видения мира. Как неизменный компонент культуры цвет обрастает определенной системой ассоциаций, смысловых значений, толкований, символов, становится воплощением разнообразных нравственно-этических ценностей», — объясняет Гмызина в своем исследовании об истоках цветового символа на примере культуры Древней Руси.

Проблема цветового символизма является одной из центральных при изучении взаимосвязей между цветом и психикой. Происхождение цветового символа, его содержание, отношение к тем или иным явлениям и событиям в жизни людей, культурные различия в восприятии цветовой символики — лишь некоторые из главных вопросов этой проблемы. В современном мире цветовая символика сохранилась как утилитарная (научные символические системы, геосимволика), преследующая совершенно конкретные, четкие цели. Она активно используется в политической сфере, когда политическая цветовая символика продолжает традиции средневековой геральдической символики. Существует также тендерная символика, основанная на специфике цветовых предпочтений

по мужскому и женскому полу и социальному статусу, а также субкультурная цветовая символика, отличающая группы, противопоставляющие себя современному обществу. Развиваются традиции индивидуально-поэтического символизма, существует масса индивидуальных цветочных символик, формируемых в основном в сфере искусства.

Символизация отражает определенную ступень в познании человеком окружающего мира и имеет глубинные корни в опыте коммуникаций. Это спонтанный продукт человеческого общения, возникший на раннем этапе формирования общества. Российский философ и историк культуры В. С. Библиер охарактеризовал начало нового века «смещением эпицентра всего человеческого бытия — к полюсу культуры», утверждая, что «разум культуры актуализируется именно как разум общения (диалога) логик, общения (диалога) культур». В XX в. стремление к интеграции и целостности культуры привело к необходимости пристального изучения символа как явления целостного и, вместе с тем двойственного, как полноценного инструмента взаимоотношений субъектов и объектов культурного пространства. Символ — наиболее сложный компонент семиосферы. При всем этом, на сегодняшний день даже сам термин «символ» не имеет однозначной трактовки. Символом называют: разновидность иконического знака (Ф. де Соссюр); условный знак на основе соглашения (Ч. С. Пирс); универсальную категорию, определяющую духовный мир человека (Э. Кассирер). Существует множество определений символа, где он понимается как знак или сравнивается со знаком. Конечно, символ тоже есть некое обозначение, однако отличие его в том, что он может иметь бесконечное количество значений, где одно переходит в другое. Знак, обозначая нечто, указывает на определенные стороны вещи, извлекая их из всего целого смыслов. Например, «все знаки принято делить на три группы:

- иконические, представляющие собой изображения обозначаемых объектов;
- знаки-индексы, указывающие на причинно-следственную связь с обозначаемым;
- знаки-символы, отличающиеся отсутствием непосредственных сходств или причинно-следственной связи с обозначаемым». По мнению Е. А. Елиной, «знак отражает и преломляет другую действительность, поэтому он может или исказить эту действительность, или быть ей верным, или воспринимать ее под определенным углом зрения» [5].

Язык цвета в рекламе использует знаки-индексы и знаки-символы. Символ стягивает в себя все мыслимые множества смыслов вещи. Он является центром всех смыслов, откуда может происходить их постепенное разворачивание. Акцентируя внимание на возрастающей роли знака в современном обществе, автор концепции симуляции Ж. Бодрийяр выделяет четыре последовательных стадии эволюции знака. На первом этапе образы — это «отражение базовой реальности». «В первобытных культурах знаки открыто циркулируют по всей протяженности «вещей», в них еще не «выпало в осадок» означаемое, а потому у них и нет никакого основания или истинного смысла. Реаль-

ности, этой наиглавнейшей из наших коннотаций, не существует. В мире знака нет «заднего смысла», нет бессознательного (которое представляет собой последнюю, самую хитрую из коннотаций и рационализации)». На втором этапе симулякры маскируют и искажают базовую реальность, но еще не теряют связи с материальными объектами. На третьем этапе симулякры маскируют отсутствие некой базовой реальности, когда язык — код напрямую обращается к самореференции. На четвертой стадии образы не имеют отношения к какой бы то ни было реальности, становясь чистыми симулякрами, имиджем того, что не существует и никогда не существовало, копией без оригинала, не имеющей отношения к реальности. По мнению Ж. Бодрийера, в культуре постмодернистского общества доминируют «симуляции, представляющие дискурсы и объекты, которые не имеют реального референта и соотносятся не с реальностью, а с другими знаками, превращая мир в виртуальную, знаковую реальность».

Французский этнолог и социолог К. Леви-Стросс утверждает, что «в современной действующей системе красный цвет вызывает представление об опасности, крови, насилии; зеленый же цвет говорит о надежде, покое, невозмутимом течении естественного процесса, как это имеет место при росте растений. Но что бы было, если красный цвет стал обозначать свободный путь, а зеленый — запрещение перехода? Красный цвет, несомненно, воспринимался бы как признак человеческого тепла и общительности, зеленый — символ леденящего страха и опасности. Красный цвет не занял бы в простом и чистом виде места зеленого цвета, и наоборот». Таким образом, подсознательная информация, которую несет цвет, составляет основу традиционной символики и ею нельзя абсолютно свободно манипулировать с момента ее исторического возникновения.

Отношение к природе цвета в каждой стране, у каждого народа свое и формируется столетиями. Разные культуры находятся на разных уровнях цветовой культуры. Есть такие, которые (например, в Новой Гвинее) различают только два цвета: белый (светлый) и черный (темный). Некоторые народы Африки прибавляют к этим двум цветам третий — красный, а в Габоне, Сомали и Тонга — еще зеленый, а потом желтый, или наоборот, как эскимосы и индейцы-апаши (сначала желтый, потом зеленый). Г. Г. Воробьев пишет, что в «языках Юго-Восточной Азии, кроме названных цветов, фигурирует также коричневый. В японском, английском, русском и кантонском диалекте китайского языка прибавляются: розовый, оранжевый, фиолетовый, серый и другие. Причем коренное население Новой Зеландии маори употребляет обозначения 100 оттенков, для которых у нас есть только одно слово «красный».

Эмоционально-эстетическое восприятие цвета во многом определяется тем, с каким предметным носителем он связан. Эстетическое отношение к цвету основывается на том, что он «выступает как знак ценности, как символ ценности, что и делает его восприятие духовным, а не чисто физиологическим».

Цвет является одной из важнейших характеристик большей части произведений искусства. По-видимому, содержание, заложенное в цвете, и призвано обеспечивать тот избыток полезной информации, который вызывает положительные эмоции, обуславливающие эстетическую потребность.

Согласно теории последовательницы Кассирера Сусанны Лангер, «для познания своего эмоционального состояния индивиду необходимо отделиться от свойственного животному миру проявления эмоций так, чтобы последние опредмечивались, выражались вовне с их последующим бесстрастным интеллектуальным созерцанием-познанием. Отсюда следует, что единственный путь выражения своих чувств — это язык искусства, в котором эмоции могут быть объективированы, но не совсем совершенными средствами: обычный язык более приспособлен для объективации мыслей, чем эмоций». Н. В. Серов понимает под «смыслом цвета» в эстетике «качественные особенности цветовых оттенков, придающие ему особую эстетическую ценность в мифах, символах, ассоциациях и прочее, необходимо также подчеркнуть, что эти особенности (цветовых оттенков) несут и вполне определенный информационный смысл, который не обязательно осознается человеком, но должен обязательно опредмечиваться (вербализовываться, осознаваться) в хроматизме».

С точки зрения семиотики, по мнению Ф. И. Юрьева, «цвет в системе визуальной информации может выполнять три типа функций»: коммуникативные (устанавливающие те или иные связи между сущностными элементами), символические (указывающие на предмет, явление, сущность) и выразительные (передающие и вызывающие эмоции). На стадии репрезентации (предъявления знака) с помощью цвета выполняется ряд функций коммуникации: различение, разделение, выделение, объединение и другие активные действия цветовой организации процесса восприятия визуальной информации. На стадии чистого значения (кодирования), когда цветом отображают объекты действительности или обозначают понятия, выполняются функции познавательного значения.

Современные исследования в области цветового воздействия на биологические организмы позволяют говорить о более широком спектре функций цвета в человеческом обществе, о влиянии чувства цвета на формирование не только индивидуального (социокультурного), но и профессионального опыта специалистов, работающих с цветом.

Рекламист И. Я. Рожков пишет, что цвета воспринимаются мифически. «Они могут быть холодными, металлическими (стальной или серебряный голос), высокими, тонкими, чистыми, пустыми, темными, сладкими, светлыми, мягкими, упругими».

Подводя итоги рассмотрению цвета как символа и социокультурного феномена, необходимо сказать, что интерпретация цвета-символа в системе культуры требует его анализа в разных аспектах: мировоззренческом, этическом, эстетическом. Изучение символики цвета невоз-

можно без учета системы контекстов, которые позволяют осмыслить значения и ценности, воплощаемые в том или ином цвете. Цвет выступал своеобразным носителем информации. Появление цветов-символов свидетельствовало об изменении в познавательной сфере человека, о трансформации самой культуры, о переходе от конкретно-чувственного восприятия вещей к абстрактно-символическому. Со временем цвет стал одним из самых универсальных атрибутов культуры. Круг цветов, наделенных символическими значениями, ограничен, но их смысловая нагрузка и будущее бесконечны.

Таким образом, представленные в данном параграфе взгляды отечественных и зарубежных философов на природу, сущность и функцию символа и символизации (культурологический и семиотический подходы), позволяют создать целостное представление об этом феномене человеческой коммуникации и, вследствие этого,

адекватно рассматривать возможности его функционирования в области влияния цвета на рекламное многомерное пространство. «Разбирая технологию цветового изображения, необходимо все время помнить о двух его ипостасях: естественнонаучной и психоэстетической» [6].

Это позволяет сделать вывод о том, что прагматика рекламного текста осмысливается как жестко регламентированная технология. В этом контексте цветовой символ как код доступа к сознанию массового сообщества также подвергается культурфилософскому осмыслению. В эпоху массовой культуры наиболее распространенными творческими решениями в максимизации охвата и снижения стоимости контакта являются искажение и редукция ценностей, лежащих в основе цветового символа в рекламе. Решая сиюминутные задачи, авторы рекламных текстов мало задумываются о том, что цепь подобного насилия над массовым сознанием приводит к кризису культуры.

Литература:

1. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. — изд. 4-е — М.: Сов. энциклопедия, 1986. — 1600 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. — изд. 18-е, доп. — М.: Рус. яз., 1986. — 797 с.
3. Яныпин, П. В. Эмоциональный цвет: Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета / П. В. Яныпин. — Самара: СамГПУ, 2001. — 159 с.
4. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство: в 4 ч. Ч. 2: Основы живописи / Н. М. Сокольникова. — Обнинск: Титул, 1996. — 80 с.
5. Елина, Е. А. Семиотика рекламы: учеб. пособие / Е. А. Елина. — М.: Дашков и К°, 2009. — 136 с.
6. Железняков, В. Н. Цвет и контраст. Технология и творческий выбор [Электронный ресурс] / В. Н. Железняков. — М.: ВГИК, 2001. — Режим доступа: URL: http://ezhe.ru/data/vgik/zhv-cvet_kontrast.html.

Стереотипы ошибок правописания и текстовые редакторы MS Word

Лавошникова Элина Константиновна,

литературный редактор журнала «Вычислительные методы и программирование: Новые вычислительные технологии»
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Научно-исследовательский вычислительный центр

Обсуждается проблематика компьютерной проверки правописания и психологические причины возникновения неслучайных орфографических ошибок. Даются многочисленные примеры «популярных» искажений слов, встречающихся не только у детей, но даже у достаточно образованных взрослых. Для совершенствования работы текстовых редакторов предлагается учитывать перечисленные в статье и подобные им слова с психологически обусловленными ошибками.

Ключевые слова: психология грамматических ошибок; компьютерная коррекция орфографии; проверка правописания, орфографические ошибки; автокорректор; спеллер; программа-подсказка; Word 2013.

В книге, содержащей ровно 256 страниц (сакральное число для IT-шника), Ирина Спира пишет: «Традиционная проверка правописания была реализована в Microsoft Word на высоком уровне. Программа замечала не только орфографические ошибки, но и «чувствовала» весьма тонкие грамматические и стилистические нюансы, решала даже непростые пунктуационные задачи. Но в Mi-

crosoft Word 2013 качество проверки правописания русского текста заметно ухудшилось» [9, с. 59].

Нам кажется, что разработчики Word'2013 отказались от многих рекомендаций программы-«подсказки» по стилистике, синтаксису и пунктуации из-за многочисленных огрехов, о которых мы (наряду с другими пользователями) неоднократно писали, например в статье [7].

Но недочеты в работе текстового редактора еще остаются. Так, спеллер-2013 подчеркивает синей волнистой линией слово «например» в тех случаях, когда запятая после этого слова искажила бы смысл высказывания (см. первую фразу абзаца), когда это слово заключено в кавычки (предлагает поставить запятую с пробелом после **открывающей** кавычки!), а также когда к слову «например» примыкает двоеточие. Во всех трех случаях при проверке правописания выдается сообщение: «Пропущена запятая после вводного слова или перед ним».

И в части проверки системой Word 2013 орфографии текстов пользователя тоже еще остается немало разного рода недочетов (см. публикации 2015 года [5; 6]). Из наиболее простительных: автокорректор по-прежнему считает ошибочным рекомендуемое современными словарями написание «мелочОвка» [2; 8] и предлагает бывшее не так давно нормативным «мелочЁвка».

Словоформы, подчеркиваемые красной волнистой линией при проверке текстов спеллером-2013, мы в этой статье далее тоже будем подчеркивать. Красным подчеркиваются отдельные слова (или даже части слов при написании через дефис), отсутствующие в системных словарях текстового редактора. Программа-подсказка пытается (с переменным успехом) найти и предложить пользователю варианты орфографически правильного написания каждой неопознанной цепочки букв.

Написание слов будем сверять с академическим словарем РОС [8] и с 4-м изданием «Грамматического словаря русского языка» академика РАН Андрея Анатольевича Зализняка [2]. Заметим, что спеллер ОРФО первых версий Word’овского текстового редактора базировался на 1-м издании грамматического словаря Зализняка, размеченном и перенесенном на машинные носители (бобины с магнитной пленкой) при скудном, в отличие от типографского, наборе символов на ЭВМ в 1980-х годах коллективом Лаборатории автоматизированных лексикографических систем НИВЦ МГУ им. М. В. Ломоносова [3, с. 32].

Ошибки могут быть намеренными — передача неграмотной речи, дефектов произношения, а также «словесная игра», — и произвольными. Произвольные орфографические ошибки можно разделить на ошибки правописания и опечатки. Характер и частота опечаток в большой степени зависят от устройства клавиатуры и другой компьютерной специфики.

Можно предположить психологические причины возникновения наиболее типичных ошибок (здесь мы не говорим об опечатках). Есть стремление осмыслить и «подправить» не очень привычную морфологию слова, сделать его более понятным (так называемая «народная этимология»). Например, встречается написание **неРВонатолог* (пишущие и говорящие опираются на привычное слово *нерв*, а не «гр. *νευρον*»). В одной телепередаче пожилая деревенская жительница произнесла такую фразу: «Раньше я выписывала газету «АГРументы и факты»». Можно предположить, что она привыкла к словам «агроном», «агротехнический» и т.п.

Ниже приводятся перечни слов с орфографическими ошибками, иногда встречающимися даже у сравнительно грамотных людей. Эта информация может быть использована разработчиками новых версий автокорректоров для формирования списков «популярных» искажений из пар вида {искаженное слово, его наиболее адекватные исправления}. Примеры таких пар: {*пароноя, паранойя}, {*пароной, паранойи/параноик}.

Звездочкой (*) мы помечаем ошибочные варианты написания слов — отсутствующие в словарях [2; 8].

Можно предположить, что множество типичных и психологически обусловленных ошибок (но не опечаток) достаточно обозримо и конечно.

Приведем цитату: «Префиксы и “включенные слова” являются качественно разными элементами структуры, и единственное, что их объединяет, — это наличие собственного значения, отличного от значения целого слова» [10, с. 72].

Примеры искаженных слов (даны в скобках) с включенными в них «более понятными» приставками и корнями:

- *ажитация* (франц. *agitation*; но вспоминается слово «ажитаж» и получается **ажиОтация*);
- *апробировать* (‘проверив, одобрить’; однако часто мы видим неправильное **опробировать*, которое употребляется в другом значении — ‘опробовать’);
- *военачальник, солдафон* (пишут и говорят **военоначальник* или **воеННоначальник*, **солдатофон*: так «понятнее»);
- *грейпфрут* (**грейпфрукт* или даже **грейфрукт*: «Это же фрукт!»);
- *двуглавый, двугорбый* (пишут **двухглавый*, **двухгорбый*, так как подобные слова чаще начинаются с «двух»);
- *довлеть* (‘преобладать, господствовать, тяготеть’, но пишут **давлеть* под влиянием глагола «давить» и употребляют в приблизительно похожем значении);
- *кондоминиум* (от лат. *con* ‘с, вместе’ и *dominium* ‘владение’ [1]; искаженное **кондоминиМум* — «кондовый минимум?»);
- *меблировка* (**мебЕлировка* — образуют непосредственно от существительного «мебель»);
- *междоусобица* (неправильное **междуусобица* с префиксом «между» кажется кому-то более понятным словом);
- *нянчиться* (пишут **нянчиться* — исходя из написания с мягким знаком слова «нянька»);
- *перспектива, пертурбация* (**переспектива*, **перетурбация*: предполагается приставка «пере»?);
- *перфекционизм* [8] (Word’2013 подчеркивает это слово красным и выдает «Вариантов нет»; **перфекционизм* — пишущие нередко вставляют «т», образуя от слова «перфект»);
- *поскользнуться* (произносят и пишут **подскользнуться*; возможно, приставка «под» с ее значением ‘внизу’ говорящим и пишущим кажется здесь более под-

ходящей; кстати, подсказка-2013 предлагает разбить это ошибочное написание на «под» и отсутствующий в словарях [2; 8] глагол *скользнуться!);

– *фальстарт* (англ. *false start*; неправильное **фаль-Штарт* выглядит более понятным);

– *чрезвычайный* (пишут и произносят **чрезвычайный*, так как полногласное «через» звучит более привычно);

– *яства* (**явства* — под влиянием прилагательного «явственный»?).

В речи и на письме может выпадать гласная, находящаяся в слабой позиции, в словах: *заведуЮщий, канцЕрогенный, папорОтник, проволОка, судорОга, судо-лока* и др.

Находящиеся рядом согласные для удобства произношения иногда разъединяются при помощи гласной, что может отражаться и на письме: *джентльмен, мужеложство, пригоршня, психиатр, учреждение* (**джентельмен, *мужеложество, *пригоршня, *психиатор, *учреждение*).

Ниже еще один список слов с их психологически мотивированными искажениями (неправильные варианты даны в скобках):

– *времечко, темечко, семечко, стремечко* (иногда пишут через «я», так как эти уменьшительно-ласкательные слова образованы от существительных среднего рода с окончанием «я»; с другой стороны, **времЕпровождение* и **времЕпрепровождение* вместо нормативных «времяпровождение» и «времяпрепровождение» тоже можно встретить: здесь используют соединительную гласную «е»);

– *группорг* (встречается неправильное **группорг*, но это сокращенное образование от слов «группа» и «организатор» нормативно пишется с одной буквой «п»);

– *дивиденды* («лат. *dividendus* подлежащий разделу» [1]; однако отсутствующий в академических словарях вариант **дивиденты* встречается едва ли не чаще — звучит привычнее, так как слов на «ент» намного больше, чем на «енд»: подтверждением может служить словарь Зализняка с обратным алфавитным порядком, в котором последнее слово — «несовершеннолетнЯЯ» [2]; а в качестве словесной игры можно встретить **доведенты*);

– *дикобраз* (**дикООобраз* — и действительно, существительное образовано от прилагательного *дикобразный* [8], но в XIX веке подверглось стяжению);

– *инжиниринг* (англ. *engineering*; но «старое» заимствование *инженер* пишется через «е», от фр. *ingénieur*, поэтому можно встретить написание **инжЕнинринг*);

– *интеллигент* (**интеллЕгент* — под влиянием слова *интеллект*, встречаются и другие, в том числе однобуквенные, искажения этого слова);

– *интроверт* (лат. *intro* — внутрь, *vertere* — обращать, но вспоминают слово *экстраверт*, вместо «экс» подставляют «ин», и получается неправильное **интРАверт*; однако, с другой стороны, существуют термины *интрамолекулярный, интразональный*: они образованы

с присоединением префикса, восходящего к латинскому *intra* — внутри [1]);

– *корригировать* (лат. *corrige*, но иногда пишут **коррЕгировать* под влиянием слова *коррекция*);

– *млекопитающее* («питающее молоком», но иногда добавляют «ся», **млекопитающееся* получается по аналогии со словом «пресмыкающееся»);

– *пирожное* (говорят и пишут **пирожЕное* по аналогии со словом «мороженое»);

– *пфенниг* (неправильные варианты **пфеннинг* или **пфенинг* звучат привычнее: заметим, что слов на «ниг» в словаре Зализняка [2] больше нет, в чем легко убедиться при обратном алфавитном порядке, а на «нинг» достаточно много);

– *сногшибательный* (**сногОшибательный* — причина в том, что нормативное написание содержит труднопроизносимое сочетание «гш»; кроме того, в сложных словах предполагают присутствие соединительной гласной);

– *содержанка* (вставляют букву и звук «т», образуя от встречающегося в Интернете неологизма *содержант?*);

– *стела* (**стелла* — под влиянием слова «стеллаж» или имени Стелла?);

– *трансцендентный* (нередко произносят и пишут без «н»: **транседеднтный* — боясь ошибиться, по аналогии со словами «инцидент» и «прецедент»);

– *эликсир* (пишут ошибочное **элЕксир* под влиянием более привычных слов «элемент», «электричество» и т.п.).

Пишущими не всегда с пониманием воспринимается превращение буквы «и» в «ы» в словах: *небезызвестный, подындекс* [8] (спеллер-2013 подчеркивает это слово красным, а у подсказки «вариантов нет»), *подынтегральный, подытожить, предыстория* и т.п. Неприятие такой метаморфозы может быть вызвано тем, что буква «и» остается в нормативном написании слов: *межинститутский, сверхызысканный* (иначе получились бы нежелательные буквосочетания «жы» и «хы»), *сельхозинвентарь*, а также в написании слов с заимствованными префиксами: *суперигра* [8], *дезинформация, гиперинфляция, панисламизм* и др.

Инфинитив (неопределенная форма) в парадигме глагола стоит немного особняком. В устной речи и в текстах нередко встречается неправильно построенный инфинитив. Очень «популярны» ненормативные **бдить, *запечатлить, *зрить, *кишит, *свербить, *скорбить, *смердить* вместо *бдеть, запечатлеть, зреть, кишеть, свербеть* (малопонятное «я сверблю» автокорректор Word'2013 пропускает без подчеркиваний), *скорбеть, смердеть*. Говорящие и пишущие пытаются образовывать инфинитив под влиянием более частотных форм *бдит, зри* («Зри в корень!»), *кишит, скорбим* и т.п. Пишут **удасться* вместо *удаться* (здесь проследивается влияние более употребительной формы: «если нам это *удастся*»).

В современном русском языке считается ненормативным написание *придти* (Word’2013, в отличие от Word’2003, этот вариант инфинитива «прийти» уже подчеркивает — красной волнистой линией).

Очень часто в Интернете можно видеть пропуск мягкого знака в инфинитиве перед постфиксом «ся» («Не хочу *учиТся*, а хочу *жениТся*»). С другой стороны, иногда «от большого усердия» появляется ненужный мягкий знак в 3-м лице настоящего и будущего времени (примеры: **надеетсья*, **закончатсья*).

Нередкая ошибка — сращение частицы «не» с глаголами «хватать» и «хватить» (возможно, под влиянием глагола «недоставать»).

Исключительно популярны формы **найм* и **займ* при нормативных *наём* и *заём* (или *наем* и *заем*), которые подсказкой-2013 почему-то не предлагаются. Мы видим влияние косвенных (более употребительных) падежей и «выравнивание» парадигмы. Слова «найм» и «займ» настолько часто в наше время встречаются даже в речи достаточно образованных людей, что уже почти превращаются в норму. То же самое можно сказать о словах *электрификация*, *газификация*, которые часто вопреки норме произносятся и пишутся с соединительной гласной «о»: **электрОфикация*, **газОфикация*.

Здесь можно привести цитату из главы «Во власти слов» книги Максима Анисимовича Кронгауза [4]:

«Языковые процессы можно соотнести с «ошибками», а нормы — с традициями. Нормы могут стать ошибками, а ошибки — нормами. Так и языковые процессы можно рассматривать как нарушение норм. Со временем происходит перетекание традиций в языковые процессы. Языковые процессы — это видоизменённые традиции».

Основные выводы настоящей статьи таковы. Ошибки чаще всего совершаются по аналогии с более привычными словами или в результате порождения словоформ по более регулярным моделям. Иногда в процессе освоения новой для кого-то лексики слова искажают, пытаются сделать их «более понятными».

При разработке очередных версий автокорректоров (спеллеров) желательно учитывать статистику употребления словоформ в текстах, в том числе и статистику ошибочного их написания, а также причины, технические и психологические, происхождения опечаток и ошибок — для их прогнозирования. Мы предлагаем дополнять компьютерные системные словари списками наиболее вероятных психологически обусловленных искажений с их исправлениями. Такие перечни типичных и «популярных» ошибок будут способствовать более эффективной работе автокорректора и минимизации числа отказов в выдаче вариантов исправления при компьютерной коррекции текстов.

Литература:

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 слов. — М.: АСТ; Астрель; Русские словари, 2002. — 960 с.
2. Зализняк, А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Ок. 110 000 слов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: «Русские словари», 2003. — 800 с.
3. Казакевич, О. А., Членова С. Ф. Полвека лаборатории автоматизированных лексикографических систем НИВЦ МГУ им. М. В. Ломоносова // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. — 2014. — Т. 16. — № 8. — с. 28–39.
4. Кронгауз, М. Русский язык на грани нервного срыва. — М.: Языки славянской культуры, 2007.
5. Лавошникова, Э. К. MS Word: Тестирование проверщика правописания и причины пропуска ошибок // Филологические науки в России и за рубежом: материалы III междунар. науч. конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — с. 125–127.
6. Лавошникова, Э. К. Word: Причины пропуска ошибок при компьютерной проверке правописания // Science Time. — 2015. — № 6. — с. 271–275.
7. Лавошникова, Э. К. О компьютерной проверке синтаксических конструкций в текстах на русском языке // Информационные процессы. — 2005. — Т. 5. — № 3. — с. 201–212.
8. Русский орфографический словарь (РОС): ок. 200 000 слов / Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН; под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. — 896 с.
9. Спира, И. Microsoft Excel и Word 2013: учиться никогда не поздно. — СПб.: Питер, 2014. — 256 с.
10. Управителей, Ф. А. Роль семантической структуры слова в принятии лексического решения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. — 2011. — № 2. — с. 66–73.

ПЕДАГОГИКА

Роль педагога в формировании организаторских качеств у учащихся педагогических колледжей

Абдурахимова Дилфуза Алиевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Тожиева Гулбахор Шухратовна, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Ключевые слова: формирование, обучение, колледж, учащиеся, педагогика, учитель, технологии, воспитание, качества, роль, система, организация.

Обучение в профессиональном колледже — один из самых серьезных моментов в жизни молодого поколения. И от того, какими будут его учителя, во многом зависит успешность и само актуализация личности в будущем.

Современный учитель должен обладать высоким профессионализмом и профессиональной компетентностью, уметь ненавязчиво раскрывать перед учащимися перспективы их роста. Без знания основ технологии проектирования учебно-воспитательного процесса современный учитель может оказаться профессионально беспомощным, неинтересным учащимся, т.е. профессионально неуспешным.

Трактовка воспитания и обучения как процесса вхождения личности обучаемого в мир культурных ценностей, развития его субъективности, постижения им личностных смыслов и воспитательной деятельности как гуманитарной практики, указывает на гуманистический, лично-ориентированный характер теории воспитания и обучения. Перенос этой теории в практику подготовки кадров закономерно подводит к мысли о том, что центральным моментом в становлении воспитателя, его личностной профессионально-педагогической позиции является идея понимающего воспитания.

Одаренный, творческий человек — это всегда индивидуальность. Наличие индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности. Чем больше среди учителей и воспитателей окажется разнообразных личностей, тем вероятнее, что они обучат и воспитают детей, обладающих множеством разных и одновременно полезных индивидуальных качеств.

Основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности проявляются в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость); в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов об-

учения; в подборе средств воспитания; в системе педагогического общения; в реагировании на действия и поступки учащихся; в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания; в применении средств психолого-педагогического воздействия на обучаемых.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, нами имеется в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Учителя, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Круг педагогических способностей велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные его способности. Например, в исследованиях Н. В. Кузьминой [1] раскрыты такие, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности. В работе Ф. Н. Гоноболина [2] перечислены и раскрыты способности, необходимые учителю. К ним он относит способность понимать ученика, доступно излагать материал, развивать заинтересованность учащихся, организаторские способности, педагогический такт, предвидение результатов своей работы и др.

В целом к группе педагогических способностей ученые в первую очередь относят педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность как черту характера, педагогический такт, организаторские способности, простоту, ясность, образность и убедительность речи.

Круг перечисленных педагогических способностей позволяет учителям успешно осуществлять все стороны пе-

дагогической деятельности. Например, педагогическое воображение особо значимо для конструктивной деятельности. Оно выражается в «проектировании» будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики, а также в «проектировании» характера, привычек обучаемых как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание.

Педагогический такт проявляется в коммуникативной стороне профессиональной деятельности учителя. От педагогических способностей учителя, его личностных качеств зависит достижение им высокого мастерства в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Учитель — это человек, работающий с детьми, управляющий их действиями и отношениями в учебной и во вне учебной деятельности. Поэтому каждому учителю следует развивать общие и специфические организаторские способности.

Под общими способностями нами подразумеваются практичность и глубина ума, активность и инициативность, настойчивость в достижении поставленных целей и самообладание в сложных ситуациях, организованность, наблюдательность, общительность. Отмеченные способности могут быть и у лиц, не являющихся педагогами.

Среди специфических организаторских способностей особо значимыми являются: организаторское чутье, эмоционально-волевая ответственность, склонность к организаторской деятельности.

Становление профессионального мастерства учителя проходит как процесс формирования индивидуального стиля педагогической деятельности на основе творческого преобразования нормативной модели деятельности в соответствии с личностными характеристиками педагога и особенностями взаимодействия в социально-психологической и педагогической системе «учитель — учащиеся».

При высоком уровне профессионального мастерства в действиях учителей профессиональных колледжей, реализующих личностно-ориентированный подход в образовании, присутствует эффект самоорганизации, заключающийся в максимальном приближении к представлению о наивысшем технологическом уровне деятельности. При этом, наиболее значимыми и применяемыми технологиями являются такие как «индивидуальная работа», «диалогический контакт», «поддержка позитивного имиджа», «адекватность в различных психолого-педагогических ситуациях» и др. Чем выше уровень профессионального мастерства учителя, тем адекватнее цели и выше продуктивность его деятельности, выше удовлетворенность субъектов от взаимодействия с педагогом, и, одновременно, выше уровень самооценки учителя.

Педагогическая профессия и предъявляемые к ней требования не остаются совершенно неизменными, и человек, формирующийся в процессе разнообразной деятельности, выступает не как простой носитель определенных черт и качеств, а как целостная личность,

действующая сообразно своим стремлениям, ценностям, эмоциям и установкам, своей направленности.

Каждому учителю следует иметь ясное понимание самого себя, своих индивидуальных особенностей, притязаний, возможностей, ограничений и их причин; необходимо знание особенностей педагогической профессии и условий для достижения успехов в педагогической деятельности, преимуществ и недостатков, возможностей и перспектив в различных направлениях данной деятельности.

Одним из важных условий осуществления профессиональной деятельности педагога является его духовность. Социальная значимость и профессиональная компетентность учителя обуславливаются причастностью педагога к духовным ценностям, выработанным человечеством. Духовность учителя — это не только и не столько личностное качество, сколько профессиональная характеристика. Духовная культура педагога — это тот личностный элемент, который по существу предопределяет его профессионализм.

Основным моментом духовного совершенства учителя является профессиональная деятельность, природа которой предполагает транслирование духовности от личности педагога к личности обучаемого. Следовательно, духовное развитие должно быть обусловлено самим содержанием образовательного учреждения. Организация жизнедеятельности учащихся в контексте современной общечеловеческой культуры ставит педагога в позицию осмысления ценностей мира, определения своих мировоззренческих отношений, выделения высших и наивысших духовных ценностей.

Это особенно важно в настоящее время, когда образуются новые ценности образования. И чтобы организовать взаимодействие с миром, надо уметь предъявлять этот мир, интерпретировать его через призму жизненных интересов человека. Однако мир меняется, жизнь предстает перед учителем и обучаемыми в вечном движении, и это означает невозможность неизменных оценок, отношений и идеалов. С каждым новым поколением учитель заново вырабатывает свое вариативное видение мира и отношение к нему, т.к. чтобы представить обучаемым мир, надо самому его видеть, но каждый раз заново. А это требует от учителя постоянного духовного усилия.

Профессиональная деятельность педагога востребует от учителя знания о человеке как наивысшей ценности мира. Во взаимодействии с учащимися педагогу придется очеловечивать окружающий мир, который для ребенка на первых порах выступает как вещно-предметное окружение.

Эффективность профессиональной деятельности педагога зависит от его профессиональной компетентности, сущность которой составляет:

- 1) системное мировоззрение и модельное мышление;
- 2) профессиональное творчество в педагогической деятельности;
- 3) проксеологическая и рефлексивная информационная вооруженность;

4) компетентность деятельности, общение и саморазвитие;

5) конкретно-предметные знания.

В своей профессиональной деятельности учителю следует постоянно осуществлять поиск нового способа, приема, решения возникающих творческих специальных задач и их реализации в процессе обучения учащихся.

При осмыслении своих действий (рефлексии) ему необходимо уделять внимание на выявление внутри личностных противоречий, проблематизаций и разрешать их путем переосмысления личного опыта. Данная работа по-

может само объективизации через различные знаковые средства, определению, образованию и изъяснению личностных смыслов, а также выделению адекватного «Я — образа» и его развитию, и главное, построению позиции своего жизненного пути.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что в новой социальной ситуации профессиональная компетентность учителя является необходимым условием, обеспечивающим его педагогическое мастерство, высокое качество образования, следовательно, и подготовку высококвалифицированных специалистов для системы народного образования.

Литература:

1. Кузьмина, Н. В. Психология структуры деятельности учителя. — Гомель: ГГУ, 1976. — С. 16.
2. Гоноболин, Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей. — М., 1962. — С. 174.

Новые образовательные технологии как механизм повышения качества знаний

Алексеева Александра Александровна, учитель истории и обществознания
 MAOU Гимназия № 2 (г. Балаково, Саратовская обл.)

В последнее время российская система образования столкнулась с рядом проблем, которые оказались принципиально новыми, не имеющими уже отработанных путей решения. Эти проблемы были сформулированы современным этапом развития общества, они обусловлены внутрисполитическими, социально-экономическими, мировоззренческими, философскими факторами. Особое место занимает фактор необходимости повышения качества и доступности образования. Образование необходимо современному человеку, без него человек потеряет для общества. В 43 статье Конституции РФ говорится об обязательном среднем образовании. Каждый имеет право на образование.

«2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.

3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.

5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования».

Образование социализирует, воспитывает, обучает. На протяжении всей своей жизни человек получает новые знания, совершенствуется уже имеющиеся. Но

важным остается вопрос о том какое образование он получает. Образование должно быть качественным. Если двух учеников обучать, используя различные методики, в результате качество полученных знаний, умений и навыков будет различны. Допустим первого ученика обучать, используя старые методы обучения, второго — новые. Уверен, что второй ученик будет более мобилен, креативен, знания будут более обширны. Таким образом определимся с целью нашей работы — необходимо рассмотреть пути повышения эффективности образования, значение использования новых образовательных технологий в образовательном процессе. Для начала необходимо разобраться с понятиями, ведь еще Рене Декарт сказал: «Определяйте значения слов — этим Вы избавите человечество от половины предубеждений». Таким образом, необходимо начать с определения понятия «качество образования». Справочник Шныревой Н. А., Губанова М. И. дает нам определение данного понятия — это «совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента). Основные факторы, определяющие качество образования:

- 1) профессорско-преподавательский состав;
- 2) учебно-методическое обеспечение, образовательные технологии;
- 3) материально-техническая база;
- 4) интеллектуальный потенциал учебного заведения».

На мой взгляд, основным среди всех перечисленных является использование образовательных технологий. В педагогическом терминологическом словаре говорится

«Образовательные технологии — система деятельности педагога и учащегося, основанная на определённой идее, принципах организации и взаимосвязи целей, содержания и методов образования». «Педагогика в современном мире переживает период переосмысления подходов, отказа от некоторых устоявшихся традиций и стереотипов. Она вплотную подошла к пониманию того, что воспитательный труд в своем общем виде отличается от других видов общественно полезного труда только спецификой, имеет свой продукт, свои технологии и их рыночную стоимость. А поэтому овладение технологиями становится сверх важным, приоритетным, как при освоении учительской профессии, так и при оценках качества и стоимости образовательно-воспитательных услуг». Какие же новые образовательные технологии используются на современных уроках? Повышает ли качество знаний использование новых образовательных технологий? С этими вопросами и предстоит разобраться мне в процессе написания данной работы.

Личностно-ориентированные технологии

До того как остановиться на личностно-ориентированных технологиях в процессе образования, необходимо разобраться с понятием технология, а также технологии обучения.

“Технология” в широком смысле этого слова — наука о мастерстве.

techno — искусство, мастерство; logos — наука, закон

Технология обучения — это: искусство использования методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации.

Технология обучения — это целая система, основными элементами которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического воздействия;
- организация учебного процесса;
- ребёнок,
- педагог;
- результат деятельности.

Определяющую роль в педагогической технологии играет позиция ребенка в образовательном процессе, а также отношение к ребенку со стороны взрослого. Исходя из этого выделяют несколько типов педагогических технологий: авторитарные технологии, личностно-ориентированные технологии, в рамках которых самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Рассмотрим подробнее психолого-педагогические особенности личностно-ориентированных технологий и условия их применения в образовательном процессе. Завьялова Т.Б. перечисляя виды личностно-ориентированных технологий, называет:

- Технология обучения как учебного исследования

- Технология педагогических мастерских
- Технология коллективной мыследеятельности (КМД)
- Технология эвристического обучения».

Рассмотрим основные. На первый план выходит технология обучения как учебного исследования. Исследовательский подход в обучении — это путь знакомства обучающихся с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности. «Исследовательские умения суть способность осознанно совершать действия по поиску, отбору, переработке, анализу, созданию, проектированию и подготовке результатов познавательной деятельности, направленной на выявление (создание, открытие и т.п.) объективных закономерностей обучения, воспитания и развития. В ходе овладения исследовательскими знаниями, умениями и осуществления учебно-исследовательской работы происходит формирование способности и готовности к выполнению исследовательской деятельности».

Следующая технология-это технология творческих мастерских. «Важнейшие принципы «Я ищу значит, я обучаюсь, я ищу — значит, я обучаю» и «Я исследую, ты исследуешь, мы исследуем» — определяют как позицию ученика, так и положение учителя в мастерской. Постулаты «все способны», «каждый имеет право высказать свою точку зрения», «уважение мнения партнера», «отсутствие официального оценивания», «важно не только, что мы узнаем, но и какие чувства и эмоции мы при этом испытываем». Атмосфера, которую педагог создает на уроке, с использованием данной технологии, способствует развитию личности, можно сказать, стимулирует творческое саморазвитие ребенка. Самая главная задача, стоящая перед учителем — это создание атмосферы радости открытия, для реализации этой цели учитель должен быть очень внимательным к эмоциональному состоянию ребенка. Данная технология позволяет осуществить саморазвитие ребенка, способствует активному восприятию обучающегося учебного материала, его творческому осмыслению и постижению, повышает интерес к процессу обучения, способствует улучшению грамотности и развитию креативности, социальной компетенции. Самый важный результат, по мнению Окунева А.А., в мастерской — приобретение знаний о самом себе, самооценка и «восхождение» к себе.

В процессе познания ученик чаще всего остается один на один с проблемами, возникающими в данном процессе. Для того чтобы преодолеть возникшие проблемы действует следующая технология — это технология коллективной мыслительной деятельности. «Главной целью педагога является обучение учащегося деятельности. Педагог организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, сознательно создавая при этом такую социальную инфраструктуру, которая вызывает у них необходимость действовать по нормам общественных отношений каждый имеет право высказывать любую точку зрения, отстаивать её убедительной аргументацией, но

обязан выслушать и понять другого, терпимо относиться к чужому мнению извлекать из него рациональное, нести личную ответственность за доверенную ему часть общего дела. Равноправное, демократическое взаимодействие в познании стимулирует у каждого желание проявить инициативу, творчество». Работая в коллективе ребенку проще находить выход из сложной ситуации, суметь проявить себя, то есть инициативу и творчество. Следующей значительной педагогической технологией является технология эвристического обучения. Она позволяет достичь педагогические цели и развить интеллектуальные особенности. «Эвристическая деятельность развивает у обучающихся способности: понимать и творчески использовать пути и методы продуктивной познавательной деятельности, систематизировать учебную информацию и применять ее в эвристическом поиске, адаптироваться к новым условиям деятельности и предвидеть ее результаты, прогнозировать свою интеллектуальную и практическую деятельность, принимать обоснованные решения на основе эвристических операций с последующей их логической проверкой. Эта деятельность эффективна при умении обучающегося оценивать свои действия, их рациональность, экономичность, настойчиво доводить решение задачи до логического завершения; при этом важно обладать гибкостью мышления, способностью актуализации и организации информации (опыта) в решаемой задаче. Она осуществляется на основе эвристических правил и операций, основанных на аргументированных рассуждениях».

Исследовательский подход в обучении — это путь знакомства обучающихся с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности.

Конкретизация цели обучения в действиях предполагает перечисление определенных действий, ожидаемых от учащихся. Так, цель: «Уметь пользоваться символическими обозначениями на погодной карте» — может быть конкретизирована следующим образом: а) воспроизводить по памяти символы, используемые на карте; б) опознавать их; в) читать карту с их помощью; г) по данной карте дать прогноз погоды.

Такая конкретизация цели способствует переходу от общего представления о результате обучения к конкретному эталону, критерию его достижения учеником, обладает большой операциональностью и конструктивностью.

Предметно-ориентированные технологии

Завьялова Т.Б. в статье «Использование новых образовательных технологий как средство повышения качества образования» в научно-практическом журнале «Гуманитарные научные исследования», выделяет следующие технологии:

- Технология постановки цели
- Технология полного усвоения (по материалам М.С. Кларина)

— Технология педагогического процесса по С.Д. Шевченко

— Технология концентрированного обучения».

Хотелось бы рассмотреть каждую. Первая из них — это технология постановки цели. Технология постановки целей в КОО предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых. Данный способ отличается повышенной инструментальностью.

Следующая технология — это технология полного усвоения. Плюсом данной технологии стало то, что учитель в конечном счете приводит всех учеников к одному «знаменателю», то есть к единому заданному уровню усвоения знаний. При этом учитель может спокойно менять задания, уровень сложности задания исходя из индивидуальных особенностей ребенка. «При правильной организации обучения, особенно при снятии ограничений во времени, абсолютное большинство школьников в состоянии полностью усвоить обязательный учебный материал. Согласно технологии полного усвоения различие в учебных результатах будет иметь место за пределами требований к обязательным результатам обучения». Технология педагогического процесса осуществляется не за один урок, скорее 2–3 дня и проходит через несколько этапов.

1. Все обязательные этапы процесса усвоения (восприятие, осмысление, закрепление, формулирование умений, применение на практике новых знаний и умений) «не вкладываются» в отдельный урок и «вложиться» никак не могут. Для того чтобы произошло усвоение, необходимо учебное время с середины одного урока до середины третьего.

2. Восприятие нового учебного материала — это первый этап учительско-ученической деятельности по усвоению учебной темы, на котором учащиеся впервые знакомятся с содержанием учебной темы.

3. Второй шаг — первое повторение. Определение усвоения материала (урочной темы). Коррекция восприятия». Автор данной технологии говорит о том, что данная технология может дать устойчивые положительные результаты только через несколько уроков. Даже отличные ответы после первого дня обучения не говорят еще о хороших полученных знаниях.

Технология концентрированного обучения ориентирована на углубленное изучение предмета или явления, за счет укрупнения тем, создания блоков. «Сущность концентрированного обучения — непрерывность процесса познания и его целостность (начиная с первичного восприятия и кончая формированием умений пользоваться полученной информацией); единовременная продолжительность изучения темы, раздела или всей учебной дисциплины, обеспечивающая их прочное усвоение; сокращение числа одновременно изучаемых дисциплин; ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности, ответственности, творческой активности учащихся; вариативность и комплексность применяемых форм и методов обучения, адекватных целям и содержанию учеб-

ного материала и учитывающих особенности динамики работоспособности учащихся и педагогов; сотрудничество педагогов и учащихся, учащихся между собой».

Конечно новые педагогические технологии, используемые в современном образовании не исчерпываются данной работой. Их значительно больше. Однако внедрение новых образовательных технологий не означает что современное общество отказывается от использования традиционных методик в образовательном процессе, скорее всего они будут являться составной частью. Ведь педагогическая технология — это совокупность методов, методических приемов, форм организации учебной деятельности, основывающихся на теории обучения и обеспечивающих планируемые результаты.

Учителю очень сложно преодолеть сложившиеся годами стереотипы проведения урока. Возникает огромное желание подойти к обучающемуся и исправить ошибки, подсказать готовый ответ. С этой же проблемой сталкиваются и обучающиеся: им непривычно видеть педагога в роли помощника, организатора познавательной деятельности. Современная система образования предоставляет учителю возможность выбрать среди множества инновационных методик «свою», по-новому взглянуть на собственный опыт работы.

Именно сегодня для успешного проведения современного урока необходимо осмыслить по-новому собственную позицию, понять, зачем и для чего необходимы изменения, и, прежде всего, измениться самому.

Литература:

1. Гвоздева, Е. Е. Практико-ориентированные подходы к обучению. Технология исследовательского обучения в учреждениях профессионального образования Е. Е. Гвоздева // Молодой ученый. — 2014. — № 6.3. — с. 21–25.
2. Завьялова, Т. Б. Использование новых образовательных технологий как средство повышения качества образования. Научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования», 2011, № 2.
3. Кикоть В.Я, Столяренко А.М, и др. Юридическая педагогика, М., 2013 г.
4. Конституция РФ
5. Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовки специалистов, часть 2, М. 53.
6. Окунев, А. А. «Урок? Мастерская? Или...» Санкт–Петербург, 2001.
7. Рене Декарт, Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках и другие философские работы, М, Академический проект, с.43.
8. Технология коллективной мыследеятельности КМД из опыта Д. Г. Левитеса — Практика обучения современные образовательные технологии Современные технологии обучения Технология Коллективной Мыследеятельности Кмд Из Опыта Д. Г. Левитеса
9. Шмырева, Н. А., Губанова М. И., Крещан З. В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. — Кемерово, 2002. с. 100

Методические советы по разработке и оформлению рабочих программ курсов внеурочной деятельности

Буйлова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский институт открытого образования

Организация внеурочной деятельности в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов вызывает много вопросов и главный из них — разработка рабочих программ курсов внеурочной деятельности. В настоящее время эта тема является актуальной и в ее успешном решении заинтересованы не только педагоги и администрация образовательных организаций, но и сами учащиеся и их родители. В статье даны методические рекомендации по разработке этих программ.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, рабочая программа, рабочая программа курса внеурочной деятельности, нормативно-правовые основания разработки образовательной программы, технология разработки программы.

Федеральные государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС) ввели «новое» понятие — внеурочная деятельность, которая, по замыслу

разработчиков стандарта, позиционировалась как образовательная инновация, но оказалась проблемой, которую никто не ждал.

Под *внеурочной деятельностью* следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы (МР МО РФ от 12.05.2011 № 03–296) [5], что позволяет реализовать требования ФГОС начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования в полной мере. Внеурочная деятельность является неотъемлемой, обязательной частью образовательного процесса в школе; это — органичное продолжение учебных занятий.

Материалы стандарта целенаправленно подводят педагога и руководителя образовательного учреждения к формированию устойчивых представлений о внеурочной деятельности как:

части основного образования, которая нацелена на помощь педагогу и ребёнку в освоении нового вида деятельности; формировании учебной мотивации;

деятельности, способствующей расширению образовательного пространства, создающей дополнительные условия для развития учащихся;

необходимом условии взросления, в рамках которого происходит выстраивание сети, обеспечивающей детям сопровождение, поддержку на этапах адаптации и социальные пробы на протяжении всего периода обучения.

Внеурочная деятельность организуется на основе специально разработанных образовательных программ по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и спортивно-оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное); в таких формах, как кружки, краеведческая работа, художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и другие формы, отличные от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности разрабатываются:

в соответствии с Федеральным Законом Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [7];

в целях реализации ФГОС НОО (утв. приказом МОиН РФ от 6 октября 2009 г. № 373, с изменениями от 26 ноября 2010 г. № 1241) [2], ФГОС ООО (утв. приказом МОиН РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [3] и ФГОС СОО (утв. приказом МОиН РФ от 7 июня 2012 г. № 24480) [4].

с учетом положений Приказа Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности

по основным общеобразовательным программам — программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [6] и иных нормативных правовых документов.

Согласно нормам Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — ФЗ № 273-ФЗ) [7] рабочая программа учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) (далее — рабочая программа) является неотъемлемой частью основной образовательной программы организации, осуществляющей образовательную деятельность, а понятие «образовательная программа» определяется как «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных данным Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов [7, ст. 2, п.9]. Исходя из этого, по статусу рабочая программа относится к комплексу организационно-педагогических условий, обеспечивающих достижение планируемых результатов основной образовательной программы, и является документом образовательной организации, определяющим объем, содержание и последовательность изучения учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) в рамках основной образовательной программы.

Рабочая программа курса внеурочной деятельности выполняет следующие функции:

нормативную (определяет обязательность реализации содержания программы в полном объеме);

информационно-методическую (дает представление о целях, содержании, последовательности изучения материала и путях достижения результатов освоения образовательной программы учащимися средствами данного курса);

организационную (выделяет этапы обучения, структурирует учебный материал, определяет его количественные и качественные характеристики на каждом этапе).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности, наравне с иными программами, входящими в содержательный раздел основной образовательной программы, является частной по отношению к ней, конкретизируя общие цели с учетом специфики реализуемого содержания. Целью рабочей программы курса внеурочной деятельности является обеспечение достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [2, п. 19.5], основной образовательной программы основного общего образования [3, п. 18.2.2] или основной образовательной программы среднего общего образования [4, п. 18.2.2].

Рабочая программа курса внеурочной деятельности разрабатывается на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы начального

общего образования и программы формирования универсальных учебных действий [2, п.19.5] или с учётом основных направлений программ, включённых в структуру основной образовательной программы [3, п. 18.2.2; 4, п. 18.2.2].

Рабочая программа курса внеурочной деятельности является нормативным документом:

регламентирующим организацию и фиксирующим содержание обучения по конкретной дисциплине (то есть определяющим содержание изучаемого курса, вырабатываемые компетенции, составные части учебного процесса, учебно-методические приемы, используемые при преподавании, формы и методы контроля знаний учащихся, а главное — взаимосвязь данного курса и других дисциплин учебного плана);

содержащим максимально полную информацию о предлагаемом учащимся содержании образования, в рамках основной образовательной программы: образовательные цели и задачи, а также фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые образовательные результаты.

Реализация принципа преемственности ФГОС по уровням общего образования позволяет выделить единство подхода к структуре рабочих программ, но при этом образовательная организация, помимо обязательных требований ФГОС к структуре рабочей программы, может включать также иные сведения, необходимые и достаточные по ее усмотрению.

Исходя из данных выше характеристик, обобщим требования к рабочей программе курса внеурочной деятельности:

учет основных концептуальных идей и положений основной образовательной программы образовательной организации;

системность, целостность, конкретность, логичность и однозначность содержания;

последовательность расположения и взаимосвязь всех элементов содержания курса;

учет логических связей с основными предметами учебного плана;

фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые планируемые образовательные результаты;

наличие признаков нормативного документа, использование официально-делового стиля изложения и современной педагогической терминологии;

оптимальный объем, не перегруженный излишней информацией.

Требования к структуре рабочей программы содержат ФГОС всех уровней, но структура рабочей программы курса внеурочной деятельности определяется только в Федеральном государственном образовательном стандарте [4, п. 18.2.2] и должна содержать:

1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели среднего общего образования с учетом специфики курса внеурочной деятельности;

2) общую характеристику курса внеурочной деятельности;

3) личностные и метапредметные результаты освоения курса внеурочной деятельности;

4) содержание курса внеурочной деятельности;

5) тематическое планирование с определением основных видов внеурочной деятельности обучающихся;

6) описание учебно-методического и материально-технического обеспечения курса внеурочной деятельности.

Рассмотрим содержание всех структурных элементов рабочей программы курса внеурочной деятельности.

Необходимый атрибут любой образовательной программы — *титульный лист* (лат. Titulus — «надпись, заглавие»), который предваряет текст этого документа и служит источником библиографической информации, необходимой для идентификации документа (наименование образовательной организации, гриф утверждения программы (реквизиты решений органов управления образовательной организации, участвующих в рассмотрении (принятии) и утверждении программы с указанием ФИО руководителя, даты и номера приказа), название программы, адресат программы, срок ее реализации, ФИО, должность разработчика (ов) программы, город и год ее разработки).

Раздел «*Пояснительная записка*» содержит:

указание на *направление развития личности*, в рамках которого разработана программа;

ссылку на *нормативно-правовые и учебно-методические документы*, на основании которых разработана программа;

цель программы, которая должна быть конкретизирована с учетом специфики курса внеурочной деятельности (*цель* — это обобщенный планируемый результат, на который направлено обучение по программе);

задачи программы — это конкретные результаты реализации программы (научить, привить, развить, сформировать, воспитать);

формы организации образовательного процесса (индивидуальные, групповые и т.д.) и *виды занятий* по программе, которые определяются содержанием и методикой реализации программы.

Раздел «*Общая характеристика курса внеурочной деятельности*» содержит:

актуальность программы — роль и значимость курса внеурочной деятельности с точки зрения целей общего образования соответствующего уровня (с опорой на концепцию ФГОС); соответствие программы современным достижениям в сфере науки, техники, искусства и культуры; соответствие запросам родителей и детей (обоснование актуальности должно базироваться на фактах — цитатах из нормативных документов, результатах научных исследований, социологических опросов, подтверждающих необходимость и полезность предлагаемой программы);

описание места курса внеурочной деятельности в основной образовательной программе образовательной организации;

адресат программы — примерный портрет учащегося, для которого будет актуальным обучение по данной программе (возраст, уровень развития, круг интересов, личностные характеристики, потенциальные роли в программе);

объем программы — общее количество учебных часов, запланированных на весь период обучения, необходимых для освоения программы;

срок освоения программы — определяется содержанием программы и должен обеспечить возможность достижения планируемых результатов, заявленных в программе; характеризуют продолжительность программы — количество недель, месяцев, лет, необходимых для ее освоения;

режим занятий — периодичность и продолжительность занятий.

Раздел **«Личностные и метапредметные результаты освоения курса внеурочной деятельности»** содержит:

перечень личностных и метапредметных результатов освоения курса внеурочной деятельности, согласующиеся с его целью и задачами (определение основных знаний, умений, навыков, а также компетенций, приобретаемых учащимися в процессе изучения программы);

формы аттестации/контроля — разрабатываются и обосновываются для определения результативности усвоения программы (зачет, контрольная работа, творческая работа, выставка, конкурс, фестиваль художественно-прикладного творчества, отчетные вы-

ставки, отчетные концерты, открытые уроки, вернисажи и т.д.).

оценочные материалы — пакет диагностических методик, позволяющих определить достижение учащимися планируемых результатов — контрольно-измерительных материалов для оценки степени достижения запланированных личностных и метапредметных результатов [7, ст. 2, п.9; ст. 47, п.5];

Раздел **«Содержание курса внеурочной деятельности»** содержит:

реферативное *описание разделов и тем программы*, перечень основных единиц содержания (понятий, фактов, законов, закономерностей и пр.);

перечень *теоретических и практических занятий*, направлений проектной и (или) исследовательской деятельности учащихся в соответствии с последовательностью, заданной тематическим планированием.

характеристику основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий), универсальные учебные действия, осваиваемые в рамках изучения темы.

Раздел **«Тематическое планирование с определением основных видов внеурочной деятельности обучающихся»** оформляется в виде таблицы (таблица 1), составляется на каждый год обучения и содержит:

наименование разделов и тем, входящих в каждый раздел,

общее количество часов на их изучение (с указанием теоретических и практических видов занятий, а также форм контроля).

Таблица 1. Примерная структура тематического планирования рабочей программы учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)

Дата	Наименование раздела, темы	Количество часов			Основные виды деятельности учащихся (УУД)	Особенности реализации (сетевая форма реализации, использование ДОТ)	Формы аттестации (контроля)
		Всего	Теория	Практика			
Раздел 1.							
	Тема 1.		...				
	Тема 2...		...				
Раздел 2.							
	Тема 1.		...				
	Тема 2...		...				

Раздел **«Описание учебно-методического и материально-технического обеспечения курса внеурочной деятельности»** содержит:

указание учебных пособий, методических и дидактических материалов, используемых при реализации программы; перечень учебного оборудования, технических средств обучения, цифровых и электронных образовательных ресурсов, демонстрационных пособий и пр.;

описание материально-технической базы, необходимой для реализации программы (информационно-образовательная среда, кабинеты, мастерские и др.).

В заключение программы обязательно приводится **«Список литературы»** — включает перечень основной и дополнительной литературы; может быть составлен для разных участников образовательного процесса — педагогов, учащихся; оформляется в соответствии с требованиями к библиографическим ссылкам.

Разработка и утверждение рабочей программы курса внеурочной деятельности является исключительным правом образовательной организации [7, ст. 12], включая определение порядка/регламента этих процессов. При этом организация самостоятельно определяет, как офор-

мить этот порядок/регламент — отдельным локальным нормативным актом или в составе положения о разработке и утверждении основной образовательной программы [7, ст. 28].

Процедура разработки и утверждения рабочей программы курса внеурочной деятельности включает:

разработку проекта программы;

проведение экспертизы проекта программы на предмет соответствия требованиям ФГОС и основной образовательной программы образовательной организации;

рассмотрение и принятие проекта программы органом коллегиального управления образовательной организации, в компетенцию которого входит решение вопроса, связанного с определением содержания образования и организацией образовательной деятельности;

утверждение рабочей программы в комплекте с другими документами, составляющими основную образовательную программу, руководителем организации.

Кадровое обеспечение разработки рабочей программы внеурочной деятельности осуществляется в порядке, установленном образовательной организацией: педагогические работники привлекаются к разработке этих программ на основании их академических прав и должностных обязанностей, закрепленных ФЗ «Об образовании в РФ» [7, ст. 47, п.3,5], Профессиональным стандартом педагога [1] и другими нормативными правовыми актами, регламентирующими трудовые отношения. Особо подчеркнем, что в Профессиональном стандарте содержится трудовая функция по проектированию и реализации образовательного про-

цесса, которая включает: разработку и реализацию программ учебных предметов, курсов дисциплин (модулей) в рамках основной общеобразовательной программы; проектирование и реализацию воспитательных программ; разработку (совместно с другими специалистами) и реализацию совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.

Лицензирование внеурочной деятельности осуществляется в рамках лицензирования образовательной деятельности образовательного учреждения по программам общего образования. Программы внеурочной деятельности дополнительно не лицензируются.

ФГОС в рамках основной общеобразовательной программы допускает использование во внеурочной деятельности дополнительных общеразвивающих программ, которые относятся к образовательным программам другого вида [2, п.17; 3, п.16; 4, п. 21]. Но при этом важно понимать, что у дополнительного образования детей есть собственные цели, задачи и функции, которые находятся за рамками стандарта.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть, что внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС, которые закрепили обязательность ее организации, приобретает новую актуальность и позволяет учащемуся определить область интересов, осуществить «пробы» в различных видах деятельности, сделать выбор (самоопределился) и развить свои способности. А правильное и продуманное использование этого ресурса позволит школе достичь нового качества образования.

Литература:

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] — URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Дата обращения 06.07.2015)
2. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс] — URL: минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (Дата обращения 03.08.2015)
3. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс] — URL: минобрнауки.рф/документы/543 (Дата обращения 03.08.2015)
4. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс] — URL: минобрнауки.рф/документы/543 (Дата обращения 03.08.2015)
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». [Электронный ресурс] — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/> (Дата обращения 03.03.2015)
6. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». [Электронный ресурс] — URL: <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/962912/> (Дата обращения 03.08.2015)
7. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ. [Электронный ресурс] — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/ (Дата обращения 03.03.2015)

Проблемы воспитания ответственности у современной молодежи

Глухов Дмитрий Николаевич, ассистент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

В последние десятилетия отечественные педагоги сталкиваются не только с трудностями воспитания ответственности у молодежи, но и с трудностями воспитания в целом. Это связано с тем, что молодежь, кроме образовательного учреждения получает много знаний деструктивного характера из других источников, таких как, например, средства массовой информации. В большинстве передач значительно снижен воспитательный потенциал, приоритет, как правило, отдаётся развлечениям. Трудно воспитывать молодёжь и потому, что крайне обострилось их внимание к собственному духовному миру. Часто школа не отвечает их интересам и потребностям, т.к. после политических изменений, произошедших в нашей стране в конце XX века, образовательная система находится в ситуации кризиса. Экономические проблемы и социальная нестабильность привели к тому, что семья слабо реализует свою воспитательную функцию, переложив её на образовательные учреждения.

Государство всё ещё находится в поисках новой идеологии, опираясь на которую система образования могла бы выработать эффективную стратегию воспитания молодёжи. Отсутствие института гражданского общества как одного из источников воспитания, нередко порождает вседозволенность и аморальность в поведении молодых людей.

Какие резервы существуют в современном обществе для воспитания ответственности у современной молодёжи?

