



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов по материалам
IV Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 октября 2014 г.

Часть III



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
IV Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 октября 2014 г.

В трех частях
Часть III

Белгород
2014

УДК 001

ББК 72

Т 33

Т 33 **Теоретические и прикладные аспекты современной науки :**
сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-
практической конференции 31 октября 2014 г.: в 3 ч. / Под общ. ред.
М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть III. –
212 с.

ISBN 978-5-9906029-0-8

ISBN 978-5-9906029-3-9 (Часть III)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам IV Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 30 сентября 2014 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по филологии, истории, философии, искусствоведению, педагогике.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 1483-07/2014К от 04.07.2014 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

УДК 001

ББК 72

ISBN 978-5-9906029-0-8

ISBN 978-5-9906029-3-9 (Часть III)

© Коллектив авторов, 2014

© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2014

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Абрамова М.В.</i> МЕТОД ВЕБ-КВЕСТОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ЧТЕНИЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ.....	6
<i>Кульшарипова С.Р.</i> МАЯКОВСКИЙ НА АНГЛИЙСКОМ: СПЕЦИФИКА И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА.....	9
<i>Ненарокова М.Р.</i> «ПОЖАР МОСКВЫ» И ТРАДИЦИЯ ЕГО ИЗОБРАЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ПОЭЗИИ 1-ОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	11
<i>Ненарокова М.Р.</i> СТРУКТУРА «ГРОШОВЫХ УЖАСТИКОВ» ДИКА ДОНОВАНА (ПО МАТЕРИАЛАМ АВТОБИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ).....	35
<i>Сивоконенко И.И.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ.....	41
<i>Сидя Я.Н.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	43
<i>Урманова Л.Э.</i> ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	45
<i>Федорова Е.П.</i> ТЕРМИНЫ ПРИОБРЕТЕННОГО И ПРЕРВАННОГО РОДСТВА В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ.....	52
СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ».....	55
<i>Гафарова Р.Р.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОЛЛАБОРАЦИОНИСТСКИХ ОТРЯДОВ КРЫМСКИХ ТАТАР ВО ВРЕМЯ НЕМЕЦКОЙ ОККУПАЦИИ 1941-1944 гг...	55
<i>Долнаков П.А.</i> ПЕРИОДИЗАЦИИ СТРОИТЕЛЬСТВА СТАРООБРЯДЧЕСКИХ КУЛЬТОВЫХ ЗДАНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ СИБИРИ.....	58
<i>Лопатина Н.Л.</i> «УСТНАЯ ИСТОРИЯ» КАК НАУЧНЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ЖАНР	67
<i>Максимов И.П.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ОТНОШЕНИЯ КАНЦЛЕРА О.Ф. БИСМАРКА К КОЛОНИЯМ В 1880-1884 гг.....	70
<i>Соловьева Е.В.</i> ТАМОЖЕННАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ: АСПЕКТЫ ИСТОРИИ.....	74
<i>Чулкова О.Н.</i> ОТНОШЕНИЕ ФЕЛЬДМАРШАЛА ВАЛЬТЕРА ФОН РЕЙХЕНАУ К НАЦИЗМУ	78
СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»	81
<i>Кленин П.В.</i> НАТУРФИЛОСОФИЯ Ф. В. Й. ШЕЛЛИНГА КАК ЕДИНСТВЕННО ВОЗМОЖНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДЫ.....	81
<i>Черепанова Н.В., Черепанов И.В.</i> СТРУКТУРНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГА И ВИДЫ РЕЧЕВЫХ АКТОВ.....	83
СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ».....	90
<i>Каташинских С.Н.</i> ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ КАК ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ТЕКСТА КУЛЬТУРЫ.....	90
<i>Мараховская Н.А.</i> ХОРОВОЕ ТВОРЧЕСТВО ЮРИЯ ФАЛИКА В КОНТЕКСТЕ АВТОРСКОГО СТИЛЯ.....	93

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	98
<i>Алексеева Н.Б.</i> ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК».....	98
<i>Атахожяев В., Исаков М.М., Маматов Р.Р., Камбаров А.М.</i> ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ГАРМОНИЧНО-РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УКРЕПЛЕНИЯ НЕЗАВИСИМОСТИ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН.....	103
<i>Аширова А.М., Горшкова Е.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	107
<i>Беседина Е.Ю.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	110
<i>Биккулова Г.Р.</i> ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС КАК НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ	112
<i>Буслаева М.Ю.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	115
<i>Васильева В.С., Абрамовских А.А.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР (III УРОВЕНЬ)	119
<i>Галайко Т.И., Иванова И.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ..	126
<i>Годовникова Л.В., Бережная К.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИЗО-ТЕРАПИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	128
<i>Годовникова М.М.</i> К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	131
<i>Горбунов С.С., Горбунов С.А.</i> ТИП НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ ПРИ ВЫБОРЕ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ЛЫЖНЫХ ГОНКАХ.....	133
<i>Горохова Ю.В., Головки Е.В.</i> ЗНАЧЕНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	137
<i>Горохова Ю.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА».....	139
<i>Гуйван Т.П.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	142
<i>Деланнуа М.С.</i> ДВУЯЗЫЧИЕ В ЯКУТИИ	145
<i>Деланнуа М.С.</i> РАННИЙ БИЛИНГВИЗМ.....	147
<i>Дремова С.Н.</i> РАЗРАБОТКА БАЗЫ ДАННЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПО КУРСУ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА».....	149
<i>Жигалина Е.В.</i> ЖАНР БАСНИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО	151
<i>Зверева С.Н.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЛАНИРОВАНИЯ В ЖЕНСКОМ БИАТЛОНЕ	155

Климченко И.В. РУБЕЖНЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ В ВУЗе.....	160
Конюшенко Е.В. ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИКИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	162
Ларионова О.А., Старшинова Т.А. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ.....	164
Лыкова Т.Р. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	167
Мясникова Т.В., Кузнецова Л.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ.....	170
Никитина Т.Г. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В МЕТОДИЧЕСКОМ ПРИЛОЖЕНИИ К УЧЕБНИКУ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ФОНЕТИКА.....	173
Посёлкина О.Н. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ	176
Посёлкина О.Н. ЭКЗЕРСИС (ТРЕНАЖ) КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФИИ	179
Преображенская Н.С., Зыкова Н.Ю., Левченко Ю.А. ГРУППОВАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	182
Пушкина И.М. ТЕОРЕТИКО-ФИЛОСОФСКОЕ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ГЛОБАЛЬНО-КОСМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	186
Старшинова Т.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА.....	188
Стрелкова Я.А., Доля С.О. УРОВЕНЬ ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОМАТОТИПА	190
Субботина М.Ю. ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УРОКА МУЗЫКИ	192
Токаренко И.И., Эренценова М.А. ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	196
Фисоченко О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НЕЧЕТКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ.....	198
Хайруллин Г.Т. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	201
Черемисинова Л.И., Демиденко Л.Н. РОЖДЕСТВЕНСКИЙ ТЕКСТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	204
Шишкина Ю.С. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	208

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

МЕТОД ВЕБ-КВЕСТОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ЧТЕНИЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Абрамова М.В.

аспирант кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета,
Россия, г. Псков

В статье рассматриваются возможности использования метода веб-квестов на уроке русского языка как иностранного, в частности в процессе обучения инофонов стратегиям чтения. Приводятся примеры заданий, основанных на использовании Интернет-технологий и нацеленных на формирование умений и навыков, лежащих в основе различных видов чтения.

Ключевые слова: русский как иностранный, стратегии чтения, предвузовский этап обучения, метод веб-квестов, информационно-коммуникационные технологии.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в современном мире оказывает заметное влияние на все значимые сферы общественной жизни, в том числе на образование. При этом использование ИКТ в качестве средства обучения – это лишь первый шаг на пути информатизации образовательного процесса. Все больший интерес у исследователей вызывают проблемы, связанные с разработкой новых методов и технологий обучения, основанных на современных принципах работы с информацией и эффективном использовании возможностей сети Интернет в учебном процессе. В то же время в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ) Интернет как глобальный ресурс «только очерчивается в своих контурах» [4, с. 323], хотя перспективы использования виртуальной образовательной среды в обучении иностранным языкам очевидны. По мнению методистов [2, 3], применение ИКТ на уроке способствует интенсификации и индивидуализации процесса обучения, повышению мотивации и самостоятельности учащихся, более глубокому усвоению учебного материала.

Современные ИКТ позволяют задействовать в процессе виртуального общения все виды речевой деятельности, однако основной объем информации коммуникант получает посредством чтения. В условиях все увеличивающегося информационного потока уверенное владение различными стратегиями чтения становится важной составляющей коммуникативной компетенции инофона, а также, наряду с умением осуществлять взаимодействие в виртуальной среде, является основой коммуникативной компетенции специалиста любого профиля [5, с. 202].

Следует отметить, что обучение стратегиям чтения в традиционной форме уже не отражает реалий современной жизни, когда читатель все чаще имеет дело с информацией в электронном виде, с текстами, размещенными в

виртуальном пространстве. Одним из возможных путей решения данной проблемы является использование в процессе обучения инофонов стратегиям чтения WebQuest-метода. Название метода переводится с английского как «поиск во всемирной паутине», а сам метод возник и совершенствовался параллельно с развитием Интернет-технологий. Суть метода заключается в целенаправленном поиске и получении информации, необходимой для решения конкретных задач, а подобный поиск невозможен без владения учащимися различными стратегиями чтения. В классическом варианте WebQuest-метод имеет четкую структуру, включающую пять основных этапов: введение (формулировка темы проекта), формулировка задания, работа с перечнем Интернет-ресурсов, презентация проекта, контроль и оценка результатов деятельности. WebQuest-метод подразумевает групповую форму работы, наличие сценария, распределение ролей между участниками проекта, а также серьезную подготовительную работу со стороны преподавателя. При необходимости данный метод может быть адаптирован в соответствии с уровнем подготовки учащихся и целями обучения на конкретном этапе. При этом структура и общая идея метода сохраняются. В адаптированном виде WebQuest-метод может быть использован на уроке РКИ уже на предвузовском этапе.

Рассмотрим возможности применения WebQuest-метода в процессе обучения инофонов стратегиям чтения. В зависимости от целей чтения методисты выделяют следующие виды (стратегии) чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое (выборочное) и поисковое. При этом на уроке РКИ основное внимание уделяется развитию умений, лежащих в основе ознакомительного и изучающего чтения, в то время работа над стратегиями просмотрового и поискового чтения отходит на задний план. Между тем, владение этими двумя стратегиями актуально для каждого Интернет-пользователя, учащегося и специалиста, так как помогает в условиях дефицита времени ориентироваться в нарастающих объемах информации [1, с. 143]. WebQuest-метод позволяет развивать у учащихся умения, лежащие в основе стратегий просмотрового и поискового чтения, например, умение находить нужные факты, выделять информацию, относящуюся к заданной теме, группировать информацию по определенным критериям и др.

Как известно, стратегия просмотрового, или выборочного, чтения используется читающим для получения самого общего представления о содержании текста, определения его тематики, стиля, степени новизны или достоверности информации. Веб-квесты по просмотровому чтению могут включать следующие задания: просмотрите предложенные тексты и отберите те, которые пригодятся Вам для написания реферата по теме «Права человека»; найдите тексты, которые не соответствуют заданной теме; отметьте тексты, информацию в которых Вы считаете недостоверной; выберите текст, в котором представлены результаты последних исследований по данной проблеме; найдите текст, который не относится к научному стилю речи и др. Итогом

веб-квеста будет составление базы данных по теме или подборка текстов, соответствующих заданным критериям.

Основной целью поискового чтения является нахождение в тексте конкретной информации в скоростном режиме, приближенном к сканированию. Один из вариантов веб-квеста для обучения поисковому чтению может быть представлен в виде списка вопросов и перечня сайтов со специально отобранными аутентичными или адаптированными текстами, содержащими ответы на данные вопросы. Другим вариантом веб-квеста является задание в виде текста с пропущенными данными (даты, имена, цитаты и др.). Учащиеся заполняют пропуски, находя недостающие данные в Интернет-источниках из предложенного списка. Итогом веб-квеста является восстановленный исходный текст. Оба веб-квеста выполняются на скорость, индивидуально или в форме командной игры.

WebQuest-метод также может быть использован для формирования отдельных умений, лежащих в основе стратегий ознакомительного и изучающего чтения, таких как умение прогнозировать содержание текста по заголовку, отделять главную информацию от второстепенной, обобщать данные и делать краткие выводы, составлять план текста, определять важность полученной информации и др. [1, с. 141] Веб-квест в этом случае может включать следующие задания: прочитайте тексты на сайтах, запишите тему и главную мысль каждого текста; догадайтесь по названиям, о чем могут быть тексты; дополните содержание первого текста информацией из второго; прочитайте текст, скопируйте его в текстовый редактор Word и удалите из текста второстепенную информацию; расставьте тексты в хронологическом порядке; подберите текст, соответствующий предъявленному плану; исправьте фактические ошибки в исходном тексте и др.

Более сложный вариант веб-квеста предполагает использование нескольких стратегий и изменение режима чтения в зависимости от коммуникативной цели. Например, на первом этапе веб-квеста учащиеся в режиме просмотрового чтения отбирают из списка несколько текстов, соответствующих определенному критерию. Далее в быстром темпе они знакомятся с содержанием текстов и отмечают ключевые слова в каждом абзаце. На следующем этапе учащиеся находят в тексте фрагменты, требующие подробного изучения. В процессе изучающего чтения учащиеся могут воспользоваться онлайн-словарями или функцией перевода в текстовом редакторе Word.

Таким образом, применение WebQuest-метода на уроке РКИ позволяет задействовать возможности современных ИКТ и обширные ресурсы глобальной сети в процессе обучения иностранцев стратегиям чтения на преддвузвском этапе.

Список литературы

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов [Текст] / Т.М. Балыхина. – М., 2007. – 188 с.
2. Девтерова, З.Р. Новые информационные технологии в преподавании иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] / З.Р. Девтерова // Вестник Адыгейского

государственного университета. – 2006. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/novye-informatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-vuze>

3. Мельникова, Е.Н. Использование компьютерных технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е.В. Мельникова. – Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2009/III/uch_2009_III_00045.pdf

4. Тряпельников, А.В. Современные информационные и коммуникационные технологии в виртуальной среде обучения русскому языку как иностранному [Текст] / А.В. Тряпельников // Educational Technology & Society. – 2007. – №10(2). – С. 323-326

5. Шарова Н.Н. Структура коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза в условиях сетевой образовательной среды [Электронный ресурс] / Н.Н. Шарова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2003. – №162. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-kommunikatsionnoy-kompetentsii-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-usloviyah-setevoy-obrazovatelnoy-sredy>

МАЯКОВСКИЙ НА АНГЛИЙСКОМ: СПЕЦИФИКА И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА

Кульшарипова С.Р.

аспирант филологического факультета
Башкирского государственного университета,
Россия, г. Уфа

Данная статья посвящена вопросам переводов стихотворений известного русского поэта Владимира Маяковского на английский язык, выявлению их особенностей и основных тенденций переводов поэзии Маяковского на английский язык.

Ключевые слова: Маяковский, переводы, поэзия.

Материалом нашей работы являются переводы поэзии Владимира Маяковского на английский язык, сделанные Дорианом Роттенбергом. Всего было проанализировано 44 текста. За счет такого количества текстов, мы смогли не только выделить типы трансформаций и проанализировать их в каждом тексте отдельно, но и сумели сопоставить отдельные моменты, найти общее, определить частное.

Переводы русской поэзии на английский язык условно можно разделить на две подгруппы – переводы с сохранением рифмо-ритмической структуры и переводы, написанные свободным стихом – верлибром. Связано это чаще всего с национальной принадлежностью переводчиков – русская стихотворная традиция подразумевает обязательное наличие ритма и рифмы, в зарубежной же поэзии это не является определяющим фактором. Например, Кулемина отмечает, что «полная рифма, для английского читателя будет звучать не естественно» [1] Поэтому переводы, сделанные российскими переводчиками, легко узнаваемы.

Дориан Роттенберг – «советский переводчик русской литературы на английский язык. Особенно высокую оценку специалистов получила работа

Роттенберга над переводами Владимира Маяковского» [2], поэтому его переводы отличаются наличием особой ритмики оригинала.

В ходе исследования были выделены некоторые тенденции переводов. Мы не говорим о таких необходимых и обязательных качествах перевода, как адекватность, точность, эквивалентность. Нас интересуют исключительно моменты, которые заставили переводчика найти новые методы решения переводческих задач, связанных именно с поэзией Маяковского.

1. Максимальная передача образности оригинала. Образная система Маяковского очень сложна и своеобразна. В большинстве случаев Д. Роттенберг добивался соответствий, жертвуя синтаксисом или определенными семемами лексем. Встречаются даже случаи целостного переосмысления образа (например, *Смотрю, как в поезд глядит эскимос – I stare like a savage at an electric switch* «Я уставился как первобытный дикарь на электрический выключатель» и под.).

2. Сохранение графической оформленности стихотворений. Маяковский огромное значение придавал «лесенке». Существуют даже шутки по этому поводу, но в своей статье «Как делать стихи» он достаточно подробно изложил свои взгляды и отношение к графике стихотворения: «Раздел строчек часто диктуется и необходимостью вбить ритм безошибочно, так как наше конденсированное экономическое построение стиха часто заставляет выкидывать промежуточные слова и слоги, и если после этих слогов не сделать остановку, часто бóльшую, чем между строками, то ритм оборвется» [3, с.114]. Переводчик по возможности тоже старался оформлять переводы графически.

3. Обязательный акцент на новообразования и неологизмы. Несмотря на небольшой процент игнорирования неологизмов Маяковского, в общей картине новообразования явились достаточно крупной переводческой проблемой, решением которой были: а) введение аналогичных новообразований (например, *адки – hellets, слоновость – donkeyness* и под.), б) введение описательного перевода (например, *паспортина – hulk of a passport* «паспорт-громадина», *разъюнайтед стетс оф Америка – ten times United States of America* «десять раз объединенные штаты Америки» и под.).

4. Несмотря на сохранение рифмы и ритма, звукопись Маяковского практически не сохранена (в некоторых случаях она лишь компенсируется переводчиком). Упрекать переводы в неадекватности из-за данного переводческого опущения, на наш взгляд, не стоит, так как «часто приходится жертвовать звукописью ради других важных средств оформления поэтического текста» [1].

5. Авторский стиль сохранен и выражен с помощью соответствующей лексики. Нужно подчеркнуть, что Д. Роттенберг старался уловить все оттенки значений лексики Маяковского, особое внимание обращая на стилистическую окраску (например, *поднебесье – from a height on heaven verging* «с высоты, граничащей с небесами» и под.).

6. При всем при этом надо иметь в виду, что переводчик учитывает общие, в том числе и своеобразные, нормы русского и английского языков.

Например, значения грамматических форм совершенного и несовершенного вида переводятся на английский язык контекстуально (имплицитно, скрыто). Напротив, категориальные значения определенности / неопределенности, являющиеся в русском языке скрытыми (имплицитными), в английском языке выражаются артиклями, то есть явно (эксплицитно).

Список литературы

1. Кулемина К. В. Эквивалентность и адекватность в переводах поэтических текстов // Автореф. Канд. Дисс. – Пятигорск, 2006.
2. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%82%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B3,%D0%94%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BD_%D0%98%D1%81%D0%B0%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87
3. Маяковский В. В. Как делать стихи? // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Худож. лит., 1955–1961. Т. 12. Статьи, заметки и выступления: (Ноябрь 1917 – 1930). – 1959. – С. 81–117.

«ПОЖАР МОСКВЫ» И ТРАДИЦИЯ ЕГО ИЗОБРАЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ПОЭЗИИ 1-ОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Ненарокова М.Р.

старший научный сотрудник Отдела
классических литератур запада и сравнительного литературоведения
Института мировой литературы им. А.М. Горького (ИМЛИ) РАН,
д-р филологических наук,
Россия, г. Москва

Статья посвящена восприятию английскими поэтами-любителями захвата Москвы Наполеоном Бонапартом в 1812 г, описания «пожара Москвы» в английской поэзии 1-ой половины XIX в., и традиции описания «городского пожара», созданной английскими поэтами XVII-XIX вв. Исследуется происхождение топоса «горящий город» и его элементов, реализация его в творчестве неизвестных в России английских поэтов.

Ключевые слова: английская поэзия эпохи Романтизма, Россия, Наполеон, пожар Москвы, топики, риторическая традиция.

В 1-ой половине XIX в. было написано как минимум одиннадцать произведений разных стихотворных жанров, посвященных пожару Москвы или упоминающих его, причем не все они были включены английским исследователем А.Г.Кроссом в его библиографию (раздел «Napoleonic invasion») [7, 101-109]. Среди поэтических откликов на это трагическое событие есть и те, в название которых входит слово «ode» – «ода», и те, авторы которых осознавали, что они пишут «a roem» – «стихотворение/поэма» или «a heroic roem» – «героическая поэма». Все эти произведения либо проникнуты состраданием к несчастным жителям Москвы (например, P.Kearney. “Moscow”. Oscott, near Birmingham, [1815] [16]), либо сосредотачиваются на судьбе

Наполеона, изображая московский пожар как последний вызов, брошенный им Небесам (например, James Holme, "Moscow, or, Triumphant Self-Devotion". London, 1813 [14]). Исключение составляет лишь одна анонимная небольшая поэма – или длинное стихотворение, – изображающая войну Наполеона с Россией в юмористическом ключе («Bonaparte's Journey to Moscow (In the manner of John Gilpin)». London [1813]. [2]), однако и в ней московские события рассматриваются как поворот в судьбе императора Франции.

Эти одиннадцать текстов разделяются на две группы. Первая группа была написана по горячим следам. Только в 1813 году вышло семь произведений, среди которых были и оды, и героическая поэма в трех песнях. Последующие события – отступление французских войск, взятие Парижа, битва при Ватерлоо – отодвинули московский пожар на второй план, однако и в 1814, и в 1815 гг. выходили поэмы, где описание горящей Москвы занимало важное место. Ко второй группе относятся две довольно длинные поэмы с одинаковым названием «The Burning of Moscow», написанные спустя двадцать лет, в 1835 и 1836 гг., причем в заголовке одной из поэм прямо указывается на то, что «Пожар Москвы» стал выигрышной темой для всякого рода литературных конкурсов, в которых поэты могли показать свое риторическое мастерство («The Burning of Moscow. A prize poem, recited in the Theatre, Oxford, July 1, 1835») [21]. Соответственно, и источники, которыми пользовались авторы поэм, отличались по времени своего написания. Если поэмы 1813 г. были основаны на материалах из газет и бюллетенях французской армии, переведенных на английский язык, то через двадцать лет авторы охотнее обращались не к публицистическим материалам, а к мемуарам, и реальность представляла перед ними, отраженная в сознании конкретных людей, возможно, тяготеющих к субъективным оценкам.

Среди авторов упомянутых текстов нет великих или хотя бы знаменитых поэтов, их имена не встречаются в книгах посвященных истории английской литературы XIX в. Некоторые поэмы, например, «Bonaparte's Journey to Moscow (In the manner of John Gilpin)» (London [1813]. [2]), «Russia, or, The Crisis of Europe, a poem. With copious notes [And an account of the Russian soldiers and Cossacs]» (London, 1813 [20]), «The Burning of Moscow» (Edinburgh, 1813 [3]), вышли в свет без имени авторов. Об авторе «Bonaparte's Journey to Moscow» достоверно известно лишь то, что он сам занимался изданием своей поэмы, вероятно, оплатив тираж («Published for the author» – «Напечатано для автора») [2] и был знаком с творчеством Каупера.

Автор поэмы «Russia, or, The Crisis of Europe» [20], как кажется, был близок к дипломатическим или правительственным кругам, возможно, и сам бывал в России или же имел доступ к редким документам. В многочисленных комментариях, дополнявших текст его поэмы, встречаются ссылки на материалы, отсутствующие у других авторов, – манифесты Александра I, воспоминания Барклая де Толли, биографии Ф.Ростопчина, князя Потемкина. В Предисловии к поэме встречаем имя «the late Dr. Priestly» [20, 3], Джозефа Пристли (ум.1804), ученого-энциклопедиста, богослова, написавшего, кроме прочих трудов, «Lectures on History, and General Policy», где проводится

мысль о роли Промысла в истории человечества. Автор «Russia, or, The Crisis of Europe» разъясняет читателю, что поэма была написана как в виде посмертных бесед с Джозефом Пристли. Ссылается он и на Эдмунда Берка (1729-1797), и на тогда еще живущего Эдмунда Рандольфа (1753-1813), государственного деятеля молодых США, что обнаруживает проамериканские интересы поэта.

Еще два произведения, изданные в 1813 г. в Лондоне, написаны священниками. Автором «Moscow, an ode» является У.М Хилд, «vicar of Bristol, near Leeds» [12] – «викарий в Бристале, около Лидса» в Йоркшире (север Англии). Уильям Маргетсон Хилд (1767-1837), выпускник одной из старейших школ Англии – Batley Grammar School, изучал медицину в Эдинбурге и Лондоне, затем, решив стать священником, поступил в Кембридж. С 1801 по 1837 гг. он жил и служил в Бристале, или Бирсталле, в окрестностях Лидса, где занимался также литературной и педагогической деятельностью [13]. Кроме упомянутой выше оды, посвященной московским событиям 1812 г., известна его поэма «The Brunoniad: An Heroic Poem. In Six Cantos», изданная в Лондоне в 1789 г.

Поскольку в начале XIX в. по крайней мере два человека по имени Джеймс Холм публиковали свои стихотворения, приходится отталкиваться от тех сведений, которые можно найти в Предисловии к поэме «Moscow, or, Triumphant Self-Devotion». Обращаясь к «Courteous Reader» – «Любезному читателю», Холм надеется, что тот увидит, что «satire was not only his [poet's] talent» [14, XIII] – «сатира не была его единственным талантом», то есть прежде поэт вполне в духе XVIII в. писал сатиры. Возможно, он является автором сатиры, опубликованной под названием «Religionism; or, Popular preachers, alias pulpiteers. A satire. [By the Rev. James Holme]» (по данным Каталога Британской библиотеки (Лондон, Великобритания). Если это так, то годы его жизни 1790-1824, а создавал он свои произведения в 1810-1823 гг. (по данным Каталога Британской библиотеки (Лондон, Великобритания).

Иногда посвящение помогает найти сведения об авторе произведения. Конечно, посвящение поэмы императору Александру I («Russia, or, The Crisis of Europe» [20]) или Принцу-Регенту (J. Brookes. «The Russian Campaign, or, The Invasion of Russia to Moscow, by France and her numerous allies» [5]) не проливает свет на личность автора и его связи с названными в посвящении людьми, а, скорее, указывает на то, что события, описываемые в поэме, достойны рассмотрения на самом высоком уровне. Совсем другой характер имеет посвящение к оде «The Russian Chiefs» [11], написанной Джорджем Хардингом (1743–1816), известным юристом, политическим деятелем и только потом поэтом и писателем, и изданной в Лондоне в 1813 г. Оно гласит: «To the Right Honourable Frances Countess of Londonderry this ode is affectionately inscribed by a zealous admirer of her Genius and Virtues» – «Достойной Франсес, графине Лондондерри эта ода надписана с любовью ревностным поклонником ее таланта и добродетели». Семья леди Франсес Стюарт, графини Лондондерри, в девичестве носившей фамилию Пратт, была связана с Хардингами родственными, дружескими и, возможно, деловыми,

узами. Мать Джорджа Хардинга принадлежала к роду Праттов, а внучатый племянник его, сэр Генри Хардинг, женился на дочери леди Франсес [15]. Перу Джорджа Хардинга принадлежала биография отца леди Франсес [11, V-VI]. Неудивительно, что посвящение оды имеет гораздо более личный характер, чем посвящения других поэм, рассматриваемых в этой статье.

Еще одним автором, откликнувшимся на события в России в 1813 г., был отставной капитан Гамильтон Рош [24], живший в своем поместье Садбери. Как кажется, капитан Рош и сам участвовал в военных действиях против Наполеона, поэтому военная тема была ему очень близка. Кроме «Heroic Poem» – «героической поэмы» «Russia» (1813) [19], он также написал «Salamanca, a poem» (1812) [24] и «France, a Heroic Poem» (1814) [24], изложив, таким образом, в стихах большую часть истории наполеоновских войн. В поэме «Russia» московские события занимают важное место. В «Биографическом словаре» творчество Роша оценивается невысоко.

В 1814 г. появилась только одна поэма, упоминающая события в России и, в частности, пожар Москвы: Джонатан Брукс (1750-1816), написавший «An Heroic Poem of the Glorious Achievements of the Late Lord Nelson» (1805), откликнулся на события в России стихотворным описанием наполеоновских войн: «A Poem on the Wars of Portugal and Spain, from the Commencement of the Invasion of those Two Kingdoms, by the Powerful Armies of France, to the Present times; and of the Glorious Victories gained by the Allies, in Defence of their Nations, commanded by the Duke of Wellington. To Which Added: The Russian Campaign, or, The Invasion of Russia to Moscow, by France and her numerous allies» [5]. Возможно, Брукс был отставным военным, как и Рош, потому что его привлекала только военная тема. Незадолго до смерти он написал «Waterloo, a poem». Оценка его творчеству дана в его некрологе, появившемся в «The Gentleman's Magazine» 5 августа 1816 г.: «His productions display more loyalty and patriotism, than elegance of numbers» [10, 189] – «Его произведения являют более преданности и патриотизма, чем изящества стихов».

Католический священник Патрик Кирни, выпускник «St. Mary's College, Oscott, near Birmingham» [16] – «Сент-Мэри Колледж в Оскотте, около Бирмингема» – издал свою небольшую поэму «Moscow» (предположительно, 1815) как листовку.

Как уже говорилось выше, только через двадцать лет английские поэты вновь обращаются к описанию пожара Москвы. Два выпускника Оксфордского университета – У.Р.Сеймур Фитц-Джеральд (1818-1885), впоследствии политический деятель, член Парламента, и Р.К.Чейтер, создали поэмы с одинаковым названием «The Burning of Moscow», причем поэма Чейтера вышла уже после его смерти. О Р.К.Чейтере, в отличие от других авторов, практически ничего не известно, кроме того, что его поэма издавалась не только в Оксфорде в 1836 г., но была переиздана в Лондоне двумя годами позже. На сегодняшний день это единственная из рассматриваемых поэм, вызвавшая интерес издателей и, соответственно, читателей. Факсимильное издание 1838 г. было выпущено издательствами Kessinger Publishing (октябрь 2008 г.) и BiblioLife (декабрь 2009 г.).

Обобщая сведения об авторах, проявивших интерес к московской трагедии, можно сказать, что большинство из них, хотя и создавало свои произведения в начале XIX в., по воспитанию и образованию принадлежали предыдущему столетию. По роду занятий они были либо священники, либо юристы, либо отставные военные, по сословной принадлежности дворяне. Все они получили отличное классическое, скорее всего, университетское, образование, о чем говорят эпитафии к их произведениям, взятые из римских и древнегреческих поэтов.

Сама тема «пожар Москвы» вписывается естественным образом в культурную традицию XVIII в. Классическое образование предполагает знакомство, с одной стороны, с античной риторикой (а среди риторических упражнений было и описание города, так называемая «*patria*»), с другой, знакомство с древнегреческой и римской литературой. Так, У.М. Хилд, известный своим знанием классических языков, пишет в Предисловии к «*Moscow, an ode*», что он заимствовал «*the superficial dress of an Aeschylus, a Sophocles, an Euripides, or a Pindar*» [12, 3] – «поверхностное одеяние Эсхила, Софокла, Еврипида или Пиндара», не имея «*the sentiment, the glowing imagery, and the pathos of exalted genius*» [12, 3] – «чувства, красочной образности и пафоса возвышенного гения» этих поэтов, но, так или иначе, его читатели должны, листая его поэму, помнить «*the air and attitude of heroic Greeks*» [12, 3] – «манеру и настроение героических греков». Одним из источников описания города в огне была Вергилиева «Энеида», во Второй песни которой описывается горящая Троя. В 1709 г. вышли в свет переводы всех произведений Вергилия, сделанные Ричардом Лодердейлом. Переводы Лодердейла переиздавались на протяжении всего XVIII в. и позже, одно из изданий относится к 1816 г. Эти тексты открыли Вергилия для всех, кто хотел бы его читать, но был не силен в латыни. Вергилий в переводах Лодердейла настолько прочно вошел в английскую культуру, что цитаты из «Буколик» и «Энеиды» встречаются в литературе, которую читали, в основном, дамы, например, в книге Г. Филлипса «*Floral Emblems*», посвященной далекой от трагедий теме – языку цветов [18, 65, 109]. Как кажется, авторы описаний Пожара Москвы скорее пользовались латинским оригиналом, а не прекрасным английским переводом, которому, однако, недостает точности.

В римской литературе, а именно: у Светония в «Жизни двенадцати цезарей» [22, 396-398] и у Тацита в XV книге «Анналов» [23, 690-693], описывался еще один пожар: сожжение Рима тираном Нероном. В этих описаниях важна и сама картина разрушения Рима, и то, что человек, отдавший приказ об этом, воспринимался как тиран, что сближало с ним Наполеона. Так, взятый из Горация эпитафия к анонимной поэме «*The Burning of Moscow*», изданной в Эдинбурге в 1813 г. гласит: «*Te – Purpurei metuunt tyranni*» – «Тебя – страшатся облаченные в багряницу тираны» [3, 3], что сразу приводит на мысль и Нерона, и императора Франции.

В английской литературе также было свое описание пожара – в поэме Дж.Драйдена «*Annus Mirabilis*», которое, как кажется, положило начало описаниям горящих городов на английском языке. В Предисловии к своей поэме

сам Драйден открыто называет Вергилия своим учителем: «...before I leave Virgil, I must own the vanity to tell you, and by you the world, that he has been my master in this poem: I have followed him everywhere, I know not with what success, but I am sure with diligence enough: my images are many of them copied from him, and the rest are imitations of him. My expressions also are as near as the idioms of the two languages would admit of in translation»[8, 2] – «... прежде чем я оставлю Вергилия, я должен иметь тщеславие сказать Вам, а через Вас всему миру, что он был моим учителем в этой поэме: я следовал за ним везде, не знаю, с каким успехом, но, я уверен, с достаточным прилежанием: многие из моих образов списаны с него [с Вергилия], остальные – подражание ему. Мои выражения также близки [к его языку] настолько, насколько идиомы двух языков допускают это в переводе». Тема «пожара» была освящена авторитетом Драйдена как «the most deplorable, but withal the greatest, argument that can be imagined» [8, 3] – «наиболее печальная, но вместе с тем величайшая тема, которую можно представить», а один из авторов, писавших о московской трагедии, священник Джеймс Холм, обращаясь к читателю, прямо указывает на произведения, ставшие для него точкой отсчета: «The work, which is here laid before thee ... claims no higher distinction, than such productions, as Dryden's *Annus Mirabilis*, and Addison's *Campaign*... » [14, VII] – «Труд, который здесь лежит перед тобой... требует не более высокой награды, чем «*Annus Mirabilis*» Драйдена или Аддисонова «Кампания»...», в первом из которых описывается Лондонский пожар 1666 г.

Чтобы увидеть, как складывается некий литературный канон, надо обратиться к его возможным истокам. Для описаний пожара на английском языке естественной точкой отсчета была упоминавшаяся выше поэма Драйдена «*Annus Mirabilis*», а сам Драйден утверждал, что вдохновлялся Вергилием. Однако он не мог не знать и прозаических описаний горящего Рима, ибо произведения Светония и Тацита не только были для образованных людей обычным чтением на латыни, они также неоднократно переводились на английский язык. Самое раннее издание «Жизни двенадцати цезарей» Светония, плод трудов нескольких безымянных переводчиков, вышло в 1688 г., а в XVIII в. вышло еще два перевода – анонимный перевод 1704 г. (в подготовке этого издания, как полагают, принимал участие поэт Эндрю Марвел) и перевод А.Томсона 1796 г. Тацита издавали еще чаще. Переводы Т.Гордона издавались с поправками и дополнениями пять раз, первый раз в двух томах в 1728-1731 гг., затем издание было расширено до пяти томов и последний раз вышло в 1777-1778 гг. Через шесть лет, в 1796 г. вышел новый перевод А.Мерфи – в четырех томах.

Описание горящей Трои [1, 170-185] у Вергилия дает список «общих мест», или топосов, пользуясь которыми, как кусочками мозаики, можно составить картину любого пожара. Тут и ночь (268), и городские стены (290), и огонь (304, 329, 337, 632, 633); горящий город (353, 374, 431, 555, 624, 745), его горящие дома (310-312), алтари и храмы (351), шум и свет от огня (312, 348, 486, 487, 569, 600), дворец правителя (451, 484) и героическое поведение правителя во время бедствия (517-546), ветры, раздувающие пламя (416-417,

759); с одной стороны, вмешательство богов, способствующих разрушению города (608-618, 622-623), с другой, вопли погибающих, необходимость бежать для выживших (298, 796-799). Картину гибели делают более трагичной воспоминания о славном прошлом города (325-326, 363). Однако, поскольку рассказ Энея о пожаре Трои отделен значительным промежутком времени от самого события, эмоциональность повествования несколько снижена. Кроме того, для Энея на первый план выступала битва за город, а пожар был фоном для сражения.

Описания горящего Рима у Светония и Тацита включают некоторые из перечисленных выше топосов. Так, у Светония упоминаются «the Walls of his [Nero's] Native Country» [22, 396] – «стены отечества», дается обобщенный образ старинного города: «the ancient Buildings, and the narrow Passages and Turnings of the Streets» [22, 397] – «старинные Здания и узкие ходы и повороты улиц»; перечисляются виды построек, гибнущих в огне: «the vast number of the ordinary Houses» [22, 397] – «бесчисленные жилые постройки», «the Palaces of the great Captains in former ages» [22, 397] – «дома древних полководцев», «the Temples of the Gods» [22, 398] – «храмы богов». О славном прошлом Рима напоминает «the Spoils of Foreign Conquests» [22, 397] – «вражеская добыча», украшавшая дома полководцев, древность храмов, «which the ancient Kings of Rome had rais'd, and... Consecrated and Devoted to the Memory of the Roman Victories» [22, 398] – «возведенных и освященных в годы царей», словом, «whatever Antiquity had rear'd of Monumental and worthy the Veneration of Men» [22, 398] – «все достойное и памятное, что сохранилось от древних времен». О бедняках говорится следующее: «the poor People were forc'd to seek for shelter among the Monuments and Tombs of the Dead» [22, 397] – «бедняки были вынуждены искать убежища среди памятников и гробниц мертвецов». Пожар характеризуется как «the dreadful Conflagration» [22, 398] – «ужасный разрушительный пожар» или просто «the Flames» [22, 398] – «[языки]пламени/ пламя»; пожару дается оценка: это «Calamity» [22, 397] – «бедствие», которое «rag'd» [22, 397] – «свирепствовало» в Риме. После пожара остались лишь «ashes» [22, 397] – «пепел».

Тацит, в отличие от Светония, сосредотачивается именно на описании огня и его действия в городе. Пожар оценивается им гораздо более эмоционально, чем это делали Вергилий и Светоний: «a dreadful calamity» [23, 690] – «ужасное бедствие», «the rage of fire» [23, 690] – «гнев пламени», который был «the most destructive and tragical» [23, 690] – «самым разрушительным и трагическим» из всех, «the fury of fire» [23, 690] – «ярость огня», которая описывается как «outrageous» [23, 690] – «неистовый», его «violence» [23, 690] – «жестокость/неистовство», «terrible impetuosity» [23, 690] – «ужасная стремительность», «amazing velocity» [23, 690] – «удивительная скорость», «havock» [23, 690] – «разрушение», «the devouring flames» [23, 691] – «пожирающие языки пламени», наконец, «the progress of the fire» [23, 692] – «движение огня». Огню помогал «ветер»: «fresh force of the wind» [23, 690] – «свежая сила ветра». Огонь и ветер изображаются как живые существа, враждебные людям. Тацит сообщает, что Рим не был защищен от пожаров и

по причине «long narrow alleys, winding like labyrinths to and fro, and streets void of all regularity» [23, 691] – «длинных узких улочек, извиляющихся, как лабиринты, туда и сюда, и улиц, лишенных всяческого порядка». Люди же оказались беспомощны: «the shrieks and wailings of women under woe and dismay, the helpless condition of the young and tender, that of the aged and infirm» [23, 691] – «пронзительные крики и плач женщин в горе и смятении, беспомощное состояние юных и незакаленных, старых и слабых»; борьба с огнем была тщетна. Кто-то погибает, выжившие покидают Рим: «they filled with their multitude the streets and ways, and lay along in the open fields» [23, 691] – «они заполнили своим множеством улицы и дороги и лежали в открытом поле». Историк уделяет внимание жертвам пожара, бездомным беднякам, называя их «the forlorn people, ...vagabond and bereft of their dwellings» [23, 692] – «несчастливые люди, ... скитающиеся и лишенные своих жилищ».

Таким образом, Тацит и Светоний подают пример будущим авторам, используя не все, а только избранные «общие места» и развивая их в подробные и эмоциональные описания.

Рассматривая поэтическое произведение как цепь «общих мест», топографов, стоит помнить, что они играют роль вех на пути, по которому идет поэт. Вехи могут меняться местами и даже исчезать, но могут быть созданы и новые вехи, ибо их необходимость определяется путем, материалом.

Часть поэмы Дж.Драйдена «Annus Mirabilis» посвящена Великому Лондонскому Пожару 1666 г. (строфы 151-154 и 212-304) [9, 79, 89-105]. Описание пожара предстает перед глазами читателя заключенным в некую раму, роль которой играет топоним «воскрешение города». В строке, открывающей рассказ о пожаре, Лондон называется «the Phoenix daughter of the vanish'd old» – «дочь-Феникс исчезнувшего прошлого» (151, 1), и это определение раскрывается в заключительных строках поэмы (293-304). В них поэт выступает как пророк, возвещающая будущую славу города-Феникса: «Methinks already from this chemic flame,/ I see a city of more precious mould» – «Мне кажется, что уже из этого алхимического огня/ Я вижу город более совершенной формы» (293, 1-2). Этот город «more great than human now, and more august» – «более великий, чем построенный людьми, и более царственный» (295), уподобляющийся «a maiden queen» – «девственная королева» (297, 1) и «northern star» – «северная звезда» (300, 3), и его материальное богатство будет соответствовать его новому облику: «The beauty of this town without a fleet / From all the world shall vindicate her trade» – «Красота этого города [даже] без его флота/ При помощи всего мира восстановит свою торговлю» (301, 3-4).

Открывает рассказ о пожаре упоминание о воинской славе города. Лондон, как приморский город, был местом приписки какой-то части английского военного флота, одержавшего немало побед, и потому сам уподобляется военному кораблю: «Her flag aloft spread ruffling to the wind,/ And sanguine streamers seem the flood to fire» – «Его флаг в вышине расправился, колеблясь на ветру,/ И кровавые вымпелы, кажется, зажигают поток» (152, 1-2). Несмотря на свою прежнюю славу, Лондон свыше обречен на суровое испытание. Топос «наказание, посланное Свыше» (213, 1-2) в будущем займет одно

из ключевых мест в описании другого – московского – пожара. Даже сама лексика Драйдена («usurper» – «захватчик», «scourge» – «кара» (213, 1-2)) будет повторяться поэтами начала XIX в. (например, в поэме «Russia, or, The Crisis of Europe» Наполеон называется «Heaven's latter scourge» [20, 33] – «последняя кара Неба»).

Двадцать три строфы поэмы посвящены собственно описанию пожара, его возникновению, пламени, света, шума рушащихся зданий. Пожар начинается ночью: «All was the night's; and in her silent reign/ No sound the rest of nature did invade» – «Все принадлежало ночи, и во время ее молчаливого царствования/ ни один звук не распространялся по остальной природе/миру» (216, 3-4). Огонь, сила которого непрестанно возрастает, распространяется от бедных домишек к «palaces and temples» – «дворцам и храмам» (215,4). Драйден изображает пламя как живое существо, враждебное городу и людям. Пламя напоминает преступника, вырвавшегося из темницы («rich or mighty murderer» – «богатый или могущественный убийца» (219, 1)), ангела смерти («To either hand his wings he opens wide» – «В обе стороны он широко распротер крылья» (233, 2)), войска неприятеля, входящие в город («In parties now they straggle up and down,/ As armies, unopposed, for prey divide» – «Частями теперь они бродят вверх и вниз [по городу], / Как войска разделяются, чтобы захватить добычу, когда им не оказывают сопротивления» (235, 3-4); «mighty squadron» – «могучий отряд» (236, 1)), шабаш ведьм («Thus to some desert plain, or old woodside/ Dire night-hags come from far to dance their round» – «Так на какую-нибудь пустынную равнину или край старого леса/ Жуткие ночные ведьмы сходятся издалека плясать хороводы» (248, 1-2)), стоглавую гидру («hydra-like, the fire/ Lifts up his hundred heads» – «словно гидра, огонь/поднимает свою сотню голов» (249, 1-2)). Внимание горожан, а с ними и читателя, привлекают свет и шум («the crackling noise and dreadful blaze» – «шумный треск и ужасный яркий свет» (225, 1)), производимые пламенем, которое движется по Лондону «with a wanton fury» – «с буйной яростью» (230, 4). Ветры у Драйдена также одушевлены. Сначала они коварно подталкивают пламя к нападению на мирный город («crafty courtesans» – «коварные куртизанки» (221, 1)), потом выступают как его союзники, враждебные людям («from the east a Belgian wind/ His hostile breath through the dry rafters sent» – «с востока Бельгийский ветер/свое враждебное дыхание послал сквозь сухие стропила» (230, 1-2)). Кроме города, от пожара страдает Темза, которая пугается «the fate of Simois» – «судьба Симоиса» (232, 2). Здесь видна прямая отсылка к описанию горящей Трои в Вергилиевой «Энеиде».

Большое внимание Драйден уделяет топосу «правитель в горящем городе». В его поэме королевский дворец является сердцем города, и именно к нему направляется враждебное пламя, которое здесь поэт сравнивает с основными силами врага («the main body of the marching foe» – «главные силы марширующего врага» (237, 3)). У Вергилия престарелый Приам надевает доспехи, желая защищать свой город и народ. В изображении Драйдена король также не остается равнодушным к страданиям своих подданных: он не думает о себе, но «cheers the fearful, and commends the bold/ And makes

despairers hope for good success» – «подбадривает испуганных, и хвалит храбрых» (242, 3-4), пытается помочь им («Himself directs what first is to be done./ And orders all the succours which they bring» – «Он сам указывает, что должно быть сделано первым/ И распределяет всю помощь, которую они приносят» (243, 1-2)) и оплакивает «the flames of what he loved so well» – «горение того, что он столь сильно любил» (241, 1). Главное и наиболее действенное его оружие – молитва за свою страну (262-270). Молитва короля была услышана, пожар прекратился по воле Божией.

Как говорилось выше, Эней у Вергилия мало рассказывал о том, как мирные жители вели себя во время пожара, поскольку сам он сражался, и весь его рассказ – это рассказ воина. Если источником топосов, перечисленных выше, является «Энеида», то изображение поведения мирных жителей в горящем городе в поэме «Annus Mirabilis» восходит к Тациту. Борьба с огнем тщетна, хотя жители пытаются отстоять свои дома: «Some run for buckets to the hallow'd quire:/ Some cut the pipes, and some the engines play;/ And some more bold mount ladders to the fire. In vain...» – «Некоторые бегут за ведрами к священному [водоему?]/ Некоторые прокладывают трубы, некоторые управляют пожарными насосами,/ И некоторые, более смелые, лезут по лестницам к огню. Напрасно...» (229, 2-4; 230, 1). Ночью те, у кого еще есть жилье, зовут к себе друзей (255), те, у кого ничего не осталось, бродят на пепелище (256-257, 1-2); большинство покидает город «through burning labyrinths» – «по горящим лабиринтам» (257, 3). Они ночуют в поле («The most in fields like herded beasts lie down,/ To dews obnoxious on the grassy floor» – «Большинство ложится, как животные, собранные в стадо, в полях/ В неприятную россуна покрытую травой поверхность» (258, 1-2)), наблюдая издали, как горит их город, и угадывая, в какой его части бушует пламя (258, 4; 259, 1-2). Среди несчастных беженцев Драйден особо выделяет матерей с младенцами (258, 3; 259, 3-4).

Одним из наиболее часто используемых топосов является топос «приметы города», источником которого могут быть как «Энеида», так и Светониево жизнеописание Нерона. Лондон у Драйдена узнаваем, так как он называет в разных местах поэмы здания и строения, ставшие своего рода символами британской столицы: «the bridge» – «мост» (223, 1), «the palace of ...[the] king» – «дворец...короля» (224, 2), «The Lombard bankers and the 'Change» – «Ломбардские банкиры и Биржа» (236, 4), «the Tower» – «Тауэр» (237,1), «Paul's» «[собор св.] Павла» (275, 1). Упоминание о реке – «old father Thames» – «Старый батюшка Темза» (232,1) – также помогает читателю понять, о каком городе идет речь в поэме.

Драйден создает и свои собственные топосы. Об одном из них – о топосе «воскрешение города» – говорилось выше. Как кажется, еще одним топосом является упоминание высоких моральных качеств горожан, не утратившихся огня: «They have not lost their loyalty by fire;/ Nor is their courage or their wealth so low» – «Они не потеряли свою верность из-за огня,/И их смелость, и их богатство не столь скудны» (289,1-2). Поэт также отмечает богатство города: «The diligence of trades and noiseful gain,/ And luxury more late» –

«усердность ремесел и шумный прибыток/, И более поздняя роскошь» (216, 1-2). С этим топосом контрастирует другой, «город как выжженная пустыня» (244, 3-4). Кроме того, Драйден вводит в свой текст образы и сравнения, характеризующие город: «loyal city» – «верный город» (154, 2), «London, empress of the northern clime» – «Лондон, императрица северного края» (212, 1), «royal city» – «королевский город» (241, 4).

Поэма Драйдена, как кажется, становится образцом для описания Лондонского пожара, так как в ней собраны и опробованы топосы, складывающиеся в описание горящего города, и лексика, необходимая для такого описания. Драйденский «Annus Mirabilis» наряду с уже упоминавшимися латинскими текстами входил в круг чтения образованных людей начала XIX в., когда возникла необходимость описывать другой пожар – пожар Москвы 1812 г.

Анализ первой группы произведений, в которых упоминается пожар Москвы, показал, что наиболее частотными являются четыре топоса: «пожар», «приметы города», «дурной правитель» и «промысел в истории». Их присутствие уже создает произведение на заданную тему.

Топос «пожар» в разной степени использован во всех произведениях. Даже в юмористическом «Bonaparte's Journey to Moscow (In the manner of John Gilpin)» упоминаются «those flames... that smoke...» [2, 5] – «те языки пламени... тот дым», ставшие для главного героя – Бонапарта – полной неожиданностью. Цитата из «Bonaparte's Journey to Moscow» является самым коротким описанием московского пожара.

Варианты развития топоса таковы. Упоминание только «дыма» («Moscow now is seen in smoke» [19, 26] – «Москва теперь видна в дыму») и некоторое равновесие между «дымом» и «огнем» («Behold the crackling flames as yet arise,/ And sheets of rolling smoke involve the skies» [19, 27-28] – «Узри, как поднимаются потрескивающие языки пламени/, И завесы клубящегося дыма окутывают небо») встречаются лишь по одному разу. В основном, на первый план в описании пожара выходит огонь, даже если говорится и о дыме. Так, в одном из отрывков поэмы Дж.Холма «Moscow, or, Triumphant Self-Devotion» на описание огня уходит четыре строки (сюда же можно присоединить и «sparks» – «искры»), на «дым» отводится всего половина строки: «A vast expanse of undulating flame!/ A blood-red ocean, stretching far and wide,/ Still onward rolled its deep sulphureous tide:/ While scintillating volumes roll on high, / And sparks and mingled smoke obscure the sky» [14, 59] – «Обширное пространство колышущегося огня!/ Кроваво-красный океан, простирающийся во все стороны,/ все еще катил свой широкий серный поток/ В то время как полные искр [огненные] массы катятся высоко, / И искры и смешанный дым затемняют небо». Обычно в картине пожара читатель видит лишь огонь: «volum'd flames» [20, 29-30] – «массы огня», «fierce embrace of deep involving flame» [3, 4] – «яростное объятие глубоко охватывающего огня», «rolling fire» [16, A] – «катящийся огонь», «the fires of ruin» [16, B] – «огни гибели», «Not that sun – 'tis Moscow's blaze» [12, 10] – «Это не солнце – это пожар Москвы», «the wasteful fire's incessant blaze» [14, 59] – «беспре-

станная яркость расточительного огня». Если вспомнить поэму Драйдена, то в ней огонь описывается с точки зрения движения/распространения, интенсивности, количества света. Не забыты и рев огня, и шум разрушающихся зданий. То же развитие топоса встречаем и при описании московского пожара. Так, в стихотворении П.Кирни «Moscow»: «The flames prevail, the crashing domes give way,/ .../Her castled ramparts crack, her bulwarks rend,/ Fanes rolled on fanes, with mighty crash descend./ Hark! as the column'd arches thund'ring fall» [16, B] – «Пламя торжествует, с грохотом разрушающиеся купола (своды) поддаются/.../ Ее (Москвы) крепостные бастионы трескаются, ее стены раскалываются/ Храмы, громоздясь один на другой, с огромным грохотом низвергаются/ Слушай! как арки на колоннах падают с громом». Столь же шумен огонь и у Дж. Холма: «Loud roars the eddying sulphur, furious driven./ Like thunder rolling, in the distant heaven./ At intervals is heard the horrid crash/ Of falling roofs; while tumbling steeples clash,/ And as the fabrics sink amid the fires,/ A rushing cloud of crackling sparks aspires» [14, 60-61] – «Громко ревет серный вихрь, яростно гонимый,/ Как гром катящийся в отдаленном небе./ Время от времени слышно ужасное крушение/ Падающих крыш, в то время как падающие шпили сшибаются друг с другом/ И когда строения падают среди огня,/Вздымается стремительно движущееся облако трескучих искр».

Иногда поэты пользуются обобщениями; таковы, например, словосочетание «the flaming capital» [20, 32] – «пылающая столица» или имеющее еще более общий смысл «the desolating storm» [20, 38] – «опустошающая буря». Последнее приобретает значение «пожар» только в определенном контексте. Однажды встречается аллегорическое изображение пожара в виде «Севера», то есть России, которая, борясь с врагом, «waved the torch, that Fury lent,/ And Virtue gave her proud consent/ In Moscow's patriot fire» [11, 7] – «размахивала факелом, который одолжила Ярость/ И добродетель дала свое благородное согласие/ На патриотический пожар Москвы».

«Приметы города», черты, по которым можно узнать Москву, также присутствуют во всех анализируемых произведениях. Наиболее кратко Москва описана в «Bonaparte's Journey»: «Moscow's sacred walls» [2, 4] – «священные стены Москвы», «Moscow's hallowed walls» [2, 9] – «освященные стены Москвы». В основном, называются следующие «приметы»: купола («Moscow's glimmering domes» [12, 9] – «блистающие купола Москвы», «Hallow'd fanes, imperial domes» [12, 10] – «священные храмы, имперские купола», «Moscow's domes» [16, A] – «купола Москвы», «her princely domes» [16, A] – «ее величавые купола», «Her gorgeous domes» [16, B] – «ее великолепные купола», «the gilded domes, and glittering spires» [14, 32] – «золоченые купола, блестящие шпили», «polish'd dome» [3, 1-2] – «блестящие купола») и башни Кремля («the Towers of Moscow» [5, 57] – «Башни Москвы», «Moscow's turrets» [16, A] – «Московские башенки», «her towers and palaces» [3, 1] – «ее башни и дворцы»). У Дж.Холма кремлевские купола, возможно, на Царицыных палатах, показаны глазами Наполеона: «The globes that crowned the palace of the Czars,/A constellation seemed of glittering stars» [14, 61-62] – «Сферические купола, которые венчали дворец царей, казались со-

звездием блистающих звезд». Гораздо реже встречается упоминание улиц: «her spacious streets» [3, 4] – «ее просторные улицы», «her streets, in wild confusion hurl'd» [16, В] – «ее улицы, как если бы брашенные в диком беспорядке». Подобное расхождение в описании улиц позволяет думать, что один автор думал о Москве как о столице страны, а другой вспоминал Тацитово описание Рима. Иногда Москва описывается, как восточный город, наподобие Багдада или Дамаска: ее башни и колокольни называются «min'ret[s]» [3, 1-2] – «минарет[ы]». Чем длиннее произведение, тем больше у поэта возможностей описать город, не похожий на города Англии и других европейских стран. Вот какое описание Москва, увиденной с Воробьевых Гор, встречаем в поэме Дж.Холма «Moscow, or, Triumphant Self-Devotion»:

A flood of radiance? – azure, gold and blue,
Gleamed far and wide upon his ravisht view.
The Kremlin's gilded spires, and gilded globes,
Outshone the splendour of imperial robes.
The roofs of glittering fanes, and painted domes,
Surpassed the peacock's variegated plumes.
Her thousand palaces, but faintly seen,
In Fancy's mirror now unfold their sheen... [14, 37-38]

Поток сияния? – лазурь, золото и синева
Блистали повсюду пред его восхищенным взором
золоченые шпили Кремля, золоченые круглые купола
Сияли ярче, чем великолепие императорских парадных одежд.
Крыши блистающих храмов, расписные купола,
превосходили многоцветье павлиньих перьев.
Ее тысяча дворцов, едва видных,
В зеркале Фантазии раскрывают сейчас свое сияние.

Материал, к которому обращались поэты, был мало знаком среднему английскому читателю, поэтому тексты стихотворений печатались с обширными комментариями и приложениями, объясняющими реалии далекой страны. Что касается «примет города», их снабдил пространным комментарием Дж.Холм, создавший в своей поэме пространные и красочные описания Москвы. Он отмечает: «What particularly struck the eye of the astonished beholder, who viewed this immencely extended city, was its numerous churches» [14, 32] – «Что особенно поражало взгляд изумленного наблюдателя, который созерцал этот необыкновенно протяженный город, это его бесчисленные церкви», что объясняет частотность «куполов» как особой московской «приметы». Поэт также отмечает многоцветье церковной архитектуры: «They were built in a peculiar style of architecture; some with domes of copper; others of tin; gilt, or painted green, azure and blue» [14, 32] – «Они были построены в особом архитектурном стиле, некоторые с медными куполами, некоторые со свинцовыми, (купола) золоченые или покрашенные в зеленый, голубой и синий цвет», что позволяет ему в другом месте поэмы сказать: «The variegated dome's pavonic pride/ Flashed more resplendent than a royal bride» [14, 61-62] –

«Крыши блистающих храмов, расписные купола,/ превосходили многоцветье павлиньих перьев/ Блестали более великолепно, чем [платье] царской невесты». У английских поэтов образ Москвы связан с высокой городской стеной с башнями, за которой видны, в основном, крыши дворцов и купола церквей.

Как уже говорилось выше, традиция изображения пожаров включает в себя тоpos «правителя», будь то положительные герои Приам из «Энеиды» и Драйденский «Суверен» (260,1) или резко отрицательный Нерон. В описаниях московского пожара огромное место занимает образ Наполеона как «дурного правителя». Наполеон всегда оценивается отрицательно, хотя иногда поэты отдают должное его государственному и военному гению. Даже в юмористическом «Bonaparte's Journey to Moscow» отмечается, что Наполеон был «an Emperor/ Of great and high renown» [2, 3] – «Император, имеющий великую и благородную славу», хотя поэт тут же сообщает, что, кроме того, он был известен как «a cruel tyrant» [2, 3] – «жестокий тиран» и как сын дьявола («His dad, the devil» [2, 3] – «его папаша, дьявол»), который и подбил свое дитя на войну с Россией. В оде У.М.Хилда «Moscow» французский император называется «chief» [12, 10] – «вождь» и «deluded Hero» [12, 11] – «заблуждающийся Герой», что подразумевает некую долю сочувствия к человеку безусловно гениальному, но, к сожалению, заблуждающемуся. Остальные авторы рассматриваемых текстов не видят в Наполеоне никаких положительных черт. Он трусит и сомневается в своих силах при первой же неудаче («his breast/ Unwonted fears, and boding cares infest./ He dreads the armies in his cause arrayed,/ Doubts his own skill, is of himself afraid» [20, 34] – «его грудь/ наполняют неожиданные страхи и заботы, не предвещающие ничего хорошего/ он страшится армий, участвующих в войне/, он сомневается в своем военном искусстве, боится сам себя»), печалится и приходит в ярость («griev'd/ to find his savage hate discharg'd in vain,/ And back upon himself recoil, he rag'd/ To view his eagles clipt, his banners soil'd,/ His pageantry of war of no avail» [3, 5] – «горевал, ибо нашел, что его дикая ненависть напрасно вырвалась на свободу, ярился, что она обратилась на него самого, что его орлам подрезаны крылья, что его знамена запачканы (вероятно, поражением), его торжественное искусство войны бесполезно»). Им движет единственная страсть – мщенье («horrid vengeance» [14, 22] – «ужасное мщенье», «Revenge, the darling passion of his mind» [14, 23] – «Мечь, любимая страсть его души»). Если он испытывает радость, то она выражается в «savage joy» [14, 38] – «дикарская радость». Наполеон не знает меры ни в чем, он «scarce checks the wild emotions that he feels» [14, 38] – «он едва сдерживает дикие эмоции, которые он испытывает». Поэты называют его «the Tyrant» [3, 5] – «Тиран», «Proud France's idol» [14, 41] – «кумир Гордой Франции», «Moloch» [11, 7] – «Молох», причем такое прозвище объясняется в комментарии строкой из Мильтона: «horrid king besmear'd with human sacrifice, a parents' tears. Milton» [11, 7] – «Ужасный царь, оскверненный человеческими жертвоприношениями, родительскими слезами. Милтон». Серия метафор в поэме «Russia, or, The Crisis of Europe» лишает Наполеона права на самостоятельные решения: он всего лишь «misnomer'd great,/ Heaven's latter scourge, and thunderbolt of

fate» [20, 33] – « ошибочно носящий имя великого, последняя кара Неба, молния Судьбы», марионетка в руках Судьбы.

Ощущение того, что история человечества делается не только людьми, присуще всем описаниям пожаров, начиная с пожара Трои. В «Bonaparte's Journey to Moscow» диавол сначала подстрекает Наполеона начать войну с Россией, а потом, приведя его к гибели, открывает ему, Кто управляет миром: «Your race is run, your fate's decreed/ By Him Who rules us all» [2, 8] – «Твоя гонка, закончена, твоя судьба решена/ Тем, Кто управляет всеми нами». Наполеону одному суждено потерпеть поражение в войне: «Nor Russia's Tsar, nor England's King,/ But YOU MUST GO TO HELL» [2, 8] – «Ни Царь России, ни король Англии,/ Но ТЫ ДОЛЖЕН ИДТИ В АД». Читатель начинает познавать скрытые силы, которые, собственно, и вершат историю: «If fate resists, or if the vict'ry's slow,/ 'Tis heav'n directs, and not the impious foe» [19, 27-28] – «Если судьба противостоит или если победа медленно[приходит]/, Так указывает Небо, а не нечестивый враг». Все предопределено: Наполеон называется «Moscow's predicted Conqueror» [20, 25] – «предсказанный Завоеватель Москвы». Французский император оскорбил Господа, и Тот «Gave to the Russian arms the splendid day» [5, 53] – «Дал Русскому оружию блестящую победу». Открывается смысл разрушения Москвы: «Moscow abandon'd – but an Empire sav'd!» [20, 26] – «Москва оставлена – но Империя спасена!». Как кажется, разработка этого топоса в поэзии, посвященной московскому пожару, напрямую связана с идеями, волновавшими английское общество в начале XIX в.

Как уже говорилось, перечисленные выше топосы являются основными, без них невозможно создать произведение, рассказывающее о пожаре Москвы. Использование остальных топосов зависит от величины произведения и замысла поэта.

Два топоса – «опустошение» и «воскрешение города» – представляют собой две стороны единого целого. Москва разрушена до основания: «Then Moscow stood magnificent and great./ Where Moscow now a heap of ruins lies» [3, 2-3] – «Тогда Москва стояла великолепная и великая,/ Где Москва ныне лежит грудой руин», «the ancient City is level'd to the ground» [5, 58] – «древний Город сровняли с землей», «A wilderness of stone» [11, 7] – «каменная пустыня», «Moscow's ruins» [5, 58] – «развалины Москвы», и, наконец, «Moscow in ashes» [20, 32] – «Москва в пепле». Руины и пепел Москвы навели одного из поэтов на мысль о Фениксе, в данном случае, о Фениксе свободы для всей Европы, который рождается из пепла города, ставшего причиной гибели Тирана и его армии: «But from thy ashes, Moscow, shall revive/ The Phoenix Liberty, and spread her wings,/ Over nations broken by th'Opressor's rod» [3, 4] – «Но из твоего пепла, Москва, воскреснет/Свобода-Феникс т распространит свои крылья/ Над народами, сокрушенными жезлом Угнетателя». «Again will raise Moscow's lofty spires of Fame,/ Bless'd with the sacred Beams of Heaven's brighter Flame» [5, 58] – «Снова поднимутся московские горделивые шпили Славы,/благословенные священными лучами более яркого Небес-

ного Огня», предсказывает другой поэт, снова возвращаясь к идее Божественного промысла в истории.