Для ответа на поставленный вопрос необходимо проанализировать развитие ответственности в онтогенезе. Данной проблемой занимался французский психолог Ж. Пиаже. Его идея заключалась в том, что моральное сознание развивается не в результате непосредственного присвоения социального опыта, а в ходе творческого, активного взаимодействия индивида с социальной средой и друг с другом. В процессе усвоения правил игры дети как бы выполняют определённые роли. Результаты исследования позволили Ж. Пиаже установить последовательные стадии в развитии ребёнка. Он выдвинул две основные стадии — стадия объективной и стадия субъективной ответственности. На первой стадии дети связывают степень наказаний, т.е. меру ответственности с величиной нанесённого ущерба. Оказывается, что детей до 7–8 лет ещё не интересуют мотивы поступка, а только величина нанесённого реального ущерба. Эту стадию Ж. Пиаже называет объективной ответственностью. К 12 годам у ребёнка формируется субъективная ответственность, т.е. его уже интересуют мотивы поступка. Пиаже на этом основании делает вывод, что в индивидуальном развитии ребёнок идёт от морального реализма к авто-

номной морали. Переход от объективной к субъективной ответственности совершается поэтапно. Пиаже отмечает, что уже в 7–8 лет зарождаются кооперативные навыки, дети начинают осознавать взаимозависимость, появляется заинтересованность во взаимном контроле и унификации правил [5].

В отечественной психологии и педагогике существует точка зрения, что воспитание ответственности надо начинать ещё с дошкольного возраста. Данную теорию развивали Б.Г. Ананьев, Л.И. Грядунова, Н.А. Минкина, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, В.Н. Мясичев, К.Д. Ушинский и др. Психологической и педагогической науками накоплены определенные формы и методы формирования ответственности даже в раннем возрасте. И.С. Кон особое значение придает переходному возрасту как важнейшему этапу в становлении ответственности личности. «Переход от детства к взрослости в человеческом обществе, — пишет он, — предполагает не только физическое созревание, но также приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполнять общественные функции и нести вытекающую отсюда социальную ответственность» [3, с.5–6]. Этот период И.С. Кон называет переходом от зависимого опекаемого детства к «самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека».

Но зрелость возложения ответственности обусловлена не только возрастом. К. Муздыбаев справедливо замечает: «Это зависит и от жизненного опыта» [4, с.100]. Взгляд на ответственность с точки зрения того, какое место человек занимает в системе общественных отношений и каковы его обязанности, вытекающие отсюда, характеризует ответственность как нечто внешнее по отношению к субъекту, данное ему извне. Так как «во все времена индивид сталкивался с конкретным должествованием, только становясь представителем определенного класса, определенной социальной или профессиональной группы, то он всегда занимал некоторое социальное положение в структуре общественных отношений. Будучи отцом семейства, он должен заботиться о воспитании своих детей. Являясь членом профессиональной организации, он обязан проводить в жизнь задачи этой организации. Выступая как работник государственного учреждения, он должен исполнить свои служебные функции и т.п. Следовательно, набор ролевых обязанностей личности, зависящий от ее возраста и занимаемых ею позиций в системе социальных отношений, характеризует весь диапазон ее ответственности» [4, с. 11–12]. Ролевой подход явно или косвенно используется во многих работах, например, С.Ф. Анисимова [1], Л.И. Гряду-

новой [2], Н.Д. Табунова [7]. Такой подход необходимо дополнить рассмотрением субъективных аспектов проблемы. В этике и психологии в настоящее время общепризнано, что внешние веления усваиваются индивидом и становятся его внутренним законом и побуждением. К. Муздыбаев, говоря об эволюции ответственности, считает центральной тенденцией этого процесса возникновение внутреннего механизма контроля. Личность в своем развитии должна проделать путь от простого исполнителя к активному субъекту. «Следствием этого является перенос инстанции, перед которой субъект держит отчет, с внешнего уровня на внутренний. Ранее такой инстанцией были только общество, разные социальные институты. Теперь, становясь активным субъектом деятельности, человек отвечает за свои действия, прежде всего перед самим собой» [4, с.15]. Очевидно, что формирование внутренней ответственности тесно связано с самовоспитанием, самоуважением и любовью к себе. Как писал В.А. Сухомлинский: «Воспитание подростка — как и детей, так и взрослых — совершается только тогда, когда есть самовоспитание. А самовоспитание — это человеческое достоинство в действии, это могучий поток, который движет колесо человеческого достоинства. Настоящее мастерство воспитания подростка — дать ему возможность самому подумать, как воспитывать себя, как стать лучше, как бороться за самого себя, преодолевая трудности, переживая радость победы». [6, с.49]. Самовоспитание основывается на самоуважении и любви к себе. «Без уважения к себе нет моральной чистоты и духовного богатства личности» [6, с.32]. Самоуважение — это всеобъемлющая позитивная самооценка или чувство собственного достоинства, которое влияет на все направления нашей жизни. Самоуважение зависит от уровня притязаний человека и реальных его достижений. Чем больше успеха добивается человек в значимой области, тем больше он уважает самого себя. Кто-то правильно заметил, что «успех порождает успех, неудачи порождают неудачи». И люди, обладающие самоуважением, охотней берутся за новые предприятия, чаще добиваются успеха — их уровень притязаний адекватен, они не бо-

ятся неудач и поражений, а воспринимают их как ценный опыт. Для самоуважения необходимо по-настоящему любить себя. Но любовь к себе не имеет ничего общего ни с самолюбием, ни с самодовольством, ни с эгоизмом. Это ощущение своей ценности без всякого посягательства на ценность других. Человек, уважающий себя, способен по-настоящему уважать других и не нарушать их права.

Таким образом, воспитание ответственности у современной молодежи главным образом должны осуществляться исходя из видов ролевых обязанностей и тех социальных отношений, из которых они возникают, т.е. на основе объекта ответственности. Так различают политическую, юридическую, моральную, профессиональную и другие виды ответственности. Говорят и об ответственности более конкретного характера, например: дисциплинарной, материальной, административной ответственности, уголовной, родительской и т.д. Конечно, все имеющиеся классификации условны, ибо многие виды ответственности в действительности взаимопроникают друг в друга. В особенности это касается морального и правового видов ответственности, в той или иной мере присутствующих в других формах ответственности. А далее, через внешние веления необходимо закреплять ответственность как черту личности, которую она осознает и добровольно принимает.

Что касается подростков, то, как правило при должном воспитании к их возрасту уже сформированы моральная и дисциплинарная ответственности, на основе которых должна формироваться профессиональная ответственность.

Проблема воспитания ответственности у современной молодежи крайне остра. Для ее разрешения необходима разработка системы педагогических условий в образовательной сфере, в частности в средней общеобразовательной школе, в которой следует принять иерархическую основу процесса воспитания ответственности:

1. Моральная
2. Профессиональная
3. Юридическая
4. Политическая.

Литература:

1. Анисимов, С. Ф. Мораль и поведение. — М., 1979. — 142 с.
2. Грядунова, Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. — Киев, 1979. — 134 с.
3. Кон, И. С. Психология юношеского возраста. — М., 1979. — с. 5–6.
4. Муздыбаев, К. Психология ответственности. — Л., 1983. — 240 с.
5. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. — М., 1932. — 412 с.
6. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина. — М.: Молодая гвардия, 1971. — 336 с.
7. Табунов, Н. Д. К вопросу о социальной ответственности человека. — М., 1968. — с. 244–259.

Риски в экологической образовательной среде технического вуза

Даниленкова Валентина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Калининградский государственный технический университет

Важнейшим условием развития технического вуза является устранение или снижение любого вида рисков, в том числе экологических. Экологические риски — это сложная педагогическая категория, связанная с экологической образовательной средой, эффективность которой проявляется с принятием решений в конкретной экологической рискованной ситуации и возникающая из-за неопределённости среды. Выявление экологических рисков в экологической образовательной среде позволяет принять администрацией вуза обоснованные решения для повышения качества экологической подготовки обучающихся.

Ключевые слова: образовательная среда, экологические риски, неопределённость, случайность, информированность.

Исследователи теории рисков и управление рисками (И. В. Арндачук, А. Р. Ваганова, Т. Н. Костюкова, И. А. Лысенко, Н. Д. Сорокина, В. Л. Овечкин, А. Е. Причинина, В. Е. Цибульников и др.) рассматривают психологические аспекты рисков в процессе адаптации первокурсников в образовательной среде вуза (А. Р. Ваганова), управление рисками в условиях модернизации профессионального образования (Н. Д. Сорокина), в системе менеджмента качества (Т. П. Костюкова, И. А. Лысенко), область повышенного риска в инновационном педагогическом образовании (В. Л. Овечкин, А. Е. Причинин), социальные риски в молодёжной студенческой среде (А. А. Калужный).

На сегодняшний день в существующей педагогической литературе выделяются психологические риски (В. А. Петровский, Т. В. Корнилова и др.) безопасная образовательная среда (О. К. Дрейер, В. И. Данилов-Данильян и др.), управление рисками (А. Л. Альгин, А. А. Кудрявцев, Г. В. Чернова, Г. Н. Солнцева и др.).

Однако, недостаточно исследованы экологические риски в образовательной среде технического вуза. Разнообразие мнений о сущности риска, его свойствах, элементах, содержании и объясняется многочисленностью этого явления. Таким образом, понятие риска в педагогике изучено мало, недостаточное внимание уделяется проблеме риска в экологической образовательной среде вуза.

Согласно Р. К. Полякова, Р. Ш. Ходжаева риск означает: всякую возможность для личности или коллектива, возможную опасность потерь, ситуационную характеристику деятельности, состоящую в неопределённости её исхода и возможных неблагоприятных последствий в случае неуспеха». [7, с. 9]

Изучение понятий неопределённости и риска занимают в целом ряде гуманитарных и общественных наук, в том числе педагогике. Особенно активно исследование в данной области проводятся в последнее время. Появилась новая наука — «рискология». По мнению Г. Г. Малинецкого «управление рисками одна из важнейших технологий процесса». [3, с. 12]

Риск присущ любому виду деятельности вуза и является её неотъемлемым элементом. Так как образовательная среда вуза составляет основу жизнедеятельности, то и ми-

нимизация рисков, управление рисками в образовательной среде является важнейшим условием развития вуза.

Неопределённость условий образовательной среды технического вуза предопределяется тем, что она зависит от множества переменных, в результате чего каждый обучающийся изначально лишён заранее известных заданных параметров, обеспечивающих его успех на выпуске и на рынке труда.

Основными причинами неопределённости и, следовательно, источниками риска являются:

1. Спонтанность образовательных процессов в техническом вузе (различие в организации обучения в школе и вузе, неприспособленность студентов к обучению и др.)

2. Случайность, когда в исходных образовательных условиях одно и то же событие происходит неодинаково в результате многих информационных, технологических, социальных образовательных процессов, многовариантности образовательных сред (материальных, экологических, информационных и др.), в которых находятся субъекты образовательной деятельности в вузе.

3. Наличие конфликтных тенденций, столкновение противоречивых интересов (стрессы, межличностные отношения, конкуренция, несовпадение интересов обучающихся и результатов обучения и др.)

4. Вероятностный характер образовательной среды. Неясны цель, задачи, средства, методы, результат той или иной разновидности образовательной среды.

5. Неполнота, недостаточность знаний об экологической образовательной среде вуза как объекте исследования, процессе и явлении. Недостаток информированности участников образовательной среды вуза.

6. Ограниченность, недостаточность материальных, финансовых, кадровых и других ресурсов при принятии решений.

В образовательной среде вуза существуют различные виды рисков, которые отличаются между собой по месту и времени возникновения взаимосвязанных между собой и оказывают влияние на деятельность вуза. Поэтому важно систематизировать риски и определить степень их влияния на качество подготовки специалистов. Различают внешние и внутренние риски образовательной среды вуза (табл. 1.)

Таблица 1. Риски образовательной среды вуза

Внешние риски	Внутренние риски
Уменьшение финансирования Конкуренция вузов, изменение показателей Мониторинг эффективности вуза Уменьшение контингента Уменьшение запроса рынка труда (не востребованность выпускников)	Обеспечение качества образования Структура управления вузом Недостаточная материальная база Низкое качество преподавания дисциплин Низкое качество острепенённости педагогического персонала Низкое качество подготовки выпускников школ Низкая адаптация. Низкое состояние здоровья обучающихся.

Из таблицы 1 можно разделить риски на «финансовые», «образовательные», «экологические». В своём исследовании мы рассмотрим экологические и образовательные риски (табл. 2).

Таблица 2. Образовательные и экологические риски вуза

Внешние риски	Внутренние риски
<p><u>Образовательные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — уменьшение контингента обучающихся; — не востребованность выпускников; — конкуренция вузов; средний балл ЕГЭ <p><u>Экологические:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — инфраструктура; — здания и помещения вуза (обеспечение противопожарных и санитарно-гигиенических требований). 	<p><u>Образовательные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — обеспечение качества образования; — структура управления вузом; — недостаточная материально-техническая база; — низкое качество преподавания дисциплин; — кадровый состав ППС; — низкое качество подготовки абитуриентов; <p><u>Экологические:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — адаптация обучающихся; — стрессоустойчивость; — здоровье студентов; — питание; — медицина; — общежитие.

В настоящее время нет однозначного понятия экологического риска. Так, исследования, посвящённые анализу риска, можно найти в психологии, педагогике, экологии, философии и др. Мы приведём отдельные определения понятия экологического риска: это экологическая свобода действий администрации вуза; возможная опасность здоровью обучающихся; угроза потерь администрации в виде дополнительных расходов сверх предусматриваемых образовательной программой; потери снижения качества образования, показателей эффективности деятельности вуза; — это риск, возникающий в экологической образовательной среде, связанных с обучением, воспитанием, образовательными услугами, осуществлением социально-экологических и научно-экологических проектов; обучение студентов и воспитание на всех этапах учебно-воспитательного процесса от приёма до выпуска обучающихся. Зависит от материально-технического обеспечения, инфраструктуры вуза,

Исходя из вышеуказанных определений понятия «экологический риск», можно сделать вывод, что ему присущи различные и специфические черты, в основу которой закладываются такие понятия как: противоречивость, альтернативность, неопределённость, вероятность.

Противоречивость экологического риска проявляется в разных аспектах. С одной стороны он ориентирован на получение экологических знаний, умений, навыков в образовательной среде вуза. Тем самым он позволит преодолеть психологические барьеры, препятствующие внедрению идей экологии образования, здоровьесберегающих технологий, перспективных экологических проектов, преодолеть сопротивление преподавателей по формированию экологической образовательной среды, обеспечить научно-инновационную основу экологической образовательной среды, направленных на развитие технического университета. Это свойство экологического риска имеет важные социально-нравственные последствия, так как оказывает позитивное влияние на качественную подготовку студентов в том числе экологическую.

С другой стороны, экологический риск в следствии высокой ответственности ведёт к субъективизму, к тем или иным социально-экономическим и моральным издержкам, что в условиях низкой информированности приводит к тому, что «альтернатива выбирается без должного учёта объективных закономерностей развития явления, по отношению к которому принимается решение» [4].

Иными словами, экологический риск зависит от объективного принятия решения и субъективной его оценки.

Альтернативность экологического риска предполагает необходимость выбора из нескольких решений, одного.

Существование экологического риска связано с неопределённостью. Понятие «неопределённость» характеризует ситуацию, при которой отсутствует информация о возможных состояниях образовательной среды.

В образовательной среде вуза существуют условия, характерные для определённости экологических рисков. Данные условия зависят от целого ряда факторов, которые делятся на внешние, непосредственно влияющие на определение эффективности деятельности вуза (конкуренция, качество выпускников, отзывы работодателей, контроль организации); внутренне «прежде всего администрация вуза, профессорско-преподавательский состав, материально-техническая база вуза, информационность, методы, средства, технологии и т.д. При взаимодействии внутренних факторов может возникнуть неопределённость, проявляющаяся в качестве экологической подготовки выпускников в формировании их экологической культуры.

Следует отметить, что различие между экологическим риском и неопределённостью в экологической образовательной среде вуза заключается в информированности, в способах задания информации и определяется наличием вероятности (степени возможности свершения принятого решения). Вероятность экологического риска позволяет количественно сравнивать решения. Вероятность принятого решения по экологическому риску будет определена объективно, если будет достаточно информации.

Таким образом, вероятность принятия решения по экологическому риску в образовательной среде зависит от информированности администрации — преподавателя — студента, исходя из противоречивости, альтернативности и неопределённости экологоориентированных решений.

Это свойство экологического риска имеет важные социально-нравственные последствия, так как оказывает позитивное влияние на качественную подготовку студентов, в том числе экологическую.

С другой стороны, экологический риск вследствие высокой ответственности ведёт к субъективизму, к тем или иным социально-экономическим и моральным издержкам, что в условиях низкой информированности приводит к тому, что «альтернатива выбирается без должного учёта объективных закономерностей развития явления, по отношению к которому принимается решение». [4]

Литература:

1. Андреев, А. А. Некоторые проблемы педагогически в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании 2004 № 6 с. 98—113.
2. Альгин, А. П. Риск и его роль в общественной жизни М. 1989
3. Владимирова П.А, Воробьев Ю. П., Малинецкий Г. Г. и др. Управление риском. Риск, устойчивое развитие, синергетика. — М.: Наука, 2000. — 432с.

Иными словами экологический риск зависит от объективного принятия решения и субъективной его оценки.

Альтернативность экологического риска предполагает необходимость выбора из нескольких решений, одного.

Существование экологического риска связано с неопределённостью. Понятие «неопределённость» характеризует ситуацию, при которой отсутствует информация о возможных состояниях образовательной среды.

Таким образом, под экологическим риском в образовательной среде вуза мы понимаем «сложную педагогическую категорию, связанную с экологической образовательной средой вуза, эффективность которой проявляется с принятием решения в конкретной экологической рискованной ситуации и возникающая из-за неопределённости образовательной среды».

В образовательной среде вуза существуют условия, характерные для определённости экологических рисков. Данные условия зависят от целого ряда факторов, которые делятся на внешние, непосредственно влияющие на определение эффективности деятельности вуза (конкуренция, качество выпускников, отзывы работодателей, контроль организации); внутренние «прежде всего администрация вуза, профессорско-преподавательский состав, материально-техническая база вуза, информационность, методы, средства, технологии и т. д».. [10] При взаимодействии внутренних факторов может возникнуть неопределённость, проявляющаяся в качестве экологической подготовки выпускников в формировании их экологической культуры.

Следует отметить, что различие между экологическим риском и неопределённостью в экологической образовательной среде вуза заключается в информированности, в способах задания информации и определяется наличием вероятности (степени возможности свершения принятого решения). Вероятность экологического риска позволяет количественно сравнивать решения. Вероятность принятого решения по экологическому риску будет определена объективно, если будет достаточно информации.

Таким образом, вероятность принятия решения по экологическому риску в образовательной среде зависит от информированности администрации — преподавателя — студента, исходя из противоречивости, альтернативности и неопределённости экологоориентированных решений.

Учёт экологического риска при формировании экологической образовательной среды вуза позволяет принять руководителем вуза продуманное и обоснованное решение для повышения качества экологической подготовки выпускников.

4. Гранатуров, В. М. Экологический риск: специальность, методы измерения, пути снижения: учебное пособие — 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. Во «Дело и сервис»; 2002. — 160 с.
5. Корнилова, Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М., 1997.
6. Малышев, И. В. Психологические характеристики рисков в экстремальных ситуациях. Учение зап. пед. ин-та Саратовского. ун-та им Н. Г. Чернышевского Серия Психология, Педагогика 2011. Т. 4 № 2 с. 72–78.
7. Поляков, Р. К., Ходжаев Р. Ж. Создание подсистемы риск менеджмента в сфере предпринимательства: Монография. — Калининград, БИЭиФ, 2007—182 с.
8. Солнцева, Г. Н. Психологическое содержание понятия риск // Вестник МГУ. Серия 14 Психология, 1999 № 2 с. 23–27.
9. Чернова, Г. В., Кудрявцев А. А. Управление рисками. Учебное пособие. М, 2003
10. Шоломицкий, А. Г. Теория риска. Выбор при неопределённости и моделировании риска: Учебное пособие для вузов. — М.: Изд. Дом ГУВШЭ, 2005—400 с.

Формирование жизненных стратегий у учащихся

Кадралиева Марина Александровна, учитель истории и обществознания
МБОУ Новогеоргиевская СОШ (Астраханская обл.)

В статье описано значение формирования жизненных стратегий у учащихся. Более подробно рассмотрены особенности формирования познавательных стратегий учащихся.

Ключевые слова: стратегии, самореализация.

Актуальность данного исследования заключается в том, что школьное образование сегодня переориентировано на становление и развитие образованной, компетентной и просвещённой личности, способной к осознанному и ответственному решению разноплановых задач в условиях неопределённости. Речь идёт об образовании, которое развивает личность как индивидуальность, самостоятельную в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов, а не личность, способную мыслить и действовать лишь по шаблону «как учили и выучили».

Главная цель образования сегодня — формирование человека не только знающего и умеющего, но и демонстрирующего эффективное поведение в различных областях жизнедеятельности. Современная школа должна не только научить, дать ученику академические знания, но и воспитать человека успешного, т.е. компетентного.

Под жизненной стратегией понимается выбор перспективы развития и прохождения своего жизненного пути, осуществляемый по индивидуальной технологии, направленный на благополучие, успех и самореализацию.

В основе построения жизненных стратегий развития лежит естественное стремление человека к самореализации. Самореализация (самоактуализация) личности — это духовная потребность человека в проявлении собственного внутреннего потенциала.

Жизненные стратегии можно классифицировать по различным основаниям, но в целом их можно дифференцировать на несколько основных типов: стратегии самореализации, стратегии достижения успеха и повседневные (обыденные) стратегии. Жизненные стратегии

можно представить как динамическую систему представлений личности о будущей жизни, реализующуюся в повседневном поведении посредством соответствующих способов и ресурсов [1. с. 14].

Сегодня мы живем в обществе, которое стремительно изменяется на наших глазах. Релевантным ответом на социальные вызовы, определяемые нестабильностью социальных институтов для отдельного индивида могут быть только соответствующие жизненные стратегии, не теряющие своей эффективности даже в беспокойное кризисное время. А для этого человек должен иметь в своем арсенале как минимум несколько вариантов жизненных стратегий, поскольку, как известно из теории систем, природные системы тем устойчивее, чем выше их разнообразие. Думается, что с некоторой степенью допущения, этот принцип можно применить и к социальным системам. Этот принцип или, если угодно, вид стратегии можно назвать стратегией диверсификации, который будет характеризоваться увеличением степени разнообразия применяемых в различных условиях жизненных стратегий с целью более эффективного достижения поставленных человеком целей.

Жизненные стратегии, объективируясь в реальные поведение и деятельность людей, определяют жизненный путь человека. От того, насколько эффективны будут жизненные стратегии в период социально-экономической нестабильности зависит более полная реализация личностного потенциала человека, его самореализация и самоактуализация и, в конечном счете, удовлетворенность жизнью.

Стратегия жизни разных школьников состоит в том, что одному удается сразу определить свою основную жиз-

ненную линию, другой первоначально может видеть несколько перспектив, направлений своей самореализации и хочет сначала попробовать себя в разных сферах, а затем уже выбрать главное направление. Именно поэтому современная школа должна предоставить ученику как можно больше площадок для самовыражения [2, с. 18].

Формирование жизненных стратегий школьников включает гибкость и пластичность мышления современного человека, а также творческую деятельность. Это связано с процессами ускорения развития в науке, технике, медицине, глобальной информатизации, которые предъявляют новые требования к адапционным возможностям современного человека.

Процесс формирования жизненных стратегий происходит в контексте процессов взаимодействия личности и социума, с учётом значимости прошлого опыта, традиций, обычаев и ценности инновационных процессов. При этом для успешного формирования жизненных стратегий в фундамент данного процесса необходимо закладывать механизм самоидентификации, то есть осознание себя как ценности. Процесс формирования жизненных стратегий включает в себя так же механизм целеполагания, который предполагает постановку и выбор жизненных смыслов, целей, ценностей и жизненных ориентаций. В процессе целеполагания личность стремится определить границы своих возможностей.

Развитие познавательных стратегий нацелено на формирование познавательного опыта школьников, который позволяет ученику самостоятельно решать не только учебные задачи, но и любые жизненные проблемы. Накопление познавательного опыта происходит в процессе овладения основными компонентами содержания образования: педагогически адаптированных систем знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

Средством формирования познавательного опыта является познавательная стратегия, которая с одной стороны позволяет выявить индивидуальный познавательный маршрут ученика, а с другой обеспечить интеллектуальное развитие.

А. А. Плигин даёт два определения понятию «познавательная стратегия»: общее и структурное [3, с. 21].

Познавательной стратегией мы называем индивидуальную взаимосвязь мыслительных операций и действий, направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности. Под познавательной стратегией мы понимаем комплексную динамическую организацию познавательных процессов, которая относительно познавательной деятельности раскрывает взаимосвязи следующих компонентов: репрезентация цели и критерии ее достижения, операции по достижению результата, коррекция процесса деятельности, фиксация получаемого результата [7].

Стратегия — искусство руководить действиями какого-нибудь коллектива для достижения общих, главных целей в его борьбе с противником. Познавательная стратегия служит для познания собственных действий для достижения конкретной цели.

Состав познавательных стратегий определяется структурой и компонентами целенаправленной познавательной деятельности: представление цели, мотивация, критерии достижения цели, основные операции и действия, направленные на реализацию цели, последовательность операций и действий, контроль за исполнением операций и получение промежуточного результата, коррекция стадии операции или представления цели, критерии прекращения процесса деятельности, фиксация результата деятельности.

Записывая стратегию, ученик специфически задействует познавательные процессы: восприятие, память, представление, мышление, организуя свою деятельность. Все это способствует созданию условий развития познавательной самостоятельности школьников в обучении. А. А. Плигин утверждает, что познавательные стратегии можно условно разделить на пять групп: по уровню детализации задействованных элементов опыта, по областям человеческой деятельности, специфичности элементов стратегии, успешности деятельности, по количеству субъектов деятельности.

Развитие познавательной самостоятельности проявляется во внутреннем переходе школьника от индивидуальной к универсальной, от неэффективной к эффективной, от индивидуальной к социальной стратегиям, которые будут для него лично значимыми.

Главным достоинством познавательных стратегий является то, что они позволяют развивать способность учеников к обучению в целом, приводят обучающихся к самоорганизации, самообучению и саморазвитию. А учитель не просто направляет учеников, а помогает им управлять качеством собственного обучения.

Познавательной стратегией мы называем индивидуальную взаимосвязь (последовательность) операций и действий (интеллектуальных и практических), направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности [4, с. 54].

Стратегия возникает сначала как замысел жизни, как ее смысл, идеальный план, затем требует реализации на практике. Для построения и продумывания своей жизненной стратегии необходимо проанализировать свои жизненные ценности и поставить непротиворечивые им цели. Также необходимо соотнести условия, в которых предстоит жить и действовать и свои возможности, особенности и в связи с этим определить свое место в жизни, позицию и линию своей жизни. Главный и безошибочный критерий оценки своей жизни при этом — удовлетворенность или неудовлетворенность своей жизнью. Он имеет множество оттенков. Удовлетворенность — это чувство верности, подлинности своей жизни, это порой едва ли не единственный источник жизненных сил. В свою очередь, неудовлетворенность также способна толкнуть человека на решительный шаг — попытаться изменить свою жизнь.

Учащимся предлагается упражнение на определение личных жизненных ценностей:

Каждый учащийся должен за две минуты вспомнить три-пять моментов своей жизни, когда он был по-настоящему счастлив. Затем, учащиеся предлагается проанализировать причину своего счастья. Причина счастья в конкретном событии и есть смысл ситуации для человека в конкретный момент (например, кто-то счастлив, когда любит, кто-то, когда делает людям, что-то хорошее), это для него является ценностью. Далее учащимся предлагается подумать, не являются ли ценности, которые они выявили ценностями и смыслами их жизни.

Для построения жизненной стратегии необходимо преодолеть эти установки, то есть осознать свою жизненную установку и изменить стереотипное поведение (преодолеть необходимо и первую установку, потому что при всех ее достоинствах она может служить самообману-некритическому отношению к себе во всех ситуациях).

Учащимся предлагается проанализировать свое поведение и определить — мешает ли какая-либо жизненная

установка, из четырех предложенных, реализации жизненной стратегии.

Для домашней работы учащимся предлагается продумать собственную жизненную стратегию (соотнести собственные ценности с личными и профессиональными целями, сформулировать основные принципы жизни, способы преодоления трудностей, соотнести свои потребности, собственные притязания с требованиями общества и окружающих).

Воспитание активной жизненной позиции школьников, овладение ими способами конструирования собственной жизни, на наш взгляд, обязательная составляющая воспитательной системы современной школы, так как в настоящее время общество более всего характеризуется двумя признаками — неопределенность и изменчивость, и социализация наших выпускников проходит в принципиально иных условиях, чем социализация их родителей, да и сами родители не очень ясно представляют, какие именно цели будет ставить жизнь перед их детьми в будущем.

Литература:

1. Васильева О.С., Демченко Е. А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е. А. Демченко // Вопросы психологии. 2002. № 4. — с. 15–18.
2. Гегер, А. Э. Выявление индивидуальных и групповых ценностей в группе молодежи. Релевантные методические решения // Социологические исследования. 2010. № 1. — с. 132–141.
3. Гузеев, В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 24 с.
4. Кальчук, В. И. Проблема активизации познавательной деятельности в педагогической науке / В. И. Кальчук // Интеллект. Культура. Образование: материалы III Всероссийской научной конференции. — Новосибирск, 2010. — с. 100–101.

Качество образования в условиях реализации дополнительных предпрофессиональных программ в детской художественной школе

Клюсова Ольга Николаевна, магистрант
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Статья посвящена условиям и особенностям достижения качества образования в условиях перехода на новые дополнительные предпрофессиональные программы в области изобразительного искусства в детских художественных школах.

Ключевые слова: качество образования, новые дополнительные предпрофессиональные программы, федеральные государственные требования, показатели качества.

Современное общество переживает такой этап, когда назрела необходимость пересмотра одной из важнейших социальных сфер — образования. Подтверждением тому являются приоритеты государственной политики на современном этапе, социально-экономические преобразования в стране за последние годы, частые изменения законодательных актов в области образования, обо-

стрившиеся демографические и духовно-нравственные проблемы общества.

Система образования в сфере культуры и искусства является не просто частью общей системы отечественного образования — она как лакмусовая бумага выявляет особенности развития общества в тот или иной исторический период. Именно поэтому исторический опыт зарождения

и становления уникального отечественного явления — системы ШУВ («школа-училище-вуз», как было принято именовать ее в XX веке в кругу профессионалов, а в настоящее время детская школа искусств, среднее и высшее профессиональное учебное заведение), весьма актуален в период реформ.

Качество образования в детских школах искусств является одним из наиболее важных показателей системы образования в области искусства. На протяжении ряда лет специфика деятельности детских художественных школ не была отражена в Законе Российской Федерации «Об образовании» и подзаконных нормативных правовых актах. В соответствии с изменениями, внесенными в Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266–1 «Об образовании» Федеральным законом от 16 июня 2011 г. № 145-ФЗ, детские школы искусств, в том числе детские музыкальные, хоровые, художественные, театральные, хореографические, цирковые школы, школы художественных ремесел, школы эстрадного искусства и другие детские школы по различным видам искусств, получили правовой статус, в большей степени соответствующий их профессиональному предназначению.

Изменения, внесенные в Закон РФ «Об образовании» в 2011 г., позволяют говорить преобразования деятельности ДХШ. Так, указанные изменения предусматривают реализацию в ДХШ дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств (далее предпрофессиональные программы), которые, в свою очередь, реализуются на основе федеральных государственных требований. В федеральных государственных требованиях прописано качество предпрофессионального образования.

Давайте попробуем ответить на вопросы, что понимать под термином «качество», что имеют в виду образовательные учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы в области культуры и искусства, что ими движет при постановке проблемы необходимости повышения качества образования.

Качество в широком смысле определяют как «соответствие требованиям, стандартам», «пригодность для использования», «отсутствие вариативности», «способность удовлетворять заявленным или подразумеваемым потребностям».

В философии термин «качество» определяется как целостная совокупность свойств, их связей и отношений, отличающих один предмет или явление от других предметов или явлений.

Т. И. Шамова и Т. М. Давыденко под качеством понимают «целостную совокупность относительно устойчивых свойств, определяющих специфику того или иного предмета». Эти же авторы приводят и другое определение: качество — тот нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования. В некоторых публикациях (Д. Ш. Матрос, Н. Н. Мельникова, Д. М. Полев и др.) под качеством образования понимается отношение цели и результата, меру достижения цели.

Из этого определения следует, что мы должны научиться измерять в одинаковых единицах: 1) цель, поставленную перед учебным заведением; 2) результат, достигнутый данным учебным заведением.

Как многомерное понятие «качество образования», считает В. П. Панасюк, подразумевает любую систему или процесс, которые направлены на сохранение и повышение качества образовательного продукта, создаваемого учебным заведением. Система обеспечения качества является средством, используемым для того, чтобы утвердиться самому и утвердить других во мнении, что созданы все условия для обеспечения соответствия обучающихся тем нормативам, которые предъявлены обществом и учебным заведением. Качество образования, таким образом, неотделимо от социальной адекватности, а задачи системы обеспечения качества состоят в гарантировании такой социальной адекватности.

Шмырева Н. А., Губанова М. И., Крещан З. В. под качеством образования понимают совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося.

В педагогическом словаре качество образования — это определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса.

В теории менеджмента и маркетинга существует понятие «управление тотальным качеством». Под ним, как утверждает известный авторитет в этой области Ф. Котлер, предлагается понимать «общеорганизационный метод непрерывного повышения качества всех организационных процессов, продукции и сервиса». Данное определение воспроизводит следующие ключевые моменты: непрерывное повышение всего и всеми.

Качество является такой категорией, которая никогда не достигает своего идеального уровня. Оно всегда может быть только улучшено. И вот эта незавершенность процесса тревожило педагогов, которые в одном лице являются и производителями товара в условиях рыночных отношений, и его маркетологами.

Что имеет в виду школа и учредитель под качеством образовательной и воспитательной деятельности? Прежде всего, хорошую теоретическую, практическую, а главное креативную (творческую) подготовку пришедших на обучение детей, особую опеку выявленных в общей массе одаренных детей, бережное отношение к ним.

В марте 2012 года Министерство культуры России утвердило Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области изобразительного искусства «Живопись» и декоративно — прикладного искусства «Декоративно-прикладное творчество». У нас появился стандарт, требующий подготовить выпускника уровня, соответствую-

ющего условиям для приёма в средние профессиональные и высшие учебные заведения художественного профиля.

К показателям качества обучения по дополнительным предпрофессиональным программам сегодня официально отнесены:

- увеличение /положительная динамика/ числа занимающихся в системе дополнительного образования — (есть дорожная карта по исполнению майских Указов 2012 года Президента России, где указан ожидаемый результат, на который мы должны выйти);

- количество детей — учащихся ДХШ — участников фестивалей, конкурсов, выставок (дети находятся в начальной стадии обучения и участия в конкурсах, фестивалях пока не принимают);

- количество лауреатов конкурсов, фестивалей и т.д. — (ответ тот же);

- количество закончивших обучение по предпрофессиональным общеобразовательным программам (первые выпускники при 8 — летней образовательной программе будут только в 2020 году).

Сегодня все художественные школы Екатеринбурга и области прошли лицензирование и работают по предпрофессиональным ОП.

В этой части очень важны следующие моменты:

- корректировка имеющихся и подготовка основных нормативных документов, локальных актов ОУ в соответствии с ФГТ, Законом «Об образовании в Российской Федерации»;

- обеспечение переподготовки, мониторинг повышения квалификации кадров;

- мониторинг — собственно предпрофессиональных общеобразовательных программ с участием специалистов — экспертов по художественному образованию, методических объединений, ресурсных центров;

- мониторинг качества, результатов художественного образования детей.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // *Внешкольник* — 1997, № 9
2. Педагогический словарь.
3. Сидорова, С. Н. Выявление художественно одаренных детей как цель их предпрофессиональной подготовки в области искусств // *Современные научные исследования и инновации*. 2013. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/08/25956> (дата обращения: 09.12.2014).
4. Федеральные государственные требования к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись».
5. Федеральные государственные требования к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области декоративно-прикладного искусства «Декоративно-прикладное творчество»
6. Шмырева, Н. А., Губанова М. И., Крещан З. В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. — Кемерово, 2002. с. 100.

Сегодня ставится задача создания и привлечения к мониторингу общественных формирований — Советов школ, Попечительских Советов.

Федеральными государственными требованиями рекомендовано в ДХШ создавать художественные Советы, участвующие при промежуточных и итоговых аттестациях обучающихся. Очень важно системно изучать мнение участников образовательного процесса — через анкетирование учащихся, их родителей (законных представителей), преподавателей ДХШ на предмет оценки деятельности ОУ, качества обучения.

Федеральные государственные требования определяют необходимость создания в ОУ оценочного Фонда для определения результатов обучения. В стандарте оговариваются и система индикаторов качества бюджетной услуги — динамика изменений количества учащихся по сравнению с прошлым годом, процент выполнения учебного плана (на конец учебного года), средний балл качества знаний на конец учебного года, перевод учащихся на конец учебного года в следующий класс.

Кроме того, качественную услугу дополнительного образования характеризуют:

- доступность, своевременность, актуальность, точность предоставления услуги в соответствии с установленными требованиями её предоставления;

- расширение знаний учащихся учреждений дополнительного образования;

- развитие творческих способностей учащихся;

- самореализация и самовоспитание учащихся;

- создание условий для непрерывного дополнительного образования детей в соответствии с их интересами и потребностями;

- организация содержательного досуга и занятости учащихся;

- результаты участия учащихся в фестивалях, выставках, конкурсах различного уровня.

Стратегии развития аудитивных умений учащихся при их подготовке к ЕГЭ по английскому языку

Костицына Ирина Анатольевна, магистрант;
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Обучение аудированию иноязычной речи уже долгое время привлекает внимание отечественных и зарубежных ученых. В нашей стране обучением аудированию занимались такие ученые, как М.Л. Вайсбурд, И.И. Халева, Н.В. Елухина, Я.М. Колкер, И.А. Зимняя. Аудирование неспроста привлекает внимание многих ученых, так как этот вид речевой деятельности является одним из трудных видов речевой деятельности для восприятия. Термин «аудирование», в отличие от простого «слушания», означает «слушание с пониманием» или «понимание речи на слух» [5, с. 166]. Мы перешли к информационному обществу, в котором восприятие и понимание устной речи на слух является одним из основных способов получения информации. Как уже говорилось, аудирование считается одним из сложных видов речевой деятельности. Аудирование, или умение воспринимать иноязычную речь, процесс не только слушания, но и понимания услышанного. «Смысловое восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнимической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций таких, например, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и другие» [4, с. 213]. Соответственно при аудировании иноязычной речи могут возникать различные трудности. В методике обучения иностранным языкам выделены следующие группы трудностей восприятия иноязычной речи на слух:

1. Самая многочисленная группа трудностей связана с условиями восприятия (однократность и кратковременность предъявления информации; темп, задаваемый говорящим; источник аудирования: живой партнер в беседе, звучащая речь с аудиокассеты, докладчик, радиотекст; тембр; длительность, громкость, и чистота звучания текста);

2. Следующая группа трудностей связана с восприятием языковой формы (содержащийся в аудиотексте незнакомый материал (лексика, грамматика) или знакомый, но сложный; наличие в информации омонимов; наличие омофонов; интернационализмы; синтаксис и морфология; фонетические трудности; длина предложений);

3. Трудности, связанные с содержанием аудиотекста (понимание фактов (цифр, дат, имен собственных, географических названий, и прочих); понимание логики изложения из-за перегруженности информации; понимание общей идеи);

4. Трудности, связанные с формой предъявления аудиотекста. Исследования Н.В. Елухиной доказывают, что легче всего воспринимается речь учителя, иллюстрируемая наглядностью, уже труднее — речь без наглядности,

аудиотексты и самыми сложными являются тексты по радио [3, с. 28].

5. Существуют трудности, связанные с восприятием определенного вида речевой деятельности и типа высказывания. Большинство исследователей считают, что легче воспринимаются монологические тексты, чем диалогические, а среди монологических — гораздо легче фабульные, чем описательные.

6. Особую группу составляют трудности, связанные с овладением социолингвистической и социокультурной компетенцией. Отсутствие знаний норм пользования языком в соответствии с ситуацией, невладение ситуативными вариантами выражения одного и того же намерения, незнание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры могут затруднить интерпретацию речевого поведения партнера, понимание воспринимаемой на слух информации.

М.Л. Вайсбурд сгруппировала трудности, возникающие при восприятии иностранной речи на слух, в следующие разделы:

— трудности, обусловленные характером языкового материала (можно разделить на фонетические, лексические и грамматические трудности);

— трудности, обусловленные содержанием речи (насколько содержание текста доступно пониманию слушающего, насколько ему близка и интересна тема);

— трудности, обусловленные способом изложения (наличие или отсутствие развернутого сюжета);

— трудности, обусловленные условиями восприятия (темп речи, обращенность или необращенность речи к слушающему, привычка к голосу говорящего, наличие или отсутствие зрительной опоры) [2, с. 13].

На основе данных классификаций, нами выделены следующие группы трудностей аудирования, которые определили стратегии развития аудитивных умений при подготовке к ЕГЭ по английскому языку:

1. трудности, обусловленные условиями восприятия (темп, длительность, громкость, чистота звучания, источник аудирования, тембр);

2. трудности, обусловленные восприятием языкового материала (лексические, грамматические, фонетические трудности);

3. трудности, связанные с содержанием аудиотекста (наличие дат, географических названий, имен собственных; логика изложения; композиция текста; сложность текста — простые или сложные предложения).

Раздел «Аудирование» единого государственного экзамена состоит из трех заданий, которые соотношены с разными уровнями сложности, ранжированными от простого

уровня к сложному. То есть первое задание — задание базового уровня, второе — повышенного и третье — высокого уровня. На протяжении всей «истории» ЕГЭ по иностранному языку (с 2006—2015 гг), раздел «Аудирование» состоял из 15 заданий и делился по уровням именно так:

— задания базового уровня — задания на установление соответствия. В таком типе заданий проверяется сформированность умений понимания основного содержания прослушанных текстов;

— задания повышенного уровня — задания с множественным выбором ответов. В этом задании проверяется умения понимать запрашиваемую информацию в прослушиваемом тексте;

— задания высокого уровня — задания с множественным выбором ответов. В этом задании проверяется умения полного понимания прослушанного текста.

Следовательно, в едином государственном экзамене по иностранному (английскому) языку в разделе «Аудирование» учитывается *контроль понимания* при проверке сформированности аудитивных умений. Рассмотрев трудности, возникающие при аудировании, структуру экзамена по иностранным языкам необходимо также рассмотреть, что на практике умения письма, аудирования, чтения и говорения взаимодействуют. Все эти умения интегрируют, хотим мы этого или нет. Выполняя задания по аудированию, мы не только аудлируем, но и затем результат аудирования записываем (письмо) или высказываем (говорение); участвуя в диалоге, мы слушаем собеседника (аудирование) и только затем говорим (говорение), одно из умений доминирует. Развитие аудитивных речевых и учебных умений так же происходит в комплексе разных видов речевой деятельности. Интегрировать умения на уроке необходимо, так как это приближает процесс обучения к реальной жизненной ситуации и развивает язык полностью. Развитие аудитивных умений происходит за счет вовлечения в комплекс упражнений, которые учат поэтапно понимать на слух слова, затем словосочетания, предложения и в итоге тексты. Аудитивное умение — это умение понимать связный текст. Поскольку аудирование, как отмечает И.Л. Бим, это скрытая от наблюдения внутренняя деятельность, то составляющим ее действиям желательно обучать специально, делая их объектом целенаправленного формирования. [1, с. 194] Так, например, для учащихся со средним языковым уровнем обучение аудированию, интегрированное с другими видами речевой деятельности, может выглядеть так: *говорение — аудирование — письмо*. А для учеников с более низким языковым уровнем необходимо сначала детально проработать лексический и/или грамматический материал, с целью снятия определенных трудностей и только потом дать задание на аудирование: *чтение — говорение — аудирование*. Успешное обучение аудированию заключается в разработке определенных стратегий, которые выстраивают эффективные пути развития аудитивных умений. Рассмотрим классические стратегии для развития аудитивных умений Г. Букка. Г. Букк выделяет две стратегии в процессе аудирования:

— *когнитивная стратегия*: умственные действия устанавливают связь для понимания и хранения получаемой информации в кратковременной или долговременной памяти для дальнейшего использования, которые включают следующие процессы: процесс понимания, процесс хранения и запоминания, процесс использования в памяти;

— *метакогнитивная стратегия*: те сознательные или бессознательные умственные действия, которые представляют исполнительскую функцию в управлении когнитивной стратегией, включающую в себя оценку ситуации, мониторинг, самооценку и самопроверку. [6, с. 104]

Анализируя результаты выполнения заданий раздела «Аудирование» единого государственного экзамена по английскому языку можно увидеть, что результаты вполне успешны, но процентуальный разрыв между максимальным количеством баллов за задания (20) и полученным количеством баллов в среднем (16—17) составляет 20—15%, трудности при выполнении заданий экзамена имеют место быть, а именно:

1) невнимательное чтение инструкций и формулировок заданий;

2) наличие синонимии в текстах заданий;

3) отсутствие письменной опоры текста.

Исходя из данных трудностей, можно сформулировать следующие стратегии развития аудитивных умений при подготовке к ЕГЭ по английскому языку:

1. Стратегия преодоления трудностей, обусловленными условиями восприятия. Необходимо нацелить учащихся перед началом выполнения заданий на аудирование внимательно читать инструкцию и извлекать из неё всю полезную информацию, что позволяет быстро ориентироваться в теме аудиотекста. Главной задачей стратегии преодоления данных трудностей состоит в саморегуляции деятельности ученика. Ученику необходимо овладеть приемами концентрации внимания для быстрой ориентации в формулировках заданий, инструкциях. А также концентрировать внимание независимо от темпа, длительности и громкости источника аудирования.

2. Стратегия преодоления трудностей, обусловленных восприятием языкового материала. Следует помнить, что в аудиотексте основная мысль, как правило, выражена словами, синонимичными тем, которые использованы в тестовом вопросе. Следует обращать внимание учащихся на то, что выбор ответа в заданиях на полное понимание прослушанного должен быть основан только на той информации, которая звучит в тексте, а не на том, что они думают или знают по предложенному вопросу. Ученику необходимо привить желание самостоятельно изучать и/или повторять лексический, грамматический и фонетический материал. На экзамене ученик остается «один-на-один» с собственными знаниями, и чем больше ученик имеет знаний, тем проще ему выполнить задания. Для реализации данной стратегии может послужить ведение определенного «дневника ученика», в который ученик вписывает все

прослушанные/просмотренные учеником аудио-, видео-материалы, слова и правила, которые повторил. Такой «дневник аудирования» рекомендуется разработать учителю самому, исходя из индивидуальных особенностей учеников, определенной тематики (учебно-методического комплекта по предмету), целей учеников и учителя, и тому подобное. В дополнение ученику полезно будет овладеть приемами тренировки памяти. Все это приучает ученика к наращению индивидуального аудитивного опыта.

3. Стратегия преодоления трудностей, связанных с содержанием аудиотекста. Из анализа результатов видно, что самым сложным заданием является задание на понимание основной идеи, задания на полное понимание аудиотекста выполняется более успешно. Это связано с наличием письменной опоры, которая снимает трудность аудирования. Ученик, без письменной опоры не

может представить, о чем будет текст, какую информацию содержит текст, какова логика его изложения, композиция текста; простые или сложные предложения. Здесь ребенку поможет овладение приемами самомотивации. Ученику необходимо научиться выстраивать возможные варианты решения коммуникативной задачи.

Главная задача данных стратегий показать, насколько важно самообучение ученика в процессе его подготовки к единому государственному экзамену не только по английскому языку, но и по остальным предметам; рассказать и научить определенным приемам концентрации внимания, тренировки памяти, мотивации. Все эти стратегии следует использовать не отдельно друг от друга, а во взаимодействии, учитывая все трудности процесса аудирования. Методические стратегии следует связывать с рассмотренными классическими стратегиями обучения аудирования, их нельзя исключить.

Литература:

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988, — 255с.
2. Вайсбурд, М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. М.: Просвещение, 1965, — 108 с.
3. Елухина, Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться// Иностр. языки в школе. 1996. № 4.с.25—29; № 5 с.20—22.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник/Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. — М.: Высш. школа, 1982, — 373 с.
5. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: «Русский язык», 1977. — 216 с.
6. Buck, G. Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 274p.

Формирование ценностного отношения к людям и истории родного края

Лапина Наталья Александровна, педагог дополнительного образования;

Четова Юлия Александровна, педагог-организатор

МБУ ДО «ДЭБЦ» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Формирование патриотизма через работу клуба интересных встреч «Юниор».

Ключевые слова: патриотическое воспитание, любовь к Родине, «патриот», знание истории, живой свидетель, узник концлагеря, духовно-нравственные и социальные ценности

Воспитание имеет существенное значение для социального становления человека. Общество характеризовало эту суть, исходя из своих социальных установок и актуальных задач, при этом чаще оно заботилось о своей стабильности, чем о развитии потенциалов человека. Изменения социально-экономических условий, возникшие в результате крушения тоталитаризма в стране, отказ от идеологических стереотипов, реформирование всех социальных институтов, в том числе и сферы образования, требуют новых подходов к определению цели воспитания, содержанию и структуре воспитательного процесса в образовательных учреждениях. В связи с отрицанием идео-

логической доминанты все меньше стало проводиться исследований, посвященных патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Рассматривая различные трактовки понятия «воспитание», доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки М. И. Рожков обобщил и определил наиболее общие признаки этого феномена, которые выделяются большинством исследователей: целенаправленность воздействий на воспитанника; социальная направленность этих воздействий; создание условий для усвоения ребенком определенных норм отношений; освоение человеком комплекса социальных ролей.

Следует разграничивать два различных понимания термина воспитание: воспитание как процесс и воспитание как результат. Часто говорят, что кто-либо хорошо или плохо воспитан, получил то или иное воспитание, подразумевая под этим суммарный результат, полученный в ходе воспитательного процесса. Но, как мы полагаем, в воспитании решающее значение имеет не достигаемая цель, а способ ее достижения.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда является одной из важнейших задач педагога, ведь детство и юность — самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине. Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и неуклонное формирование у учащихся любви к своей Родине, постоянной готовности к её защите.

Патриотизм — одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. У учащегося должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Роль педагога в воспитание этих качеств очень велика. Результатом воспитательной работы должно стать поколение людей, обладающих убеждениями, благородных, готовых к подвигу, тех, которых принято называть коротким и емким словом «патриот».

Происшедшие перемены, смена прежних идеологических ориентиров на не совсем ясные новые ориентиры побуждает переосмыслить сущность патриотического воспитания, его место в общественной жизни.

Очень важными сегодня являются возрождение в российском обществе чувства истинного патриотизма как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности, формирование в учащихся граждански активных, социально значимых качеств.

Проблемам патриотического воспитания детей дошкольного и школьного возраста посвящены научные исследования С. Т. Алиевой, Е. С. Ананьевой, А. А. Аронова, В. И. Баева, А. Р. Балагланова, А. Н. Вырщикова, З. Т. Гасанова, О. К. Гусейнова, А. Р. Жумакова, Д. П. Ильченко, А. П. Кабаченко, В. А. Караковского, А. Е. Кондратенкова, Н. М. Конжиева, Г. А. Коноваловой, И. В. Кострулевой, В. В. Макарова, А. С. Миловидова, К. В. Назаренко, Л. Е. Никоновой, В. В. Пионтковского, Г. И. Рогачева, Г. В. Рудаковой, А. Х. Халикова, Т. М. Шашло и др.

В исследованиях этих педагогов освещены средства, формы и методы патриотического воспитания детей дошкольного и школьного возраста и даны научно-практические рекомендации по организации работы по патриотическому воспитанию в образовательных учреждениях. Эти педагоги подчеркивают необходимость воспитания у детей с раннего возраста патриотических чувств (любви к Родине, уважительного отношения к культуре, языку, традициям, обычаям и истории своего народа).

Учёные, исследователи коллективного сознания, говорят о том, что память нашего поколения — это сито, через которое проходят события, исторические факты, конкретные судьбы людей, связанные с самой страшной

войной 20 века — Великой Отечественной. Всё чаще они доходят до нас в искаженном виде. С экранов телевизора, в социальных сетях, мы часто получаем неверную информацию о роли Советского Союза во Второй мировой войне. Ложными заявлениями, политики разных стран пытаются приуменьшить потери, лишения, постигшие наш народ, а также его героизм в этой жестокой войне.

Поэтому на базе нашего детского эколого-биологического центра был создан клуб интересных встреч «Юниор». Стало традицией приглашать на встречи с детьми героев Великой Отечественной войны, ветеранов, блокадников. Живые свидетели и участники тех событий рассказывают учащимся о тяготах и героизме совестких людей в этой войне, и эти рассказы вызывают эмоционально-личностное отношение каждого учащегося к историческому прошлому.

Долгое время мы не уделяли должного внимания «восточным рабочим» и советским военнопленным фашистских концлагерей. Не собраны, хотя пока ещё это возможно свидетельства тех, кто пережил эти годы. Надо спешить. Люди уходят. Умирают те, кто был свидетелем тех страшных событий.

Уходит целое поколение — огромный пласт памяти. Воспоминания детей, угнанных в годы войны с оккупационных территорий для работы в Германию, вызывают боль, сопереживание, чувство страха перед этой страницей нашей истории. Поэтому в рамках клуба была организована встреча с бывшим узником концентрационного лагеря Михаилом Николаевичем Рябцевым.

«Девочки, мне очень, страшно». Эти слова, мы, педагоги дополнительного образования детского эколого-биологического центра, услышали от учащейся студии «Природа и фантазия» во время этой встречи. Хочется рассказать о человеке такой непростой судьбы.

Он прожил большую и сложную жизнь, но никогда не роптал на судьбу. И сейчас, спустя 70 лет, Михаил Николаевич удивляется, как он, 14-летний шупленький паренёк, выдержал все издевательства фашистов.

В его рассказе не было ужасных подробностей, он сразу предупредил нас о том, что не будет рассказывать детям все ужасы неволи.

Его судьба созвучна с судьбами тысяч наших соотечественников. Поэтому так важно донести до сознания наших детей весь трагизм юнного поколения военного времени и привить дань уважения к ним.

Из интервью с Михаилом Николаевичем Рябцевым мы узнали о том, что до войны их семья жила дружно и счастливо в городе Старый Оскол, в слободе Ямской. Все планы спутала война. Месяцы оккупации для местного населения стали временем слёз и унижений, молодёжь угоняли в Германию на работу. 12 октября 1942 года его вместе с другими подростками загнали в товарный вагон и повезли на чужбину. По дороге парни, девчата умерали от голода и болезней. Когда приехали в Германию, были так измождены, что не могли идти.

— «Но я не собирался сдаваться, понимал, чтобы выжить — надо быть сильным», — рассказывал Михаил Николаевич.

Малолетних узников провели через камеры дезактивации, присвоили лагерный номер и прикрепили к одежде знак «Ost». Так Рябцев стал «216-м». Жили узники в холодном бараке, работали по 12 часов, штамповали какие-то детали на заводе у границы с Францией.

— «В лагере я решил, если умру, то — на родной земле. За саботаж меня часто били. Мы всегда были голодные. Однажды я у немца украл картофелину, которую он пек для себя в духовке. Он это заметил и избил меня. С тех пор каждый день бил, издевался, плевался на меня».

Не выдержав бесконечных унижений, Михаил Николаевич решил бежать. Хотел уехать на восток, но заблудился в лесу и набрёл на сторожку лесника. Немец посоветовал вернуться обратно в лагерь, так как шансы спастись очень малы. Он так и поступил. Его жестоко избивали надзиратели. Был ещё случай, когда его жизни угрожала смертельная опасность.

— «Я застудил ноги и наутро не смог встать и идти на работу. Понимал, что если об этом узнают надзиратели, то застрелят. Спас меня мой земляк Гончаров Володя, который кинулся в ноги немцу и сказал, что будет носить меня на своих плечах на работу». Так он и делал. После войны мы встретились, долгое время дружили, работали на одном заводе, но сейчас его уже нет в живых».

На чужбине Михаил Николаевич провел около 3-х лет, мечтая вернуться на свою Родину, в родной Старый Оскол. Пленников освободили 22 марта 1945 года. Более полугода проходил Рябцев проверку и вернулся домой только в ноябре. Устроился работать слесарем на завод,

стал одним из лучших специалистов. Какое-то время работал художником-оформителем, но интерес к слесарному делу оказался сильнее.

На танцах в городском Доме культуры познакомился с будущей женой. Вместе прожили всю жизнь. Вырастили двух замечательных дочерей. Супруги Рябцевы гордятся своими детьми и внуками. Но очень переживают за них, так как они живут на Украине.

— «Власть на Украине, не принимаю. Страшно осознавать, что фашизм, который победили в Великую Отечественную войну, снова поднял голову».

Учащиеся центра с большим вниманием и трепетом слушали рассказ очевидца, задавали вопросы, на которые Михаил Николаевич старался ответить с присущим ему тактом и даже юмором. От него, человека 87-лет, прошедшего такие страшные жизненные испытания, исходит такое тепло, искренность, доброта, интерес к жизни, к людям, что это нам позволяет выразить такое же искреннее восхищение им, а также открывает ещё одну страницу нашей истории перед подрастающим поколением. —

Мы не случайно в своей статье описываем жизненный путь узника концлагеря. Хотелось бы отметить, что его рассказ и встреча с ним по силе воздействия на детей превосходит любые наши теоретические выкладки.

Таким образом, результатом таких встреч и планомерной воспитательной работы должно стать поколение людей обладающих убеждениями, знающими свою историю, благородных, готовых к подвигу, тех, которых принято называть коротким и ёмким словом «патриот».



Литература:

1. Данилюк, А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/ М.: Просвещение, 2011
2. Микрюков, В. Ю. Военно-патриотическое воспитание в школе./ М.: ВАКО, 2009
3. Пашкович, А. П. Как воспитать патриота / А. П. Пашкович. — СПб: КАРО, 2009

Методические аспекты валеологического образования

Спицына Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Иванова Екатерина Викторовна, студент
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

На современном этапе развития общества четко просматривается тенденция пересмотра человеческих ценностей, из которых на первый план выходит одна из самых актуальных и важнейших — личное здоровье. В современной государственной политике России решения по проблеме сохранения и укрепления здоровья являются актуальными и приоритетными, что отражено в таких документах, как: «Конвенция о правах ребенка», «Основы законодательства об охране Здоровья граждан», Закон Российской Федерации «Об образовании», Президентская программа «Дети России», «Семейный Кодекс Российской Федерации», Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и другие.

Глобальность проблемы сохранения и укрепления здоровья определила выделение в качестве самостоятельной области научных знаний валеологию — науку о здоровье, которая изучает правила гигиены, здорового образа жизни, основы экологической грамотности. Валеология принципиально отличается от других наук, изучающих состояние здоровья человека, т.к. в сфере интересов валеологии находится здоровье и здоровый человек, в то время как у медицины — болезнь и больной человек, а у гигиены — среда обитания и условия жизнедеятельности. Основы валеологии были разработаны Апанасенко Г. А., Брехманом И. И., Вайнером Э. Н., Казначеевым В. П., Колбановым В. В., Чумаковым Б. Н. и другими. В большинстве исследований ученых отмечается, что валеология — это наука о генетических и физиологических резервах организма, обеспечивающих устойчивость физического, биологического, психологического, социокультурного развития и сохранения здоровья человека в условиях влияния на него меняющихся факторов внешней и внутренней среды.

Существенную роль в формировании здорового образа жизни играет школа. Именно в школьном возрасте закладываются основы здоровья человека и здорового образа жизни, формируется ценностное отношение не только к своему здоровью, но и здоровью других людей. В школе нужно создавать благополучную среду, способствующую

укреплению здоровья, прививать любовь к природе, так как человек — часть природы и его жизнь зависит от нее. Именно поэтому большое внимание в школе должно уделяться реализации педагогической валеологии, цель которой — сохранение и укрепление физического и духовного здоровья учащихся; формирование у них системы валеологических знаний и умений заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих; осознание школьниками необходимости следовать здоровому образу жизни. Таким образом, педагогическая валеология — это направление валеологии, предусматривающее формирование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся педагогическими средствами [1,2].

Рассмотрим некоторые основные понятия валеологической педагогики, представленные в работах Дорошкевич М. П., Дыхан Л. Б., Кукушина В. С., Татарниковой Л. П. и других:

— валеологическое обучение — процесс формирования знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, овладение умениями сохранения и совершенствования личного здоровья, оценки формирующих его факторов; усвоение знаний о здоровом образе жизни и умений его построить, а также овладение методами и средствами ведения пропагандистской работы по здоровью и здоровому образу жизни;

— валеологическое воспитание — процесс формирования ценностно-ориентированных установок на здоровье и здоровый образ жизни, построенных как неотъемлемая часть жизненных ценностей и общекультурного мировоззрения;

— валеологические знания — совокупность научно обоснованных понятий, идей, факторов, накопленных человечеством в области здоровья и представляющих собой исходную базу для дальнейшего развития науки и самого валеологического знания.

Целью валеологического образования является формирование культуры здоровья, ответственного отношения человека к личному здоровью и окружающей среде. Результат валеологического образования определяется, с одной стороны, уровнем теоретических знаний об ос-

новах здоровья и здорового образа жизни, а с другой, что особенно актуально, наличием валеологической культуры, которая позволяет самому человеку занять активную позицию в отношении сохранения и укрепления собственного здоровья. Для реализации целей, задач, функций валеологического образования и воспитания необходимо опираться на дидактические принципы, отражающие общие требования к формированию содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса как в целом, так и в отдельных его звеньях. Проблемой разработки дидактических принципов занимались известные ученые: Бабанский Ю. К., Беляева А. П., Загвязинский В. И., Скоткин Н. М., Усова А. В. и др. К дидактическим, методическим принципам, определяющим содержание, организацию валеологического образования можно отнести следующие:

– гуманизации — предполагает внимание к личности каждого ребенка и учащегося как к высшей социальной ценности, что определяет формирование качеств и свойств личности, которые ориентируют на здоровый образ жизни, этические нормы и эстетические идеалы; способствуют развитию самостоятельности и общественной активности, работоспособности и способности к общению;

– демократизации — предусматривает отношения в общественно-государственной системе валеологического и физического воспитания, расширяющие сотрудничество и ответственность участников за духовное и физическое совершенствование детей и учащейся молодежи, включающие в единый процесс взаимодействия самих учащихся, семью, школу и общественность по сохранению и укреплению здоровья;

– дифференциации и индивидуализации — создание условий для наиболее полного проявления возможностей и способностей учащихся в свободно выбранных видах и формах валеологической и физкультурно-спортивной деятельности с учетом их ценностных ориентаций, личностных, психофизиологических особенностей;

– деятельностного подхода — нацеливание личности ребенка на активное выполнение индивидуальных или коллективных программ физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, развитие познавательных и творческих возможностей, включение в процесс физического самообразования и самосовершенствования;

– целостности — принцип организации учебно-воспитательного процесса, при котором большое внимание уделяется активному развитию личности в целом, ориентации на формирование общей, валеологической и физической культуры детей и учащихся в единстве знаний, умений, навыков, убеждений, творческих способностей;

– оздоровительной направленности — является одним из важнейших принципов валеологического воспитания учащихся и заключается в обязательной установке на достижение наибольшего оздоровительного эффекта, т.е. эффекта укрепления здоровья;

– комплексности используемых оздоровительных средств и мероприятий означает, что невозможно добиться высокого уровня здоровья за счет использования лишь одного или нескольких средств или условий, т.к. только их полноценное и разумное сочетание, соответствующее содержанию компонентов здорового образа жизни, может дать необходимый эффект сохранения и укрепления здоровья. Впрочем, такое требование не противоречит тому, что в оздоровительной системе, принятой конкретным человеком, может преобладающее значение иметь какое-либо одно средство (например, физические упражнения, психорегуляция, очистка организма или др.);

– научности — является ведущим ориентиром при отборе содержания валеологического образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией по вопросам сохранения и укрепления здоровья индивидуума. Научно обоснованное построение педагогического процесса по валеологическому воспитанию предполагает его ориентированность на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения.