Героизм неизвестных жителей Москвы, которые подожгли свой родной город, занятый врагом, произвела огромное впечатление на английское общество. Упоминание о патриотах-поджигателях и их чувствах по отношению к врагу и Москве стало топосом, типичным именно для изображения московского пожара: «patriotic grief» [14, 32] – «патриотическая скорбь», «Moscow's patriot fire» [11, 7] – «патриотический пожар Москвы». В оде Дж.Хардинга «The Russian Chiefs» Наполеон «By Russian hands sees Moscow's turrets glow» [16, A] – «видит Москву, зажженную руками патриотов». Поджигатели благородны, даже если на самом деле они преступники: в поэме «Russia, or, The Crisis of Europe» говорится, что вступившим в Москву французам пришлось сражаться с некими «canaille» [20, 28] – «сброд, чернь»; в комментариях сообщается, что некие «негодяи», вооруженные губернатором Ростопчиным, единственные открыли из Кремля огонь по неприятелю [20, 28]. «...no base fear/ Those entertain who hold their country dear» [20, 28-29] – «никакого низкого страха/ Не питают те, кто любит свою страну», – утверждает поэт.

Если топос «героическое население» нов и создан специально для описаний московского пожара, то упоминания о жертвах пожаров, в основном, о беженцах [16, B], о женщинах с детьми, восходят еще к античным текстам. В поэме «The Burning of Moscow» встречаем «frantic dame,/ With shrieking babe, and tott'ring age» [3,, 4] – «обезумевшая женщина,/ С пронзительно плачущим младенцем и едва научившимся ходить ребенком». Этот же топос развернут П.Кирни в поистине душераздирающую картину:

Yes, mid yon snow-clad wilds I hear alone
The widow'd Matron agonizing groan;
I see her view with phrenzied grief opprest
Her thoughtless infant pillow'd on her breast;
All faint to Heaven she throws her dying eyes,
And oh! protect my infant boy, she cries;
Till overcome and shiv'ring in the blast
She eyes her child and weeping breaths her last! [16, B]
Да, я слышу среди тех засыпанных снегом дебрей только
Мучительный стон овдовевшей матери семейства;
Я вижу, как она, угнетенная безумным горем, смотрит
На свое несмышленное дитя, лежащее у нее на груди;
Вся ослабев, она поднимает свои угасающие глаза к Небу,
И – о! защити моего малютку-сына, -кричит она,
До тех пор, пока, изнуренная и дрожащая от порывов ветра,
Она, глядя на своего ребенка, плача, не испустит дух!

Тот же Кирни единственным из всех поэтов, писавших о Москве, вводит в свое стихотворение топос «крики пострадавших»: «A thousand shrieks for hopeless vengeance call,/ And curse with hands uplifted to the skies/ The policy inhuman and unwise» [16, B] – «Тысячи пронзительных криков призывают безнадежное возмездие,/ И проклинают, подняв руки к небу/, Политику бес-

человечную и немудрую» и «the Heroe's parting groan,/ The Mother's wailing, or the Widow's moan» [16, В] – «Последний стон Героя/, Плач Матери или жалоба Вдовы». Стоны умирающих читатель слышит еще в «Энеиде», но плач женщин и детей восходит к рассказу Тацита о пожаре Рима.

Драйден ввел в описание пожара топос «определение города», указывающий на некие качества, которые отличают именно этот город от всех остальных. Применительно к Москве этот топос обнаруживает, что впечатление, которое столица России производила на английское общество, было двояким. С одной стороны, Москва воспринимается как величественный город, гордость страны: «Proud Moscow» [3, 1] – «Гордая Москва», «their earliest pride» [20, 32] – «их самая старинная гордость» (имеются в виду русские), «the Queen of nation's round» [16, А] – «Царица всей нации», с другой, подчеркивается ее древность и священность: «the ancient City» [5, 58] – «древний Город», «heav'n-built Moscow» [19, 26] – «Москва, построенная Небесами»; ее стены «sacred» [2, 4] – «священные» или «hallowed» [2, 9] – «освященные».

В поэзии, посвященной Русской кампании Наполеона, в частности, московскому пожару, появляется «добрый правитель». Этот топос вовсе не так распространен, как топос «дурной правитель» (Наполеон). Если французский император изображается в большинстве случаев трусливым, жестоким человеком, «добрый правитель» (им может быть царь или Кутузов) сострадателен, он «scarce can stem the tide/ Of sorrow, bursting from his heart overfraught» [14, 32-33] – «едва может положить предел приливу/ Скорби, вырывающейся из его переполненного сердца» при мысли о горящей Москве, он скорбит, когда «Sees all his sons in freedom's cause expire» [16, А] – «видит, что все его сыны погибли за дело свободы»; при этом он деятелен и надеется на победу России: «He tries his soldiers, and dispels their fears» [19, 27] – «он испытывает своих воинов и рассеивает их страхи». Тем не менее, этот топос использовали только три поэта – Дж.Холм, Гамильтон Рош и П.Кирни.

Топосы «былая слава» и «былое богатство» созданы Драйденом и использованы только в двух произведениях о московском пожаре – в анонимном «The Burning of Moscow» и «Moscow», написанном П.Кирни. Аноним вспоминает победы Петра Великого, в особенности, сражение под Полтавой [3, 2-3], в то время как П.Кирни говорит о некой абстрактной «...fame, ...glory» [16, В] – «...известность... слава». Столь же обобщен у П.Кирни образ «богатого города»: перед войной с Наполеоном Москва живет, словно «the Queen» [16, А] – «Царица», «Elate with wealth, by art and commerce won» [16, А] – «Счастлива богатством, искусством и торговлей завоевана». Это описание Москвы приводит на мысль последние строфы Драйденовой поэмы, где описывается будущее богатство Лондона, а сам город сравнивается с «a maiden queen» – «девственная королева» (297,1). Цель анонима состоит в создании образа восточного города, и упоминание о былом богатстве Москвы заставляет вспомнить сказки «Тысячи и одной ночи»: «Where once Arabia breath'd her scented stories,/ And either India blaz'd through all her streets;/ Where bearded Jew, and swarthy Moslem late,/ And Christian merchant, other greet as

friends» [3, 4] – «Где некогда Аравия дышала своими надушенными историями,/ И обе Индии блистала по всем ее улицам;/ Где бородатый еврей и смуглый мусульманин медлительный,/ И христианский торговец друг друга приветствуют, как друзья». Как кажется, восприятие Москвы как восточного города восходит к 20-ому Бюллетеню по Французской Армии от 17 сентября (?) 1812 г.: «[Moscow] is built somewhat after the Eastern manner, it having but few regular streets, and a great number of Houses and Gardens» [5, 45] – «[Москва] построена как-то на восточный лад, она имеет всего несколько правильных улиц и большое число домов и садов».

Еще один топос восходит к упомянутому выше Бюллетеню по Французской Армии. Он начинается строкой: «Moscow, one of the finest and richest Cities of the World, is no more!» [5, 45] – «Москвы, одного из прекраснейших и богатейших городов мира, больше нет!». Этот топос встречается только в двух произведениях, написанных в 1813 г., – «The Burning of Moscow» и «Russia, or, The Crisis of Europe». Поэма «The Burning of Moscow» начинается: «Proud Moscow is no more!» [3, 1] – «Гордой Москвы больше нет!». В поэме «Russia, or, The Crisis of Europe» французские солдаты восклицают: «Moscow no more!» [20, 30] – «Москвы нет!».

Последний из топосов совершенно нов. Он появляется в поэме Дж.Брукса «The Russian Campaign, or, The Invasion of Russia to Moscow, by France and her numerous allies». В основу этого топоса положен исторический факт: в войско Наполеона входили представители разных народов Европы. «A World in Arms assault the Russian land;/ His legion Host, near half a million strong,/ Of different Nations the Tyrant led along» [5, 53] – «Вооруженный мир нападает на Русскую землю;/ Его легионное войско, имевшее силу около полутора миллионов,/ Из различных народов вел Тиран», пишет Дж.Брукс.

Анализ топосов, которыми пользовались английские поэты 1813-1815 гг., показывает, что их совокупность, составляющая единую картину московского пожара, в общем и целом продолжает традицию описания пожаров, сложившуюся к началу 10-ых гг. XIX в. в английской поэзии. Появление новых топосов обусловлено исторической реальностью. Не все топосы использовались в одном, отдельно взятом поэтическом тексте. Выбор топосов поэтами определялся объемом произведения и авторским замыслом.

Спустя двадцать лет после описанных в вышеперечисленных поэмах событий герой Наполеоновских войн, герцог Веллингтон, после некоторого перерыва в своей политической карьере вернулся во власть и в 1834-35 гг. был английским министром иностранных дел. Возможно, появление на политическом горизонте столь известной фигуры подогрело в обществе интерес к событиям, в которых Веллингтон принимал непосредственное участие. В 1835 и 1836 гг., в Оксфорде выходят из печати две поэмы с одинаковым названием – «The Burning of Moscow». Одному из авторов, У.Р.Сеймуру Фитцджеральду (1818-1885), в момент публикации его поэмы было семнадцать лет. Он был студентом колледжа Ориол Оксфордского университета и, как следует из ее полного названия [21], написал свою поэму для участия в поэтическом состязании. Поэма была отмечена наградой и напечатана. Из

полного названия второй поэмы [6] следует, что ее автор, Р.С.Чейтер, имел отношение к Магдален-колледж, одному из колледжей Оксфорда: скорее всего, он учился там. Поэма опубликована после его смерти в 1836 г., переиздавалась в 1838 г. (по данным каталога Британской библиотеки (Лондон). Поскольку это его единственное произведение, приходится предположить, что он умер совсем молодым.

Поскольку поэма Сеймура Фицджеральда писалась для поэтического состязания, как кажется, тема была задана заранее, и, следовательно, от автора ожидалась не оригинальность, а соответствие традиции, сложившейся до него. Неизвестно, участвовал ли в таком же или этом же состязании Чейтер, но тот факт, что обе поэмы были опубликованы почти одновременно, с перерывом в год (возможно, из-за смерти Чейтера), позволяет предположить, что и второй поэт создал свое произведение для поэтического конкурса.

Название поэм предопределяет выбор основных топосов, первым среди которых оказывается «пожар». Согласно сложившейся традиции, огонь описывается с точки зрения распространения (у Сеймура Фицджеральда «the flames... speed from place to place» [21, 9-10] – «Языки пламени... спешат с места на место», «[fire] Speeds with the swiftness of the mountain storm» [21, 10] – «(огонь) спешит со скоростью горной бури»; у Чейтера «Borne in swift blast, the flames devouring spread/ From roof to roof» [6, 18] – «Рожденные в быстром порыве, пожирающие языки пламени распространяются с крыши на крышу», «flames so fierce and dire/ Swept o'er the City» [6, 35] – «Пламя столь яростное и жестокое прокатилось по городу»); шума (у Сеймура Фицджеральда «[flames] moan around» [21, 10] – «(пламя) стонет вокруг»; у Чейтера «'Mid seas of flame, and tott'ring piles between» [6, 24] – «среди моря пламени и рушащихся груд»); света (у Сеймура Фицджеральда «The light, unearthly, gleaming far and wide» [21, 10] – «Свет, неземной, светящий повсюду»; у Чейтера «yon bursting light, and redd'ning glare» [6, 22] – «тот взрывающийся свет и краснеющее сияние»); ярости (у Сеймура Фицджеральда «Fierce burn the flames» [21, 11] – «яростно пылает пламя»; у Чейтера «the raging flame» [6, 19] – «ярящееся пламя»). При этом в поэме Сеймура Фицджеральда заметно сильное влияние Драйдена:

Драйден

The fire, meantime, walks in a broader gross;

To either hand his wings he opens wide
(233, 1-2)

Огонь, тем временем, ходит более широко;

По обе стороны он распростирает свои крылья...

... the cherub with the flaming sword...
(271,2)

...херувим с огненным мечом...

Сеймур Фицджеральд

Already the Avenging Angel, bright
With wings of flame, has pierc'd the
depths of night, –

Light from those wings he scatters as he
flies,

While lurid meteors flash along the
skies[21, 8-9].

Уже Ангел Возмездия, яркий

С огненными крыльями, пронзил
глубины ночи, -

The blessed minister his wings display'd,
And like a shooting star he cleft the night:
He charged the flames, and those that disobey'd
He lash'd to duty with his sword of light.

(272)

Блаженный служитель явил свои крылья,
И, как падающая звезда, он разрезал ночь:
Он напал на пламя, и те, которые не послушались,
Он ударами своего меча света привел их к повиновению.

Свет с крыльев он рассеивает в полете,
В то время как пылающие метеоры вспыхивают на небе.

В описании горящей Москвы Чейтер кажется несколько более самостоятельным. Вот как он описывает начало пожара: «See! as in wreaths the flaming spires ascend/ And with the clouds in dusky volumes blend;/ Smould'ring awhile, but fiercer now they rise;/ In one red glow appear the arching skies» [6, 17] – «Смотри! как в венках пламени горящие шпильки падают, как с облаками смешивается темный дым, Некоторое время тлея, пламя сейчас поднимается более яростно, В едином красном сиянии виден свод неба». В целом, однако, в разработке топоса «пожар» оба автора придерживаются уже сложившейся традиции.

Как говорилось выше, топос «правитель в городе», восходящий еще к Вергилиевой «Энеиде», у поэтов 10-ых гг. XIX в реализовался в двух вариантах «добрый правитель» (Александр I или Кутузов) и «дурной правитель» (Наполеон). У Сеймура Фицджеральда и Чейтера речь идет только о Наполеоне. Вслед за поэтами 10-ых гг. Чейтер изображает Наполеона совершенно отрицательным персонажем: он «the tyrant still unbow'd in pride» [6, 1] – «тиран в гордыне, все еще не склонившийся», «...the Victor .../For blood still panting, trembles o'er his fate» [6, 22] – «Победитель... все еще жаждущий крови, дрожит над своей судьбой», им владеют «demon thoughts, ... whirlwind passions» [6, 22] – «мысли-демоны... водовороты страстей». Покидая Кремль, он «fled, pursued by shame and fear» [6, 32] – «бежал, преследуемый стыдом и страхом» и думал только о своем поражении [6, 33]. Напротив, Сеймур Фицджеральд предпринимает попытку изобразить характер Наполеона в развитии: Наполеоном также владеют сильные страсти: «...fires more fierce the Victor's bosom fill./ Rage in his heart, and thro' his life-blood thrill» [21, 12] – «огонь более яростный наполняет грудь победителя, ярится в его сердцеи бежит по его жилам», но это «not fear, nor panic terror» [21, 12] – «не страх, не

панический ужас», а осознание того, что он встретился с достойным противником, движимым любовью к Родине, и проиграл.

Топос «промысел в истории» практически теряет свою актуальность и переходит в группу малоупотребительных топосов. В обеих поэмах судьба империй решается на земле, у Чейтера два упоминания «Heaven» – «Небо»: оно либо «permit[s]» [6, 32] нечто – «позволяет», либо «prepares to aid the strength of man» [6, 19] – «готовится помочь силе человеческой». Сеймур Фицджеральд посвящает «промыслу» семь строк, противопоставляя его языческой «belief in Fate» [21, 16] – «вера в Судьбу», которая оказалась «crush'd» [21, 16] – «сокрушена» в ходе истории.

Остальные топосы в разной степени используются обоими поэтами. Так, топос «опустошение» довольно подробно разрабатывается Чейтером, рисуя картины разрушения [6, 34, 35, 36], тогда как Сеймур Фицджеральд обращается к этому топосу один раз, пользуясь метафорой: «...smould'ring ashes at thy feet are pour'd./The Scythian's tribute to his foreign lord!» [21, 14] – «...дымящаяся зола высыпана к твоим ногам,/ Приношение скифа его чужестранному владыке!». С другой стороны, Сеймур Фицджеральд шесть раз в отрывках разной длины говорит о мести и патриотизме [21, 7, 11, 12, 13, 15], а Чейтер лишь вскользь касается этой темы [6, 7]. Страдания мирного населения почти не занимают Сеймура Фицджеральда (им посвящены в общей сложности три строки [21, 6, 9]); Чейтер трижды говорит о них, причем довольно подробно описывает чувства жителей, покидающих родной город [6, 10-11] и их последующие судьбы [6, 9, 29].

Топос, который впервые появился в поэме Дж.Брукса «The Russian Campaign, or, The Invasion of Russia to Moscow, by France and her numerous allies», а именно: «армия Наполеона», – помещен почти в начало обоих поэм. Перечисляются страны, войска которых вошли в состав наполеоновской армии: У Сеймура Фицджеральда «Austria... Prussia... Naples... France... Thy warrior force one master spirit wields,/ The mighty relic of a hundred fields» [21, 5] – «Австрия... Пруссия... Неаполь... Франция... Твоей воинской силой правит единый господствующий дух, / Великую реликвию сотни полей [битв]», у Чейтера « See Europe, crouching to the Victor's sway,/ Yields her brave sons to swell the proud array... Austrian... Poles... Italia» [6, 2-3] – «Виждь Европу, склонившуюся перед властью Победителя,/дает своих храбрых сыновей, чтобы увеличить гордое войско.. Австрийский...Поляки...Италия...». Оба поэта изображают хорошо организованную, многочисленную армию («bristling masses» [21, 5] – «ощетинившиеся [оружием] массы», «dense array» [6, 2-3] – «тесный строй»), твердо уверенную в победе.

Топос «воскрешение города» был введен в описание пожара Драйденом и использовался поэтами 10-ых гг. Оба молодых поэта завершают этим топосом свои произведения, причем упоминание о руинах Москвы и Свободе, которая из них поднимется, обнаруживает их знакомство с анонимной поэмой «The Burning of Moscow» (1813 г.): «... from thy ashes, Moscow, shall revive/ The Phoenix Liberty, and spread her wings» [3, 4] – «... из твоего пепла,

Москва, воскреснет/Свобода-Феникс распространит свои крылья...». Чейтер более оригинален: он пишет о «воскрешении» не богатства города, но его славы и славы его защитников: «Yes ! fallen City – long as e'er on earth/Fair Freedom's cause shall give to freemen birth,/ Shall future ages laud the deathless deed,/ Which to thy Son this laurel wreath decreed» [6, 38] – «Да! павший Город – так долго, как всегда на земле,/ Дело прекрасной Свободы даст рождение свободным людям,/ Будущие века восхвалят бессмертных павших/, которые твоему Сыну определили лавровый венок ». Сеймур Фицджеральд более близок к трактовке этого топоса автором поэмы 1813 г.: «...Freedom lights her torch at Moscow's burning pile» [21, 16] – «Свобода зажигает свой факел на [погребальном] костре Москвы».

Наиболее интересна у двух поэтов трактовка топоса «приметы города» и тематически соединенного с ним топоса «былое богатство». Как и у поэтов 10-ых гг., основными признаками Москвы становятся: стены («thy walls» [21, 8] – «твои стены», «Moscow's walls» [6, 6] – «стены Москвы»), башни («tow'r» [21, 8] – «башня», «her towers» [6, 7] – «ее башни»), многочисленные церкви («fanés» [21, 5] – «храмы», «her fanés» [6, 7] – «ее храмы», «sacred temples» [6, 15] – «священные храмы»), купола («cupolas» [21, 5] – «купола», «domes» [21, 11] – «купола», «swelling domes» [6, 6] – «выпуклые купола», «the temple-dome» [6, 36] – «храмовые купола»), дворцы («marble palace» [21, 8] – «мраморный дворец», «Thy golden Zone of palace mansions bright» [6, 5] – «Твой золотой пояс блистающих дворцов»). По сравнению с ранними описаниями московского пожара особой приметой города становится Кремль: «The Kremlin's giant strength» [21, 6] – «гигантская мощь Кремля», «The Kremlin huge» [6, 6] – «огромный Кремль». Описания Москвы, сделанные Сеймуром Фицджеральдом, намекают на гораздо большую красочность, присутствие цвета, чем описания Чейтера: «The light in thousand hues reflected, cast/ A varied splendor, as it smil'd its last» [21, 3] – «Свет, отраженный в тысяче красок, отбросил разноцветное сияние, когда (солнце) улыбнулось в последний раз», «The turrets, brilliant with a thousand dyes,/ The painted cupolas, the glitt'ring fanés» [21, 5] – «Башенки, блестящие тысячей красок, расписные купола, блестящие храмы». Подобные описания указывают на знакомство Сеймура Фицджеральда с поэмой Дж.Холма «Moscow, or, Triumphant Self-Devotion», где Москва не только описывалась как многоцветный город, но цвета еще и перечислялись [14, 37-38].

Разница между описаниями двух молодых поэтов состоит в том, что у каждого из них образ Москвы имеет свой колорит – восточный или западноевропейский. Вслед за анонимом, написавшим поэму «The Burning of Moscow» (1813 г.), Сеймур Фицджеральд создает образ восточного города: в Москве «Asia's wealth in pomp barbaric reigns» [21, 5] – «Богатство Азии царит в варварской пышности», Кремль кажется ему заколдованным, «as Eastern legends tell» [21, 6] – «как говорят Восточные легенды», напоминает поэту Египет [21, 6]. Поэт называет Кремль «the Throne of Scythian might» [21, 8] – «Престол скифской мощи». Напротив, Чейтер неоднократно повторяет эпитет «Gothic» – «Готический»: «Gothic towers» [21, 6] – «Готические

башни», «Gothic fane» [6, 27, 36] – «готический храм», а также существительное «spire» [6, 36] – «шпиль», что должно было вызывать у его читателей иные ассоциации, вызывая в памяти готические соборы и средневековые города Европы. С тех пор в английской литературе закрепились два образа, два описания Москвы, каждое из которых имеет свою – восточную или более нейтральную, европейскую лексику. Так, например, восточный образ Москвы создан в книге Э.Энтони «Far flies the Eagle»: «The hundreds of gold-painted cupolas shone against the background of blue sky. The delicate Oriental towers, the red and yellow buildings, the dark crimson walls, and the minaret towers of the Kremlin itself were perfectly clear» – « Сотни окрашенных в золото куполов сияли на фоне синего неба. Изящные восточные башни, красные и желтые здания, темно-алые стены, сами башни-минареты Кремля были отлично видны» [4, 198]; в романе Г.Ситона Мерримэна «Barlasch of the Guard»: «It was a sunny morning, and the gold on the churches gleamed and glittered in the shimmering heat like fairyland» – « Было солнечное утро, и золото на церквях сияло и сверкало в дрожащем жарком воздухе, как если бы это была волшебная страна» [17, 115], «The city, shimmering in the sunlight like the realization of some Arab's dream, was silent» – « Город, сиявший в солнечном свете, как исполнение мечты какого-нибудь араба, молчал» [17, 117]. Более нейтральный образ Москвы находим в романе Д Уитли «The Ravishing of Lady Mary Ware»: «It was a lovely day, the spires and domes of Moscow's three hundred and seventy churches glistened in the sunshine and had the appearance of an array of fairy palaces» – «Был чудесный день, шпили и купола трехсот семидесяти московских церквей сверкали на солнце и были похожи на россыпь волшебных дворцов» [25, 327].

Безусловно, поэмы Сеймура Фицджеральда и Чейтера не сводятся лишь к набору топосов. Молодые поэты отступают во многом от схемы, заданной традицией. Так, Чейтер сосредоточивается на описании поведения французов в захваченном городе, на разграблении Москвы и гибели библиотек. Тем не менее, оба они создали свои поэмы по определенному плану, с использованием топосов и лексики, освященных уже сложившейся в английской поэзии традицией.

Традиция описания пожара, возникшая в английской поэзии еще в XVII в., получила новый толчок в 10-ых гг.XIX в. Английское общество откликнулось на события наполеоновских войн, в том числе и на московский пожар, поэтическими произведениями. Авторы этих разнообразных стихотворных текстов, представители образованного дворянства, не были поэтами «первого ряда». Поскольку среди них не было очевидцев этого ужасного события, необходимо было обратиться к уже сложившейся литературной практике, в основе которой лежало знание античной риторики. Описания пожаров, созданные Вергилием, Светонием, Тацитом, с одной стороны, и Дж.Драйденом, с другой, предоставляли авторам, желавшим описать горящую Москву набор «общих мест», или топосов, помогавших по определенному плану реконструировать потрясшее их событие. Группировка топосов была произвольной, она зависела от замысла поэта, величины создаваемого текста, от сторон события, на которые хотел обратить внимание автор. При-

сутствия в тексте трех топосов – «пожар», «приметы города» и «правитель/Наполеон» – было достаточно, чтобы было создано описание пожара, отвечающее требованиям сложившейся литературной традиции. Хотя изображение горящей Москвы в английской поэзии начала XIX в. на первый взгляд производит впечатление локальной темы, оно сыграло важную роль для создания образа главного города России в произведениях на «русскую тему».

Список литературы

1. Энеида. Песнь вторая //Публий Вергилий Марон. Буколики. Георгики. Энеида. М., 2007.
2. Anon., Bonaparte's Journey to Moscow (In the manner of John Gilpin. Published for the author. London [1813].
3. Anon., The Burning of Moscow. Edinburgh, 1813.
4. Anthony E. Far flies the Eagle (1954).L.,1980
5. Brookes J. The Russian Campaign, or, The Invasion of Russia to Moscow, by France and her numerous allies. Shrewsbury, 1814.
6. Chater R.C. The Burning of Moscow, a poem by the late R.C. Chater, esq. of Magdalen Hall, Oxford. London, 1836.
7. Cross A. G.. The Russian Theme in English Literature. From the Sixteenth Century to 1980. An Introductory Survey and a Bibliography. Oxford, 1985.
8. Dryden, John. Annus mirabilis, The year of wonders, 1666, an historical poem containing the progress and various successes of our naval war with Holland, under the conduct of His Highness Prince Rupert, and His Grace the Duke of Albemarle, and describing the fire of London. London, 1667.
9. Dryden, John. The Poems of John Dryden. ed.J.Kingsly. V.1. Oxford, 1970.
10. The Gentleman's Magazine. 1816, v.86, part 2.
11. Hardinge G. Miscellaneous Works in Prose and Verse in 3 Volumes. L., 1818. v.1
12. Heald W.M., A.M., vicar of Bristal, near Leeds. Moscow, an ode. London, 1813.
13. healds =www.healds.org.uk. Heald University Alumni and Clergy, UK..
14. Holme James, the Rev. "Moscow, or, Triumphant Self-Devotion". London, 1813.
15. nationalarchives =www.nationalarchives.gov.uk; Pratt Manuscripts [U840/C1 – U840/C608].
16. Kearney Patrick. Moscow. St.Mary's College, Oscott, near Birmingham. Written shortly after the Battle of Vittonia. [1815].
17. Merriman H.Seton. Barlasch of the Guard (1903). L., 1946.
18. Phillips H.. Floral Emblems. L., 1825.
19. Roche, Hamilton. Russia: a Heroic Poem. Sudbury, 1813.
20. Russia, or, The Crisis of Europe, a poem. With copious notes [And an account of the Russian soldiers and Cossacs]».London, 1813.
21. Seymour Fitz-Gerald W.R., Oriel College. The Burning of Moscow. A prize poem, recited in the Theatre, Oxford, July 1, 1835. Oxford, 1835.
22. Suetonius =C.Suetonius Tranquillus. The Lives of the Twelve Caesars, the First Emperors of Rome. Written in Latin by C.Suetonius Tranquillus. And now done into English by several Hands. London, 1688.
23. Tacitus =The Works of Tacitus. In Four Volumes. To which are prefixed Political Discourses Upon That Author. Vol.II. The Second Edition, corrected. London, 1737.
24. Watkins, J., Schoberl F. A biographical dictionary of the Living Authors of Great Britain and Ireland; Comprising Literary Memoirs and Anecdotes of their Lives, and A Chronological Register of their Publications, With the Number of Editions printed. L., 1816. [эл. ресурс Британской библиотеки, Лондон].
25. heatly D. The Ravishing of Lady Mary Ware (1971). L.,1975.

СТРУКТУРА «ГРОШОВЫХ УЖАСТИКОВ» ДИКА ДОНОВАНА (ПО МАТЕРИАЛАМ АВТОБИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ)

Ненарокова М.Р.

старший научный сотрудник Отдела
классических литератур запада и сравнительного литературоведения
Института мировой литературы им. А.М. Горького (ИМЛИ) РАН,
д-р филологических наук,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается автобиография английского детективиста Дж.Э.П. Маддока (1842-1934), известного под псевдонимом «Дик Donovan», как материал для изучения «творческой лаборатории» писателя.

Ключевые слова: история английской литературы, массовая литература, детектив, структура произведения, «грошовый ужастик».

В XIX в. детективная литература была представлена многими разновидностями. Создавались биографии или мемуары сыщиков, реальных и воображаемых, писались романы с полностью вымышленными героями, короткие истории в газетах и журналах. Эти-то короткие истории и были, пожалуй, самым массовым чтением из всей детективной литературы, рассчитанной на массового читателя. Изначально они были связаны с журналистикой и с прессой.

В 1-ой половине XIX в. получили распространение дешевые издания, рассчитанные на самую широкую аудиторию, на весьма невзыскательные вкусы. Во Франции в 30-ые гг. они получили название *feuilletons* [3, 63] – «романы-фельетоны», продолжающиеся издания, в которых публиковались истории, полные всяких ужасов, основанные как на выдумке, так и на фактах. Основным содержанием этих изданий были описания преступлений, причем эти истории стали выходить сериями, так чтобы читатель, покупая один номер газеты или журнала, с нетерпением ожидал следующего.

Успех французских авторов дешевых детективов, особенно Эжена Сю с его «Парижскими тайнами», породил волну подражания в Британии. Одним из первых писателей, пошедших тем же путем, был Джордж Рейнольдс (1814-1879), одновременно и писатель, и журналист. Его роман «Тайны Лондона» издавался с 1844 г. в течение 12 лет [3, 64] как небольшой еженедельный журнал, в котором было 8 страниц и текст печатался в две колонки. Такой журнал стоил один пенни и расходился миллионными тиражами. Поскольку это издание, как и многие другие, рассчитанные на то, чтобы забавлять малообразованные и малокультурные слои населения, в основном, рабочих, было посвящено описанию различных преступлений и ужасов, такого рода литература получила название *penny dreadfuls* [2, 105] – «грошовые ужастики».

Отношение образованных людей к «грошовым ужастикам» было однозначно отрицательным: «нечистая литература», «заразный мусор», книги,

«отвратительные видом и ощущениями, которые они вызывают», «если принять во внимание сильнодействующую и одновременно опасную природу их содержания, самой замечательной чертой этих книжонок является их крайне небольшой объем» [2, 106].

С «грошовыми ужастиками» пытались бороться как можно более действенным способом, то есть созданием литературных журналов, где печатались бы произведения детективного жанра, проходившие отбор с точки зрения их литературных достоинств, определявшиеся как *healthy* [2, 109], то есть и «полезные в нравственном отношении», и «разумные», и «безопасные для неокрепших умов». Таков, например, был журнал *The Strand*, где печатался А.Конан Дойль; задачей этого журнала было распространение культуры, принятой в гостиных, иными словами, вкусов образованного, «приличного», общества, «на кухню и ... под лестницу» [2, 109], то есть в те части дома, где жили слуги, заведомо воспринимаемые, как читатели «нездоровой» литературы.

Тем не менее, окончательно победить массовое чтение не удавалось. С течением времени, ближе к концу XIX в., «грошовые ужастики» уже не в виде историй с продолжением, детективных романов, а в виде коротких рассказов снова становятся весьма популярными. В Британии спрос на подобные рассказы был порожден экономическим подъемом и строительным бумом 80-90-ых гг. XIX в. Лондон и другие промышленные города росли, строились новые районы, аналог «спальных районов» современных городов. Объем текстов диктовался временем, которое средний британец затрачивал на то, чтобы проделать путь на работу или домой – из пригородов в центр города и обратно [3, 112].

Одним из очень популярных авторов 90-ых гг. XIX в., подвизавшимся в самых разных видах детективной литературы, в том числе писавшим и «грошовые ужастики» нового типа, был Джойс Эмерсон Престон Маддок, проживший долгую и очень насыщенную жизнь. Родился он в 1843 г., умер в 1934 г. в весьма достойном возрасте, ему был 91 год. Как и упоминавшийся выше Джордж Рейнольдс, Маддок был одновременно и журналист, и писатель, в свое время довольно известный. Так, он рассказывает о своем романе «Бескрылый ангел», который попал к королеве Виктории. Маддок со скромной гордостью отмечает: «Ее Величество королева Виктория изъявила удовольствие, получив от меня экземпляр романа» [1, 143]. Конечно, в подобных обстоятельствах было совершенно невозможно открыть публике тот неприличный факт, что Маддок под псевдонимом «Дик Донован» писал детективы, причем не только «благородные» романы, но и сборники «грошовых ужастиков», которые в свое время пользовались необычайным успехом. «... годами я крепко хранил тайну, что я был Диком Донованом» [1, 331] – писал Маддок в своей автобиографии. Сам писатель не высоко ценил свои «грошовые ужастики», для него они были лишь способом быстрого заработка: «Меня ввела в соблазн чековая книжка. Я открыто признаюсь в своей слабости и надеюсь на прощение» [1, 331].

Названия книг, написать которые Маддока, или Дика Донована, побудила «чековая книжка», говорят сами за себя: «Наконец-то пойман! Страницы из записной книжки детектива» (*Caught at Last! Leaves from the Notebook of a Detective*, 1889), «Кто отравил Хетти Дункан? и другие детективные истории» (*Who poisoned Hetty Duncan? and other detective stories*, 1890), «Выслежен и арестован: детективные очерки» (*Tracked and Taken: Detective Sketches*, 1890), «Победы детектива» (*A Detective's Triumphs*, 1891), «Звено за звеном. Детективные истории» (*Link by Link: Detective Stories*, 1893), «От улики до ареста: цикл захватывающих детективных историй» (*From Clue to Capture. A series of Thrilling Detective Stories*, 1893), «Разбуженные подозрения» (*Suspicion Aroused*, 1893), «Пойман и скован. Цикл захватывающих детективных историй» (*Found and Fettered. A series of Thrilling Detective Stories*, 1894), «Темные дела» (*Dark Deeds*, 1895), «Разгаданные загадки» (*Riddles Read*, 1896). В названиях сборников «грошовых ужастиков» есть некоторая претензия на художественность: их отличают ритм и аллитерация, помогающие запоминанию.

В автобиографии по понятным причинам Маддок не много пишет о том, что он думает о детективной литературе, как писатель, тем не менее, он дает краткое определение жанру: это истории разной протяженности, смысл которых состоит в «распутывании сложных преступлений» [3, 331]. Кроме того, он включает в свои воспоминания и записи об уголовных делах, основанные на публикациях в прессе, на беседах с полицейскими, на собственных разысканиях. Как журналист, Маддок сталкивался в своей жизни с такими реальными событиями, которые по неожиданности сюжета далеко превосходили известную ему художественную литературу. Так, об одном уголовном деле он пишет: «Это был захватывающий роман (*romance*) из реальной жизни, который полностью затмевал художественную литературу (*fiction*), но я всегда утверждал, что такого явления, как художественная литература, не существует» [3, 120]. По мнению Маддока, события реальной жизни гораздо более интересны, чем вымыслы, которые должны лежать в основе произведения художественной литературы, но на самом-то деле самому изощренному вымыслу дает начало реальное событие.

Рассказывая в своей автобиографии о некоторых уголовных делах, Маддок фактически оказывается по отношению к расследованиям в положении читателя. Он наблюдает действия полицейских, не имея права или возможности участвовать в их работе, получает только те данные, которые ему считают нужным сообщить его собеседники, а если хочет узнать больше, то должен прибегать к хитростям. Можно сказать, что эти записи представляют собой скелеты возможных детективных рассказов. Например, в 1876 г. Маддоку, как журналисту газеты «Час», было поручено освещать вторичное следствие по так называемому «делу Браво» [3, 120-129]. Записи Маддока по этому уголовному делу состоят из двух слоев. Один слой представляет собой исходный материал, из которого при желании можно создать качественный «грошовый ужастик». Маддок записывает все необходимые сведения о каждом из действующих лиц, определяет их взаимоотношения, что помогает

представить, кто из названных лиц может стать жертвой, кто – убийцей, а кто может помочь спланировать преступление.

Записи по «делу Браво» начинаются с предложения, в котором уже содержится намек на возможный конфликт: «Мистер Чарльз Делони Тёрнер Браво, сын купца «Вест-Индской» компании, был лондонским юристом; ему не исполнилось еще 30 лет, когда он повстречал очаровательную молодую вдову, некую миссис Флоренс Риккардо, вдову капитана Риккардо, алкоголика» [3, 120]. Далее подробно, но достаточно бесстрастно описывается жизнь миссис Риккардо, и из этого описания следует, что упоминание порока, который свел в могилу ее мужа, не случайно. Она изображается морально неустойчивой личностью, легко поддающейся чужому влиянию, к тому же и сама пьет. Рядом с миссис Риккардо оказываются два человека, каждый из которых, а то и оба сразу, при благоприятных обстоятельствах могут сыграть роль злого гения, толкающего безвольную и безответственную женщину на преступление. Оба эти человека – любовник миссис Риккардо и ее подруга – изображаются как бы объективно и беспристрастно, однако выбор слов позволяет читателю подозревать их в каких-то злых умыслах. Вот что становится известно читателю о подруге и компаньонке миссис Риккардо, которая будет присутствовать на ужине, когда мистер Браво будет убит – отравлен. Миссис Кокс появляется в доме вдовы Риккардо, когда та «стала алкоголичкой» [3, 121], как и ее покойный муж: «...таинственная личность, некая миссис Кокс, вышла на сцену в качестве компаньонки молодой вдовы, на которую она, казалось, оказывала большое влияние. <...> Миссис Кокс жила на Ямайке, в доме старшего мистера Браво, и познакомилась с [его сыном] на этом острове. Она послужила посредницей [букв. инструментом] для знакомства мистера Чарльза Браво и миссис Риккардо в Брайтоне, где между ними возникла близость» [3, 121]. На первый взгляд изложение в достаточной степени нейтральное, но некоторые детали – алкоголизм миссис Риккардо, появление именно в этот момент миссис Кокс и ее влияние на миссис Риккардо, ее посредничество при знакомстве молодых людей на курорте – вместе с упоминанием «таинственности» этой женщины наводят читателя на мысль, что миссис Кокс могла вынашивать некие преступные планы по отношению к семье Браво, еще живя на Ямайке, и приступила к их осуществлению в качестве компаньонки миссис Риккардо. Отсюда недалеко до заключения, что миссис Кокс либо подговорила молодую женщину отравить мужа, либо сама добавила яд в вино, выпитое за обедом мистером Браво. Однако и для Маддока, и для читателя это всего лишь предположение, основанное на многих доступных им фактах.

Упомянув о женитьбе мистера Браво, будущей жертвы преступления, на молодой вдове с вредными привычками, Маддок приводит причины, по которым этот брак был обречен с самого начала. Язык его остается в достаточной степени нейтральным. Читатель получает неприкрашенные факты: неприязнь между мистером Браво и миссис Кокс, положение которой в доме миссис Браво должно неминуемо измениться после свадьбы хозяйки дома, продолжающееся присутствие в жизни миссис Браво ее любовника, алкого-

лизм миссис Браво. Каковы были отношения между мужем и женой в период между заключением брака и убийством мужа, не раскрывается, хотя предложение-связка, соединяющее эти два события, несет в себе весьма много возможностей для писательского и читательского воображения: «Прошло примерно пять месяцев, и дела в Аббатстве [название поместья – М,Н,] все ухудшались» [3, 123].

Преступление описывается лаконично: «Наконец наступил роковой день, 18 апреля 1876 года. Браво обедал со своей женой и миссис Кокс в Аббатстве, ему прислуживал дворецкий. За обедом Браво пил бургундское, и вскоре после того как обед закончился и со стола убрали, у Чарльза Браво внезапно открылась таинственная болезнь, ярким симптомом которой была жесточайшая рвота» [3, 123]. Указывается и вещество, при помощи которого был отравлен мистер Браво: это сурьма, в маленьких дозах лекарство, в больших – смертельный яд, что заставляет читателя задуматься о роли во всем происходящем любовника миссис Браво, врача по профессии. Загадочна роль дворецкого, о присутствии которого упомянуто вскользь. Если у него и не было явного мотива, чтобы желать смерти хозяину, то возможность добавить яд в вино, очевидно, была. Отбор деталей в описании трагедии таков, что и перед читателем, и перед писателем открываются большие творческие перспективы: можно строить любые предположения, которые приведут к нескольким вполне правдоподобным версиям происшедшего.

Пересказ информации, полученной Маддоком как корреспондентом журнала «Час» из вторых, а то и третьих рук, составляет наиболее лаконичную и в то же время многообещающую часть записей. Применение правил риторики к скелету повествования могло бы привести к созданию детективной истории с уликами, которые могут указывать на тот или иной вариант развития событий.

Второй слой записей представляет собой наблюдения очевидца – самого Маддока, которому приходится пойти на хитрость, чтобы присутствовать при эксгумации тела, поскольку Министерство Внутренних Дел запретило журналистам появляться на кладбище. Сцена на кладбище описывается поначалу как бы со стороны: летний день, группа людей с заступами и лопатами направляется к могиле: «Один из работников был сутулый мужчина в потрепанной одежде. Его руки были обнажены, на левом запястье он носил кожаный ремешок. Он курил короткую глиняную трубку и нес свои инструменты так, как если бы он занимался этим всю жизнь» [3, 125]. Откуда же Маддок может наблюдать за происходящим так, чтобы разглядеть внешность рабочего до мелких деталей? Объяснение находится быстро: «Этим человеком был я, и следующий отрывок из моей статьи... подтвердит, что мои попытки присутствовать при эксгумации увенчались полным успехом» [3, 125]. Как говорилось выше, вся предварительная информация по делу Браво была изложена по возможности нейтральным языком, но Маддок-очевидец мог позволить себе некоторую художественность. Он изображает летний кладбищенский пейзаж, который, с одной стороны, резко контрастирует с описанием трупа, пролежавшего в земле одиннадцать недель, с другой, содержит

некие пророческие знаки, которые должны подсказать читателю, что же на самом деле произошло с несчастным мистером Браво: «В целом это была странная сцена с налетом таинственности. Дул сильный ветер, и, казалось, листья деревьев непрерывно пели печальную погребальную песнь. Огонь в жаровне слесаря дымился и горел около палатки, и вокруг были разбросаны разнообразные инструменты, необходимые для этой жуткой работы [извлечения гроба из могилы – М.Н.], в то время как в нескольких футах от нас зияла пустая побеленная гробница. Цветы там были в изобилии, и высокие мраморные колонны резко белели на фоне ярко-зеленой травы. Высоко над головой на почти безоблачном небе стояло солнце, оно сияло и припекало, и птицы наполняли щебетанием воздух. При этом имел место особый пророческий случай: один из рабочих ненамеренно поставил около гроба большую банку с карболовой кислотой. На банке была этикетка, на которой ярко-красными буквами было напечатано: «Яд» » [3, 126-127]. Необходимо отметить, что в медицине карболовая кислота применяется для промывания ран, дезинфекции рук, инструментов, как профилактическое средство против отравления трупным ядом. Приводит к летальному исходу при приеме внутрь. В этой картине, начинающейся печальным шелестом листвы и щебетанием птиц, с введением ярких контрастных цветов (белый мрамор колонн, ярко-зеленая трава) постепенно нарастает напряжение, которое подготавливает читателя к взрыву цвета (ярко-красные буквы этикетки) и столь же неожиданному поступлению важной информации. Кульминацией отрывка становится зловещее слово «Яд» на банке с карболкой. Конечно, после такого умелого риторического воздействия читатель, без сомнения, разделит точку зрения автора касательно того, что случилось с мистером Браво: несчастный не просто умер в результате отравления, что могло бы быть и случайностью, нет, он жестоко и подло убит.

Как известно, в жизни от трагического до смешного один шаг, а Маддок считает, что литература должна отражать реальность. Поэтому трагическое звучание истории об эксгумации трупа, дойдя до высшей точки, резко меняется: «произошел случай, имевший в себе примесь юмора» [3, 127]. Маддок «заметил, что из-за надгробного камня, стоящего вертикально, подобно игрушке на пружинке, которая выскакивает из коробочки, лишь только откроешь крышку, постоянно высовывалась и пряталась обратно голова, покрытая шапкой густых спутанных рыжеватых волос» [3, 127]. Мало того, что сравнение с детской игрушкой в сочетании с надгробием вносит комическую нотку в происходящее; при ближайшем рассмотрении внешность нового действующего лица может вызвать только смех: «бедно одетая, черноглазая личность разгульного вида, нос которой видом и цветом напоминал вареную свеклу» [3, 127]. На поверку оказывается, что это коллега Маддока: репортер из бульварной газетенки «Полицейские новости», скорее всего, тоже автор «грошовых ужастиков», но самого низкого пошиба.

Расследование преступления должно завершаться вердиктом суда, так и отчет о расследовании необходимо завершается заключением, подводющим его итоги. Не было сомнения, что мистер Браво был отравлен, но не всегда

удается доказать вину преступника: «загадка остается неразрешенной до сего дня» [3, 129]. Как бы там ни было, автор произведения детективного жанра, будь то роман, короткий рассказ или «грошовый ужастик», обязан сообщить читателю, обстоятельства, при которых дело переходит в разряд закрытых.

Записи уголовных дел, которые Маддок, включил в свою автобиографию, практически не тронуты в художественном отношении, они позволяют представить, в каком виде фактический материал находился на подготовительной стадии перед тем, как начиналась его литературная обработка, как группировалась информация о действующих лицах, как выстраивалась последовательность событий, какой композиции произведения необходимо было достичь, чтобы оно удовлетворяло требованиям жанра.

Список литературы

1. Donovan, Dick. Pages from an Adventurous Life. L., T. Werner Laurie, 1907.-351 p.
2. Pittard Chr. From Sensation to the *Strand* //A Companion to Crime Fiction. ed. Charles J.Rzepka, Lee Horsley. Oxford, 2010. – 630 p.
3. Rzepka Charles J.. Detective Fiction. Cambridge, 2005. – 273 p.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Сивоконенко И.И.

студентка факультета дошкольного, начального и специального образования НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается необходимость фразеологической работы в начальной школе для развития речи учащихся. Приводятся примерные упражнения, направленные на введение фразеологизмов в активный словарь учащихся.

Ключевые слова: фразеологизмы, языковые средства, развитие речи.

Изучение фразеологизмов – неотъемлемая часть работы по культуре речи, определению содержания и методике проведения которых уделяется сейчас большое внимание по причине низкого уровня речевой культуры детей. Речь наших учеников зачастую характеризуется неуместным, неточным употреблением языковых средств, малой выразительностью, поэтому необходимо обучать младших школьников не только правильному, но и целесообразному выбору средств языка при построении собственных высказываний. В начальной школе подобная работа должна быть направлена не только на усвоение определённых знаний, но и на развитие языковой интуиции, языкового чувства детей, на накопление ими положительного речевого опыта. На достижение этих целей и будет направлена работа с фразеологическими оборотами, введение их в словарный запас ребёнка [1, с. 78].

Фразеологическим оборотам свойственно выполнение определенных функций в речи. В работах ведущих лингвистов (Ю.А. Гвоздарева,

Н.М. Шанского, В.П. Жукова, В.Н. Телия, Д.Н. Шмелева, А.И. Эмировой, А.И. Федорова и др.) подчеркивается, что наряду с выполнением функций сообщения, обозначения, обобщения, фразеологизмы способствуют выражению субъективности, индивидуальности в речи. Они не только обозначают, называют предметы, но и одновременно являются специальным языковым средством передачи многообразных эмоциональных и оценочных отношений говорящего к тому, что происходит в его внутреннем мире или вне его. Фразеологические единицы воссоздают эмоциональное состояние говорящего, гибкость и остроту его ума, показывают его творческий потенциал.

Ознакомление с фразеологическими оборотами речи относится к содержанию словарной работы. Словарная работа является важной составной частью деятельности учеников и учителя по развитию речи. Особенное значение она приобретает в младшем школьном возрасте, который является сензитивным, благоприятным для обогащения активного словарного запаса учащихся, для осознанного включения новых слов и словосочетаний в разговорную речь.

Мы предлагаем следующие упражнения для введения фразеологизмов в активное употребление младшими школьниками.

1. Для развития умения замечать и выделять фразеологизмы из контекста в форме игрового упражнения учащимся можно предложить сравнение текстов, отличающихся наличием ФЕ. Цель такого задания – формировать представление о роли фразеологизмов в высказывании, развивать слуховое внимание, активизировать знания детей о русских народных сказках. Для задания желательно отобрать фрагменты хорошо знакомых детям сказок «Лисичка-сестричка и серый волк», «Крошечка-Хаврошечка», «Сивка-бурка», «Снегурочка» и др. Сначала прочитайте отрывок, содержащий ФЕ, затем отрывок со словами-синонимами фразеологизмов. При чтении фрагмента с ФЕ рекомендуем интонационно выделять фразеологизмы. После задаются вопросы с целью акцентирования внимания детей на устойчивые выражения (что было сказано о...? как было сказано о...?).

2. Цель следующего упражнения – совершенствовать умение выделять образные обороты из контекста. Учащимся после повторного чтения фрагментов знакомых художественных произведения, нужно назвать встретившиеся в тексте ФЕ.

3. Формировать представления о роли фразеологизмов в речи можно с помощью упражнений: «Чья история красивее?». Цель – формировать у детей понимание того, что употребление фразеологизмов делает речь образной, интересной для восприятия, выразительной, более убедительной.

4. Для формирования у детей понимания переносного значения фразеологизмов предлагаем речевое упражнение «Так бывает или не бывает». Цель – уточнить значения ФЕ, формировать представление о переносном значении фразеологизмов. Для упражнения следует отбирать фразеологическую лексику, уже знакомую школьникам.

5. Чтобы показать детям оттенки фразеологического значения, используется упражнение «Когда так бывает?». Например, учитель говорит: «Вася

чувствовал себя белой вороной. Когда так бывает?». Учащиеся называют ситуации. С помощью этого упражнения обращаемся к личному опыту детей, что вызывает желание рассказать о каком-либо событии и повышает речевую активность детей на занятии.

Использование данной системы упражнений активизирует имеющиеся знания школьников, значительно обогащает словарный запас учеников, дети начинают более внимательно относиться к своей речи и речи окружающих, «наблюдать» речь, интересоваться языком. Кроме того, необходимость изучения и понимания переносного значения фразеологизмов способствует развитию логического мышления ребёнка.

Список литературы

1. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А.М. Бабкин. – Л.: Наука, 1970. – 264 с.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В.В. Виноградов // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: Хрестоматия / Сост. Л.А. Ивашко. – СПб., 2002. – С. 326-335.
3. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка / А.И. Молотков. – Л.: Наука, 1977. – 280 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Суда Я.Н.

Россия, г. Белгород

В статье рассматривается проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков обучающихся, их критического и творческого мышления, умений самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, видеть, формулировать и решать проблему.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность.

В современной педагогике активно разрабатывается и используется технология проектной деятельности, более известная в педагогике как метод проектов, ориентированный на выявление новых коллективных форм учебной деятельности в развивающем обучении и нацеленный на активизацию творческих возможностей личности.

По определению, «проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность» [2, с.347].

Среди инновационных педагогических технологий, направленных на личностно-ориентированное обучение, особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков обучающихся, их критического и творческого мышления, умений самостоятельно

конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, видеть, формулировать и решать проблему.

Проектная деятельность учащихся – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [4]. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая её и рефлексии результатов деятельности.

Проекты служат конкретным важным целям образования. Проекты не являются развлечением или дополнением к «настоящему» учебному плану или просто заданием по знакомой теме. Учебный план, реализуемый с использованием метода проектов, основан на важных вопросах, которые связывают содержательные стандарты и мышление высокого уровня с реальной целью. Учащиеся часто берут на себя роли из реальной жизни и выполняют значимые для них задания.

В целом, как подчёркивает В. Гузеев, «проектное обучение поощряет и усиливает истинное учение со стороны учеников, расширяет сферу субъективности в процессе самоопределения, творчества и конкретного участия» [1].

На уроках русского языка метод проектов целесообразно использовать не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент системы образования. Например, во втором классе можно использовать метод проектов при работе со словарными словами. Сначала дети работают совместно с учителем на уроках, потом – самостоятельно дома.

Работая с информацией, ученик овладевает определенными умениями: работать со справочной литературой, ставить цель и планировать свою работу и т.п. Нарботанный материал используем для словарно – орфографической работы на уроках: диктант по памяти, диктант с использованием загадок, творческие диктанты.

Опишем методику работы над проектом «Крылатые слова и выражения».

Проект предусматривает организацию самостоятельных детских исследований, направленных на получение знаний о богатстве родной речи, о русском языке как исключительной ценности в жизни общества, каждого отдельного человека.

Задачи проекта:

1. Формировать умения и навыки самостоятельной работы с разными источниками информации, развивать умения анализировать информацию, выделять главное, обобщать и делать выводы.

2. Учить детей структурировать информацию, правильно излагать свои мысли устно и письменно.

3. Совершенствовать у детей навыки работы в группе.

4. Расширить представления детей о родном языке, о его многообразии.

Проблемный вопрос: Может ли речь быть богатой?

Работа в группах:

1) Создание кроссворда «Речь».

2) Исследование «Что любят читать мои одноклассники?»

3) Изготовление буклета «Эти многоликие слова» (многозначные слова, однозначные слова, прямое и переносное значение слов).

Создание мультимедийной презентации «Крылатые слова и выражения». (Какие слова и выражения называют «крылатыми»? Почему? Что такое фразеологизмы? Как они вошли в нашу речь?).

Мы продемонстрировали методику работы над одним проектом, каждый проект имеет свои особенности, свою ценность.

В результате педагогического проектирования учителя на практике доказали, что проектное обучение даёт ему возможность поиска, воспитания и обучения талантливых, одаренных и творчески-развитых детей, является условием развития индивидуальных способностей у обучающихся формирует у них навыки «всегда быть успешными» [3].

Как показал наш педагогический опыт, проектная деятельность способствует формированию ключевых компетентностей обучающихся, подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности. Выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир.

Список литературы

1. Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. М.1995, №6.

2. Полат Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е. С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 347 с.

3. Харитонов С.В. Сайт учителя начальных классов. [Электронный ресурс] / С.В.Харитонов. – Режим доступа:http://haritonova.ucoz.ru/publ/proektnaja_deyatelnost_na_urokakh_russkogo_jazyka_v_nachalnoj_shkole/1-1-0-1

4. [Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/235782/>

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Урманова Л.Э.

старший преподаватель кафедры иностранных языков Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ),
Россия, г. Казань

Статья посвящена исследованию влияния культурологических аспектов на формирование языковой личности, выявлению сложных взаимосвязей «языка» и «культуры», «языка» и мышления», сложностей дефиниции категории языковой личности, существенных характеристик феномена, его структуры.

Ключевые слова: языковая личность, язык, мышление, культура, формирование языковой личности, языковая картина мира, структура языковой личности.

Гуманизация научной мысли в эпоху Постмодерна привела к появлению и интенсификации процессов развития наук, в центре изучения которых

находятся все аспекты существования человека. Актуальность подобных наук в современном мире основывается на понимании того, что в большинстве случаев человек имеет дело не с реальным миром, а его репрезентацией, созданным преимущественно при помощи языковых средств. Великий философ М. Хайдеггер утверждал, что именно язык является первосущностью, «домом бытия», полагая, что языковые средства не только отражают, но и создают реальность, в которой живет человек. Разумеется, эта реальность будет совершенно разной для представителей разных этносов, поскольку язык – не что иное, как материальное отражение культуры, верований, традиций, обычаев народа. Как утверждает современная исследовательница В. Маслова: «Язык одновременно является и орудием создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью, потому что с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры» [11, с. 27].

Исследования взаимоотношений этноса, языка и культуры появились еще в XIX столетии в работах немецких ученых братьев Гримм, украинского исследователя и собирателя фольклора А. Потебни, русских ученых И. Бушлаева, А. Н. Афанасьева. Нельзя не упомянуть об огромном вкладе в развитие учения о взаимосвязи языка, культуры, мышления таких ученых, как В. Фон Гумбольдт, М. Бахтин, Ю. Караулов. С тех пор изучением взаимосвязи языка и мышления отдельного этноса, культуры занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, однако, адекватность и эквивалентность передачи лингвокультурного аспекта по-прежнему остается малоисследованной, что обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Предметом исследования выступают проблемы взаимоотношения категорий «языка», «культуры», многочисленные взаимосвязи культур в процессе художественного перевода.

Основной задачей исследования выступает исследование взаимоотношений между понятиями «язык» и «культура», влияние культурологических аспектов на формирование языковой личности.

Традиционная лингвистика длительное время рассматривала язык исключительно в системно-структурном аспекте, в отрыве от человека – носителя языка, члена того социума, в котором язык функционирует, а также в отстранении от культуры, которую он выражает и развитию которой способствует. При таком подходе культурная, духовная, "человекоформирующая" сущность языка оставалась вне поля зрения.

Лишь в XIX в. начался рост интереса исследователей к взаимосвязи понятий «культуры» и «языка». Одним из первых ученых, указавших на взаимосвязь культурного наследия этноса с языковыми средствами для их выражения, был В. Гумбольдт, учение которого получило свое дальнейшее развитие в работах отечественных, зарубежных лингвистов, философов, педагогов, социологов, психологов.

Одним из первых отечественных ученых, занимавшихся выявлением и исследованием различных многообразных связей между указанными поняти-

ями, был Ю. Н. Караулов. Именно ему отечественная лингвистика обязана появлением термина «языковая личность».

В современной научной литературе представлено множество определений понятия «языковой личности». В словаре под ред. Т. В. Матвеевой приводится следующая дефиниция: «Языковая личность – человек как носитель определённых речевых предпочтений, знаний и умений, установок и поведения. Все эти свойства определяются на основе текстов, создаваемых данной личностью, и в совокупности характеризуют языковую способность индивида, его личное представление о мире и о своём месте в этом мире» [12, с. 412].

К. Ф. Седов даёт следующее определение феномена: «Языковая личность – это человек, способный совершать речевые поступки» [14, с. 6].

Согласно определению, приведенному Ю. Н. Карауловым, под языковой личностью понимают «человека, обладающего способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью» [7, с. 94].

Таким образом, определение Ю. Н. Караулова базируется на понимании личности в качестве субъекта отношений и сознательной деятельности, определяющейся преимущественно указанной системой социальных отношений, культурой и обусловленной в том числе биологическими особенностями. «Личность одновременно и продукт, и субъект истории, культуры, её творец и творение. Творцом культуры человек становится благодаря способности быть субъектом деятельности, создающим и постоянно совершенствующим новую среду. Пусковой механизм деятельности человека – его потребности, другие её составляющие – способности удовлетворять и развивать потребности и умения превращать способности в реальные поступки» [6, с. 21]. Язык, выступая средством реализации познания, мышления, коммуникативных актов трансформируется в инструмент удовлетворения потребностей человека, а сама личность получает репрезентацию лишь в самой структуре языка. Интеллектуальные характеристики языковой личности выдвигаются на первый план в феномене языковой личности, поскольку интеллект, мышление исследуется и проявляется исключительно через язык.

«Понятие личности напрямую связано с понятием "картина мира", представляющим собой фундаментальное понятие, отражающее взаимоотношение человека и мира. Формирование картины мира невозможно без языка, т.к. язык – это орудие познания, с помощью языка фиксируются и передаются из поколения в поколение результаты познавательной деятельности человека» [6, с. 28]. «Язык – это носитель социальной памяти человечества, всей суммы его знаний. Понятие "языковая картина мира" связано с понятием "языковое сознание", понимаемое как "особенности культуры и общественной жизни данного человеческого коллектива, определившие его психологическое своеобразие и отразившиеся в специфических чертах данного языка» [1, с. 587].

Язык имеет тесные и многосторонние связи с многогранным, многоаспектным понятием культуры. Указанные взаимосвязи могут быть охарактеризованы как отношения взаимопроникновения. Языковая система служит материальной оболочкой репрезентации культуры, основанием для создания ценностей культурной модели. Культурный феномен лишь находит отражение в мышлении человека, когда проходит этап номинации, сигнификации, фиксации в языковой системе. Язык как семиотическая система является неотъемлемой частью культурологической среды, в свою очередь, содержание, внутренний смысл знака выступает культурным образованием, результатом человеческой деятельности. Культура взаимопроникает в языковую структуру, поскольку ее достижения могут быть отражены лишь посредством языка. Другими словами, «язык связан с культурой и немислим вне культуры, как и культура немислива без языка», – отмечает А. А. Реформаторский [13, с. 8].

В лингвистическом аспекте взаимопроникновение языка и культуры может интерпретироваться следующим образом: усвоение языка выступает одновременно и усвоением культурного наследия, вхождение в культурологический фон этноса – носителя данного языка, поскольку языковые коммуникативные акты выступают необходимым условием становления, существования и возможного развития человеческой культуры, обеспечивая преемственность культурных процессов данного этноса: продуцирование, сохранение и передачу культурных ценностей. Коммуникативная деятельность становится связующим звеном, в котором реализуется взаимодействие языка как знаковой системы и культуры, в которой эта система существует и компонентом которой он выступает. Понимание этой взаимосвязи в процессе обучения или перевода позволяет предупредить как языковые, так и культурологические помехи практической реализации коммуникативных актов. Понимание языковой структуры, как неотъемлемого компонента культурного наследия, репрезентации опыта многочисленных поколений предков, создававших эту культуру, умение выделять в языковых единицах (особенно в лексикологии и фразеологии) национально-культурный семантический компонент способствуют более полному пониманию культурного наследия страны.

Ю. Н. Караулов выделяет три структурных уровня языковой личности:

✓ вербально – семантический (инвариантный, семантико – строевой) отражает степень владения повседневным языком.

✓ на когнитивном уровне осуществляется актуализация, идентификация релевантных знаний, представлений, свойственных языковой личности и формирующих коллективное и (или) индивидуальное, коллективное когнитивное пространство. Под понятием индивидуального когнитивного пространства В. В. Красных понимает «определенным образом структурированную совокупность знаний и представлений, которыми обладает любая (языковая) личность, каждый говорящий» [8, с. 52]). В свою очередь, в термин «коллективное когнитивное пространство» ученый вкладывает понятие «определенным образом структурированной совокупности знаний и представлений, которыми необходимо обладают все личности, входящие в тот

или иной социум» [8, с. 52]). Сформированность этого уровня предполагает репрезентацию языковой модели мира личности, ее культуры.

✓ третий – высший уровень – прагматический, включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности [7, с. 105].

Непосредственно на уровне речевой личности раскрывается национально-культурная специфика самого общения [16, с. 47].

Параметры языковой личности не разработаны до конца современными лингвистами. Языковая личность существует в пространстве культуры, которая находит свою репрезентацию в языковой структуре, в формах социального сознания на разных уровнях, поведенческих стереотипах, традициях, нормах, предметах материальной культуры и т. д.

В. В. Красных выделяет следующие компоненты в языковой личности:

а) говорящий человек – личность, в деятельностную модель которого включена речевая деятельность;

б) собственно языковая личность – личность, обладающая сформированной совокупностью знаний, представлений, проявляющая себя в речевой деятельности;

в) речевая личность – личность, находящая свою реализацию в процессе формирования коммуникативных актов, владеющая определенным арсеналом стратегий и тактик речевого поведения, репертуаром средств и способная выбирать адекватную в зависимости от целей, условий протекания коммуникации;

г) коммуникативная личность – конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации [8, с. 172].

Языковая личность – исключительно социальное явление, имеющее, однако, индивидуальный аспект. Формирование индивидуальных аспектов осуществляется посредством становления внутреннего отношения к языковой системе, формирования языковых смыслов. Данный процесс сопровождается воздействием языковой личности на становление, трансформацию языковых традиций. Формирование языковой личности основывается на присвоении языкового богатства, созданного многочисленными поколениями его предков. Язык каждой конкретной личности формируется на основании всего культурного наследия, представленного в языковой структуре, дополненного индивидуальными языковыми особенностями. Таким образом, языковая личность становится носителем ментальности этноса, языкового сознания, трансформируемого индивидуальными особенностями личности.

Н. А. Ипполитова приводит следующие характеристики феномена: «Языковая личность характеризуется развитием творческих способностей, освоением духовных ценностей, осознанных в процессе социализации, индивидуальными особенностями её коммуникативных возможностей, её речевого поведения. Очевидно, что человек как языковая личность реализуется только в текстовой деятельности, в ходе создания речевых произведений, что

предполагает перенесение акцентов при освоении языка с его единиц как системы на текст как коммуникативную единицу (единицу общения)» [5, с. 24].

Исследовательница выделяет следующие сущностные характеристики языковой личности, как феномена:

✓ умение пользоваться всеми видами речевой деятельности, что предполагает создание текста в устной и письменной форме (письмо, говорение) и извлечение смысла из читаемого или воспринимаемого на слух текста (слушание, чтение в различных ситуациях общения);

✓ умение гибко и системно использовать потенциал лингвистического образования для саморазвития, самореализации в речевом творчестве, продуктом которого выступает дискурс как явление и компонент культурного пространства;

✓ способность продуцировать в дискурсах ценностные, эстетические установки, сформированные в определённом, исторически сложившемся социуме и осознанные носителями языка на личностном уровне;

✓ способность в процессе создания, интерпретации дискурсов реализовывать когнитивную функцию, познавая действительность, передавая своё отношение к ней, формировать свою картину мира, корректировать представление о ней в процессе социализации, развития;

✓ способность реализовать свой творческий потенциал, свою индивидуальность [5, с. 24 – 25].

Таким образом, Н. А. Ипполитова высказывает сходное с большинством исследователей мнение ведущей роли текста в формировании языковой личности, соглашаясь со словами Ф. К. Седова: «за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов». [14, с. 6].

По мнению исследовательницы: «атрибутивным признаком языковой личности является функциональная грамотность, определяющая уровень владения и пользования языком, необходимый и достаточный для обеспечения жизнедеятельности в определённом социокультурном пространстве» [5, с. 27].