Необходимо отметить, что отечественными учеными (Белецкая В. И., Зайцев Г. К., Колбанов В. В., Колесов Д. В., Похлебин В. П. и др.) были разработаны валеологические рекомендации, способствующие регуляции физического и психического состояния школьников. Особенно следует отметить следующие:

– повышение общей культуры учащихся и обучение их различным приемам саморазвития;

– соблюдение общих гигиенических норм учебной деятельности;

– проведение оценки утомляемости школьников и распределение учебных предметов в соответствии с дневной и недельной динамикой их работоспособности;

– проведение систематической коррекции психических функций учащихся;

– совершенствование форм проверки знаний учащихся;

– тренировка у учащихся памяти, развитие их общих способностей;

– формирование опыта саморегуляции личностной активности;

– оказание эмоционально-интеллектуальной поддержки;

– обучение умению раскрывать свои внутренние резервы.

Усвоение учащимися определенной системы валеологических знаний и умений, их гармоничное воспитание и развитие может осуществляться в различных формах учебного процесса. К основным формам валеологического образования школьников можно отнести следующие: уроки и дни здоровья, индивидуальные и коллективные беседы, лекции, семинары, праздники знатоков здоровья, проведение «круглых столов», заседание клубов здоровья, классные часы, встречи с врачами, работниками физической культуры и спорта, диспуты, уче-

нические вечера, конференции. Многие формы организации валеологического образования и воспитания могут быть реализованы в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности», изучение которого позволяет ученикам получить систематизированное представление о личном здоровье, здоровом образе жизни, здоровье населения, об опасностях, о прогнозировании опасных ситуаций, оценке влияния их последствий на здоровье, жизнь человека и выработке алгоритма безопасного поведения с учетом своих возможностей. Содержание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» включает теорию здорового образа жизни, защиты человека в различных ситуациях, теоретические и практические занятия по оказанию первой медицинской помощи, правилам поведения в экстремальных ситуациях. В целом, предмет направлен на формирование у учащихся активных и сознательных действий, ориентированных на:

- улучшение собственного физического и психического здоровья;
- отказ в образе жизни от поведения, наносящего вред своему здоровью и здоровью окружающих;
- нетерпимое отношение к неправильному гигиеническому поведению других людей и к ухудшению условий окружающей среды, наносящих ущерб здоровью;
- сознательное участие в охране здоровья и формировании среды, способствующей сохранению и укреплению здоровья, особенно условий труда и быта;
- адекватное поведение в случае болезни, особенно хронической, направленной на выздоровление и др.

Проанализировав содержание школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» для 8 класса мы выделили темы, изучение которых будет способствовать развитию валеологических знаний и умений, валеологической культуры. Рассмотрим некоторые из них: «Влияние физических упражнений на развитие растущего организма», «Составляющие хорошей физической формы», «причины опасного влияния почвы на здоровье человека», «Нормы качества воздуха, воды и почвы», «Пути развития сердечно-дыхательной выносливости, мышечной силы, гибкости и скоростных качеств», «Понятие о закаливании», «Роль закаливания в профилактике простудных заболеваний», «Понятие о предельно допустимых концентрациях вредных веществ в атмосфере, воде и почве», «Правила поведения для уменьшения влияния на здоровье вредных экологических факторов» и другие [3,4].

Литература:

1. Дыхан, Л. Б., Кукушин В. С., Трушкин А. Г. Педагогическая валеология. — М.: Март, 2005.
2. Нагавкина, Л. С. Валеологические основы педагогической деятельности. — М.: Феникс, Ростов-на-Дону, 2004.
3. Рабочая программа. Основы безопасности жизнедеятельности. 5–9 классы: учебно-методическое пособие / В. Н. Латчук, С. К. Миронов, С. Н. Вангородский, М. А. Ульянова. — М.: Дрофа, 2013.
4. Смирнов, А. Т. Формирование здорового образа жизни подростков на уроках ОБЖ: 5–9 классы: методическое пособие / А. Т. Смирнов, Б. И. Мишин. — М.: Вентана-Граф, 2009.

С целью изучения мнения школьников о состоянии своего здоровья и выявления источников валеологических знаний, мы провели анкетирование учащихся 8 классов школы № 553 г. Санкт-Петербурга. Ответы ребят на первый вопрос анкеты позволили сделать вывод, что свой уровень образа жизни и здоровья большинство школьников оценивают хорошим (62%) и удовлетворительным (35%). При этом необходимо учитывать то, что данная оценка не является отражением их реального уровня здоровья по медицинским показателям, она скорее всего показывает как в современном мире школьники относятся к собственному здоровью и отображает их отношение к важности сохранения своего здоровья. Валеологические знания у школьников в большинстве случаев формируются в семье, благодаря родителям (41%). Родители — самые близкие люди, модель и стиль поведения дети копируют с них. Чаще всего родители беседуют со своими детьми о правильном питании, о вреде алкоголя, курения и о необходимости занятий спортом. Для 33% опрошенных источником информации о здоровье и валеологических знаний выступает интернет. Необходимо отметить, что школу, как источник валеологических знаний, выделили всего 12% учеников. Причем, 6% школьников получают информацию из средств массовой информации, а 8% — от друзей и знакомых. В большинстве случаев, по данным анкетирования, школьники 8-х классов считают, что они не имеют вредных привычек или вредные привычки приобрели недавно. Практически все ученики осознают, что хорошее физическое здоровье — основа их успехов в учебе, предпосылка для достижения жизненного успеха. И, наоборот, нездоровье чаще всего является причиной неуспеваемости в школе, так как от общего состояния здоровья во многом зависит его психические, познавательные процессы: ощущение, восприятие, внимание, память, речь, мышление, воображение.

Таким образом, забота о здоровье должна стать естественной потребностью каждого человека. Воспитать у учащихся ответственность за свое здоровье, сформировать активную жизненную позицию по отношению к собственному здоровью — главная задача воспитателей, преподавателей и родителей. Культура сохранения, укрепления и восстановления здоровья должна стать одной из составных частей общей культуры человека.

Формирование креативного мышления на уроках физики

Степанюк Ирина Викторовна, учитель физики
КГУ СОШ № 32 (г. Караганда, Казахстан)

Креативность — это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее.

Поль Торранс

Приоритетной целью современного образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат — научить учиться. Перед образовательной системой страны стоит непростая задача: формирование и развитие мобильной самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. И это в свою очередь корректирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи развития личности школьника

Всем известна детская любознательность: интерес к природе, людям, социальным явлениям. Если учитель работает в зоне ближайшего развития, то интерес к мышлению углубляется. Это необходимое условие для развития творческого мышления и познавательной деятельности школьников.

Что такое творчество? Наиболее простое определение этого понятия таково: творчество — это процесс создания нового продукта материального или идеального характера. Считается, что для творчества необходимы особые, так называемые творческие способности.

Педагогическая, психологическая, философская и методическая литература пестрит терминами «творчество», «творческие способности», «креативное мышление

КРЕАТИВНОСТЬ — творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора.

Основные составляющие креативности [1]

1. Беглость мысли
2. Гибкость мысли
3. Оригинальность
4. Любознательность
5. Способность к разработке гипотезы
6. Удовлетворенность

Чтобы развивать креативное мышление у подростков я применяю различные игровые приемы.

Методы креативного мышления на уроках физики [6] — Метод поиска альтернатив и аналогий.

Характеризуется спонтанным мышлением со множеством различных задач и решений. Он не требует конкретной работы над каждым вариантом, родившемся в голове. Таким образом, он позволяет найти решение, используя весь накопленный за жизнь опыт. [2]

	Пружинный маятник	Колебательный контур
	Координата x	Заряд q
	Амплитуда A	Максимальный заряд q_m
$v = \frac{\partial x}{\partial t}; i = \frac{\partial q}{\partial t}$	Скорость $v = x'$	Сила тока $i = q'$
	Ускорение $a = x''$	Скорость изменение силы $i' = q''$
	Масса m	Индуктивность L
	Сила F	Напряжение U
	Жесткость пружины k	Обратная величина емкости $\frac{1}{C}$
	$\frac{kx^2}{2}$	$\frac{q^2}{2C}$
	$\frac{mv^2}{2}$	$\frac{Li^2}{2}$

– Угадывание.

Иногда бывают ситуации, в которых невозможно продумать ход своих действий. Именно в этом случае для решения неопределенности лучше всего довериться своему мозгу. Например:

– броуновское движение. Объяснение: Движение цветочной пыльцы, которое наблюдал английский ботаник в микроскоп, названо в его честь.

– характеристика устройства, показывает, какая работа совершается в единицу времени.

– Итальянский физик, один из основателей учения об электрическом токе, создатель первого гальванического элемента, положившего начало учению об электрическом токе.

– Мозговой штурм. [3]

Это популярный метод был создан еще в 30е годы XX столетия. Его особенность заключается в запрете на критику, т.е. она отделяется от генерации идей. Например, группа состоит из 10 участников, в течение 40 минут им предстоит высказать свои идеи относительно заданной темы. Разрешаются любые фантазии: от шуточных до фантазийных и ошибочных (критиковать их нельзя и все идеи приветствуются). В определенный момент начинается ажиотаж, при котором идеи формируются у участников непроизвольно и мозг начинает выдвигать самые невероятные гипотезы. Окончание мозгового штурма подразумевает детальный разбор и оценку предложенных участниками вариантов. Главный плюс данного метода — опыт нестандартного мышления, который приобретает каждый участник.

Например, задача: надо быстро охладить стакан с кипятком. Как быть? Требуется найти решение.

Уточните:

— Что есть в условии задачи? Стакан, кипятилок, вы, кухня и все, что есть на кухне, — это ресурс для решения задачи. Используем приемы: посредник + физический эффект (переход тепла от горячего к холодному телу).

Возможные ответы учащихся:

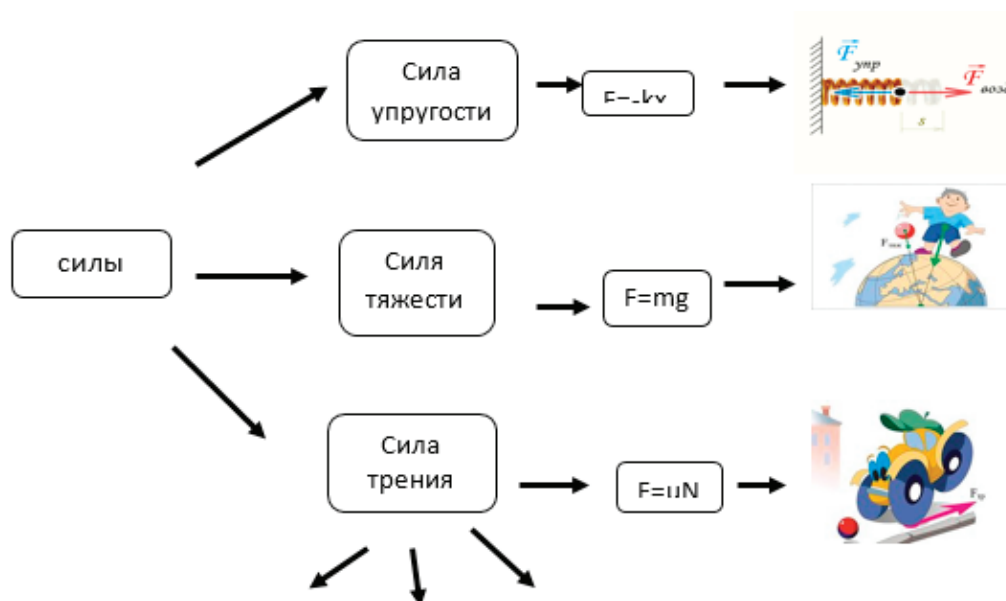
1. Добавить холодную воду, заварку или молоко.
2. Налить в блюдечко, в суповую тарелку, в массивную миску.
3. Много раз переливать из стакана в стакан, держа их на большом расстоянии друг от друга.
4. Добавить много варенья или сахара.
5. Переливать через воронку.
6. Погружать холодные ложки.
7. Поставить в морозилку, в кастрюлю с холодной водой, в снег... и т.д.

– Ментальные карты.

Прекрасная методика креативного мышления, которую можно использовать для принятия решений, записи новой информации или упорядочивания мыслей в голове. Как работать с картами:

- лист бумаги должен быть большим (А4 это минимум);
- в центре нужно нарисовать образ создавшейся проблемы или ситуации;
- от центра рисуются ветви с подписями (основные ключевые слова проблемы) от которых исходят более мелкие «веточки»;
- необходимо использовать печатные буквы, различные цветные маркеры и т.п.

Методика помогает нарисовать диаграмму связей, вспомнить важные моменты проблемы и восстановить зрительный образ той задачи, которую нужно решить.



Главное — научиться не обращать внимания на шаблонность мышления, быть уверенней и верить в силу собственной мысли!

Технологии развития креативного мышления [1,5,6]

- Развивающее обучение
- Технологи ТРИЗ.
- Технология игрового моделирования.
- Метод проектов.

- Разноуровневое обучение.
- Информационно-коммуникативные технологии.
- Проблемное обучение.
- Диалоговые технологии.

Я считаю, что для развития креативного мышления необходимо выполнение следующих условий:

- избегать в стиле преподавания традиционности, будничности, монотонности, отрыва от личного опыта ребёнка;
- не допускать переутомления и учебных перегрузок;
- стимулировать познавательные интересы многообразием приёмов, используя ИКТ;

Литература:

1. womanadvice.ru. Креативное мышление
2. festival.1september.ru/articles/553937/
3. nsportal.ru>... ispolzovanie... mozgovogo-shturma
4. school.umk-spo.biz>
5. wiki.tgl.net.ru/index.../
6. nsportal.ru/.../fizika/.../razvitie-kreativnosti-obuchayushchikhsya-na-uro..

– специально обучать приёмам умственной деятельности и учебной работы, использовать проблемно-поисковые методы обучения.

Креативная деятельность развивает личность ребёнка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы. Создавая произведение творчества, ученик отражает в нём свое понимание жизненных ценностей, свои личностные свойства. Взрослый человек, часто критически оценивая свои творческие способности, стесняется их проявлять.

И хотелось бы закончить словами В. А. Сухомлинский «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества»

Азбуки Л. Н. Толстого в советское время

Сулейманова Гульшат Ильдаровна, студент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Одной из важнейших задач своей жизни Л. Н. Толстой считал образование народа. «Я хочу образование для народа, — писал он, — только для того, чтобы спасти тех, тонущих там, Пушкиных, Остраградских, Филаретов, Ломоносовых. А они кишат в каждой школе» [1].

Начиная с 1849 г. до конца своей жизни Л. Н. Толстой постоянно занимался педагогической деятельностью: писал статьи по вопросам образования и воспитания, создавал книги для народа, знакомился с постановкой школьного образования как в России, так и за рубежом, организовывал школы в Ясной Поляне, издавал педагогический журнал «Ясная Поляна». В 70-е годы он написал и опубликовал собственные учебники для обучения грамоте, которые стали этапными в истории развития отечественной педагогики и методики.

В 1872 г. вышла в свет ставшая впоследствии широко известной «Азбука» Л. Н. Толстого, с которой писатель — просветитель связывал большие надежды, видя в ней реальный вклад в дело просвещения народа. «Я положил на нее труда и любви больше, — писал Лев Николаевич, — чем все, что я делал, и знаю, что это одно дело моей жизни важное. Ее оценят лет через 10 те дети, которые по ней выучатся» [1].

Но из-за непонимания официальной педагогикой оригинальность учебника Л. Н. Толстого, неодобрения его для школ Министерством народного просвещения, отри-

цательных отзывов в печати, обусловленных также непониманием идеи писателя, осложнений с книгопродавцами «Азбуки», изданная тиражом в 3600 экземпляров, она не получила широкого распространения, Лев Николаевич, огорченный, но не обескураженный неудачей, был убежден, что учебник, созданный им, будет все равно по достоинству оценен: «Я так уверен, что я памятник воздвиг этой «Азбукой» [6].

В 1872 г. Л. Н. Толстой принимается за кардинальную переработку «Азбуки», и в 1875 г. появляется фактически новый учебник для овладения грамотой — «Новая азбука», четыре книги для дальнейшего чтения — «Русские книги для чтения» и четыре «Славянские книги для чтения».

«Новая азбука» «вобрала в себя то, что было почерпнуто Л. Н. Толстым из собственного опыта обучения детей грамоте, а также из анализа современной ему методической теории и практики начального обучения. Кроме того, принимая во внимание опыт создания первого («Азбуки»), Л. Н. Толстой сумел в новом учебнике избежать некоторых недочетов в подаче материалов, более последовательно учел возрастные особенности учащихся, своеобразие различных методических систем преподавания и т.д.

С первых дней своего появления «Новая азбука» получила всеобщее признание, было одобрено Министерством народного просвещения и в дальнейшем пользова-

лась большой популярностью среди учителей. В первых же откликах на эту книгу был отмечен ряд ее достоинств, но сама она в целом была поставлена в число лучших отечественных учебных книг. «Новая азбука», — читаем в одной из первых рецензий, — вполне удовлетворяет своему назначению; как книжка, составленная для первоначального обучения грамоте, она совершенно целесообразно и, по всей вероятности, найдет себе очень широкое применение в наших народных школах: отпечатана она прекрасно, четким крупным шрифтом и замечательно дешева. За 14 коп. она дает материал столько, сколько, как нам кажется, не дает ни одна из обращающихся азбук, — а при средствах наших школ это много значит» [4]. «Новая азбука», — читаем в другой рецензии, — как книга для чтения, после прохождения всех звуков и букв, смело может быть рекомендована для учащихся по всем способам и составляет в этом отношении драгоценное приобретение для нашей педагогической литературы» [3].

Уже в первые годы своего появления, при большом для того времени тираже в 50 тыс. экземпляров, «Новая азбука» так быстро разошлась, что потребовалось ее второе издание, которое и было осуществлено в декабре 1875 г. (40 тыс. экземпляров).

Только при жизни писателя-педагога «Новая азбука» выдержала 28 изданий, общий тираж которых составил около двух миллионов экземпляров. Подобный успех в дореволюционной России выпал на долю лишь нескольких азбук (2–3), в том числе «Родного слова» К. Д. Ушинского.

«Азбуки» Л. Н. Толстого стали образцом для создания многих русских дореволюционных букварей, легли в основу ряда первоначальных букварей для первоначального обучения. Так, например, в 1912 г. вышел в свет «Новейший русский букварь» и первоначальное чтение из «Новой азбуки» Л. Н. Толстого. Наиболее легкий путь обучения чтению, письму и рисованию. Этот букварь выдержал несколько изданий.

Великая Октябрьская социалистическая революция положила начало новой эры в истории человечества. Было создано первое в мире государство рабочих и крестьян. Впервые школа — от начальной до высшей — стала доступной для всех трудящихся.

26 декабря 1919 г. В. И. Ленин подписал декрет «О ликвидации безграмотности населения РСФСР», которым выдвигалось в качестве важнейшей политической задачи обучение грамоте населения республики в возрасте от 8 до 50 лет. Это рассматривалось партией как непременное условие реального и сознательного участия граждан нового государства в политической, экономической и культурной жизни страны. Миллионы рабочих и крестьян впервые взяли в руки букварь. Выступая на II Всероссийском съезде политпросветов, В. И. Ленин говорил: «Задача подъема культуры — одна из самых очередных <...> Нам нужно громадное повышение культуры. Надо, чтобы человек на деле пользовался умением читать и писать» [5].

Одновременно с огромной работой по ликвидации безграмотности в стране вводились всеобщее начальное обучение детей школьного возраста.

Естественно, что новая школа на первых порах своего становления еще не имела ни новой методики обучения грамоте, ни новых учебников. Поэтому обратились к тому лучшему, что было накоплено в прогрессивной отечественной педагогике. Ряд букварей, книг для первоначального овладения чтением и письмом дореволюционного времени стали использоваться в советской школе, «пунктах ликбеза», «школах грамоты», «школах взрослых». Разумеется, эти учебники подвергались переработке и переводились на новую форму.

К этому же времени и относится предпринятое И. Д. Сытиным издание «Новой азбуки» Л. Н. Толстого (М., 1918), которая предназначалась для школьного обучения. При переиздании потребовалось все материалы учебника на новую орфографию, сократив в связи с этим состав алфавита. В остальном же, пособие сохранило материалы и тексты, которые были включены в него еще автором. Некоторым отступлением от толстовских принципов в дореволюционных изданиях «Новой азбуки» можно считать наличие в ней иллюстраций. Следует отметить, что Л. Н. Толстой считал иллюстрацию, картинку в азбуке элементом «несущественно необходимым», «часто развлекающим внимание ученика».

Введение в «Новую азбуку» Л. Н. Толстого, изданную И. Д. Сытиным, иллюстраций было в известном смысле оправданным: картинки соответствовали содержанию текстов, отличались неплохим исполнением, почти каждая из них имела отчетливую функциональную направленность.

Одновременно с новой жизнью, которую получил учебник Л. Н. Толстого в первые годы Советской власти, второе рождение обрели многие рассказы из азбуки великого писателя, которое широко печатались и в виде отдельных книжек, и в виде извлечений на страницах журналов для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Еще в дореволюционное время такие и поныне известные тексты, как «Птичка», «Косточка», «Корова», «Пожарные собаки», «Лев и собачки», «Акула», «Котенок» и др. издавались небольшими книжечками, они входили в сборники для первоначального детского чтения, в хрестоматии и учебники различных авторов. В связи с этим заметим, что еще до выхода «Азбуки» (1872) в одном из писем Лев Николаевич Толстой, говоря об особенностях своего готовящегося учебника, с большой проницательностью написал, что со временем «всю книгу растащат по хрестоматиям» [6].

Действительно, высокая поэтичность, «хороший русский язык», композиционная завершенность, простота сюжета делали каждый, даже самый небольшой рассказик из азбуки произведением поучительным и любимым для детей.

Уже в первое пятилетие Советской власти Госиздат двумя изданиями выпустил почти двухсоттысячным ти-

ражом «Книгу для чтения», состоявшую из рассказов, которые входили в «Азбуку» Л. Н. Толстого.

Произведения из азбук великого писателя — просветителя стоят в первых рядах мировой детской литературы. «Сегодня, — отмечал замечательный советский писатель С. Я. Маршак, — перечитывая учебные книги Л. Н. Толстого, мы особенно ценим в них его блистательное умение пользоваться всеми оттенками, всеми возможностями родного языка, его щедрую затрату писательского мастерства на каждые три — четыре строчки, которые превращаются под его пером в умные, трогательные и убедительные рассказы» [2].

В последующие десятилетия издание для детей произведений из азбуки Л. Н. Толстого принимает все более широкие масштабы. Сборники «Рассказы для маленьких детей» (М., 1956), «Косточка, Подкидыш. Котенок. Как тушка рассказывала о том, как она научилась шить. Птичка» (М., 1957), «Для маленьких» (М., 1961), «Три калача и одна баранка. Рассказы из «Азбуки» (Л., 1975) выходят тиражами в сто, двести, пятьсот и миллион экземпляров.

Литература:

1. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч. Юбилейное изд., Т. 62
2. Маршак, С. Я. Литература в школе. «Новый мир», 1952, № 6, с. 201.
3. «Московские епархиальные ведомости», 1875, 28 авг., № 34
4. «Голос» 1875, 24 июля, № 173
5. Ленин, В. И. Полн. собр. соч., т. 44
6. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч. Юбилейное изд., Т. 61
7. Ленин, В. И. Полн. собр. соч., т. 20

Примечательной особенностью всех этих изданий является то, что оформление осуществляли видные советские художники В. Фаворский, В. Ватагин, Ю. Васнецов, А. Пахомов и др. Так, сборник «Рассказы о животных» «в разное время иллюстрируют гравюрами замечательный советский художник В. Фаворский и анималист-скульптор В. Ватагин. Яркие, сказочные иллюстрации к «Трем медведям» создают Ю. Васнецов. Глубоко лирические рисунки и акварели, отражающие подтекст крестьянских рассказов Л. Н. Толстого из азбуки, выполняют для разных изданий А. Пахомов и В. Курдов.

В заключении следует напомнить замечательные слова В. И. Ленина, сказанные им в 1910 г. о творчестве великого писателя: «В его наследстве есть то, что не отошло в прошлое, что принадлежит будущему. Это наследство берет и над этим наследством работает российский пролетариат» [7]. И сегодня произведения Л. Н. Толстого, его рассказы из азбук помогают учить детей.

Внеурочная деятельность учащихся как средство достижения личностных и метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС

Филатова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский институт открытого образования

В статье представлены разработанные автором критерии и показатели оценки личностных и метапредметных результатов учащихся во внеурочной деятельности, которые имеют практическую значимость и могут быть использованы педагогами в работе с детьми.

Ключевые слова: личностные и метапредметные результаты, социокультурная компетентность, внеурочная деятельность.

О внеурочной деятельности, о новых стандартах много сказано, дано разъяснений, однако остаются еще вопросы, которые вызывают затруднения в работе учителя. Одним из таких вопросов является определение личностных и метапредметных результатов учащихся во внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. Ведь на самом деле новые стандарты не дают педагогам реального инструмента, они лишь устанавливают некоторые рамки, задают определенную идеологию.

Отличительной особенностью ФГОС общего образования является то, что в нем впервые определены требования к результатам освоения основной образовательной программы не только в виде предметных, как было раньше, но и в виде личностных и метапредметных результатов. Внеурочная деятельность, благодаря таким преимуществам как разнообразие видов деятельности (от досугово-развлекательной до профессионального самоопределения), вариативность организационных форм, свободный выбор учащимися вида деятельности, ши-

рокие возможности для проявления инициативы, индивидуальности, творчества учащихся, общественно-значимая связь с социальной и профессиональной практикой и др., несомненно, является важным ресурсом в решении поставленных задач.

Внеурочная деятельность, так же как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь, это достижение личностных и метапредметных результатов, т.к. на уроке не всегда возможно научить ребят общаться, организовывать и анализировать свою познавательную деятельность, согласованно выполнять совместную работу, а педагогу отследить, как формируются и развиваются личностные качества учащихся. Это и определяет специфику внеурочной деятельности, в процессе которой обучающийся не только должен узнать, сколько научиться действовать, принимать решения, определять ценностные жизненные ориентиры.

Сегодня будем говорить о тех критериях, которые могут быть выбраны в качестве ориентиров при определении результатов обучения и воспитания учащихся во внеурочной деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования определено, что *целью и основным результатом образования является развитие личности учащихся, а именно, развитие субъектных, личностных качеств на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира* [6].

Поэтому планировать образовательный процесс необходимо таким образом, чтобы обеспечить формирование системы всех УУД: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных.

– Познавательные УУД (не предметные) — овладение культурой мышления, способность видеть и понимать окружающий мир (общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем);

– Регулятивные УУД — действия, направленные на рефлексивную оценку правильности выполнения того или иного действия, умение выбирать целевые установки для своих действий и поступков (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, саморегуляция);

– Коммуникативные УУД — такие действия, которые позволяют ребенку в рамках взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми найти свое место и реализовать свои умения (постановка вопроса, разрешение конфликтов, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и др.).

– Личностные УУД (ценностно-смысловые) — система установок, интересов, ценностей учащихся, способствующих развитию мотивации к обучению и познанию.

В теории образования в связи со сложностью оценивания личностных и метапредметных результатов нет од-

нозначного мнения по этому вопросу. С точки зрения одних специалистов, уровень сформированности личностных и метапредметных результатов не измеряется количественно, о нем можно говорить лишь в общем, без конкретных параметров и показателей. По мнению других, измерение допустимо в том смысле, что всегда можно ответить на вопрос: проявляется то или иное качество ученика в его поведении, отношении к окружающим, какова динамика его развития по сравнению с предыдущими его проявлениями.

Мы рекомендуем в качестве личностных и метапредметных результатов во внеурочной деятельности рассматривать уровень развития познавательных, ценностных, деятельностных компетенций, которые осваиваются учащимися как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Они то и составляют основу УУД.

Учитывая Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального образовательного стандарта общего образования» [3], опираясь на исследования в области психологии и педагогики, нами были выделены социально-значимые личностные качества, которые могут быть определены в качестве критериев оценки личностных и метапредметных результатов учащихся во внеурочной деятельности.

Итак, в качестве критериев оценки мы определили следующие качества:

– Когнитивные качества — *познавательная активность* (эрудиция, любознательность, ответственное отношение к учению и познанию);

– Духовно-нравственные качества — *нравственность* (сознательность, справедливость, гуманность, духовность);

– Социальные качества — *социальная активность* (самостоятельность, инициативность, решительность, организованность); *гражданская ответственность* (ответственность, исполнительность, дисциплинированность, требовательность к себе); *коммуникабельность* (общительность, выдержка, социальная мобильность);

– Ценностно-смысловые качества (система установок, интересов, ценностей учащихся) — *целеустремленность, настойчивость*, которые способствуют развитию устойчивой мотивации к познавательной деятельности.

Перечисленные социально-значимые личностные качества (познавательная активность, гражданская ответственность, социальная активность, коммуникабельность, нравственность, проявление устойчивых личностных мотивов к познанию) определяются в качестве ориентировочных критериев оценки личностных и метапредметных результатов, показателями которых являются приобретенные учеником знания, сформированные отношения и совершенные действия, т.е. (*познавательные, ценностные, деятельностные* компетенции).

Таблица 1. Критерии и показатели оценки личностных и метапредметных результатов учащихся во внеурочной деятельности.

Критерии оценки (личностные качества)	Показатели оценки личностных и метапредметных результатов УУД/ развиваемые компетенции: познавательные, ценностные, деятельностные
Когнитивный (познавательный) компонент	
<p><i>Познавательная активность</i> (эрудиция, любознательность, ответственное отношение к учению и познанию)</p> <p>Развитие данного качества способствует самопознанию и саморазвитию учащихся.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — наличие сформированных познавательных интересов и общей эрудиции; — умение самостоятельно находить, отбирать, анализировать необходимую информацию; — овладение знаниями, умениями целеполагания, планирования, анализа учебно-познавательной деятельности; — умение представлять результаты своей деятельности; — усвоение знаний о культурных ценностях общества, о событиях, происходящих в стране и в мире, о социальной значимости профессий и др.
Духовно-нравственный и общекультурный компонент	
<p><i>Нравственность</i> (сознательность, справедливость, гуманность, духовность).</p> <p>Акцент воспитания на данные качества позволяет учащимся осмысливать и осваивать в соотнесении со своими действиями такое образное понятие как культура, соблюдать этические нормы поведения, уметь управлять собой.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — выбор высоконравственных позиций при решении проблем; — усвоение и соблюдение социальных норм, правил поведения, осознанное отношение к собственным поступкам (культура поведения с окружающими, культура речи, уважение других культур, самоконтроль и саморегуляция поведения, уважительное отношение к личности другого); — приобретение опыта позитивного отношения к культурным и духовным ценностям общества. — сформированные ценностные ориентации учащихся, определяющие их жизненные устремления. — умение быть тактичным, знать и применять в жизни правила поведения;
Социально-адаптивный компонент	
<p><i>Гражданская ответственность</i> (ответственность, исполнительность, дисциплинированность, требовательность к себе)</p> <p>Развитие данного качества позволяет занимать нравственную гражданскую позицию, соотносимую с представлением о себе как гражданине своей страны, держать ответ за свои мысли и действия, соотносить их с возможными последствиями. Основой развития гражданской ответственности является система отношений ребенка, определяющая его социальную направленность.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — способность брать на себя ответственность за решение социально-значимых проблем; — проявление активной гражданской позиции; (способность отстаивать собственную нравственную позицию, проявляющуюся в чувстве долга и ответственности перед гражданским коллективом, обществом; проявление чувства гордости за свою страну, народ, историю); — умение руководствоваться в повседневной жизни определенными моральными нормами и ценностями, соблюдение прав и обязанностей ученика; — добросовестное выполнение общественных поручений, участие в проведении мероприятий, имеющих гражданскую направленность; — проявление потребности делать добрые дела и приносить пользу обществу.
<p><i>Социальная активность</i> (самостоятельность, инициативность, решительность, организованность)</p> <p>Характеристика процесса деятельности человека. Это те изменения, которые мы наблюдаем в действительности в результате деятельности.</p> <p>Умение и способность адаптироваться в обществе, занимать активную жизненную позицию.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — умение не поддаваться влияниям различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, действовать на основе собственных взглядов и убеждений; — умение работать творчески, предпринимая действия и поступки по собственному почину; — умение принимать и претворять в жизнь обоснованные, твердые решения; — умение разумно планировать и организовать свою деятельность, свободное время с целью собственного развития

<p><i>Коммуникабельность</i> (общительность, выдержка, социальная мобильность).</p> <p>Развитие данного качества позволяет самостоятельно организовывать ситуацию коммуникативного взаимодействия.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — приобретение коммуникативных навыков группового общения (способность работать в команде, умение общаться, дискутировать, защищать свою точку зрения, выступать публично, стремление устанавливать отношения взаимопонимания); — приобретение опыта коллективного планирования и анализа деятельности; — способность к выполнению различных ролей в коллективе при решении учебных и социальных задач; — умение четко и корректно излагать свои мысли; умение давать и получать обратную связь — способность к анализу собственного поведения и поведения других, способность видеть свои сильные и слабые стороны. — умение организовывать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, уметь разрешать конфликты.
<p><i>Мотивационно-ценностный компонент</i> — это самопознание в себе собственных побуждений, мотивов, ценностей, которые определяют деятельность и свое поведение.</p>	
<p><i>Целеустремленность, настойчивость</i></p> <p>Каждый человек в той или иной степени анализирует свою деятельность, подводит итоги, строит планы на будущее. Благодаря развитию данного качества формируется устойчивая внутренняя мотивация к обучению и познанию.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — способность и умение подчинять свои действия поставленным целям; — способность прилагать определенные усилия в процессе освоения новых видов деятельности; — умение мобилизовать свои возможности для борьбы с трудностями; — преобладание устойчивых личностных мотивов к познанию (например, знания, используемые для осуществления в будущем в профессиональной деятельности, самоутверждение, самооценка); — осознанный выбор способов личного самоопределения (стремление получить высокую оценку результатов своего труда).

Изменения в личностном развитии учащихся могут быть определены с помощью методов:

- диагностики (анкета «Определение уровня социокультурного развития учащихся», составленной автором на основе диагностических методик, разработанных Д. В. Григорьевым, М. Рокичем, О. И. Мотковым, М. И. Рожковым, М. П. Нечаевым);

- беседы, наблюдения за поведением и эмоционально-нравственным состоянием учащихся в общении со сверстниками и взрослыми на занятиях и в неформальной обстановке, в организационно-деятельностных играх, в дискуссиях по актуальным проблемам, а также при проведении массовых мероприятий.

В качестве формы накопления педагогической информации может быть использован «Индивидуальный лист педагогических наблюдений за деятельностью обучающихся во внеурочной деятельности», который заполняется педагогом.

Другой формой фиксации личностных и метапредметных результатов учащихся может быть портфель достижений, который являлся не только современной эффективной формой оценки их успехов, но и способствует формированию культуры мышления учащихся, раз-

витию навыков рефлексивной и оценочной деятельности (умение планировать, организовывать анализировать собственную деятельность), развивает такие качества, как ответственность, активность, самостоятельность и самоконтроль.

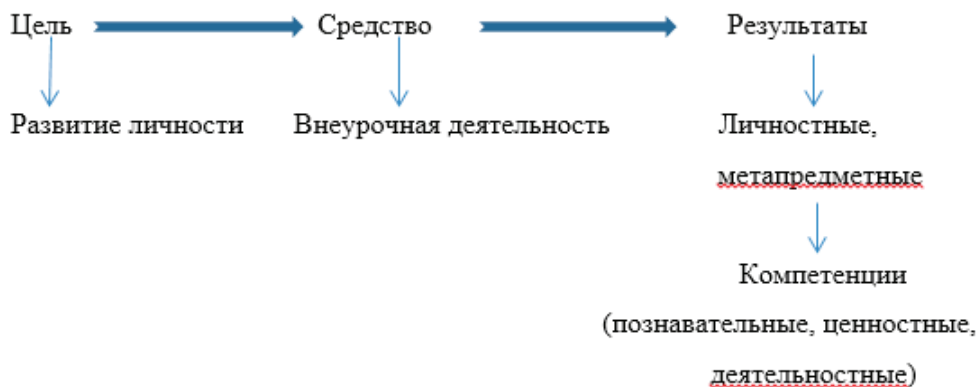
Обобщая, можно сказать, что личностные и метапредметные результаты интегрируются в такую важную характеристику личности как социокультурная компетентность, включающую совокупность социально-значимых личностных качеств, проявляющуюся в деятельности и поведении учащихся и характеризующую их отношение к себе как личности, другим людям, обществу [8].

Социокультурная компетентность — одна из важнейших компетентностей, наиболее востребованных в современном обществе. В данном случае актуальны слова А. Г. Асмолова, который отмечает, что «общение, социальная компетентность, коммуникативная компетентность в коммуникативном веке наиболее востребованы ребенком. Ребенок, да и взрослый, не имеющий коммуникативной компетентности, неизбежно окажется аутсайдером» [1].

Внеурочная деятельность в современных условиях является важным средством становления компетентной

личности, которая отвечает задачам построения гражданского общества на основе толерантности, диалога культур

и уважения многонационального, поликультурного состава российского общества.



В связи с этим целью любого педагога должна стать целенаправленная деятельность по созданию условий для развития социально-значимых личностных качеств ре-

бенка, по формированию благоприятного психологического климата в детском коллективе, по приобщению учащихся к нравственным и культурным ценностям общества.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение. — Образовательная политика. — № 2 (64), 2014.
2. Данилюк, А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Серия «Стандарты второго поколения». — М.: «Просвещение». — 2009.
3. Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального образовательного стандарта общего образования» (приложение к письму Департамента общего образования Минобрнауки России от 12 мая 2011 г. № 03–296).
4. Методические материалы и разъяснения по отдельным вопросам введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования (приложение к письму Департамента общего образования Минобрнауки России от 19 апреля 2011 г. № 03–255).
5. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ru>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ru>.
8. Филатова, М. Н. Социокультурное развитие учащихся в учреждении дополнительного образования детей: Автореферат дис... к.п.н.: 13.00.01. Московский педагогический государственный университет — Москва, 2013.

Использование проблемного обучения для активизации познавательной деятельности учащихся

Фомичёва Ирина Борисовна, учитель математики;
 Турусова Наталья Георгиевна, учитель математики;
 Литвинова Ольга Викторовна, учитель истории и обществознания;
 Шенбергер Ирма Александровна, учитель истории и обществознания
 МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Создание проблемной ситуации является началом мыслительного процесса. Когда у человека появляется

потребность что-то понять, он начинает мыслить. Возникновение проблемы или вопроса, которые вызывают

удивление, недоумение, противоречие, даёт толчок для вовлечения личности в мыслительный процесс. Одним из важных компонентов современной модели школьного образования является ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты, уметь ориентироваться в любой ситуации и находить пути решения любой проблемы. Для того чтобы научить ребёнка решать жизненные задачи недостаточно одностороннего изучения готовой информации. Необходимо использовать на уроках такие способы, которые побуждали бы учеников к непосредственному познанию действительности, к самостоятельному разрешению теоретических проблем, то есть к мыслительной деятельности. Одним из таких способов, направленных на достижение такой мыслительной деятельности, и является проблемное обучение. Суть проблемного обучения состоит в том, что учитель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, заставляя их искать пути и средства решения. Это наиболее эффективное средство активизации мышления ученика. Для этого ученик должен научиться анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию. Учитель не даёт нового применения прежних знаний, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Одним из методов проблемного обучения является исследовательский, где учитель организует самостоятельную работу учащихся по изучению нового материала, предлагая им задания проблемного характера и разрабатывая совместно с ними цель и ход работы. Проблемные ситуации, как правило, возникают в ходе выполнения учащимися заданий, имеющих обычно не только теоретический, но и практический характер. На уроках математики созданием проблемной ситуации может служить решение «ключевых задач». Эти задачи можно использовать как при переходе от теории к практике, так и решение конкретной задачи подводит учащихся к необходимости рассмотреть новый теоретический материал. «Ключевые задачи» — это опора для решения других математических задач. Если учащиеся смогут овладеть методами решения «ключевых задач», то они решат любую задачу, разбив её на части. Где каждая часть — это тоже «ключевая задача». К решению таких задач приводит метод проб и ошибок. Эти поисковые пробы решения приводят к догадкам, которые представляют собой нахождение пути выхода из проблемной ситуации заданной этой задачей. Возникновение догадок говорит о том, что у детей развиваются такие качества умственной деятельности, как смекалка и сообразительность. Это заключается в умение обдумывать данную ситуацию, устанавливая взаимосвязи, приходить к выводам, обобщениям, умению оперировать знаниями. Такие качества умственной деятельности и надо развивать в процессе обучения. Решая «ключевые задачи» учителю необходимо направлять познавательную деятельность школьников. Учитель формулирует условие разбираемой задачи, далее совместно с учениками выби-

рается тот или иной подход к решению. Может быть, что выбранный путь не приводит к нужному решению. Возникшая ситуация учит учащихся гибкости мышления, умению отказываться от выбранного метода решения, переключению на другую идею. Использование «ключевых задач» в роли проблемной ситуации на уроке позволяют добиться решения двух целей: развитие мышления и творческих возможностей каждого ученика и умения решать математические задачи. Рассмотрим «ключевую задачу»: пусть $ABCD$ — трапеция, M и N — середины оснований AB и CD , $P = AN \cap DM$, $Q = CM \cap BN$. Доказать, что площадь четырёхугольника $MQNP$ равна сумме площадей треугольников ADP и BCQ . Обобщить задачу. В ходе решения задачи учащиеся предложили провести отрезок MN . Получили два четырёхугольника $AMND$ и $BCNM$. Используя теоретический материал, ученики приходят к решению задачи. Ну тут возникает проблема: учитель предлагает найти ошибку в решении задачи. В ходе рассуждения выясняется, учащиеся ошибочно утверждали, что оба четырёхугольника $AMND$ и $BCNM$ являются трапециями. Уроки, где используются проблемные ситуации, проходят интереснее, эмоциональнее, вырабатывается потребность анализировать, доказывать, спорить. А в спорах рождается истина. Приведём пример использования проблемной ситуации на уроках истории. При изучении темы «Освоение Западной Сибири в XVI веке» возникла проблемная ситуация: чем являлось освоение Западной Сибири — колониальным захватом её территории и насильственным порабощением проживающего на ней коренного населения или мирным освоением новых территорий и защитой государства от набегов хана Кучума. Анализируя исторические события, сопоставляя различные мнения, учащиеся делают собственные выводы, аргументированно отстаивают собственную точку зрения пытаюсь решить историческую проблему: «Кто же Ермак со товарищами — завоеватель или освободитель?» Приводятся доказательства «за» и «против».

Завоеватель:

1. Северные монголы и татары не умели пользоваться изобретением пороха в конце XVI века, а казаки использовали огнестрельное оружие. Значит, на их стороне было преимущество.

2. За покорение Сибири Ермаку царём дарован титул «князь Сибирский». Поэтому Ермак имел личную выгоду из этого похода.

3. После присоединения к Российскому государству сибирские народы должны были платить дань — ясак.

Освободитель:

1. Этим походом Ермак обезопасил русские границы от нападения хана Кучума.

2. Коренным народам насаждалось мусульманство и сибирскому хану они платили ясак.

3. В эпосе сибирских народов, в русской литературе Ермак и казаки воспеваются как герои.

4. Западная Сибирь благодаря походу Ермака получила своё развитие. Были построены города.

Ученики делают вывод, что нельзя считать поход Ермака колониальным завоеванием Сибири, а его завоевателем. Можно сделать вывод: если знания добыты самостоятельно, то они удерживаются сознанием дольше, чем те, что получены в готовом виде. На уроках проблемную ситуацию можно использовать при следующих условиях:

1. Учащиеся должны обладать определённым минимумом знаний.
2. Активная познавательная деятельность у детей.
3. Очень хорошая эмоциональная атмосфера на уроке.

По мнению В. Оконь: «Решение учащимися проблемы, имеет огромное преимущество перед простым заучиванием готовой информации. Преимущество заключается в том, что при решении проблемы учащийся активно мыслит. А это приводит не только к прочности и глубине знаний, приобретенных самостоятельно, но и к ценнейшему качеству ума — умению ориентироваться в любой ситуации и самостоятельно находить пути решения любой проблемы». Основной целью проблемного обучения является создание условий, при которых учащиеся открывают

новые знания, овладевают новыми способами поиска информации, развивают проблемное мышление. Используются различные формы продуктивной деятельности учащихся и их самоорганизации в процессе обучения. В связи с этим учитель призван действовать, как партнёр, организатор деятельности учащихся, консультант, но не служить источником новых знаний. Учитель должен чувствовать проблемную ситуацию и уметь ставить понятные для учеников реальные учебные задачи. На сегодняшний день все новые подходы и методы обучения, по сути, сводятся к одному — поиску таких форм организации занятий, в которых учащийся мог бы максимально проявить свои способности, овладеть соответствующими компетенциями в условиях самостоятельной работы. Использование проблемного обучения создаёт условия для учащихся, где им необходимо проанализировать, понять ситуацию, сформулировать проблемы и наметить пути и способы их решения. Кроме того, важной положительной стороной проблемного обучения является развивающий характер.

Литература:

1. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании — М.: НОУ Центр «Педагогический поиск». Научно-практический журнал для администрации школ. Управление современной школой. Завуч. 2008, № 1. — 144с.
2. Зимняя, И. А. Компетентность человека — новое качество результата образования. http://www.bigpi.biysk.ru/website/source/no/barnaul/material-barnaul/aktual-vopros/2-3/kniga_2/knig_2.doc
3. Кудрявцева, Н. Г. Проектная деятельность учащихся — М.: Информационный центр «Ресурсы образования». Справочник заместителя директора школы. 2008, № 8—110с.
4. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: «Знание», 1991. — 80с.
5. Лернер, И. Я. Проблемное обучение. — М.: «Знание», 1974. — 64с.
6. Матюшкин, А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения. — М.: «Просвещение», 1968. — 203с.
7. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: «Просвещение», 1977. — 240с.
8. Оконь, В. Основы проблемного обучения. *Пер. с польск.* — М.: «Просвещение», 1968. — 208с.
9. Полтавская, Г. Б. Математика. 5–11 классы: проблемно — развивающиеся задания, конспекты уроков, проекты. — Волгоград: Учитель, 2010. — 143 с.

Использование информационно-компьютерных технологий в процессе развития познавательной деятельности детей с нарушениями слуха

Швейковская Галина Дмитриевна, воспитатель

КОУ ВО «Бобровская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I–II вида для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» (Воронежская обл.)

Научные исследования дефектологов Л. С. Выготского [5], Р. М. Боскис [4] и др. позволили установить, что особенности дефекта каждой категории детей с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших) накладывают определенный отпечаток на развитие речи и развитие их познавательной сферы.

Частичная недостаточность слуха у слабослышащих детей приводит к нарушению речевого развития. Слабослышащим считается ребенок, если он начинает слышать звуки громкостью от 20–50 дБ и больше (тугоухость первой степени) и если он слышит звуки только громкостью от 50–70 дБ и больше (тугоухость второй степени). Диапазон слышимых звуков по высоте сильно варьирует

у разных детей. У одних он почти неограничен, у других — приближается к высотному слуху глухих. У некоторых детей, которые развиваются как слабослышащие, определяется тугоухость третьей степени, как у глухих, но при этом отмечается возможность воспринимать звуки не только низкие, но и средней частоты (от 1000 до 4000 Гц).

Объем внешних воздействий на глухого ребенка очень сужен, взаимосвязь со средой бедна, общение с окружающими людьми затруднено. Психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Особенности психики у ребенка с нарушенным слухом по сравнению со слышащими детьми развиваются по-другому (наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления; письменная речь во всех формах — импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо) приобретает большую роль по сравнению с устной; импрессивная форма речи преобладает над экспрессивной. Эту особенность необходимо учитывать при организации воспитания и обучения детей с нарушениями слуха.

Исследования Т. Г. Богдановой, Е. Г. Речицкой [3], Т. В. Розановой [9] и др. показали, что одной из основных проблем в развитии познавательных процессов детей с нарушениями слуха является низкая концентрация и устойчивость внимания. У глухих детей особенности развития внимания связаны с тем, что у них большое значение имеет зрительное восприятие, и основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. (Считывание с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, восприятие дактильной речи — на положение пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании глухого ребенка.)

Поэтому глухие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, этим детям необходимо больше времени на объяснение содержания информации, что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности. Продуктивность внимания у глухих школьников в большей степени зависит от изобразительной выразительности воспринимаемого материала, в этом случае дети допускают меньше ошибок. В связи с этим при обучении и воспитании детей с нарушениями слуха используются различные средства наглядности (одни для привлечения непроизвольного внимания, другие для развития произвольного внимания). Воспитателю необходимо использование информационно-компьютерных технологий в работе с такими детьми, что позволит чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях, а образовательному учреждению — перейти на режим функционирования и развития открытой образовательной системы. Мультимедиа-занятия, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ, позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, му-

зыка), стимулируют непроизвольное внимание детей благодаря возможности демонстрации явлений и объектов в динамике. Владение компьютерными технологиями позволяет увеличить поток информации по содержанию предмета и методическим вопросам благодаря данным, имеющимся на электронных носителях и в Интернете.

Мне нравится осваивать новейшие достижения педагогической науки и практики, познавать и открывать для себя что-то новое, поэтому я активно использую разработки в этой области. Так как, использование ИКТ позволяет средствами мультимедиа, в наиболее доступной и привлекательной, игровой форме достигнуть нового качества знаний детей, информированности родителей, профессионального мастерства педагога. Для этого требуется хорошая материально-техническая база и достаточный уровень ИКТ компетентности педагога.

Реализуя цель по повышению качества воспитательно-образовательного процесса через использование ИКТ, я поставила перед собой следующие задачи:

1. Повышать профессиональное мастерство через применение информационно-коммуникационных технологий.
2. Внедрять ИКТ в совместную деятельность воспитателя и детей.
3. Использовать ИКТ в работе с родителями для повышения компетентности в вопросах воспитания детей.

Одним из важнейших факторов, влияющих на профессионализм воспитателя, является самообразование. Поиск новых приёмов, методов и технологий актуален особенно в наше время.

Применение ИКТ в работе:

- Подбор иллюстративного материала к занятиям и для оформления стендов, группы, кабинетов (сканирование, Интернет, принтер, презентация).
- Подбор дополнительного познавательного материала к занятиям.
- Обмен опытом, знакомство с периодикой, наработками и идеями других педагогов.
- Создание презентаций в программе PowerPoint для повышения эффективности образовательных занятий с детьми.
- Использование презентаций, созданных в программе PowerPoint, для повышения педагогической компетентности родителей в процессе проведения родительских собраний.

Ни для кого не секрет, что хорошо усваивается тот материал, который интересен ребенку.

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей.

Применение компьютерных слайдовых презентаций в процессе обучения детей имеет следующие достоинства:

1. осуществление полисенсорного восприятия материала;

2. возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде;

3. объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов в единую презентацию способствует компенсации объема информации, получаемого детьми из учебной литературы;

4. возможность демонстрации объектов более доступных для восприятия сохранной сенсорной системе;

5. активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребенка;

6. компьютерные презентационные слайд — фильмы удобно использовать для вывода информации в виде распечаток крупным шрифтом на принтере в качестве раздаточного материала для занятий с учащимися.

В интересной форме можно познакомить детей, например, с основами ЗОЖ, используя слайды, или показать, какие последствия влекут за собой сели, оползни, землетрясения. Использование в свободное время игры «Поле чудес» помогает ребенку легче пополнить словарный запас. А как необходимы презентации при проведении различных бесед на любые темы. Слайды, подобранные к темам не только продемонстрируют какие-то явления или предметы, но и воссоздадут необходимые зрительные и слуховые ассоциации. Еще очень интересны презентации с использованием викторин. Они помогают развивать внимание, воображение, мышление детей.

Для ребенка среднего школьного возраста игра — это ведущая часть деятельности, в которой не только проявляется, но, прежде всего, формируется и развивается личность ученика. И здесь у компьютера имеются широкие возможности, потому что развивающие компьютерные игры можно использовать как при групповой работе, так и при индивидуальной. Это могут быть игры обучающего и развивающего характера. Использование их способ-

ствует развитию сенсомоторных функций; повышению эффективности обучения детей, развитию интеллектуальных и творческих возможностей. Для воспитания полезных привычек детей можно использовать презентации на стихи детских поэтов, например, «Волшебные слова» М. Дружининой.

Хотелось бы отметить, что детям очень нравится использование медиатехники в образовательной деятельности, но обязательно нужно соблюдать требования СанПиН при её использовании.

Использование мультимедийных презентаций позволяют сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными вызывают у детей живой интерес, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия. Разумное использование в воспитательно-образовательном процессе наглядных средств обучения развивает у детей наблюдательность, внимание, речь и мышление, развиваются зрительное внимание и зрительная память.

Правильно подобранные видеоматериалы, демонстрируемые с помощью медиатехники позволяют сделать непосредственно образовательную деятельность более интересной и динамичной, помогают «погрузить» ребёнка в предмет изучения, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания с изучаемым объектом, содействуют становлению объёмных и ярких представлений. Всё это способствует повышению мотивации детей к образовательной деятельности, активизирует познавательную деятельность, повышает качество усвоения программного материала с детьми.

Неотъемлемой частью работы педагога является работа с родителями. Использование ИКТ, на мой взгляд, значительно сократило время подготовки и проведения родительских собраний, помогло расположить родителей к непринуждённому общению (демонстрация слайдов режиссёрных моментов воспитательного процесса).

Литература:

1. Беспаленко, Е. М. Мониторинг качества воспитания и обучения в образовательных учреждениях. Труды всероссийской конференции «Интеллектуализация управления в социальных и экономических системах», Воронеж, 2007. 333–334 с.
2. Беспаленко, Е. М. Психологическое сопровождение инновационных процессов в школе. Труды международной научно-практической конференции «Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях», Воронеж, 2008. ВГУ. 227–230 с.
3. Речицкая, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха / Е. Г. Речицкая Е. А Сошина-М.; Владос, 2000. — 128с.
4. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис — М.: Академия, 2004. — 230 с.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. — М.; Педагогика, 1982. — т. 2—19 с.
6. Гаранян, Н. Г. Культура, эмоции и психическое здоровье / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии — 1999. — № 2. — 61–74 с.
7. Гонеев, А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., перераб. — М.: Академия, 2002. — 272 с.

8. Грабенко, Т. М. Игровая педагогическая технология как средство эмоционального развития слабослышащих школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. — СПб., 2004. — 18 с.
9. Розанова, Т. В. Дети с нарушениями слуха / Т. В. Розанова // Специальная психология: учебное пособие / В. И. Лубовский и др.; под ред. В. И. Лубовского. — М., 2003. — С. 138–193
10. Кабалецкий, Д. Б. Педагогические размышления. / Д. Б. Кабалецкий. — М.: Педагогика, 1986. — 183 с.
11. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева — СПб.: Речь. — 158 с.
12. Лурия, А. Р. Язык и мышление / А. Р. Лурия. — М. 1979.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Медико-биологические аспекты здоровья студентов-первокурсников, обучающихся в ННГУ имени Н. И. Лобачевского

Любаев Александр Владимирович, студент
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В статье описываются факторы, влияющие на ухудшение здоровья студентов-первокурсников. Представлены результаты исследований заболеваемости студентов, обучающихся в ННГУ. Отмечается тенденция снижения показателей здоровья молодежи за счет роста низкого уровня двигательной активности и наличия вредных привычек. Рекомендуется ежемесячное медицинское обследование всех студентов, занимающихся физической культурой и спортом. Повышение качества занятий и активности студентов возможно при постоянном улучшении материальной базы.

Ключевые слова: здоровье, заболеваемость студентов, физическое развитие, медицинские физкультурные группы.

The article describes the factors affecting the deterioration of health first-year students. The results of incidence studies of students enrolled at the University of UNN. There is a trend to reduce youth health indicators due to the growth of low-level motor activity and the presence of harmful habits. Recommended monthly medical examination of all the students engaged in physical culture and sports. Improving the quality of work and activity of students is possible with the continuous improvement of the material base.

Key words: health, the incidence of students, physical development, medical physical training group.

Студенты как социальная группа всегда являлись объектом особого внимания. Здоровье молодежи занимает основные позиции в связи с целым рядом факторов. Молодежь — это значительная часть трудовых ресурсов и здоровье нации через 15–20 лет. От состояния здоровья студентов зависит становление и развитие социально-экономической сферы государства. В научных исследованиях Бабенковой Р. Д., Абаскаловой Н. П., и других ученых отмечается нарушение здоровья у 80–85% студентов вузов. Бесспорно, в процессе учебы в вузе состояние здоровья студентов ухудшается, а число хронически больных студентов растет из года в год.

Эти негативные тенденции, характерные для всех вузовских центров России, в значительной степени определяются региональными особенностями.

На момент студенчества приходятся важные периоды физиологических перестроек, биологической эволюции и адаптации растущих организмов учащихся. Первый курс 16–17 лет — заканчивается подростковый период, с 18 до 21 года — три года юношеского периода, в 21 год, то есть с 4-го курса начинается первый период зрелости. За пять лет три раза меняется программа функциональной обеспеченности работы организма, чему соответствуют два пере-

ходных периода, связанных с коренными революционными перестройками, доминантами и статус-кво во взаимоотношениях органов и систем. Главенствующая Центральная Нервная Система — в эти периоды находится в состоянии крайней мобилизации и концентрации — управляя и контролируя процессы неотвратимых перестроек.

Культурный и академичный подход со стороны педагогического, медицинского и родительского сообщества предполагает наблюдение, учет и контроль, профилактику, выражающихся в превентивных мероприятиях снятия перенапряжения нервной системы, следовательно, устранения дезадаптации как почвы для возникновения новых заболеваний и обострения хронических [1, с.381].

Физическое развитие растущего организма является одним из основных показателей состояния здоровья учащегося. Чем значительнее отклонения в физическом развитии ученика, тем больше вероятность наличия функциональных нарушений или хронических заболеваний.

Студенты, обучающиеся в ВУЗах, являются неотъемлемой и прекрасной частью Российского молодежного общества и ему свойственны все достоинства и некоторые проблемы, актуальные для учащейся молодежи на сегодняшний день.

По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье — это не только отсутствие болезней, но и состояние полного физического, нервно-психического и социального благополучия.

Анализ заболеваемости студентов-первокурсников, обучающихся в ННГУ:

12% студентов в общей массе имеют хронические заболевания, из них — 39% — несколько заболеваний, основное и сопутствующее — т.е. «букет». Приоритет первой тройки заболеваний [2, с.16] —

1. Опорно-двигательный аппарат — это сколиоз, плоскостопие;

2. Нервная система — это вегето-сосудистая дистония;

3. Зрение — это миопия, близорукость.

Студенты с данной проблематикой стоят на учете у медработника института и подвергаются усиленному вниманию со стороны куратора группы, студенческого профкома, психолого-педагогической службы, медработников кафедры медицинской подготовки. Они объединены в специальные медицинские физкультурные группы, в которых два раза в неделю занимаются лечебной физкультурой под руководством преподавателей по профилю адаптивной физкультуры.

Систематизируя основную группу студентов — «здоровых студентов» — их 89%, мы видим проявление естественного фундаментального закона — закона нормального распределения. Против 11% «больных студентов» из общей массы наших учащихся — 11–14% студентов — занимаются в группах спортивного совершенствования спортсменов — это «спортсмены». [1, с.384].

Что же происходит с остальными студентами — которые и не спортсмены, и не являются больными — их остается 75% [5, с.142]. По состоянию здоровья они тоже делятся на две группы: 60% — основная физкультурная группа, 1-я группа здоровья (не имеющая никаких заболеваний и функциональных отклонений). Эта группа обязана сдавать физкультурные нормативы, демонстрирующие основные физические качества человека: сила, скорость, выносливость. 2-я группа — их 40% — подготовительная физкультурная группа или 2-я группа здоровья (имеющие функциональные отклонения), не обязана сдавать вышеуказанные нормативы [4, с.550].

Имея в общей массе нормальный паттерн физического развития, студенты проявляют противоречивые характеристики проявления основных физических качеств (сила, скорость, выносливость). Сила — 50% юношей и девушек справляются с нормативом на «хорошо» и «отлично», 20% — на «неудовлетворительно» [2, с.17]. Скорость: 30% девушки и 18% юноши — «хорошо» и «отлично», 25% девушки и 35% юноши — «неудовлетворительно» [5, с.143]. Выносливость: 13% юноши и 32% девушки — «хорошо» и «отлично»; 70% юноши и 60% девушки — «неудовлетворительно» [1, с.385].

Морфологические и функциональные характеристики современных студентов.

1. По физическому развитию наблюдается адекватная возрастная гетерохронность (неравномерность) процессов роста и функций — размеры опережают функциональные возможности организма, и особенно первокурсников [2, с.17].

2. Согласно «регионального эталона физического развития» — девушки-первокурсницы в большей степени имеют недостаток массы тела, а у юношей проследживается гармоничное распределение [4, с.551].

3. Длина тела у юношей, согласно «Регионального норматива» показывает тенденцию и фактически «высокий рост» — и в свою очередь юноши более рослые относительно девушек [7, с.31].

4. Функциональные показатели сердечно-сосудистой системы свидетельствуют о тенденции к гипотонии, у девушек она более выражена, у них часты тахикардия и брадикардия, что свидетельствует о нестабильности их регуляторных систем вегетативной нервной системы в отличие от юношей [6, с.53].

5. Вегетативная обеспеченность проявляется большей симпатизацией (возбуждением) у юношей, девушки более склонны к ваготоническому возбуждению (т.е. они более спокойны).

6. Психостатус находится на уровне нормальных распределений и некоторое напряжение отдельных факторов объясняется напряжением общего периода адаптации первокурсников при переходе из школы в институт — срезы проводятся в октябре-ноябре [6, с.53].