Непосредственно с понятием «языковой личности» связаны понятия «языковой компетенции», под которой сегодня чаще всего понимают совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной [3, с. 121]. Характеристики феномена «языковой компетенции», а также совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют продиагностировать уровень сформированности «языковой компетенции» не совпадают у разных авторов, ее у всех четко обозначены. Трудности дефиниции и выделения существенных характеристик связаны преимущественно с объективно большим количеством этих умений и отсутствием корректной их иерархизации (см., например, такой ряд: владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать и порождать текст [10, с. 232]).

Таким образом, можно утверждать, что формирование языковой личности осуществляется при непосредственном влиянии культурологического окружения, и рассматривать язык обособленно от него представляется неце-

лесообразным. Важнейшим фактором формирования языковой личности выступает дискурсивная деятельность, создание текстов, речевых высказываний, не только связанных, но во многом и спродуцированных культурологическим фоном языковой личности.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966. – 608 с.
2. Берсиров Б.М. Формирование лингвистической культуры у студентов в процессе обучения языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2010. № 2. – С. 71-76.
3. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. – С. 113 – 136.
4. Жеглова О. А. Формирование языковой личности студентов вуза в условиях гуманитаризации высшего образования/ О. А. Жеглова // Молодой ученый. – 2011. – № 6. Т.2. – С. 148-150.
5. Ипполитова Н.А. Что нужно знать учителю о феномене языковой личности. / Н.А. Ипполитова. // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – №2. – С.22-28.
6. Каган М.С. Философия культуры. – М., 1996. – 415 с.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
8. Красных В.В. Прецедентные тексты и проблема восприятия русского текста в иноязычной аудитории. // Актуальные проблемы языкознания. Сб. работ молодых ученых филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2. Изд. МГУ. М., 1998. – С. 169 – 179.
9. Красных В.В. Свой среди чужих: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
10. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969. – 308 с.
11. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
12. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М., 2003. – 432 с.
13. Реформатский А.А. Введение в языковедение/ Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
14. Седов К.Ф. Дискурс и личность / К.Ф. Седов. – М., 2004. – 320 с.
15. Скворцова В. А. Коммуникативная модель развития проблемы как отражение мыслительного стиля языковой личности через призму ответного пространства интервью: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Скворцова Виктория Алексеевна; [Место защиты: Адыг. гос. ун-т].- Краснодар, 2012.- 167 с.
16. Толмачева Т.А. Теория языковой личности и процесс обучения межкультурной коммуникации // Вестник молодых ученых: Сборник работ. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2004. – С. 46-49.
17. Хлызова Н. Ю. Зарубежные СМИ в процессе становления медиакомпетентности языковой личности/ Н. Ю. Хлызова // Средства массовой информации в современном мире. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2010. – С. 131-133.
18. Хлызова Н. Ю. Формирование медиакомпетентности языковой личности как приоритетное направление развития педагогической науки // Материалы науч.-практич. конфр. «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук». – Иркутск: гос. линг. у-нт, 2010. – С. 179-181.

ТЕРМИНЫ ПРИОБРЕТЕННОГО И ПРЕРВАННОГО РОДСТВА В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ

Федорова Е.П.

доцент кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям
Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного
федерального университета имени М.К. Аммосова, канд. филол. наук,
Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются термины приобретенного и прерванного родства в якутском языке. Данные термины представлены многочисленными синонимичными лексическими единицами, в основном диалектными вариантами, что свидетельствует о том, что данный тип родства был частым явлением у народа саха.

Ключевые слова: термины приобретенного родства, термины прерванного родства, повторные браки, отчим, мачеха, пасынок, падчерица, внебрачный ребенок, приемные родители, вдова, вдовец, сирота.

Терминологию родства традиционно принято делить на две макросистемы. Это, во-первых, термины родства по крови, представляющие собой членов одного рода. Они связаны между собой кровными узами, и, в конечном счете, имеют одного общего предка. Во-вторых, это термины родства по браку (термины свойства), которые обозначают взаимоотношения людей, возникшие между ними в результате брачных связей. Помимо этих двух макросистем, к терминам родства отнесены термины приобретенного и прерванного родства, как понятия, приравненные к терминам родства. Благоприобретенность такого родства наступает в результате социальных установлений второго брака, усыновления/удочерения [2, с. 20].

Повторные браки, усыновления и удочерения у якутов были связаны, прежде всего, с высокой смертностью женщин-матерей. Повторные браки заключались тогда, когда вдовец женился на незамужней женщине или девушке, вдовец женился на вдове или когда вдова второй раз выходила замуж за холостого мужчину. Браки, когда вдовец женился на незамужней женщине, заключались чаще, что объяснялось желанием обеспечить благополучие детей [4, с. 28].

Следует отметить, что группа рассматриваемых терминов у якутов имеет уточняющий смысл, при обращении к конкретному человеку они не имеют места употребления, и приравниваются к терминам кровного родства.

В якутском языке зафиксированы следующие термины приобретенного родства и прерванного родства:

Кииринньэн ойох – представляет собой составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *ойох* ‘жена’ в сочетании с детерминативом *кииринньэн*. *Кииринньэн* (от слова *киир* – ‘входить’, ‘въезжать’, ‘вступать’ обозначает входящего (принимаемого в семью без калыма) [3, стлб. 1106]. Таким образом, *кииринньэн ойох* обозначает вторую

жену, за которую не уплачено калыма [3, стлб. 1106], и является, скорее всего, историзмом.

Дьасыырка – термин монгольского происхождения, является устаревшим термином родства. Данный исторический термин хранит в себе отголоски существовавшего в прошлом многоженства у якутов. Значение – ‘младшая жена’, ‘любовница’ [3, стлб. 801].

Кииринньэн эр – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *эр* (муж) в сочетании с детерминативом *кииринньэн*. *Кииринньэн эр* – ‘второй муж, не плативший калыма’ [3, стлб. 1106].

Кииринньэн ийэ – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *ийэ* (мать) в сочетании с детерминативом *кииринньэн*, значение – ‘мачеха’ [3, стлб. 1106]. Синоним *маахаха ийэ* – заимствование из русского языка. Так же зафиксированы: диалектный вариант Оленекского улуса *инэрээн*, заимствованный из эвенкийского языка [1, с. 107; 6, с. 86]; диалектный вариант нижнеколымского улуса *ньээнъэ* [1, с. 182]; *эдьиий, сүтүөр ийэ, одьолуун* [1, с. 337].

Кииринньэн аба – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *аба* (муж) в сочетании с детерминативом *кииринньэн*, значение – ‘отчим’ [3, стлб. 1106]. В диалекте Среднеколымского улуса зафиксирована лексическая единица *убай* в значении ‘отчим’ [1, с. 258], так же существуют термины *абараан* (заимствование из эвенкийского языка) [6, с. 86], *одьолуун, сүтүөр аба, маахаха* в этом же значении [1, с. 337].

С другой стороны, относить термины *инэрээн, абараан* к заимствованиям из тунгусо-маньчжурских языков вызывает некоторые сомнения, т.к. основы этих лексических единиц могут быть якутскими: *ийэ* > *инэрээн* (эвенк. *энирэн*), *аба* > *абараан* (эвенк. *амиран*). Эти термины могли появиться в лексике якутского языка в результате билингвизма.

Кииринньэн быраат – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *быраат* (брат) в сочетании с детерминативом *кииринньэн*, значение – ‘сводный брат’ [5, с. 567].

Кииринньэн аҕас, балыс – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *аҕас, балыс* (старшая сестра, младшая сестра) в сочетании с детерминативом *кииринньэн*, значение – ‘сводная сестра’ [5, с. 567].

Кэргэн уола – сложный термин приобретенного родства, состоящий из двух терминов родства, дословно обозначает сына мужа или жены; значение – ‘пасынок (неродной сын одного из супругов, приходящийся родным другому)’ [5, с. 403]. Синоним: *сүтүөр уола* [1, с. 342].

Кэргэн кыыһа – сложный термин приобретенного родства, состоящий из двух терминов родства, дословно обозначает дочь мужа или жены; значение – ‘падчерица (неродная дочь одного из супругов, приходящаяся родной другому)’ [5, с. 398]. Синоним – *сүтүөр кыыһа* [1, с. 342].

Иитийэх оҕо, уол, кыыс – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *оҕо/уол/кыыс* (ребенок/сын/дочь) в сочетании с

детерминативом *иитийэх* (от слова *иит* – ‘вскармливать’, ‘вращивать’, ‘воспитывать’) [3, стлб. 977], значение – ‘приемный ребенок’ [5, с. 482].
Синоним *иитиэх* [7, с. 144].

Ииппит ийэ – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *ийэ* (мать) в сочетании с детерминативом *ииппит* (от слова *иит* – вскармливать, вращивать, воспитывать [3, стлб. 977], значение – ‘приемная мать’ [5, с. 482].

Ииппит аба – составной термин приобретенного родства, состоящий из основы *аба* (отец) в сочетании с детерминативом *ииппит*, значение – ‘приемный отец’ [5, с. 482].

Эппэкиин – заимствованное из русского языка слово; значение – ‘опекун’. Синоним *көрөөччү-истээччи* [5, с. 366].

Огдообо/огдуоба/обдуоба – термин прерванного родства; значение – ‘вдовец’.

Зафиксированы также термины *тулаайах* [1, с. 247]; *наамын* – заимствование из эвенкийского языка [6, с. 86].

Огдообо дьахтар (вдова) – термин прерванного родства; значение – ‘вдова’.

Из представленного материала можно констатировать, что термины приобретенного или прерванного родства в якутском языке представлены многочисленными синонимичными словами, в основном диалектными вариантами, что свидетельствует о том, что данный тип родства был частым явлением у народа саха.

Список литературы

1. Афанасьев П.С., Воронкин М.С., Алексеев М.П. Диалектологический словарь языка саха. – М.: Наука, 1976. – 392 с.
2. Кара-оол Л.С. Термины родства и свойства в тувинском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004. – 24 с.
3. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка. – Л: Изд-во АН СССР, 1959. – 3858 стлб.
4. Попов Б.Н. Изменение семьи народов Якутии. – Якутск: Министерство образования РС (Я), 1994 – 138 с.
5. Русско-якутский словарь/ под ред. П.С.Афанасьева и Л.Н.Харитоновой. – М.: Сов. Энцикл., 1968. – 720 с.
6. Слепцов П.А. Саха тылын историята: СФКФ устудьуоннарыгар үөрэнэр кинигэ. – Дьокуускай: Саха госуниверситетын издательствота, 2007. – 290 с.
7. Якутско-русский словарь / Под ред. П.А. Слепцова. – М.: Сов. энцикл., 1972. – 608 с.

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ»

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОЛЛАБОРАЦИОНИСТСКИХ ОТРЯДОВ КРЫМСКИХ ТАТАР ВО ВРЕМЯ НЕМЕЦКОЙ ОККУПАЦИИ 1941-1944 гг.

Гафарова Р.Р.

студентка 4-го курса

Бирского филиала Башкирского государственного университета,
Россия, г. Бирск

В годы Второй Мировой войны одной из основных движущих сил нацистской Германии стали многочисленные иностранные добровольцы, воевавшие в рядах вооруженных сил Вермахта. Нацисты считали, что для борьбы с большевиками, стало возможным привлечь на свою сторону многочисленные мусульманские народы Советского Союза на сотрудничество. Сотрудничество предполагало создание «национальных добровольческих формирований» из представителей тюркских и кавказских народов СССР. При помощи мощной националистической пропаганды нацистам удалось завоевать расположение такого огромного количества людских ресурсов, разделявшие их интересы.

Политика Третьего рейха «Разделяй и властвуй» на оккупированных территориях Восточной Европы не обошла стороной и Крымский полуостров с ее многонациональным населением. С середины ноября 1941 по 12 мая 1944 года территория Крыма находилась под оккупацией немецких войск [2]. В октябре 1941 года на территории полуострова начинают формироваться добровольческие отряды из крымских татар при поддержке нацистского руководства с целью борьбы с партизанским движением [3]. Немецкий фельдмаршал Э. Манштейн отмечал: «Татары сразу же встали на нашу сторону. Они видели в нас своих освободителей от большевистского ига, тем более, что мы уважали их религиозные обычаи» [6, с.248]. Действительно, на первых порах на территории Крыма открывались мечети, это было связано с тем, что немцы хотели доказать крымско-татарскому населению, что они в действительности с уважением относятся к их религиозным обычаям. Положительное отношение к немцам, отмечает историк Литвинов Г.А., опубликовавший ряд немецких документов, касающиеся темы [4, с.89]. Татарским отрядам самообороны, насчитывавшим 70-100 человек в каждом, выдавалось трофейное стрелковое оружие, и назначались инструктора-немецкие унтер-офицеры. Главной задачей отрядов была борьба с партизанами. К 1941 органов татарского самоуправления насчитывалось в небольшом количестве, но уже к 1942 году создание подобных органов стало носить организованный характер [3]. Все мероприятия по набору добровольцев должны были проводиться согласно директиве генерала сухопутных войск Е. Вагнера от 18 января 1942 го-

да [3]. В ней разрешалась «неограниченная организация» крымско-татарских формирований находившихся в немецких руках. При этом их создание помимо организованности стало нести и крупномасштабный характер. Так как, к 1942 из отрядов самообороны немцы начали создавать роты. Каждая рота самообороны состояла из трех взводов и насчитывала от 50 до 175 человек [5, с.79]. Такими ротами командовали немецкие офицеры. Бойцы рот были одеты в стандартное немецкое полицейское обмундирование, но без знаков различия. Вооружали стандартным пехотным оружием и в основном легким. Были и более мощные оружия в виде пулеметов и минометов. Из воспоминаний: «представился он татарин и одет он был в немецкую форму, служил в обозе, самой большой ценностью в его фронтовой жизни была огромная, как колесо телега и чугунная сковорода [1].

Немцам было выгодно держать в подчинении у себя столь огромное количество добровольческих формирований из крымско-татарского населения. Оккупанты, заигрывая с татарским населением, обманывая при этом на каждом шагу, пытались создать видимость, что они являются освободителями народа. Для татар были созданы ряд материальных преимуществ перед остальными народами Крыма. Было проведено наделение татар усадьбами садов, виноградников, табачными плантациями, организация специальных магазинов, передача лучших домов и не освобождение от платы налогов. Конечно же, упомянутые поощрения со стороны немцев создало у крымско-татарского населения иллюзию о прочности установленного режима.

В основе обработки татарских добровольческих формирований играл отдел культуры и религии Симферопольского мусульманского комитета. Особое внимание отводилось на воспитание «добровольческой молодежи». Религиозным воспитанием молодежи при сотрудничестве германских оккупационных властей занималось мусульманское духовенство. Данный слой общества одобрял набор крымских татар в германские вооруженные силы. 11 января 1942 года начала выходить газета «Свободный Крым», главной ролью которой являлось нести пропаганду крымско-татарской националистической идеологии [8, с.66]. Газета стала органом Симферопольского мусульманского комитета и выходила на татарском языке. Она печатала материалы об организации в районах Крыма мусульманских комитетов, и их работе по обеспечению населения, перераспределению земельной собственности. Создавая крымско-татарские добровольческие формирования, немецкое руководство преследовало исключительно военные цели и стремилось использовать их в целях пропаганды. Однако руководство татарских мусульманских комитетов планировало использовать их иначе: чтобы получить от немцев больше политических прав, они надеялись сделать из этих отрядов своеобразный инструмент давления на своих хозяев.

В апреле 1942 года Симферопольским мусульманским комитетом был разработан устав и программа мусульманских комитетов. В ней ставились такие требования как восстановление в Крыму деятельности партии, созда-

ние крымско-татарского парламента, создание татарской национальной армии, создание самостоятельного татарского государства под протекторатом Германии. Они шли под лозунгом «Крым для татар» [8]. Но в интересах Гитлера не входило дать независимость Крыму. И вопрос, волновавший местное население сошел на нет, разрушив мечты о суверенитете.

Судьба крымско-татарских формирований на территории Крыма была предрешена. После разгрома в мае 1944 года крымской группировки немцев, некоторую часть уцелевших солдат из крымско-татарского батальона перебросили в Венгрию и Францию. После окончания Второй Мировой войны по договору с западными союзниками, все оставшиеся добровольцы были выданы СССР. В дальнейшем же они были депортированы с территории Крыма наряду с греками, армянами, болгарами.

Таким образом, в годы Второй Мировой войны на оккупированной территории Крыма немцами были сформированы добровольческие отряды из крымско-татарского населения для борьбы с местными партизанами. Считать крымско-татарское население коллаборационистами сложно. Факт перехода части крымско-татарского населения на сторону Гитлера, практически никто не отрицает. Однако, известно, что мусульманское руководство, было одержимо мечтой независимости Крыма, о чем свидетельствуют меморандумы и прошения к Германии. Сегодня, эта проблема вызывает ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Вергасов И. Крымские тетради. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://modernlib.ru/books/vergasov_ilya/krimskie_tetradi/read/.
2. Крым под немецкой оккупацией. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.
3. Крымско-татарские добровольческие формирования в германских вооруженных силах (1941 -1945). Историческое наследие Крыма. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://a-pesni.org/ww2/oficial/krym/a-krymgerm.php>.
4. Литвинов Г.А. Крымско-татарские добровольческие формирования. Документы Третьего рейха свидетельствуют//Военно-исторический журнал. – 1991. – № 3. – С. 89.
5. Мальгин А.В. Партизанское движение Крыма и «Татарский вопрос» 1941-1944. – Симферополь, 2009. – С.79.
6. Манштейн Э. Утерянные победы. – М., 1999. – С. 248.
7. Местное самоуправление на оккупированной территории // Под оккупацией в 1941-1944 гг. Статьи и воспоминания. – М., 2004. – С.69.
8. Романько О.В. Газета Голос Крыма как источник по изучению немецкой оккупационной политики на советских территориях. – [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://a-pesni.org/ww2/oficial/krym/a-krymgerm.php>
9. Романько О.В. Крым под пятой Гитлера. – М., 2011. – С.66.

ПЕРИОДИЗАЦИИ СТРОИТЕЛЬСТВА СТАРООБРЯДЧЕСКИХ КУЛЬТОВЫХ ЗДАНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ СИБИРИ

Долнаков П.А.

главный специалист Общества с ограниченной ответственностью
«ЗАПСИБНИИПРОЕКТ.2»,
Россия, г. Новосибирск

Статья посвящена проблеме периодизации строительства старообрядческих храмов на территории Сибири. Осваивая земли Сибири в XVI в., первопроходцы принесли сюда и дораскольную русскую православную веру и многовековые традиции церковного строительства. После раскола русской православной церкви значительная масса противников церковной реформы переместилась с мест своего прежнего проживания на окраины и малоосвоенные земли русского государства, какими в то время являлись и сибирские территории. В течение 250 лет русские старообрядцы, лишённые права свободного вероисповедания, вынуждены были строить свои молитвенные здания и проводить богослужения нелегально. Только с 1905 года, получив дарованную императором Николаем II свободу вероисповедания, старообрядцы за 12 лет на территории Сибири смогли построить 206 храмов.

Ключевые слова: храмостроительство, старообрядцы, периодизация.

Согласно классическим историческим исследованиям по истории освоения Сибири, православие на этих территориях появилось только в конце XVI века. Вместе с дружиной Ермака в Сибирь отправлялись священники с переносными антиминсами и походными церквями, которые представляли собою полотняные палатки. Первые православные храмы в Сибири первопроходцы начали строить в Тюмени и Тобольске примерно в 1586 г. Одновременно закладывались и монастыри. Исследователь писал: «Политическое возобладание русскими Сибирью равномерно совершалось и в христианском разуме, через сооружение часовен, церквей, монастырей и соборных храмов» [10]. Иконы, книги и все иные необходимые для богослужения принадлежности направлялись в Сибирь царскими фамилиями со времен Федора Иоанновича, Бориса Годунова, а также Шуйскими и Романовыми.

Сибирская епархия с резиденцией во граде Тобольске была учреждена при митрополите Филарете в царствование Михаила Романова в 1620 г., т.е. за тридцать три года до начала трагического раскола русского Православия. Первый архиепископ Сибирский Киприан Старорусенин управлял епархией, занимающей территорию от границ Урала до Енисея и от южных российских границ до Мангазеи и Обдорска на севере. К 1623 году в епархии уже насчитывалось 12 монастырей, 30 церквей, 300 монахов и 50 человек белого духовенства.

Возведение культовых зданий на территории Сибири с начала ее освоения велось в соответствии с канонами древнерусской православной церкви. Эта традиция продолжалась вплоть до узаконения церковной реформы патриарха Никона, которая не только сыграла роковую роль в разделении русского православного народа на ее сторонников и противников, но и сказала

на архитектуре храмов. В статье делается попытка обобщения и определения основных этапов развития старообрядческого храмового строительства в Сибири. В истории строительства храмов сторонниками древнего православия можно выделить шесть основных периодов.

Первый период. С самого начала освоения Сибири и на протяжении восьмидесяти лет до момента юридического оформления церковного раскола (1586-1667 гг.) все сибирские первопроходцы принадлежали к единой Русской Православной церкви. На основании имеющихся архивных материалов и опубликованных научных исследований, можно сделать вывод о том, что храмостроительство этого периода, было основано на свободном проникновении за Урал большинства сложившихся к этому времени русских школ церковного зодчества (Владими́ро-Суздальской, Псковско-Новгородской, Московской, Поморской и др.) [6].

В состав обозов, формируемых Сибирским приказом для отправки на новые земли, наряду с казаками и духовенством всегда включались деревянные и каменные дел мастера. Они строили первые крепости, церкви и часовни в традициях усвоенных ими стилей старорусских земель, адаптируя к новым, более суровым, условиям отдельные части зданий (фундаменты, стены, крыши) и элементы декоративного убранства фасадов.

Архитектурный облик сохранившихся каменных культовых зданий и опыт графических реконструкций деревянных храмов того периода показывают, что они несут в себе черты разных школ русского храмового зодчества (Благовещенский собор и церковь Петра и Павла в Тюмени, Софийский собор и Троицкая церковь в Тобольске, Троицкий деревянный храм в Томске, Успенский и Никольский соборы и Спасская церковь в Таре, Богоявленский собор в Енисейске.

Стилистическое многообразие архитектурных доминант колоколен церковей создавало неповторимый силуэт каждого сибирского города. Однако, процесс естественного органического развития новой сибирской ветви русского храмостроительства, как и всей русской жизни, был нарушен реформами патриарха Никона, породившими Русский Раскол.

Второй период (1667-1735 гг.) Храмы, построенные до 1667 г. на территории всего русского государства, включая и Сибирь, после раскола в одночасье стали собственностью новообрядческой церкви, принявшей реформу патриарха Никона и царя Алексея Михайловича. Противники реформы получили презрительную кличку «раскольники», были объявлены злейшими врагами церкви и государства и лишены возможности иметь свои храмы. Однако, совершенно очевидно, что духовная жизнь сибирских староверов не прервалась, а перешла на нелегальное положение. Ответом старообрядцев на утрату ими всех храмов и монастырей стало тайное строительство новых культовых зданий.

Раскол в русской церкви произошел, когда Сибирско-Тобольской епархией правил пятый по счету сибирский архиепископ Симеон (1651-1664 гг.). По данным исторических исследований архиепископ Симеон был сторонником благочестивого ведения богослужений. Про него сообщалось, что «при

богослужении стал вводить в употребление исправленные патриархом Никоном церковные книги, но в то же время потакал сосланным (в 1653-1663 гг.) сперва в Тобольск, а потом за Байкал протопопу Аввакуму, попу Лазарю и др. [12] «...Архиепископ в Тобольске к месту устроил меня», – пишет протопоп Аввакум (он полтора года с 1653 г. по 1655 г. молился в Вознесенской церкви Тобольского Кремля).

Сибиряки «несочувственно» отнеслись к церковным исправлениям патриарха Никона. В отдаленные уголки Сибири с ее малым количеством духовенства церковная реформа проникала медленно и с большим трудом. Зато сюда стремились не принявшие новшеств староверы из центральных областей России. «Изначально Сибирь заселялась выходцами из разных регионов России, в основном, из Поморья. ...В итоге, сибиряки оказались (точнее остались) старообрядцами без особых усилий. Усилия нужны были для того, чтобы понять смысл реформ Никона и отринуть «веру отцов» [5]. Ряд сибирских исследователей (С.И.Гуляев, А. Долотов и др.) указывают, что основная причина переселения староверов в конце XVII-XIX вв.– это бегство от суровых преследований.

На Алтае и в томских пределах староверы появились вскоре после раскола, и к концу 30-х гг. XVIII в. «уже много набежало раскольщиков» [2, с.247] в эти места, они образовали свои поселения среди лесов и за болотными топиями, «в пустынных пространствах Барнаульского и Кузнецкого острогов» [2, с.247]. В правление Петра I появились первые раскольничьи пустыни. Д.Н. Беликов, ссылаясь на архивный документ 1719 года, пишет, что «в Бийском, Берском и Белоярском острогах, окрест которых и деревни свободно имеются, ...нет православных церквей, токмо раскольничьи часовни» [1]. «Ссылка раскольников до того благоприятствовала распространению в Сибири раскола, что в 1722 г. Петр I нашел необходимым сослать их вместо Сибири в Рогорвик», – пишет И.Щеглов в своем «Хронологическом перечне...» [13].

С 1730-х гг. на Колывано-Воскресенском, Шульбинском и Барнаульском заводах Акинфия Демидова работало много староверов, и к 1734 г. они уже имели свои часовни и иноческую обитель на р. Чарыш. Известно, что работники Демидовых на Невьянских заводах также имели свои часовни.

Второй период строительства культовых зданий старообрядцев характеризуется появлением деревянных часовен и молитвенных домов без внешних признаков храма, где совершались тайные богослужения. Такие здания располагались преимущественно в сельских местностях или на вновь освоенных территориях.

Третий период (1735-1905 гг.) начался с появления нового потока старообрядцев, ссылаемых в Сибирь. В предыдущий период насельниками тайных поселений и пустыней были беженцы из северных и центральных регионов России и собственно сибиряки. Теперь же в Сибири появились староверы с западных территорий России. Первая «выгонка» русских староверов из Польши произошла в 1735 году. За ней последовала вторая. Насильственные миграции в Сибирь старообрядцев из Стародубья (Черниговская губерния),

Выга (Олонецкая губерния), Иргиза (Саратовская губерния), Ветки (Польша) привели к существенному увеличению старообрядческого населения в Западной и Восточной Сибири и в Забайкалье.

Во второй четверти XVIII в. увеличение численности староверов в сибирском регионе напрямую связано с продолжающимся строительством горных заводов, в частности, Колывано-Воскресенских на Алтае. Число старообрядцев в Западной Сибири превышало их численность в Восточной Сибири в три с лишним раза [11].

В течение всего XIX в. переселение в Сибирь, в том числе, в Томскую губернию, не прекращалось, особенно усилившись в 1880-х гг. Образовалось много поселений старообрядцев-выходцев из центральной и западной зон России. Центрами раскола считались д. Тайна, д. Карагайская, д. Туманово, села Верхний и Нижний Уймон, с. Анисимово, д. Полковниково, с. Айское, д. Выдриха, д. Секисовка, с. Быструха, ст. Мало-Убинская, д. Сибирячиха, д. Топольная, д. Солонька на р. Песчаной, с. Платово и др. Старообрядцы, приемлющие священство, наиболее плотно концентрировались в селениях «поляков» – так называли старообрядцев, высланных из Польши.

В 60-х годах XIX в. Министерство внутренних дел определило количество старообрядцев в России в пределах 8 миллионов человек [9, с.10], в 80-х гг. исследователи раскола называют цифру 15 миллионов староверов и сектантов, а Пругавин склоняется к числу 20 млн [9, с.17]. По первой всеобщей переписи населения Российской империи, проведенной в 1897 г., самой обильной старообрядцами и «уклоняющимися» была Томская губерния: 99000 человек, что составило 42 % от всего населения. В это время старообрядцы проживали во всех 7 уездах Томской губернии, по абсолютному числу старообрядцев лидировали Змеиногорский, Бийский и Барнаульский уезды» [4].

Продолжавшаяся на протяжении XVIII–XIX вв. миграция в Сибирь дала не только увеличение старообрядческого населения, но и, как следствие, активизировала строительство храмовых зданий. Дошедшие до нас сведения о первых сибирских старообрядческих храмах с алтарями относятся к 1746 году [3, с.95]. Это были культовые сооружения переселенных на территорию Забайкалья старообрядцев Ветки и Стародубья. Удаленность от центральных властей, тесные экономические отношения с местным населением и властями давали свои плоды.

В XVIII–первой четверти XIX века старообрядцы в отдельных регионах Сибири могли беспрепятственно строить часовни и молитвенные дома, совершать в них свои обряды. По данным Иркутской духовной консистории в 1766 г. в селении Хонхойском Мухоршибирской волости существовал старообрядческий дом для молений вместимостью до 600 человек. В 1777 г. в деревне Новая Брянь выстроена часовня на 540 человек. В 1779 г. были построены деревянные часовни: в Мухоршибирской слободе – на 300 человек, в с.Никольском – на 800 чел.; в 1782 г. в селе Хараузском – на 500 чел. В селе Куналей церковь постройки 1833 г. имела число прихожан 1051 человек обо-его пола [3, с.267].

По данным ГАИО в 1840г. у старообрядцев Забайкалья действовало 15 часовен с главами, увенчанными крестами, с колокольней и колоколами. Церковь в с. Куналей, построенная в 1833г. с разрешения окружного начальства, имела три главы с крестами, алтарь с жертвенником и престолом, колокольню и колокола [3, с.268]. Известно, что она построена на месте сгоревшей церкви постройки 1826 г.

Молитвенных домов было пять и «несколько молельных с иконостасами в домах богатых людей» [14]. «По всем почти селениям раскольников существуют часовни, имеющие вид настоящих православных церквей» [15].

По «Ведомости о раскольниковых молитвенных зданиях в Верхнеудинском округе находящихся. 1850 год» в 13 селениях, где проживали староверы, существовало 14 молитвенных зданий [3, с.315].

Этот период характерен проникновением в храмостроительство сибирских старообрядцев строительной культуры и архитектурных приемов тех регионов, в которых они проживали до переселения в Сибирь.

Четвертый период (1905-1917 гг.) После указа 1905 г. «О даровании вероисповедных свобод» на территории Сибирского региона начинается активное строительство старообрядческих церквей. Получив долгожданную свободу вероисповедания, старообрядцы повсеместно энергично взялись за решение этого вопроса. По неполным данным в сибирском регионе с 1906 по 1917 гг. было построено не менее 206 церквей только Белокриницкого согласия.

Вместо одной старообрядческой епархии Тобольской и всея Сибири, основанной в 1862 г., образуется три: Пермско-Тобольская (1899 г.), Томская (1899 г., с 1911 года – Томско-Алтайская), Иркутско-Амурская и всего Дальнего Востока (1911 г.). На территории Томско-Алтайской епархии, самой густозаселенной старообрядцами, к концу периода было 5 благочиний, насчитывалось 50 приходов, 44 церкви, Успенский, Покровский и Новоархангельский скиты.

В епархиальном центре Томской епархии г.Томске в 1910-1913 гг. строится церковь во имя Успения Пресвятыя Богородицы. Активное строительство храмов велось в Томской и Тобольской губерниях, в Забайкалье (семейские), в Рудном Алтае (Убинская и Бухтарминская волости).

Сибиряки-старообрядцы в этот период строили церкви тремя основными способами:

- без проекта, по образцам. Плотницкие бригады, возводящие храмы, брали подряд у общины и строили храм, подобный тому, на который укажет заказчик.

- по образцовым проектам. Не имея возможности создать в короткое время собственный банк проектов, старообрядцы, поначалу, пользовались альбомами образцовых проектов, утвержденных Синодом РПЦ. (По такому проекту построена Успенская церковь в Томске). В 1909-1910 годах чертежи планов и фасадов деревянных и каменных церквей появляются на страницах старообрядческих периодических изданий и журнальных календарных сведений.

- по проектам профессиональных архитекторов, разработанным специально для конкретной старообрядческой общины (Крестовоздвиженский храм на Подгорной улице в Барнауле, освященный в 1915 году, построен по проекту А. Шиловского, по проектам построены и молитвенные дома в деревнях Полковниково и Гилево [16]).

Из всего архитектурного наследия периода бурного храмостроительства к настоящему времени сохранилось всего два культовых сооружения: бывший кафедральный собор Успения Пресвятыя Богородицы в г. Томске и часовня в селе Павловское (Республика Саха Якутия).

Особенностью сибирского храмостроительства в этот период является использование дерева в качестве основного строительного материала. Все храмы, кроме Крестовоздвиженской церкви в Барнауле, строились деревянными. Для архитектуры деревянных культовых зданий характерен большой разброс композиционных, стилистических и декоративных приемов.

Пятый период, советский (1917-1991 гг.) Коммунистическая доктрина, доминировавшая в этот период в управлении государством, ставила своей целью, полное уничтожение религиозных культов. С первых дней советской власти началось планомерное разрушение церковных зданий и уничтожение священнослужителей всех без исключения конфессий. Особо жестоких форм этот процесс достиг в 30-е годы XX века.

В начале двадцатых годов старообрядцы смогли организовать еще две старообрядческие епархии: Семипалатинско-Зайсанскую (1922 г.) и Минусинско-Урянхайскую (1923 г.). Карательные акции, проводимые государством, начиная со второй половины 20-х годов XX века, привели к тому, что к началу восьмидесятых на территории Сибири от Урала до Дальнего Востока остался всего один действующий старообрядческий храм, имеющий внешние признаки культового здания, Успенская церковь в г. Томске, а всего на территории Сибири действовали, кроме томской, еще четыре общины: новосибирская, барнаульская, минусинская и усть-каменогорская. Богослужения они проводили в деревянных молитвенных домах, полностью лишенных внешней атрибутики православного храма. Общие черты, присущие всем этим молитвенным зданиям:

- расположение вдали от центральных городских магистралей в глубине частного сектора;
- одноэтажный сруб (пятистенка) со скатной крышей;
- цветное решение фасадов (зеленый цвет стен).

Борьба с религиозными предрассудками имела впечатляющую статистику. К началу перестройки в Сибири были ликвидированы все культовые здания Русской Православной старообрядческой церкви (РПСЦ), за исключением Успенского храма в Томске, но главным "достижением" этого периода можно считать полное уничтожение слоя среднего и крупного старообрядческого предпринимательства – главного финансового ресурса обустройства старообрядческой общинной жизни в предреволюционный период.

Шестой (постсоветский) период (1991 г.– по настоящее время). По мере развертывания процессов демократизации российского общества коренным

образом меняется отношение государственной власти к религиозным организациям, в том числе и к старообрядчеству. Медленно возвращаются к жизни старообрядческие приходы в городах и сельских населенных пунктах Сибири. Во всех областных центрах региона строятся или проектируются старообрядческие храмы. Менее активно идет этот процесс в сельской местности.

За четверть века современной религиозной свободы, с конца 80-х и до 2014 г., в Сибирском регионе построены 18 старообрядческих храмов (Прил.1), что составляет всего 8,7% от количества храмов (206 храмов), возведенных старообрядцами за 12 лет (1905-1917 гг.) после объявления царем свободы вероисповедания.

Данный период характеризуется новым подходом старообрядческих общин к храмостроительству. В крупных общинах новые церкви строятся, как правило, по проектам профессиональных архитекторов. Стиливым многообразием отличаются каменный кафедральный собор в г.Новосибирске и церковь в с. Окунево Омской обл. (арх. А.П. и Е.А. Долнаковы), Покровский храм в г. Барнауле (арх. А.А. Синельников), деревянные церкви Всем Скорбящим радости в Новокузнецке (арх. И.В. Поповский) и Никольская в с. Залесово (арх. А.Ю. Баранов) и др.

Общим для новых культовых зданий является сохранение двух древних традиций: при полной свободе формообразования строгое соблюдение планировочного канона и обустройства внутреннего пространства храма.

Анализ причин медленного возрождения старообрядческого храмового строительства позволяет сделать вывод о том, что современное положение старообрядчества объясняется огромными потерями конфессии в годы репрессий (1920-1950 гг.), и, как следствие, отсутствием в настоящее время экономической базы, которую всегда формировал средний и крупный капитал старообрядцев.

Выводы:

1. В храмостроительстве старообрядцев Сибири прослеживается шесть основных этапов. Периодизация обусловлена и прямо связана с управляющими воздействиями на старообрядчество государственной власти. Усиление гонений приводило к замиранию строительной деятельности. Ослабление преследований за веру позволяло старообрядцам создавать значимые культовые здания.

2. С момента начала освоения Сибири и до раскола строительство культовых зданий не регламентировалось царем и церковью, что способствовало свободной трансляции и адаптации многих школ русского храмового зодчества к сибирским условиям и созданию стилистического разнообразия культовых зданий.

3. Период подавления свободы вероисповедания (1667-1905 гг.) не позволил старообрядцам Сибири создать значимые культовые постройки и не оставил следов в русской храмовой архитектуре.

4. Короткий 12-летний период вероисповедной свободы (1905-1917 гг.) продемонстрировал какие возможности имело сибирское старообрядчество в этих условиях, однако, храмостроительство Сибири значительно уступало по

масштабам возведения храмов Центральной России, что объясняется общим экономическим отставанием сибирского региона.

5. В советский период была полностью разрушена общинная жизнь старообрядческих приходов, уничтожены 205 из 206 культовых построек. Однако, имея 250-летний опыт выживания в нелегальных условиях, крупные старообрядческие общины к началу 90-х годов восстановились, и строительство новых храмов стало одной из главных целей их современной церковной жизни.

6. Современный период старообрядческого храмостроительства характеризуется привлечением к проектированию храмов профессиональных архитекторов, сохранением древней традиции свободного формообразования объема при строгом сохранении канонического планировочного решения и оформления церковного интерьера.

Приложение 1

Действующие и строящиеся храмы РПСЦ на территории Сибири. 2014 г.					
№ п.п.	Наименование	Местонахождение	Время строительства	Материал стен	Примечание
1	Кафедральный собор Рождества Богородицы	Новосибирск	1990-1999	кирпич	Пятикупольный храм с колокольной. Арх. Долнаковы А.П. и Е.А.
2	Церковь великомуч. Варвары	Новосибирск	1978-1979	дерево	Перестроен из жилого дома. Однокупольный
3	Храм во имя Успения Пресвятыя Богородицы	Томск	1910-1913	дерево	Памятник архитектуры регионального значения. Пятикупольный с колокольной
4	Никольская церковь	Село Гарь Томская область	1993	дерево	Шатровый, трехкупольный с колокольной.
5	Церковь во имя чуда в Хонех архистратига Михаила	Село Машиновка Томская обл.	2007	дерево	Однокупольный. Строится колокольная
6.	Храм во имя Покрова Богородицы	Барнаул Алтайский край		дерево	Перестроен из жилого дома.
			С 1996	кирпич	Пятикупольный с колокольной. Арх. Синельников А.А.
7.	Свято-Никольская церковь	Село Залесово Алтайский край	2000	дерево	Трехкупольный Арх. А.Ю. Баранов

8.	Церковь во имя явления иконы Пресвятыя Богородицы во граде Казани	Бийск Алтайский край	1997-2004	дерево	Шатровый, однокупольный. Арх.И.В.Поповский
10.	Церковь во имя иконы Пресвятыя Богородицы Одигитрии Смоленской	Горно-Алтайск Республика Алтай	Освящен в 2005г.	дерево	Перестроен из жилого дома, однокупольный
11	Никольская церковь	Омск	1996-1998	дерево	Двухэтажный, однокупольный с колокольней.
12	Церковь во имя Покрова Богородицы	Минусинск	1976	дерево	Однокупольный с колокольней.
13	Церковь Богородицы "Всемир скорбящим радости"	Новокузнецк Кемеровская обл.	2010-2012	дерево	Однокупольный с колокольней Арх.Поповский И.В.
14	Церковь св. великомученика Георгия.	Кызыл Республика Тыва	2005-2010	дерево	Перестроен из жилого дома. Однокупольный с колокольней
15	Покровская церковь	Усть-Каменогорск		кирпич	Однокупольный
16	Знаменская церковь	Д.Бобровка	1995-1996	дерево	Однокупольный храм со звонницей
17	Введения Пресвятой Богородицы	Бишкек Кыргызстан		дерево	Однокупольный
18	Св. пророка Илии	Село Мульта, Республика Алтай	2000	дерево	Однокупольный

Список литературы

1. Беликов Д.Н. Первые русские крестьяне-населенники Томского края и разные особенности в условиях их жизни и быта (Общий очерк за XVII и XVIII столетия). Томск, 1898. – С.25
2. Беликов Д.Н. Томский раскол: Ист. очерк от 1834 по 1880 г. Томск: Тип. П.И. Макушина, 1901. С.247.
3. Болонев Ф.Ф. Старообрядцы Забайкалья в XVII- XX вв. М., ИПЦ «ДИК», 2004 г. С.95, 267, 268, 315.
4. Иванов К.Ю. Официальная статистика Томского раскола в кон. 19 в. Кем, госуниверситет, 2004. С. 56 .

5. Иванов К.Ю. Старообрядческие миграции и Томский край // Из истории освоения юга Западной Сибири в XVII-начале XX вв.: Сб. научн. тр. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1997. С.57.
6. Кеслер М.Ю. Развитие храмостроительства на Руси с IX по XXв. // В кн. Православные храмы. В трех томах. Том 1. Идея и образ. МДС 31-9.2003. АХЦ «Арххрам». – М.: ФГУП ЦПП, 2006.–332с.
7. Осерчева О.Н. Белокриницкое направление в старообрядчестве Восточного Казахстана в XIX – первой половине XX веков. Материалы IV Международной научно-практической конференции (6-7 июня 2013 г.) История и культура народов Юго-Западной Сибири и сопредельных регионов (Казахстан, Монголия, Китай). Горно-Алтайск, 2013, с.36-45.
8. Павловский Н.Г. Демидовы и старообрядчество в XVIII веке //Демидовский временник. Екатеринбург,1994. Кн.1. с.45-46.
9. Пругавин А.С. Старообрядчество во второй половине 19 в. СПб, 1904, с.10,17.
10. Словцов П.А. Историческое освоение Сибири. Кн.1 от 1585 г. до 1742 г., Кн.2. – с 1742 по 1838. М., 1838-1844.
11. Стахеева Н.Н. Старообрядчество Восточной Сибири в XVII–начале XX в.: Автореф. дис. канд. ист. наук. – Иркутск, 1998,30 с. Библиогр. с. 30.
12. Сулоцкий А.И. Описание краткое всех церквей, существующих в Тобольской Епархии. СПб,1852.
13. Хронологический перечень важнейших данных из истории. сост. И.Щеглов. Кяхта, 1884 г., с.114
14. ГАИО.Ф.50.оп.7, д.159, л.л. 12-13
15. ГАИО.Ф.50.оп.7, д.160, л.л. 5-5об.
16. ЦХАФ АК ф.31.,оп.1,д.551,468.

«УСТНАЯ ИСТОРИЯ» КАК НАУЧНЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ЖАНР

Лопатина Н.Л.

доцент кафедры истории и психологии Кемеровской государственной
медицинской академии, канд. культуролог. наук,
Россия, г. Кемерово

В статье отмечается невозможность развития жанра «устная история» в период социализма в отличие от стран Европы и Америки. Автор полагает, что свидетельства очевидцев являются важным историческим источником и рассматривает этот научный исторический жанр как перспективный метод научного исследования в России.

Ключевые слова: «устная история», репрезентативность, интервью, респондент, «вживание» в текст, мемуары.

Понятие «устная история» или «oral history» ввел Б. д'Оревилли еще в 1852. Профессор Колумбийского университета А. Невинс в 1948 г. организовал исследование по устной истории, посвященное пионерам сейсмологических и морских геофизических исследований. С этого времени «устная история» стала методом научного исследования. В 1940-е гг. американский журналист Д. Гулд популяризовал этот исследовательский жанр, работая над книгой «Устная история нашего времени», полностью составленной из рассказов разных людей. Значительную роль в развитии этого метода в 1970-е

сыграла книга английского историка П. Томпсона «Голос прошлого». На Западе «устная история» давно принимается как серьезная отрасль науки. С 1940-х в мире открывались центры изучения устной истории.

В нашей стране жанр «oral history» почти незнаком даже профессиональным российским ученым. Хотя сегодня отдельные историки успешно используют этот метод. Советскому исследователю гуманитарных наук, сформированному в условиях вынужденного двоемыслия, не дано было сочетать традиционный материал с материалом устного источника: в годы тоталитаризма высказываться откровенно было опасно. Поэтому научная репрезентативность устного материала тогда была крайне мала.

В 90-е годы, когда идеологические запреты были сняты, люди могли отвечать на вопросы исследователя без идеологического саморедактирования. Углубленные интервью помогают исследователю психологически проникнуть во внутренний мир эпохи и на этой основе более достоверно реконструировать исторические события. Советский историк и краевед, академик РАО С. Шмидт определил «устную историю» как «практика научно организованной устной информации участников или очевидцев событий, зафиксированной специалистами» [2].

Устная история, как отрасль науки, не имела шанса получить развитие в годы советского тоталитаризма. Для жителя СССР писать мемуары, вести личный дневник, высказываться, и тем более, записывать откровенные впечатления о происходивших событиях было крайне неосмотрительно. Никто не мог поручиться, что эти материалы в «компетентных органах» не станут вещественными доказательствами антисоветизма их автора. Советское время не было временем откровенности даже с самим собой, не говоря уж о собеседнике, который мог оказаться секретным сотрудником органов госбезопасности. Следствием тотального контроля над мыслью стала фактическая утрата мемуарной культуры. И хотя в 60-70-е годы стали выходить воспоминания советских полководцев, деятелей культуры и науки, хозяйственников, однако, строго мемуарами эти произведения назвать трудно. Они писались либо специалистами из соответствующих научно-исследовательских институтов, либо подвергались такой жесткой цензуре и изъятиям, что слов самого автора в них оставалось совсем не много. А часто «мемуары» писались по спецзаказу и должны были нести идеологическую апологетическую функцию.

Игнорирование устной истории происходило потому, что советские историки, занимаясь в основном историей КПСС, историей отраслей народного хозяйства, оправдыванием деятельности партии и правительства, по сути, не интересовались историей общества, влиянием происходивших событий на человека.

Правда, формально книги об истории социализма содержали немало устных «свидетельств» его строителей. Но всегда это были высказывания «передовиков производства», которые под наблюдением внимательных цензоров описывали счастье трудового энтузиазма.

Для исследователя важно разговорить респондента. Получить от него откровенные ответы. Но при расспросах респондентов (1910-40-е гг. рожде-

ния) о жизни при социализме возникает с их стороны настороженность. Страх перед государством у людей ещё сохранился: «а что мне за это от властей будет?». Поэтому некоторые респонденты просят не указывать их фамилии, место жительства.

Опыт выступления на научных конференциях показывает, что научная среда не всегда готова понять и принять доказательность выводов и суждений, основанных не столько на традиционных источниках, сколько на устных свидетельствах очевидцев событий. Субъективны ли свидетельства очевидцев в качестве исторического источника? Где больше искажений и необъективности – в воспоминаниях очевидца или в документах, конъюнктурно составленных для «вышестоящих»?

Не думается, чтобы человек уж сильно ошибался из-за свойств памяти (о чем знают социальные психологи), воспроизводя детали своего труда, например, в колхозах («от зари до зари») и издевательской оплаты по трудодням. Скорее всего, респонденты не ошибаются, говоря о тотальном голоде. О чем, к слову сказать, не говорится в архивных документах (кроме военного и послевоенного времени).

Через судьбы людей важно представить судьбу общества. У историка нет права очернять или обелять историю. Он должен показывать «как это было», «что это было», «почему это было».

Корреляционные поправки материала устного изложения нетрудно провести с учетом традиционных источников и знаний, которые накопила наука. Подлинное понимание исторических событий, считал основоположник герменевтики Х. Гадамер, является не только репродуктивным, но и продуктивным отношением. Оно требует постоянного учета исторической дистанции между интерпретатором и историческим деятелем, учета всех исторических обстоятельств, связывающих их, взаимодействия прошлой и современной духовной атмосферы [1].

Чтобы понять явление истории, истолковать исторический текст, исследователь должен обладать «историческим пониманием, «предпониманием». Он должен понять историческую ситуацию, в которой живет сам, уяснить имеющиеся в нем самом «предрассудки», стремиться понять исторические обстоятельства, в которых разворачиваются события прошлого. То есть, ему надо «вжиться в текст», «чувствовать» его. И лишь на этой основе можно истолковывать, интерпретировать, оценивать исторические факты, события, процессы. Иными словами, к истине исследователь должен идти, ведя постоянный «диалог» «с текстом», с окружающим сегодняшним миром и миром истории. Предпонимание, интуиция, понимание, интерпретация, объяснение и т.п. – важные онтологические, теоретико-познавательные категории культуры, истории и в целом гуманитарных знаний.

Есть надежда, что со временем будет преодолена предубежденность ученых России против устного источника, как полноценного исторического документа. Жаль, что время упускается, уходят из жизни свидетели истории XX века, на чьих глазах строился социализм.

Список литературы

1. Гадамер, Х.- Г.. Истина и метод. – М., 1988. – 699 с.
2. Шмидт, С.О. Путь историка: Избранные труды по источниковедению и историографии. – М, 1997. – 612 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ОТНОШЕНИЯ КАНЦЛЕРА О.Ф. БИСМАРКА К КОЛОНИЯМ В 1880-1884 гг.

Максимов И.П.

доцент кафедры политики, социальных технологий и массовых коммуникаций,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, канд. ист. наук,
Россия, г. Калининград

В статье рассматривается позиция канцлера Германской империи Отто фон Бисмарка по отношению к колониальным захватам в 1880-1884гг. Делается вывод о том, что внутривластная ситуация стала причиной изменения позиции канцлера по колониальному вопросу.

Ключевые слова: Бисмарк, колониализм, колониальная экспансия.

В середине 1880-х гг. Германия совершила свои первые колониальные захваты и начала «борьбу за место под солнцем» с Англией, которая и станет в конечном итоге одной из причин Первой мировой войны. Внешнеполитический курс Германии в данный период осуществлял «железный канцлер» Отто фон Бисмарк, определить отношение которого к проблеме колоний чрезвычайно сложно. Высказывания канцлера на эту тему в рейхстаге запутаны и противоречивы. В 1870-х гг. Бисмарк выступал категорически против создания колоний, в начале 1880-х его позиция стала меняться, и в 1884 г. Германия совершит первые колониальные захваты, но уже через пару лет канцлер попытается прекратить колониальную экспансию. Эволюция позиции Бисмарка по колониальному вопросу достаточно мало изучена в отечественной историографии [13, 17, 18] и ряд ее аспектов нуждаются в дополнительном освещении.

Период с 1880 по 1884гг. характерен тем, что в это время канцлер от полного неприятия колоний перешел на более умеренные позиции. В 1880 г. Бисмарк предпринял непосредственную попытку создания колонии на Самоанских островах. Немцы к тому времени уже довольно долго действовали в этом районе. Здесь находились их фирмы, и в 1876г. был подписан договор с королем острова. Непосредственной причиной Самоанского законопроекта было то, что фирма «Годефруа унд Зон», которая действовала в Тихом океане, попала в трудное положение (это было связано с европейскими делами). Бисмарк решает спасти фирму, так как, «Годефруа» была одним из главных акционеров северо-германского банка, который в свою очередь владел влиятельной правительственной газетой Норддойче Альгемайне Цайтунг. Очевидно, канцлера гораздо больше занимала газета, нежели колониальные дела. Ведь в это время он решительно высказывался против всех колониальных

приобретений. Кроме этого, в делах фирмы были заинтересованы крупные деятели немецкого бизнеса и правительственные чиновники: глава банка «Дисконтогезельшафт» – Ганземанн, статс-секретарь ведомства иностранных дел фон Бюлов, Генрих фон Куссеров, тесно связанный с крупными капиталистами. Мнение этих людей нельзя было не учитывать.

6 апреля 1880г. Бисмарк внес законопроект, который фактически предусматривал создание имперской колонии, на обсуждение рейхстага. По этому поводу в рейхстаге развернулась борьба: консерваторы, имперская партия, национал-либералы были за, а фритредерское крыло национал-либералов, прогрессисты, партия центра были против. 29 апреля, 1880 г., т.н. Самоанский законопроект был провален (128 голосов против 112) [10, 1880. Bd. 2. s. 960-962]. Причиной провала была не только позиция парламентариев, но и такой банальный аспект, как конкуренция между фирмами (на это указывал Бамбергер) [10, 1880. Bd. 3. s. 955], именно поэтому все попытки Бисмарка спасти предприятие наткнулись на глухую стену. Конкуренты с нетерпением ждали, когда можно будет убрать очередного противника.

Еще одной причиной неудачи была неясная и даже двусмысленная позиция Бисмарка и правительства. Ни Бисмарк, ни правительство не имели четкого представления о том, хотят ли они основывать колонию на Самоанских островах или нет. Бюлов, например, заявил, что «правительство не рассматривает Самоа как колонию и не добивается монопольного положения немецких фирм» [10, 1879. Bd. 2. s.1602]. Сам канцлер высказывался не более ясно: «...нам следует оказывать по возможности более действенную поддержку нашим торговым интересам, вес которой может сдерживать активную иностранную аннексионистскую политику» [10, 1881. Bd. 5. s.1048].

Обсуждение и провал самоанского законопроекта вызвали бурю негодования. Пресса подняла мощную волну протеста. «Норддойче Альгемайне Цайтунг» еще в январе 1880 г. утверждала, что оказание финансовой помощи различным колониальным союзам – национальный долг, что необходимо сохранить уже завоеванные позиции [7, 14, 22 января 1880 г.]. А после провала законопроекта газета выразила уверенность, что Самоа – это только прелюдия к германской колониальной политике [7, 17, 24 апреля 1880 г.].

Итогом провала проекта стала волна колониального ажиотажа, которая вынудила Бисмарка, в конечном счете, согласиться на аннексии. Если ранее его донимали только разного рода авантюристы, то теперь с проектами стали приходить крупные промышленники, с которыми он уже не мог не считаться. Это объяснялось тем, что мощь последних многократно выросла, и они почувствовали себя достаточно сильными для того, чтобы взяться за освоение колоний, с помощью государства, разумеется.

Показателем этого этапа является появление огромного числа различных обществ. Главную роль в них играли буржуа, которые финансировали эти общества. Но входило в них и немало представителей из высшего чиновничества и правительства. Идеи колониализма стали проникать в армию и флот, руководитель генштаба Гельмут фон Мольтке (Старший) еще в свою бытность простым майором писал о необходимости захвата земель в Осман-

ской империи путем постепенного проникновения туда немцев [15, с. 14]. Глава адмиралтейства и морского ведомства в 1872-1883 гг. Альбрехт фон Штош высказывался за проведение колониальной политики [16, с. 58].

Помимо создания целого букета колониальных союзов, расцвела колониальная публицистика. Путешественники, дипломаты в далеких странах и разного рода авантюристы писали о необходимости колониальных завоеваний. Их идеи не были чем-то новым, во многом они были схожи. Германия перенаселена, нуждается в новых рынках сбыта и источниках сырья, поэтому и необходимы колонии. Зная, что канцлер боится рабочей опасности, стали появляться статьи о том, что этот взрывоопасный социал-демократический элемент можно направить за пределы страны [4, 5, 6, 8, 11]. Не отставала и пресса, которая печатала колониальные проекты один за другим [1, 29 марта 1882 г.].

Под влиянием этого давления Бисмарк предпринял определенные шаги. В 1880г. он санкционировал учреждение немецкого консульства на Занзибаре. В этом же году Германия подписала Мадридский договор, по которому получила привилегированное положение в Марокко. В 1881 г. Бисмарк попытался провести через рейхстаг новый план – субсидирование паромных линий, связывающих Германию с Восточной Азией и Австралией [12, с. 63]. В 1883 г. Германия подписала договор о дружбе, торговле и мореплавании с Кореей, хотя представить, что у Германии тогда были интересы в таком далеком регионе довольно трудно.

Характерно, что высказывания канцлера в это время не изменились. 22 февраля 1880 г. князь Гогенлоэ-Шиллингфюрст имел с канцлером беседу, в которой были затронуты и колониальные темы: «... О колониях рейхсканцлер, как и прежде, ничего не хочет знать. Он сказал, что у нас нет достаточного флота для того, чтобы их защищать, и наша бюрократия не достаточно проворна, чтобы руководить управлением этих стран. Канцлер говорил также о моем отчете, о французском плане захвата Марокко и заметил, что мы могли бы только радоваться, если бы Франция захватила Марокко» [2, Bd. 6. 1976. s.409-410]. В начале 1881 г. в беседе с графом Франкенбергом Бисмарк коротко и ясно заявил: «Пока я остаюсь рейхсканцлером, мы не будем вести никакой колониальной политики. Мы обладаем флотом, который не может плавать, и нам не нужны уязвимые пункты в отдаленных частях света» [9, с. 107].

Как видно, Бисмарк был по-прежнему против колоний. Но он был прагматичным человеком и проводил не ту политику, которую хотел или не хотел, а ту которую считал необходимой.

Итак, суммируем причины, толкнувшие канцлера на изменение колониального курса. Главной причиной было нарастание внутреннего колониального ажиотажа в Германии. Общество настолько рьяно требовало колоний, что Бисмарк осознал – его авторитет зависит от успехов колониального дела. Не случайно 25 января 1885г. германскому послу в Лондоне Г. Мюнстеру Бисмарк напишет: «Колониальный вопрос является жизненно важным для нас вопросом уже только по причинам внутренней политики... Обще-

ственное мнение в Германии придает сейчас такой значительный вес колониальной политике, что положение правительства внутри страны существенно зависит от удачи последней. Поэтому я прошу вас не забывать, что Египет как таковой для нас совершенно безразличен и является только средством преодолеть сопротивление Англии нашим колониальным устремлениям. Самый маленький кусочек Новой Гвинеи или Западной Африки, если он также объективно совершенно бесполезен в настоящее время для нашей политики важнее, чем весь Египет и его будущее» [3, Bd. 4. s. 96-97.].

В конце 1884г. в Германии должны были пройти выборы в рейхстаг, канцлера пугало то, что социалисты с каждым разом увеличивают число своих мандатов, он надеялся, что колониальный шовинизм собьет эту волну. Бисмарку нужна была популярность в стране и, особенно, в рейхстаге, чтобы он смог там без особых проблем проводить в жизнь те законопроекты, которые действительно считал необходимыми, и если для этого требовалось начать колониальную политику, то, почему бы и нет: «Вся колониальная история – это надувательство (головокружение), но мы нуждаемся в ней для выборов» [9, s. 109].

Совершенно правильно оценил этот маневр Бисмарка Ф. Энгельс: «Впрочем, Бисмарк использовал колониальную аферу в качестве великолепного избирательного маневра. На эту удочку филистер идет слепо и всей массой. Бисмарку, вероятно, опять удастся получить двойное большинство по его милостивому выбору: либо консерваторы с национал-либералами, либо если последние опять вздумают ворчать, консерваторы с центром» [14, Т. 36. с. 179.].

Таким образом, внутренняя обстановка в стране явилась главной, но не единственной причиной изменения позиции Бисмарка. Международная обстановка складывалась таким образом, что стало ясно, если Германия не собирается остаться без колоний вообще, то стоит поторопиться. В 70-х-80-х гг. XIX в. в мире было еще немало свободных территорий. Больше всего их было в Африке. Но с каждым днем количество таких земель стремительно сокращалось. Главным образом, благодаря стараниям Англии и Франции. Конечно, было много территорий в других областях планеты – скажем в Океании, Азии, но это были мелкие куски земли, а для создания колониальной империи необходимо было захватить крупные компактные территории. А они были только в Африке. Это и земли, которые в будущем захватят немцы: Юго-Западная Африка, Восточная Африка и другие районы – прежде всего, центральные области черного континента. Правда, эти территории имели по сравнению с уже захваченными землями меньшую стоимость. С другой стороны к 1884 г. для Германии сложилась выгодная международная обстановка, которая позволяла без опасений испортить отношения с другими державами, осуществить колониальные захваты.

Таким образом, главной причиной, толкнувшей Бисмарка на путь колониальной экспансии стала внутренняя обстановка в стране и предстоящие выборы в рейхстаг. Благоприятная внешнеполитическая ситуация только лишь дала канцлеру удачную возможность начать колониальную политику, а

заодно и навела его на мысль о решении некоторых внешнеполитических задач путем проведения собственной колониальной политики.

Список литературы

1. Allgemeine Zeitung.
2. Bismarck O.v. Werke in Auswahl. Bd. 1-12. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1981.
3. Die Grosse Politik der Europäische Kabinette 1871-1914. Sammlung der diplomatischen Akten des Auswärtigen Amtes. Bd. 4. Berlin, 1927.
4. Fabri F. Bedarf Deutschland in Colonien? Gotha, 1884.
5. Hübbe-Schleiden W. Überseeische Politik: eine Culturwissenschaftliche Studie mit Zahlenbildern. Hamburg, 1883.
6. Loehnis H. Die Europäischen Kolonien. Beitrage zur Kritik der deutschen Kolonialprojekte. Bonn, 1881.
7. Norddeutsche Allgemeine Zeitung.
8. Philippsohn F. E. Über kolonisation. Berlin, 1880.
9. Schwarzmüller T.v. Otto von Bismarck. München, 1998.
10. Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Deutschen Reichstages. Berlin, 1879-1881.
11. Wagner A. Über Gründung deutscher Kolonien. Heidelberg, 1881.
12. Zimmermann A. Geschichte der Deutschen Kolonialpolitik. Berlin, 1914.
13. Возняк В. Г. У истоков колониальной политики в Германии (1871-1882) // Ежегодник германской истории 1987. М., 1988.
14. Маркс К. Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 36. М., 1964.
15. Силин А. С. Экспансия Германии на ближнем Востоке в конце XIX века. М., 1971.
16. Тирпиц А. ф. Воспоминания. М., 1957.
17. Хейфец Я. И. К истории колониальной политики германского империализма в 70-80-х годах XIX века. // Ученые записки Кабардинского государственного педагогического института. Нальчик, 1955. Вып. 7. С. 107-124.
18. Чарный И. С. Начало колониальной экспансии Германии в Африке 1879-1885. М., 1970.

ТАМОЖЕННАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ: АСПЕКТЫ ИСТОРИИ

Соловьева Е.В.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье история таможенной политики России рассматривается как один из важнейших аспектов, при изучении таможенного дела. Изучение истории таможенного дела и таможенной политики позволяет объяснить процессы, происходящие в настоящем, и дает возможность построить грамотную таможенную политику в будущем.

Ключевые слова: таможенное дело, таможенная политика, история таможенной политики России, направления таможенной политики России, фритредерство, протекционизм.

История таможенной политики России представляет особый интерес с точки зрения оценки событий современности, она дает ключ к пониманию

настоящего и тенденций развития в будущем. Зачастую события, факты, комментарии очевидцев тех лет, заставляют нас удивляться повторяемости этапов истории. А ведь история ничему не учит, если мы сами не делаем нужных выводов.

Изучение истории таможенного дела требует анализа и расчета прогноза развития экономики, торговли, определение возможного характера таможенных отношений. История таможенного дела представляет собой составную часть исторической науки в целом. Она хранит в себе труды выдающихся экономистов, юристов, ученых, посвященные основам таможенного дела различных периодов истории страны. Изучение такой литературы важно и необходимо будущему специалисту по таможенному делу.

Оценивая происходящие в истории отчества события, можно искать ответы на сегодняшние вопросы, почему, к примеру, происходила смена фритредерских и протекционных течений.

Ответ на этот и многие другие вопросы дает книга экономиста, ординарного профессора по кафедре политической экономики и статистики Томского университета Михаила Николаевича Соболева (1869-1945) «Таможенная политика России во второй половине XIX века», изданная в Томске в 1911 году [2].

Уточним, что будем понимать под фритредерством и протекционизмом. *Фритредерство* (англ. free trade – свободная торговля), манчестерство (по названию школы) – направление в экономической теории, политике и хозяйственной практике, провозглашающее свободу торговли и невмешательство государства в частнопредпринимательскую сферу жизни общества. *Протекционизм* – политика защиты внутреннего рынка от иностранной конкуренции через систему определённых ограничений: импортных и экспортных пошлин, субсидий и других мер. Такая политика способствует развитию национального производства.

История отчества свидетельствует, что с ростом промышленности в России во второй половине XIX века, на фоне усиления экономического и политического влияния промышленного класса, одерживает верх протекционистское направление, которое, усиливаясь с каждым годом, достигает своего пика к концу 80-х и началу 90-х годов XIX века.

В начале XX века Соболев М.Н., проведя анализ архивных и литературных материалов выяснил, что влияние общественных групп населения на направление таможенной политики сказывалось довольно слабо. Так, например, ни земства, ни дворянство, ни сельскохозяйственные общества, ни другие организации почти никогда не выступали защитниками свободной торговли. Господствующее влияние принадлежало самому государству, которое стремилось извлечь из таможенных пошлин максимальный доход. Понижение тарифных ставок проводилось в надежде увеличить с ростом ввоза и таможенный доход. Этими же фискальными целями, по преимуществу, объясняется и повышательная таможенная политика с конца 70-х годов, когда выяснилось, что упадок народного благосостояния не дает надежд на значительный рост потребления иностранных товаров. Здесь проявилась та же са-

мая тенденция финансового ведомства, которая побуждала его поднимать до крайних пределов ставки акцизов.

Автор выдвигает положение: «Преобладающим принципом таможенной политики России является фискализм, а не протекционизм». Протекционное влияние на промышленность являлось, скорее, отраженным результатом высоких фискальных пошлин. Доказательству приведенного положения и посвящена данная книга.

При изложении автор широко использовал цитаты из официальных документов, выделяя в них наиболее точное и характерное выражение тех или других течений таможенной политики.