Работа по оптимизации состояния здоровья студентов ННГУ ведется непрерывно, а именно:

1. Кафедрой медицинской подготовки и Общественно-научно-исследовательской лабораторией в течение уже 7 лет проводится скрининг физического здоровья студентов-первокурсников. Обследовано более 3000 студентов по более чем 40 факторам физического, нервно-психического и социального статусов — более того, исследование проводится самим студентом в формате лабораторной работы, с использованием стандартных методик и кафедрального сайта — под контролем преподавателей [3, с.199].

2. Студенты, имеющие к тому показания, более углубленно обследуются инструментальным методом кардиоинтервалографии на предмет оперативного выявления напряжения нервной системы.

3. Обоснование, разбор и выводы данных скринингов проводятся преподавателями кафедры медицины в сотрудничестве со специалистами — профессорами на договорной основе, кафедры педиатрии и гигиены Нижегородской Медицинской академии; Нижегородского института развития образования; Московского НИИ Возрастной Физиологии РАО; Московского НИИ гигиены детей и подростков РАМН [3, с.201].

4. Включение в учебный процесс «Дневника самоконтроля» за индивидуальным здоровьем в течение трех лет с первого по третий курс, аналога современного «Паспорта здоровья». Дневник активно ведется студентом под контролем преподавателя.

5. Санбюллетени-стенгазеты выпускаются по темам сезонных заболеваний и возрастных проблем.

6. Студентами активистами проводятся тематические творческие представления и ролевые игры перед сокурсниками института, в школах города и района, в детском доме по темам: «Борьба со СПИДом» — «Борьба с вредными привычками».

7. Ведется плановая согласованная работа кафедры МП и БЖД — по оптимизации санитарии гигиены питания студентов с акцентом на студентов общежитий.

8. Секцией пешеходного туризма «ГЕО» организовываются и проводятся ближние и дальние походы с участием студентов и школьников города и района.

Студенты приходят на первый курс как результат и плод творчества среды проживания и образования. На

их функциональное напряжение и адаптацию накладывает отпечаток периода 11-го класса с непрерывной подготовкой к выпускным экзаменам или ЕГЭ, подготовкой к вступительным (конкурс ЕГЭ), приход в ВУЗ, адаптация к новым требованиям, организации и социализации. Плюс переходный период «подросток-юноша» и плюс у 11% дополнительный экзогенный раздражитель — сопутствующее заболевание [3, с.202].

Студенты к концу обучения, несомненно, становятся здоровее, об этом явно свидетельствует количество отправок в медицинский кабинет и количество пропусков по болезни, к четвертому курсу они сокращаются на 80%, а к пятому — на 90% относительно первого курса.

Литература:

1. Осянин, А. Н., Ушакова Я. В. Здоровье молодежи как фактор сбережения человеческих ресурсов социума / Вестник университета ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. Выпуск 1 (4). — Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2007. — с. 379–387.
2. Стамова, Л. Г., Сикачева Ю. М. Влияние повышенной двигательной активности на адаптацию к обучению студентов // Культура физическая и здоровье. — 2010. — № 3. — с. 16–18.
3. Ушакова, Я. В. Здоровье студентов и факторы его формирования / Вестник университета им. Н. И. Лобачевского. № 4. — Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2007. — с. 197–202.
4. Ушакова, Я. В. Организация физкультурно-спортивной деятельности студентов / Региональный аспект. Материалы Шестой Международной научно-практической конференции, Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, В 2 т. Том II. — Нижний Новгород, 2007. — с. 549–552.
5. Ушакова, Я. В. Здоровье в системе ценностей студенческой молодежи / Модернизационный потенциал регионов: сборник докладов и тезисов Международной научно-практической конференции, Иваново: Ивановский государственный университет, 2011. — с. 141–144.
6. Функциональные характеристики современных студентов / В. Ю. Маслова Е. А. Калюжный, М. Маслова [и др.] // Исследования в области естественных наук. — Июнь 2014. — № 6, с.51–54.

Аэробика как средство физической культуры

Якуб Инесса Юрьевна, старший преподаватель;
Старикова Алёна Алексеевна, студент
Новосибирский университет экономики и управления

Одной из основных целей государства является привлечение молодежи к занятиям физической культурой и формирование у них желания вести здоровый образ жизни. Ведь здоровая молодежь — это основа нашего общества и государства. И важно, чтобы молодежь была работоспособной. А эту работоспособность определяют физиологические, физические и психологические особенности, поэтому значение физической подготовки студентов очень важна, и она повышается с каждым годом [5].

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования физическая культура является обязательной дисциплиной образовательного процесса. Она содержит теоретиче-

ский, практический и контрольный учебный материал, который рекомендуется государственной учебной программой для вузов [5].

Физическая культура и спорт должны быть привлекательными для студентов, а какими методами и средствами вуз добьется этого, он уже выбирает самостоятельно. Главное, чтобы молодое поколение понимало, что это им необходимо. С помощью занятий обеспечивается гармоничное развитие физического состояния организма [4].

В физкультурном воспитании и образовании молодого поколения формированию и закреплению в сознании потребности и мотивации к постоянной заботе о своем здоровье уделяется огромное внимание [3]. Эта потребность

должна быть основной для студентов. Наше общество заинтересовано в том, чтобы подрастающее поколение было физически развитым, здоровым и жизнерадостным. Здоровье — это основной фундамент каждой личности, а здоровая молодежь — фундамент нашего общества, нашего государства [4].

Проблема организации и совершенствования форм и методов воспитания на современном этапе не может быть решена вне рассмотрения проблемы гармоничного развития студенческой молодежи. Обязательным условием является развитие физического совершенствования человека.

В последние годы появляются различные работы, авторы которых рассматривают влияние физической культуры на духовный, нравственный уровень личности. Предпочтение отдается оздоровлению человека. Здоровый человек — лучший будущий специалист. Не зря есть поговорка «в здоровом теле — здоровый дух».

Общенациональная концепция подготовки физически здоровых и высокодуховных специалистов ставит перед кафедрами физического воспитания и спорта каждого вуза задачу воспитать духовно-нравственного, физически здорового, высокоинтеллектуального, волевого человека с крепким здоровьем [5]. Обновление физического воспитания немыслимо без новых форм воспитания. Аэробика представляет широкую возможность более разнообразно использовать средства и методы комплексного воздействия на организм занимающегося.

Внедрение аэробики в учебный процесс по физической культуре позволяет добиться более высоких показателей в физическом развитии и подготовке студентов по сравнению с общепринятыми средствами при одинаковых затратах времени, а сами занятия сделать более интересными [1].

Оздоровительная аэробика — одно из направлений массовой физической культуры с регулируемой нагрузкой. Над разработкой различных программ, синтезирующих элементы физических упражнений, трудится большое количество специалистов.

Характерной чертой оздоровительной аэробики является наличие аэробной части занятия, на протяжении которой поддерживается на определенном уровне работа сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем.

Аэробика, как дисциплина решает комплекс задач [1]:

1. Оздоровительные:
 - повышение функциональных возможностей организма;
 - формирование осанки и совершенствование телосложения.
2. Образовательные:
 - обучение выполнению упражнений и различных комплексов упражнений;
 - получение знаний самоконтроля и регулирования физической нагрузки;
 - обучение правилам безопасности;
 - развитие силы, выносливости и координационных способностей, гибкости.

3. Воспитательные:

- выработка чувства коллективизма;
- преодоление трудностей;
- воспитание эстетики движений и «красоты тела».

Аэробика на занятиях по физической культуре в вузе имеет ряд преимуществ. Так, например, аэробика популярна среди девушек, она им нравится, они понимают, что это приносит пользу их организму и фигуре. К тому же занятия чаще всего проходят под музыку, что очень важно для эмоционального фона. Заряд энергии, хорошее настроение, подтянутое тело, вот что ощущают студентки после занятий. Также аэробика оказывает полезное влияние на сердечную систему, укрепляет кровеносные сосуды, мышцы тела и центральную нервную систему.

Занятие аэробикой имеет следующую структуру:

- вводная часть или разминка;
- основная часть;
- силовая часть;
- заключительная часть или заминка.

Комплекс упражнений по аэробике.

Упражнение 1. Вращение головой.

Встаньте прямо, поставьте ноги на ширину плеч, руки положите на пояс. Выполните вращательные движения головой, наклоны вперед-назад и влево-вправо (к плечам) в течение 1 минуты. Дыхание произвольное.

Упражнение 2. Вращение руками.

Встаньте прямо, поставьте ноги на ширину плеч, руки опустите вдоль туловища. Вращайте прямыми руками сначала вперед, а затем назад по 10–12 раз. Во время выполнения упражнения спину держите прямо, смотрите перед собой. Дыхание произвольное.

Упражнение 3. Повороты туловища.

Встаньте прямо, поставьте ноги на ширину плеч, руки согните в локтевых суставах и поднимите на уровне груди так, чтобы они были параллельны полу. Выполняйте повороты влево и вправо (по 10 раз в каждую сторону), стараясь как можно больше повернуться назад. При повороте в сторону делайте выдох, при возвращении в исходное положение — вдох.

Упражнение 4. Наклоны туловища в стороны.

Встаньте прямо, поставьте ноги на ширину плеч, поднимите руки над головой. Нагибайтесь вправо-влево (по 10–12 раз в каждую сторону). При наклоне в сторону делайте выдох, при возвращении в исходное положение — вдох.

Упражнение 5. Наклоны туловища вперед-назад.

Встаньте прямо, поставьте ноги на ширину плеч, руки положите на пояс. Выполните наклоны вперед-назад (по 10–12 раз в каждую сторону). При наклоне вперед руками касайтесь пола, при наклоне назад старайтесь прогнуться как можно сильнее. При наклонах делайте выдох, при возвращении в исходное положение — вдох.

Упражнение 6. Наклоны.

Поставьте ноги вместе, встаньте на носки, руки положите на пояс. Присядьте, затем поднимитесь, сначала упираясь руками в пол, а затем подняв их над головой.

Потянитесь вверх как можно сильнее. Дыхание произвольное. Повторите упражнение 10–12 раз.

Упражнение 7. Махи ногами.

Встаньте прямо, возьмитесь одной рукой за опору, другую положите на пояс. Выполняйте махи ногой с согнутым коленом вперед-назад и в сторону (по 10–12 раз в каждую сторону). При махе ногой делайте выдох, возвращаясь в исходное положение — вдох. Закончив упражнение, повторите махи другой ногой.

Упражнение 8. Приседания.

Встаньте прямо, ноги вместе, руки положите на пояс. Выполните 10–12 приседаний. При этом спина должна оставаться прямой. При приседании делайте выдох, при возвращении в исходное положение — вдох.

Упражнение 9. Выпрямление ног.

Сядьте на край стула, подтяните ноги к животу, руки подложите под ягодицы. Выпрямляйте поочередно то одну, то другую ногу, держа спину прямо. Выполните 10–12 махов каждой ногой. При выпрямлении ноги делайте выдох, при возвращении в исходное положение — вдох.

Упражнение 10. Тренировка брюшного пресса.

Лягте на спину на жесткую ровную поверхность (пол), пятки вместе, руки свободно положите вдоль туловища. Одновременно отрывайте плечи и ноги от пола, спина при этом должна оставаться прямой. В начале тренировки можно помогать себе руками, уперев их в пол. При отрыве плеч и ног от пола делайте вдох, при возвращении в исходное положение — выдох. Повторите упражнение 6–8 раз.

Упражнение 11. Ножницы.

Лягте на спину на жесткую ровную поверхность (пол), руки свободно положите вдоль туловища. Приподнимите ноги на 10–15 см от пола, выполняйте махи ногами, сводя их и разводя в стороны (правую ногу — вправо, левую ногу — влево). Дыхание произвольное. Повторите упражнение 10–12 раз.

Упражнение 12. Велосипед.

Лягте на спину на жесткую ровную поверхность (пол), руки свободно положите вдоль туловища. Поднимите ноги на 30–40 см от пола, согните их в коленях и выполняйте ногами движения, напоминающие кручение педалей на велосипеде. Дыхание произвольное. Выполняйте упражнение в течение 2–3 минут, постепенно убыстряя темп. Упражнение «Велосипед» улучшает работу легких, печени, селезенки, желудка, поджелудочной железы и кишечника, повышает иммунитет, стабилизирует артериальное кровообращение.

Упражнение 13. Уголок.

Лягте на бок, одну руку положите под голову, другую — на бедро или, согнув локоть, на пол. Согните колени под углом 45° и поднимайте их на 10–15 см над полом. Дыхание произвольное. Повторите упражнение 10–12 раз на каждом боку.

Упражнение 14. Потягивание.

Встаньте на четвереньки, обопритесь на колени и вытянутые руки. Вытяните вперед правую руку и поднимите

выпрямленную левую ногу. Держите левую ногу и правую руку на одном уровне. Тяните выпрямленную руку вперед, а поднятую ногу назад, растягивая позвоночник. Дыхание произвольное. Повторите упражнение, поменяв руку и ногу.

Упражнение 15. Приседания в стороны.

Встаньте на колени, руки положите на пояс, спину выпрямите, смотрите прямо перед собой. Садитесь то вправо, то влево. При смене сидячего положения на исходное (стоя на коленях) не помогайте себе руками, поднимайтесь, напрягая мышцы ног. Дыхание произвольное. Повторите упражнение 10–12 раз в каждую сторону.

Упражнение 16. Кузнечик.

Сядьте на пол, ноги согните, ступни соедините подошва к подошве. Притяните ступни к паху и удерживайте ноги в данном положении за голени, сохраняя спину прямой. Наклонитесь вперед, расслабьте ноги и начните движения коленями вверх-вниз. Посидите в таком положении 2–3 минуты. Дыхание произвольное.

Упражнение 17. Ходьба на месте с высоким подниманием бедра.

Встаньте прямо, согните руки в локтевых суставах, правую руку положите на левое плечо, левую руку — на правое плечо. Выполните ходьбу на месте, старайтесь поднимать бедра как можно выше. На каждое поднятие бедра делайте вдох, на опускание — выдох. Постепенно увеличивайте темп ходьбы. Выполняйте упражнение в течение 2–3 минут.

Упражнение 18. Разведение рук в стороны.

Лягте на спину, пятки соедините, руки положите на затылок. Во время вдоха разведите руки в стороны, во время выдоха сведите обратно. Выполните упражнение 10 раз.

Упражнение 19. Сгибание коленных суставов.

Лягте на спину, руки положите вдоль туловища. Поочередно сгибайте ноги в коленных суставах и подводите их к животу на выдох. На вдох отводите и выпрямляйте. Повторите упражнение 10 раз.

Упражнение 20. Качели.

Лягте на спину, руки опустите вдоль туловища. Приподнимайте туловище, прогибая грудной отдел позвоночника во время вдоха и опуская во время выдоха. Повторите упражнение 10 раз.

Упражнение 21. Подъем корпуса.

Лягте на живот, одну руку положите на затылок, другую — на грудь. Поднимите верхнюю часть корпуса руками, делая вдох, опустите, делая выдох. Повторите упражнение 10 раз.

Упражнение 22. Тренировка спины.

Лягте на живот, руки опустите вдоль туловища ладонями вниз. Поднимайте ноги попеременно, одновременно поднимая туловище, опираясь на руки и делая вдох. При возвращении в исходное положение делайте выдох. Повторите упражнение 8 раз.

Упражнение 23. Тренировка косых мышц спины.

Лягте на бок на валик. Закиньте руки за голову, делая вдох, опустите, делая выдох. Закончите выполнение ком-

плекса упражнений контрастным душем. Выполните упражнение в медленном темпе 4 раза.

Занятия бывают разные: с использованием оборудования (мячи, гантели, амортизаторы, степы, платформы) для увеличения нагрузки на мышцы и без оборудования.

Кроме индивидуальных тренировок, существуют еще и групповые. Работа в группах отличный вариант для любящих общение людей, которые лучше себя чувствуют в коллективе. Основные виды групповых занятий по аэробике представлены ниже.

Роулинг — тренировка на гребных тренажерах. Этот вариант идеально подойдет тем, кто желает развить мускулатуру и повысить уровень выносливости организма. Также гребной тренажер способствует укреплению сердечно-сосудистой системы.

Трекинг — тренировка на беговой дорожке. Занятия проходят в группах. Работа на тренажере повышает выносливость и способствует сжиганию лишних калорий. Эффект достигается изменением нагрузки путем повышения угла наклона и, конечно же, скорости.

Слайд — это очень специфичный и интересный тренажер. Выглядит он как гладкая дорожка, длиной около 180 см и шириной 60 см. Тренирующийся человек надевает на ноги специальную обувь со скользящей поверхностью, встает на дорожку и начинает имитировать движения конькобежца.

Спиннинг — еще один интересный вариант занятия. Оно осуществляется на велотренажере, но «изюминка» в том, что тренирующийся параллельно смотрит видеofilm. Таким образом, за 45 минут человек под ритмичную музыку «проезжает» по различным горным тропам, лесам, степям и даже странам. Это и весело, и не однообразно. Не тренировка — а сплошное удовольствие.

Фитбол — это вид аэробики на мяче. Он безопасный и весьма эффективный. Суть его заключается в том, что человек, лежа или сидя на специальном мяче, выполняет определенные упражнения. Таким образом, исправляется осанка, корректируется фигура, улучшается координация движения, повышается гибкость. Фитбол особенно полезен при таких заболеваниях как варикозное расширение вен, артрит и остеохондроз.

Занятия аэробикой носят эстетический характер. Эстетическое воспитание — это организованный, целе-

направленный и контролируемый педагогический процесс. Человек, умеющий выполнять красиво и плавно движения, развивает свои способности [2].

Благодаря музыке, аэробика является эффективным средством эстетического воспитания. Музыка имеет важное значение при обучении движениям, особенно при развитии выразительности и артистичности.

Таким образом, аэробика, обладая особой выразительностью и эмоциональностью, оказывает воздействие на организм и личность занимающегося.

Аэробiku можно с уверенностью назвать универсальным средством физического воспитания студентов. С ее помощью преподавателями вузов достигается важная цель — формирование всесторонне-развитой личности (формирование физической и духовной культуры). В занятиях аэробикой формируются и совершенствуются основные физические качества: быстрота, выносливость, сила, гибкость и координация. Комплексное воздействие на организм занимающихся аэробикой проявляется в повышении запасов энергии и жизненных сил, повышении самооценки, улучшении пищеварения и сна, снижении нервозности, активном усвоении предметных программ обучения в вузе, и конечно же укреплении здоровья студентов.

Простота и доступность, исключение длительных и монотонных упражнений позволяет студентам с интересом и желанием заниматься. Упражнения должны охватывать все группы мышц. Чтобы студенты выполняли правильно упражнения, нужно исправлять «искажения упражнений», использовать методы наглядности, доступности, систематичности, последовательности. Преподаватель-инструктор может применять метод «замедленного кадра». Смена «кадра движения» несет определенные трудности, но это так же полезно для внимания и развития памяти [4].

Аэробика представляет собой несколько видов физических упражнений под музыку, которые образуют собой танец и общеразвивающие упражнения. Аэробика полезна как для физического развития, так и для похудения, она практически не имеет недостатков [1].

Необходимо использовать такие занятия с использованием аэробики в вузах. Это улучшает посещаемость и повышает уровень здоровья у студентов, так как аэробика носит оздоровительный характер.

Литература:

1. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособие для студентов вузов и ссузов физ. культуры / под. общ. ред. Е. Б. Мякинченко, М. П. Шестакова. М.: ТВТ Дивизион, 2006. — 303 с.
2. Бабушкин, Г. Д. Актуальные проблемы профессионального становления и воспитания специалистов // Теория и практика физической культуры. 1991. № 7. с. 5—39.
3. Ильинич, В. И. Физическая культура студента: учебник. М.: Гардарики, 2000. — 448 с.
4. Смирнов, В. М., Дубровский В. И. Физиология физического воспитания и спорта: учебник для студентов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 608с.
5. Холодов, Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2003. — 480с.

Влияние аквааэробики на организм

Якуб Инесса Юрьевна, старший преподаватель;
Старикова Алёна Алексеевна, студент
Новосибирский университет экономики и управления

Гидроаэробика или аквааэробика — одна из разновидностей аэробики, когда тренировка проходит в воде. Аквааэробика относится к одному из видов оздоровительной физической культуры [3]. Специальная гимнастика в воде в нашей стране получила широкое распространение в 70-е годы прошлого века. Молодое направление оздоровления сейчас у многих на слуху, широкие круги населения полюбили его.

Вода имеет большую плотность и поэтому оказывает естественное сопротивление движениям в любых направлениях. Таким образом увеличивается нагрузка на мышцы. Кроме того, температура воды ниже температуры тела на 6–10 градусов. Из-за этого расходуются дополнительные калории на нагревание тела [1].

В воде гравитационная сила уменьшается, вследствие этого нагрузка на позвоночник и суставы уменьшается. Вероятность получить травму сводится к минимуму.

Аквааэробика имеет ряд преимуществ перед другими известными видами оздоровления. Воздействие воды на организм носит благоприятный, оздоравливающий характер — закаливание организма [4]. Также аквааэробика позволяет:

- в разы уменьшить нагрузку на организм, чем в зале;
- проработать как по отдельности, так и в совокупности мышцы тела, рук, ног, ягодиц;
- снять напряженность, нормализовать нервную систему;
- мышцам обрести утраченный тонус, что особенно полезно для женщин во время родов;
- коже быть подтянутой, что впоследствии позволяет быстро избавиться от растяжек; —
- сжигать лишние калории и не набирать лишний вес;
- во время занятий позвоночнику отдыхать и восстанавливаться;
- улучшить обмен веществ;
- улучшить кровообращение, и укрепить сердечную мышцу наряду с другими мышцами;
- при помощи специальных упражнений подготовить женский организм к родам.

В воде могут заниматься люди, которым нельзя заниматься в зале (с проблемами лишнего веса, с проблемами позвоночника и другими заболеваниями, люди разной возрастной категории). Так как в условиях водной среды снижается нагрузка на опорно-двигательный аппарат, то значит существенно уменьшается риск получить травму. Рекомендованы занятия аквааэробикой при заболеваниях варикоза. Вода оказывает стимулирующее воздействие и на нервную систему. Так же в воде могут заниматься люди, не умеющие плавать и с приступами водобоязни [4].

Аквааэробика рекомендована даже беременным женщинам, для них есть специальные комплексы упражнений. Уровень физической подготовки не имеет значения [4].

Статистика уверенно демонстрирует, насколько успешнее роды проходят, у тех, кто посещал занятия в бассейне.

За последнее время аквааэробика стала очень популярной во всем мире. Это веселое эмоциональное занятие, так как упражнения выполняются под музыку и воздействие идет на все группы мышц.

Занятие в среднем длится 45 минут. Преподаватель-инструктор обращает внимание на состояние здоровья тренирующихся. Первое время нагрузка должна быть дозирована, но с каждым разом увеличиваться [3].

Как и любую фитнес-тренировку, занятие аквааэробикой лучше начинать с небольшой разминки. Проще всего проплыть около 50 метров — для того чтобы разогреть мышцы, этого вполне хватит. Еще неплохо пару минут выполнять бег на месте, высоко поднимая колени. Теперь можно приступить к упражнениям.

№ 1. Зайдите в воду по грудь, руки положите на бедра и выполняйте махи ногами вперед-назад: по 20 раз для каждой ноги. Для увеличения нагрузки можно дополнить махи прыжками — выполняйте махи в прыжке, пока не коснетесь стопами дна [3].

№ 2. Отличная вещь для избавления от лишнего веса на бедрах и животе — приседания в воде. Для этого зайдите в воду по грудь, ноги установите на ширине плеч, слегка сгибая колени и напрягая мышцы пресса. Спину держите прямой. На выдохе опуститесь вниз, задержитесь на пару секунд, и вернитесь в исходное положение. Выполните 20 повторов [3].

№ 3. Подтягивание коленей к груди. Стойка прямо, стопы вместе. По очереди подтягивайте к груди то правое, то левое колено — по 20 раз для каждой ноги [3].

№ 4. Для проработки ягодичных мышц подойдет такое упражнение: стойка прямо, стопы вместе. Приподнимите правую ногу, согните ее в колене, и опишите коленом полный круг. Повторите для левой ноги. Сделайте 20 повторов [3].

№ 5. Для укрепления мышц живота стоя в воде, выполните тазом «восьмерки» — по 20 раз для каждой стороны, сохраняя при этом спину прямой, а макушку — параллельной потолку [3].

№ 6. Следующее упражнение — для мышц спины. Заходим в воду по грудь в воду, спина прямая, ноги чуть расставлены в стороны. Сожмите пальцы правой руки в кулак и вытяните ее вперед, а левую оставьте у плеча.

Выполните в быстром темпе серию из 20 ударов, преодолевая сопротивление вод, затем смените руку [3].

№ 7. Еще одно упражнение для спины — «ножницы». Зайдите в воду по шею, ноги расставьте на ширине плеч, а руки разведите в стороны ладонями вперед. Сводите руки вместе, скрещивая их перед собой и разворачивая ладони наружу, а потом сделайте обратное движение. Выполните 20 повторов [3].

«Ножницы» можно выполнять и ногами — при этом отлично прорабатываются мышцы пресса. Примите сидячее положение с упором на локти, так чтобы голова была над водой (удобно использовать для упора поручни в бассейне), и выполняйте аналогичные движения ногами.

№ 8. Для тренировки мышц груди зайдите в воду по грудь, выпрямите спину, ноги установите вместе, а руки выпрямите перед собой ладонями вниз. На выдохе резко опустите руки, преодолевая сопротивление воды, затем так же резко вернитесь в исходное положение [3].

№ 9. И еще пара упражнений на мышцы пресса — зайдите в воду по грудь, спина при этом прямая, стопы вместе, а руки вытянуты перед собой. Резко согните обе ноги, подтягивая их к животу, а потом медленно разогните ноги и вернитесь в исходное положение [3].

Наконец, закончить комплекс по акваэробике можно выполняя всем известный «велосипед». Техника выполнения — почти такая же, как в упражнении «ножницы» для ног.

Упражнения воздействуют на все группы мышц, но в основном упражнения нацелены на нижнюю часть туловища (бедра, ягодицы), также выполняются упражнения в воде для мышц рук. Новые технологии позволяют проводить занятия с различным оборудованием, что усиливает нагрузку на мышцы, приносит разнообразие в занятиях и придает эмоциональный характер занятиям (специальные перчатки, гантели, нудлы, мячи и степы). Все это позволяет получить максимум нагрузки [2].

Посещая занятия по акваэробике, необходимо соблюдать ряд требований.

1. Перед началом тренировок необходимо проконсультироваться с врачом. Хронические заболевания, прошлые травмы, прием некоторых лекарственных препаратов и прочие факторы, могут сказаться на способности выполнять те, или иные упражнения в воде.

2. Никогда нельзя заниматься акваэробикой в одиночестве. Даже опытные пловцы не застрахованы от внезапной потери сознания.

3. Люди перенесшие сердечный приступ, склонны к судорогам.

4. При простудных и кожных заболеваниях запрещается заниматься акваэробикой.

Средний возраст занимающихся 35–45 лет, к сожалению статистика, показывает, что в нашей стране в основном акваэробикой занимаются женщины, но во всем мире такие занятия посещают и мужчины. Учитывая всю пользу таких тренировок.

Акваэробика — это путь к здоровью, красивой фигуре и отличному тону. Положительное влияние ока-

зывается осанке. А хорошую осанку хотят все! В воде исчезают боли в спине, так как позвоночник расслабляется, а функции восстанавливаются. Водные процедуры дают устойчивость к простудным заболеваниям. Люди, которые посещают круглый год бассейн меньше болеют или совсем не болеют. Многие люди, которые занимаются данным видом физической культуры отмечают, что после занятий чувствуют себя так, как будто у них «выросли крылья». Давление воды и температурные факторы уравнивают процессы торможения и возбуждения в коре головного мозга. Люди после занятий становятся более уравновешенными и спокойными. Также занимаясь акваэробикой можно похудеть. В начале занятий вес стабилизируется, а затем происходит его постепенное снижение. Происходит дозированное и безопасное снижение веса полезное для организма. Главное и для закаливания, и для похудения, занятия должны быть регулярными.

Еще с древних времен вода служила не только для утоления жажды и использования ее в бытовых целях, но и для занятий спортом и для отдыха. В современном мире вода используется при досуготерапии различных заболеваний, и как альтернативное терапевтическое средство. Вода обладает уникальными свойствами, оказывающими воздействие на тело. Она не только обличает физическое действие, но и усиливает эффект. Упражнения в воде стимулируют весь организм, улучшают кровообращение, укрепляют нервную систему в целом. Еще Гиппократ сказал: «чтобы излечится и быть здоровым, надо черпать жизненную силу, которая находится в природе».

Акваэробика позволяет поддерживать организм в хорошей физической форме, избавляет от лишнего веса, делает кожу упругой. Занятия улучшают кровоснабжение сердца, что уменьшает воздействие на сердечные мышцы и увеличивает аэробные возможности организма [1].

На данный момент времени, не секрет, что молодое поколение, студенты и будущие специалисты отличаются своим здоровьем, а точнее его отсутствием. Статистика показывает, что в вузах становится больше специально-медицинских групп, поэтому надеюсь, что, прочитав статью, какая-то часть задумается и начнет следить за своим здоровьем. Ведь даже простое движение и тем более занятия в воде благоприятно влияют на самочувствие!

Для привлечения студентов к спорту во многих вузах бурно развивается строительство и оборудование спортивных залов, бассейнов. Так, например, в вузе НГУЭУ построили бассейн «Водолей», где студенты могут посещать его бесплатно в учебное время, а в свободное время от учебных занятий студентам предоставляются скидки на посещение занятий в бассейне. Но к сожалению, статистика показывает, что молодежь больше предпочитает занятия в танцевальных кружках или в фитнес-клубах. Те молодые люди, которые уделяют внимание своему здоровью и организму будут здоровыми и более успешными в жизни, так как у здоровых людей хороший сон и хорошая работоспособность. А наши студенты — будущие специалисты!

Существует много оснований для того, чтобы начать заниматься, чтобы сменить «зеленую твердь» на воду, чтобы совершенно по-новому раскрыться телесно и духовно. Но

только систематическое посещение занятий принесет нужный положительный результат. Решайтесь и пробуйте, испытывайте на себе, оставайтесь в форме и в хорошем настроении!

Литература:

1. Булгакова, Н. Ж. Акваэробика: метод. разраб. для студентов, аспирантов и слушателей ФПК РГАФК / Булгакова Н. Ж., Васильева И. А.; РГАФК. М., 1996. — 30 с.: ил.
2. Васильева, И. А. Содержание и методика занятий водной аэробикой с женщинами зрелого возраста: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.04. Москва, 1996. — 241 с.
3. Кристин Александр. Акваэробика. Полное руководство по подготовке. М.: Эксмо. — 232 с.
4. Лоуренс, Д. Акваэробика. Упражнения в воде / Д. Лоуренс; пер. с англ. А. Озерова. М.: Гранд-фаир, 2000. — 255 с.: ил.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Стилистическая и драматургическая трансформация фильмов кинофраншизы «Рокки»

Захаров Сергей Михайлович, студент;
Добренькова Изабелла Анатольевна, студент
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Под кинофраншизой принято понимать серию фильмов, тематически связанных друг с другом. Как известно, показателем коммерческого успеха фильма являются его кассовые сборы, и если продюсерам аудиовизуального произведения удалось не только окупить затраченные средства, но и получить прибыль, в производство запускается продолжение фильма.

Одной из самых успешных франшиз в истории мирового кинематографа является «Рокки». Совокупные кассовые сборы шести фильмов серии в мировом прокате составили более миллиарда долларов.

Уникальность данного киносериала состоит в том, что каждый последующий фильм серии менялся в зависимости от изменений зрительских предпочтений, однако, далеко не всегда продюсерам удавалось угадывать запросы аудитории.

Первый фильм серии вышел в 1976 году. На тот момент еще не известный актер и сценарист Сильвестр Сталлоне предложил продюсерам студии «United Artists» Роберту Чартоффу и Ирвину Винклеру сценарий фильма о молодом боксере-неудачнике Рокки Бальбоа, которому выпал шанс проявить себя, выйдя на ринг с чемпионом мира Аполло Кридом. Сюжет основан на реальной истории боксерского поединка Мохаммеда Али и Чака Вепнера. Сценарий понравился продюсерам, в свою очередь Сталлоне настоял на том, чтобы он сыграл главную роль. [1]

Руководство «United Artists» не хотело рисковать, и по этой причине выделило на создание картины достаточно скромный бюджет — 1 млн. долларов. В качестве режиссера был приглашен Джон Эвилдсен, который к тому моменту зарекомендовал себя как специалист по созданию малобюджетных, но прибыльных и вызывающих резонанс драм: так например, вышедший в 1970 году фильм «Джо» с участием Питера Бойла и Сьюзен Сарандон при бюджете 106 000 долларов собрал в прокате 19 319 254 доллара, что позволило ему занять 11 место в списке самых кассовых фильмов в американском прокате в 1970 году;

другой фильм Эвилдсена «Спасите тигра» (1973) принес премию «Оскар» за лучшую мужскую роль актеру Джеку Леммону.

Изначально Эвилдсен хотел отказаться от режиссуры фильма, так как не испытывал интереса к спортивному кино, однако, при прочтении сценария режиссер заметил, что бокс выступает лишь фоном для психологической драмы о добром и открытом человеке, который получил возможность изменить свою жизнь и доказать себе, что он чего-то стоит.

Учитывая низкий бюджет, Эвилдсену и оператору Джеймсу Крейбу приходилось максимально эффективно использовать возможности естественного света, в фильме практически нет искусственного освещения. Во время съемки сцен на улице оператор стремился сделать так, чтобы солнечный свет освещал кадр справа, данный прием позволил сделать изображение рельефным. В сценах в помещениях кадр освещался с помощью обычных бытовых ламп. Подобные технические ухищрения идеально гармонируют с пейзажем поздней Филадельфии и скромно обставленной комнатой Рокки Бальбоа.

В сцене пробежки Рокки по лестнице Художественного музея Филадельфии использовался поясно-плечевой штатив «Steadicam» (носимая система стабилизации для съемки в движении), который на тот момент являлся ноу-хау в сфере киносъёмочного оборудования («Рокки» является одним из первых фильмов, снятых с использованием данной технологии). Данный стабилизатор изображения позволял без потерь качества проводить съемку динамических сцен.

Выше изложенные операторские решения внесли большой вклад в создание атмосферы предельной реалистичности происходящего, на которую также повлияли остроумный и лишенный пафоса сценарий, удачно подобранный актерский ансамбль и точная режиссура Эвилдсена, внимательного к разным деталям, создающим достоверность и раскрывающим образы персо-

нажей. Следует также отметить музыку Билла Конти, которая ярко отражает переживания в душе главного героя, а также добавляет драйв в сцены тренировок и финального боксерского поединка.

Духоподъемный и оптимистический фильм, одним из лейтмотивов которого является тезис «Америка — страна возможностей», вышел в американский прокат в 1976 году, в год 200-летия со дня основания США, и заработал 117 235 147 долларов (общие кассовые сборы — 225 млн. долларов). [3]

Фильм был оценен не только зрителями, но и критиками, получив три премии Американской киноакадемии «Оскар» в номинациях «Лучший фильм», «Лучший режиссер» и «Лучший монтаж» (Скотт Конрад, Ричард Хасли) и премию «Золотой глобус» в номинации «Лучший фильм (драма)».

Таким образом, первая часть киносериала «Рокки» смогла поймать нерв времени, дав зрителю того героя и ту историю, которых он ожидал увидеть на экране кинотеатров. Даже несмотря на то, что Рокки Бальбоа не смог победить Аполло Крида, зритель рад за героя, ведь он достиг своей цели — смог продержаться 15 раундов против непобедимого чемпиона. Стоит также упомянуть, что в самый важный момент своей жизни герой думает не о результатах поединка, а о своей девушке Эдриан в исполнении Талии Шайр. Именно любовь помогла Рокки поверить в себя и не сломаться.

Успех фильма «Рокки» сподвиг Сильвестра Сталлоне снять сиквел, который был выпущен лишь спустя три года после выхода первой части. Запуску проекта мешали разногласия Сталлоне с продюсерами фильма, которые хотели превратить Рокки Бальбоа в наркомана, тем самым опустив персонаж на социальное дно. Сталлоне же всячески отвергал подобные предложения и в качестве компромисса согласился показать неспособность героя приспособиться к жизни без бокса.

Во второй части фильма герой принимает решение закончить спортивную карьеру, он женится на Эдриан и решает найти работу, однако, у него ничего не выходит: на съемках рекламы он проваливается из-за неумения прочитать текст, на работу в офисе его не берут из-за отсутствия образования, а с мясокомбината, куда его по дружбе устроил брат Эдриан Полли, его уволили из-за сокращения штатов. Отсутствие возможностей для самореализации вне бокса и постоянные подстрекания со стороны Аполло Крида вынуждают героя вернуться на ринг. Однако, данное решение не вызывает одобрения беременной Эдриан, которая из-за переживаний о будущем супруга впадает в кому, выйдя из которой она дает Рокки напутствие победить. Как результат, Рокки Бальбоа победил Аполло Крида.

Первый фильм франшизы многие критики называли мужской версией сказки «Золушка», вторая же часть показывает, что после того, как сказка заканчивается, начинается жизнь, к которой нужно приспособиться и заново доказывать свое право на место под солнцем.

В отличие от первой части, где Сталлоне выступал актером и сценаристом, в сиквеле он также стал режиссером картины. Кресло оператора занял Билл Батлер, получивший премию «Оскар» за работу над фильмом «Пролетая над гнездом кукушки». Бюджет, увеличившийся до 7 млн. долларов, позволил создателям не экономить на технической стороне, однако, вышеизложенные изменения серьезно повлияли на атмосферу фильма. Если в первой части сквозь дешевизну производства проступало новаторство, то продолжение не может похвастаться подобным. Изменения коснулись и драматургии: в отличие от «Оскаронного» оригинала, где образ каждого героя был выписан максимально ярко, в «Рокки II» все герои, кроме Бальбоа, выглядят шаблонными, в результате чего фильм выглядит как эпизод стандартного американского сериала 1970—1980 годов.

Кассовые сборы вышедшего в 1979 году фильма «Рокки II» в США составили 85 182 160 долларов, что на 27% ниже сборов первой части. [4] Однако, учитывая высокую рентабельность картины, продюсеры решились на запуск в производство третьей части, которая, по задумке Сталлоне, должна была стать финалом истории.

Сюжет «Рокки III» рассказывает о том, как изменилась жизнь Рокки Бальбоа после триумфа. Герой с легкостью одерживает одну победу за другой, гонорары растут день ото дня, его приглашают в качестве гостя на телевизионные программы, его образ используется для рекламы самых разных товаров. Неожиданный успех вскоре обернулся для героя страшной трагедией: потеряв былую хватку, он с позором проиграл молодому и наглому боксеру Клабберу Лэнгу, а всегда поддерживавший Рокки тренер Микки скончался от сердечного приступа. Рокки впадает в депрессию и перестает верить в себя, однако, Аполло Крид, который еще недавно был соперником Рокки, решает тренировать его. Тренировки Аполло и мудрость Эдриан помогают Рокки победить Лэнга и тем самым вернуть себе чемпионский титул.

В отличие от картины «Рокки II», которую критики называли скучной и банальной, третья часть является более динамичной и зрелищной. В «Рокки III» сразу три боксерских поединка, тогда как в «Рокки II» лишь один. В фильме есть философские размышления и рефлексии героя, однако, основной уклон делается на так называемый «тренировочный монтаж» (динамичный показ тренировок под атмосферную музыку), что превращает картину в спортивный боевик.

Стоит отметить, что образ Рокки Бальбоа существенно изменился по сравнению с предыдущими частями. Рокки уже не так наивен и застенчив, как раньше, среди прочего он снимается в рекламе банковских карт, хотя во второй части фильма он не мог прочитать рекламный текст. Подобные сценарные ляпы уничтожают реалистичность образа героя.

Зритель оценил трансформацию франшизы: фильм «Рокки III» вышел в американский прокат 28 мая 1982 года и заработал 125 049 125 долларов. [5] Фильм

получил премию «Оскар» в номинации «Лучшая песня» (композиция «Eye of the Tiger» группы «Survivor»). «Рокки III» вернул доверие зрителей к франшизе, а вышедший спустя полгода фильм «Рэмбо: Первая кровь» закрепил за Сталлоне статус экшн-звезды, хотя за шесть лет до этого в трейлерах первой части «Рокки» Сталлоне позиционировался как драматический актер уровня Марлона Брандо и Роберта ДеНиро.

Сильвестру Сталлоне удалось угадать изменения в потребностях массовой зрительской аудитории, которой наскучили рефлексирющие персонажи, им на смену пришли непоколебимые, уверенные в себе победители.

Четвертая часть, вышедшая в 1985 году, является самой конъюнктурной в серии фильмов о жизни Рокки Бальбоа. Лейтмотивом картины является холодная между США и СССР. Герой мстит за смерть Аполло Крида, отправляясь в Советский Союз, чтобы победить в тяжелой борьбе чемпиона СССР Ивана Драго, самого неэмоционального из противников Рокки. Фильм «Рокки IV» отражает существовавшие в США стереотипы о России. В результате картина вышла карикатурной, а главный злодей больше похож на персонажа компьютерной игры, чем на человека.

Однако, несмотря на сомнительный с художественной точки зрения сюжет, «Рокки IV» — самый зрелищный фильм франшизы. Удачный саундтрек (электронная музыка Винса ДиКолы, песни группы «Survivor», Джеймса Брауна, Роберта Теппера, Джона Кэфферти), непродолжительные диалоги и большое количество сцен «тренировочного монтажа» делают фильм похожим на полуторачасовой музыкальный клип.

«Рокки IV» закономерно стал хитом кинопроката и самым кассовым фильмом франшизы (кассовые сборы в США: 127 873 716 долларов, общие мировые сборы: 300 473 716 долларов). [6] Успех фильма убедил и Сталлоне, и продюсеров в том, что им удалось найти золотую жилу, и вскоре в производство запустили пятую часть серии.

Из-за большой загруженности в новых кинопроектах Сталлоне решил отказаться от режиссерского кресла, вместо него пятую часть, как и первую, снимал Джон Эвилдсен.

«Рокки V» 1990 года представляет собой попытку вернуть Бальбоа к своим истокам. Из-за глупости своего шурина, оформившего доверенность на деньги Бальбоа бухгалтеру, герой из миллионера превращается в банкрота. Вдобавок из-за частых ударов по голове у героя начинаются проблемы со здоровьем, в результате чего Рокки приходится возвращаться с семьей в Филадельфию и начинать все сначала. Пытаясь решить свои проблемы, Рокки соглашается тренировать подающего большие надежды боксера Томми Ганна. Увлекаясь тренировками с будущим чемпионом, Рокки перестает уделять внимание своему сыну. Вскоре Томми Ганн предаст своего учителя и уходит к нечистому на руку спортивному промоутеру Джорджу Вашингтону Дюку, у которого была

лишь одна цель — подстроить бой Томми Ганна и Рокки Бальбоа. Бой происходит, однако, не на ринге, и в результате уличной драки побеждает Бальбоа.

По словам Сталлоне, «Рокки V» должен был стать достойным финалом киносериала. Однако, фильм был прохладно встречен как критиками, так и зрителями: кассовые сборы в США составили лишь 40 946 358 долларов (при бюджете 42 млн. долларов), что является провалом. [7] На наш взгляд, этому есть ряд причин.

Во-первых, зритель оказался не готов к неожиданной смене жанра фильма. К примеру, третья часть представляла собой плавный переход от психологической драмы к боевику. Пятая часть же слишком резко меняет тон повествования, пытаясь скопировать стиль первой части 1976 года.

Во-вторых, создатели фильма не учли изменение отношения зрителей к франшизе. Если одним из сильных мест первого фильма была драматургия, то после четвертой части аудитория стала воспринимать киносериал как бодрый боевик с глуповатым сюжетом, в результате чего зрители, которые пришли в кинотеатры в ожидании экшна, были разочарованы.

В-третьих, сценарий пятой части также вызывает серьезные вопросы. Герой, который еще недавно победил СССР в лице Ивана Драго, вдруг оказался неспособным к борьбе с жизненными трудностями. Если во второй части подобные неудачи Рокки можно было списать на его молодость и необразованность, то после третьей части, где Рокки крайне активно монетизировал свой образ в рекламе, в такие трансформации зритель не верит.

Кинокритики отмечали, что финальный бой Рокки и Томми Ганна ничего не изменил в жизни героя, то есть драматургическая линия не является логически завершенной. По мнению режиссера Джона Эвилдсена, проблема состоит в том, что продюсеры решили изменить концовку фильма. По первоначальному замыслу Сильвестра Сталлоне, Рокки должен был погибнуть в уличной драке, что было бы логично, учитывая как часто в фильме показывались страдания Рокки от головной боли. Однако, продюсеры посчитали, что героев подобно Рокки, которые мотивируют зрителей к занятиям спортом и достижению успеха, нельзя убивать. В результате чего, Бальбоа, которому врачи категорически запретили драться и который чуть не умер после боя с Иваном Драго, побеждает Томми Ганна. Таким образом, сюжетная линия, посвященная проблемам Рокки со здоровьем, также не несет никакой логической нагрузки.

Провал фильма «Рокки V» привел к тому, что на протяжении долгих лет руководители «United Artists» и других кинокомпаний отказывали Сталлоне в запуске шестой части. Голливудские продюсеры не верили в коммерческие перспективы возвращения франшизы и отвергали варианты сценария, которые предлагал Сталлоне. В отличие от сценария первой части, который был написан за два дня, работа над возможными сценариями шестого фильма началась еще в 1999 году, сам фильм вышел

лишь спустя семь лет, когда Сильвестру Сталлоне удалось уговорить кинокомпанию «MGM», «Revolution Studios» и «Columbia Pictures» профинансировать проект (на фильм были выделены скромные по нынешним голливудским меркам 24 млн. долларов).

Одной из главных сложностей для Сталлоне стало выстроить достойную драматургическую линию. Зритель не стал сопереживать Рокки Бальбоа, когда он потерял все в пятой части, в связи с этим единственным поводом вернуться к показу жизни героя стала смерть жены Рокки Эдриан. Герой тяжело переживает смерть жены, живет воспоминаниями и владеет названным в честь покойной супруги итальянским рестораном, где он рассказывает гостям истории из своего боксерского прошлого. Предложение выйти в последний раз на ринг и устроить показательный бой с чемпионом мира Мейсоном Диксоном помогает герою вернуться к жизни.

Ностальгическая драма, максимально приближенная к атмосфере первого фильма, вопреки негативным прогнозам удачно прошла в прокате, заработав 70 269 899 долларов в американском прокате, общие мировые сборы составили 155 720 088 долларов. [8]

На наш взгляд, успех фильма во многом связан с его высоким художественным уровнем (по мнению Сталлоне, фильм 2006 года «Рокки Бальбоа» — лучшая часть франшизы), также на кассовые сборы повлияло то, что к моменту выхода первая часть 1976 года стала культовым

спортивным фильмом, на фоне художественных достоинств которого сюжетные недочеты других частей воспринимались не так явно, как во время премьеры.

«Рокки Бальбоа» не только достойно завершил франшизу, но и положительно повлиял на карьеру Сильвестра Сталлоне, который в начале 2000-х годов погряз в фильмах категории «В», которые выходили сразу на VHS и DVD. После выхода шестой части «Рокки» Сталлоне снова стал получать главные роли в фильмах для кинотеатрального проката, а также придумал новую франшизу — «Неудержимые», где главные роли играют легенды боевиков 1980–1990-х годов. Тем самым Сталлоне помог вернуть звездный статус не только себе, но и десяткам своих коллег по актерскому цеху.

Несмотря на то, что шестой фильм является финальным фильмом серии картин, где главным героем является Рокки Бальбоа, в феврале 2015 года был снят спин-офф франшизы — фильм «Крид», рассказывающий о внуке Аполло Крида, тренером которого выступит Рокки в исполнении Сталлоне. [2]

Таким образом, одна из самых культовых франшиз Голливуда «Рокки» на протяжении всего существования постоянно трансформировалась, пытаясь соответствовать постоянно изменяющимся потребностям зрительской аудитории. Выход франшизы за рамки одного главного героя вполне может ознаменовать новый виток в истории киносернала.

Литература:

1. MOVIE REVIEW: A Kinder, Gentler Rocky Balboa [Электронный ресурс] // Los Angeles Times: [сайт]. — URL: http://articles.latimes.com/1990-11-16/entertainment/ca-4530_1_rocky-balboa (01.07.2015)
2. Крид [Электронный ресурс] // Кинопоиск: [сайт]. — URL: <http://www.kinopoisk.ru/film/782932/> (01.07.2015)
3. Рокки [Электронный ресурс] // Кинопоиск: [сайт]. — URL: <http://www.kinopoisk.ru/film/6462/> (01.07.2015)
4. Рокки 2 [Электронный ресурс] // Кинопоиск: [сайт]. — URL: <http://www.kinopoisk.ru/film/7275/> (01.07.2015)
5. Рокки 3 [Электронный ресурс] // Кинопоиск: [сайт]. — URL: <http://www.kinopoisk.ru/film/7272/> (01.07.2015)
6. Рокки 4 [Электронный ресурс] // Кинопоиск: [сайт]. — URL: <http://www.kinopoisk.ru/film/7271/> (01.07.2015)
7. Рокки 5 [Электронный ресурс] // Кинопоиск: [сайт]. — URL: <http://www.kinopoisk.ru/film/7267/> (01.07.2015)
8. Рокки Бальбоа [Электронный ресурс] // Кинопоиск: [сайт]. — URL: <http://www.kinopoisk.ru/film/195273/> (01.07.2015)
9. Сильвестр Сталлоне: от «Жеребчика» до Джона Рэмбо [Электронный ресурс] // Filmz.ru: [сайт]. — URL: http://www.filmz.ru/pub/2/26556_1.htm (01.07.2015)

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Создание специализированных музыкально-образовательных учреждений и начальный период развития профессионального музыкального творчества в Республике Дагестан (1920–1960-е гг.)

Абдулаева Медина Шамильевна, доктор культурологии, доцент;
Аджиева Динара Ярашевна, магистрант
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Формирование в Дагестане системы специального музыкального образования происходило параллельно со становлением профессионального композиторского творчества и образованием композиторской школы. Процесс складывания музыкального профессионализма в первой половине XX века в республике Дагестан отражает социокультурные императивы страны. Развитая сеть специальных музыкальных учебных учреждений инспирировала развитие профессионального композиторского творчества в республике во второй половине XX века и создала условия для включения творчества композиторов республики в культурное пространство страны.

Ключевые слова: музыкальное образование, история музыкального образования в Дагестане, профессиональное музыкальное творчество, музыкальная культура Дагестана.

Формирование профессиональных форм творчества в Дагестане началось после присоединения к России и последующим за этим процессом включением Дагестана в пространство европейской культуры. Процесс знакомства с русской культурой, бытом, языком сопровождался сравнением и оценочным отношением к чужому и своему, поиск непохожести культур способствовал появлению дихотомии мы — они. В ситуации соприкосновения двух культур русская культура стала своеобразным оценочным критерием. При этом культура дагестанских этносов интегрировалась в новое культурное пространство, сохранив самобытность и обогатившись новыми формами, прежде всего, профессионального творчества.

Становление системы музыкального образования в Дагестане имеет свои отличительные особенности. Связаны они, прежде всего, с тем, что на территории Дагестана до первых десятилетий XX века не было специальных музыкальных учебных заведений (в отличие, например, от Башкирии, где в XIX веке функционировали классы Уфимского отделения Императорского Русского музыкального общества, в первое десятилетие XX века — Народная бесплатная музыкальная школа [См. об этом: 9]). Начало становления музыкального образования Дагестана приходится на 20-е годы XX века.

История формирования и дальнейшего развития в Дагестане специального музыкального образования и про-

фессионального композиторского творчества отражены в работах М. А. Якубова [11; 12; 13], творчество ряда композиторов республики — в публикациях З. С. Абуевой [5], З. З. Агагишиевой [6], М. А. Коркмасовой [7]. В исследованиях М. Ш. Абдулаевой [1; 2] и Э. Б. Абдулаевой [3; 4] рассматриваются особенности художественно-культурной среды республики Дагестан в контексте общероссийского культурного пространства.

Профессиональная сфера композиторского творчества Дагестана сформировалась в 1930-е гг. и прошла все типичные стадии, свойственные зарождению и развитию профессионального музыкального искусства в национальных республиках страны. Главное содержание процесса становления дагестанского профессионального музыкального творчества заключается в органическом слиянии музыкально-интонационного материала местного фольклора и достижений мировой музыкальной культуры.

В формировании композиторской школы Дагестана и системы специального музыкального образования важна роль представителей русской художественной интеллигенции, «командированных» в первые десятилетия XX века в республику. Начальные опыты в создании национальной профессиональной музыки, пионерами которой стали Д. М. Далгат, И. В. Сафонов, Е. А. Юдина, относятся к 1920-м годам. Первым опубликованным со-

чинением, основанным на материале дагестанского музыкального фольклора, считаются фортепианные миниатюры Е. А. Юдиной «Дагестанским детям» (сборник песен на мотивы дагестанских народных песен) [13, с. 70].

В этот же период, 1 апреля 1926 года, в Дагестане, в городе Темир-хан-Шура, открылось музыкальное училище. В конце 1926 года училище и находившаяся под одной крышей с ним музыкальная школа были переведены в Махачкалу.

Позднее первой в республике музыкальной школе присвоили имя П. И. Чайковского. Будучи базовой школой, она оказала огромное влияние на становление детского музыкального образования в республике. Многие из ее выпускников впоследствии стали видными исполнителями, педагогами консерваторий, училищ, школ. Первые шаги в искусстве сделали в стенах школы композиторы С. Агабабов и С. Керимов, музыковед М. Якубов, дирижер (в 1963–1991 гг.) Ленинградского театра оперы и балета имени С. М. Кирова (ныне — Мариинский театр) Д. Далгат, пианистка Р. Эфендиева, скрипач М. Абуев [8, с. 4].

У музыкального училища судьба складывалась также успешно и деятельность его на протяжении нескольких десятилетий была продуктивной. Организация училища была поручена выпускнику Ленинградской консерватории Г. А. Гасанову. Факт наличия уже в 1920-е гг. в Дагестане учебного учреждения, готовящего специалистов в области искусства, свидетельствует о стремлении представителей местных народностей приобщить своих детей к европейским нормам образования. О национальном составе контингента учащихся музыкального училища говорят материалы архива Управления по делам искусств при Совете Министров ДАССР: в 1937 г. проходили обучение Магомедов, Яхьяев, Гебеков, Гапизов, Курбанов, Иванов, Аминтаева, Гавтон, Тагирова, Дюндина [2, с. 45].

В том же году в училище преподавали Абрамянц А. Г., Зелинский А. И., Зубкова Л. И., Иванова С. И., Клейзмер А. Я., Молева Ф. В., Савченко И. Г., Ханукаев Х. М. Руководство училища и преподавательский состав были заинтересованы в расширении учебного плана заведения и открытия новых отделений. Это, в частности, отражено в Постановлении СНК ДАССР г. Махачкалы за 1937 г.: «Считать целесообразным организацию ... специального теоретико-композиторского отделения ... озаботиться своевременным приглашением высококвалифицированного педагога-теоретика». В данном Постановлении указывается на необходимость привлечения к музыкальному образованию дагестанской молодежи: «Рекомендовать при наборе учащихся учесть необходимость подбора их из числа коренного населения Дагестана и в особенности из горных районов». Деятельность преподававших в музыкальном училище педагогов была направлена на развитие в перспективе творческого потенциала молодых дагестанцев [2, с. 46].

Показательно, что в республике, преобладающее население которой отстает и сохраняет духовные ценности традиционной культуры, довольно быстрыми темпами

шло формирование системы художественного образования. Коренное население Дагестана не только не сопротивлялось, а, напротив, стимулировало открытие новых видов учебных заведений, в частности, музыкальных. Возможно, что фактором, обусловившим популярность профессионального музыкального творчества, стало наличие активной этномызыкальной практики в культурном пространстве дагестанских горцев. Этномызыкальная традиция, представленная песенно-инструментальным творчеством и религиозными песнопениями, сформировала культурные доминанты и обеспечила органичность художественного образования в ментальном пространстве автохтонных народов республики. Дальнейший рост количества обучающихся в музыкальных учебных заведениях, показательный для всего советского периода истории республики, свидетельствует об особом отношении народностей Дагестана к музыкальному искусству.

В результате открытия «музыкальных классов», музыкальной школы и училища в Дагестане сложилась двухступенная система музыкального образования, ставшая стабилизирующей основой музыкальной культуры республики. В первые десятилетия существования училища присутствовал постоянный дефицит квалифицированных кадров, поскольку в Дагестане не было (и нет до сегодняшнего дня) музыкального учреждения третьей — высшей — ступени для подготовки специалистов для музыкального училища. На протяжении первых десятилетий функционирования училища ощущался разрыв между высоким профессиональным уровнем приезжих музыкантов-педагогов и невысоким общим уровнем культуры в республике среди учащихся. При этом многие из них, будучи выходцами из сельской местности, не имели первоначальной музыкальной подготовки. Данная проблема стала постепенно устраняться с повсеместным открытием на территории Дагестана музыкальных школ, школ искусств, позднее — второго в республике музыкального училища в городе Дербенте.

1930–1940-е гг. — начальный период становления дагестанской композиторской школы. Он знаменателен появлением на титульных листах фамилии Готфрида Алиевича Гасанова. Особенность творческого облика Гасанова исторически обусловлена его принадлежностью к этапу в становлении национальной профессиональной музыки, который можно определить как «школьный». Для творчества Гасанова характерно расширение жанрового диапазона, освоение крупных классических форм (инструментального концерта, балета, оперы). Сочетание этномызыкальной традиции со средствами музыкальной выразительности, характерными для мировой музыкальной культуры, позволяет отметить состоявшуюся к середине XX века эволюцию региональной композиторской школы: от опусов «школьного» уровня до сочинений, свидетельствующих о творческой индивидуальности автора.

К середине 1950-х — началу 1960-х гг. музыкальное искусство Дагестана интегрировалось и развивалось

в общем динамичном потоке советской и в контексте дагестанской художественной культуры. Показательно, что в этот период начался, по мнению М. А. Якубова, «процесс географического расслоения (полилокальности) в развитии дагестанского профессионального композиторского творчества». В последующие десятилетия все чаще появлялись сочинения, которые впервые звучали за пределами республики. Премьеры «Горняки» М. Кажлаева, «Горцев» и многих других опер Ш. Чалаева осуществлялись не в Махачкале, а в Ленинграде, в Москве, Эстонии, других городах и регионах [10].

Освоение новых жанров, поиски оригинального дагестанского стиля в музыке, налаживание культурных взаимодействий путем гастрольного концертирования к 1960-м годам способствовало расширению творческих связей музыкантов Дагестана с деятелями искусств

соседних республик и выходу на центральную сцену [4, с. 128].

Таким образом, формирование композиторской школы и системы специального музыкального образования в первые десятилетия XX века происходили параллельно и представляют единый системный процесс. Векторы развития специального музыкального образования и совершенствования профессионального композиторского творчества отвечали ценностным приоритетам, в целом — социокультурному контексту страны. Музыкальные коллективы, учреждения образования и культуры республики стали базой для формирования основ педагогического мастерства музыкантов, стимулировали профессиональное развитие композиторской и исполнительской школ, что обеспечило активное включение музыкальной культуры Дагестана в культурное пространство страны.

Литература:

1. Абдулаева, М. Ш. Академическая музыка в Дагестане: культурный диалог в «пространстве» масскульты (на примере творчества Готфрида Гасанова) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 120. с. 321–327.
2. Абдулаева, М. Ш. Влияние русской культуры на духовную жизнь народов Дагестана во второй половине XIX–XX вв. Махачкала: ДГПУ, 2009.
3. Абдуллаева, Э. Б. Музыкальное искусство Дагестана в пространстве межкультурных коммуникаций // Вестник Дагестанского научного центра РАН. 2013. № 50. с. 122–124.
4. Абдуллаева, Э. Б. Поиски новых жанров и форм в музыкальном искусстве Дагестана 70–80-х годов XX века // PAX SONORIS: история и современность. Научный журнал. Выпуск II (IV). Астрахань, 2009. с. 127–138.
5. Абуева, З. С. Магомед Гусейнов. Махачкала: Даг. кн. изд., 1992.
6. Агагишиева, З. З. Магомед Касумов. Махачкала: Даг. кн. изд., 1991.
7. Коркмасова, М. А. Дагестанская симфония. Махачкала: Даг. кн. изд., 1990.
8. Магомедова, И. И. Первая в республике // Даг. правда. 1986. 30 мая.
9. Набиева, Э. А. История становления и развития музыкальной культуры Башкирии: 60-е годы XIX — 30-е годы XX в.: дисс. ... канд. ист. наук. Оренбург, 2009.
10. Якубов, М. А. Композитор Гасанов. Нужен ли она нам сегодня? [Электронный ресурс] // Односельчане. ги. Режим доступа: <http://www.odnoselchane.ru/?com=articles§=1&page=article&id=283> (дата обращения: 01.08.2015).
11. Якубов, М. А. Мурад Кажлаев: известный и неизвестный. М.: Эхо Кавказа, 2002.
12. Якубов, М. А. Отец дагестанской музыки. Махачкала: Даг. кн. изд., 1980.
13. Якубов, М. А. Очерки истории дагестанской советской музыки. Махачкала: Даг. кн. изд., 1974.

О региональных особенностях архитектуры медресе

Азизова Бону Махсудбековна, студент;
Ахмедов Мухаммад Косимович, профессор
Ташкентский архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

Вхождение арабского халифата в Среднюю Азию и внедрение ислама привело к значительным изменениям в местной архитектуре, начиная с IX века. Вследствие этого было построено многочисленных мечетей, минаретов, медресе и других зданий, связанные с новой религией. Вскоре, на этой территории возникли отдельные

архитектурные школы, которые отличались своеобразием. Наши исследования показали, что наряду с общностью приемов в архитектуре городов Самарканда, Бухары, Хивы, есть и отличительные черты. Это касается и архитектуры медресе-образовательных учреждений средневековой Средней Азии.

Здания медресе обычно состоят из входного портала, худжр-кельев, расположенных вокруг прямоугольного двора, зимних и летних учебных помещений, упрощенных, мечетей и других помещений (рис.1).

По вместимости среднеазиатские медресе делятся на три группы: крупных — состоящих из помещений разного типа, упрощенных медресе средней и малой вместимости и медресе, построенных в свободной форме.

Если в состав крупных медресе обычно входят одна или две зимних аудиторий и как правило четыре летних аудиторий, то в состав средних и малых медресе входят одна зимняя аудитория два айвана служивших летними аудиториями. В больших медресе обычно худжры делались двухъярусными (медресе Мухаммеда Султана и Улугбека в г. Самарканде, и многочисленные медресе в Бухаре), а малые медресе часто строились одноэтажными, как медресе Мирзо Улугбека в Гиждуване.