Изучение работы М.Н. Соболева приносит знание следующих важных исторических, судьбоносных для России фактов. Во-первых, таможенная политика Российской империи в XIX веке не носила единообразного характера, формировалась непосредственно под влиянием внешнеполитической ситуации, и из-за нестабильности зачастую носила довольно противоречивый характер. В течение века несколько раз сменяли друг друга свободная торговля и активный протекционизм. Во-вторых, XIX век был веком поиска наилучшего варианта таможенной политики и в соответствии с этим часто пересматривались и изменялись таможенные тарифы. Тариф 1819 г. был одним из самых умеренных, однако его принятие негативно сказалось на российской промышленности. В связи с этим, в 1822 г. был принят уже фискально-запретительный таможенный тариф и начался период жесткой протекционистской таможенной политики. С 1850 г. наступил умеренно-протекционистский этап таможенной политики. Тарифы 1850, 1857 и 1868 гг. отличались либеральным характером и способствовали свободе торговли. В 1891 г. снова был принят протекционистский таможенный тариф. В-третьих, одной из главных причин изменения таможенной политики была защита национальной промышленности. Тариф 1819 г. фактически «убил русскую промышленность», поэтому его сменил тариф 1822 г., обеспечивший защиту русской промышленности от внешней конкуренции и давший возможность осуществить первый этап промышленного переворота. В 50-х гг. по всему миру распространились фритредерские тенденции, и Россия не могла остаться в стороне. К тому времени она была прочно связана с внешними рынками и не могла без них существовать. Тарифы 1850, 1857 гг. и 1868 гг. способствовали экономическому развитию страны. Принятый в 1891 г. протекционистский таможенный тариф имел покровительственное значение для русской промышленности – в условиях жесткого ограничения ввоза иностранных товаров резко увеличилось производство отечественного чугуна, стали, железа. С другой стороны, принятие этого тарифа негативно сказалось на отношениях России с ее соседями.

В приложении автором представлены цены товаров на русских рынках за 1850 – 1894 гг., диаграммы, рисующие соотношение ввоза, таможенного дохода и производства товаров; соотношение ввоза и вывоза России за вторую половину XIX века.

Этот основательный труд М.Н. Соболева по богатству привлеченного

материала и оригинальности изложения стал заметным явлением в экономической литературе. Данная работа была защищена им в качестве докторской диссертации.

В заключении немного об авторе книги, который был Педагогом с большой буквы, передавал свои знания, опыт, профессиональные взгляды и убеждения многим поколениям студентов. В 2014 году исполняется 145 лет со дня рождения Михаила Николаевича.

М.Н. Соболев обучался в Нижегородской гимназии, закончил юридический факультет Московского университета в 1891 г. В 1892 – 1896 гг. был преподавателем политической экономии, истории статистики и коммерческой статистики в Александровском коммерческом училище в Москве. В 1896 г. Соболев был командирован от Московского университета с научной целью за границу на 2 года, где подготовил работу «Мобилизация земельной собственности и новое течение аграрной политики в Германии». В 1898 г. защитил магистерскую диссертацию "Мобилизация земельной собственности и новое течение аграрной политики в Германии". В 1899 г. назначен исполняющим должность ординарного профессора политической экономии и статистики в Томский университет.

В 1904 г. на юридическом факультете по инициативе Соболева был создан статико-экономический кружок. В это время Михаил Николаевич преподавал политэкономии в Первом сибирском коммерческом училище им. Цесаревича Алексея и на Высших историко-философских курсах.

В летние месяцы 1900 г., 1903 г. Михаил Николаевич находился в зарубежных командировках, работал в библиотеках, музеях и различных государственных учреждениях Берлина, Лондона, Парижа, Брюсселя, Цюриха, Вены. Выступал на конгрессе по вопросам преподавания социальных наук в Париже, с докладом о преподавании политической экономии в России.

Первую лекцию Михаил Николаевич прочитал в ТТИ 26 октября 1904 г. по теме «Значение экономической науки для техников». В лекции Соболев представил общие экономические законы, которые необходимо знать будущему инженеру. В заключение, обращаясь к своим слушателям, Михаил Николаевич призывал накапливать в студенческие годы знания. «Эту могучую силу современного человека, чтобы затем при, их помощи выработать в себе твердое общественно-экономическое мировоззрение и приложить его в жизнь на благо нашей Родины».

Таможенная политика – важнейшая сфера политической, экономической и правовой деятельности государства, неотъемлемый инструмент государственного регулирования внешнеэкономической деятельности. Изучение опыта, накопленного историей таможенного дела, позволить грамотно выстроить таможенную политику нашего государства в наше время, внести необходимые коррективы в реалии сегодняшнего дня.

Список литературы:

1. Бакаева, О.Ю. Таможенное право России: Учебник [Текст] / О.Ю. Бакаева, Г.В. Матвиенко. – М.: Юристъ, 2007. – 504с.

2. Соболев, М.Н. Таможенная политика России во второй половине XIX века [Текст] / М.Н. Соболев. – Томск: Типо-лит. Сиб. т-ва печ. дела, 1911. – 886 с.

ОТНОШЕНИЕ ФЕЛЬДМАРШАЛА ВАЛЬТЕРА ФОН РЕЙХЕНАУ К НАЦИЗМУ

Чулкова О.Н.

студентка 3-го курса

Бирского филиала Башкирского государственного университета,
Россия, г. Бирск

В статье предпринята попытка определить отношение к нацизму генерала-фельдмаршала немецкой армии Вальтера фон Рейхенау.

Ключевые слова: нацизм, идея, отношение.

Отношение к нацизму в армии Германии (вермахте) было разным. Одни отвергали идеи Гитлера, другие же боготворили и всячески его поддерживали.

В своей работе, мы попробуем разобраться, каким же было отношение к нацизму генерала-фельдмаршала немецкой армии Вальтера фон Рейхенау. К сожалению, этот военный деятель мало изучен. Считается, что Вальтер фон Рейхенау был «правой рукой» самого Адольфа Гитлера среди генералитета. По натуре этого человека можно назвать карьеристом, он приложил немало усилий, чтобы быстро продвинуться по карьерной лестнице. Но не стоит и исключать тот факт, что Вальтер Рейхенау сыграл большую роль в зарождении и развитии танковой стратегии в Третьем Рейхе. Еще в 20-е годы, он перевел несколько работ Б. Лиддел-Гарта (английского эксперта по танкам) на немецкий язык. И совместно с германским промышленником Круппом в 1933 году начинает реализовывать программу по производству танков под видом «сельскохозяйственных тракторов» [5, p.22].

Сфера интересов генерала была широка. Кроме военного дела и истории, его отличала страсть к спорту. Так в 1936 году в Гармиш-Партенкирхене проходит Зимняя Олимпиада, где Фон Рейхенау был инициатором строительства олимпийской деревни. Так же существует версия о том, что Вальтер фон Рейхенау самолично принимал участие в Олимпийских играх по горнолыжному спорту.

В настоящее время, многие исследователи называют фельдмаршала Рейхенау ярким приверженцем национал – социализма. «Он относился к национал-социализму не как фанатик новой идеологии, а скорее как «к тарану против марксизма, без которого нельзя было обойтись» [1]. Уже в феврале 1933 г. Вальтер Рейхенау заявил в чисто нацистском духе: «Все гнилое в государстве должно исчезнуть. Это может произойти только с помощью террора. Партия будет безжалостно расправляться с марксизмом. Задача вермахта

– быть в боевой готовности. Никакой поддержки преследуемым, если они будут искать убежища в войсках!» [6].

Все попытки критиковать нацизм Фон Рейхенау обрывал как не патристические: «Отношение к национал-социализму требует полного доверия. Не придирайтесь к мелочам, и не надо шептаться за спинами» [7, р.236]. Благодаря такому отношению, карьера генерала стремительно развивалась.

Гитлер в 1938 г. даже предлагал назначить его главнокомандующим армией вместо впавшего в немилость фон Фрича, но генерал Кейтель, которому Гитлер доверял больше, чем другим, с негодованием отверг кандидатуру Вальтера фон Рейхенау. Другие генералы тоже единодушно выступили против кандидатуры «спортсмена», которого они втайне подозревали в желании изменить структуру армейского командования в угоду себе. Это был случай, когда генералы отвергли подходящую кандидатуру, так как Вальтер Рейхенау действительно был увлечен планами армейской реформы, и его опыт послужил бы ему подспорьем [2, с.288].

До начала Второй Мировой войны у него не было разногласий с Гитлером по политическим вопросам, к числу которых Вальтер фон Рейхенау относил национал-социализм. Он начал подвергать сомнению стратегический план фюрера. Когда осенью 1939 года Гитлер планировал начать западную кампанию, Вальтер Рейхенау впервые возразил фюреру. Объяснял это тем, что военная техника приведена в неисправность польской кампанией. Фон Рейхенау, который считал фюрера великим государственным деятелем, вдруг осознал, что имеет дело с человеком одержимым и что вести с ним разумную дискуссию бесполезно.

В 30-е гг. изменилось отношение Вальтера Рейхенау к евреям и еврейскому вопросу. Раньше он даже посещал обеды, которые устраивали евреи – ветераны Первой мировой войны. Однако в 1941 году он издал печально знаменитый «приказ Вальтера фон Рейхенау», в котором говорилось: «Мы обязаны воздать суровое, но справедливое наказание еврейским ублюдкам. Это послужит еще одной целью – подавлению в зародыше восстаний в тылу вермахта, поскольку опыт показывает, что их зачинщикам всегда являются евреи» [4, р.160]. Он также утверждал, что германские солдаты являются носителями «безжалостной расовой идеи», которая выше всех принятых ранее кодексов военной чести.

Фон Рейхенау в приказе о поведении войск на востоке обозначил цель нацизма: «Главной целью похода против еврейско – большевистской системы является полный разгром и искоренение азиатского влияния на европейскую культуру... Поэтому солдат должен сознавать необходимость жестокого, но справедливого наказания еврейских недочеловеков» [3]. После смерти Вальтера Рейхенау, данный приказ был отменен, многие военачальники посчитали его «позорным». Рассмотренный нами документ характеризует немецкого генерал-фельдмаршала как яркого антисемита.

Вскоре после начала контрнаступления Красной Армии под Москвой 19 декабря 1941 года был отправлен в отставку «по состоянию здоровья» главнокомандующий сухопутными войсками фельдмаршал фон Браухич. Во

время обсуждения возможной кандидатуры его преемника кто-то предложил фельдмаршала Рейхенау. Гитлер сразу же отмел такую возможность, помня конфликт осени 1939 г. Он знал, что этот человек, которого он так долго считал абсолютно лояльным, на самом деле оказался абсолютно независимым в своих профессиональных суждениях. Теперь фюрер не доверял Вальтеру Рейхенау, как и Вальтер Рейхенау не доверял фюреру. Назревал конфликт, но произойти ему не было суждено из-за смерти фельдмаршала в январе 1942 года.

Таким образом, материалы документов и мемуаров позволяют сделать вывод: Вальтер фон Рейхенау воспринял национал – социализм. Стал связующим звеном между армией и нацистской партией. Не стоит забывать о том, что многие исследователи считают его карьеристом. Он всегда действовал из собственных побуждений. Но нет никаких данных об оппозиционных настроениях фельдмаршала. Истинные намерения фельдмаршала Рейхенау остались тайною, так как он не оставил ни дневников, ни мемуаров. Поэтому фигура этого военного деятеля времен Второй Мировой войны нуждается в дополнительном изучении.

Список литературы

1. Безыменский Л.А. Германские генералы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wcry.narod.ru/bezymensky1/01.html>
2. В. Герлиц. Рейхенау // Вленная элита Третьего Рейха. – Смоленск, 1999. – С. 288.
3. Приказ Рейхенау от 10 октября 1941 г. // NS-Archiv Dokumente zum Nationalsozialismus. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ns-archiv.de/krieg/untermenschen/reichenau-befehl.php>
4. Auszug aus den Aufzeichnungen des Oberstleutnants Ott über die Ausführungen des Chefs des Ministeramtes, Oberst von Reichenau, auf der Befehlshaberbesprechung im Februar 1933 in Vertretung des Reichswehrministers// Armee und Drittes Reich 1933 -1939: Darstellung und Dokumentation. Hrsg. K.-J. Müller – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1997. p.160.
5. Rauschnig. Gespraechе mit Hitler. Europa-Verlag, Zuerich-N.Y.p.22.
6. Walter von Reichenau [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feldgrau.info/forum/index.php?topic=1125.0>
7. Vortragsnotiz über die Ic-Besprechung am 13. 2. 1935 beim Wehrmachtsamt unter Leitung von Generalmajor von Reichenau//Armee und Drittes Reich 1933 -1939: Darstellung und Dokumentation. Hrsg. K.-J. Müller – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1997. p.236.

СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»

НАТУРФИЛОСОФИЯ Ф. В. Й. ШЕЛЛИНГА КАК ЕДИНСТВЕННО ВОЗМОЖНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДЫ

Кленин П.В.

студент 4 курса факультета философии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург

Фридрих Вильгельм Йозеф фон Шеллинг – выдающийся представитель немецкой классической философской традиции ещё в 19 веке смог ограничить круг проблем и область поиска их решения в естественнонаучных дисциплинах, или как их, обобщая, называл он сам – в натурфилософии. Натурфилософия – является существенной составляющей частью всех знаний, то есть, не ответив на вопросы к природе – невозможно завершение системы знания вообще.

Ключевые слова: натурфилософия, природа, философия, теоретическая физика, эмпирическая физика.

Всякое знание, которым обладает человек – совпадение субъективного и объективного, иначе говоря, совпадение представлений о предметах с самими предметами. Совокупность всего исключительно субъективного – интеллигенция, мыслительные процессы, а всего объективного – природа. [1, с. 232] Так становится понятно, что в системе знания интеллигенция – представляющее, а природа представляемое и выделять из них доминанту или главенствующую часть нет смысла, так как обе эти части знания неотъемлемы и одинаково необходимы. И, тем не менее, для начала познания необходима некоторая предпосылка, исходя из которой, объясняется все ей противолежащее. Иначе говоря, нужно определить изначальное основание: объясняется субъективное через объективное или объективное через субъективное. Эти вопросы являются основаниями для двух направлений в философии, которые в совокупности есть наиболее полное знание. Поскольку эти направления движутся к одной цели – к познанию, но их послышки разные, чтобы отталкиваться от предельных оснований. Так трансцендентальная философия, объясняющая объективное через субъективное, занимается вопросами соответствия представлений и представляемого и причинами этого соответствия в субъекте. Натурфилософия же, объясняющая субъективное через объективное, отвечает на вопросы природы как данной для познания, в чём причина, закономерность и связь всех её проявлений, которые фиксирует человек.

Главным отличием натурфилософии от трансцендентальной философии Шеллинг считает то, что трансцендентальная философия полагает природу только продуктом – завершённым объектом, в то время как натурфилософия полагает природу как продукт и продуктивность одновременно – объ-

ект, обладающий субъективными качествами. В каждый момент природа представляет собой завершённый продукт, имеет форму, которую мы можем фиксировать, но этот продукт не статичен и посредством продуктивности он видоизменяется в следующий продукт и так до бесконечности, потому что абсолютный переход продуктивности в продукт означал бы абсолютный покой, а абсолютный переход продукта в продуктивность означал бы отсутствие всякой материи и любых конечных форм. Объяснение же реального через идеальное чаще всего упирается в телеологию и фантазии, искажая этим науку о природе [2, с. 184]. И здесь Шеллинг выводит первую максиму натурфилософии – объяснять природу только силами природы.

Эта реалистичная (в противоположность идеалистичной) наука имеет сходства с физикой, но физикой умозрительной, теоретической, а не эмпирической. Тем не менее, умозрительной физикой её можно назвать тоже только с некоторыми оговорками: первая проблема науки физики – что есть движение, не может быть решена механическим путём исходя из сил природы, так как каждое движение, таким образом, вытекает из предыдущего движения – получается «дурная бесконечность». Но, Шеллинг предлагает другой метод – представление динамической системы, где движение возникает не только из движения, но и из состояния покоя, в котором движение таится и только далее развивается в механистическое движение. Различие же эмпирической и умозрительной физики заключается в том, что умозрительная изучает изначальные причины всякого движения в природе, только динамические явления. Эмпирическая никогда не достигает первоисточника движения в природе – занимается вторичными движениями. Так – умозрительная физика обращает внимание на внутренние движущие силы в природе, на её продуктивность, а эмпирическая – на внешние, объективные, на продукт природы.

Следовательно, сама натурфилософия обращена не столько на явления природы, сколько на причины этих явлений. Но поскольку увидеть внутренние причины действий природы невозможно, то исследователю требуется соединяющее звено природного и субъективного – эксперимент. Исследователь в эксперименте вынуждает природу действовать в каких-то определённых условиях. А предпосылка любого эксперимента – гипотеза, иначе говоря, вопрос природе, в котором уже в скрытой форме содержится суждение, которое природе нужно подтвердить или опровергнуть. То есть объект для умозрительной физики априорен и становится объектом исследования только благодаря субъекту, который ставит перед природой суждение в вопросительной форме. Эмпирическая физика обращена на ровно противоположное – на явления природы, но отношение к ним у неё несознательное. Она опирается исключительно на созерцание, то есть, на собирание фактов о природе, между которыми нет внутренней связи.

Таким образом, желающий знать природу, а не созерцать её только лишь и копить эти сведения должен, по крайней мере, сознательно относиться к своей исследовательской деятельности и к её предмету, который отнюдь

не ограничивается внешними проявлениями природы. Сознательно не означает, что он должен исходить из позиций сознания, но не без него, иначе объектом исследования всегда будет являться нечто абстрактное и неполное или в противном случае что-то исключительно очевидное и не дополняемое. Поэтому результат исследования, как и его предмет, не сможет соответствовать критериям объективности.

Список литературы

1. Шеллинг Ф.В.Й. – Система трансцендентального идеализма. Сочинения в 2 т. – М.: Мысль, 1987. Т.1.
2. Шеллинг Ф.В.Й. – Введение к наброску системы натурфилософии, или о понятии умозрительной физики и о внутренней организации системы этой науки. Сочинения в 2 т. – М.: Мысль, 1987. Т.1.

СТРУКТУРНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГА И ВИДЫ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

Черепанова Н.В.

доцент кафедры «Философия» НАОУ ВПО СГА,
кандидат философских наук, доцент,
Россия, г. Москва

Черепанов И.В.

преподаватель кафедры «Философия» НАОУ ВПО СГА,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются структурные принципы построения диалога: речевые акты как коммуникативные единицы диалога.

Ключевые слова: диалог, межъязыковой диалог, локутивный акт, иллюкутивный акт, перлокутивный акт, диалогическое единство, пять категорий речевых актов по Остину, пять базисных типов речевых актов

В условиях прогресса, особенно в современном мире, роль диалога неуклонно растет. Прежде всего, это проявляется в тех возможностях, которые дает человеку новый этап НТР, этап компьютеризации, который породил виртуальность не только как способ функционирования машины, но и как феномен мышления, с его уникальной спецификой и уже складывающимися языком, нормами, ценностями и традициями, то есть – новой, особой культурой виртуального мира.

Наконец, речь может и должна идти о тех возможностях, которые предзадает умение вести диалог на языках, не являющихся для него родными, тех которые он изучил. Межъязыковой диалог – основа современной межкультурной коммуникации.

Именно в силу того, что диалог является сложным и многогранным феноменом, он стал объектом изучения различных наук. Прежде всего, на метанаучном уровне диалог – часть философии. Достаточно вспомнить, что классика античной философии начиналась с «Диалогов» Платона, одним из героев которых выступает его учитель – Сократ. О междисциплинарной проблематике диалогической формы коммуникации писал ещё замечательный русский философ, теоретик европейской культуры и искусства, исследователь языка, автор ряда лингвистических работ, посвящённых общетеоретическим вопросам, стилистике и теории речевых жанров Михаил Михайлович Бахтин. Он указывал, в частности, на то, что диалог есть объект изучения литературоведения и лингвистики, риторики, антропологии, социологии, логики, психологии.

Диалог становится все более распространенен даже в тех сферах, которые отличались ярко выраженной монологичностью. Диалог давно стал весьма удачным приёмом рекламы. Помимо традиционных печатных и электронных средств массовой информации, частью жизни все большего числа наших современников становятся средства массовой коммуникации, и прежде всего – Интернет, для которого диалог стал повседневностью, причем участниками могут стать и школьник, и президенты стран.

Макросоциальный уровень, на который страны, народы и культуры выходят в политической сфере, убедительно демонстрирует, что диалог часто является последней и единственной альтернативой войне, что мы можем предельно наглядно наблюдать в ситуации на Украине весной 2014 года, когда одна часть многомиллионного народа, желая быть услышанной, призывала к диалогу, но именно отсутствие диалога привело к страшным последствиям, сотням жертв, гражданской войне.

Однако и в традиционных СМИ диалогические жанры (беседа, интервью, «круглый стол») все более упрочивают свои позиции. Интереснее знакомиться с научными произведениями, носящими диалогический характер, в том числе и письменными. В этой связи вспоминаются телелекции по отечественной истории, прочитанные в СГА в форме диалога двух профессоров. Наконец, формой диалога является «общение» человека с ЭВМ.

Проблематика диалога весьма подробно и разнопланово изучена в различных науках, однако интерес к этой форме коммуникации в настоящее время только растёт.

Каждая фаза диалога наполнена речевыми актами, то есть определенными высказываниями, которые представляют содержательную сторону диалога и позволяют собеседникам достигнуть своей коммуникативной цели.

Давайте обратимся к концепции американского философа, развивавшего теорию речевых актов, автора понятия косвенного речевого акта Джона Роджерса Сёрля.

Речевой акт представляется Джону Роджерсу Сёрлю как сложное образование – высказывание, имеющее, к тому же, в своем составе сразу три акта:

1) Локутивный акт – такой аспект высказывания, который связан с произнесением упорядоченного ряда фонетических, морфологических и синтаксических единиц и соотносит его с предметной ситуацией;

2) Иллокутивный акт – заключается в его отношении непосредственно к цели, намерениям, иллокуции и ряду условий его осуществления;

3) Перлокутивный акт – то есть воздействие на собеседника, сам результат речевого акта.

«Я не пытаюсь дать определение термина “иллокутивный акт”, но, если мне удастся дать правильный анализ отдельного иллокутивного акта, этот анализ может лечь в основу такого определения. Примерами английских глаголов и глагольных словосочетаний, связанных с иллокутивными актами, являются: state “излагать, констатировать, утверждать”, assert “утверждать, заявлять”, describe “описывать”, warn “предупреждать”, remark “замечать”, comment “комментировать”, command “командовать”, order “приказывать”, request “просить”, criticize “критиковать”, apologize “извиняться”, censure “порицать”, approve “одобрять”, welcome “приветствовать”, promise “обещать”, express approval “выразить одобрение” и express regret “выразить сожаление”. Остин утверждал, что в английском языке таких выражений более тысячи» – писал Джон Роджерс Сёрль [1]. Все три аспекта речевого высказывания являются не отдельно взятыми актами, обнаруживающими себя во временной последовательности, а составляют единое целое в рамках одного высказывания.

Прямой речевой акт имеет четкое обозначение цели, интенции с помощью грамматических, интонационных и лексических средств. Выполняя прямой речевой акт, говорящий имеет в виду буквально то, что он говорит. В таких случаях говорящий стремится оказать определенное иллокутивное воздействие на слушающего, побудить его опознать это намерение с опорой на имеющиеся у слушающего знания о правилах, лежащих в основе производства высказываний.

Подобная семантическая простота присуща далеко не всем высказываниям: при намеках, выпадах, иронии, метафоре значение высказывания говорящего и значение соответствующего предложения во многих отношениях расходятся. Важный класс подобных расхождений составляют случаи, когда говорящий имеет в виду и прямое значение высказываемого им предложения, и другую иллокуцию. Например, высказывание: «I want you to do this» выражает просьбу посредством утверждения. В таких случаях теория речевых актов сталкивается с необходимостью объяснения феномена косвенных речевых актов – речевых действий, иллокутивная цель которых не находит прямого отражения в языковой структуре употребленного высказывания. Случай, когда один

иллокутивный акт осуществляется опосредованно, путем осуществления другого называется косвенными речевыми актами.

Косвенный речевой акт имеет место в том случае, если нет соответствия между коммуникативной функцией и тоном предложения. В косвенных речевых актах иллокутивная цель присутствует имплицитно и выводится адресатом благодаря его коммуникативной компетенции. Понимание речевого акта, обеспечивающее адекватную реакцию, предполагает правильную интерпретацию его иллокутивной силы.

Принцип вежливости, принятый в речевом общении, требует смягчения побуждений, которые часто бывают косвенными. Нередко бывает неуместным высказывание прямых повелительных предложений. Например, модализированные вопросы о способности адресата осуществить не затруднительное действие косвенно выражают просьбу: «Would you, please, bring me coffee?». То же значение получают выражения желаний: «I want to be alone» может означать: «оставь меня одного». Прибегая к косвенным актам, говорящий пытается избегать невежливой непосредственности побуждения [1].

Первая классификация речевых актов была составлена Дж. Остином. Он классифицирует речевые акты на пять категорий в соответствии с иллокутивной силой входящих в них высказываний и даёт им следующие названия:

1) Вердиктивы – выделяются по признаку вынесения приговора присяжным, арбитром, рефери и т.д. Они также могут представлять собой оценку, мнение порицание или одобрение относительно какого-то факта;

2) Экспозитивы – показывают, какое место занимает наше высказывание в ходе спора или беседы. Примеры: «я отвечаю», «я признаю», «я допускаю» и т.д.;

3) Экзерситивы – являются осуществлением власти, прав или влияния. Примеры: назначение на должность, голосование, приказ, принуждение, совет, предупреждение;

4) Бехабитивы – связаны с общественным поведением и взаимоотношениями людей. Примеры: извинение, поздравление, похвала, соболезнование, ругань;

5) Комиссивы – ими являются обещания, обязательства, декларации, заявление о намерениях, а также ситуации, которые можно назвать участием и поддержкой;

Многообразие категорий, на основе которых выделяются различные типы речевых актов, обуславливает отсутствие их единой классификации.

Наиболее значимыми категориями, являются:

1) Иллокутивная цель (illocutionary point) – имеется в виду различия в цели высказывания, например, смысл и цель приказа – попытка добиться того, чтобы слушающий нечто сделал. Смысл и цель обещания – взять на себя обещания совершить нечто;

2) Направление приспособления (direction of fit);

3) Выраженное психологическое состояние – например, такое психологическое состояние, как намерение объединяет обещания, клятвы, угрозы и ругательства, а психологическое состояние удовольствия – поздравления, приветствия, пожелания удачи;

Эти три понятия составляют основу для выделения главных классов речевых актов. Ученые-лингвисты выделяют пять базисных типов речевых актов:

1) Репрезентативы – в различной степени фиксируют ответственно говорящего за сообщение о некотором положении дел, за истинность выражаем суждения;

2) Директивы – попытки со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил. Вопросы являются частным случаем директивов, так как это попытки со стороны говорящего сделать так, чтобы слушающий ответил, то есть произвел некоторый речевой акт;

3) Комиссивы – акты, цель которых, возложить на говорящего обязательство совершить некоторое будущее действие или следовать определенной линии поведения;

4) Экспрессивы – акты, цель которых, выразить психологическое состояние, задаваемое условием искренности относительно положения вещей, определенного в рамках пропозиционального содержания.

5) Декларации – акты, определяющим свойством которых является то, что их осуществление устанавливает соответствие между пропозициональным содержанием и реальностью.

Для восстановления общей логики рассуждения можно использовать следующую классификацию речевых актов:

1) Информативные (сообщения, репрезентативы);

2) Акты побуждения (директивы, прескрипции);

3) Акты принятия обязательств (комиссивы);

4) Акты, выражающие эмоциональное состояние (экспрессивы);

5) Акты установления (декларации, вердиктивы, оперативы) [2].

Вопрос о том, что считать диалогическим единством, в разное время решался по-разному. В начале 50 – 60 годов XX века диалогическое единство рассматривалось исключительно со структурно-прагматической точки зрения как сочетание реплики-стимула и реплики-реакции по определенным правилам синтаксической зависимости. При таком подходе диалогические единства вырывались из диалогической структуры, в которую они входят. Однако, реплики диалогического единства направлены друг на друга функционально, являются "микротекстом" друг для друга. Рассматривать реплику в отрыве от этого контекста не представляется возможным, так как "каждая часть предполагает другую, "открывая для нее соответствующую «валентность»".

Эквивалентами термина "диалогическое единство" служат "диалогическая пара", "смежная пара", "разговорная последовательность".

Многие ученые-лингвисты полагают, что диалогическое единство обладает следующими характеристиками:

1) Диалогическое единство – это последовательность двух высказываний, которые являются соседними и произнесены двумя говорящими; это единство разделено на первую и вторую часть (или ряд вторых, т.е. вопрос требует ответа, приказ требует выполнения и т.д.);

2) Произнеся первую часть высказывания, говорящий должен прекратить говорить, и другой говорящий должен произносить с этого момента вторую часть той же пары;

Реплики диалогического единства объединяются коммуникативным намерением, между ними существует структурно-семантическая связь.

Диалог всегда начинается с установления контакта (приветствие, обращение и т.д.), которое устанавливает коммуникативную связь между участниками диалога. Далее идет поддержание диалога, то есть основной поток информации, являющийся темой диалога. Участники обмениваются репликами и вопросами, чтобы поддержать контакт. Последняя фаза является завершение речевого контакта – участники завершают разговор и прощаются. Каждая фаза диалога состоит из речевых актов, которые составляют целостность диалогической речи. Проанализирован такой принцип как диалогическое единство, влияющий на структуру диалога. Это последовательность двух высказываний, которые являются соседними и произносятся двумя говорящими, т.е. вопрос требует ответа, приказ требует выполнения и т.д.

Диалог как речевая деятельность тесно связан с общей прагматической деятельностью человека и должен рассматриваться не просто как применение языковых средств, а как его деятельностный акт. Диалогической речи свойственны свои принципы коммуникативно-прагматического конституирования, своя коммуникативная единица, свои коммуникативные формы предложения. Она характеризуется своими типами высказываний, правилами их доминирования и взаимодействия.

На основании анализа факторов и принципов построения диалога можно сформулировать следующие положения:

1) построение диалога зависит от определенной ситуации, условий и личностного восприятия мира человеком;

2) диалог характеризуется единством высказываний, внутренней тематической и интенциональной, связью которая обеспечивает порядок реплик в диалоге;

3) диалог обладает трехфазовой структурой: установление контакта, поддержание контакта, замыкание контакта;

4) диалог обладает высоким прагматическим потенциалом, нацелен на достижение определенного коммуникативного эффекта, а также взаимопонимания и согласия сторон;

5) диалог обладает высоким экспрессивным потенциалом. Средства диалогичности обычно тесно выступают в тесном контакте с разговорными средствами. Взаимная поддержка показателей диалогичности и разговорности значительно повышает экспрессивность контекста.

Список литературы

1. Сёрль, Дж. Р. Что такое речевой акт? [Текст] // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. 17. С. 151-169. <http://kant.narod.ru/searle.htm>
2. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка [Текст]: учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков / И.Р. Гальперин. – М.: URSS, 2010.

СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ КАК ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ТЕКСТА КУЛЬТУРЫ

Каташинских С.Н.

доцент кафедры философии

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный лесотехнический университет»,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются системный и культурологический подходы к пониманию социокультурной ситуации в современной России в свете информационной атаки на Российское пространство. Предлагается практика чтения пространственно-временной модели России в аспекте динамики формирования локальных гетеротопий в единое целое.

Ключевые слова: информационное поле, социокультурная модель, пространственно-временная гетеротопия, культурная идентичность, менталитет.

Современная практика чтения представляет собой формирующийся симбиоз такой визуально-разговорной модели, в которой слова заменяются условными знаками, не требующими ни пространного текста, ни описания, а только акта восприятия картинки. Такой уровень чтения реального социума, с одной стороны, выражает аксиологический уровень общества массовой потребительской культуры, с другой стороны, в качестве предмета чтения может выступать любой объект как текст культуры [2, с. 248].

Чтение моделей современной России как текста культуры невозможно вне системного метода, учитывающего как внешние, так и внутренние факторы, влияющих на их формирование. В настоящее время доминирующим внешним фактором является тенденция изоляции России со стороны стран Запада и США. Одним из проявлений данного движения выступает разворачивающаяся информационная война в отношении нашей страны. По мнению исследователей в области международных отношений, это далеко не первая попытка, а лишь следующий этап в многовековом противостоянии Запада и России.

На протяжении последних двух столетий информационная борьба только нарастает и пиком ее считается Холодная война. Проект информационной войны З. Бжезинского представлял собой «совокупность мер экономического, военного, политического, культурно-информационного характера, направленных на разрушение Советского Союза как социальной системы» [4, с. 12]. Особенность современного этапа заключается в новой форме подачи информации, когда наряду с телевидением и другими СМИ, в качестве мощного информационного оружия выступает Интернет. Характерными чертами интернет – сообщения являются: доступность информационного события для бесконечного количества пользователей одновременно; мгновенность передачи такова, что порой невозможно проверить истинность или

ложность сообщения; способность создавать виртуальную концепт-реальность, подменяющую действительность.