Медресе Мирзо Улугбека, построенное в 1419 году в г. Самарканде, состоит из четырех угловых минаретов, мечети, двух зимних и четырех летних аудиторий, бани-омывальной и множеств худжр. В плане это медресе прямоугольное, по центральным осям расположены летние аудитории-дарсхона. Медресе Шер-дор в Самарканде, расположенное напротив вышеупомянутого медресе тоже прямоугольное в плане. Но в нем, в отличие от медресе Мирзо Улугбека, устроены два минарета по углам главного фасада и два не высоких минаретиков —гулдаста, в виде округлых контрфорсов, на заднем фасаде (рис.2). В медресе Мирзо Улугбека в Самарканде в конце двора расположена огромная мечеть, занимающая всю западную часть медресе. В медресе же Шердор, построенного в 1619 г. во дворе тоже имеются четыре летних аудиторий, но в отличие от предыдущего мечеть значительно меньше и расположена в левом от входа углу, а в правом углу располагается зимняя аудитория. Имеется также омывальня и худжры. Хотя медресе Шердор, за счет декора на фасаде, выглядит впечатлительнее чем медресе Мирзо Улугбека, на самом деле оно меньше по размерам в плане.

Медресе Надира Деванбеги построенное в XVII в. Надиром Деванбеги-везирем-канцлером Бухары, расположено на территории Самаркандского района и является одноэтажной. В планировку медресе включены зимние и летние-аудитории-дарсхона, кельи-худжры, обводящий двор. В конце двора медресе, напротив входного портала находится хонака, построенное тимуридами в XV веке. Над входным вестибюлем, на втором этаже медресе находилась библиотека.

Размещение библиотек на втором этаже медресе часто наблюдается в Бухарских медресе, чего не видим в подобных сооружениях других городов.

Анализируя архитектуру бухарских медресе на примере медресе Мири-Араб, можно проследить некоторую общность в его облике с архитектурой подобных сооружений Самарканда (рис.3).

Их объединяет идея размещения по сторонам прямоугольного двора помещений худжр-кельев с летними ау-

диториями по центру и построения в углах зимних аудиторий и мечетей, с фланкированием их с внешней стороны круглыми контрфорсами. Построенное а Бухаре медресе Надира Деванбеги представляет пример перестройки караван-сарая в медресе (рис.2). Оно немного меньше, чем Самаркандское одноименное медресе. Как пишут историки, Бухарский эмир Имамкулихан, поздравил своего везира-канцлера с построением еще одного медресе в Бухаре. Вдохновленный поздравлением правителя Надира Деванбеги превратил караван-сарай в медресе. Предназначенные для хранения лошадей с тачками и для торговли галереи были превращены в худжры. Внешний облик остался без изменений: в центре традиционный портал, с двух его сторон двухъярусные, трехнишные лоджии, два минарета-гулдаста. Сохранилась роспись на тимпане, в которой, наряду с растительным узором изображены легендарные птицы и джейраны (рис.4). Художественная ценность этого памятника заключается в том, что он входит в состав знаменитого ансамбля Ляби-Хауз (рис.5).

Город Хива, в котором сохранились множество исторических и архитектурных памятников богат и своими медресе. Если внимательно взглянуть на объекты Ичан-калы (внутренней крепости), можно легко заметить превосходство медресе в его планировочной структуре. Их общее количество превышает 30, и на территории Дишан-калы (внешней крепости) тоже расположены несколько медресе. В них мы встречаем наряду с традиционными приемами среднеазиатской архитектуры строительства медресе, новые решения, связанные с местными условиями. Например, на первый взгляд медресе Шергазихана, Кутлуг Мурад Инака, Мухаммеда Аминхана, Мухаммеда Рахимхана, Матнияза Деванбеги кажутся похожими на бухарские медресе, но в более тщательном изучении такое мнение расходится. В решении композиции двора, фланкировании фасадов, вынесении худжр в сторону главного фасада они имеют какую-то общность, но между ними есть и некоторые отличия. Схожесть видна в периметральном расположении худжр по сторонам квадратного двора, в наличии входного портала. Разница проявляется в том, что во дворе бухарских и самаркандских медресе располагаются летние дарсхона с глубокими нишами, а в Хиве это выглядит несколько по-другому. Видимо, причиной служили погодные условия — хивинские пыльные жаркие ветры. Из-за этих ветров было невозможно предусмотреть летних аудиторий-дарсхона. В Хиве почти все медресе имеют угловые башенки-гульдасты. Л. Ю. Маньковская делит эти здания на три композиционных типа:

1. Традиционные, расположенные по удлиненной композиционной оси;
2. Расположенные поперёк главной оси;
3. Свободные, созданные исходя из формы участка [7].

К первому типу относятся медресе Шергазихана, Кутлуг Мурад Инака, Аллакулихана, Мухаммеда Аминхана, Мухаммеда Рахимхана, Юсуфа Ясаулбаши, Якуб-

байходжи. Эти сооружения разные по величине, в их решении есть много общего и имеются отличительные черты. Например, некоторые имели однокупольный вход-дарвозахона (Медресе Мусо тура и Якуббайходжи), другие имели трехкупольный вход, расположенный поперек портала, есть здания, имеющие один прямой или два входа (медресе Кози Калон), или же имеющие два боковых входа (медресе Матнияза Деванбеги и Амира Туры), некоторые имеют прямой вход (медресе Юсуфа Ясаулбаши). Встречаются также сооружения с пятью-и семьюкупольными входами-дарвозахона. Угловые высококупольные помещения тоже выполнены в разном стиле. Дворы этих медресе имели полуосьмигранную форму в плане. В медресе Мухаммеда Аминхана (1825–55) выше худжр имеются вспомогательные помещения. Боковые худжры второго этажа ориентированы на улицу. Медресе Шергазихана (1718–1720 г.г.) имеет двор раз-

мерами 26,5х29м, при размере внешнего контура сооружения 43х50м (рис.6). Худжры перекрыты куполами «балхи». Здесь нет декоративных элементов, кроме решеток «панджара» на окнах. Медресе же Кутлуг Мурад Инака (1804–1812 г.г.) является первым двухъярусным медресе Хивы. В его дворе имеется сардоба-колодец, увенчанной куполом. В передних углах расположены мечеть и зимние дарсхона с купольным покрытием. Тимпаны украшены рельефным, неглазурованным орнаментом. Среди медресе есть русско-туземная школа, построенная по заказу Ислам Ходжи в 1910 году. Но оно сооружена в европейском кирпичном стиле (рис.7).

Таким образом, можно сделать заключение о том, что средневековые зодчие достигали больших профессиональных высот в строительстве медресе. Были выработаны специфические черты архитектурных школ характерных для каждого города.

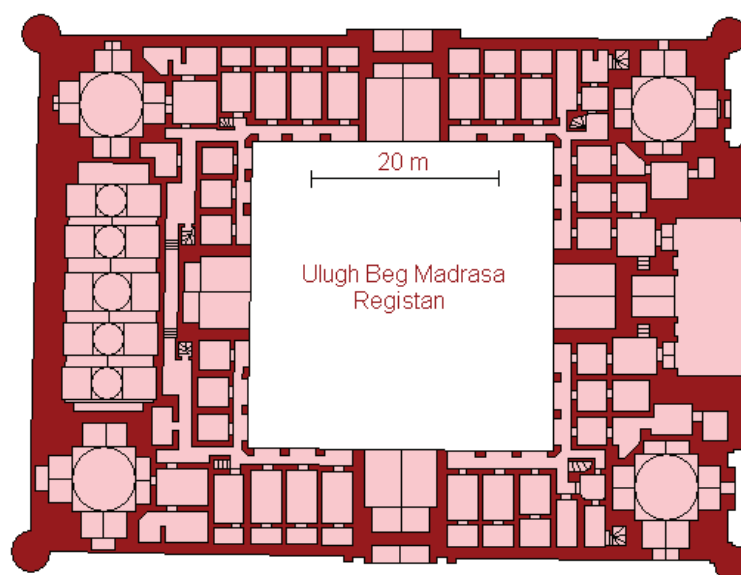


Рис. 1. План медресе Улугбека в Самарканде



Рис. 2. План и общий вид медресе Улугбека в Самарканде, общий вид



Рис. 3. Хонако Нодир Диван беги, составляющего основу планировки медресе, Самарканд

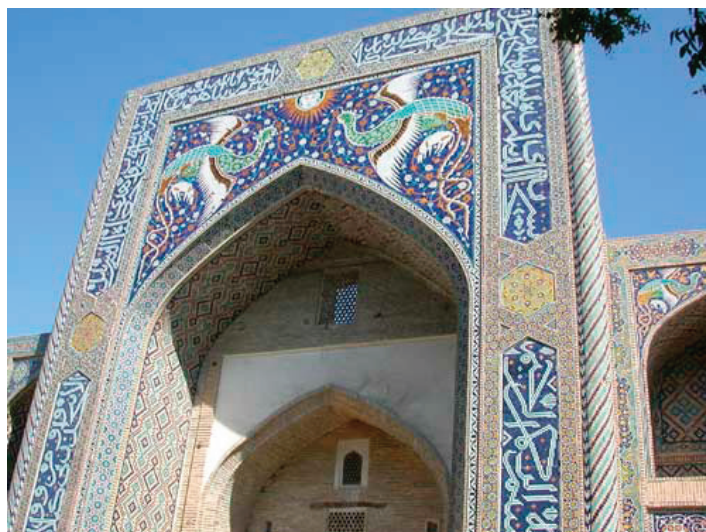


Рис. 4. Тимпан главного портала медресе Надира Деванбеги в Бухаре



Рис. 5. Ляби Хауз в Бухаре



Рис. 6. Медресе Шергазихана в Хиве



Рис. 7. Русско-туземная школа в Хиве

Литература:

1. Аҳмедов, М. Қ. Средневековые архитектурные ансамбли Узбекистана. Ташкент: Фан ва технологиялар, 2014.
2. Воронина, В. Л. Ансамбли среднеазиатских городов. Архитектурное наследие, вып.24. М.: 1976.
3. Иконников, А. В. Архитектурный ансамбль. М: “Знание”, 1979.
4. Вахитов, М. М., Мирзаев Ш. Р. Меъморилик: 1-қисм Меъморилик тарихи. Тошкент, Т.: Тафаккур, 2010.
5. Дурдиева, Г. С., Хаджиев И. М. Жанубий оролбўйи меъморий ёдгорликлари. Т.: Хива, 2011.
6. Маньковская, Л. Ю., Булатова В. А. Памятники зодчества Хорезма. Ташкент, 1978.
7. Маньковская, Л. Ю. Минареты // Типологические основы зодчества Средней Азии (IX — начало XX в.). Ташкент, 1980.
8. Пугаченкова, Г. А., Ремпель Л. И. История искусств Узбекистана. М., 1965.

Граффити: искусство или вандализм?

Кузова Наталья Викторовна, учитель ИЗО
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

Граффити стали стихией, изменившей внешний вид улиц в конце XX века, и упоминание этого слова вызывает в воображении человека множество различных образов. С каждым годом количество разрисованных стен в наших городах стремительно увеличивается. Это значит, что искусство граффити привлекает все больше и больше людей. Нередко гуляя по улице, на здании, гараже или заборе можно заметить нечто яркое, громадное, непонятное. Ты остановишься, попытаешься разобраться, фантазируешь и ломаешь голову. Наконец, перед тобой вырисовываются буквы, но разобрать — какие, невозможно. Эти буквы, как большая задача, которую нужно непременно решить, не зная ни формул, ни ходов решения. Эта задача носит название — граффити (от итальянского «царапать»), а автор этого искусства величается райтером.

Особенность этого вида «городского декора» в том, что человеку не нужно идти в галерею или на выставку. Граффити украшают внешний вид старых городских стен, строительных заборов, заброшенных строений и даже целых заводских корпусов. Другое дело, какую идею, смысл и энергетику несут эти художественные композиции. Практика показывает, что подчас стены являются не «подиумом» для интересных цветовых решений, а просто тренировкой для дилетантов и любителей порисовать. Поэтому далеко не все воспринимают разрисованные стены, как способ самовыражения. Для многих это скорее хулиганство, чем творчество. Кто-то называет это вандализмом.

История граффити началась много тысячелетий назад. Первобытные люди разрисовывали пещеры, как правило, в основном это были сцены охоты, животные и окружающая природа [5]. Египтяне украшали стены пирамид, фрески сохранились в храмах и по сегодняшний день. Древние римляне наносили буквенные рисунки на статуи и стены. В основном это были политические изречения и признания о любви. Кстати, созданные много веков назад граффити позволяют современным ученым узнать о жизни людей в те времена. Ведь то, как изображены и оформлены были рисунки, граффити говорят об имеющемся языковых различиях и особенностях, а также о том, какой образ жизни вели древние люди. Даже в эпоху Возрождения подобное искусство было не забыто. Многие известные художники довольно часто вырисовывали или вырезали свои имена на различных поверхностях.

Однако совсем недавно граффити получило свое новое развитие. Нью-Йорк стал родиной данного вида искусства. Именно здесь в 70–80 годах прошлого столетия возникла хип-хоп культура, брейк-данс, а граффити стал ее частью. Особенно хорошо эта субкультура прижилась в бедных районах Латинской Америки, где ещё ранее воз-

никла своя собственная традиция — «муралс», т.е. рисунков на домах.

К 90-м годам появляются художники, которые во многом отходят от граффити (написание букв, имён) и полностью переключаются на создание образов или прямых посланий, причём используя для этого самые разные техники. Чаще всего граффитчики создают шедевры, которые содержат определенные символы — тэги. Это набор букв, изображающийся каждым художником по-своему. Именно стиль написания тэгов способствует тому, что граффитчик становится узнаваемым по такому письму.

Начинающие художники часто использовали для создания своих шедевров уголь, простые аэрозоли и маркеры. Рабочие инструменты частенько изготавливались самостоятельно. Даже специальные составы для подкраски обуви и штемпельная краска становились материалами для работы.

Граффити имеет много стилей и направлений. Одно из них носит название **тэггинг**. Такие изображения похожи на таинственные сообщения. Кроме того, путем нанесения тэгов изображаются инициалы художника.

Еще один вид граффити — это **бомбинг**. Такие изображения характеризуются тем, что содержат всего лишь два или три цвета. Кроме того, они очень быстро наносятся, от чего страдает качество рисунка. В основном граффити этого вида состоят из буквенных символов, выполненных в оригинальной манере. Цель таких граффити — покрыть большой размер поверхности. Поэтому его можно отнести к хулиганским рисункам.

Wildstyle (дикий стиль) — это наиболее сложный стиль граффити. Основной характеристикой таких изображений является сплетения букв и заостренные углы. Почему назвали этот тип граффити именно так? Потому что рисунок включает дикие, взрывные элементы. Буквы становятся нечитаемыми, так как художник часто вносит какие-то оригинальные дополнения, что приводит к отсутствию понимания написанного.

FX (или 3D style, «объемный стиль»). Этот стиль отличается абсолютным объемом букв. Придумать такой рисунок очень сложно. Надо обладать неординарной фантазией и незаурядным мышлением, чтобы нарисовать слово в объеме. При этом надо, чтобы все буквы сочетались друг с другом, и было довольно-таки понятно, что написано. Далеко не каждый райтер на это способен, и для этого нужны долгие годы тренировок.

MessiahStyle — оригинальность этому стилю придают буквы, словно написанные на отдельных листах и наложенные друг на друга. Этот стиль был изобретен жителем Нью-Йорка Vulcan, работы которого характеризуются своеобразной цветовой гаммой [8].

В нашей стране граффити появилось сравнительно недавно. Датой рождения можно считать 1985 год. Именно в это время молодежь нашей страны заинтересовалась брейк-дансом, который является частью культуры хип-хопа. Изначально граффити можно было увидеть на декорациях фестивалей, посвященных брейк-дансу. Яркие декорации производили неизгладимое впечатление на молодых людей. В то время стал популярным граффитист калининградец Макс-Навигатор. Однако в Москве долгое время граффити не появлялось и, соответственно, не развивалось. И только совсем недавно и в столице России появились мастера такого вида изобразительного искусства. Сейчас этот вид искусства дошел до самых маленьких провинциальных городов и населенных пунктов.

Сфера отношения к граффити широка и спорна и граффити может считаться отдельным видом изобразительного искусства при одном условии. Нанесение таких изображений не должно носить хулиганский характер. Человечество всегда стремилось создать что-то новое и оригинальное, однако граффитисты должны понимать, что их искусство получит истинное признание только тогда, когда перестанет быть уделом уличных хулиганов. Эстетика и приёмы граффити используются в рекламе, дизайне, видео и т.п. [7]. Выставки граффити регулярно проводятся в официальных учреждениях культуры. Однако во многих случаях деятельность художников улицы рассматривается как хулиганство и проявление вандализма и преследуется законом. В чем связь вандализма и граффити? Согласно Большой Российской энциклопедии «вандализм — это бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей» [4]. Но в более широком смысле вандализм означает вредительство, асоциальное поведение. Некоторые считают, что граффити — это своеобразная форма девиантного поведения, очень распространенная среди подростков и молодежи. С этим можно поспорить. Во-первых, феномен граффити в России никто не изучал и никаких исследований никто не проводил. Во-вторых, граффити — это способ коммуникации в обществе, способ выразить свое мнение или донести какую-либо информацию, и при этом сделать это инкогнито. Граффити — самое свободное (если так можно выразиться) из средств самовыражения. Пиши, рисуй, о чем хочешь, не боясь нарушить какие-либо нормы и правила, здесь нет никаких табу и запретов. В общем, полная свобода творчества. Если говорить о крупных городах, то там есть так называемые галереи граффити, то есть стены, полностью изрисованные краской. Возникают такие галереи по разным причинам. Но в основном, это места сбора «неформальной» молодежи. В крупных городах есть несколько таких мест. В Санкт-Петербурге — это Ротонда, подъезд дома, в котором живет Б.Б. Гребенщиков, в Москве стена Мира,

стена Цоя на Арбате и другие. Но только почему-то возникают надписи и рисунки не только в специально отведенных местах, а где попало: на домах, общественных зданиях, на детских площадках... Можно ли это назвать искусством самовыражения или это скорее хулиганство, чем творчество?

Все «настоящие» граффитчики соблюдают кодекс, который гласит: «Не расписывай дома, представляющие культурную ценность, и вообще, не рисуй на жилых домах — не навязывай людям свое мировоззрение, не пиши на именах других райтеров, тем более на чужих работах, на надгробиях: роспись мемориальных стен и машин — это смерть! Те, кто пишет на чужих работах, заслуживают презрения.

Итак, понятие граффити воспринимается по-разному: для одних — это искусство и модный стрит-арт объект, для других — вандализм. Граффити, в принципе, невозможно контролировать или искоренить путем наложения на него запретов. Поэтому как форма искусства и средство выражения взглядов оно гибко, всеохватывающе и свободно от цензуры. Это своего рода анонимный визуальный диалог автора с другими членами общества.

Способов самовыражения, в наши дни немало, но если так хочется нарисовать и выразить свое собственное я, то может следует использовать достижение научно-технического прогресса и компьютерных технологий, возможности социальных сетей, предлагаемых Интернетом. Они позволяют по-иному взглянуть на сферу применения ставших уже всем привычных надписей на стенах. Только стены эти не привычные бетонные, деревянные или металлические — они виртуальные. Внешне эти рисунки граффити «В контакте» ничем не отличаются от настоящих граффити-картинок (приложение 3). Существует специальная программа Graffiti Studio, позволяющая имитировать реальные материалы, используемые для письма, и алфавиты для написания граффити на разных языках, её можно скачать в Интернете бесплатно. Существует ещё одна (подобная) программа Graffiti Creator, кроме этого, надписи граффити можно создавать в «Фотошопе» (Photoshop). Возможности социальной сети «В контакте» также позволяют скачать красивые граффити-картинки. Поэтому доставить радость людям можно не только рисунками на стенах, но и рисунками, созданными при помощи различных компьютерных программ.

Подводя итог выше сказанному, можно утверждать, что граффити является культурным феноменом, в той или иной форме встречаемым в любом обществе. Граффити можно рассматривать как конкретный манифест персональной и общественной идеологии, очень эффективный в плане визуального воздействия на людей. Поэтому граффити является искусством, если служит для достижения благородных целей, в противном случае — это вандализм.

Литература:

1. Вандализм [статья 214] // Уголовный кодекс Российской Федерации (УК РФ) от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ. (принят ГД ФС РФ 24.05.1996 г., действующая редакция)

2. Высотский, С. Киевские граффити XI — XVII вв. — Киев, 1985.
3. Граффити [интернет ресурс] // Википедия, Режим доступа — <http://ru.wikipedia.org/wiki/graffiti>
4. Есаков, Г. А. Вандализм. // БРЭ Т. 4 с.576, — М.: Большая Российская энциклопедия, 2006.
5. Кёте, Р. Первообытный человек. — ТД «Издательство Мир книги», 2006.
6. Кодекс граффитчика [интернет ресурс] // Всё о граффити, Режим доступа — <http://graffiti.sitcity.ru>
7. Крючкова, В. А. Граффити. // БРЭ Т. 7 с.646, — М.: Большая Российская энциклопедия, 2007.
8. Раппапорт, А. Граффити и High Art // Государственный центр современного искусства, 2008.

Жизнь и творчество Винсента Ван Гога

Кузова Наталья Викторовна, учитель ИЗО
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

Никто не может ничего сделать с тем, что никто не покупает моих картин. Но придет время, когда люди поймут, что их стоимость превышает стоимость красок.

Винсент Ван Гог

Жизнь Винсента Ван Гога, как переплетение всевозможных случайностей и событий, покрыта тайнами и слухами. До сих пор ученые спорят о причинах психического расстройства и внезапной смерти великого автора. В его картинах находят скрытые замыслы, а письма к брату открывают суровую правду о нелегкой жизни художника. Судьба была жестока, отпустив Ван Гогу всего 10 лет активной творческой жизни, но и этого короткого срока хватило, чтобы он превратился в мастера с оригинальной манерой живописи. Благодаря постоянному труду, выработанному таланту и собственному неповторимому взгляду на мир, Ван Гог сумел создать настоящие шедевры.

Винсент Ван Гог стал символом человека, вложившего в искусство всю свою душу — настолько глубоко, что в конце концов он сам потерял её. «Умирать тяжело, но жить еще тяжелее», писал он о своей жизни.

Сложно представить себе, сколько тягот пришлось перенести Ван Гогу. Лишь десять лет потребовалось ему, чтобы полностью раскрыть свой талант — десять тяжелых лет, полных адского труда.

И все же — художник, за всю свою жизнь не продавший ни одной картины, душевнобольной человек, несостоявшийся проповедник, неудавшийся торговец — даже в самые трудные моменты своей жизни он продолжал считать, что нет ничего более достойного, чем любовь к людям.

Ван Гоги принадлежали к старинному бюргерскому роду, упоминание о котором восходят к 16 веку. Представители мужской части этой семьи становились священнослужителями или занимались торговлей антиквариатом и картинами.

Винсент появился на свет 30 марта 1853 года в местечке Гроот Зюндерт (Северная Брабанта), день в день ровно через год после того, как родился мертвым первенец Теодоруса Ван Гога и Анны Корнелиус Карбентус, получивший при крещении то же самое имя. Могила пер-

вого Винсента была расположена рядом с церковной дверью, через которую второй Винсент проходил каждое воскресенье своего детства.

Должно быть, это было не очень приятно, кроме того, в семейных бумагах Ван Гогов есть прямое указание на то, что имя мертворожденного предшественника часто упоминалось в присутствии Винсента. Но повлияло ли это каким-то образом на его «чувство вины» или его предполагаемое некоторыми ощущение себя «незаконным узурпатором», остается только строить догадки.

Кроме Винсента, в семье было еще пятеро детей, но только один из них имел для него огромное значение — младший брат Тео, чья жизнь запутанным и трагическим образом переплелась с жизнью Винсента.

Первая попытка найти свое место в жизни восходит к 1869 году, когда, в возрасте шестнадцати лет, Винсент поступает на работу — с помощью дяди, своего тезки (его ласкательно называют дядя Сент) — в филиал парижской художественной фирмы «Гупиль», открывшийся в Гааге. Здесь будущий художник впервые соприкасается с живописью и рисунком и обогащает опыт, который он получает на работе, познавательными посещениями городских музеев и обильным чтением. Все идет вполне удачно вплоть до 1873 года.

В «Гупиле» Ван Гог пробыл два года и пережил болезненное одиночество, которое сквозит в его письмах к брату, все более и более печальных. Но худшее наступает тогда, когда Винсент, сменив ставшую слишком дорогой квартиру на пансион, который содержит вдова Луайе, влюбляется в ее дочь Урсулу (по другим данным — Евгению) и оказывается отвергнутым. Это первое острое любовное разочарование, это первая из тех невозможных связей, которые с постоянством будут омрачать его чувства.

Молодой человек был абсолютно уверен в том, что человек приходит в мир не для того, что бы быть счаст-

ливым, а чтобы созидать и оставлять после себя нечто великое. В 1876 году он решил стать учителем и воспитателем в частной школе Стокса в Рамсгейте. Здесь же он начал заниматься проповеднической деятельностью. Однако интерес к преподаванию и миссионерству довольно скоро сменился глубокой тоской и разочарованием.

В 1877 году Ван Гог снова живёт в Голландии, и все больше находит утешение в религии. После переезда в Амстердам он начал учиться на священника, но вскоре бросил учебу, так как обстановка на факультете его не устраивала. Молодой человек мечтал не об однообразной работе простого священника, а о высокодуховной жизни. Перед ним возникла новая цель — стать проповедником в Боринаже, шахтёрском крае на юге Бельгии. Для того чтобы получить это место, будущий художник отправился в миссионерскую школу пастора Бокмы в Лакене, недалеко от Брюсселя. Но неряшливый вид, вспыльчивый темперамент и частые приступы ярости привели к тому, что ему отказали в желанном месте.

Одержимый своей идеей, Ван Гог отправился с проповедями в Патюраж. Он был потрясён местной нищетой и без устали трудился во благо всех страждущих, посещал больных, читал неграмотным Писание, учил детей, а по ночам для заработка рисовал карты Палестины. Самоотверженность будущего художника победила возникшее не только у шахтёров, но и у членов Евангелического общества предубеждение против него. Ему назначили жалование в пятьдесят франков, и впервые за многие годы Винсент почувствовал себя счастливым. Однако страстное отношение к делу настроило против проповедника его духовное начальство, в глазах которого стремление Винсента «всех любить» имело характер ереси.

Выступая за права шахтёров, Винсент обратился с ходатайством к дирекции шахт и от имени рабочих потребовал улучшения условий их труда. Это послужило причиной отстранения Ван Гога от должности проповедника синодальным Комитетом протестантской церкви Бельгии. Таким образом, в июле 1879 года в возрасте двадцати шести лет Винсент остался без цели в жизни, работы и каких — либо надежд на будущее. Это событие сильно ударило по его эмоционально — психическому состоянию.

Пребывая в подавленном настроении, Винсент всё своё время посвятил рисованию. В трудные периоды своей жизни он всегда будет прибегать к искусству как к спасительной гавани.

Вроде бы жизнь стала налаживаться, но снова Ван Гога начали преследовать неудачи, причем любовные.

Его кузина Кея Вос — Стриккер стала вдовой. Она ему очень нравилась, но он получил отказ, который долго переживал. К тому же из-за Кеи он поссорился очень серьезно со своим отцом. Винсент, испытав новое потрясение, отправился в Гаагу. Этот момент жизни очень сильно сказался на его душевном настрое, художник навсегда отказался от любви и брака, но зато стал много и увлечённо писать.

Он много работал, наблюдал сцены из жизни городских «низов», заглядывал в самые нищие кварталы го-

рода, в одном из которых жил сам, и практически не выпускал из рук карандаш ни днём, ни ночью. Постепенно Винсент стал использовать в работах мел, перо, сепию, акварель, иногда соединяя все эти техники на одном листе и добиваясь удивительного цвета в своих работах.

Как-то во время одной из «художественных» вылазок Ван Гог познакомился с Клазиной Марией Хоорник, которая была девушкой легкого поведения. Посочувствовав бедственному положению, он тут же предложил ей с детьми разделить его нищий кров. Так художник создал семью с беременной проституткой, после чего от него отвернулись и друзья, и родные. С ней Ван Гог прожил почти год, причем неоднократно ему приходилось лечиться от венерологических заболеваний. Он хотел спасти эту бедную женщину, и даже думал жениться на ней. Но тут уже вмешался его семья, и мысли о браке были попросту развеяны.

В 1885 Винсент поселился в Антверпене, где посещал занятия в Академии искусств. Затем, в 1886 году, Ван Гог снова возвращается в Париж, к своему брату Тео, который на протяжении всей жизни помогал ему, как морально, так и финансово. Франция стала вторым домом для Ван Гога. Там он берет уроки живописи у Фернана Кормона, и знакомится с такими личностями как Анри де Тулуз-Лотреком, Камилем Писсарро, Эдгаром Дега, Эмилем Бернаром, Луи Анкетеном, Арманом Гийоменом и Полем Гогеном. Впервые в жизни он обрёл родственную художественную среду, которая могла оценить его талант и своеобразие. Но, несмотря на появившиеся связи, продавать свои картины Ван Гогу так и не удавалось.

Отчаявшись, художник стал одним из организаторов выставки в ресторане «Ля Фурш», а затем и кафе «Гамбурин». Но экспозиции привели в ужас посетителей заведения, они сочли представленные картины неуместными и вызывающими.

В отчаянии Ван Гог совместно со своими друзьями предпринимает ещё одну попытку донести своё искусство до зрителей. По предложению театрального режиссёра Андре Антуана в фойе «Свободного театра», были представлены его личные работы, а также полотна Жоржа Сёра и Поля Синьяка. Однако и эта выставка не принесла успеха и материального благополучия.

Ван Гог много пил, и имел очень взрывной характер. Его можно было назвать человеком, с которым трудно иметь дело.

Несостоятельность всех начинаний заставила Ван Гога снова обратиться к собственному творчеству. Он начал изучать теорию цвета Эжена Делакруа, увлёкся плоскостным восточным искусством и фактурной живописью Монтичелли. С большим упорством стал осваивать всё то, что казалось ему наиболее важным и ценным. Два года проведённые в Париже, явились периодом активного поиска собственного стиля. За это время Винсент Ван Гог создал около двухсот тридцати полотен — больше, чем за какой-либо другой этап своей творческой биографии.

Уже первые парижские работы художника демонстрируют переход от реализма, характерного для раннего пе-

риода его творчества, к манере, свидетельствующей о влиянии импрессионизма. Это можно увидеть в серии натюрмортов: «Натюрморт с цветами в бронзовой вазе» (1887, Музей д'Орсэ, Париж), «Натюрморт с красными гладиолусами» (1886, частное собрание). Особое место в этом жанре принадлежит подсолнухам, которые Ван Гог изображал в вазах — «Натюрморт с розами и подсолнухами» (1886, Кунстхалле, Мангейм) и лежащими на столе — «Два срезанных подсолнуха» (1887, Музей Метрополитен, Нью-Йорк). Картины свидетельствуют об антропоморфном отношении художника к цветам, судьбы растений, свежих или увядающих, созвучных судьбам человеческим.

Из всех произведений этого периода большой интерес представляет серия из шести работ: «Башмаки» (1887, Художественный музей, Балтимор) поражают своей внутренней экспрессией и в тоже время простодушной искренностью и открытостью миру. «Ресторан «Сирена» в Анжере» (1887, Музей д'Орсэ, Париж), «Огороды на Монмартре (Монмартрский холм)» (1887, Городской музей, Фонд Винсента Ван Гога, Амстердам), «Мулен де ля Галлетт» (1886, Новая национальная галерея, Берлин), «Хлебное поле с маками и жаворонками» (1887, Городской музей, Фонд Винсента Ван Гога, Амстердам), «Море в Сент-Марье» (1888, Государственный музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина).

Однако, несмотря на появившуюся в его полотнах красочность, нельзя говорить о благотворном влиянии на эмоциональное состояние художника парижской атмосферы. Из переписки братьев Ван Гогов известно, что именно здесь Винсента начали мучить кошмары, которые, по всей видимости, были первыми симптомами душевной болезни. В 1888 г. Винсент переехал на юг Франции, в местечко Арль. Приезд в Арль ускорил разрыв Винсента с импрессионизмом. В милом «драматическом» пейзаже он нашел «восточные» мотивы, которые ценил в японском изобразительном искусстве. «Здесь я по-новому вижу мир» (Из переписки с братом Тео). Эти взгляды Ван Гога мы находим в таких картинах как «Персиковое дерево в цвету» (1888, Музей Крёллер — Мюллер, Отерло) или в «Цветущий фруктовый сад» (1888, Музей Ван Гога, Амстердам) и даже в «Мосту Ланглуа в Арле» (1888, Музей Вальраф-Рихарц), где перспектива едва ощущается.

Встреча с Гогеном, с одной стороны, не произвела значительного влияния на технику рисования Ван Гога, а с другой стороны — оказалась очень существенной. Когда Гоген приехал в Арль, Ван Гог был восхищен им. Ему казалось, что наконец начинает реализовываться его мечта о создании своего рода «коммуны» близких по духу и мировоззрению художников. Он арендовал небольшой домик, разрисовал стены и приготовился к приему художников. Все шло хорошо, но между художниками произошла размолвка. Гоген был постоянно недоволен безалаберностью друга, а Ван Гог недоумевал, как такой человек не понимает и, главное, не хочет понять идеи единого коллективного направления живописи во имя будущего. Это был конец иллюзий о братстве художников.

Ван Гог бросился на ставшего уже врагом Гогена с бритвой. Гоген еле унес ноги, чудом оставшись в живых. От злости неудачи Ван Гог отрезал себе часть левого уха. Уже на следующий день художника отвезли в психиатрическую больницу, где неистовства приняли настолько острый характер, что врачи поместили его в палату для буйных больных.

Гоген, несмотря на многочисленные просьбы друга встретиться с ним, в больницу не приехал и покинул Арль предварительно сообщив Тео о болезни брата.

В периоды ремиссии Ван Гог мечтал вернуться в «мастерскую Юга» и продолжить работу, но арлезианцы написали заявление своему мэру с просьбой изолировать художника от остальных жителей города «как не имеющего право жить на свободе». По совету доктора, Винсент принял решение отправиться в поселение для душевно больных Сен-Реми, расположенное неподалёку от Арля, куда он и прибыл третьего мая 1889 г.

Осознавая, что его болезнь не излечима, и каждый новый приступ может стать последним, Ван Гог с горячностью приступал к работе.

За год жизни в этом поселении он создал более ста пятидесяти картин и около ста рисунков и акварелей. В этот период создаются такие работы как «Автопортрет с забинтованным ухом» (1889, Галерея института Курто, Лондон), «Звёздная ночь» (1889, Музей современного искусства, Нью-Йорк), «Пшеничное поле с кипарисами» (1889, Национальная галерея, Лондон), «Пейзаж с оливами» (1889, Собрание Дж. Г. Уитни, Нью-Йорк).

К концу 1889 года его даже пригласили участвовать в брюссельской выставке «Группы двадцати», на которой ранее экспонировались работы Моне, Писсарро, Сёра, Синьяка, Лотрека и Гогена. Для Ван Гога это приглашение оказалось очень лестным.

Работы мастера сразу заинтересовали художников и любителей живописи, в результате чего за четыреста франков у него купили картину «Красные виноградники» (1888, Государственный музей им. А. С. Пушкина, Москва). Это было его первое и последнее произведение, проданное при жизни. Однако событие, которого Ван Гог ждал столько лет, не принесло ему радости. Ожидание признания и успеха давно сменились замкнутостью и депрессией. В мае 1890 году Винсент Ван Гог окончательно покидает приют для душевно больных и отправляется в Париж к своему брату Тео и его жене, которая только родила мальчика, назвали ребёнка Винсентом, в честь его дяди. Жизнь стала налаживаться, и Ван Гог был даже счастлив, но его болезнь вернулась снова. 27 июля 1890 года Винсент Ван Гог неизвестно как и где, достал револьвер и ушёл гулять в поле. Там он выстрелил себе в сердце, но пуля прошла ниже. Истекая кровью, тяжело раненый, он самостоятельно вернулся в свой номер в гостинице. Здесь его нашёл хозяин заведения, и художник, находившийся в здравом уме и ясной памяти, рассказал ему о своём намерении покончить собой, умоляя ничего не сообщать брату. Владелец гостиницы тут же вызвал

доктора, а тот, осмотрев рану, послал сообщение Тео, который приехал на следующий же день. Братья проговорили оставшееся время, и в час ночи 29 июля 1890 года в возрасте тридцати семи лет Винсент Ван Гог умер.

30 июля состоялись похороны, на которые приехали немногие друзья художника. После смерти брата Тео начинает организовывать выставки его работ, но заболел нервным расстройством. Спустя пол — года умер и Тео. Его вдова привезла прах в Овер. Так братья воссоединились навсегда.

Наследие Ван Гога насчитывает около 850 полотен. К этому следует прибавить такое же количество рисунков,

эскизов и офортов. Если принять во внимание, что только за время пребывания в Овер-сюр-Уазе в течение двух месяцев Винсент написал 70 картин, 32 рисунка и одну акварель, становится понятным предположение, что значительное количество его трудов было утрачено или уничтожено.

Творчество Винсента Ван Гога многогранно. В его искусстве впервые прозвучала тема сопричастности культуры к бедам и страданиям простого человека. В полотнах художника страстная жажда добра, красоты и справедливости передана с невероятным напряжением, что оказало огромное влияние на формирование многих художественных тенденций 20 века.

Литература:

1. Ван Гог. Письма. Пер. с голл. — Л. — М., 1966.
2. Ревалд Дж. Постимпрессионизм. Пер. с англ. Т. 1. — Л. — М., 1962.
3. Перрюшо, А. Жизнь Ван Гога. Пер. с франц. — М., 1973.
4. Мурина Елена. Ван Гог. — М.: Искусство, 1978. — 440 с. — 30 000 экз.
5. Дмитриева, Н. А. Винсент Ван Гог. Человек и художник. — М., 1980.
6. Стоун, И. Жажда жизни (книга). Повесть о Винсенте Ван Гоге. Пер. с англ. — М., Правда, 1988.
7. Г. Козлов, «Легенда о Ван Гоге», «Вокруг света», № 7, 2007.
8. Ван Гог В. Письма к друзьям / Пер. с фр. П. Мелковой. — СПб.: Азбука, азбука-Аттикус, 2012. — 224 с. — Серия «Азбука-классика» — 5 000 экз., ISBN 978-5-389-03122-7
9. ru.wikipedia.org
10. adme.ru
11. muzei-mira.com
12. hudozhniki-znaki-odarennosti.ru
13. bibliotekar.ru

Отражение темы детства в фортепианных произведениях Цезаря Кюи

Лапина Мария Евгеньевна, аспирант
Санкт-Петербургский государственный институт культуры

Статья посвящена фортепианному наследию Цезаря Кюи и основывается на нотных материалах, которые были найдены автором в архиве композитора, хранящимся в отделе рукописей Российской национальной библиотеки. Автор отмечает особую роль, которую играет тема детства в творчестве Кюи, анализирует образную сферу произведений композитора, посвященных миру ребенка. В рамках статьи автор привлекает внимание читателя к образовательно-культурному потенциалу произведений Цезаря Кюи.

Ключевые слова: Цезарь Кюи, фортепианные сочинения, пятиклавишные пьесы, колыбельная.

2015 год был отмечен целым рядом знаменательных «музыкальных» дат: 205 лет со дня рождения Ф. Шопена и Р. Шумана, 175-летний юбилей П. И. Чайковского. За многочисленными праздничными концертами, выставками, публикациями, посвященными этим гениям музыкального искусства, практически незаметным остался еще

один юбилей — 180-летие композитора Цезаря Антоновича Кюи, чья творческая жизнь была неразрывно связана с музыкальной культурой Санкт-Петербурга второй половины XIX — начала XX вв. Произведения композитора Ц. А. Кюи по целому ряду причин¹ остаются практически неизвестными не только любителям музыкального искус-

¹ Одна из причин заключается в том, что Кюи находится в тени таких гениев — своих современников, как Римский-Корсаков, Мусоргский, Балакирев, Чайковский, и причислен музыковедами к композиторам «второго ряда»; из-за такого «ярлыка» многие его произведения практически не известны исполнителям и публике. (См.: Композиторы «второго ряда» в историко-культурном процессе: сборник статей. — М.: Композитор, 2010. — 327 с.)

ства, но и профессионалам. До сих пор наследие композитора содержит много неизученных страниц, которые еще ждут своих исследователей, исполнителей и слушателей, ведь творчество Кюи включает в себе один из ярчайших этапов культурной жизни России. Исторический период, в котором жил и творил Ц. Кюи, отмечен пристальным вниманием представителей искусства и литературы, философов к феномену детства, к теме материнства и семьи. Ц. А. Кюи внес большой вклад в развитие музыкального искусства, посвященного детям, своими произведениями: хорами и песнями для детских голосов, операми-сказками, фортепианными сочинениями. На наш взгляд, обращение к теме «композитор Ц. Кюи — детям» в рамках сегодняшней культурно-образовательной политики обладает несомненной актуальностью, так как может выявить новые грани в творческом наследии Кюи и привлечь внимание исследователей, педагогов, исполнителей к сочинениям композитора, предназначенным для нравственного, эстетического, музыкального развития детей.

Большую роль в становлении темы детства в творчестве Кюи сыграла семья композитора. Так первыйopus Кюи, посвященный детям, «13 музыкальных картинок» (ор. 15) — появляется в 1878–79 гг., в то время, когда в семье композитора подрастали маленькие дети: дочь Лидия и сын Александр. Особенно активно тема детства в творчестве композитора зазвучала на рубеже веков, сам Кюи отмечал это в письме к Н. Ф. Финдейзену (1913 г.): «В последнее время я охотно писал для детей (быть может потому, что у меня 8-летний внук)». [4, с. 439] В первые десятилетия XX века из-под пера компо-

зителя выходят свыше 50 детских песен (ор. 73, 78, 97), хоры для детских голосов (ор. 77, 85, 101), детские оперы-сказки («Снежный Богатырь», «Красная Шапочка», «Кот в сапогах», «Иванушка-дурачок»). Произведения эти создавались в тесном сотрудничестве с педагогами, посвятившими себя музыкально-эстетическому воспитанию детей (М. С. Поль, Н. Н. Долманова), и вызывали интерес у исполнителей. 29 января 1912 года певицей М. В. Яновой был дан утренний концерт, программа которого состояла из песен и хоров Ц. Кюи для детских голосов [10]. Композитор, видимо, присутствовавший на этом концерте, 30 января отправляет Марии Владимировне Яновой письмо: «Дорогая Мария Владимировна. Еще раз сердечное спасибо за вчерашнее. Г. Н. Тимофеев настаивает на том, чтобы это утро повторить. Если это состоится, то я бы очень просил на сколько это возможно: Сократить программу хоть на 10, или 8 песен. Исполнить 5 или 6 моих пятиклавишных пьесок, подыскавши для них самую крошечную пианистку-ребенка <...>». [9, л. 3. — 3 об.] В этом послании композитор упоминает о своих фортепианных пьесах, написанных специально для маленьких пианистов. Десять пятиклавишных пьес для фортепиано в четыре руки составили 74opus композитора и были изданы в издательстве Юргенсона в 1906 году. Для концерта Кюи не случайно просит найти лишь одного исполнителя-ребенка: в пятиклавишных пьесах первая партия написана композитором в расчете на начинающего пианиста, ее основой, как справедливо указано в названииopus, являются лишь пять фортепианных клавиш. В этом легко убедиться, открыв любую пьесуopus:



Рис. 1. Ц. Кюи. «Похороны птички», ор. 74

Вторая партия, предназначенная композитором для более опытного исполнителя (педагога, мамы, старшей сестры), обрамляет тему ребенка и бережно поддерживает ее.

Такой прием, примененный Кюи в пятиклавишных пьесах, напоминает о «Парафразах» (24 вариации и 15 пьес), которые были написаны Кюи, Римским-Корсаковым, Бородиным и Лядовым на крошечную неизменяемую тему и посвящены маленьким пианистам, способным сыграть тему одним пальцем каждой руки.

Парафразы были высоко оценены Листом, который в письме к их создателям писал: «Уважаемые господа! В форме шутки вы создали произведение огромного досто-

инства. Меня очаровали ваши «Парафразы» <...>. Вот, наконец, замечательный свод науки, гармонии, контрапункта, ритма, фигуративного стиля и того, что по-немецки называется «Formenlehre» — учение о форме. Я охотно предложу профессорам композиции консерваторий Европы и Америки принять ваши «Парафразы» как практическое руководство в их преподавании». [Цит. по: 4, с. 561]

Образовательным потенциалом обладают и пятиклавишные пьесы Кюи, которые знакомят маленького пианиста с азами ансамблевой игры, с особенностями музыкальных жанров, ставят перед учеником разнообразные исполнительские задачи.

Образная сфера пятиклавишных пьес Кюи посвящена миру ребенка². С помощью красочной фортепианной палитры Кюи рисует в своем опусе картины из жизни детей. Детские переживания («Похороны птички»), члены семьи, окружающие ребенка («Мама обидела»), веселые игры («На лошадке», «Кукольный бал»), встреча с русской природой и русской культурой («Пасмурно», «Пастушок», «Расплясались»), знакомство с культурой далеких стран, возможно, известных ребенку из сказок бабушки или няни («На Востоке») — все это запечатлено в пятиклавишных пьесах Кюи. Музыкальные образы, отразившиеся в 74 опусе Кюи, передающие окружение и склад жизни ребенка рубежа веков, дают основание отнести Десять пятиклавишных пьес Кюи к такому музыкальному явлению, получившему развитие во второй половине XIX столетия, как *детский альбом*. Искусствовед Е. Шефова справедливо отмечает, что «в первое десятилетие XX века такая разновидность фортепианной музыки, как детский альбом, прочно заняла свое место в ряду других явлений музыкальной культуры. Несмотря на то, что одной из вершин фортепианного цикла для детей по-прежнему был и остается *«Детский альбом»* Чайковского, значимость подобных альбомов в контексте

культуры не преуменьшается, а наоборот, приобретает еще большую ценность. За сравнительно недолгий период (как известно, до середины XIX века в России образ ребенка и детская тема не столь привлекали внимание композиторов), *«альбом»* стал одним из ярких явлений отечественной истории музыки». [11, с. 196–197]

Одной из характерных пьес для музыкальных альбомов второй половины XIX — начала XX вв., посвященных детям, является Колыбельная³. Мимо этого жанра не прошел в своем творчестве и Цезарь Кюи. В посвященном композитором своей дочери («*ma petit Lydie*») опусе № 20, который составили небольшие лирические и скерцозные миниатюры, находится пьеса «Колыбельная», «Колыбельную» можно увидеть и в цикле «Калейдоскоп» для скрипки и фортепиано. Близка к образному строю колыбельной детская песня «Ночь» из «17 детских песен» Кюи (ор. 73). Одна из фортепианных миниатюр опуса 39 получила название «У колыбели». В этот же опус входит пьеса Кюи, также напоминающая о теме детства — «Испанские марионетки». Трогательное посвящение имеет «Колыбельная» для фортепиано, найденная нами в архиве Кюи, хранящимся в отделе рукописей РНБ: «13-тидневному внуку — 70-тилетний дедушка». [7, л. 1]



Рис. 2. Ц. Кюи. Колыбельная

И в семьдесят, и в восемьдесят лет творческая активность не покидала композитора, в 1910-е годы Кюи продолжал работать и сочинять, несмотря на ухудшающееся здоровье. В последние годы жизни в связи с болезнью глаз Цезарь Кюи вынужден был отказаться от сочинения вокальной музыки (из-за слабого зрения композитор не мог работать с поэтическими текстами). В 1917 году Кюи рассказывал об этом в письме к М. Керзиной: «... Теперь о моем творчестве и его фиксации на бумаге. О во-

кальных сочинениях не может быть и речи, ибо не могу читать текст, а вызубрить его на память не могу за неимением [не разобрано], да и зубреж в мои годы дело не подходящее. Остается инструментальная фортепианная музыка, и то в миниатюрных формах». [4, с. 477–478] На помощь композитору приходят его друзья и помощники, которые записывают небольшие фортепианные пьесы Кюи, в то время, когда практически потерявший зрение композитор уже не мог этого сделать сам. Пьесы Кюи,

² Свои пятиклавишные пьесы композитор посвящает «внуку Юрику», сыну своей дочери Лидии — Юрию Аморетти. Внук нередко является адресатом произведений Кюи. Внучу композитор посвящает свои детские песни («Весенняя песня», «Петух», ор. 73), вокальную миниатюру, написанную на стихи «Юрика», «Милый дедушка». (ОР РНБ. Ф. 413. Ед. хр. 129. 1 л. [Ц. Кюи «Милый дедушка». Для голоса и ф-но, 1914 г.]

³ См., например, «Детский альбом» Гречанинова (ор. 98), «Детские игры» Бизе, «Долли-сюита» Форе, 6 детских пьес Аренского (ор. 34).

сочиненные 82-летним композитором и записанные его друзьями, хранятся в отделе рукописей РНБ. Одна из этих

пьес также посвящена миру детства и носит название *Berceuse* (Колыбельная)⁴. [8, л. 1]



Рис. 3. Ц. Кюи. *Berceuse*

Колыбельные Кюи, фортепианные миниатюры, в которых нашла отражение тема детства, тема семьи, нередко напоминают вокальные сочинения композитора благодаря своей яркой мелодике, кантилене, особому развитию музыкальных фраз [См. 3, с. 208–209] и подтверждают слова А.П. Коптяева, автора очерка «Ц. А. Кюи как фортепианный композитор» (1895 г.): «Что у нас г. Кюи мало знают и мало ценят — стало почти общим местом. Между тем если тщательно проштудировать его сочинения, то очевидно, что имеешь дело с одним из величайших лириков XIX века». [2, с. 3]

Фортепианное творчество композитора таит в себе множество лирических страниц, которые отмечены большим художественным содержанием, непосредственным чувством, образами и темами, характерными для эпохи романтизма. Основу фортепианного наследия Кюи составили сочинения малых форм, миниатюры, которые композитор нередко объединял в циклы или сюиты. «Мелкие пьесы часто знакомят с композитором лучше, чем большие произведения. В мелких своих пьесах он откровеннее, более нараспашку; он у себя дома, он высказывается просто, без всяких прикрас; обдуманность заменяется вдохновением минуты, требования времени или обстоятельств — личным вкусом и влечением. Вот почему мелкие пьесы имеют огромное значение, и, на мой взгляд, в иной крошечной вещице более мысли и чувства, чем в другой тяжеловесной оратории» [5, с. 58], — так говорил про миниатюры сам Кюи в одной из своих статей. Не случайно, свои чувства, связанные с семьей, детьми, внуком, композитор отражает в небольших пьесах (песня

«Лидуша» из «13 музыкальных картинок», «Колыбельная 13-дневному внуку»). К жанрам фортепианной миниатюры (к ноктюрнам, вальсам, мазуркам, прелюдиям) композитор обращался на протяжении всей своей творческой жизни, неизменно старался наполнить свои пьесы глубоким художественным содержанием и вывести их из среды «салонных пьес», «инструктивного материала». Такой подход к миниатюрам, а также особенности фортепианного стиля Кюи (мелодическая выразительность, характерная для всех пластов музыкальной ткани, связанная с этим полифоничность фактуры), *tempo rubato*, чуткое использование красок различных тоналностей, различных фортепианных регистров, гибкая фразировка, близкая человеческой речи), красноречиво свидетельствуют о связи фортепианных сочинений Кюи с наследием Шопена. Стиль и образная сфера фортепианных произведений Кюи могут говорить и о влиянии на Цезаря Антоновича творческого наследия Шумана⁵. Кюи прекрасно знал сочинения Шумана, в которых отразился мир детства, и в статье о «Детской» Мусоргского посвящает им следующие слова: «Шуман писал детские сцены, ... эти сцены писаны для фортепиано, без текста, без ясно определенной программы; все они проникнуты личностью Шумана; Шуман рассказывает нам про детей со свойственной ему индивидуальностью». [5, с. 212] Творческая индивидуальность Кюи — мастера лирической миниатюры, в свою очередь ярко отразилась в его собственных фортепианных произведениях, посвященных детям.

Анализ критического и музыкального наследия Кюи позволяет сделать вывод, что на рубеже веков тема дет-

⁴ В ходе исследовательской работы нами были отобраны и подготовлены к печати несколько фортепианных миниатюр (1917-18 гг.) из архива композитора. Миниатюры *Berceuse* и *Allegretto* вместе с Колыбельной для фортепиано, посвященной внуку композитора, вошли в нотный сборник «Ц. Кюи. Хоровые и фортепианные миниатюры», который был составлен нами и выпущен в издательстве «Союз художников» к 180-летию композитора (Ц. Кюи. Хоровые и фортепианные миниатюры / автор-составитель М.Е. Лапина. — СПб.: Союз художников, 2015. 18 с.).

⁵ Одной из своих миниатюр (ор. 20) Кюи дает название «A la Schumann».

ства становится одной из ключевых в творчестве композитора. Хотя образы, связанные с миром ребенка, наиболее масштабное воплощение получили в вокальных сочинениях Кюи (детские оперы, хоры, песни), тема детства играет особую роль и в фортепианных пьесах композитора. Десять пятиклавишных пьес (ор. 74) Кюи — яркий пример фортепианного детского альбома, образная сфера которого посвящена жизни ребенка начала XX века. Сочинения, вошедшие в этот опус, написаны Кюи в расчете не только на маленьких слушателей, любителей музыки и их родителей, но и на детей-исполнителей, начинающих пианистов. Обращаясь к данным произведениям Кюи на начальном этапе обучения, пианисты знакомятся с яркими образными миниатюрами, характерными для музыкальной культуры второй половины XIX века.

Примечательно, что в фортепианном творчестве Цезаря Кюи можно встретить примеры не только произведений для детей, но и музыкальные сочинения о детях. В опусы, обращенные к взрослой аудитории (ор. 20, 39), вошли произведения, в которых нашла отражение тема детства: «У колыбели», «Berceuse», «Испанские марии-

нетки». Колыбельные для фортепиано Ц. Кюи — лирические миниатюры, выражающие сокровенные чувства композитора, которые он испытывал к своим близким и родным людям (дочери, внуку). Семья сыграла большую роль в развитии темы детства в творчестве Кюи, подтверждением тому могут служить словесные посвящения, которыми композитор сопровождал свои произведения: «13-дневному внуку — 70-летний дедушка» (Колыбельная), «внуку Юрику» (Пятиклавишные пьесы).

Произведения о детях и для детей составляют отдельную страницу в фортепианном наследии Кюи, обращение к ней позволяет увидеть особенности творческой личности композитора. В своих сочинениях, посвященных маленьким любителям музыки, Цезарь Кюи выступает чутким педагогом-психологом, учитывающим интересы детей и особенности физического развития только начинающего обучения пианиста. Наполненные образами, близкими детям, простыми и в тоже время яркими мелодическими темами пьесы Кюи, в которых отразился мир детства, могут стать хорошим проводником для детей в музыкальную культуру второй половины XIX — начала XX вв.

Литература:

1. Композиторы «второго ряда» в историко-культурном процессе: сборник статей [Текст] / М-во культуры России, Рост. гос. консерватория (акад.) им. С. В. Рахманинова; [ред. — сост. д.иск., проф. А. М. Цукер]. — М.: Композитор, 2010. — 327 с.
2. Коптяев, А. П. Ц. А. Кюи как фортепианный композитор: Муз. — крит. этюд А. П. Коптяева (Лекция, чит. 16 апр. 1895 г. в Муз. шк. Даннемана и Кривошеина). — СПб.: тип. Н. Финдейзена, 1895. — 54 с.
3. Корженьянц, Т. Ц. А. Кюи / Т. Корженьянц // История русской музыки: в 10 т. / Ю. В. Келдыш [и др.]. — М.: Музыка, 1994. — Т. 7. — с. 174–209.
4. Кюи, Ц. А. Избранные письма [Текст] / Сост., авт. вступ. статьи [с. 3–30] и примеч. И. Л. Гусин. — Л.: Музгиз, 1955. — 754 с.
5. Кюи, Ц. А. Избранные статьи [Текст] / Сост., авт. вступ. статьи [«Ц. А. Кюи в борьбе за русскую музыку», с. V–LXVIII] и примеч. И. Л. Гусин; Гос. науч. — исслед. ин-т театра и музыки. — Л.: Музгиз, 1952. — LXVIII, 692 с.
6. ОР РНБ. Ф. 413. Ед. хр. 129. 1 л. [Ц. Кюи «Милый дедушка». Для голоса и ф-но, 1914 г.]
7. ОР РНБ. Ф. 413. Ед. хр. 80. Л. 1. [Ц. Кюи. «Колыбельная», 1905 г.]
8. ОР РНБ. Ф. 413. Ед. хр. 81. Л. 1. [Ц. Кюи. Berceuse. Для ф-но].
9. ОР РНБ. Ф. 773. Оп. 1. Ед. хр. 1088. Л 3. — 3 об.
10. Утро детской песни произведений Цезаря Кюи: Устраивает М. В. Янова. 29 янв. 1912 г. [Текст песен] / — СПб.: Зал реформатского училища. — СПб.: «Электронпеч.» Я. Кровицкого, [1912]. — 26 с.
11. Шефова, Е. А. Фортепианный детский альбом как отражение мировосприятия детей рубежа веков. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2013. № 9 (35): в 2-х ч. Ч. I. С. 196–198.

Авторская песня — голос свободы

Лапшина Ирина Николаевна, учитель музыки
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

Авторская песня, или бардовская музыка — песенный жанр, возникший в середине XX века в разных странах. Его отличительными особенностями является

совмещение в одном лице автора музыки, текста и исполнителя, гитарное сопровождение, важное значение текста перед музыкой, чаще всего (хотя и не всегда) исполни-

тели песен этого жанра являются одновременно авторами и стихов, и музыки — отсюда и название.

В начале 1950-х мощный пласт авторских песен появился в студенческой среде, в частности, на биологическом факультете МГУ (известнейшими авторами этой плеяды стали Г. Шангин — Березовский, Д. Сухарев, Л. Розанова) и в Педагогическом институте им. Ленина (Ю. Визбор, Ю. Ким, А. Якушева). Широкую популярность приобрела авторская песня в середине 1950-х, с появлением магнитофона. В это время начали систематически сочинять песни Юрий Визбор, Б. Окуджава, Н. Матвеева и А. Дулов.

Позднее, в 1960–80-х, классиками жанра стали Владимир Высоцкий, Александр Галич, Виктор Берковский, Сергей Никитин, Александр Городницкий, Вадим Егоров, Александр Лобановский, Евгений Клячкин, Юрий Кукин, Александр Мирзаян, Владимир Бережков, Вера Матвеева, Виктор Луферов, Александр Ткачёв, Пётр Старчик, Александр Суханов, Владимир Ланцберг, Вероника Долина, Александр Дольский, Леонид Семаков, в 80-х и 90-х к ним добавились Михаил Щербаков, Любовь Захарченко и творческий дуэт Алексея Иващенко и Георгия Васильева («Иваси»).

Менее известно, что песни собственного сочинения, в том числе и всенародно известные, писали и «чистые» поэты — например, Валентин Берестов, Глеб Горбовский («Когда качаются фонарики ночные...», «У павильона пиво — воды...»), Виктор Соснора («Летел Литейный в сторону вокзала...»).

Авторская песня была одной из форм самовыражения «шестидесятников». В развитии авторской песни можно выделить несколько этапов.

Первый этап — романтический, лидером которого стал Б. Окуджава, продолжался примерно до середины 1960-х гг. Главной сферой реализации романтического начала была «Песня странствий» с центральными для неё образами дружбы (друга) и дороги как «линии жизни» — пути в неизведанное и пути к самопознанию. Знаменитая песня «Давайте восклицать» — стала гимном друзей. «*Давайте жить во всём друг другу потакая тем более, что жизнь короткая такая*» — текст этой песни просто вихрем пронёсся по сердцам людей. На этом этапе авторская песня практически не выходила за пределы породившей её среды, распространяясь «от компании к компании» изустно или в магнитофонных записях. Публично она исполнялась крайне редко и, опять-таки, почти исключительно «в своем кругу» — в самостоятельных студенческих «обозрениях», «капустниках» творческой интеллигенции и т.п., а также на туристических слётах, которые постепенно превратились в фестивали авторской песни. На этом этапе власти почти не обращали на авторскую песню внимания, считая безобидным проявлением самостоятельного творчества, элементом интеллигентского быта. Следующим этапом стали песни-протесты. Горькие и сатирические песни А. Галича, который уже в начале 60-х гг. («Старательский вальсок», «Спра-

шивайте, мальчишки», «За семью заборами», «Красный треугольник» и др.) обратился к резкой критике существующего строя с неслыханной для того времени смелостью и откровенностью.

С середины 60-х гг. к иронической, а позднее и к откровенно сатирической трактовке окружающей жизни обратился и Ю. Ким («Разговор двух стукачей», «Два подражания Галичу», «Моя матушка Россия» и др.). Ряд песен А. Галича («Мы не хуже Горация», «Я выбираю свободу») и Ю. Кима («Подражание Высоцкому», «Адвокатский вальс») были прямо посвящены советским диссидентам (людям, отстаивающим взгляды, которые радикально расходятся с общепринятыми)

Эстетика «песни протеста» была продолжена В. Высоцким. Он расширил интонационные приёмы (так, его интонационная находка — распевание согласных) и лексику песни, включив в неё обширный пласт сниженной лексики.

Важное место в творчестве многих бардов занимала тема Великой Отечественной войны. При этом, в отличие от героического пафоса песен «официальной культуры», в авторской песне на первое место выходил «человеческий аспект» войны, причинённые ею страдания, её античеловечность («До свидания, мальчишки!» Б. Окуджавы, «Баллада о вечном огне» А. Галича, «Так случилось, мужчины ушли» В. Высоцкого и многие другие песни).

Видя силу воздействия *такой* авторской песни, власти перешли к её преследованию. Перед поэтами — певцами наглухо закрылись двери концертных организаций (в 1981 году после XXV Московского слёта КСП по линии ВЦСПС было разослано в регионы письмо, запрещающее предоставление любых площадок для сценических выступлений Юлию Киму, Александру Мирзаяну и Александру Ткачёву), издательств, радио- и телестудий, их изгоняли из творческих союзов, выталкивали в эмиграцию (А. Галич), всячески поносили в печати и т.д. В то же время, благодаря магнитофонам, её знали, пели, слушали, переписывали друг у друга. О жизни авторской песни в 1979–1990 годах писала регулярная самиздатская газета «Менестрель» Московского клуба самостоятельной песни, распространявшаяся в фото- и ксерокопиях по всей стране.

Однако, отношение государства к авторам было далеко не единым. Так, Союз писателей занимал позицию предельно неприязненную — «*что это за поющие поэты*»; в то же время Союз композиторов многое делал для авторов самостоятельной песни, считая, что их творчество, при всей самодельности их мелодий, компенсирует некоторое пренебрежение массовой песней, появившееся у профессиональных композиторов в 60-е годы по сравнению с довоенным временем (в частности, это мнение звучало в известном документальном фильме 1967 г. «Срочно требуется песня»). При всех мерах запрещения песен по другим линиям, песни С. Никитина, В. Берковского, А. Городницкого, А. Дулова и других регулярно включались в нотные-текстовые сборники массовой песни,

выпускаемые СК. А такому известному автору 70-х и 80-х годов как Евгений Бачурин, Союз композиторов фактически стал продюсером, выпустив его первый виниловый альбом, а вскоре и второй. Также никакие гонения на авторскую песню не влияли на частоту появления по радио Сергея Никитина.

Среди работ профессиональных композиторов интонации авторской песни узнаваемо звучит у Микаэла Таривердиева, Александры Пахмутовой и Андрея Петрова.

Повзрослевшие «барды» — основатели жанра продолжали разрабатывать лирическую линию, но в ней все отчетливее звучали ностальгия по прошлому, горечь потерь и предательств, стремление сохранить себя, свои идеалы, редующий дружеский круг, тревога перед будущим — настроения, звучат в строчке Б. Окуджавы: «Возьмёмся за руки, друзья, чтоб не пропасть поодиночке». Эта лирико-романтическая линия была продолжена в творчестве С. Никитина, А. Дольского, В. Долиной, а также бард-рокеров (Б. Гребенщиков).

С начала 1990 —х. годов развитие авторской песни перешло в спокойное русло. Растёт число «поющих поэтов» и их исполнительское мастерство, количество их профессиональных организаций, концертов, фестивалей, продаваемых кассет и дисков; оформляется даже своеобразная «классика» авторской песни (популярные альбомы «Песни нашего века»). Появляются посвящённые авторской песне передачи на радио и телевидении: например, телепередача об авторской песне «Домашний концерт» на телеканале РЕН ТВ, концерты авторской песни и интервью с авторами-исполнителями периодически транслирует телеканал «Культура»; на радио «Эхо Москвы» существует еженедельный концерт авторской песни по заявкам радиослушателей.

Что такое бардовская песня?

Певец — *бард*. Песня — *бардовская*.

Все-таки народ выбирает слово «барды» — короткое, емкое и звонкое слово, означающее — певец или поэт; как правило, одиночный исполнитель песен собственного сочинения.

Однако слово ведет и в историю. Как-никак, барды уже были в прошлом. Правда, не у нас, а в Западной Европе. У древних кельтов.

Это верно, что фольклорный сказитель соединял в себе певца и гусляра и, разумеется, пел не канонический текст былины, выверенный филологами, а свою версию, и, конечно, не воспроизводил дедовский напев с точностью, а вел мелодию, как душа просит. Запели. Классика жанра была создана в какие-нибудь пять-семь лет. Без всякой

«смены поколений». В исторический миг. Дружно. Так изумительным образом появился новый жанр песни.

Так и родилась на рубеже 50-х годов: авторская песня. И вошла в жизнь.

На «выходе» же стерегло ее испытание не менее опасное, и даже, в известном смысле, гибельное: соблазн. Было: «ничего нельзя» стало: «все можно». Автора, которого «никуда не пускали», теперь стали звать куда угодно. Эстрада и телеэкран, аудиокассета и компакт-диск — вот путь, по которому авторская песня ринулась в массы, теряя первоначальные черты и приобретая черты этой массы, несколько не похожей на сплоченную классовую яростью массу раннесоветских времен.

Исход борьбы был предрешен: аппаратура дешевела, магнитофоны стремительно уменьшались в габаритах и легчали; рок тяжелел; вокально-инструментальные группы множились и голосили; наступала эпоха клипа и раскрутки; одолев своих гонителей, авторская песня позднесоветской эпохи вырвалась на все четыре стороны и включилась в круговорот мировых поветрий.

Главное оружие авторской песни всегда была *гитара*. В противовес таким инструментам, как государственный концертный рояль (для песни авторской) и колхозная гармонь (для песни народной) — бард приручает гитару — символ отверженности. Одно к одному.

Так или иначе, авторская песня, рожденная в русской истории во второй половине XX века, входит в эту историю. Ибо авторская песня — явление не профессиональное, а... человеческое, слишком человеческое. Авторская песня — песенный жанр, возникший в середине 20-го века в СССР, выразительными средствами и отличительными чертами которого являются: смысловая и качественная нагрузка на поэтический текст; напевность, естественность, мелодичность и гармоническая функциональность музыкального материала; настроение доверительного общения; камерность исполнения; и идеалистическая, либеральная направленность. Наиболее известные барды: Анчаров Михаил Леонидович, Берковский Виктор Семенович, Визбор Юрий Иосифович, Высоцкий Владимир Семенович, Галич Александр Аркадьевич, Городницкий Александр Моисеевич, Долина Вероника Аркадьевна, Дольский Александр Александрович, Дулов Александр Андреевич, Егоров Вадим Владимирович, ИвасиКане Михаил Азриэльевич, Ким Юлий Черсанович, Клячкин Евгений Исаакович, Крупн Арон Яковлевич, Кукин Юрий Алексеевич, Матвеева Новелла Николаевна, Митяев Олег Григорьевич, Никитин Сергей Яковлевич, Окуджава Булат Шалвович.

Литература:

1. Лев Аннинский «Барды» <http://fanread.ru/book/6694068/#read>
2. Википедия. Авторская песня. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Алексей Грачёв «Путь песенной поэзии». <http://e-libra.ru/read/102597-put-pesennoj-poyezii>. — avtorskaya-pesnya-i-pesennaya-poyeziya-vosxozhdeniya.html

ФИЛОЛОГИЯ

Влияние арабского языка на развитие мировой цивилизации

Абдулхаков Рамис Рафилевич, кандидат филологических наук (г. Зеленодольск, Татарстан)

Общеизвестно, что современный арабский язык принадлежит к семитскому семейству языков. Древней письменной истории семитских языков насчитывается порядка тысячи лет, этой группе языков принадлежат обширные документальные архивы. В настоящее время среди ученых ставится вопрос относительно происхождения семитской группы языков, но многие соглашаются с мнением, что они развились в ареале Средиземноморского Бассейна, особенно в бассейнах реки Тигра и Евфрата и в прибрежных областях Леванта.

Семитское семейство языков — это древний потомок прото-семитских языков, которые не имели письменности, но были исключительно разговорными. Эти взаимоотношения ставят арабский язык в группу семито-хамитских языков, так как очевидно, что современный арабский язык как полагают эксперты, является частью арабо-канаанской ветви центральной группы западно-семитских языков.

Кроме арабского языка, семито-хамитские группа включает в себя следующие языки: иврит, арамейский, мальтийский, амхарский, языки тагрия, тигра, гураге, гииз, сурико, аккадский, финикийский, древнекарфагенский, угаритский, набатейский, аморитский и моабитский языки. В то время как большинство из них относятся к «мертвым» языкам, исчезающим или использующимся только в области религиозного культа, то на практике арабский язык продолжает жить и эволюционировать. Причина эволюции неразрывно связана с распространением Ислама и со священной книгой мусульман — Кораном.

В арабском языке существуют три отличных формы:

1. Классический или коранический арабский язык,
2. Формальный или современный /стандартный арабский язык
3. Разговорный арабский язык.

Классический арабский язык — это форма арабского языка, происходящая из Корана, его не используют как в разговорной речи, так и в повседневном письме, поскольку классический арабский язык прежде всего изучается чтобы читать, понимать и пересказывать мусульманские религиозные тексты.

Для того чтобы понять отношения между современным стандартным арабским языком и разговорным вариантом арабского языка, необходимо понимать концепцию «диглоссия». По определению Чарльза Фергюсона, диглоссия —

(буквальное значение «два языка») передает ситуацию, когда к существующей высокой форме литературного языка в дополнение присоединяются первичные диалекты искомого языка. В данном примере как дополнение к арабскому языку, диглоссия применяется и в письменном латинском языке с его разговорными романскими вариантами: французским, итальянским и испанским языками.

Вместе с классическим письменным арабским языком существует множество разговорных арабских диалектов. Современный стандартный арабский язык обеспечивает своего рода универсальную форму письменного языка, который обычно используется в телерадиовещании и массовых коммуникациях, различных фильмах, пьесах, в художественном слове, речи и понимается между арабо-говорящими людьми различных диалектов.

Арабские диалекты — это составляющие разговорных вариантов арабского языка. Арабы пользуются разговорными вариантами в повседневной жизни, в бытовых сферах, в зависимости от конкретной территории или региона распространения, но когда языковая ситуация требует вмешательства формального положения дел, то тогда используется современный классический арабский язык.

В каждом отдельно взятом регионе арабского Востока практически все говорят на арабском языке. Отсюда следует, что существует тенденция, когда разговорный вариант языка считается первостепенным в повседневной жизни, но вместе с разговорным вариантом, функционирует и современный стандартный арабский язык, который основывается на литературно-классическом или кораническом варианте арабского языка.

Классический или литературный арабский язык является стандартизированным практически во всех уголках арабского мира в отличие от различных разговорных диалектов, имеющих между собой большие отличия, многие из которых взаимно непонятны.

Современный арабский язык, и его разговорные варианты — это своего рода языки нестатического характера, вероятно, общемировая тенденция к вектору модернизации довольно-таки отчетливо проявляется и в современном стандартном арабском языке. Модернизация происходит не только в сфере технологических новшеств, но и в возникновении все более новых терминов и понятий в жизни социума, которые в прежние времена и не существовали. Арабы чувствительны к глобальному видоизменению и заимствованию слов в мире, как и другие носители языков. С фактической стороны дела, вероятнее всего они более чувствительны к изменениям арабского языка, чем представители других народов, поскольку большинство арабов признает божественное происхождение арабского языка еще с начала распространения ислама. Сложившаяся концепция языка установила некоторые нормативные рамки в арабском мире, включая территории Дамаска, Каира, Аммана и Багдада.

Как отмечают лингвисты, первый письменный документ арабского языка датируется приблизительно началом 4-го века нашей эры, однако повсеместное использование письменных источников началось в начале 7-го века.

Официальный статус языка Корана вывел арабский язык на передний план среди главных мировых языков, каким является и в наше время. Распространение ислама на всем аравийском полуострове и Ближнем Востоке способствовало интенсивному развитию и расцвету арабского языка.

Вместе с исламом арабский язык получил официальный государственный статус целого ряда стран Ближнего Востока и Персидского залива, границы которых простирались от региона Средней Азии до границ южной Европы. [<http://www.arabsky.biz/uarabic/history.asp>].

Как отмечают эксперты, жители Аравийской пустыни называемых арабами встречаются в упоминаниях древних текстов и манускриптов:

- 1) военных ассирийских хрониках VIII — VII вв. до нашей эры;
- 2) библейских текстах датируемых IX веком до нашей эры;
- 3) в эпиграфических текстах государств Южной Аравии (I тыс. до нашей эры — середина I тысячелетия нашей эры);
- 4) в древнегреческих произведениях (например, Геродота, V век до нашей эры);
- 5) в ранних византийских и сирийских источниках.

Применительно к арабскому языку название упомянуто в III веке до нашей эры в неких древнееврейских источниках, а сами носители языка связывают со времени возникновения и распространения ислама. Первое употребление названия отмечено в священной книге для мусульман Коране: «язык арабский ясный/понятный» (Сура 16:105).

Среди лингвистов принято считать, что арабский язык в первый век нашей эры состоял из комплекса близкородственных племенных диалектов, распространенных в цен-

тральном и северном регионах Аравийского полуострова, складывалась единая форма литературного поэтического языка совместно с племенными и территориальными диалектами.

Литературные произведения племенных поэтов создавались и передавались устно от одного племени к другому, от старшего поколения младшему, между жрецами и прорицателями формировалась единая устная форма сакрального языка.

С середины VII века нашей эры первым письменным источником классического арабского языка по праву является Коран. Примечательно, что священный характер коранических текстов способствовало сохранению всех языковых особенностей арабского языка без каких-либо существенных изменений по нынешнее время. Начиная с VIII — IX вв. нашей эры были записаны и памятники устной поэзии.

На протяжении VIII — X вв. нашей эры литературная норма арабского языка совершенствовалась в письменной форме в научно-образовательных сферах. В связи с централизацией арабского социума, распространением ислама, образованием мусульманской общины, формированием государственных структур, административных центров и регулярной армии — сложился общеарабский разговорный язык.

С развитием стандартной литературной нормы арабского языка в странах Востока продолжают действовать и потомки древних племенных диалектов.

В VII—IX вв. вместе с распространением ислама и арабского языка на территории Египта, Месопотамии, Сирии, Ирана, Палестины, Северной Африки и Средней Азии формируются новые местные территориальные диалекты арабского языка, которые базировались на древних племенных диалектах.

Арабские средневековые источники свидетельствуют о расхождении между нормой литературного арабского языка и его диалектальными формами разговорного варианта, в X веке подобная тенденция существовала практически на всех территориях арабских стран.

Следует учесть, что важными этапами в истории формирования арабского языка стало возникновение и распространение ислама, а также развитие письменной литературной традиции (с VII века нашей эры).

Первые эпиграфические памятники арабского языка содержали сообщения о передвижениях своих соплеменников, например, пастухов с загонами верблюдов на пастбища, караванные пути, различные надгробные надписи. В доисламский период в эпиграфических надписях использовался так называемый *набатейский шрифт*, который восходил к арамейскому письму, или разновидности *южноаравийского сабейского шрифта*.

В законченном виде арабское письмо сформировалось на базе *набатейского шрифта*, когда примерно с середины VII века нашей эры начали записывать суры Корана, где в дальнейшем получило интенсивное развитие всей письменной культуры Ближнего Востока.

Начиная с VIII — XII вв. с развитием восточной классической поэзии, художественной и научной прозы, в эволюции арабского языка наблюдается унификация и стандартизация с выработкой литературно-письменных жанров и стилей. В это время арабский язык по праву становится международным языком науки, просвещения, культуры и литературы Ближнего и Среднего Востока. На этом языке создают свои уникальные произведения крупнейшие ученые Востока, например, аль-Фараби (870—950 гг.) из Туркестана, всемирно известный ученый-медик Авиценна (Ибн Сина, 980—1037 гг.) родом из Бухары, аль-Бируни (973 — около 1050 г.) из Хорезма, Аверроэс (Ибн Рушд, 1126—1198 гг.), уроженец Андалусии, и многие другие.

На рубеже XVIII — XIX вв. в модернизации и эволюции арабского языка наблюдается поворотный момент. В это время аккумулировались экономические контакты Ближнего Востока с Западной Европой. Приоритетным фактором в развитии арабского языка становится адаптация новым требованиям общественно-культурной и научной жизни, здесь развивается книгопечатное дело, появляется пресса, возникают новые вехи публицистики, формируется художественное слово, а именно зарождается проза, драматургия и поэзия.

Ранние памятники арабского языка состояли из различного пласта языковых заимствований, например, из соседних языков Южной Аравии, арамейских языков Сирии и Месопотамии.

Современная стадия развития арабского языка характеризуется активным проникновением западноевропейской лексики в сфере высоких технологий, так во многих странах арабского Востока проникают все новые международные термины научно-технического прогресса, при этом для прессы и средств массовой цифровой коммуникации образуются различные кальки стандартных оборотов и словосочетаний.

В исследовании истории арабского языка можно выделить арабскую грамматическую традицию, пик наивысшего расцвета достигается в VII — XIV вв., где представлены несколькими школами. Арабская лингвистика в это знаменательное время испытывает влияние от античной и индийской грамматических традиций.

Тем не менее, дальнейшее развитие грамматических особенностей арабского языка обращает на себя все более пристальное внимание уже самых ранних арабских филологов. В данный период сформировалась своя система терминов, понятий, и приемов описания языковых тенденций. Наибольшее развитие в национальной арабской традиции получила лексикография — теория и практика создания словарей.

С теории и практики, арабская грамматическая традиция претерпевает свое влияние и на развитие западной арабской лингвистики в XVI — XVIII вв., вначале в Испании и Голландии, а затем и в других странах Западной Европы.

Российская и европейская школы арабистики начинают изучать фактические нормы арабского языка

в духе новых общелингвистических тенденций, так влияние арабской грамматической традиции сохраняется и продолжается во многих научных исследованиях, особенно в описательных и сравнительно-сопоставительных грамматиках классического арабского языка, на протяжении XX века.

Для сравнительно-сопоставительного и структурно-типологического направления в лингвистике принято выделять особые грамматические функции типологического своеобразия языка, в данном контексте интерес исследователей вызывает грамматическая система арабского литературного языка, в частности структура корня и словообразования. Богатая лексика арабского литературного языка состоит из большого количества письменных памятников, данных о состоянии арабских диалектов, которые представляют широкие возможности для дальнейшего изучения и развития теоретико-практической и сравнительно-исторической семитологии афразийского направления языкознания. [<http://www.nativespeakers.ru/languages/arabiclang/>].

Стоит обратить внимание и на язык Корана, который не одно тысячелетие звучит в разных уголках мира, проникая в другие наречия и говоры, словно знойные песчаные дюны расстилаются по аравийской пустыне. Язык священного писания мусульман поэтичен, по-своему уникален для всестороннего изучения. Язык Корана является ярким примером благородного и достойного образа жизни для мусульман.

Коран — это первый и самый главный памятник арабской письменности, литературы, истории и религии. Язык — на котором записаны суры Корана, и в наше время представляет интерес во всем мире.

В VIII — X вв. литературная норма и разговорная форма арабского языка тесно взаимодействуют друг с другом, при усилении государственной власти и распространении религиозных знаний. В это время географические открытия арабов, завоевания новых земель, развитие научного потенциала, стоит прежде отметить арабских ученых, которые достигли небывалых высот в области астрономии, медицины, философии и математики, способствовали совершенствованию письменной речи.

В XII — XIII веках в целом наблюдается расцвет арабской культуры как важнейший этап в формировании языка. Арабский становится международным языком науки и просвещения, поскольку на нем пишутся оригинальные научные трактаты, создаются уникальные литературные произведения, в частности поэзия выходит на новый уровень, а такие всемирно известные арабские сказки как «Тысяча и одна ночь» становятся известными во всем ближнем Востоке и Северной Африке.

В XVIII — XIX вв. арабский Восток начинает сближение со странами европейского континента, особенно в промышленной отрасли, а также в сфере торгово-экономического сотрудничества. Воздействие технического развития Запада, способствовало новому всплеску самовыражения мусульман в общественной жизни. В арабской

литературе появились жанры публицистического и художественного слова, драматургия и поэзия поднимают актуальные проблемы общества. Современное состояние арабского языка претерпевает бурное развитие далеко за пределами традиционного арабского мира. Стоит только перечислить некоторые страны, где жители говорят по-арабски: в Кувейте, Иордании, Сирии, Ираке, Ливане, Израиле, Йемене, в ОАЭ, Саудовской Аравии, Омане, а также на большей части территории Африканского континента: в Египте, Тунисе, Марокко, Алжире, Судане и т.д. Помимо вышперечисленного на арабском частично разговаривают в Турции, на Кипре, Иране, Афганистане и т.д.

В XXI веке во всем мире численность говорящих на арабском достигает 240 млн. человек. По разным данным около 5 млн. жителей планеты используют его как свой второй язык. Люди — исповедующие ислам по собственному выбору изучают арабский язык, таких насчитывается в мире более 1,5 миллиарда человек.

Как было сказано выше, классический арабский литературный язык отличается от своих разговорных вариаций, поскольку между арабами, живущими в разных государствах, особенно в устной речи не всегда возможно взаимное понимание, поэтому представители удаленных

территорий этноса предпочитают общение на норме классического языка, примером которого является Коран.

Всестороннее изучение арабского языка в настоящее время приобретает актуальную преемственность. Это связано с геополитическим положением арабских стран в современном мире, широкой разветвленностью арабского языка, а также с тесными торгово-экономическими и гуманитарными контактами России со странами Ближнего Востока. В международном общении арабский язык является одним из шести официальных и рабочих языков ООН. Изучение арабского языка позволяет глубже узнать многовековую и богатейшую культуру, понять арабский менталитет и постигнуть арабские обычаи и традиции.

Для западного человека, постигать основы строения арабского языка довольно таки сложное занятие, потому что его язык характеризуется одним важным отличительным признаком, а именно восхождением к латинскому языку, со своими критериями грамматики и лексики.

Что касается некоторых грамматических особенностей, то арабский язык состоит из 34 фонем (букв); 28 из которых — согласные, и лишь 6 гласных. Рассмотрим ниже особенности арабского алфавита:

ГРАФИЧЕСКИЕ ФОРМЫ БУКВЫ				Знак транскрипции	Название буквы		№№ п/п
Конечная	Срединная	Начальная	Обособленная		русское	арабское	
ا	ا	أ	آ		алиф	أَلِف	1
ب	ب	ب	ب	[b]	ба	بَاء	2
ت	ت	ت	ت	[t]	та	تَاء	3
ث	ث	ث	ث	[θ]	са	ثَاء	4
ج	ج	ج	ج	[dʒ]	джим	جِيم	5
ح	ح	ح	ح	[x]	ха	حَاء	6
خ	خ	خ	خ	[χ]	хи	خَاء	7
د	د	د	د	[d]	даль	دَال	8
ذ	ذ	ذ	ذ	[z]	заль	ذَال	9
ر	ر	ر	ر	[r]	ра	رَاء	10
ز	ز	ز	ز	[z]	зайн	زَيْن	11
س	س	س	س	[s]	син	سِين	12
ش	ش	ش	ش	[ʃ]	шин	شِين	13
ص	ص	ص	ص	[s]	сад	صَاد	14
ض	ض	ض	ض	[dʒ]	дад	ضَاد	15
ط	ط	ط	ط	[t]	та	طَاء	16
ظ	ظ	ظ	ظ	[ʒ]	за	ظَاء	17
ع	ع	ع	ع	[ʕ]	айн	عَيْن	18

خ	ح	ط	ع	[ɣ]	гайн	عَيْنٌ	19
ف	ق	ك	ل	[f]	фа	فَاءٌ	20
ق	ك	ل	م	[k]	каф	كَايٌ	21
ك	ل	م	ن	[k]	каф	كَيْلٌ	22
ل	م	ن	و	[l]	лам	لَايٌ	23
م	ن	و	ي	[m]	мим	مَيْمٌ	24
ن	و	ي		[n]	нун	نُونٌ	25
و	ي			[h]	ха	هَاءٌ	26
ي				[y]	яав	وَاوٌ	27
				[j]	йа	يَاءٌ	28

Арабские гласные в транскрипции условно обозначены «А» «И» «У». В действительности, они могут менять зву-

чение в зависимости от окружающих их согласных звуков. А = (А — О — Э), И = (И — Ы), У = (У — Ю).

да	ди	ду	ض	ض	ض	15	а	и	у	أ	إ	أ	1
та	ти	ту	ط	ط	ط	16	ба	би	бу	ب	ب	ب	2
за	зи	зу	ظ	ظ	ظ	17	та	ти	ту	ث	ت	ث	3
'а	'и	'у	ع	ع	ع	18	са	си	су	ث	ث	ث	4
га	ги	гу	غ	غ	غ	19	джа	джи	джу	ج	ج	ج	5
фа	фи	фу	ف	ف	ف	20	ха	хи	ху	ح	ح	ح	6
ка	ки	ку	ق	ق	ق	21	ха	хи	ху	خ	خ	خ	7
ка	ки	ку	ك	ك	ك	22	да	ди	ду	د	د	د	8
ла	ли	лу	ل	ل	ل	23	за	зи	зу	ذ	ذ	ذ	9
ма	ми	му	م	م	م	24	ра	ри	ру	ر	ر	ر	10
на	ни	ну	ن	ن	ن	25	за	зи	зу	ز	ز	ز	11
ва	ви	ву	و	و	و	26	са	си	су	س	س	س	12
ха	хи	ху	ه	ه	ه	27	ша	ши	шу	ش	ش	ش	13
йа	йи	йу	ي	ي	ي	28	са	си	су	ص	ص	ص	14

Относительно лексики арабского языка выделяют 3 разряда слов: глагол, имя (существительное) и частицы. Имена — мужского и женского рода. Глаголы имеют 3 падежа, общепринятые временные формы. Лексический состав языка богат различными компонентами омонимов, антонимов, синонимов, и многозначных слов. С древнейших времен, и по нынешнее время арабское письмо осуществляется справа — налево. Кроме всего про-

чего, в арабском языке нет заглавных букв в предложениях. [<http://enmac.ru/stati/20-statya-yazik>]

В заключение хочется отметить, что в данной статье предпринятая попытка анализа является относительным, поскольку для детального научного исследования необходимо более скрупулезное изучение всех аспектов рассматриваемой темы.

Литература:

1. Арабско-русский словарь. — Ташкент: Камалак, 1994. — с. 912.

2. <http://www.arabsky.biz/ruarabic/history.asp>.
3. <http://www.nativespeakers.ru/languages/arabiclang/>.
4. http://russianarabicphrasebook.blogspot.ru/2010/10/blog-post_07.html
5. <http://enmac.ru/stati/20-statya-yazik>

Криптопародия мотива воскресения в повести «Веселые похороны»

Агаева Камила Шовгиевна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Повесть «Весёлые похороны» (1997) интересна прежде всего тем, что вся построена на парадоксах (уже само название повести парадоксально), которые до этого произведения скрывались Улицкой за слоем инсказаний и намеков, а теперь обнажились — и тем создали необычайный художественный и эмоциональный эффект.

Действие повести «Веселые похороны» происходит в мастерской умирающего московского художника, давно уже прижившегося в Нью-Йорке. Последние дни его жизни приходятся на жаркий август 1991-го года и сопровождаются непрерывающимся аккомпанементом назойливой южноамериканской музыки, несущейся с улицы, и напряженно-драматическими телевизионными трансляциями из Москвы. Герой пытается разрешить сложные и противоречивые отношения с покинутой родиной, с официальным Богом, которого ему навязывают, и с той Высшей Силой, присутствие которой он ощущает в мире. Он стремится всех примирить, помочь обрести себя своей внебрачной дочери-подростку, смягчить враждебные и агрессивные чувства и оставить после себя не голое и болезненное место, а область любви. И это ему удается...

Все в повести — противоречие и карнавальное нонсенс. Главный герой — жизнелюбивый, остроумный, талантливый художник, русский еврей, умирающий в Америке, — подчеркнуто «раздвоен»: его лицо, живые глаза, нескончаемые остроты никак не увязываются в сознании прочих персонажей с его безжизненным, убитым неизвестной болезнью телом. У постели умирающего Алика ходят, попивая крепкие коктейли, обнаженные женщины. Незадолго до смерти к нему приходят беседовать раввин (настоящее имя героя — Абрам) и православный священник (знахарка обещает вылечить Алика, если он будет крещен).

Религиозная полемика между христианством и иудаизмом разворачивается под текилу и водку. Нина, самостоятельно крестя уже неподвижного Абрама-Алика и с радостью найдя в святцах имя Александр, в конце концов произносит: «... крещается раб Божий Алик». Поминки становятся похожими на дружескую вечеринку (так, как хотел сам Алик: «Главное, не сидите с плачевными мордами»), на которой присутствует и сам «виновник торжества» — точнее, его голос, записанный на пленку.

Е. Зафрин пишет: «В похоронном бюро никогда не было такого скопления народа, да ещё столь разношерстного. Профессор Колумбийского Университета почему-то на поминках взахлёб разговаривал с водителем мусорного грузовика? Похоже, дух Аликов над ними витал, других причин не видно. Смерть его всех объединила: американцев с русскими, евреев с христианами, богатых с бедными, чёрных с белыми. И жить завещал в мире и согласии. Конечно, жертвоприношение Иисуса воплощалось не в одной художественной работе. Тем более, хотелось бы какого-нибудь оригинального использования этого материала» [1; 12].

В основе повести «Весёлые похороны» лежат пародийно обыгранные библейские мифы: миф об Аврааме, отце множества народов, и миф о Рахили. Однако пародированию в прозе Л. Улицкой, по мнению Бологовой, подвержена не только мифология, но и сами произведения писательницы. Таким образом, исследователь выстраивает автопародийный диптих «Медея и её дети» / «Весёлые похороны» и «Казус Кукоцкого» / «Сонечка». Пародируются прежде всего женские персонажи, типологию которых предлагает Болотова, следуя триадам, уже существующим в русской литературе: «первая — от Бога, вторая — от людей, третья — от дьявола («Жизнеописание М. Булгакова»), или жена-мать, жена-сестра, жена-дочь [2; 73], или жена венчанная — своего круга, истинная возлюбленная — «беззаконная комета», жена невенчанная — «из простых» (Б. Пастернак «Доктор Живаго»).

По своей художественной склонности Алик увлечен натюрмортами, но в последней картине героя «Тайная вечеря» натюрморт, изображающий «мертвую природу», уступает место пейзажу, отражающему вечно живое. Своим названием художественное полотно отсылает читателей не только к известному библейскому сюжету, но и к живописному полотну Леонардо да Винчи. Заметим, Алика Улицкой окружают близкие люди, их двенадцать, но среди них нет предателя, Иуды. Возможно, поэтому на полотне художника вместо людей изображены плоды священного дерева — гранаты, которые неоднократно упоминаются в Библии. За плодами священного гранатового дерева мыслятся равно дороге герою люди.

Вспоминая о библейских событиях, герой Улицкой перед смертью думает не о себе, а о тех, кто останется, он просит их жить в мире, «любить друг друга». Заповедь Иисуса находит продолжение в содержании прощальной речи Алика и в поступках героев.

Следует обратить внимание на то, что библейская вечеря была в горнице, совершенно не похожей на ту, с которой мы хорошо знакомы благодаря гению Леонардо да Винчи. В своей картине Алик дает детальное описание места Тайной вечери, близкое к воссозданному на полотне Леонардо да Винчи. В повести современной писательницы происходит совмещение пространственных планов — реального и воображаемого, гипотетического: библейская горница раздвигается до пределов самой земли, что позволяет взглянуть на жизнь человечества с точки зрения Вечности.

В чём состоит обаяние Алика — совершенно непонятно от начала повести до самого её окончания. Почему «Алик был кумиром женщин едва ли не от рождения, любимцем всех нянек и воспитательниц еще с ясельного возраста»? Из-за чего «перед его обаянием не устояла даже

инспекторша курса в театрально-художественном училище, по прозвищу «змеиный яд»: четыре раза его выгнали и три, хлопотами влюбленной инспекторши, восставливали»?

Улицкая не стремится объяснить читателю, почему же всё-таки Алик пользуется такой любовью и уважением всех и вся. За что, к примеру, его так любят женщины? Все описания его взаимоотношений с женщинами у Улицкой отрывочны, ни одно даже близко не объясняет мотивы этой странной любви.

Даже на своих собственных похоронах он ухитрился подчеркнуть лишний раз, насколько он превосходит в своих выдумках и своей предусмотрительности всех присутствующих. Алик оставляет «посмертное послание» всем, кто был ему близок, как бы незримо присутствуя на собственных поминках. Таким образом он словно воскресает, но не как творец искусства, а как художник жизни, жизнотворец. Воскресение его происходит не в его картинах, а в памяти людей, в том даре жизни, который он открывал для окружающих его женщин. Таким образом, Улицкая связывает с мотивом воскресения мотив жизнотворчества.

Литература:

1. Зафрин, Е. Улицкая Л. Весёлые Похороны // Самиздат. — М., 2002. — с. 12.
2. Новиков, В. Сентиментальный дискурс. Роман с языком // Звезда. — 2000. № 78.
3. Улицкая, Л. Весёлые похороны / Улицкая Л. — М.: Вагриус, 1999. — 460 с.

Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного)

Евтушенко Светлана Яковлевна, старший преподаватель
Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет

В статье представлены особенности работы с профессиональным текстом на продвинутом этапе обучения иностранных студентов. Рассматривается система заданий, направленных на развитие коммуникативных компетенций учащихся в учебном процессе.

Ключевые слова: учебно-научный текст, коммуникативные компетенции, виды текстовых заданий, социальная адаптация, текстообразующий подход, дидактические функции, языковая и речевая компетенции.

Изучение иностранного языка сегодня становится необходимостью, вызванной процессом политической и экономической интеграции. Если человек владеет практическими навыками какого-либо иностранного языка, то, конечно, это будет способствовать формированию его как личности, социальной адаптации к меняющимся условиям многоязычного мира. Textoобразующий подход используется во многих методиках преподавания РКИ. Изучаются художественные тексты [3], тексты рекламы [4], текстовые материалы современных учебников [5].

В области РКИ текст уже не просто рассматривается как учебный материал, но и как учебная единица, играющая важную роль в языке. Использование текстов при обучении русскому языку как иностранному развивает

навык владения иностранным языком. В работе с текстом на уроке иностранного языка принято выделять содержательные и структурные характеристики текста и основанные на нем речевые образования. Логико-структурная схема темы представляет собой отражение в данной теме отношений и взаимосвязей между явлениями, предметами, их свойствами в реальной действительности, или изображение предметного содержания. [1.2]

Тексты по своему содержанию можно рассмотреть как:

1) указание — разъяснение значения слова путем перечисления предметов, явлений, называемых этим словом;

2) описание — выделение внешних признаков предмета, явления, события;

3) характеристика — раскрытие наиболее выдающихся признаков предметов, явлений;

4) пояснение — раскрытие какой-либо части понятия с определенной целью;

5) сравнение — пояснение одного понятия другим, более знакомым, ясным.

Текст выполняет все учебные функции: дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную. Кроме этого, при работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций. Каким образом, при помощи каких форм, методов сформировать у студентов необходимые коммуникативные компетенции? Бесспорно, что практические занятия по отработке орфоэпических, лексических, грамматических и синтаксических норм являются основными. Но в данной статье остановимся еще на одном виде деятельности, который целесообразно использовать на занятиях — работа с текстами профессиональной тематики. Комплексная работа с данным текстом служит эффективным средством реализации межуровневых (внутрипредметных), а также межпредметных связей. Работая с текстом, мы сразу рассматриваем следующие вопросы:

- текст как база усвоения лингвистических понятий;
- текст — конкретное проявление речевой деятельности, речевого общения;
- текст как единица, интегрирующая значение всех языковых единиц;
- текст как категория, показывающая «язык в действии»;
- взаимосвязь в изучении слова и текста;
- формирование лингвистической, языковой, коммуникативной компетенции студентов в процессе работы с текстом;
- развитие творческих, исследовательских способностей студентов иностранцев при анализе текста.

Хорошо подобранный текст позволяет проводить разнообразные виды работ, помогает выявить уровень знаний обучаемых. Иностранцы учатся понимать смысл текста, выполняют грамматические задания по тексту, узнают значения новых слов. Трудность состоит в том, что текст должен быть адаптирован, при первом прочтении должно восприниматься до 70% смысла текста. Особая роль принадлежит тексту на уроках обобщения и систематизации изученного по всем разделам курса русского языка как иностранного.

Работа с текстом профессиональной направленности на старших курсах должна стать ядром урока. С языковой стороны восприятие текста должно быть подготовлено микротекстами. Задача обучения поисковому, ознакомительному и изучающему чтению реализуется на наиболее характерных для научного стиля речи текстах различной типовой структуры. На каждом уроке целесообразно включать предтекстовые, и послетекстовые задания, способствующие развитию умений и навыков различных видов чтения. Предтекстовые задания должны научить студента пониманию слов, словосочетаний отдельных предложений

в тексте; они должны снять трудности, связанные с пониманием содержания текста. Предтекстовые задания направлены на смысловой анализ текста, а послетекстовые закрепляют лексико-грамматический материал, содержащийся в тексте, и готовят студентов к пересказу с опорой на специальные схемы, формируют и развивают у студентов навыки репродуктивных, репродуктивно-продуктивных видов речевой деятельности в соответствии с разработанной речевой программой. Как в предтекстовых, так и в послетекстовых заданиях особое внимание обращается на активное освоение лексики и грамматических структур, актуальных для данной темы каждого текста.

Рассмотрим некоторые возможные примеры заданий, которые целесообразно использовать при работе с текстом профессиональной направленности на продвинутом этапе обучения.

Предтекстовые задания

1. Прочитайте и переведите незнакомые слова и словосочетания.
2. Составьте возможные словосочетания с данными существительными и прилагательными.
3. Образуйте существительные по модели.
4. Составьте словосочетания, слова в скобках употребите в правильной форме.
5. Прочитайте слова, словосочетания. Найдите антонимы.
6. Напишите глаголы, от которых образованы существительные.
7. Составьте предложения, употребляя выделенные слова в тексте.
8. Замените конструкции сложного предложения с причастным оборотом, на сложное предложение со словом «который».
9. Запишите и выучите выделенные экономические термины.
10. Заполните таблицу (антонимы-синонимы).

Послетекстовые задания

1. Из каждой группы слов уберите лишнее слово или словосочетание.
2. Подготовьте реферат на следующие темы. (предлагаются темы на выбор).
3. Прочитайте предложения. Выпишите только те, которые соответствуют теме текста.
4. Впишите недостающие слова, используя информацию текста.
5. Напишите компоненты, образующие сложные слова.
6. Ответьте на вопросы, используя информацию текста.
7. Прочитайте данные утверждения. Определите их как правильные или неправильные, используя высказывания — Да — Нет.

8. Дополните определения терминов, используя антонимы.

9. Выпишите и выучите определения экономических терминов.

10. Прочитайте текст еще раз и запишите слова, необходимые для пересказа.

11. Опираясь на информацию текста, запишите определения понятий (пользуйтесь синонимичными конструкциями).

Учитывая, что тексты профессиональной направленности используются на продвинутом этапе обучения, мы не должны забывать, что каждый текст должен нести три функции:

— текст является образцом определенного функционально-смыслового типа речи (способа изложения информации);

— служит источником информации для профессионально ориентированного общения на определенную тему;

— текст является основой для взаимосвязанного обучения четырем видам речевой деятельности.

Всегда цели обучения определяют выбор методов. А для иностранцев, изучающих русский язык, преобладающей мотивацией является конструктивное деловое общение с русскоговорящими, официальная переписка на русском языке, т.е. профессиональная деятельность. В этом аспекте творческий подход в работе с текстом является эффективным решением учебных задач, которое основывается на анализе соотношения языка и речи, речи и мышления, мышления и коммуникации. Предлагаем рассмотреть практическую часть работы с текстом в иностранной аудитории.

Свободный, цивилизованный рынок в России: быть или не быть? (отрывок из текста)

Предтекстовые задания.

1. Прочитайте и переведите незнакомые слова и словосочетания

2. Составьте возможные словосочетания с данными существительными и прилагательными.

3. Восстановите в предложениях глаголы — сказуемые в соответствующей видовременной форме.

4. Укажите 4–6 ключевых слов и словосочетаний, которые относятся к теме: «Свободный, цивилизованный рынок».

5. Определите по заголовку текста, о чем пойдет речь, а затем прочитайте текст.

Послетекстовые задания.

1. Найдите в тексте, прочитайте вслух и запишите характеристики понятий: свободный рынок, цивилизованный рынок.

2. Задайте друг другу следующие вопросы:

— Какой рынок называется «свободным»?

— Каковы основные признаки цивилизованного рынка?

— Можно ли считать современный российский рынок цивилизованным? Почему?

— Согласны ли вы с утверждением, что рынок является «языком общения людей»?

— Как вы прокомментируете слова Канта, приведенные в тексте?

3. Закончите предложения, пользуясь текстом.

Принято называть рынок свободным, если...

Каждый продавец вправе продавать, а каждый покупатель может...

Во имя выгоды пренебрегают принципами...

Если на рынке соблюдаются правила торговли...

Ибо те негативные явления, которые присущи рынку в настоящее время...

4. Вставьте предлоги, союзные слова в предложения. Используйте слова для справок.

5. Тема для обсуждения: *Что такое цивилизованный рынок?* Готовя свое выступление, используйте следующие слова и словосочетания: *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..., Разделяю точку зрения..., По словам..., По мнению...*

В заключении хотелось бы отметить, что анализ профессионального текста при изучении русского языка как иностранного помогает не только овладеть изучаемым языком, но и понять ментальность другого народа, формирует межкультурную компетенцию.

Литература:

1. Алиева, Д. А. Педагогические науки/5 2013 Текст в системе обучения русскому языку как иностранному
2. Евтушенко, С. Я. Профессиональный иностранный язык 2: Язык специальности в профессиональном аспекте (экономика) Владивосток, 2015. Дальрыбвтуз.с.52
3. Т. Е. Печерица; Под ред. А. Н. Васильевой; МГУ им. М. В. Ломоносова, Подг. Фак. Для иностр. граждан. — М. Изд-во МГУ, 1986.с. 94.Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подг. фак.)
4. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся// Автореферат дис.канд.пед. наук._М., 2006. — с.18
5. Теречик, Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения) // Автореферат дис. Канд. Пед.наук. — М.,2012. — с.16

Этимологический анализ библеизмов с компонентом «имя собственное» (на примере словаря культурной грамотности Э. Д. Хирша)

Еранцева Мария Алексеевна, аспирант
Астраханский государственный университет

Статья посвящена изучению особенностей имён собственных в библеизмах словаря культурной грамотности Э. Д. Хирша. Автор классифицирует и анализирует этимологию крылатых выражений библейского происхождения, в состав которых входят библеизмы.

Ключевые слова: имя собственное, библеизмы, идиома, фразеологизм, словарь культурной грамотности.

Erantseva Maria A., post-graduate student
Astrakhan State University

The article dwells upon the peculiarities of proper names in the bibleisms in "The Dictionary of Cultural Literacy" by E. D. Hirsch. The author classifies and analyzes the etymology of idioms from the Bible, which include bibleisms.

Keywords: proper name, bibleisms, idiom, phraseologism, dictionary of cultural literacy.

Библия как объект исследования представляет интерес для ученых на протяжении долгого времени, поскольку библейские сюжеты «связаны многочисленными нитями не только с языком, но и с разными видами искусства, получая широкое отражение и в изобразительном искусстве, и в музыке, и, конечно, в литературе. Иными словами, будучи тесно связанной с европейской христианской культурой, Библия имеет огромное культурологическое значение» [3, с. 98].

Сюжеты, цитаты, крылатые выражения библейского происхождения называются «библеизмы». Они получили достаточно широкое распространение в европейских языках, религией которых является христианство. Библеизмы мы слышим в устной речи, встречаем на газетной полосе, страницах художественных произведений. Но что же следует понимать под библеизмом? В основном в работах отечественных лингвистов, а также в специальных словарях, под библеизмами традиционно понимаются фразеологические единицы, афоризмы или крылатые фразы из Библии. Е. М. Верещагин под библеизмами понимает «отдельные слова, устойчивые словосочетания, целые выражения и даже фразы, восходящие по своему происхождению к Библии, которые или заимствованы из Библии, или подверглись семантическому воздействию библейских текстов, в том числе не ассоциируемые с ней в современном языковом сознании» [2, с. 97]. Он также отмечает, что библеизмы обладают семантической и стилистической маркированностью (переносным значением, повышенной экспрессивностью, принадлежностью к книжному стилю). В русско-английском словаре религиозной лексики А. А. Азарова библеизм рассматривается как «слово или оборот речи, заимствованный из Библии» [1, с. 83], а в большинстве словарей лингвистических терминов понятие библеизма отсутствует.

Как справедливо отмечает автор словаря культурной грамотности Э. Д. Хирш, идиомы, или фразеологические сращения существуют в любом языке, и английский язык не является исключением. Э. Д. Хирш рассматривает идиому как свойственное только данному языку устойчивое словосочетание, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Из-за того, что идиому невозможно перевести дословно (теряется смысл), часто возникают трудности перевода и понимания. С другой стороны такие фразеологизмы придают языку яркую эмоциональную окраску [5, с. 59].

В ходе проведённого исследования словаря культурной грамотности Э. Д. Хирша были выделены и проанализированы следующие фразеологизмы, содержащие имена собственные:

1. Фразеологические единицы, в состав которых входят библейские имена собственные (библеизмы):

– *Aspatientas Job* — «стойкий в несчастье; обладающий беспредельным терпением, железным терпением» [6, с. 12];

Сведения об Иове происходят из книги Ветхого Завета, согласно которой Иов жил в земле Уц (северной части Аравии), «был непорочен, справедлив и богобоязнен и удалялся от зла», а по своему богатству «был знаменитее всех сынов Востока». Однажды Бог позволил Сатане испытать Иова всеми бедствиями земной жизни. Он лишает его всего богатства, слуг и детей, а когда и это не поколебало Иова, то Сатана поразил его тело, с позволения Господа, страшную проказой. Вдали от семьи Иов смиренно переносит все страдания. После чего Господь вдвое наградил Иова за терпение, дав ему исцеление и богатство. У него опять родилось семь сыновей и три дочери. Он прожил в счастье 140 лет и умер в глубокой старости, став примером терпения.

— *Job's comforter* — «горе-утешитель» (утешитель, который лишь усугубляет чье-либо горе/ человек, оказывающий медвежью услугу) [6, с.12];

Согласно «Книге Иова» у Иова, о котором шла речь в предыдущем фразеологизме были три друга Елифаз, Вилдид и Софар, утешавшие его семь дней. Они утверждали, что Бог справедлив и Иов страдает за какие-то свои согрешения, в которых должен покаяться. На что Иов в своих речах выразил веру в неисповедимость судеб Божиих. Чувствуя собственную правоту перед Богом, он победил именно своей безграничной верой. Нельзя не согласиться с точкой зрения Комарова С.Г. о том, что имя библейской исторической личности Иов (евр. «удрученный, гонимый»), в Киевской Псалтири есть миниатюра под названием «Иов Многострадальный», несёт в себе двоякий характер. С одной стороны, печаль и страдания Иова как отрицание, а вера и Божественная награда библейского персонажа — Высший дар [4, с.2].

— *A Juda's kiss* — «поцелуй Иуды» (Иудино лобзание, предательский поступок) [6, с.14];

Согласно авторам Евангелия, Иуда Искариот, один из учеников Иисуса Христа, предал его. Чтобы указать на Христа, он, подойдя со стражей ночью, поцеловал Иисуса в Гефсиманском саду после моления. Таким образом, «Поцелуй Иуды» стал идиомой, выражающей высшую степень коварства человека, а также символом предательства.

— *the bosom of Abraham* — «Авраамово лоно» (место упокоения и блаженства душ праведников в царстве мёртвых в иудаизме, а в христианстве оно считается синонимом рая) [6, с.2];

Так, фразеологизм «*the bosom of Abraham*» описанный в Евангелии от Луки обозначает защищенность, которая, по представлениям иудеев, ожидает умерших праведников в царстве мертвых. После смерти Лазаря, душа его была отнесена ангелами на лоно Авраамово. Так как он был праведником, как и его отец Авраам, то разделил с ним посмертный жребий блаженства, ожидающий всех праведников.

— *land of Nod* — Земля Нод или «земля странствия» (место к востоку от Эдема, куда был изгнан Каин после убийства Авеля).

Данный фразеологизм возник в результате игры слов, основанной на одинаковом звучании английских слов *nod* — *дремота* и *Nod* — название библейской земли Нод, куда по Ветхому Завету был сослан Каин после убийства своего брата Авеля. Выражение *go into the land of Nod* создано Джонатаном Свифтом в книге «Вежливые беседы», что в переводе означает *отправиться спать* [5, с.71];

— *mark of Cain* — «Каинова печать» (перен. «клеймо преступления»).

По Библии Каин — старший сын Адама и Евы убил из-за зависти своего младшего брата, пастыря овец, Каина. В итоге Бог наказал Каина долгой неприкаянной жизнью и запретил людям мстить ему, а чтобы по ошибке

никто не убил его, сделал ему знак на челе *set a mark upon Cain*. Фразеологизм «каинова печать» употребляется в значении: знак преступника, братоубийцы, знак проклятия [5, с.5];

— *road to Damascus* — «путь в Дамаск» (обращение апостола Павла на пути в Дамаск). По одному из эпизодов жития апостола Павла (ок. 33–36 гг. н.э.), сыгравший колоссальную роль в его обращении в христианство и, следовательно, для распространения христианства в мире [6, с. 6];

В переносном смысле выражение «*Путь в Дамаск*» обозначает переломный момент в жизни, внезапное озарение, знаменующее уникальную или важную историческую перемену, поворотный пункт, прозрение, решающий момент, или чудесное превращение [5, с.6].

— *to raise Cain* — «учинить скандал, поднять шум» (Каин — убийца своего брата Авеля; это было первое убийство на Земле) [6, с.76];

В настоящее время идиома *to raise Cain* имеет следующие значения: 1) «поднять крик, скандалить»; 2) «кутить, загулять»; 3) «устраивать беспорядки»; 4) «причинить вред, погубить кого-либо, перевернуть что-либо вверх дном»; 5) «учинить разнос, дать нагоняй кому-либо» [6, с.76].

— *to rob Peter to pay Paul* — (буквально «огрбить Петра, чтоб расплатиться с Павлом») — перезанять; взять у одного, чтобы отдать другому; отдать одни долги сделав новые [6, с.76].

В 1052 году Эдуард Исповедник заложил фундамент Вестминстерского аббатства, главный храм которого называется церковью Святого Петра взамен поездки в Рим дать обет. Тогдашний Папа Римский разрешил заменить обет строительством монастыря, посвященного Святому Петру. Легенда гласит, что при освящении собора присутствовал и сам Святой Петр, перебравшийся через Темзу на лодке и расплатившийся с лодочником огромным лососем. Когда Генрих VIII порвал с Римом и упразднил монастыри, деньги монастыря были переданы собору Святого Павла, что не прошло мимо внимания острословов, которые говорили, что «Петра ограбили, чтобы расплатиться с Павлом».

Таким образом, фразеологические единицы такого вида существуют в языках всех стран, история которых в той или иной мере связана с христианством. Однако никакой другой язык не испытал на себе такого заметного влияния Библии, как английский. В течение столетий Библия была наиболее читаемой и цитируемой в Англии книгой. Не только отдельные слова, но и целые идиоматические выражения вошли в английский язык с ее страниц. До сих пор изучение Библии является обязательным в школах Англии. Каждый год появляются все новые издания Библии, предназначенные для различных социальных групп и слоев населения, рассчитанные на людей разных возрастов. Результатом этого является широкое проникновение в язык и частое употребление библейских выражений [5, с.73].

Из приведённых фразеологизмов видно, что имена собственные во фразеологизмах словаря культурной грамотности Э. Д. Хирша являются именами библейских персонажей.

Библейские фразеологизмы часто присутствуют в нашей речи, привнося в нее высокую духовность и поучительный оттенок. Библия — самая популярная книга человечества, многократно читаемая и повторяемая на

церковных службах, на семейных чтениях. Не удивительно, что многие высказывания и цитаты стали крылатыми и часто употребляются в повседневной речи. Библейские фразеологизмы отличает высокая нравственная составляющая, которая знакома и понятна многим людям. Общеизвестные библейские события имеют четко выраженную поучительность, смысл которой выражают фразеологизмы.

Литература:

1. Азаров, А. А. Русско-английский словарь религиозной лексики / А. А. Азаров — М.: РУССО, 2002.
2. Верещагин, Е. М. Библейская стихия русского языка: сборник научных статей / Е. М. Верещагин // 1993. № 1. — С. 90—98.
3. Дубровина, К. Н. Особенности библейской фразеологии в русском языке / К. Н. Дубровина // Филологические науки: сб. научных статей. — 2001. — № 1. — С. 91—98.
4. Комаров, С. Г. К вопросу о библейских архетипах в драматургии Эдварда Бонда: основные стратегии развития архетипического образа Иова // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2008. — № 5 — Филология.
5. Hirsch, E. D. A first dictionary of cultural literacy / E. D. Hirsch. — Boston: Houghton Mifflin, 2008. — 370 p.
6. Hirsh, E. D., Jr, Kett J. F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy // What Every American Needs to Know. — Houghton Mifflin Company Boston, New York, 2002. — 647 p.

Средства реализации прагматического потенциала риторического дискурса

Инжечик Анна Анатольевна, магистрант
 Полуикова Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
 Омский государственный педагогический университет

В последние годы наблюдается интенсивное становление науки эффективного общения, т.е. науки речевого воздействия, которая представляет интерес целого ряда смежных научных дисциплин, таких как социология, риторика, конфликтология, лингвистика, психолингвистика, прагмалингвистика и др.

Актуальность исследования определяется, прежде всего, важностью изучения речевого воздействия, которое неизбежно в любом коммуникативном процессе. Особый интерес представляет риторический дискурс, цель которого заключается в воздействии на адресата коммуникативного послания. Стоит отметить, что важнейшей задачей сегодняшнего дня является поиск средств эффективного речевого воздействия. В современном обществе эти знания необходимы для совершенствования навыков межличностного и делового общения, для эффективной рекламы, массовой коммуникации, эффективного политического воздействия, а также и для защиты от этого речевого воздействия.

Целью данной статьи явилось описание средств речевого воздействия в риторическом дискурсе на немецком языке.

Материалом исследования послужили рекламные тексты, в том числе креализованные, представленные

в печатной форме в немецкоязычных журналах „Focus“, „Stern“, „Spiegel“, „Neon“, „Schöner Wohnen“, „Brigitte“ и др. и электронной форме; тексты предвыборных политических лозунгов, программ политических партий, публичной речи Ангелы Меркель; тексты проповедей Евангельской церкви в Германии и др. Общее количество проанализированных текстов — 500.

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные данной проблематике, состояние научной разработанности данной темы нельзя признать удовлетворительным. В отечественных и зарубежных исследованиях недостаточно изучена лингвистическая основа речевого воздействия, что и обусловило выбор темы данной работы.

Особый интерес представляет выделенный риторический дискурс. За основу взято определение Е. В. Шелестюк: „Риторический дискурс является особым типом дискурса, который интегрирует тексты различных типов дискурса, которые объединяются общей целеустановкой адресанта на побуждение реципиента к совершению выгодного адресанту коммуникативного действия в ситуации свободного выбора“ [4, с. 130].

Таким образом, риторический дискурс рассматривается как сложное коммуникативное образование, в ко-

тором пересекаются конститутивные признаки политического, юридического, рекламного, религиозного и др.

типов дискурсов. Пространство риторического дискурса представлено на рис. 1:

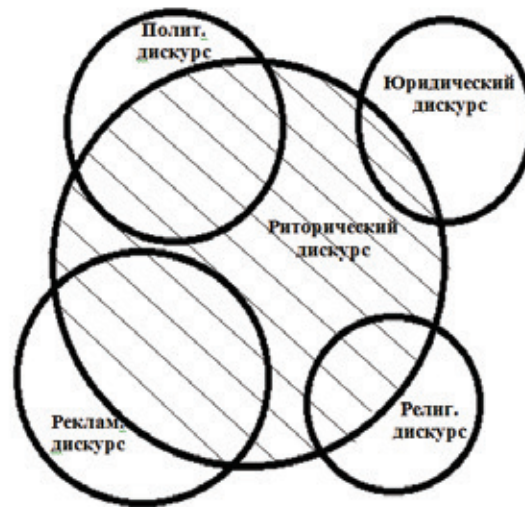


Рис. 1

Речевое воздействие понимается, как воздействие на человека при помощи речи с целью побудить его сознательно принять точку зрения другого человека, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т.д. [2, с. 38].

В данной работе рассматриваются такие виды РВ как *персуазивное*, отличительным признаком которого является рациональное убеждение и эмоционального воздействие, и *суггестивное*, направленное на бессознательную сферу человеческой психики, осуществляемое с опорой на эмоции и связанное со снижением сознательности, аналитичности и критичности при восприятии внушаемой информации.

Обобщив исследования отечественных и зарубежных ученых, были выделены три уровня персуазивного и суггестивного воздействия в исследуемых типах дискурсов: 1) *содержательно-композиционный*, 2) *коммуникативно-стратегический* и *уровень лингвистических средств* [1, с. 46].

Для персуазивного и суггестивного воздействия характерно использование различных средств.

1. На *содержательно-композиционном* уровне при персуазивном воздействии используются цифровые показатели и статистические данные, цитаты, ссылки на документы и др., тогда как при суггестивном воздействии — элементы повествования некой „реальной“ истории из жизни и др.

Например, в нижеприведенном примере для оказания персуазивного воздействия приводятся *статистические данные*, опрошенных 57 женщин (77%, 82%). Представленные цифровые показатели и статистические данные подтверждают эффективность данного продукта и убеждают адресата приобрести данный продукт:

„Bereits nach einmaliger Anwendung, fühlt sich die Haut weicher an, die natürliche Leuchtkraft wird erhöht.

Nach einem Monat

— wirkt das Hautrelief verfeinert: **77%** der Frauen bestätigen eine porenverfeinernde Wirkung

— Pigmentflecken und rote Äderchen werden gemildert: der Teint wirkt gleichmäßiger (**77%**)

Falten werden geglättet: das Hautrelief wirkt ebenmäßiger (**82%** der Frauen) Wirksamkeit klinisch erwiesen (Selbstbewertung von 57 Frauen, Prozentsatz der Zustimmung)“ (реклама крема для лица Vichy IDEALIA) [5].

На *содержательно-композиционном* уровне при *суггестивном воздействии* автор повествует некую „реальную“ историю из жизни. Так, Ангела Меркель повествует „реальные“ истории 10-летнего мальчика и молодой женщины:

„Ich habe vor kurzem einen 10-jährigen Jungen kennengelernt, der fast taub zur Welt kam“ ... „Ich bin auch einer jungen Frau begegnet, die seit drei Jahren mit einer mitwachsenden Herzklappenprothese lebt“ [6].

Рассказ об успехе в решении проблем этих людей позволяет снизить степень официальности новогоднего обращения, донести информацию на доступном для народа языке, показать свою близость народу, вызвать к себе доверие и уважение, чувство гордости граждан за достижения своей страны:

„Sie sind der Erfolg unserer Forscher. Für den Jungen und die Frau bedeutet Forschung sein Hören und ihren Herzschlag. Es bedeutet Alltag und Lebensqualität“ [6].

2. На *коммуникативно-стратегическом* уровне используются различные тактики. Отметим, что под ком-

муникативными тактиками мы понимаем совокупность практических ходов в реальном процессе коммуникативного взаимодействия, позволяющих достичь поставленных целей в конкретных ситуациях [3, с. 42].

Персуазивное воздействие является целью использования следующих тактик: *тактика оценочного переименования; тактика приписывания объекту положительных оценочных характеристик; тактика „апелляция к стереотипно положительным / отрицательным ценностям“; тактика проблемной ситуации; тактика абсолютизации оценки; тактика „апелляция к авторитету“ и др.*

Например, маркерами *тактики приписывания объекту положительных оценочных характеристик* являются дескриптивные слова *Naturkosmetik, ökologisch, natürliche Inhaltsstoffe, natürlich vorkommende Substanzen, pflanzliche Bestandteile, tierische Inhaltsstoffe*, которые используются для убеждения адресата купить данный экологически чистый, состоящий только из натуральных ингредиентов косметический препарат:

„*Naturkosmetik* erfreut sich seit Jahren wachsender Beliebtheit. Der *ökologische* Grundgedanke dieser Kosmetikerzeugnisse sorgt permanent für steigende Absatzzahlen. Naturkosmetik unterscheidet sich von herkömmlicher Kosmetik vor allem durch die *natürlichen Inhaltsstoffe* und den weitestgehenden Verzicht auf chemische Konservierungsmittel. Bei der Herstellung wird auf *natürlich vorkommende Substanzen* zurückgegriffen. *Pflanzliche Bestandteile*, Mineralien und einzelne *tierische Inhaltsstoffe* bilden die Grundlage für Naturkosmetik“ [7].

А при суггестивном воздействии используется совершенно иной набор тактик: *тактика, целью которой является подстройка к состоянию реципиента; тактика, направленная на скрытое программирование поведения; тактика деперсонализации проблемы и др.*

Так, например, *тактика направленная на скрытое программирование поведения:*

Ангела Меркель (Суггестор) начинает выступление с вопросов, доверяет ли суггеренд людям, или он хочет такое государство, которое бы предписывало, как он должен жить? „*Vertrauen wir den Menschen, oder wollen wir einen Staat, der den Menschen vorschreibt, wie sie zu leben haben?*“ [6]. Хочет ли он прогресса или регресса: „*Wollen wir, dass technischer Fortschritt, Innovation und eine leistungsfähige Infrastruktur unser Land voranbringen, oder wollen wir von der Substanz leben?*“ [6]. Без сомнений, суггеренд хочет жить в высококоразвитой стране и сам распоряжаться своей жизнью, поэтому он программируется на действия, которые следуют далее в выступлении суггестора: „*Eben. In Zeiten rasanter Veränderungen braucht es eine Kultur des Vertrauens und keine Kultur der Verbote* ...“ [6].

3. Уровень лингвистических средств.

На данном уровне риторического воздействия реализуется потенциал лексических, грамматических и фонетиче-

ских средств. Так, например, при суггестивном и персуазивном воздействии на *лексико-семантическом уровне* используются:

- *сравнение;*
- *метафора;*
- *лексика, создающая семантическое поле „EIGEN“ и „FREMD“ и др.*

На *грамматическом уровне* используются:

- *перечисление;*
- *повторение*
- *эллипс и т.д.*

В нижеприведенном примере представители партии „Левых“ оказывают персуазивное воздействие на избирателей, используя *лексику, создающую семантическое поле „EIGEN“ („свой“)*. Политики обращаются к аудитории с помощью дейктика *wir (мы)*, местоимения „солидарности“:

„*Wir, demokratische Sozialistinnen und Sozialisten, demokratische Linke mit unterschiedlichen politischen Biografien, weltanschaulichen und religiösen Einflüssen, Frauen und Männer, Alte und Junge, Alteingesessene und Eingewanderte, Menschen mit und ohne Behinderungen, haben uns in einer neuen linken Partei zusammengeschlossen*“ [9, с. 4].

В представленном ниже примере автор книги о проблемной коже (Суггестор) также использует лексику, создающую семантическое поле „EIGEN“ („свой“), обращаясь к читателям со словами: „*Lieber Freund, liebe Freundin*, таким образом, объединяя себя с покупателями, что помогает управлять их поведением:

„*Lieber Freund, liebe Freundin,*

wenn Sie diese Zeilen hier lesen dann suchen Sie vermutlich wie viele andere Menschen verzweifelt nach einer Lösung für ihr Hautproblem“ [8].

Так в следующем примере используется *метафора:*

„Viele in Europa erinnern sich noch gut daran, dass Deutschland vor gerade zehn Jahren als *der kranke Mann Europas* bezeichnet wurde“ [10].

Ангела Меркель называет Германию „*der kranke Mann Europas*“. Используя метафору, канцлер Германии акцентирует внимание на словах „*krank*“ и „*Mann*“, указывая на то, что 10 лет назад экономика страны испытывала проблемы.

В политическом тексте также активно используется *метафора:*

„Eure *Armut kotzt uns an!* [11].

Метафора, являясь одним из самых эффективных инструментов воздействия в политических текстах, привлекает внимание, насыщает текст выразительными образами, способными надолго запечатлеться в памяти. Представители партии либералов выступают не против бедности, а против бедных людей в Германии, которые не хотят работать и живут на пособие государства.

Повторы широко используются в политическом дискурсе. Авторы политической программы используют многократный повтор предлога *gegen* для связи однородных

членов, подчеркивая при этом роль каждой лексической единицы слова:

„Der Kampf *gegen* antidemokratische Positionen, *gegen* Antisemitismus, *gegen* Rassismus, *gegen* die Unterdrückung von Arbeiterorganisationen und *gegen* Kriegstreiberi ist daher für uns mit einem gelebten Antifaschismus verbunden [9, с. 89].

Повторение усиливает экспрессивность и выразительность фрагмента политического текста, заостряя внимание граждан на том, что в понимании представителей партии „Левых“ означает антифашизм. Этот мощный экспрессивный инструмент речевой манипуляции гармонизирует текст, привлекает всеобщее внимание, выделяет и формирует потаенный смысл и повышает эмоциональный фон манипулируемых.

Рекламный дискурс также пользуется *повтором*:

„Fühlen Sie sich zu Hause wie ein König. Mit den neuen Farbrezepte Wandfarben. *Starke* Farbtöne, *starke* Namen und *starke* Deckkraft in bester Alpina-Qualität“ [13, с. 69].

В данном рекламном тексте суггестор многократно повторяет прилагательное *stark*, которое внедряется в сознание потенциального покупателя мебели Alpina.

Следует отметить еще один момент. Анализ материала показал, что в различных дискурсивных практиках, объединённых общей целью — воздействие — можно обнаружить как сходства в использовании средств, так и специфические особенности. Проиллюстрируем на примере использования *лексики, создающей семантическое поле „FREMД“* в рассматриваемых нами политическом, рекламном и религиозном дискурсах.

В политическом дискурсе идет напряженная борьба за власть, а субъекты коммуникации, в свою очередь, делятся на „своих“ и „чужих“, речевое поведение направлено на восхваление либо дискредитацию поступков и взглядов.

В приведенном примере украинские правительственные войска „свои“ противопоставляются сепаратистам „чужим“:

„Auch aus der ostukrainischen Rebellen-Hochburg Slowjansk werden neue Gefechte zwischen *Regierungsgruppen* und *Separatisten* gemeldet“ [12].

Правительственные войска „EIGEN“ наделяются позитивной оценкой, а сторонники провозглашенных респу-

блик (сепаратисты „FREMД“) — в свою очередь, негативной.

В религиозном дискурсе проповедник прибегает к более тонким, имплицитным механизмам воздействия. Безусловно, прихожане, которые живут вразрез с правилами, предписанными церковным учением о морали; все неверующие, совершающие зло и насилие, причисляются к концептуальной сфере „FREMД“. В проповеди их называют „они“, „некто“, „кто-то“, в сочетании со словами с негативной семантикой.

В нижеприведенном отрывке религиозного дискурса в концептуальную систему „FREMД“ входят так называемые *Goldgräber* („золотоискатели“), т.е. люди, ставящие деньги превыше Бога и *Götzendiener* („идолослужители“), вовлеченные в псевдорелигиозные течения:

„Nach allem, was wir über den Glauben wissen, ist eines zu beachten: Glauben ist nicht für *Goldgräber* geschaffen“... „Diese Leute sollten sich schämen! Sie sind nichts anderes als *Götzendiener*, denn sie stellen falsche Lehren und andere Dinge vor ihre Beziehung zu Gott; ihr Leben ist dem Untergang geweiht...“ [14].

Если в политическом и религиозном дискурсах объекты дискредитируются, то эксплицитная отрицательная оценка товара конкурентов в рекламном дискурсе происходит крайне редко и является маргинальной. В рекламном дискурсе все товары являются для адресанта „чужими“, но это предусмотрено „правилами игры“ создателей рекламного текста. Так, например, в приведенном примере услуги конкурента не называется эксплицитно, а „обезличивается“ с помощью языковых средств с семантикой неопределенности:

„Wir bieten Yoga und Meditation bei Hildesheim in einer Form an, die sich von den *üblichen Angeboten* abhebt“ [13, с. 36].

Подводя итог, следует подчеркнуть, что перечень выявленных средств реализации прагматического потенциала риторического дискурса не является исчерпывающим, исследования в этой области могут быть продолжены. Результаты исследования могут быть использованы специалистами в области коммуникации: журналистами, практикующими психологами и профессионалами по речевому имиджу. Материалы исследования могут быть использованы на таких дисциплинах как стилистика, лингвистика текста и другие.

Литература:

1. Полуйкова, С. Ю. Средства суггестивного речевого воздействия в современном просветительском послании / С. Ю. Полуйкова // Вестник Пермского университета. — Пермь, 2013. — № 3 (19). — с. 45–50.
2. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие. — Избранные статьи / И. А. Стернин. — Воронеж, 2001. — 252 с.
3. Черногрудова, Е. П. Основы речевой коммуникации: учебное пособие / Е. П. Черногрудова. — М.: Экзамен, 2008. — 126 с.
4. Шелестюк, Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: монография / Е. В. Шелестюк. — Челябинск: Энциклопедия, 2008. — 229 с.
5. Vichy // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vichy.de/anti-aging/glattende-creme-fur-einen-ebenma%3Figen-teint-und-naturliche-leuchtkraft-ideal/a/p1268.aspx>

6. Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Festveranstaltung zum 150-jährigen Bestehen von BASF am 23. April 2015 // URL: <http://www.bundeskanzlerin.de/Content/DE/Rede/2015/04/2015-04-23-merkel-basf.html>; jsessionid=69C3
7. BIO-APO // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bio-apo.de/category/naturkosmetik.12.html>
8. Nie wieder Pickel // [Электронный ресурс]. URL: <http://nie-wieder-pickel.de/>
9. Programm der Partei DIE LINKE, 21. bis 23. Oktober 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.die-linke.de/partei/dokumente/programmderparteidielinke/>
10. Rede der Vorsitzenden der Christlich Demokratischen Union Deutschlands Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel. 25. Parteitag der CDU Deutschlands // [Электронный ресурс]. URL: http://www.kas.de/upload/ACDP/CDU/Reden/2012-12_parteitag_rede_merkel.pdf
11. RP Online // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rp-online.de/politik/deutschland/brandenburgs-fdp-setzt-im-wahlkampf-auf-selbstironie-aid-1.4430265>
12. DW.de 02.06.2014 Separatisten greifen Grenzschrützer in der Ostukraine. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dw.de/separatisten-greifen-grenzschr%3%BCtzer-in-der-ostukraine-an/a-17677839>
13. „Brigitte“, 2014 № 10
14. Christliche Mission Freiamt // [Электронный ресурс]. URL: [http://www.christliche-mission.ch/predigt.html?&tx_ttnews\[tt_news\]=48&tx_ttnews\[backPid\]=12&cHash=77179ab231](http://www.christliche-mission.ch/predigt.html?&tx_ttnews[tt_news]=48&tx_ttnews[backPid]=12&cHash=77179ab231)

Китайский литературный язык «Вэньянь»

Ким Екатерина Владимировна, студент;
Сажеева Яна Павловна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

В данной статье рассматривается традиционный китайский литературный язык вэньянь. Разбирается его появление, грамматические функции, а также приводятся примеры.

Ключевые слова: китайский язык, литературный язык, вэньянь, байхуа.

Изучение китайского языка с каждым годом становится все более актуальным. Этому имеется ряд обоснованных причин. В первую очередь китайцы — самая многочисленная нация в мире, они проживают не только в своей родной стране — Китае, но также и в России, Европе и странах Северной Америки. В связи с этим китайский язык считается одним из самых распространенных языков на земле. Нельзя не отметить, что китайская экономика на сегодняшний день занимает лидирующие позиции, по этой причине Россия активно укрепляет экономические связи с Китаем и потребность в российских специалистах, владеющих китайским, очень высока [1–4].

Китайский язык является одним из самых древних из ныне существующих языков. Основным элементом, скрепившим китайскую языковую традицию, стал официальный письменный язык вэньянь.

Вэньянь (文 言 wényán, «культурная речь» или «речь письмен») — это нормативный традиционный китайский литературный язык, использовавшийся в Китае до начала XX века. На нем написана подавляющая часть литературного наследия, философская литература, исторические памятники; при этом отслеживается связь литературных жанров с языком. Так, средневековая проза — гувэнь и новелла — чуаньци писались на вэньяне [5].

С рубежа н.э. по начало XX века вэньянь выступал как письменный язык почти всей Восточной и Юго-Вос-

точной Азии. Большую часть этого времени ни в Китае ни в других регионах страны не существовало литературного языка, основанного на разговорном; был лишь текст с сильнее выраженными «разговорными» элементами, более приближенные к особенностям речевого общения своего времени и места. Из-за того, что иероглифическая письменность передаёт, главным образом, значение, а не звучание слова, вэньянь сохранил синтаксические и морфологические нормы древнекитайского языка, в результате чего к XX веку он очень сильно стал отличаться от разговорной китайской речи — байхуа. Это отличие письменного и разговорного языков большей части населения требовало перехода к новым нормам. Долгое время этого не происходило, из-за чего только увеличивался разрыв между низшими и привилегированными слоями населения (чиновники), которые использовали вэньянь [6].

В начале XX века интеллигенция Китая (Ху Ши, Чэнь Дусю, Лу Синь и др.) стала разрабатывать новую систему норм для китайского языка и внедрять её в литературу и публицистику. Отмена вэньяня и переход на байхуа произошёл после студенческого движения 4 мая 1919 года.

Основные черты грамматики вэньяня заключаются в том, что язык отличается своей лаконичностью, и текст на нём содержит примерно вдвое меньше иероглифов, чем тот же текст на современном китайском. Этому способствует то, что:

1. В вэньяне преобладают односложные слова, которые записываются одним иероглифом.

Например, 人。山水。日月。手足。耳目。

«Человек. Горы и реки. Солнце и луна. Руки и ноги. Уши и глаза».

2. В вэньяне многие слова-иероглифы могут быть разными частями речи.

Например, 花草。竹木。竹林。桃林。杏林。山石。土田。石工。

«Цветы и травы. Бамбук и деревья. Бамбуковая роща. Персиковая роща. Абрикосовая роща. Горные камни. Земля и ее плоды. Каменщик».

В сочетании «山石» слово «山» переводится как «горный», а не «гора». В сочетаниях «竹林。桃林。杏林。」 слова «竹», «桃», «杏» переводятся как «бамбуковая», «персиковая» и «абрикосовая».

3. В текстах, написанных на вэньяне, отсутствуют знаки препинания и аффиксация.

Вэньянь крайне эффективен для содержания смысла, позволяет выразить небольшим количеством знаков очень многое, например, фраза «文王寢疾，召太公望，太子發在側», если её записать разговорным языком, будет выглядеть как «文王病重臥在床上，召見太公呂望，太子姬發站在旁邊». Смысл одинаковый, а усилий затрачено гораздо больше.

4. Предложения вэньяня удобно делить на именные и глагольные, промежуточное положение между которыми занимают предложения наличия со сказуемыми 有

и 無. Чаще всего в вэньяне, как и в любом языке, встречаются глагольные предложения [7].

5. Топиковый характер предложений, т.е. позицию подлежащего занимает любое слово, которое должно быть актуализировано как то, о чем говорится, вне зависимости от того, является ли оно «субъектом», «объектом», «адресатом», обозначением места [8].

6. В связи с многозначностью лексических единиц вэньяня при переводе необходимо учитывать ближайшее текстовое окружение каждой единицы для правильного выбора значения. Так, например, иероглиф 自 в вэньяне используется в значении «из, с»: «中华人民共和国侵权责任法» 2010年7月1日起施行 (с 1 июля 2010 г. Вступил в силу «Закон КНР о деликтной ответственности»). В современном китайском языке иероглиф 自 имеет значение «сам, свой»: 自我保护能力是 — 一个人在社会中保存个体生命的最基本能力之 (Инстинкт самосохранения — это врожденная способность человека к спасению себя) [9].

Таким образом, не являясь официальным литературным языком Китая с 20 века, вэньянь до сих пор является неотъемлемой частью китайской культуры, без которого овладение этим языком будет представлять немалую трудность. Опираясь на анализ, проведенный в данной статье, можно сделать вывод, что овладение китайским языком должно основываться не только на современной лексике и синтаксических конструкциях, но и на таком древнем языке, как вэньянь.

Литература:

1. Тихонова, Е. В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. Томск, 2014
2. Tikhonova, E. V., Tereshkova N. S. Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // The XXV Annual International Academic Conference, Language and Culture, 20–22 October 2014. Procedia Social and Behavioral Sciences 154 (2014) P. 534–538.
3. Привороцкая, Т. В., Тихонова Е. В. Формирование механизма переключения с китайского языка на русский посредством анализа кинотекста // Язык и культура. 2015. № 1 (29). Томск: Издательство Томского университета. С. 38–44.
4. Гураль, С. К., Тихонова Е. В. Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). с. 77–82.
5. Википедия [Электронный ресурс]: Вэньянь. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8D%D0%BD%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D1%8C> (29.05.2015)
6. Зограф, И. Т. Официальный Вэньянь / И. Т. Зограф. — М.: Наука, 1990 г. С. — 14 с.
7. Карапетянц, А. М. Учебник классического китайского языка вэньянь / А. М. Карапетян. — М.: Муравей, 2001 г. — 120 с.
8. Зограф, И. Т. Вэньянь и байхуа: взаимодействие двух форм изолирующего языка / И. Т. Зограф. 2008 г.
9. Архипова, Е. И. Особенности перевода вэньянизмов. Коммуникабельные аспекты языка и культуры: Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. — Томск: ТПУ, 2013. Ч.1.С. 201–204.

Номинации времени в английском и русском языках

Кудренко Виктория Александровна, учитель английского языка
МБОУ гимназия № 82 (г. Краснодар)

Статья посвящена исследованию лексико-семантического поля TIME/ВРЕМЯ в английском и русском языках. В ней дается характеристика базовой лексемы данного поля и определяются семантические группы других языковых единиц со значением времени.

Ключевые слова: категория времени, лексико-семантическое поле, лексико-семантическая группа, ядро поля, ближняя периферия, дальняя периферия.

Words with the temporal meaning in English and Russian languages

The article is dedicated to the semantic field in the English and Russian languages. The author analyzes language units of this field which are divided into several groups.

Key words: time category, semantic field, semantic group, main language unit of the semantic field, semantic field periphery.

Исследование времени в современной лингвистике осуществляется, прежде всего, в процессе анализа временных лексем как элементов языковой картины мира. В английском и русском языках в выражении временных значений значительными возможностями обладает вся темпоральная лексика. Системой координат всех темпоральных значений является гиперлексема time/время.

Анализируя значение лексемы time в современном английском языке на основе пяти толковых англоязычных словарей ("Longman dictionary of Contemporary English", "Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English", "Cambridge Advanced Learner's Dictionary", "Merriam-Webster's Dictionary", "Wordsmyth Dictionary Thesaurus"), можно выделить семь базовых и семь периферийных значений. Базовыми значениями являются следующие: 1) passing days: "I lived in Switzerland for a long **time**"; 2) measured period (in hours, minutes, etc): "Close relationships established over a long period of **time**"; 3) duration (in the past, present, future): "It took her a long **time** to make decision"; 4) period associated with smth;): "By the **time** we reached home"; 5) period for realization of smth: "He writes poetry in his spare **time**"; 6) occasion, event: "I've told you a dozen **times**"; 7) leisure: "**time** for reading". К периферийным значениям относятся: 1) system for measuring time: "Pacific **Time**"; 2) historical period: ancient times"; 3) period in a sports game: "first time of the game"; 4) number of beats in music: "Waltzes are usually in three-four time"; 5) term (of apprenticeship, service, etc.): "computer time"; 6) multiplication: "two-four time"; 7. season: "time of year"

В результате дефинитивного исследования, которое позволило определить исходную базу для формирования одной из фундаментальных категорий человеческого сознания — категории времени, мы пришли к выводу, что время в английском языке концептуализируется не непосредственно, а «опосредованно», т.е. связано с простран-

ством, движением и происходящими событиями в прошлом, настоящем и даже будущем.

В лексикографических источниках русского языка («Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, «Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова, «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.В. Дмитриева, «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова, «Большой толковый словарь правильной русской речи» Л.И. Скворцова) лексема ВРЕМЯ также представлена базовыми и периферийными значениями.

К базовым значениям относятся: 1) Форма существования бытия: «Вне **времени** и пространства нет движения материи»; 2) Промежуток определенной длительности: «Отрезок времени»; 3) Мера длительности (длительность бытия, измеряемая годами, днями, часами, минутами и т.д.): «Сколько времени потребуется, чтобы завершить этот проект?»; 4) Определенный период занятия (происшествия): «Время отдыха»; 5) Определенный момент дня, когда совершается какое-л. событие: «Время отправления поезда»; 6) Подходящий момент для совершения чего-л.: «Самое время обедать»; 7) Свободный период: «Есть время поговорить».

Среди периферийных значений можно выделить такие: 1) Эпоха: «Связь времен»; 2) Период суток: «**Дневное время**»; 3) Пора года: «**Осень** — **дождливое время года**»

Исходя из приведенных дефиниций лексемы time/время, можно сделать вывод, что время, как его определяют английские и русские словари, — это, прежде всего, бытие, измеряемое в часах, минутах, секундах. Однако существует и некоторое отличие представления о времени в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах. Так, англоязычные лексикографические источники не фиксируют значение времени как философской категории, что

мы наблюдаем во многих русских словарях, в которых за временем как философской категорией закреплено первое место в словарной статье. На наш взгляд, этот факт соотносится с характером русского человека, его бытовой философией. Для русского человека понятие времени размыто и сложно для определения. Вначале оно всегда глобально в определении — время жизни, эпоха, век, и лишь потом сводится к самому субъекту — время жизни определенной личности, год, месяц, неделя. Поэтому в русском языке время — это вначале форма существования материи и только потом — форма, в которой существую Я). Для представителей англоязычного социума, напротив, первичным является то, что касается непосредственно самого субъекта, поэтому на первый план в английском языке выдвигается бытийность времени. Недаром в англоязычной культуре показателем времени являются часы, измеряющие время в часах, минутах, секундах.

Однако время не может быть категоризировано только номинациями ядерной лексики *time/время*. Но тем не менее именно эта лексема является объединяющим звеном макрополя времени, в состав которого входят лексико-семантические группы ближней и дальней периферии, состоящие из лексем-репрезентантов времени различных частей речи — существительных, глаголов, прилагательных и наречий.

В структуре лексико-семантического поля *TIME/ВРЕМЯ* можно выделить восемь лексико-семантических групп (ЛСГ):

ЛСГ 1. Номинации времени: *time, term, epoch, era, age, season / время, срок, пора, сезон, эпоха, период;*

ЛСГ 2. Единицы исчисления времени: *year, month, moment, instant, second, minute, hour, week / год, мгновение, миг, секунда, минута, час, сутки, неделя, год, век;*

ЛСГ 3. Круг времени: *morning, noon, evening, night, midnight, winter, spring, summer, autumn, / утро, день, вечер, ночь, полдень, полночь, зима, весна, лето, осень;*

ЛСГ 4. Измерения времени: *clock, watch, hand, chronometer, sun-dial, calendar, chronology, Greenwich / часы, циферблат, стрелки, обратный отсчет, маятник, хронометр, календарь;*

ЛСГ 5. Наречия со значением времени: *now, long ago, in time, again, sometimes, late, early, at once, for ever, suddenly, soon / долго, сейчас, быстро, вовремя, снова, иногда, всегда, когда-нибудь, наконец, наконец-то, поздно, опять, постоянно, рано, сначала, скоро, сразу, вдруг, внезапно, давно, навсегда, теперь, нынче;*

ЛСГ 6. Действия времени: (*time*) *flies, passes, comes, goes away, heals, comes to an end / (время) течет, проходит, летит, уходит, остается, стирает, лечит, кончается, ждет (не ждет);*

ЛСГ 7. Действия, осуществленные над временем: *lose, find, spend, pass, kill, have, run out of, devote (the time) / терять, тянуть, проводить, планировать, отнять, дать, иметь, находить, уделить, посвятить, ждать, убивать (время), бежать за (временем), потеряться во (времени);*

ЛСГ 8. Характеристики времени: *long, inexorable, late, old, present, winter, summer, future, good, excellent, lost, cruel, past, endless); ancient; old-fashioned, prehistoric, far / решающее, долгое, позднее, суточное, обеденное, бесконечное, неумолимое, скоротечное, летнее, зимнее, прошедшее, настоящее, будущее, хорошее, прекрасное, потерянное, безжалостное, темное, стародавнее, прародительское, дедовское, укоренившееся, ежедневное, будничное, дородовое).*

ЛСГ 3 и ЛСГ 4 относятся к ближней периферии, ЛСГ 5, ЛСГ 6, ЛСГ 7, ЛСГ 8 входят в дальнюю периферию.

Категория времени в обоих языках имеет многокомпонентную и многослойную организацию. К ядру относятся те лексические единицы, которым свойственна наибольшая конкретность семантики времени (ЛСГ 1 и ЛСГ 2). Периферию поля времени составляют лексемы с более абстрактными признаками, большинство из которых являются характеристиками времени, представляющими яркий, запоминающийся образ времени (ЛСГ 3 и ЛСГ 4 относятся к ближней периферии, а ЛСГ 5, ЛСГ 6, ЛСГ 7, ЛСГ 8 входят в дальнюю периферию).

На основе анализа лексико-семантических групп, в структуру которых входят лексемы с общим значением «время», мы пришли к выводу, что их местоположение в структуре ЛСП является одинаковым в обоих языках. Многие английские и русские номинации времени совпадают. Различие между лексемами-репрезентантами времени состоит только в их количественном соотношении в отдельных группах, а в некоторых случаях и в несовпадении семантики лексем.

Таким образом, время — это сложная языковая категория, лексико-семантическое поле которой представлено многочисленными языковыми номинациями данного понятия. При этом номинации времени не только раскрывают его понятийную сторону, но и содержат в себе определенный блок памяти, включающий опыт и знания, полученные индивидом и национально-культурным социумом в ходе исторической и социальной деятельности.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка (БТСРЯ) / Сост. И гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб: Норинт, 2000. — 1536 с.
2. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М. Оникс, 2010. — 2314 с.
3. Скворцов, Л.И. Большой толковый словарь правильной русской речи. — М.: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство “Мир и образование”», 2009. — 1104 с.

4. Толковый словарь русского языка (ТСРЯ) / Под ред. Д. В. Дмитриева. — М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003. — 1582с.
5. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. — М.: «Аделант», 2013. — 800 с.
6. Cambridge Advanced Learner's Dictionary // URL: <http://dictionary.cambridge.org>.
7. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Vol. II. — Oxford University Press, 1982. — 527 p.
8. Longman Dictionary of Contemporary English // URL: <http://www.ldoceonline.com>
9. Merriam-Webster's Dictionary URL: <http://www.merriam-webster.com>.
10. Wordsmyth Dictionary Thesaurus // URL: <http://www.wordsmyth.net>.

«Многогранный» роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Маломожнова Екатерина Сергеевна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Роман известного русского писателя «Мастер и Маргарита» вошёл в культурную жизнь XX века как целостная художественная система, вобравшая в себя идейно-смысловую и духовно-нравственный потенциал мировой и русской классической литературы, ориентированной на непреходящие нравственно-этические ценности христианства, подвергшиеся в послереволюционную атеистическую эпоху тотальному отрицанию и целенаправленному искоренению.

Роман «Мастер и Маргарита» полифоничен на всех уровнях формы и содержания. Произведение полифонично уже с жанровой точки зрения: роман можно одновременно считать и бытовым (так как в нём описана картина быта московского 30-х годов), и фантастическим, и философским, и любовно-лирическим, и сатирическим — и все эти жанры органически переплелись в романе.

Известный литературовед Александр Зеркалов не зря назвал роман «философской фантастикой». В «Мастере и Маргарите» параллельно существуют два мира: реальный и метафизический, причём реальный мир готов преобразоваться в фантастический, волшебный в любую минуту. Фантастика пронизывает весь роман, но она является лишь средством раскрытия философских проблем, коих в романе немерено.

Сложная нравственно-философская проблематика романа «Мастер и Маргарита» требовала соответствующей сложной и полифоничной формы построения.

В романе веселые случаи правят жизнью. Участниками их становятся не только нечистая сила, но и обыкновенные люди. В таких событиях люди оказываются испытываемыми, они показывают свою изнанку, им приходится отвечать за свои пороки.

События, при которых люди обнажают свои пороки, почти всегда сопрягаются с эффектом очищения, своего рода облегчающей разрядки, которую можно было бы определить как своеобразный катарсис, сотворенный средствами комического. Иногда это лишь весело торже-

ствующая констатация самого факта возмездия, иногда же автор самым тщательным образом выписывает расправу над плутом, желающим всех перехитрить, и, прибегая к приемам цирковой потасовки, щедро прибавляет балаганного фарса. Таковы проводы, устроенные Азazelло «умному человеку» Поплавскому:

«Без всякого ключа Азazelло открыл чемодан, вынул из него громадную жареную курицу без одной ноги, завернутую в промаслившуюся газету, и положил ее на площадке. Затем вытащил две пары белья, бритвенный ремень, какую-то книжку и футляр и все это спихнул ногой в пролет лестницы, кроме курицы. Туда же полетел и опустевший чемодан. Слышно было, как он грохнулся вниз и, судя по звуку, от него отлетела крышка» [1; 136].

В романе три мира зеркально отражают друг друга, высвечивая актуальные проблемы действительности с позиции вечности.

Михаил Булгаков соединил в своем произведении мистику и буффонаду. Булгакова интересуют современные культура и сознание, но при этом его роман состоит из трёх параллельно развивающихся сюжетов: история Мастера и Маргариты, события несправедливого суда Понтия Пилата над Иешуа Га-Ноцири и явление Воланда в Москве. Такое построение позволяет осознать современность в контексте истории, мифологии, через фантастику. Так современная социальная система представлена через эпоху Тиберия, первым образцом тоталитарной системы. Прокуратор Иудеи вынужден судить Иешуа не по совести из-за страха за собственное положение и безопасность. Пилат относится с презрением ко всем людям, но Иешуа Га-Ноцири вызывает у него иные чувства. Он не может судить его по совести. Думая, что Иешуа доносчик, стражи Каифы схватили его. Это оказывается ловушкой для Пилата. И, опасаясь за себя, Пилат приговаривает Га-Ноцири к казни.

Обращаясь к мифологическому сюжету из Библии, Булгаков не только проливает свет на современность, более того Евангелие, для автора, — это безусловный об-

разец нравственных ценностей. Писатель подвергает современность испытанию этими ценностями. И, как видим, современность испытания не выдерживает.

Британский исследователь Э. Эрикссон считал, что все эпизоды появления в Москве Воланда и его свиты символизируют Ад, и мы не можем с ним не согласиться.

Воланд и его свита появляются в Москве в момент предельного грехопадения человека, когда общество погубило своего духовного лидера, пророка, написавшего роман о Понтии Пилате. Уничтожение Мастера и его романа свидетельствовало о пагубном состоянии социального устройства, уничтожающего духовную жизнь, т.е. онтологические основы жизни, принципы истинного богочеловеческого творчества и богочеловеческого бытия.

Бал сатаны — пародия на Евхаристию и всё, что она означает. Это черная месса, которая в свою очередь является пародией на христианскую мессу. Сцена в Грибоедове — пародия на Тайную Вечерю, а сатана — инструмент в руках Бога, который таким образом добивается своих целей на Земле. Однако понимание зла и дьявольщины как пародии на Бога укоренено не только в мировоззрении писателя, но и во многовековой традиции христианского искусства.

Многогранность образов романа «Мастер и Маргарита» вообще и нечистой силы в частности связана с обращением писателя к фольклору и литературе. Так Воланд является читателю в роли повелителя сил Тьмы, циркового артиста, мага, выступающего в театре варьете, иностранного профессора, изучающего черную магию. Цель своего визита в Москву Воланд объясняет по-разному. Берлиозу и Бездомному он говорит, что прибыл сюда с научными целями. Сотрудникам варьете Воланд сообщает, что собирается провести сеанс черной магии, хотя во время выступления он обращается к залу со словами, что хотел «повидать москвичей в массе, а удобнее всего это было сделать в театре». Маргарита узнает от Азazelло, что Воланд должен провести здесь бал нечистой силы. Герои, встретившиеся с ним в романе, говорят, что он Сатана или Дьявол.

Детали образа Воланда привлекают внимание героев, встретившихся с ним. Это и глаза разного цвета, и трость с набалдашником в виде головы пуделя, и портсигар с бриллиантовым треугольником.

Во многих источниках указывается, что свое имя герой Булгакова получил от гётевского Мефистофиля. В старинной немецкой литературе черта называли еще одним именем — Фаланд. Фразу «*Фаланд, что ли...*» произносит кассирша из театра Варьете, отвечая следствию.

В свите Воланда есть демон Азazelло, внешность которого в романе описывается так: «Прямо из зеркала трюмо вышел маленький, но необыкновенно широкоплечий, в котелке на голове и с торчащим изо рта клыком, безобразящим и без того невиданно мерзкую физиономию, и при этом еще огненно-рыжий» [1;157].

Булгакова привлекло сочетание в одном персонаже способностей к обольщению и убийству. Именно за ко-

варного обольстителя принимает Азazelло Маргарита во время их первой встречи в Александровском саду. Но главная функция Азazelло в романе связана с убийствами. Он выбрасывает Степана Богдановича Лиходеева из Москвы в Ялту, изгоняет из Нехорошей квартиры дядю Михаила Александровича Берлиоза Поплавского, убивает из револьвера Барона Майгеля.

Коровьев-Фагот впервые появляется на Патриарших Прудах и называет себя то бывшим регентом, то переводчиком при знатном иностранце.

Эпитет «клетчатый», относящийся к Коровьеву, упоминается в романе много раз. «Клетчатый» это отсылка к клоунаде. Клоунада связана с парой Коровьева-Фагота и Кота Бегемота, персонажи являются примером народного гротеска. Булгаков создал эту пару в фольклорных традициях, с учетом канонов сценического облика клоунов, а также в соответствии со смеховыми традициями народного гротеска. Коровьев и Бегемот в романе практически неразлучны. Их образы дополняют друг друга и привносят в демонологию романа промежуточный хронотоп ярмарочной площади и веселого балагана.

Бегемот описывается как большой черный кот, передвигающийся на задних лапах. Из-за этого герои воспринимают его как дрессированное животное.

Именно в клоунаде существует «цирковое понятие маски». Это образ клоуна, который включает в себя грим, костюм, манеру поведения, походку, своеобразие речи и т.д.

Кот Бегемот обладает тонким чувством юмора, грамотен, в своей речи использует афоризмы, склонен к философствованию. Такие черты присущи маске «Белого клоуна», которая пришла из народных фарсов и ярмарочных балаганов [5; 36–38].

Основным источником комизма является человекоподобное поведение кота. Но Кот-Бегемот не просто шут Воланда, он является нечистой силой. Бегемот в демонологической иерархии — это демон желаний желудка, чревоугодия. Отсюда необычайное обжорство Бегемота в Торгсине, когда он без разбора заглатывает все съестное.

Цирковая маска Коровьева-Фагота является антиподом «Белой маски» Кота-Бегемота. Это «Рыжая маска», клоун-холерик. [5; 42]. Для него характерны утрированность движений, абсурдный костюм: «<...> усики у него, как куриные перья, глазки маленькие, иронические и полупьяные, а брюки клетчатые, подтянутые настолько, что видны грязные белые носки <...>» [1; 98].

Фольклорные корни маски Коровьева — в русском балагане. Его «треснувший» голос, треснувшее пенсне и беспокойная манера поведения восходят к народному типу балаганных зазывал, которых на Руси называли «карусельными дедами». У «дедов» были свои профессиональные секреты. Прежде всего, «неумность деда; чрезмерная утрированность движений, мимики, контрасты в одежде и переходах от хохота к преувеличенной серьезности или плачу. Балаганный зазывала никогда

не стоял спокойно, свистел в рукавицу, бегал, хватал себя за голову. Аналогичным образом Коровьев постоянно находится в движении; он скачет, юлит, машет «руками, как мельничными крыльями» и без умолку тараторит, орет, «трещит», «дребезжит», «ноет», «скулит», «воет» [2; 56].

После того, как Коровьев-Фагот «соткался из воздуха» на Патриарших прудах, Михаил Александрович Берлиоз в беседе с Иваном Бездомным о религии упомянул «про менее известного грозного бога Вицлипуцли, являющегося не только богом войны, которому ацтеки приносили человеческие жертвы, но и, согласно немецким легендам о докторе Фаусте, — духом ада и первым помощником сатаны». Вицлипуцли здесь ассоциируется с Коровьевым-Фаготом неслучайно. В качестве первого помощника Воланда выступает в «Мастере и Маргарите» именно Коровьев [4].

Один из ярких парадоксов романа заключается в том, что, изрядно набедокулив в Москве, свита Воланда в то же время возвращала к жизни порядочность, честность и жестоко наказывала зло и неправду, служа как бы тем самым утверждению тысячелетних нравственных заповедей. Воланд разрушает рутину и несет наказание по-

шлякам и приспособленцам. И если ещё его свита предстает в личине мелких бесов, равнодушно к поджогам, разрушению и пакостничеству, то сам мессир неизменно сохраняет некоторую величавость. Он наблюдает булгаковскую Москву как исследователь, ставящий научный опыт, словно он и впрямь послан в командировку от небесной канцелярии.

Итак, образы в романе обывательны и снижены, что соответствует народному мироощущению. Свое художественное воплощение булгаковское видение мира нашло в парадоксальной модели «трагического гротеска» где все фарсовые сцены имеют трагический подтекст и наоборот многие эпизоды серьезных несатирических вещей Булгакова насквозь комедийны.

Таким образом, реконструируя собственную концепцию отношения человека и мира, Булгаков был изначально ориентирован на восприятие многоверсионности, многоголосости окружающей действительности. В центре внимания писателя оказывается представление о переполненной всевозможными звуками разноречивой реальности, и литературное многоголосие перерастает у него в музыкальную полифонию, которая является, пожалуй, основной особенностью романа.

Литература:

1. Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита: Роман. — М.: Изд-во Астрель, 2000.
2. Некрылова, А. Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Л., 1984.
3. И. Я. Порфирьева «Апокрифические сказания о ветхозаветных лицах и событиях» (1872)
4. Соколов, Б. В. Булгаковская энциклопедия: <http://www.bulgakov.ru/a/azazello/>
5. Шнеер, А. Я., Славский Р. Е. Цирк Маленькая энциклопедия. М., 1979.

ФИЛОСОФИЯ

Современные теории сознания

Вирго Рэйвэн Эврионовна, аспирант
Омский государственный технический университет

В XX веке все больше ученых и философов сосредотачиваются на исследовании человека, причем не столько его физического тела, сколько — так называемого «внутреннего мира», конституированного мыслями, чувствами и прочими ментальными процессами. При этом в рассуждениях и дискуссиях на эту тему ходовым становится термин «сознание», который до сих пор является трудным для определения и разными исследователями понимается по-разному. Объяснить такие затруднения можно туманной, загадочной природой самого объекта изучения, не поддающегося прямому наблюдению и объективному анализу сторонним наблюдателем.

В данной работе мы представим несколько наиболее популярных теорий сознания, которых придерживались и придерживаются исследователи сознания и «body-mind problem» (психофизической проблемы, заключающейся в поиске наиболее верного подхода к установлению отношений между ментальным и физическим, т.е. между сознанием и телом). Мы сопоставим аргументацию и терминологическое основание различных точек зрения, независимо от их исторического контекста, сосредоточившись на самой логике рассуждений о сознании.

Первая теория — **дуализм** (Платон, Р. Декарт, Дж. Эклз, К. Поппер, Р. Суинберн). Данная теория подразумевает наличие двух субстанций: материальной / физической / пространственной и нематериальной / духовной / ментальной. Эти две разновидности не могут быть сведены друг к другу, таким образом, в рамках дуализма сознание и тело противопоставляются как два обособленных и зачастую независимых друг от друга объекта.

Философ Нового времени Р. Декарт ставит вопрос о сущности человека: “Но пока я еще недостаточно хорошо понимаю, что я есмь — я, в силу необходимости существующий...” [2, с. 22] — и путем мысленных экспериментов приходит к выводу, что таковой является мышление. Он отождествляет себя с собственным сознанием, полагая, что оно — его единственный сущностный (неотъемлемый и определяющий) атрибут.

Однако следует отметить, что рассуждения Р. Декарта о том, что “логически возможно”, а также апелляция

к “ясным и отчетливым идеям” (Декарт полагает, что если нечто может быть представлено очень ярко и отчетливо, то тогда оно истинно), недостаточно убедительны. Основная проблема декартовского метода была кратко и ясно сформулирована С. Пристом: “... из того факта, что нечто может быть подвергнуто сомнению, еще не следует, что это нечто ложно, и что из того факта, что нечто может быть ясно и отчетливо представлено, еще не следует, что это нечто истинно” [4].

Сильным аргументом в пользу дуализма являются результаты неврологических исследований Дж. Эклза, показывающие, что сходные ментальные события могут соотноситься с совершенно различными неврологическими процессами, а также что связываемые между собой ментальные и физические события могут происходить не одновременно (а следовательно, они не суть одно и то же).

Главной же проблемой дуализма считается вопрос о том, как происходит взаимодействие между двумя качественно различными субстанциями. Выдвигавшиеся в разное время решения вроде существования специальной “связующей” области в мозгу (Р. Декарт) или осуществления божественного контроля над параллельным развитием обоих видов материи (Н. Мальбранш, Г. В. Лейбниц) едва ли являются убедительными.

Следующая теория сознания — **логический бихевиоризм** (К. Гемпель, Г. Райл). Это теория о том, что наше сознание является поведением и ничем больше.

“Говорить о сознании — значит говорить о человеческих способностях, обязанностях и склонностях что-то делать или претерпевать, причем делать или претерпевать в повседневном мире” [5, с. 197].

Аргументируется такая радикальная редукция тем, что, якобы, любые высказывания о ментальных состояниях эквивалентны высказываниям, описывающим поведенческие процессы (как действия, так и диспозиции). Все, что мы привыкли относить к ментальному, является бихевиоральным, и причиной любых сложностей, возникающих при рассуждении о сознании, является неверное понимание и употребление психологических понятий.

Таким образом, логический бихевиоризм опирается, прежде всего, на лингвистические тезисы.

В основу логического бихевиоризма К. Гемпеля легло стремление ученого превратить психологию в науку, отвечающую требованиям логического позитивизма.

“Утверждение, для верификации которого нельзя определить абсолютно никаких условий и которое в принципе неспособно вступать в противоречие с условиями проверки, совершенно лишено содержания и не обладает значением. В подобных случаях мы должны иметь дело не с утверждениями, как таковыми, но с “псевдоутверждениями”, т.е. с правильно построенной с точки зрения грамматики последовательностью слов, лишенных, однако, значения” [6, р. 17].

На наш же взгляд, нельзя делать выводы о значении суждений, отталкиваясь от того, возможно ли их подвергнуть проверке. Позитивистский подход оказывается принципиально неприменимым в исследовании сознания из-за отсутствия возможности наблюдать данный объект со стороны. Неудивительно, что философы, придерживающиеся такого подхода, сочли за лучшее вообще признать сознание несуществующим и редуцировать данное понятие к поведению (в результате чего и возникла теория логического бихевиоризма). Применить позитивистский подход можно, только признав, что не существует никакого поддающегося внешнему наблюдению явления самосознания. Однако — и это очень важный момент — для самого доказательства или опровержения данного тезиса его использовать никак нельзя, поскольку в случае, если данный тезис все же верен — тогда оказывается ложным (либо нуждающимся в ограничении) сам позитивистский принцип верификации.

Третья теория — **идеализм** (Плотин, Дж. Беркли, Г. В. Ф. Гегель, И. Г. Фихте, Ф. В. Й. Шеллинг, Фостер, Спригг) — утверждает, что сами по себе существуют только сознания, в то время как физические объекты нематериальны и существуют лишь внутри них. Таким образом за тем, что мы привыкли называть материей и физическим миром, отрицается независимый, субстанциональный статус.

“... абсолютное существование чувственных объектов в себе (objects in themselves) или вне ума <...> в этих словах или заключается прямое противоречие, или они ничего не означают” [1, с. 182].

Одним из основных аргументов в пользу того, что физические объекты могут существовать только в нашем восприятии, является тот факт, что не существует никакого способа эмпирическим путем установить их существование независимо от наблюдателя. Дж. Беркли, эмпирик и один из сторонников идеализма, также считает, что невозможно доказать существование физического мира вне восприятия, применяя рационалистические методы исследования, и, таким образом, приходит к выводу, что нет никаких разумных причин полагать, будто нечто существует, когда мы его не воспринимаем. Он говорит, что чувства “не удостоверяют нас в том, что вне духа существуют невоспринимаемые вещи, сходные с теми, которые восприняты” [1, с. 179].

Мы находим доводы Беркли неудовлетворительными и противопоставить им можем следующее: факт вос-

приятия разными наблюдателями одних и тех же вещей должен как-то объясняться, т.е. здравый смысл подсказывает, что должна существовать некая «точка пересечения» восприятий, что-то лежащее за пределами индивидуального восприятия, некое общее основание, генератор эмпирических впечатлений одного типа для всех наблюдателей. И наиболее логичным при таком раскладе нам видится предположение, что такое общее основание никуда не исчезает просто потому, что перестает быть объектом наблюдения. Допуская обратное, философ должен также взять на себя обязательство пояснить, по какому принципу организация окружающего мира последовательна и логична, почему даже при прерывистом наблюдении вещей нам представляется, что все фрагменты мира «продолжаются» и в наше отсутствие.

Несомненным плюсом идеализма является то, что он объясняет те вещи, которые не может объяснить наука. Наука пытается рассуждать объективно и все рассматривать с позиций третьего лица, она не может изучать явления субъективного порядка и не может объяснить сознание, в то время как идеализм дает ответы на эти вопросы. Однако безусловно слабой стороной идеалистического подхода является его скудный концептуальный инструментарий для описания объективной действительности и, как следствие, склонность сводить объективное к субъективному, что в наиболее радикальной форме можно наблюдать у солипсистов, отрицающих существование чего-либо, кроме сознания одного-единственного наблюдателя.

Материализм, противоположная идеализму теория, утверждает, что существуют только физические объекты и события, при этом все, что в повседневном и философском языке принято называть ментальным или духовным, является лишь свойством физического и целиком и полностью от него зависит. В XX в. в рамках материализма была сформулирована теория тождества сознания и мозга (Дж. Дж. К. Сمارт, Д. Армстронг, Ю. Т. Плейс), затем — противостоящая ей материалистическая теория их нетождественности (Т. Хондрих).

Ю. Т. Плейс утверждает, что научное доказательство тождественности сознания — которое наблюдается интроспективно — и физического процесса в мозге — который наблюдается эмпирически — вполне осуществимо, несмотря на невозможность непрерывного перехода от одного вида наблюдения к другому. В качестве демонстрации данного утверждения он обращается к истории естественных наук и проводит аналогию с тем, как было доказано, что молния является движением электрических разрядов, несмотря на то что мы не можем осуществить непрерывный переход от наблюдения ее на расстоянии к рассмотрению этих самых разрядов вблизи [7, с. 47–48].

Однако до сих пор наука не приблизилась к реализации такого доказательства, и вполне может оказаться так, что сознание относится к совершенно особой категории явлений, не доступных наблюдению со стороны ни при каких условиях, и тогда окажется, что научные методы познания к нему принципиально неприменимы.

Нам представляется, что сознание — как раз такое явление. Его исключительность проистекает из двойственного эпистемологического статуса: оно может выступать в роли объекта (когда со стороны наблюдают его взаимодействие с окружающей средой) или же в роли одновременно как субъекта, так и объекта (при интроспективном наблюдении).

В защиту материализма нередко приводятся лингвистические доводы, аналогичные тем, которые используются сторонниками логического бихевиоризма, а именно: неверное употребление ментальных терминов, фактическая тождественность ментального и физического словарей... Мы находим их неубедительными хотя бы потому, что они неубедительны в отношении восприятия нами окружающего физического мира (а не только самих себя). Об этом восприятии, в отличие от интроспекции, мы можем судить объективно: так, например, было бы странно отождествлять наше восприятие голубого цвета с определенной длиной световой волны (по аналогии с аргументом “мне больно” = “в моем теле происходят определенные неврологические реакции”). Конечно, длина волны важна и является определяющим фактором в нашем ощущении “голубого”, но она не есть то же самое, что принадлежащее нам ощущение.

Функционализм представляет собой такой подход к изучению сознания, при котором ментальные состояния рассматриваются с точки зрения их каузальной, или функциональной, роли. Под каузальной / функциональной ролью подразумевается вся совокупность каузальных связей, в которые вступает данное конкретное ментальное состояние: например, оно может являться следствием другого ментального состояния, следствием физического состояния, причиной последующего ментального состояния — т.е. оно одновременно является причиной и следствием.

Современный североамериканский философ Х. Патнэм является сторонником функционализма и в кратком виде формулирует свою теорию следующим образом:

“По сути, моя стратегия обоснования того, что *боль не есть* состояние мозга, будет опираться не на априорные основания, а на тот факт, что другая гипотеза является более правдоподобной. <...> Я выдвигаю гипотезу, что боль или состояние боли — это функциональное состояние всего организма” [3, р. 58–59].

Можно сказать, что функционалистский подход позволяет описать сознание как систему, не принимая при этом никаких онтологических обязательств относительно того,

как именно реализуется выполнение ею своей программы (по аналогии с компьютерной программой).

Двухаспектная теория (Б. Рассел, П. Стросон, Б. Спиноза) рассматривает ментальное и физическое как два свойства некоей лежащей в основе всего реальности / субстанции / сущности.

“Популярная метафизика делит мир на сознание и материю, а человека — на душу и тело. Некоторые философы — материалисты — говорят, что реальна одна материя, а сознание иллюзорно. Многие другие — идеалисты — придерживаются противоположного взгляда, а именно что только сознание реально, а материя иллюзорна. Взгляд, предложенный мной, заключается в том, что и сознание, и материя — это структуры, состоящие из более первичного вещества, которое не является ни ментальным, ни материальным [Пер. А. Ф. Грязнова]” [8].

От идеализма, материализма и дуализма ее отличает тезис о том, что различие между ментальным и физическим не является онтологически фундаментальным. У разных философов двухаспектная теория может обретать различные формы и названия — например, “нейтральный монизм”, “дуализм свойств”, “дуализм характеристик”.

Преимуществами двухаспектной теории является то, что в создаваемой ею картине мира одинаково важное место отводится как ментальному, так и физическому, при этом отпадает необходимость объяснять, как ментальная и физическая субстанции взаимодействуют друг с другом — поскольку у ментального и физического в двухаспектной теории отсутствует субстанциальный статус. Однако сторонники данной теории сталкиваются с другой проблемой — необходимостью объяснить, что же за нейтральная сущность лежит в основе всех вещей. Дать вразумительное, ясное объяснение здесь оказывается весьма затруднительно.

Рассмотрев различные теории сознания, можно прийти к выводу, что общепризнанная теория сознания появится не скоро. По нашему же субъективному мнению, наибольшим интуитивным правдоподобием обладает двухаспектная теория. Вполне возможно, что большинство вещей, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни, не являются или строго ментальными или физическими; вполне возможно, что некоторые из них являются одновременно и ментальными, и физическими. В этом случае проблема сознания и тела является результатом допущения о том, что все является либо ментальным, либо физическим, но не одновременно тем и другим.

Литература:

1. Беркли Дж. Трактат о принципах человеческого знания / Дж. Беркли // Сочинения. — М.: Мысль, 1978. — с. 149–247.
2. Декарт, Р. Размышления о первой философии / Р. Декарт // Соч. в 2 т. Т. 2. — М.: Мысль, 1994. — с. 3–72.
3. Патнэм, Х. Психологические предикаты (природа ментальных состояний) / Х. Патнэм // Философия сознания. — М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. — С 53–67.
4. Прист, С. Теории сознания / С. Прист. — М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/prist01/index.htm>

5. Райл, Г. Понятие сознания / Г. Райл. — М.: Дом интеллектуальной книги, Идея-Пресс, 2000. — 354 с.
6. Hempel, C. G. The logical analysis of psychology / C. G. Hempel // Readings in Philosophy of Psychology / N. Block. (ed.). Cambridge MA: Harvard University Press, 1980. — P. 14–23.
7. Place, U. T. Is consciousness a brain process? / U. T. Place — British Journal of Psychology, 1956. Vol. 47. No 1. P. 44–50.
8. Russell, B. An Outline of Philosophy / B. Russell. — London: George Allen & Unwin Ltd, 1970. — 278 p.

Психологический и феноменальный аспекты ментального

Вирго Рэйвэн Эврионовна, аспирант
Омский государственный технический университет

О ментальном в последнее время говорится много, данная тема выходит за пределы не то что философии сознания, но — за пределы философии вообще, и активно обсуждается исследователями, работающими в других областях знания (прежде всего, в психологии). Приводятся разные трактовки ментального, исследуются его свойства, выделяются различные аспекты, словом — почва для исследования этого вопроса непрерывно разрабатывается.

В данной статье мы рассмотрим два основных подхода к пониманию и описанию ментального. Оценивая ментальные состояния по критерию осознанности и критерию каузальной связи с поведением, можно выделить два аспекта: ментальное феноменальное и ментальное психологическое [6, с. 29]. В частности, на это разделение указывает австралийский философ Д. Чалмерс в своей книге “Сознающий ум: В поисках фундаментальной теории”:

“Ментальное не сводится к сознательному опыту. ... Когнитивная наука имеет дело главным образом с объяснением поведения, и в той мере, в какой ее вообще интересует ментальное, ее интересует ментальное, истолкованное как внутренняя основа поведения, и ментальные состояния, поняты как состояния, ответственные за продуцирование и объяснение поведения. Подобные состояния могут быть, но могут и не быть сознательными. С точки зрения когнитивной науки внутреннее состояние, ответственное за продуцирование поведения, ментально вне зависимости от его осознанности.

В основе всего этого лежат два совершенно разных понятия ментального” [6, с. 28].

Сразу следует уточнить: речь не идет о противопоставлении друг другу этих двух понятий (что более детально объясняется в конце данной статьи). Большинство ментальных состояний можно проанализировать одновременно как феноменальные состояния, как психологические состояния или как комбинации того и другого.

А пока остановимся подробнее на двух обозначенных Д. Чалмерсом понятиях, или аспектах.

Наибольшие трудности в определении и исследовании вызывает феноменальный аспект, характеризующий ментальное как осознанно переживаемый опыт. Такая осознанность подразумевает, что с конкретным мен-

тальным состоянием связано качественное чувство, или коротко — квалиа. Другими словами, если мы переживаем некое ментальное состояние и в это же самое время четко его осознаем, значит, оно обладает феноменальными качествами — это феноменальное ментальное.

Философы и ученые ведут жаркий спор о том, что эти качества из себя представляют, и вообще — существует ли феноменальная сторона переживаемого нами опыта в принципе. По сути, дискуссии на эту тему — есть дискуссии о сознании, и подвергать сомнению существование феноменального — значит, подвергать сомнению существование сознания.

“Проблема объяснения этих феноменальных качеств и есть проблема объяснения сознания” [6, с. 20].

Примером, ярко представляющим феноменальную сторону ментальных состояний, является ощущение. Оно в высшей степени сознательно, обладает качественным качеством. Феноменальный аспект ощущения является ключевым для данного понятия как такого, не имеет никакого смысла говорить о неосознаваемых, непереживаемых ощущениях.

“Мы переживаем каждое ощущение, поскольку мы можем его выделить в составе нашего опыта...” [5, с. 184].

Феноменальный аспект, безусловно, важен в исследовании ментального, однако не является исчерпывающим. Так, в соответствии с другим подходом, ментальное рассматривается, прежде всего, с точки зрения его связи с поведением. Здесь становится возможным выделить второй аспект ментального — психологический.

“Некое состояние является ментальным в этом смысле, если оно играет надлежащую каузальную роль в продуцировании поведения или, по крайней мере, играет надлежащую роль в объяснении поведения” [6, с. 29].

Здесь неважно, является ли ментальное состояние осознанным, субъекту необязательно знать, что он его переживает, главное — это состояние обязательно оказывает влияние на поведение субъекта. Другими словами, психологические черты ментального характеризуются сопряженной с ними ролью в продуцировании поведения.

В качестве примеров ярко выраженных психологических ментальных состояний можно привести понятия обучения и памяти.

“Обучение чего-либо, при первом приближении, — это надлежащая адаптация поведенческих способностей этого нечто в ответ на определенные воздействия, идущие из его окружения” [6, с. 29].

В психологическом аспекте ментального, который напрямую связан с поведением и оттого более доступен для наблюдения, в противоположность феноменальному, нет ничего таинственного. Взять то же обучение: то, что какая-то система оказывается способна изменять свои модели поведения в соответствии со стимулами из окружающей среды, совершенно естественно и необходимо для поддержания ее существования.

Феноменальный и психологический подходы к определению и описанию ментального не являются взаимоисключающими, просто они выдвигают на первый план различные характеристики данного понятия: согласно феноменальному подходу, большое значение имеет вопрос о том, надделено ли ментальное состояние качеством сознания; согласно психологическому же подходу, значима не осознанность ментального состояния, а его роль в когнитивной экономике.

“В соответствии с феноменальным понятием ментальное характеризуется тем, как оно чувствуется; в соответствии с психологическим понятием ментальное характеризуется тем, что оно делает” [6, с. 29].

Философы прошлых столетий были склонны объединять феноменальные и психологические аспекты ментального. Пытаясь анализировать строение и принципы работы человеческого ума путем интроспекции, они приходили к выводу, что любое ответственное за поведение психологическое состояние является осознанно переживаемым. Идея бессознательного ментального состояния показалась бы им абсурдной.

“Что же касается моего утверждения, что в нашем уме, поскольку он — вещь мыслящая, не может оставаться ничего не осознанного, то оно представляется мне само собой разумеющимся, ибо в уме, рассматриваемом таким образом, не может быть ничего, что не было бы мыслью или чем-то зависящим от мысли; в противном случае оно не имело бы никакого отношения к уму — вещи мыслящей; и у нас не может быть ни одной мысли, которую мы бы не осознавали в тот самый момент, когда она у нас появляется” [1, с. 192].

В философии данная идея была популяризирована Декартом. Она получила название “самопрозрачности ума” и долгое время казалась логичной и очевидной. Изменилось это благодаря прогрессу психологических теорий за последнее столетие: З. Фрейд и его современники активно развивали идею о существовании бессознательных ментальных состояний, — то есть, говоря современным

языком философии сознания, они утверждали, что не каждое психологическое ментальное состояние является феноменальным, оно может существовать и оказывать влияние на наше поведение, будучи неосознанным.

“Бессознательное — неосознаваемое, неререфлективное, спонтанное” [3, с. 252].

Далее сформировавшийся логический бихевиоризм предложил полностью отказаться от рассмотрения феноменальных качеств ментального и оставить в поле зрения ученых исключительно психологическое ментальное, поскольку, как предполагалось, его достаточно для объяснения человеческого поведения, в то время как все феноменальное — есть нечто избыточное, надуманное, несуществующее.

“Говорить о сознании — значит говорить о человеческих способностях, обязанностях и склонностях что-то делать или претерпевать, причем делать или претерпевать в повседневном мире” [2, с. 197].

Таким образом представитель логического бихевиоризма Г. Райл отрицает наличие у сознания феноменального статуса, полностью редуцируя его к поведению.

В результате упомянутых тенденций мысли между психологическим и феноменальным аспектом ментального пролегла четкая граница. На первый взгляд, интуитивно они противопоставляются друг другу как два принципиально разных подхода к выявлению значимых качеств ментального, однако, как уже подчеркивалось выше, они не являются взаимоисключающими, скорее, они дополняют друг друга, в совокупности представляя ментальное более полно.

Также некоторые философы допускают их предельную близость друг к другу, наличие между ними неразрывной связи:

“Не исключено, что всякое феноменальное состояние является психологическим состоянием, играя важную роль в продуцировании и объяснении поведения. Возможно также, что всякое психологическое состояние тесно соотносено с феноменальным” [6, с. 29].

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что не нужно противопоставлять друг другу феноменальный и психологический аспекты ментального: они являются двумя гранями одного многоликого целого, помогают постичь и описать его с разных сторон. Вопросы о том, почему исполняется каузальная роль и почему имеется феноменальное качество, совершенно различны, одно нельзя объяснить через другое, их нельзя переопределить в терминах друг друга, и потому оба этих аспекта следует принимать во внимание, если мы хотим исследовать ментальное наиболее полно.

Литература:

1. Декарт, Р. Сочинения в двух томах. Том 2 / Р. Декарт. — М.: Мысль, 1994. с. 172–199.
2. Райл, Г. Понятие сознания / Г. Райл. — М.: Дом интеллектуальной книги, Идея-Пресс, 2000. — 354 с.
3. Степин, В. С. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. Том 1 / В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семин, А. П. Огурцов. — М.: Мысль, 2010. — 744 с.

4. Степин, В. С. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. Том 2 / В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. — М.: Мысль, 2010. — 634 с.
5. Степин, В. С. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. Том 3 / В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. — М.: Мысль, 2010. — 692 с.
6. Чалмерс, Д. Сознательный ум: В поисках фундаментальной теории / Д. Чалмерс. — М.: УРСС: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. — 512 с.

К вопросу перспективы философии науки в российском образовании в контексте её соотношения с науковедением: проблема изучения «слоя» знаний и методологических представлений, промежуточного между научной картиной мира и философско-мировоззренческими идеями

Макухин Пётр Геннадьевич, кандидат философских наук, доцент
Омский государственный технический университет

Поскольку в современной философии науки общепризнано, что одним из «измерений» науки является её существование в качестве социального института, то недопустима недооценка роли социально-культурного контекста научного поиска, в т.ч. национально-культурных «корней» науки. Это служит важным аргументом в пользу того, что науковедение как форма научной рефлексии в принципе неспособно заменить в системе образования философию науки, способную изучить слой знаний, который по своему содержанию и гносеологическим характеристикам является промежуточным между научной картиной мира (НКМ) и философско-мировоззренческими идеями и принципами. Для обоснования этого в статье анализируются, сопоставляются и обобщаются соответствующие идеи В. С. Стёпина, Н. В. Бряник, Н. И. Мартишиной. Дж. Холтона, и других философов науки.

Ключевые слова: философия науки, науковедение, система образования, метафизические основания и гносеологические предпосылки науки, «универсалии культуры» («смысложизненные ориентации»), «темы» науки, научная картина мира.

Предлагая уважаемому читателю наш вариант обоснования необходимости сохранения в рамках российского образования дисциплины «философия науки», мы рискуем оказаться в положении того софиста, который, по свидетельству Плутарха, собирався произнести восхваляющую Геракла речь, но был остановлен ироничным вопросом спартанца Анталкида, истинного сына Лаконии: «Разве кто-нибудь его порицает?» [1, с. 440]. В ответ мы, конечно, можем указать на перманентное сокращение количества образовательных часов (в условиях перехода от пятилетнего курса «специалитета» к четырехлетнему курсу «бакалавриата» и в перспективе — к трехлетнему курсу «прикладного бакалавриата»), которое в первую очередь осуществляется за счёт сокращения «непрофильных» дисциплин. Это главным образом касается самой философии и философских дисциплин: этики, эстетики, логики, культурологии и др. Однако нам, в свою очередь, могут возразить, что положение философии науки — среди остальных философских дисциплин в рамках современной российской системы высшего образования — внушает относительный оптимизм: изучение её (философии науки) проблемного поля сохраняется в рамках дисциплины «История и философия науки», ко-

торая для аспирантов читается именно профессорско-преподавательским составом кафедр философии. Кроме того, в ряде университетов России существуют специализированные кафедры «Истории и философия науки», «Философии и методологии науки», и т.д. Однако, с другой стороны, мы укажем на вопрос, закономерно возникающий в связи с продолжающимся сокращением изучения студентами российских ВУЗов философии, и в первую очередь её исторической части. (В результате чего философия изучается значительной частью студентов на ступени бакалавриата лишь в течение одного семестра, так что на изучение исторических эпох как таковых отводится не более двух-трёх занятий. В рамках следующего этапа — магистратуры — не происходит возвращения к исторической либо системной части курса философии в целом, хотя вступительный экзамен в аспирантуру по философии и предполагает наличие знаний по истории философии). Этот вопрос состоит в следующем: возможно ли в этих условиях освоение философии науки хотя бы на уровне кандидатского экзамена?! Отрицательный ответ на него, в свою очередь, служит аргументом либо в пользу сохранения — а для многих ВУЗов, возвращения — полного курса философии, либо же, напротив, в пользу замены философии науки на-

уководением как формой специально-научной методологической рефлексии со своими методами и исходными понятиями, появившейся в относительной независимости от философии. (Хотя в современной отечественной литературе существует и иной подход, трактующий науковедение как интегральную дисциплину, в которую входят: философия науки; история науки; социология науки; экономика науки; научное прогнозирование; психология науки; этика науки; наукометрия; организация труда в науке; научное право, и т.п. [2, с. 68–69]. При этом отмечается, что хотя «обычно науковедение представляется как совокупность этих ... направлений исследований», имеет место альтернативная трактовка, согласно которой «все эти дисциплины представляют лишь базу для науковедения в узком смысле как науки о взаимодействии всех этих ... факторов в развитии науки как целостном процессе» [2, с. 69]. Примером последней позиции можно назвать деятельность В. П. Каширина, основателя и руководителя Сибирского института науковедения (г. Красноярск) — см. [3], [4]). Однако мы исходим из того соотношения этих областей знания, которое, в частности, предлагается одним из ведущих отечественных философов науки, С. А. Лебедевым. Он трактует науковедение как комплекс «научных дисциплин, исследующих науку и ее различные аспекты конкретно-научными методами и средствами (эмпирическими, логическими, социологическими, математическими, историческими)» [5, с. 66], а философию науки, соответственно, как область, в рамках которой «наука исследуется в основном категориальными средствами философии, с помощью ее методов и языка» [5, с. 66]. Иными словами, говоря о науковедении, мы в этой статье будем подразумевать область точного знания, рассматривающую разные аспекты бытия науки с конкретной точки зрения, и предлагающую конкретные решения, способствующие повышению эффективности функционирования науки. Главная же цель философии науки, с нашей точки зрения, состоит в осмыслении того, на какие же запросы человеческой жизни как таковой отвечает наука как таковая. Вновь обращаясь к идеям С. А. Лебедева, увидим, что он проводит аналогию между соотношением этих дисциплин — и соотношением социальной философии и социологии. Следствием из этой аналогии явилось указание на «соперничество за право представлять наиболее адекватное и истинное знание» [5, с. 66], происходящее и между социальной философией и социологией, и, в свою очередь, между науковедением и философией науки. Ярким примером этого являются статьи с «говорящими» названиями «Науковедение как точная наука» (1926 г.) и «Сущность науковедения и его отличие от школьной философии» (1927 г.) И. А. Боричевского (1938–1941 гг.), философа-позитивиста [6, с. 114], мыслителя «из плеяды «забытых» философов и историков науки» [7, с. 30], в которых впервые и появилось само понятие науковедения, и программа построения этой дисциплины как формы частнонаучной рефлексии. В первой из этих статей ответственность за то, что «не существует ни одного научного

учреждения, которое занималось бы изучением самой науки, как целого — теорией науки» [8, с. 11], возлагалась им на философию, чьи претензии не соответствуют возможностям: «разрешение этого важного вопроса ... предоставляется философам. Но философский туман... заслоняет иногда действительность даже от самых серьезных исследователей. Важный вопрос о природе науки безнадежно тонет в мутном потоке философской словесности» [8, с. 11]. Поэтому — утверждает И. А. Боричевский — необходимо «всестороннее размежевание теории науки с ... философией, до сих пор еще заявляющей притязание на громкое звание «всеобщей науки»» [8, с. 16]. Указанное притязание, утверждает И. А. Боричевский, абсурдно, поскольку, согласно его критической оценке, «вся так называемая философия — от Платона до Шопенгауэра — представляет ... своеобразное извращение обыденного, донаучного мышления» [8, с. 17]. В статье от 1927 г. он утверждает, что «в самом ходе своего победного развития она... (наука — М. П.) неизбежно создаёт действительный орган самопознания: науку о науке, науковедение» (цит. по [4]). Это позволяет согласиться со следующими оценками, например, М. М. Шахнович и Н. Г. Баранец соответственно: «именно Боричевский, вдохновленный достижениями естествознания, в 1926 г. придумал новое направление науки — «науковедение», цель которого, по его мнению, — исследование внутренней природы научного знания... При этом, он отделял науковедение как точную науку от философии науки» [6, с. 116], и «И. А. Боричевский отмечает, что теоретик науки — науковед должен отмежеваться от философии ... и отказаться от неверной, содержательно неопределённой и двусмысленной терминологии прежних философов науки (к вопросу специфики языка философии в контексте поднятой нами проблемы ещё вернёмся — М. П.)» [7, с. 45]. И более того, рассмотренная позиция И. А. Боричевского может рассматриваться как усиление, «радикализация» позитивистского «наука — сама себе философия». Это кредо в XX в. некоторыми методологами позитивистской ориентации стало трактоваться в том смысле, что наука способна не только на высший теоретический синтез знаний об окружающей реальности, но и на исчерпывающую, автономную по отношению к философии рефлексии в области осознания себя, своих методов, средств и предпосылок. Пожалуй, первой попыткой реализации этого и стала попытка И. А. Боричевского создать науковедение как «действительный орган самопознания науки», исследующее «истинный предмет теории науки», включающий как «изучение внутренней природы науки, (это — М. П.) общая теория научного познания» [8, с. 16], так и «исследование общественного назначения науки, ее отношения к другим видам общественного творчества» [8, с. 16]. Т. е. мы видим, что И. А. Боричевский включает в состав науковедения эпистемологию и социологию науки, утверждая, что «в союзе с научной социологией, теория науки (т.е. науковедение — М. П.) устанавливает своеобразную природу тех взаимоотношений, которые свя-

зуют действенное научное познание с другими обнаружениями общественного человека» [8, с. 16].

Соответственно, *целью нашей статьи является обоснование тезиса о том, что именно связь науки с «различными обнаружениями общественного человека», т.е. вписывание науки в культуру, в принципе недоступно науковедению*, и это является одним из аргументов в пользу того, что оно неспособно заменить философию науки. Рассмотрим этот вопрос с точки зрения реализуемых философией функций в отношении частных наук. В рамках реализации гносеологической функции (состоящей в изучении исходных предпосылок и всеобщих оснований познания) философия осмысляет и социально-исторический контекст, свойственный любому познанию, в т.ч. и научному. Это позволяет говорить о культурно-интегрирующей функции философии в отношении любой науки, в т.ч. и естествознания, что можно рассматривать как один из аспектов экстернализации образа науки. Если значимой характеристикой классической науки была её социокультурная автономность, то в современной литературе по философии науки общепризнано, что поскольку одним из «измерений» бытия науки является её существование в качестве социального института, то мы не можем недооценивать и тем более игнорировать роль социально-культурного контекста научного поиска. Т.е. не только динамика и направление развития научного знания, но его содержание в определённой степени зависят от *гносеологических факторов*. Здесь уместно привести следующую мысль, принадлежащую коллективу авторов, представляющих как техническую, так и философскую науку: «наука и искусство ... — грани культуры, вырубленные историей цивилизации» [9, с. 11]. Иначе говоря, «наука возникла в недрах культуры и способна нормально развиваться исключительно внутри многообразия форм проявления культуры» [9, с. 11]. Обращаясь к другой работе по истории и философии науки, приведём следующую констатацию, важность которой в контексте нашей статьи сложно переоценить: *современная философия науки развивается «через критику абстрактного гносеологизма в объяснении познавательных ... феноменов»* [10, с. 77]. (Под гносеологизмом здесь имеется в виду методологическая позиция, исходящая из «существования надличностного, вне истории и социальной действительности пребывающего субъекта» познания [10, с. 77]). Приведём в связи с этим рассуждения авторитетного специалиста в области философии науки Н.И. Мартишиной. Она выделяет общесоциологическое и психологическое направления исследований *влияния социокультурных факторов на научное познание*, и, соответственно, три (обсуждаемых в современных дискуссиях) уровня в рамках первого из них. А именно: воздействие социокультурных факторов, во-первых, на актуальное исследовательское поведение ученых; во-вторых, на методологические стандарты принятия решений и оценки результатов; и, в-третьих, на само содержание научной теории. *Многообразные направления дискуссий* по поводу наиболее обсуждае-

мого из этих уровней — а именно второго — Н.И. Мартишина *группирует следующим образом*. Изучение «социальной детерминации и исторической изменчивости собственно — когнитивных норм и ценностей»; осмысление «роли в науке некогнитивных ценностных ориентации, общественных интересов и «вызовов эпохи»»; выявление «точек соприкосновения» научных идей с современными им идеями в других сферах культуры; осознание «детерминированности господствующего стиля научного мышления стилем деятельности» [11, с. 38–40]. Поскольку все эти аспекты нас интересуют в национально-культурном «разрезе», перечислим следующие *методологические позиции в объяснении природы науки*, которые выделяются в отечественной литературе. Во-первых, универсализм, девизом которого можно считать следующие слова последовательного сторонника этой позиции В.И. Вернадского: «уникальность науки, связанная с непрерывным ходом развития, придает ей всемирно-исторический, межкультурный ... интернациональный ... характер» [10, с. 86]. Во-вторых, европоцентризм — например, «по Гуссерлю, наука и тесно связанная с ней философия ... — явления сугубо европейские по своей сути» [10, с. 87]. (Свойственные европоцентрической трактовке науки противоречия были проанализированы нами — именно на примере идей именно Э. Гуссерля — на страницах журнала «Молодой учёный» в [12]). В-третьих, концепция культурно-исторических типов, развивавшаяся О. Шпенглером и Н.Я. Данилевским [10, с. 84]; и, наконец, в-четвёртых, культурологический подход в современной философии науки, наиболее значимыми представителями которого называются К.А. Свасьян и Г. Гачев [10, с. 88]. *Как видно, роль философии и, соответственно, философии науки для понимания сущности науки возрастает в рамках двух последних методологических позиций*. Среди современных российских авторов, развивающих эти позиции, особенно выделим Н.В. Брянник, отметив, что современное понимание науки не может не учитывать следующего её замечания: «новейшие исследования в области философии науки спускают ее с Олимпа абстракций «науки вообще» или «науки как таковой» в реалии культурно-исторической среды ее обитания» [13, с. 4]. Такое осознание «культурно-исторической обусловленности науки означает, что наука — такой же феномен культуры, как и искусство, религия, философия и пр.». [13, с. 4]. Соответственно — в чём представляется необходимым согласиться с Н.В. Брянник — «если считать науку элементом и формой культуры, то мы должны признать возможность самобытной науки на почве русской культуры» [13, с. 76]. (Здесь уместно сослаться на авторитетных философов науки А.П. Огурцова, Е.А. Мамчур и Н.Ф. Овчинникова, которые в работе с показательным названием «Отечественная философия науки: предварительные итоги» указывают, что любая «наука вплетена в культуру, является одним из ее моментов, или модусов, если говорить философски» [14, с. 58]. Называя это «важнейшим принципом теории культуры» [14, с. 58], ука-

занные авторы далее подробно описывают и объясняют специфические черты отечественной науки). Отрицание же существования «самобытной науки на почве русской культуры» Н.В. Бряник оценивает как следствие методологической ошибки, которая нередко допускается в отношении понятий «культура», «личность», «свобода» и др. — суть этой ошибки заключается в том, что «пытаются перенести европейские критерии на русские реалии, а затем, потерпев на этом поприще неудачу, приходят к выводу, что русская почва не рождает ни культуры, ни личности, ни свободы, ни науки» [13, с. 41]. Переходя к обоснованию противоположного тезиса, Н.В. Бряник приводит следующую метафору: «научный организм состоит не только из тела науки, представленного в виде содержания научных истин» [13, с. 18], но — как и другие разновидности человеческой деятельности — «отвечает каким-то общечеловеческим смыслом, оправдывающим ее существование» [13, с. 18]. В связи с этим уместно привести следующую мысль из учебного пособия, написанного коллективом исследователей под руководством В.П. Кохановского, одного из ведущих отечественных философов науки: «соотношение философии науки с близкими ей областями науковедения и наукометрии иногда истолковывается в пользу отождествления последних» [15, с. 9], но это неправомерно, т.к. «философия стремится к универсальному постижению мира и познанию его общих принципов ... эти интенции наследует и философия науки» [15, с. 11]. Последняя поэтому «занята рефлексией над наукой в её предельных глубинах и подлинных первоначалах» [15, с. 11], в то время как «науковедение ... как правило, малопроблемно и тяготеет исключительно к описательному характеру» [15, с. 9–10]. *Возвращаясь к мысли Н.В. Бряник, укажем, что она выделяет два уровня смыслов, посредством которых наука «укоренена» в культуре: метафизические основания науки и её гносеологические предпосылки* [13, с. 18] — последние зависят от первых как более глубокого пласта смыслов, «напрямую смыкающегося» с основаниями культуры [13, с. 18]. Как она поясняет этот момент, «метафизические основания мы берем в хайдеггеровской интерпретации как предельные (можно было бы назвать их и философскими основаниями науки)» [13, с. 18]. И — что главное для нас главное! — последние в её трактовке тождественны метафизическим основаниям «остальных форм каждого отдельно взятого культурно-исторического типа» [13, с. 18]. Так понимаемые *метафизические основания того или иного культурно-исторического типа предопределяют специфику всех областей культуры этого культурного ареала, в т.ч. задают гносеологические предпосылки, составляющие второй из двух выделяемых Н.В. Бряник уровней оснований науки. Всё вышерассмотренное уместно подытожить следующими лаконичными словами рассматриваемого автора: «наука как форма культуры включает в себя само «тело науки» а также ее метафизические и гносеологические основания»* [13, с. 19]. Мы видим, таким образом, что Н.В. Бряник *описывает национально-куль-*

турное «измерение» того «слоя» знаний и методологических представлений, который по своему содержанию и гносеологическим характеристикам является промежуточным между научной картиной мира и философско-мировоззренческими идеями, принципами, посредством которых она (НКМ) обосновывается. Этот «слой», на наш взгляд, из отечественных философов наиболее подробно и плодотворно изучен В.С. Стёпиным, а из зарубежных — Дж. Холтоном. Первый из них, определяя основания (как таковые) науки как «фундаментальные представления, понятия и принципы науки, определяющие стратегию исследования, организующие в целостную систему многообразие конкретных теоретических и эмпирических знаний и обеспечивающие их включение в культуру той или иной исторической эпохи» [16, с. 167], в их структуре выделяет три основных взаимосвязанных компонента. Это идеалы и нормы исследования; научная картина мира; и, что для нас главное, *философские основания науки* [16, с. 167], определяемые им таким образом: «система философских идей и принципов, посредством которых обосновываются представления научной картины мира, идеалы и нормы науки и которые служат одним из условий включения научных знаний в культуру соответствующей исторической эпохи» [17, с. 249]. Практически дословное повторение последних слов в обоих определениях показывает, что именно *через философскую составляющую оснований науки последняя (наука) связана с тем или иным культурно-историческим типом* — что, собственно, фиксировалось всеми вышеприведёнными определениями философии науки. Но В.С. Стёпин подробно описывает механизм этой связи, для понимания которого обратимся к его теории культуры как системы развивающихся — и этим обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни — надбиологических программ жизнедеятельности. Тем самым В.С. Стёпин указывает на существование — помимо биологического генетического кода — социальной «системы кодирования» человека, которая надстраивается «над биологическим базисом» и во многом трансформирует его [18, с. 35–36], предопределяя этим программы социального поведения, общения и деятельности [18, с. 42–43]. *Основой этого «социокода» является система элементов, называемых В.С. Стёпиным «универсалиями культуры», «мировоззренческими универсалиями», «традиционными жизненными смыслами», «смысло-жизненными ориентациями». Сопоставляя и обобщая смысловые нюансы, фиксируемые этими названиями, приведём следующее определение В.С. Стёпина, представляющее нам наиболее точным и лаконичным: «это категории, которые аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и в системе которых человек определенной культуры оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу его опыта»* [18, с. 61]. Рассмотрим классификацию В.С. Стёпиным этих «универсалий культуры» (далее для простоты из ряда синонимичных понятий будем

использовать именно это): *во-первых*, он их делит на две следующие группы. *С одной стороны*, это «материя», «пространство» и «время», «количество» и «качество», «необходимость» и «случайность», и другие универсалии, фиксирующие «наиболее общие, атрибутивные характеристики объектов, включаемых в человеческую деятельность» [18, с. 62] и выступающие «в качестве базисных структур человеческого сознания» [18, с. 62]. *С другой же стороны*, это «человек» и «общество», «мораль», «добро» и «зло», «жизнь» и «смерть», «совесть», «справедливость» и прочие универсалии культуры, касающиеся «структуры ... общения, ... отношения к другим людям и обществу в целом, к целям и ценностям социальной жизни» [18, с. 63]. *Во-вторых* же — что для нас особенно важно! — следуя мысли В.С. Стёпина, можно выделить два «слоя» этих культурных смыслов: с одной стороны, общечеловеческий, а с другой — локальный, *характеризующий «национальные и этнические особенности каждой культуры*, свойственное ей понимание пространства и времени, добра и зла ... и т. д». [18, с. 64]. Все эти универсалии «возникают, развиваются и функционируют как целостная система» [18, с. 63], «пронизывая» собою все сферы культуры: религию, науку, искусство, философию и т.д., предопределяя тем самым специфику каждой из них в рамках той или иной культуры в определенную эпоху (соответственно, в своей совокупности они обуславливают главные черты человеческой культуры в целом). Уникальность же именно философии состоит именно в том, что она не только выражает — подобно остальным сферам — эти жизненные смыслы, но и способна рефлексировать над ними, превращая их из неосознаваемых оснований культуры в философские понятия. По поводу последних возникают вначале философские, а затем и более широкие, общественные дискуссии, в результате которых какие-то из существующих (т.е. ранее сформировавшихся в определенной культуре) универсалий признаются не соответствующими новому опыту (социальному, научному и другому) и элиминируются из основания этой культуры. Их место занимают новые смысложизненные ориентиры, способствующие нахождению ответа на новые исторические вызовы. Этот процесс смены универсалий, в совокупности образующих основание культуры (как какой-либо локальной, так и общечеловеческой в целом) и лежит в основании её развития. Возвращаясь к вопросу оснований науки, сделаем вывод, что с учётом всего рассмотренного становятся понятными следующие слова В.С. Стёпина: «в философские основания науки входят также философские идеи и принципы, которые обеспечивают перестройку нормативных структур науки и картин реальности, а затем применяются для обоснования полученных результатов — новых онтологий и новых представлений о методе» [18, с. 199]. Отталкиваясь от этой мысли, вернёмся к приведённой в начале статьи мысли И.А. Боричевского — в сторонниках которой сегодня нет недостатка! — о том, что «вопрос о природе науки безнадежно тонет в мутном потоке философской словесности». Действительно, на протяжении всей

истории самоопределения философии противники её научного статуса указывали на «многозначность, расплывчатость и неопределённость» философского языка. Однако именно рассмотренная модель формирования философских понятий позволяет оценить эту *многозначность как неизбежно вытекающую из специфики философии как рефлексии над универсалиями культуры*: «процесс философского осмысления мировоззренческих структур, лежащих в основании культуры, содержит несколько уровней рефлексии, каждому из которых соответствует ... свой способ оформления философских категорий» [18, с. 210]. Последние неоднозначны, поскольку *их наполнение новым содержанием* «за счет рефлексии над основаниями культуры выступает предпосылкой для каждого *последующего этапа внутритеоретического развития категориального аппарата философии*» [18, с. 217]. Или, как указано в другом месте рассматриваемой работы, подводящей определённый итог исследованиям В.С. Стёпина: «эта рефлексия представляет собой особый аспект философского постижения действительности, в ходе которого развивается категориальный аппарат философии» [18, с. 222]. *И именно такой понятийный аппарат способен раскрыть сущностные характеристики рассматриваемого нами промежуточного (между НКМ и философско-мировоззренческими идеями) «слоя» знаний*. Перейдём к краткому рассмотрению результатов исследования этого «слоя» Дж. Холтоном, немецко-американским физиком и философом, специалистом по истории и философии науки [19, с. 1231], создателем «тематического анализа», дающего, по его словам, возможность «находить в развитии науки определенные черты постоянства или непрерывности, некоторые относительно устойчивые структуры, которые воспроизводятся даже в изменениях, считающихся революционными, и которые подчас объединяют внешне несоизмеримые и конфликтующие друг с другом теории» [20, с. 8]. Можно согласиться со следующей констатацией, которой предварялось советское издание работ Дж. Холтона: его главной заслугой называлось то, что он показал «с одной стороны, социальную обусловленность науки, а с другой — практическую значимость исследований в области философии и истории науки для общекультурного развития общества» [21, с. 5]. Центральным понятием этого подхода является «тема», и хотя в современной отечественной литературе отмечается, что «Холтон не дает развернутого разъяснения понятия «тема» [22, с. 966], можно выделить следующие аспекты использования последнего. Во-первых, «тематическая компонента понятия», примером чего он называет использование понятий «симметрия» и «континуум» [20, с. 26]. Во-вторых, методологический аспект «темы» — например, «установка на выражение научных законов всюду, где это возможно, в терминах каких-то постоянств, или экстремумов, или запретов» [20, с. 26]. И, в-третьих, то, что он называет «тематическим утверждением», или «тематической гипотезой», иллюстрируя это такими «фундаментальными положениями», как «ньютоновская гипотеза о неподвиж-

ности центра мироздания или два принципа специальной теории относительности» [20, с. 26]. *Сравнительно небольшой набор тем*, определяемых через такие оппозиции, как например, бесконечное и конечное, однородность и структурная иерархия, стационарность и эволюция, обратимость и необратимость для наук о Вселенной, эволюция и регресс, редукционизм и холизм, атомизм и концептуализм, *обеспечивает относительную стабильность и преемственность роста научного знания*. Некоторые из этих «тем» синонимичны философским понятиям, другие — частнонаучным, но все они представляют тот слой знания, который мы выше назвали «промежуточным». Как пишет сам Дж. Холтон, «тематическую структуру научной деятельности можно считать в основном независимой от эмпирического или аналитического содержания исследований; она проявляется в процессе изучения тех возможностей выбора, которые были в принципе открыты ученому» [20, с. 8] и может играть главную роль в «стимулировании научных прозрений» [20, с. 8]. Поэтому попытки выбора тем или иным учёным тех или иных «тем» «остаются делом интеллектуального и профессионального риска — ибо тематические выборы сами по себе не допускают ни проверок, ни опровержений» [20, с. 14]. (Как он в связи с этим отмечает, «многие из воздвигнутых здесь (в философии науки — М. П.) баррикад порождены тематически противоположными взглядами на историю или философию науки») [20, с. 15]. Это же касается и «тем», связанных со спецификой применяемых методов — например, пишет Дж. Холтон, «метод разложения и редукции и ненадежен, и не более необходим, чем любая другая методологическая тема, — иначе говоря, что он ни верифицируем, ни фальсифицируем, а его полезность полностью зависит от нашей удовлетворенности его результатами» [20, с. 22–23]. Всё рассмотренное позволяет согласиться с С. Р. Никулинским в том, что «Холтон начинает с того, перед чем остановился Кун и в нерешительности застывает большинство историков науки, не видя средств, с помощью которых они могли бы подступиться к глубоко упрятому от постороннего взгляда процессу формирования учёного и но-

вого знания» [23, с. 363]. Связывая это с вышерассмотренным, можно сказать, что *значительное влияние на формирование учёного оказывает в т.ч. и тот «слой» знаний и методологических представлений, структурными элементами которого являются «темы», «универсалии культуры» или, например, «архетипы», в терминологии Дж. Холтона, В. С. Стёпина и М. Фуко соответственно (идеи последнего не рассматривались нами из-за ограниченности объёма этой статьи, но ими также можно дополнить вышеприведённые исследования оснований научного поиска).*

Завершая статью, резюмируем, что В. С. Стёпин, Н. В. Бряник, Дж. Холтон и другие ведущие философы науки провели впечатляющие исследования специфического «слоя» знаний и методологических представлений, который, основываясь на философско-мировоззренческих идеях, обуславливает специфику научной методологии и научной картины мира. (Согласно Н. В. Бряник, повторим, «метафизические основания науки», «напрямую смыкающиеся с основаниями культуры, влияют на «гносеологические предпосылки» науки). Кроме того, Н. В. Бряник и ряд других авторов выделяют тот аспект этого «промежуточного» «слоя» знаний, который связан со спецификой того или иного культурно-исторического типа (в модели динамики культуры В. С. Стёпина, напомним, также выделяются «мировоззренческие универсалии», фиксирующие национальные и этнические особенности каждой культуры). Всё это и служит убедительным аргументом в пользу того, что *науковедение как форма научной саморефлексии в принципе неспособна заменить в системе образования философию науки*, единственную способную изучить этот слой знаний, промежуточным между научной картиной мира и философско-мировоззренческими идеями. Это, в свою очередь, выступает аргументом в пользу сохранения в российском образовании полноценного курса философии (включающего как историческую, так и системную части), без которого невозможно последующее освоение курса «Истории и философии науки».

Литература:

1. Плутарх Изречения спартанцев / Плутарх // Моралии. — М.: ЗАО ЭКСМО-Пресс, Харьков: Фолио, 1999. — с. 422–480.
2. Мартишина, Н. И. Введение в историю и философию науки: учеб. Пособие / Н. И. Мартишина. — Омск: ОмГУПС, 2003. — 90 с.
3. Сибирский институт науковедения. Устав. // Науковедение: фундаментальные и прикладные проблемы: сборник научных трудов Сибирского института науковедения. — Вып. 2: Теория научного знания. Хрестоматия. — Красноярск: НИИ СУВПТ, 2003. — с. 219–224.
4. Каширин, В. П. Становление науковедческого образования в Сибири / В. П. Каширин // Науковедение: фундаментальные и прикладные проблемы: сборник научных трудов Сибирского института науковедения. — Вып. 2: Теория научного знания. Хрестоматия. — Красноярск: НИИ СУВПТ, 2003. — с. 4–20.
5. Лебедев, С. А. Науковедение / С. А. Лебедев // Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). Научное издание. — М.: Академический Проект, 2008. — с. 66–67.
6. Шахнович, М. М. И. А. Боричевский (1892–1941) и его докторская диссертация по эпикурейской логике / М. М. Шахнович // Вопросы философии. — 2013. — № 3. — с. 114–132.

7. Баранец, Н. Г. И.А. Боричевский о философии науки и науковедении / Н.Г. Баранец // Очерки по истории науки в России в начале XX века / Под ред. Н. Г. Баранец, Е. В. Кудряшовой. — Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2014. — с. 30–45.
8. Боричевский, И.В. Науковедение как точная наука // Социология науки и технологий. — № 3. — Том 4. — 2013. — с. 11–17.
9. История и философия науки: Учебное пособие / В.Д. Верескун, Н.И. Мартишина, Ю.Д. Мишин, П.М. Постников. — Новосибирск: Наука, 2011. — 344 с.
10. История и философия науки: учеб. пособие / под общ. ред. Н.В. Брянник, О.Н. Томюк. — Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2014. — 288 с.
11. Мартишина, Н.И. Когнитивные основания паранауки: Науч.издание. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 1996. — 187 с.
12. Макухин, П. Г. К вопросу критического осмысления идей европоцентризма в трактовке науки: понимание Э. Гуссерлем науки как «врожденного телоса» «европейского человечества» / П.Г. Макухин // Молодой ученый. — 2014. — № 14. — с. 327–333.
13. Брянник, Н.В. Самобытность русской науки: предпосылки и реальность / Н.В. Брянник. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1994. — 148 с.
14. Отечественная философия науки: предварительные итоги / Е.А. Мамчур, Н.Ф. Овчинников, А.П. Огурцов. — М.: Российская политическая энциклопедия, 1997. — 360 с.
15. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов / В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич, Т.П. Матяш, Т.Б. Фатхи. — Изд. 2-е. — Ростов-н/Д: Феникс, 2005. — 608 с.
16. Стёпин, В.С. Основания науки / В.С. Стёпин // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 3. — 2-е изд. — М.: Мысль, 2010. — с. 167–168.
17. Стёпин, В.С. Философские основания науки / В.С. Стёпин // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 4. — 2-е изд. — М.: Мысль, 2010. — с. 249–250.
18. Стёпин, В.С. Цивилизация и культура / В.С. Стёпин // Цивилизация и культура. — СПб.: СПбГУП, 2011. — с. 16–398.
19. Глоссарий // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Сост. и общ. ред. И.Т. Касавин. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. — с. 1206–1233.
20. Холтон, Дж. Тематический анализ науки / Дж. Холтон // Холтон, Дж. Тематический анализ науки. — М.: «Прогресс», 1981. — с. 7–356.
21. От издательства // Холтон, Дж. Тематический анализ науки. — М.: «Прогресс», 1981. — с. 5–6.
22. Черняк, В.С. Тематический анализ / В.С. Черняк // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Сост. и общ. Ред. И. Т. Касавин. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. — с. 966–967.
23. Никулинский, С.Р. Джеральд Холтон и его концепция тематического анализа / С.Р. Никулинский // Холтон, Дж. Тематический анализ науки. — М.: «Прогресс», 1981. — с. 357–370.

Эволюция общества — от информационного к «обществу знаний»: социально-философский контекст

Савченко Светлана Викторовна, соискатель

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды (Украина)

Статья посвящена рассмотрению вопроса об эволюции общества от информационного к «обществу знаний», в контексте которой знания превращаются в главный ресурс развития общества. цель исследования — проанализировать этапы эволюции общества, которые происходят благодаря развитию научно-технического прогресса, технологического базиса страны, внедрения наукоемких производств. Делается вывод, что знания становятся главным источником богатства и подчиняют себе — «техносферу» и «инфосферу», которые трансформируются благодаря внедрению инноваций в инновационную экономику.

Ключевые слова: информационное общество, «общество знаний», информационная экономика, инновации, инновационные технологии.

Эволюция развития общества свидетельствует, что, начиная с 1960-х гг., развивается новый тип общества, в основе которого интеллектуальный труд. В результате длительной эволюции общество приобретает различные

названия: «информационное общество» (И. Масуда), «общество третьей волны» (О. Тоффлер), «сетевое общество» (М. Кастельс), «постэкономическое общество» (Г. Кан, В. Иноземцев), «общество постмодерна» (А. Этциони), «общество радикализованного высокого модерна» (Э. Гидденс), «посткапиталистическое общество» (П. Дракер, Р. Дарендорф), «постцивилизационное общество» (К. Боулдинг), «постисторическое общество» (Р. Сейденберг). Еще в 1962 г. Ф. Махлуп впервые выделил в экономике США сектор «производства и распространения знаний», а М. Порат в 1977 г. впервые ввел понятие «информационной экономики». Философское учение об информационном обществе было нацелено на поиск и определение черт этого общества. Позже теории сконцентрировались на прогнозах перспектив этого общества, что привело к появлению ряда футурологических работ, в первую очередь информационного общества как постиндустриального. Под «информационным обществом» стали понимать «развитое капиталистическое общество», в частности П. Дракер стал говорить о доминировании «информационного капитализма», М. Кастельс — об «информационном обществе» [1, с. 219–224], Г. Шиллер — о «развитом капитализме», так как информация и способы ее распространения удовлетворяют в первую очередь потребности капиталистической системы. Так, в работах Э. Тоффлера «Столкновение с будущим» (1970), «Доклад об экоспазме» (1975), «Шок будущего» (1980), «Третья волна» (1980), отмечается, что общество переживает технологическую революцию, которая базируется на знаниях и ведет к созданию «супериндустриальной цивилизации», и предупреждает о новых технологических изменениях, социальных конфликтах и глобальных проблемах, с которыми столкнется человечество накануне XXI века, «если не будет развивать знание как главный фактор развития инновационной экономики». В работе И. Масуды «Гипотеза о генезисе Homo intelligens» в 1981 г. появилась мечта об обществе, в котором будет процветать интеллектуальное творчество. Характерными чертами этого общества следует назвать: 1) глобальные масштабы всей системы общественных отношений; 2) глобальные масштабы материального и духовного производства; 3) информационно-технологический способ производства; 4) необходимость опережающего развития науки и духовной культуры в целом относительно всех других сторон его жизни. Основой глобальной экономической интеграции есть глобализация инноваций в условиях глобального научно-технического, инновационного и экономического пространства. Глобализация создает условия для постиндустриального технологического способа производства, который реализует этап технологического прорыва, который определяется конкурентоспособностью товаров и услуг на мировой арене.

Терминологическое разнообразие информационного общества как нового типа «общества знаний» свидетельствует о реальной мультипарадигмальности социальных наук и означает сложность процессов социальной транс-

формации. В результате реализации техно-цивилизационных факторов и внедрения в жизнь сферы интеллектуальной деятельности инфосфера становится главным источником богатства и подчиняет себе реальную экономику — «техносферу», которая формирует новую социальную структуру общества. Поэтому современный этап развития экономики разными экспертами трактуется по-разному: информационная экономика, наукоемкая экономика или экономика, простроенная на знаниях (Тоффлер, Малецкий, Кастельс). Все эти определения соединены одним существенным явлением — новой моделью мировой экономики, которой свойственна зависимость от более мобильных и наукоемких факторов, таких, как уровень образования и профессиональных навыков, уровень развития науки и техники, способность быстро реагировать на изменения в глобальной конкурентной среде. Ключевой характеристикой современной глобальной экономики (для стран в развитом сегменте и сегменте «новых лидеров») выступает интенсивность применения высоких технологий и инноваций на производстве, в сфере услуг и управленческих процессах. Это соответственно требует ускорения циклов научных исследований и конструкторских разработок, а также их эффективной коммерциализации. В высокоразвитых странах мира университеты и научно-исследовательские институты становятся центрами разработки новых видов продукции, которые вырабатывают в массовых масштабах продукцию благодаря тесным связям между бизнесом и научно-исследовательским сектором. Как доказала почти полувековая практика модернизации развивающихся стран с традиционной культурой, эти технологии могут закрепляться в некоторых странах не-Запада выборочно и только с помощью деятельности зарубежных специалистов. «Однако опыт развития Японии, а также ряда стран Юго-Восточной Азии свидетельствует, что в некоторых случаях экономика не-европейской страны может сформировать предпосылки, благоприятные для дальнейшего развития заимствованных технологий и принципов. То, что этот процесс продвигался успешно, связано с соединением новых хозяйственных принципов с традиционными ценностями труда, с использованием селективной стратегии, основанной на тщательно выбранных приоритетах» [2, с. 472]. Наиболее изученными являются технические (технологические) инновации, динамика которых, как представлено Н. Д. Кондратьевым, Й. Шумпетером и др. исследователями, лежит в основе циклического развития рыночной экономики.

Знания в «информационной экономике» в отличие от информации в «информационном обществе» обладают следующими атрибутами, которые необходимы для внедрения экономики «нового типа»: 1) способность выступать материальным ресурсом, зависимость их от интеллектуальных и технических условий организации или предприятия; 2) включенность знаний в коммуникационный характер труда; 3) включенность знаний в систему взаимоотношений в глобальном информационном обществе. «Общество знаний» в результате внедрения инно-

ваций выступает источником возникновения инновационных технологий и в этом качестве оно есть не только фактором, который влияет на усовершенствование отдельных сфер человеческой деятельности, но и начинает определять контуры цивилизационного развития, формируя новые формы человеческих взаимоотношений и новые формы социального производства.

Отметим, что если раньше научное познание происходило спокойно, без резких изменений, то сегодня ситуация в информационном обществе, которое эволюционирует в «общество знаний», существенно изменяется. Рост науки и научных знаний в «обществе знаний» приобретает интенсивный характер, в контексте которого наука выполняет ряд принципиально важных функций: 1) адаптивная, в контексте которой вырабатывается способность приспособиться к природным и социальным условиям жизнедеятельности; 2) вариативная, в результате которой наука продуцирует оптимальное поведение социума в окружающей среде; 3) мониторинговая, которая характеризуется тем, что наука втягивается в глобальную систему наблюдения и контроля над природными и социальными процессами; 4) информативная, в контексте которой наука дает людям новые знания и точную информацию об окружающем мире.

Экономика, которая базируется на знаниях, предлагает развитие и внедрение качественно новых факторов:

- 1) уровень квалификации трудовых ресурсов;
- 2) научно-исследовательские учреждения;
- 3) развитую инфраструктуру;
- 4) высокое качество жизни;
- 5) предпринимательство;
- 6) благоприятный бизнес-климат;
- 7) эффективные и честные методы продвижения компаний, товаров и услуг;
- 8) регион как конкурентная среда на рынке капитала, труда и инноваций.

Экономика, которая базируется на ресурсах, предлагает не качественные, а количественные измерения, что говорит о недооценке такого фактора, как знания, наука, интеллект: 1) трудовые ресурсы; 2) сырье; 3) помещения; 4) массовые виды транспорта; 5) энергию; 6) субсидирование; 7) налоговые льготы; 8) гранты и прямые субсидии; 9) низкую оплату за пользование ресурсами. Как свидетельствует анализ, от научно-технического потенциала страны зависит уровень конкурентоспособности товаров и услуг, предприятий и целых отраслей, а также позиции страны в системе координат международного разделения труда, глобального потока инвестиций. Размеры, структура и динамика развития научно-исследовательского сектора определяют меру интегрированности страны или региона в мировую инновационную систему, повышение значения научно-образовательных центров или университетов.

В социально-философской науке имеет место точка зрения, что для формирования современной науки лучше использовать понятие «инновации», которое имеет не статический, как знание, а динамический характер обобщения опыта как результата практики и предвидения будущего.

Инновации потому имеют динамический характер, что означают способность внедрять знания в жизнь, увеличивать продуктивность труда, создавать новые продукты и услуги, формируют новый спрос на них. В связи с развитием инновационных условий страны, регионы и города приобретают новые конкурентные преимущества, предлагают новые возможности для экономического развития. Как правило, регион, в котором размещены научно-исследовательские институты, университеты с практической ориентацией и тесными связями с частным сектором становится полюсом роста — центром высокотехнологического производства и инновационных услуг. Научно-исследовательский сектор и инновационно ориентированные компании есть более мобильными, их успех зависит от возможности предвидеть новые потребительские и технологические тренды, они имеют способность диверсифицировать структуру производства и услуг, оперативно перестраивать производственную инфраструктуру и мобилизовать необходимые интеллектуальные ресурсы.

Таким образом, следует сделать выводы. Эволюция общества от информационного к «обществу знаний» свидетельствует, что для адекватного их развития необходимо создание и функционирование инновационной инфраструктуры — центров трансферта технологий, технопарков, бизнес-инкубаторов на основе высших учебных заведений и научно-исследовательских институтов, венчурных фондов и развития других финансовых механизмов. Мировая практика свидетельствует, что достигнуть значительных экономических преимуществ в формировании «общества знаний» возможно на основе усовершенствования институтов, развития соответствующей инфраструктуры, внедрения технических и технологических инноваций, уменьшения макроэкономической нестабильности, развития Интернет-экономики, использования знаний и технологий путем их адаптации и интеграции в соответствующий тип общества. В результате всех этих внедрений возникает необходимость перехода на стадию продуцирования собственных инноваций и технологий. Поэтому развитые страны выделяют значительную часть своего ВВП на цели образования, науки, здравоохранения и подготовки кадров. Только в XXI веке сложилось ясное понимание, что именно в сфере науки, образования и инновационных технологий закладываются стратегии развития не только каждой страны, но и человечества в целом. Среди самых важных тенденций становления «общества знаний» следует выделить становление информационно-емкой системы информатизации, то есть все большего использования информации как самого важного качественного фактора перехода к всестороннему интенсивному развитию всех сфер человеческой жизнедеятельности. Информация превращается не только на экономический и социокультурный конструкт, но и на социоэкоинформационный, в основе которого оптимизация социоэко развития общества, в результате чего цивилизация может перейти от стихийного природопользования к рациональному экоразвитию в глобальном масштабе.

Литература:

1. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М., 2000. — 608 с.
2. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. — М., 2003. — 584 с.

Духовная культура малых народов Севера

Черногорцева Галина Владимировна, кандидат философских наук, доцент
Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана

Работа посвящена анализу значения культурных традиций и ценностей этнических меньшинств. Автором проанализированы механизмы их природной и социальной адаптации. Выявлена роль культурных образований в процессах самосохранения и развития этнических меньшинств, проживающих в суровых условиях Севера. На обширном историческом и историко-философском материале автор исследовал значение и смысл культурных ценностей для современного общества.

Ключевые слова: общество, человек, государство, этнос, ценности, культура.

Усложнение современного общества, развитие гражданских начал и правового государства, актуализируют внимание ученых и практиков к проблемам культурных достижений различных этносов, в том числе и к культурным ценностям этнических меньшинств, среди которых значительное место занимают немногочисленные этносы российского Севера. Изменяющаяся жизнь, характеризуется все более интенсивными преобразованиями повседневной жизни малочисленных этносов, населяющих территорию с изначально холодным климатом и суровыми условиями выживания. Это влечет кардинальные перемены во всех областях общественной, профессиональной и индивидуальной жизни. Саамы, ненцы, ханты, манси, энцы, долганы, нганасаны, селькупы, кеты, эвенки, юкагиры, эвены, чукчи, коряки, эскимосы, алеуты, ительмены, тофалары, ульчи, нанайцы, нивхи, удэгейцы, негидальцы, ороки, орочи, чуванцы, живущие в соответствии с исторически сложившимися традиционным способом ведения хозяйства и бытовым обустройством повседневного бытия, оказались вовлеченными в динамично развивающиеся процессы изменения современной цивилизации.

Исторические источники и археологические изыскания дают представления о материальной и духовной культуре этнических меньшинств, о вариантах и способах обустройства их повседневной жизни в соответствии со сложившимися, понятиями и принятыми каждым членом этнического сообщества культурными ценностями. Великие русские мыслители П. Я. Чаадаев, Н. Я. Данилевский и другие придавали большое значение географической среде в которой развивались культурные традиции различных этносов. В местах богатых озерами, рыбными ловищами, лесами и горами, покрытыми высокими соснами и другими деревьями, пригодными для разнообразных видов хозяйственной деятельности в местах безмолвных, уединенных, изобильных ягодами, грибами, птицей, зверями

формировались культурные ценности этнических меньшинств. Как отмечают многие исследователи, и среди них В. О. Ключевский, путь из Варяг в Греки был составной частью круговой водной дороги, опоясывавшей всю Европу, питающей развитие материальной и духовной культуры, способствующей обогащению хозяйственных связей благодаря благоприятным возможностям для торговли как способа обмена продуктами народного хозяйства. Оленеводство, охота, рыболовство, морской, зверобойный промысел, собирательство и другие традиционные виды деятельности определяют гармоничные отношения между людьми и природой. С древнейших времен взаимодействие между этносами определялось самими видами и формами хозяйственной деятельности, бережным отношением к природе, как величайшей ценности, необходимой для выживания и благополучия людей, единственной кормилице. Благополучие связывалась с пушным богатством, лесным пчеловодством: мед, воск, меха на протяжении многих веков занимали значительное место в торговых операциях, поэтому лесное звероловство и бортничество являлись наиболее распространенными видами профессиональной деятельности наряду с добычей рыбы и морского зверя. Хлеб не родился, но на огородах выращивали овощи: «Землю копали мотыками и тем питались» [1, с. 146], — сообщается в житиях. Трудовая деятельность обеспечивалась кустарно изготовленными орудиями труда, т.е. природа как единственная колыбель человеческой жизни обеспечивала выживание и развитие населяющих северные края малочисленных этносов. Ценилось все, что могло принести практическую пользу и облегчить жизнь в суровых климатических условиях. В целом хозяйственная деятельность была настолько успешна, что веками обеспечивала выживание коренных народов, укрепляя преемственность поколений, на основе сохранения духовного наследия и верности культурным традициям

в качестве фундамента для будущего продвижения по пути развития материальной и духовной культуры как необходимого условия благополучия как этноса в целом, так и отдельного человека.

Из поколения в поколение люди совершенствовали свой социальный опыт, трудовые навыки, осваивали природные богатства посредством все более разнообразной деятельности. Это позволяло им преодолевать трудности повседневной жизни.

Успешное продвижение по пути развития материальной культуры сопровождалось становлением и укреплением культурных ценностей. Положительные примеры, успехи хозяйственной деятельности вызывали уважение членов социума, мужество людей в повседневной жизни вызывало восторженное удивление: в местах суровых, необжитых и пустынных, люди селились, выстроив себе жилища, терпя недостатки и лишения, в повседневных трудах они преодолевали препятствия, завоевывали доверие населения сопредельных земель.

В целом можно сказать, что развитие культуры характеризовалось пестротой религиозных верований в повседневной жизни народа при чрезвычайно уважительном отношении к иноверцам. Это обстоятельство значительно облегчало бытовую ассимиляцию, а это способствовало обеспечению единения людей различных верований и культурных традиций, что, в свою очередь, вело к интенсификации деловой жизни в контексте социальной практики.

Такие ценности как ответственность, мужественное преодоление житейских трудностей, доброта, сердечность и гостеприимство, уважительное и бережное отношение к природе, другим людям, справедливость и спокойствие, ориентация на общечеловеческие ценности, уважительное отношение к женщине как источнику жизни, благополучия детей и процветания семьи, сохранения домашнего очага имманентно присущие малочисленным этносам являются необходимыми условиями их самосохранения, выживания и движения ко все большей безопасности, максимально возможному жизненному благополучию и комфорту в суровых условиях бытования. Как замечает К.Г. Юнг, люди отличались «непреодолимым стремлением приспособлять весь внешний опыт к душевным событиям» [3, с. 133]. Непреходящего значения ценностями полагается сама жизнь, дети, родственники, близкие, соплеменники, а также природа, которая питает, оберегает и сохраняет, обеспечивая благополучное сохранение этноса и жительство каждого человека. Взаимопомощь, доброта, искренность, доверчивость, готовность к самопожертвованию, скромность, открытость, бережное отношение к природе и ее богатствам, стремление избегать жестокости и хищнического отношения к природным ресурсам помогает выжить в экстремальных условиях кочевого и полуседлого животноводческого и промыслового ведения хозяйства, сохраняющего все свое значение и в современном мире. Религиозные и мифологические представления, а также вплетенное в ткань повседневной практической жизнедеятельности знание

эмпирического происхождения обеспечивают социальную сплоченность и единство членов этноса, а так же взаимопомощь и поддержку в межэтнических отношениях, являя многосложность и многокрасочность этнических культур, создают благоприятную возможность для открытости и толерантности, для проникновения и утверждения инноваций, неизбежно сопровождающих современную жизнь, отмеченную процессами усложнения всех сфер общественной жизни, что в конечном счете направленно прежде всего на достижение более высокого по сравнению с достигнутым уровня жизни, а значит, и благополучия малочисленных этносов.

Культурные традиции этнических меньшинств позволяют встроиться в многообразные процессы современной жизни. Отмеченные все более интенсивным проникновением современных технологий во все сферы общественного развития и реализации индивидуальных способностей, культурные ценности предполагают признание человеком своей собственной жизни в качестве значимой и существенной, поскольку все существующее так или иначе, прямо или косвенно связано с человеком в его деятельном отношении к миру и самому себе, к своей жизни, с его мироощущением и мировосприятием. Стремление к гармоничному взаимодействию человека и мира в условиях нарастающей актуализации, ставших глобальными экологических проблем, выступает надежной основой, гарантом адекватного осознания человеком наличной жизненной ситуации, связанных с ней проблем и путей их решения.

Осмысление проблем текущей жизнедеятельности в контексте взаимодействия человека и мира позволяет реализовать присущую человеку возможность свободного выбора, прежде всего в части свободного самоопределения в качестве творца истории своей собственной жизни и своего этноса в процессе развития своих существенных сил, творческих и иных способностей. Даруемые жизненными обстоятельствами возможности позволяют человеку придерживаться избранных форм соучастия в жизни близких и дальних, социальной, профессиональной и др. групп, этносов, социума, эпохи, возложить на себя ответственность за все что происходит или не происходит как с самим человеком, так и с тем, что его окружает, как бы близко или далеко не находилось то, что влияет на человека, изменяя его взаимоотношения и взаимодействия со всем, причастным его жизни в ее сопряжении со всем тем, что, собственно, ее и составляет.

Успешное развитие гражданского общества и правового государства требует сегодня все большего внимания к историческому наследию, культурным традициям и ценностям этнических меньшинств. Эффективность современных решений требует адекватного восприятия духовно-нравственных основ человеческого взаимодействия, включающего жажду правды и справедливости, постижения бытия в сочувствии и переживании. Учет культурных традиций и ценностей, являющихся достижением и достоянием этнических меньшинств имеет важнейшее значение в определении перспектив развития всех обще-

ственных процессов, побуждая к поиску вариантов конкретизации и уточнения мировоззренческой парадигмы российской государственности, включая проблему ценностей и смыслов в их побудительной составляющей, вносящей существенный вклад в решение проблем повышения эффективности и оптимизации всех социально и индивидуально значимых процессов. Востребованность культурных традиций и ценностей обеспечивает возможность чутко улавливать сущность и нюансы процессов развития общественной жизни, своевременно и эффек-

тивно вносить требуемые ситуацией и её особенностями необходимые изменения и коррективы.

Изучение культурных традиций этнических меньшинств помогает людям «понять друг друга» [4, с. 69] поскольку «все люди обладают сознанием, мышлением и духом» [4, с. 69] Традиционное понимание мира в его соотнесенности с человеком создает возможность для достижения гармоничного взаимодействия человека и мира, являясь залогом обеспечения успешного развития всех профессиональных сообществ, социальных групп и этнических меньшинств.

Литература:

1. Ключевский, В. О. Сочинения. В 9-ти томах. Т. 3. М.: Мысль, 1988. — 414 с.
2. Новиков, А. Г., Пудов А. Г. Менталитет северян в контексте циркумполярной цивилизации: Монография. Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2005. — 178 с.
3. Юнг К.-Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. М., 1998. № 1. С. 133–150
4. Ясперс, К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. — 527 с.

Глобализация информационных сетей как условие реализации их социокультурного потенциала

Ягодзинский Сергей Николаевич, кандидат философских наук, доцент
Национальный авиационный университет (г. Киев, Украина)

Рассмотрены принципы глобализации информационных сетей, на основании чего показано, что в реалиях социальных противоречий XXI века реализация социокультурного потенциала сетевых инновационных коммуникационных технологий есть условием сохранения мира в стабильном, целостном состоянии. Выдвинуто положение о бесперспективности проецирования экономического неравенства стран в сферу информационного пространства, ибо со временем это приведет не только к усугублению цифрового разрыва стран мира, но и к неконтролируемым проявлениям социальной агрессии, военным противостояниям, торговым блокадам и т. п. разрушающим глобальное общество процессам.

В конце XX века включение социальных агентов в «коммуникационную мультимедиа систему» происходило как в режиме on- так и off-line. Это привело к тому, что в начале нашего века информационная система способна реализовать социальную функцию только тогда, когда она непрерывно доступна и интерактивна. В результате, как указывал М. Кастельс, местности теряют свое культурное, историческое, географическое значение и реинтегрируются в функциональные сети, замещающие пространство мест [6, с. 352–353]. С этого высказывания следует, что информационные сети способствуют глобализации социума, посредством разрушения территориальных границ. Но, не имея надежных механизмов управления информационными процессами, глобализация сетей неконтролируема с точки зрения социокультурных перспектив. Отсутствие четкого понимания принципов диверсификации информационных каналов искажает информационное пространство, что не позволяет считать его прообразом социальной реальности. Частичное решение этой проблемы

предложил Г. Почепцов, сформулировав аксиомы управления информационным пространством [9, с. 31–33]. Они указывают на характеристики информации, принятие во внимание особенностей которых позволит не только моделировать движение и комбинаторику информационных каналов, но и эффективно привлекать их к трансформации и контролю над социальными процессами. Сделаем некоторые выводы из приведенных исследователем аксиом. Во-первых, информационное пространство обладает безграничными возможностями по расширению и наполнению новым содержанием. Во-вторых, контроль над информационным пространством требует привлечения значительных человеческих и финансовых ресурсов. В-третьих, информационные взаимодействия структурированы, а поэтому влияют друг на друга с нередко непрогнозируемым результатом и социальными последствиями.

Приведенные принципы и положение уже давно вышли за пределы научно-исследовательских лабораторий, где впервые были реализованы в форме прародителя Интер-

нета — сети ARPANET. В 2013 году мир IT-индустрии отмечал знаменательное событие: 20-летие разработки и внедрения промышленного стека протоколов TCP / IP. Именно он сегодня обеспечивает интеграцию компьютерных систем в глобальные сети. Французский исследователь С. Тиссерон показал, что это технологическое открытие привело к объединению социальных сетей в единую глобальную сеть Интернет [4, с. 100–102]. За счет этого происходит расширение опыта и объема знаний человека, растер его потребность в общении и пребывании в актуальном бытии online. Изменение форм проявления индивидуальности с сохранением автономности и открытости, желание представить свой социальный образ с фиксацией причастности к важным событиям и влиятельным людям стало не только общедоступным инструментарием человека XXI века, но и превратилось в основу его социальной сущности. За последние годы информационные сети прошли путь от утилитарного инструмента военных и ученых до социокультурного феномена. Но открытыми остаются вопросы: что вызвало такое быстрое изменение ее статуса? Почему современное общество называют сетевым? Существует ли граница между реальным и виртуальным миром? Как эволюционируют формы бытия человека и общества? Отвечая на эти вопросы, философы, социологи, политологи сходятся к тому, что инновационные технологии (и в первую очередь сетевые) трансформировали социальное пространство. Что именно изменилось, и какое значение оно имело в дальнейшем, мыслители, как правило, понимают по-разному.

В любом случае, очевидна качественная перестройка координат бытийности общества. На первых этапах прихода информационной эпохи казалось, что причиной этого есть невероятные объемы выработки новой информации, открытые перед человеком возможности самореализации, свободы и творчества. Но со временем глобальные сети превратились в своеобразные информационные свалки. Релевантность, достоверность, происхождение данных вызвали вопросы, сомнения и скепсис. Появились научные публикации, авторы которых неустанно доказывали пагубность Интернета. Сеть объявили виновной в снижении культурного уровня молодежи, нежелании людей жить настоящей, а не виртуальной жизнью, разрушении классических ценностей.

Пока между учеными шли теоретические дискуссии, глобальные сети заполнили все щели индивидуального и общественного пространства. Завоевав «сердце» глобальной экономики, они превратились в неотъемлемую часть жизни каждого. Виртуальные сетевые сервисы прочно интегрировались в быт, стали элементом комфорта, отдыха, работы. Вопрос актуальности и пользы глобальных сетей постепенно отошел в прошлое. Его место заняла проблема построения поисковых алгоритмов, создание информационных фильтров, механизмов защиты баз данных, разработка систем программирования сайтов и т.п. как фундаментальные, так и прикладные задачи. Последнее десятилетие — время тотальной экспансии

инновационных технологий — окончательно подтвердило: на базе информационных сетей должно образоваться аппаратно программно единое, содержательно ризоморфное глобальное информационное пространство. В свете сказанного одной из насущных задач является разработка и внедрение новых принципов организации информационной деятельности, реализующих информационные процессы в реальном времени. Именно с этой целью специалистами по работе с информацией (социальные инженеры, психологи, социологи, программисты) было предложено понятие информационной архитектуры [10, с. 25–39]. В общем виде его определения сводятся к тому, что информационная архитектура впитывает в себя принципы, методологию и методику работы с информацией в интра- или интер-сетях.

Широкое распространение понятия информационной архитектуры получило с развитием сети Интернет, на что в первую очередь повлияла скорость передачи данных. Если еще несколько лет назад часть пользователей отключала в своих браузерах функцию загрузки картинок, звуков, видео, то сегодня мы практически не имеем потребности в ограничении количества и качества контента. Специалисты по информационным технологиям связывают это с инновационными технологиями в аппаратной части передачи информации. Впрочем, неумолимо осложнялась и программная составляющая. В итоге, то, что еще 10–15 лет назад считалось исключительно высокой технологией, в настоящее время является пространством общественного бытия. Информационное пространство превратилось в часть социальной реальности, определяющей параметры социального пространства и социального времени.

Обобщая приведенные в научной литературе определения, информационной архитектурой глобального социального пространства будем называть логико-семантическую систему создания и размещения контента. При этом под словом «размещение» следует понимать не банальную публикацию контента в сети, а комплекс мероприятий, учитывающий программный, аппаратный и человеческий факторы. Другими словами, информационная архитектура — это каркас, на котором функционирует глобальное информационное пространство. Без понимания логики информационной структуры информационное пространство превращается в набор текстов, ссылок, цитат, комментариев и т.п. В таком виде он теряет свой эвристический, ценностный, экономический, политический, а в целом — социокультурный потенциал. Необходимость создания такой структуры вызвана объективными причинами. Скорость протекания глобальных социальных процессов и уплотнение пространственных взаимодействий требует свободного доступа к информационным каналам с инструментами мгновенного поиска, обработки, трансляции, синхронизации и архивирования.

На наш взгляд, по такому сценарию будут эволюционировать глобальные сети в ближайшие несколько лет. Укрупнение разрозненных ныне информационных пространств и создание на их основе новой информационной

архитектуры является закономерной тенденцией развёртывания глобальных информационных сетей в XXI веке. Ведь существующие информационные сети (банковские, образовательные, научные, промышленные и т.д.) уже идут по этому пути. Игнорирование интеграционных процессов со временем отразится как на уровне индивидуального, так и общественного сознания. Еще в 70-х годах XX века разработчик Г. Шиллер писал о том, что технические новшества вряд ли являются случайными открытиями или автономными явлениями [12, с. 249–250]. Поэтому тривиальное, поверхностное понимание механизма технического прогресса как количественного поступательного движения провоцирует появление чувства беспомощности и социальной растерянности. Социолог Р. Барт считал процесс создания информационных сетей и их объединение в целостную сетевую архитектуру важным шагом на пути реализации социального капитала [1]. Однако следует учесть, что подобные системы будут все меньше учитывать так называемый человеческий фактор. В данном контексте справедливым есть замечание Л. Г. Дротянко, которая считает существующие концепции информационного общества не более, чем теоретическими конструктами, поскольку их невероятно сложно включить в реалии общественных процессов [5]. Действительно, в некоторых аспектах эти теории лишь косвенно и схематично отражают имеющуюся социокультурную ситуацию, а потому могут быть применимы к ограниченной части общественных, культурных, политических, экономических проблем современного этапа цивилизационного развития.

Поэтому, несмотря на неоспоримые преимущества инновационных технологий, их способность мгновенно и полноценно удовлетворять широкий комплекс потребностей современного человека, система глобальных информационных сетей теряет стабильность без выявления и реализации заложенного в нее социокультурного потенциала. Анализируя перспективы развития инновационных технологий, Дж. Курос и К. Росс отметили тенденцию к саморегуляции глобальных информационных сетей [2, с. 83]. Уже сегодня количество индивидуальных наполнений глобальной информационной сети информационными сообщениями в процентном отношении уменьшается из-за отсутствия спроса на невалидные источники. Большая часть трафика уже генерируется не человеком, а техникой. Поэтому в ближайшее время потребность в единой структуре информационной сети и общих протоколах функционирования информационного пространства станет первоочередной целью развития технологий. Естественно, если мы желаем, чтобы эти технологии служили человеку, а не были простой самоцелью ученых, инженеров, политиков и социальных проектировщиков. В этом контексте согласимся с введением понятия «технологическая занавес» [8, с. 21], которое в философии используется для обозначения этапа развития глобальной экономики информационного общества. Его смысл заключается в том, что развивающиеся страны, их эконо-

мика, образование, наука не способны вобрать в себя технологические новации. Поэтому информационные пространства некоторых западных стран на порядок выше аналогичных пространств других стран. С одной стороны, это является источником информационного неравенства, а с другой — механизмом власти, контроля и негативной глобализации.

Исходя из сказанного, приходим к выводу, что социальные трансформации, которые провоцируют информационные сети, в первую очередь влияют на глобализацию социального пространства. При этом он не является однородным и сохраняет неравенство, соответствующее экономической плоскости. В результате понятие «страны золотого миллиарда» пока сохраняет свой статус социального феномена. Как и в предыдущие эпохи, большинство получает инновационные инструменты, товары, информацию, знания и т.п. услуги только тогда, когда этим уже нельзя воспользоваться для тотальных социальных преобразований; когда все перечисленное подчиняется структурно более совершенной информационной системе и не существует вне ее.

Обращая внимание на роль информационно-технологической революции в становлении контуров социальной реальности конца XX — начала XXI веков, мы анализировали информационную деятельность как атрибут развития Западного мира [13]. По нашему убеждению, эта революция является не последней и только готовит почву для дальнейших социокультурных изменений. Все идет к тому, что информационное общество поглотит общество инновационное, которое принесет биотехнологическую, гомотехническую и социотехнологическую революции [11, с. 157]. Уже в краткосрочной перспективе информационно-технологическая эволюция общества трансформируется в информационно-коммуникационную революцию. На наш взгляд, последняя превратит не только информацию и коммуникацию в инструментально-прагматический ресурс, выхолостив из них присущ им сегодня социокультурный потенциал.

В научной литературе приведены многочисленные экономико-политические модели будущего сетевого общества. Не останавливаясь подробно на каждом подходе, отметим, что некоторые из них довольно адекватно отражают тенденции развития информационного общества в начале XXI века. Наиболее ценным для нас есть вывод о том, что отделены от глобальных экономических, политических, культурных процессов социальные группы со временем будут терять возможности влиять на принятие стратегических международных решений. Однако мы убеждены, что даже в этом случае цивилизованный мир обязан поддерживать и способствовать интеграции даже наименее развитых регионов мира в глобальное информационное пространство. Этому, на наш взгляд, есть две причины. Во-первых, сетевая социальная архитектура в полной мере раскроет свой потенциал и будет целостной только при условии всемирного распространения. Во-вторых, отброшенные на обочину прогресса соци-

альные группы, народы, государства все с большей интенсивностью начнут продуцировать социальные аномии, агрессию, военные противостояния и иные деструктивные по отношению к общественному развитию процессы.

Следует прислушаться к словам М. Кастельса, который считал, что социальная архитектура не может существовать ни в какой другой форме, кроме как глобальной [7, с. 496]. Влияние информации на становление современного глобального социума подчеркивает и И. Пригожин, который указывает, что сетевое общество и информационный взрыв были взаимосвязанными, но все же не прогнозируемыми социальными формами [3, с. 893–895]. С усложнением последних появляются нелинейные по строению коллективные образования, объективно выходящие за пределы отдельного индивида и за счет автокаталитических интеракций создающие надиндивидуальные коммуникативные структуры. Вместе с тем, жизнедеятельность системы возможна только при условии ее открытости и обмена информацией, энергией, ресурсами с внешней средой. Будучи ориентированной на структуру, а не на отдельные элементы, система глобальных сетей становится крайне чувствительной

к любым внутренним рекомбинациям. А потому даже локальные социальные колебания накладывают свой отпечаток на все поле социальной реальности. Таким образом, мир становится глобальным как по линии возможностей, так и в контексте рисков планетарного масштаба. Эта глобальность ощущается и проявляется личностном и социальном уровнях цивилизационного устройства, ведь в свернутой форме представляет все формы индивидуального и общественного бытия.

Понимая эти предостережения, мы далеки от мысли, что само наличие глобальных информационных сетей способно обеспечить интеграцию и кооперацию мирового сообщества в сфере экономики, политики, права, образования и т.д. Более того, мы уверены, что имплементация информационных сетей в социальное пространство разбалансировала сформированные в XX веке модели мироустройства, товарообмена и идеологической конкуренции. Поэтому первичной задачей социально-философских исследований первой трети XXI века должно стать осмысление глобальных информационных сетей как феномена с ярко выраженным, но пока что нереализованным социокультурным потенциалом.

Литература:

1. Burt, R. The Social Capital of Social Holes // *New Directions in economic Sociology*. — N. — Y., 2001. — P. 201–246.
2. Kurose, J., Ross K. *Computer Networking: A Top-Down Approach*. — Boston: Addison-Wesley, 2013. — 880 p.
3. Prigogine, I. The network society // *Journal of World-System Research*. — 2000. — Vol. 6. No.1. — Part II. — P. 892–898.
4. Tisserion, S. Les nouveaux reseaux sociaux sur internet // *Psychotropes*. — Garrebourg. — 2011. — Vol. 17. — P. 99–118.
5. Дротянко, Л. Г. Інформаційний простір і діалог культур в інтер'єрі XXI століття // *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. — К.: НАУ, 2011. — № 1 (13). — с. 5–8.
6. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
7. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур // *Новая постиндустриальная волна на Западе*. — М.: Academia, 1999. — с. 492–505.
8. Оноприенко, В. И. Понятие «информационная бедность» в контексте глобализации // *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. — К.: НАУ, 2011. — № 1 (13). — с. 19–22.
9. Почепцов, Г. Г. Информационно-политические технологии. — М.: Центр, 2003. — 384 с.
10. Розенфельд, Л., Морвиль П. Информационная архитектура в Интернете. — СПб.: Символ-Плюс, 2005. — 544 с.
11. Чумаков, А. Н. Глобализация. Контуры целостного мира. — М.: Велби; Изд-во Проспект, 2005. — 432 с.
12. Шиллер, Г. Манипуляторы сознанием. — М.: Мысль, 1980. — 326 с.
13. Ягодзинский, С. Н. Информационная деятельность как приоритет общественного развития в XXI веке // *Молодой ученый*. — 2015. — № 13. — с. 838–841.

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 16 (96) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25