Стратегической целью сознательного искажения информационного поля является изменение представления, как о прошлом, так и о настоящем: «Стране усиленно навязывается комплекс неполноценности» [4, с.12]. Образ отсталой тоталитарной системы, не способной самостоятельно решать инновационные технологические задачи и обреченной быть сырьевым придатком Западной и Восточной Европы, активно эксплуатируется как на внешнем, так и на внутреннем информационном рынке. Тактика заключается в изменении поведения человека, в смене приоритетов ценностной шкалы сознания. Идея нравственного совершенствования личности растворяется в идеологии потребительской массовой культуры, культом коммерциализации всех сторон жизни человека. Безусловно, это обусловлено внутренним информационным фактором, когда в течение длительного периода советский человек находился в информационном вакууме тотального дефицита. «Безыдейность» Российского пространства на уровне массового сознания считается пустым, что и приводит к массивным информационным атакам под знаменем мирового глобализма, потрясающим основы национального менталитета, и преследующего определенную цель, так как: «Потеряв ментальную основу, люди склонны становиться потенциальной ударной силой гражданских войн, крупных социальных потрясений» [1, с. 14].

Актуальность адекватной информационной проекции на происходящие события раскрывается в эпоху революций на Ближнем Востоке и Украине. Воссоединение Крыма с Россией фактически привело к появлению информационного фронта со всеми вытекающими последствиями: тематическое табуирование; закрытие редакций и телевизионных каналов; сброс фальшивых и провокационных материалов; националистическая истерия; избиение журналистов; призывы к международной изоляции России; возрождение образа России как Империи зла. В связи с присоединением Крыма к РФ, вновь активно муссируется СМИ идея ренессанса имперского духа России, что, как им кажется, вполне вписывается в концептуальную модель ее исторического развития. Еще в 2006 г. в США стали говорить о реинкарнации «имперской политики» в России. В качестве знаковых аргументов назывались реконструкция Константиновского дворца в С-Петербурге и портрет Петра I в кабинете В.В. Путина.

Проблема определения «крымского поведения» России формулируется как дуализм решения в духе тоталитарного государства и, одновременно, как поиск идентичности нации в рамках государства. Действительно, по мнению В.И. Спиридоновой, историческая динамика России представляет собой последовательную смену этапов: Нации-государства и период Империи [3, с. 20]. Так, образование Московского государства – есть результат зарождения национального самосознания и ощущения идентичности гражданина государству–нации, определенный временной итог. Империя Петра I состоялась за счет расширения государственной территории. Петровские преобразования были направлены на преодоление временной отсталости Москвы как

нации-государства (символом разрыва с прошлым стало строительство новой столицы) и освоение новой территории. Если смысл нации-государства состоит в публичности власти, «прагматически ориентированного гражданина, укорененного в частной собственности», в тождественности государства-нации с его территорией, то Империя – сверх-территориальное явление [3, с. 20], где системообразующим элементом общественного сознания выступает сакрализация государственной власти (особенно ярко эта тенденция проявилась в Советскую эпоху).

Пространство как актуальная категория современности предлагает рассматривать отдельный регион или локальное «местоположение» объекта (гетеротопию) как средоточие мировых проблем и в то же самое время способом их решения. Пространство России как совокупность гетеротопий позволяет осознать себя как качественно «другое пространство», что позволяет оценить значение отдельного «локуса» для развития общего пространства страны [3, с. 21]. Вероятно, Автономная Республика Крым является подобной гетеротопией, т.к. с одной стороны растягивает пространство России или возвращает ее в прежние пространственные границы, с другой стороны, Крым как бы застыл на 20 лет в историческом времени и сейчас возвращается на свое пространственно-временное место.

Таким образом, в настоящее время не существует единого образа России, но зато присутствует обширное неоднородное пространство, на котором располагаются разное – временные гетеротопии и, более того, пространственное поле страны не структурировано общим менталитетом. Тем не менее, можно выделить несколько моделей современной России: Россия старшего поколения, по-прежнему, не рассталась с элементами имперского менталитета, ностальгируя по Советской империи, и видящая все существующие беды в поисках Запада и США; Россия – бюрократическая, работающая на себя и ради себя; Россия – олигархическая, интересы которой не совпадают с интересами национальными; Россия – интеллектуальная, с присущей ей космополитическим менталитетом. Наконец, Россия – народная, чей менталитет пронизан мифологией: это и вера в героя – спасителя нации; это и согласие с собственной неполноценностью, наивно полагающая, что все, что говорят про него – правда (лень, а также неспособность самостоятельно сделать выбор, невозможность изменить собственную жизнь, вера в магию и экстрасенсов и т.п.).

Существует мнение, что процесс глобализации ведет к уничтожению нации-государства, на смену которого приходит государство-корпорация. Для многонациональной России, к тому же растянутой во времени и пространстве – это виртуальная реальность – утопия. Возврат к пространству Империи – относителен, в силу изменения социально – экономических условий. Но так как «время» в российской действительности всегда проигрывало «пространству», то сила России именно в актуализации локальных гетеротопий, способных создавать собственные модели, складывающиеся в общую картину идентичности как части целого.

Список литературы

1. Егоров В.В. Образно-ментальный мир российского общества в прошлом и настоящем [Текст] / В.В. Егоров // Образно-ментальный мир России: от прошлого к будущему: материалы Междунар. науч. очно-заоч. конф. (Екатеринбург, 21-22 мая 2013 г.) – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та. 2013. – С. 3-15.
2. Каташинских С.Н. Чтение как феномен культуры [Текст] / С.Н. Каташинских // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс: Периодическое научное издание // Серия: социально-гуманитарные науки. – Пенза: ПГТА. – 2013. – № 8 (12). – С. 244-248.
3. Спиридонова В.И. Российское пространство. Опыт нового знакомства [Текст] / В.И. Спиридонова // Философские науки. – 2012. – № 8. – С. 19 – 24.
4. Шевченко В.Н. Информационная агрессия против России. XXI век: в поисках ответов [Текст] / В.Н. Шевченко // Философские науки. – 2012. – № 8. – С. 9-14.

ХОРОВОЕ ТВОРЧЕСТВО ЮРИЯ ФАЛИКА В КОНТЕКСТЕ АВТОРСКОГО СТИЛЯ

Мараховская Н.А.

аспирантка кафедры музыкального воспитания и образования
РГПУ им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

*Научный руководитель – профессор кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена, доктор искусствоведения,
Овсянкина Г.П.*

Хоровое творчество современного петербургского композитора Ю.А. Фалика рассматривается в контексте авторского стиля. Обозначаются особенности музыкального языка, основных компонентов стилистики. Композитор представлен как крупнейшая фигура в русской музыке XX–XXI веков, яркий представитель современного хорового письма.

Ключевые слова: хоровые жанры, авторский стиль, музыкальный язык, образный строй.

Юрий Александрович Фалик (1936–2009) внес выдающийся вклад в развитие отечественной хоровой музыки – об этом свидетельствуют отзывы известных дирижеров-хормейстеров, музыковедов и критиков. Сочинения Фалика входят в репертуар крупнейших профессиональных и самодеятельных хоровых коллективов России, широко исполняются за рубежом. За четыре десятилетия композитором написаны духовные и светские концерты, программные циклы, отдельные миниатюры. В последние годы жизни композитора хоровая музыка стала преобладать в его творчестве.

Ю.А. Фалик принадлежит к поколению, чье творческое самосознание сложилось в 1960-е годы. Он – человек эпохи «оттепели». Этот период во многом стимулирован решительными переменами, произошедшими в общественной жизни нашей страны: «... словно высвободилась неотвратимо

накапливавшаяся энергия, находившаяся под спудом в течение долгих лет господства тоталитарной системы» [1, с. 5].

Фалик с детства был погружен в музыку. Его отец, Александр Ефимович Фалик, служил музыкантом в Одесском оперном театре. Глубина и сложность переживаний раннего детства (война, смерть отца, эвакуация) повлияли не только на склад личности, но и на искусство Юрия Александровича. Он блистательно завершил свое образование в Ленинградской консерватории: вначале как виолончелист (в классах А. Штримера и М. Ростроповича), а потом и как композитор (у Ю. Балкашина и Б. Арапова). Перед ним открылась карьера солиста-виртуоза (он – лауреат первой премии Международного конкурса виолончелистов в Хельсинки), но от этой карьеры он отказался ради композиторского творчества.

Несомненно, на формировании личности и творческого самосознания Фалика сказалось влияние его окружения: выдающиеся педагоги, талантливые студенты консерватории, друзья и музыкальная культура Ленинграда в целом. Годы учения в Ленинградской консерватории – это вращение в почву богатейших духовных и академических традиций города.

Обозначим степень влияния общих тенденций в музыке того времени на стиль Фалика. Несмотря на связи с искусством Прокофьева, в большей степени его музыкальное мышление сформировалось под влиянием Шостаковича. Нередко в произведениях присутствуют излюбленные Шостаковичем жанры: токката, драматические речитативы, философские монологи. Однако Л.Н. Раабен справедливо отмечает, что в музыкальном языке Ю.А. Фалика – мелосе, интонационных оборотах примеров сходства со стилем Д.Д. Шостаковича мало. Это уже иной язык, связанный с новой эпохой, условно говоря, «послешостаковичевского» периода [2, с. 147]. Фалику свойственно свободное обращение с канонами классического письма, и он находит выражение своим замыслам, всегда пересматривая эти каноны, но не отказываясь от них. То же самое можно отметить и в обращении к авангардным достижениям. Е.А. Ручьевская пишет, что освоение додекафонии не сделало его пленником А. Шёнберга, А. Веберна, А. Берга и О. Мессиана с его системой ладов ограниченной транспозиции и принципом ритмической дополненности. Исследователем особо отмечаются влияние И.Ф. Стравинский и В. Лютославского [3]. Со Стравинским Фалика сближает сфера ритма. Как и Стравинский, Фалик тяготеет к нерегулярной ритмике с многочисленными сбоями, сдвигами, блуждающими акцентами. У Стравинского Фалик воспринял и метод развития, основанный на остинато с многообразным «верчением» сжатых тематических формул. Влияние Лютославского проявляется главным образом в тембровой драматургии, технике звукоизвлечения, отношении к звуку. Мелос Фалика – с «говорящими» экспрессивными интонациями, инкрустирован в свободные импровизационные формы. Тем не менее, в музыке Фалика достаточно широко представлен тип мелодического развертывания, синтезирующий речевые, декламационные и песенные типы интонирования. С новыми течениями сближает композитора тембровая драматургия, близкая сонористике, а также тяготение к сольно-монологическим монодийным фор-

мам, к звуку в обнаженности его интонирования. В музыке Фалика немало вертикалей, на разрежении и уплотнении которых построено развитие. Сохраняется и имитационная полифония классического типа. Как и у всех настоящих художников, соприкосновение с чужими индивидуальностями не подавляло творческой воли композитора, но лишь оттачивало индивидуальный почерк, помогало быстрее найти свое «я».

Проследив хронологию развития творчества Фалика можно сделать вывод, что до 1968 года господствующее положение занимала инструментальная музыка, представленная произведениями:

✓ для музыкального театра (балет-мистерия «Тиль Уленшпигель»; хореографическая трагедия «Орестея»);

✓ для симфонического оркестра (Концерт для оркестра; «Легкая симфония»; «Симфонические этюды»);

✓ для камерного оркестра (Концертино для гобоя и камерного оркестра; Элегическая музыка памяти И. Стравинского);

✓ для камерно-инструментального ансамбля и солирующих инструментов (пять квартетов, Партиты для органа, Пять прелюдий и цикл «Надины сказки» для фортепиано, Композиция для виолончели соло).

Также было написано немало музыки к драматическим спектаклям и фильмам.

С конца 1960-х годов композитор обращается к хоровым жанрам, прежде всего а'cappella. Это связано с популяризацией хорового движения в стране, пропагандой хорового исполнительства как наиболее демократичной и коллективной формы творчества, возникновением хоровых коллективов и содружеством композитора с некоторыми из них.

Первым опытом в хоровом жанре был «Триптих» на стихи В. Солоухина (1969). За ним последовали:

✓ «Осенние песни» (сл. Д. Кедрина, К. Бальмонта, И. Никитина, А. Жигулина, 1970);

✓ «Два сольфеджио» (Прелюдия и Фуга, 1973);

✓ «Незнакомка» (ст. А. Блока, 1974);

✓ «Cant-vivat» (ст. А. Сумарокова, 1974);

✓ «Лира» (хоровая поэма, ст. Э. Межелайтиса, 1974);

✓ «Зимние песни» (ст. А. Жигулина, Б. Пастернака, Н. Заболоцкого, 1975);

✓ «Эстонские акварели» (сюита для женского хора, ст. Д. Вааранди, Ю. Лийва, 1976).

Важно отметить тот факт, что к этому времени индивидуальный стиль письма в инструментальной музыке уже сложился, Фалик виртуозно владел композиторской техникой, но в хоровом жанре еще только происходило становление стиля, что подтверждается каждым произведением. Так, в «Триптихе» на стихи В. Солоухина композитор следует традициям Р.К. Щедрина. «Два сольфеджио» – пример необарокко, пронизанный ироничностью Прокофьева. «Cant-vivat» – возвращение к истокам жанра старинной хоровой и ансамблевой музыки с характерным свободным рит-

мом, связанным с произнесением старинного сумароковского стиха, и приветственными фанфарными интонациями. В «Осенних песнях» просматривается аскетичность, отказ от красивой мелодики, скупость выражения чувств, что можно найти и у В.Н. Салманова. В музыкальном языке и складе сюиты «Эстонские акварели» прослеживается влияние творчества композиторов Прибалтики, в частности В. Тормиса. Лишь в «Незнакомке» наиболее обнаруживается собственный стиль хорового письма.

Часть произведений посвящена хоровым коллективам: «Зимние песни» Рижскому камерному хору, «Незнакомка» Камерному хору Ленинградского хорового общества, «Эстонские акварели» женскому хору Академии наук Эстонской ССР, «Два сольфеджио» В.И. Нестерову, руководителю Камерного хора Ленинградского хорового общества – что доказывает неоднократное исполнение их на эстраде.

С 1980-х годов в хоровых сочинениях Фалика преобладает лирико-психологическая тенденция. В углублении лирико-психологического начала и смещении образно-жанровых акцентов сказалась увлеченность композитора поэзией в целом, и творчеством русских поэтов начала XX века, в частности. Так появляются:

✓ «Поэзы Игоря Северянина» (концерт для хора без сопровождения, 1979);

✓ «Троицын день» (концерт для хора без сопровождения, ст. М.И. Цветаевой, 1987);

✓ «О, природа!» (концерт для хора без сопровождения, ст. Б.Л. Пастернака, 1988);

✓ «Пушкинские строфы» (концерт для хора без сопровождения, 1998);

✓ «Элегии» (концерт для солирующего сопрано и хора без сопровождения, ст. А. Ахматовой и Н. Гумилева, 2001).

В сочинениях этого периода композитор обращается только к творчеству поэтов-классиков. Мы уже не встречаем «случайные» тексты. И это новое в содержании хоровой музыки, а также расширение ее образной и жанровой сфер сказалось на музыкальном языке и стиле: обновляются средства выразительности, привлекается ряд неординарных приемов и систем (политональное мышление, сложные аккордовые структуры, сонористические эффекты и прочее).

Идеи нравственности также получили преломление в созданных позднее духовных сочинениях Фалика:

✓ «Литургические песнопения» (для солистов и хора без сопровождения на тексты «Молитвослова», 1992);

✓ Месса для солистов, смешанного хора и камерного оркестра (1996);

✓ «Молитвы» (1997);

✓ «Чудотворные лики» (Пред Святыя иконы, 2004).

Все эти произведения относятся к зрелому периоду творчества, в них ясно просматривается самобытный хоровой почерк и подход к трактовке хоровой фактуры, ярко проявляется индивидуальность композитора и его само-

выражение. Обращение к масштабному и многогранному по содержанию жанру хорового концерта говорит о следовании классическим традициям русской хоровой школы.

По техническим средствам, стилистике хоровые сочинения Фалика традиционны. Однако тенденции нового музыкального мышления проявляют себя и здесь. Хор в циклах *a`cappella* трактуется Фаликом как инструментальный ансамбль, при этом в близком к квартетам стиле. Композитор оперирует то расширенными, то сжатыми интервальными сочетаниями, часто сводимыми в кластер, насыщает хоровую фактуру диссонансами. Диссонантная вертикаль характерна для всех хоровых сочинений, начиная от первого цикла. Великолепный мастер, владеющий всеми видами композиторской техники, Фалик избирательно относится к новоизобретенным приемам – только ради художественного образа. Он ищет и находит скрытые резервы в традиционных жанрах и формах. На первый план выступают яркость замысла, убедительность воплощения, захватывающая интрига музыкального развития, красота звучания.

Во всех произведениях для хора ясно просматривается индивидуальный композиторский подход к хоровому письму. Хоровые сочинения Фалика – это яркий пример развития музыкального языка в XXI веке.

Список литературы

1. История отечественной музыки второй половины XX века [Текст]: учебное пособие / отв. ред. Т.Н. Левая. – СПб.: Композитор, 2005. – 555 с.
2. Раабен, Л.Н. О духовном ренессансе в русской музыке 1960–80-х годов [Текст] / Л.Н. Раабен. – СПб.: Бланка, Бояныч, 1998. – 351 с.
3. Ручьевская, Е.А. Юрий Фалик. Монографический очерк [Текст] / Е.А. Ручьевская. – Л.: Советский композитор, 1981. – 104 с.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Алексеева Н.Б.

доцент кафедры иностранных языков и лингвистики АНО ВПО «Московский гуманитарный университет», кандидат педагогических наук, Россия, г. Москва

В статье рассматривается проблема повышения качества профессионального образования будущих специалистов на основе создания эффективного педагогического мониторинга. Информация, полученная в ходе педагогического мониторинга должна удовлетворять таким требованиям, как полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность информации для каждого уровня мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, профессиональное образование, повышение эффективности, будущие специалисты.

Проблема качества образования в аспекте изучения иностранного языка на современном этапе обусловлена требованиями к его освоению всеми будущими специалистами [1; 3] вне зависимости от профессиональной ориентации. Это в полной мере соответствует целевым установкам ФГОС высшего профессионального образования.

В этой связи повышается роль мониторинга качества иноязычной подготовки будущих специалистов. Моделирование данного процесса является инструментом, подтверждающим эффективность как само подготовки, так и системы мониторинга.

Нами разработана и внедрена в вузовскую практику модель педагогического мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов.

Процесс моделирования потребовал решения следующих задач:

1. Изучение сложившейся системы обучения студентов вузов, системы мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов, анализ учебных планов и учебных программ.

2. Накопление эмпирического материала путем наблюдения за организацией учебного процесса преподавателями вузов, бесед со студентами и преподавателями, изучения нормативной документации и личных дел студентов, анкетирования преподавателей.

3. Диагностика исходного уровня готовности профессорско-преподавательского состава к мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов.

4. Анализ результатов констатирующего эксперимента с целью теоретического обоснования модели мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов в вузе.

На организационно-подготовительном этапе была осуществлена диагностика исходного уровня готовности профессорско-преподавательского состава к мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов в соответствии с выделенными критериями и показателями. Также было опрошено 50 преподавателей кафедр английского, немецкого и французского языков факультета иностранных языков ЧГПУ им И.Я. Яковлева и преподавателей других факультетов и общефакультетских кафедр.

В ходе анкетирования мы попытались выяснить:

- каково отношение преподавателей к педагогическому мониторингу;
- насколько преподаватели владеют понятийным аппаратом проблемы;
- каково понимание преподавателями специфики и задач педагогического мониторинга;
- каковы представления преподавателей о действиях, которые необходимо выполнить при мониторинге;
- степень осведомленности о технологии педагогического мониторинга.

В современной психолого-педагогической литературе профессиональная готовность определяется, как способность выполнять свои профессиональные обязанности в определенных проблемных ситуациях [2]. Обобщая данные, полученные различными исследователями, и их теоретические положения, можно сделать вывод о том, что структура готовности включает в себя следующие компоненты: мотивационно-волевой (ответственность за выполнение, чувство долга, самоконтроль, самомобилизация); ориентационный (знания об особенностях деятельности, ее требований к личности); операционный (владение способами и приемами деятельности); оценочный (самооценка своей подготовленности).

В нашем исследовании мы исходим из следующего определения понятия «готовность»: готовность к осуществлению мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов – это система, включающая в себя ориентационный (знания), операционный (умения), мотивационно-волевой и оценочный компоненты, и обеспечивающая эффективную деятельность по мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов.

Готовность к осуществлению мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов определяется следующими критериями и показателями:

- **ориентационный компонент:** наличие знаний по основам теории педагогических систем и образовательных технологий; по основам теории управления; системного анализа и моделирования с использованием современных компьютерных и информационных технологий; основам статистической обработки данных;

- **операционный компонент:** сформированность у субъектов мониторинга специальных практических умений и навыков, необходимых для осуществления ими мониторинга качества профессионального образования (мы выделяем такие умения, как умения формулирования цели и выбора объектов мониторинга; определения критериев и выбора показателей оценки объектов мониторинга; выбора наиболее целесообразных методик сбора информации, умения конструирования индикаторов качества образования); обработки данных, полученных в ходе мониторинга и анализа полученных результатов);

- **оценочный компонент:** самооценка своей подготовленности к мониторингу профессионального образования будущих специалистов;

- **мотивационно-волевой компонент:** потребностно-мотивационная направленность к осуществлению мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов; ответственность, осознание необходимости мониторинга.

Нами были выделены три уровня профессиональной готовности субъектов мониторинга:

- **низкий уровень** готовности, который характеризуется наличием общих основ теоретических знаний в области теории педагогических систем и образовательных технологий; теории управления; системного анализа и моделирования; использования современных компьютерных и информационных технологий в мониторинге качества образования; основам статистической обработки данных; низкой самооценкой своей подготовленности к мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов;

- **средний уровень** готовности предполагает: наличие более углубленных и специализированных теоретических знаний; сформированность умений и навыков к частичному выполнению функций, связанных с мониторингом качества профессионального образования будущих специалистов; наличие интереса и потребности в мониторинге; средний уровень самооценки готовности к мониторингу качества профессионального образования;

- **высокий уровень** готовности, для которого характерно: наличие у субъектов мониторинга достаточно глубоких знаний, необходимых для мониторинга качества образования; сформированность у них умений, необходимых для осознанного и полного выполнения ими своих профессиональных функций по мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов.

Анализ анкет позволил сделать вывод о том, что 28 % респондентов испытывают трудности в определении понятий "качество профессионального образования", "мониторинг качества профессионального образования", 70 % отождествляют понятия "мониторинг" и "контроль знаний, умений и навыков студентов", и лишь 2 процента опрошенных преподавателей привели определение педагогического мониторинга, отражающее такие его функции, как диагностика и коррекция учебно-воспитательного процесса. Не все преподаватели (особенно те, чей стаж не превышает 5 лет) четко представляют себе цель педагогического мониторинга, например, среди ответов на соответ-

ствующий вопрос "Какова цель педагогического мониторинга качества подготовки специалиста?" встречались такие, как: "проследить за ходом работы в подготовке специалиста и эффективностью ее использования", "повышение квалификации специалиста".

Отвечая на вопросы о технологиях педагогического мониторинга качества образования и о том, как сами респонденты осуществляют мониторинг качества профессионального образования будущих специалистов, 98 % педагогов перечислили такие формы работы, как выставление отметок и проведение зачетов и экзаменов, тем самым отразив лишь одну из функций педагогического мониторинга – диагностическую. В ответах 2 % педагогов нашли отражение также информационная, методическая и коррекционная функции. Такие функции мониторинга, как интегративная и прогностическая, в ответах на анкеты упомянуты не были. Выяснилось, что не все опрошенные преподаватели имеют четкое представление о технологии мониторинга профессиональной подготовки. Так, один из респондентов считает, что на факультете иностранных языков нет определенной системы педагогического мониторинга качества подготовки специалиста, еще один опрошенный нами преподаватель не знает, в чем она заключается, а еще двое считают, что педагогический мониторинг ограничивается работой преподавателей в методических объединениях и оказании помощи молодым преподавателям вуза в осуществлении педагогической деятельности.

Все опрошенные нами преподаватели считают, что педагогический мониторинг качества профессиональной подготовки будущих специалистов необходим, но при этом лишь 10 % преподавателей упоминает о таком неотъемлемом свойстве мониторинга, как непрерывность. Остальные преподаватели ответили, что педагогический мониторинг должен проводиться раз в две недели, один или два раза в год, один раз в семестр, один раз в два месяца. 70 % опрошенных нами преподавателей оценивают свою готовность к мониторингу качества профессионального образования как низкую, а 30 % – как среднюю.

Среди трудностей, с которыми сопряжено осуществление педагогического мониторинга, опрошенные отмечали несовершенство или отсутствие четких критериев оценки качества профессиональной подготовки специалистов, отсутствие необходимого инструментария, нехватку времени и специальных знаний, необходимых для успешного осуществления мониторинга, недостаточное владение технологией мониторинга и информационными технологиями (слабые навыки работы с компьютером, отсутствие контролирующих программ, неумение разрабатывать такие программы).

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что не все преподаватели владеют понятийным аппаратом, имеют четкое представление о целях и специфике педагогического мониторинга качества профессиональной подготовки специалистов, владеют технологией мониторинга. Результаты диагностики позволили выделить следующие группы преподавателей по уровню готовности к мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов (таблица).

**Исходный уровень готовности профессорско-преподавательского состава
к мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов**

Уровни готовности к мониторингу качества профессионального образования будущих специалистов	%	чел
Высокий	—	—
Средний	68	34
Низкий	32	16

Как видно из таблицы, среди опрошенных нами респондентов не оказалось лиц, которые показали бы высокие результаты по всем четырем выделенным нами компонентам готовности (ориентационному, операционному, мотивационно-волевому и оценочному).

Таким образом, проведенное анкетирование преподавателей вузов позволило выявить слабые места существующей в настоящее время системы мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов. Так, значительное количество преподавателей считают, что информация о результатах учебных достижений студентов не является достаточно **полной, точной и структурированной**. Таким образом, наиболее важными направлениями работы по усовершенствованию системы педагогического мониторинга, на наш взгляд, являются обеспечение *полноты* получаемой информации; обеспечение *точности*; обеспечение *структурированности* получаемой информации.

Об этом говорит тот факт, что больше половины опрошенных преподавателей считают, что данные требования к информации не соблюдаются или соблюдаются не полностью. Также результаты анкетирования свидетельствуют о существующих проблемах, связанных с обеспечением *объективности* и *своевременности* результатов мониторинга.

Отвечая на вопрос анкеты о трудностях, возникающих в ходе педагогического мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов, преподаватели неоднократно указывали на несовершенство оценочной шкалы и критериев, применяемых для оценки результатов учебных достижений студентов. Недостаточно четкая формулировка существующих критериев часто приводит к субъективной оценке знаний, умений и навыков обучаемых, следовательно, информация о качестве профессионального образования будущих специалистов не всегда является объективной. Также, по мнению опрошенных преподавателей, несовершенство применяемых в ходе педагогического мониторинга критериев и измерителей (инструментария) чревато тем, что не всегда оценивается то, чему задавались целью обучить.

Среди проблем, с которыми сталкиваются преподаватели в ходе педагогического мониторинга, также нужно отметить отсутствие необходимого диагностического инструментария, нехватку времени и специальных знаний, необходимых для успешного осуществления мониторинга, недостаточное

владение преподавателей технологией мониторинга и информационными технологиями.

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные говорят о том, что назрела необходимость внедрения новой, более эффективной системы мониторинга качества профессионального образования будущих специалистов.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Что мешает повышению результативности обучения? // ИЯ в школе. – 2007. – № 4.
2. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами // Вестник МГУ. Сер. 19. – 2006. – № 3.

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ГАРМОНИЧНО-РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УКРЕПЛЕНИЯ НЕЗАВИСИМОСТИ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

Атахожяев В.

доцент кафедры педагогики и естественных наук,
Андижанский сельскохозяйственный институт, канд. пед наук,
Узбекистан, г. Андижан

Исаков М.М.

старший преподаватель кафедры педагогики и естественных наук,
Андижанский сельскохозяйственный институт, канд. пед наук,
Узбекистан, г. Андижан

Маматов Р.Р.

ассистент кафедры педагогики и естественных наук,
Андижанский сельскохозяйственный институт, канд. пед. наук,
Узбекистан, г. Андижан

Камбаров А.М.

ассистент кафедры педагогики и естественных наук,
Андижанский сельскохозяйственный институт, канд. пед. наук,
Узбекистан, г. Андижан

В этой статье «Вопросы теории и практики педагогики в воспитании гармонично-развитой личности в условиях укрепления независимости Республики Узбекистана» освещены некоторые вопросы теории и практики педагогической науки, её компоненты – современное обучение, образование, воспитание, формирование личности в условиях укрепления независимости Республики, создание новой системы подготовки специали-

стов, отвечающих возрастающим требованиям рыночной экономики – конкуренции рынка образования. Для реформирования системы образования и создания новой системы подготовки кадров создана национальная Узбекская модель развития. На этой основе разработана модель воспитания гармонично-развитого поколения.

Ключевые слова: узбекская модель развития, конкуренция, национальная программа, духовно-нравственное воспитание, реформирование, профориентация, рынок образования, рынок специалистов, модель воспитания и т.д.

Конец XX века был бурным процессом появления независимых государств в мире.

Республика Узбекистан выбрала эволюционный путь развития и укрепления независимости, в стране создан свой путь развития, который называется Узбекская модель развития общества, государства.

В условиях первого этапа укрепления независимости (1991-1997 годы) образованию, воспитанию, формированию личности было уделено внимание принятием Закона «Об образовании» 1992 года, где указан его общественно-государственный характер. Суть его заключалась в том, что все типы школ, средние специальные учебные заведения и вузы работали временно со старыми учебными планами, программами, т.е. подготовка кадров для всех отраслей народного хозяйства по старой системе подготовки кадров, вообще старой системе образования.

1-закон «Об образовании» (1992) года выполнил поставленные перед ним цели, задачи этого переходного периода.

В 1997 году в Республике был принят второй закон «Об образовании», который по своему характеру носит государственно-общественный.

Он поставил перед педагогической наукой, работниками народного образования, обществом, органами самоуправления задачи воспитания, образования, обучения, развития молодежи – гармонично-развитого поколения, подготовки подрастающего поколения к жизни, формирования у них научно-мировоззрения, преданности, любви к независимой Родине.

В этом законе на основе 41,41 статей Конституции Республики, где указано, что граждане Республики имеют право на всеобщее обязательное 12 летнее образование (9 лет средней школы, 3 года средне-специальное) в учебных заведениях, независимо от пола, языка, возраста, национальности, отношения к религии, расовой принадлежности, происхождения, местожительства и т.д.

Для реализации этого закона принята КТМД (национальная программа по подготовке кадров, имеющая своей целью создание в Республике новой системы подготовки специалистов, конкурентоспособных кадров во всех областях развития общества, создание рынка образования специалистов).

Эта программа состоит из трёх этапов.

- I. 1997-2001 гг.
- II. 2001-2005 гг.

III. 2005- и последующие годы.

Каждый из этих этапов имеет конкретные задачи.

I-й этап имеет цели глубокого научного анализа системы образования, экономического состояния, выявления опыта и недостатков в этой системе.

II этап: на основе сохранения имеющихся положительных опытов реформировать системы образования и создать условия для права, подготовки кадров, научно-методических, и в том числе, финансово-материальных обеспечений.

Конечной целью является полная реализация национальной программы, развитие рынка труда, с учётом уровня общественно-экономического развития.

III этап: на основе анализа и обобщения достигнутых успехов, а также опираясь на перспективы социально-экономического развития страны на этом этапе будут укрепляться ресурсы, кадры, информационные базы; учебно-воспитательные процессы будут обеспечены новым оборудованием, полное обеспечение новыми технологиями; будут созданы национальные (элита) вузы и их развитие.

Узбекская модель развития включает в себе следующие основные принципы;

А) Государство – основной (головной) реформатор;

Б) Верховенство экономики над политикой;

В) Поэтапный переход к рыночной экономике;

Г) Сильная общественная защита;

Д) Верховенство закона;

На основе этих принципов разработана система подготовки специалистов образования, воспитания, формирования личности следующего содержания;

а) Личность; б) Государство и общество, в) Непрерывное образование; г) Наука; д) Производство;

Это в совокупности называется национальной моделью подготовки кадров, каждый из компонентов имеет свои цели, задачи, содержание.

В педагогике с целью ускорения внедрения в обучение творчески используются педагогические технологии.

В области воспитания, например, разработана модель воспитания гармонично-развитой личности, которая включает 9 компонентов:

1. Умственное воспитание;

2. Духовно-нравственное воспитание;

3. Физическое воспитание;

4. Воспитание творчества;

5. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация;

6. Правовое воспитание;

7. Экономическое воспитание;

8. Эстетическое воспитание;

1. Умственное воспитание включает в себя усвоение знаний:
 - 1.1. Развитие мышления;
 - 1.2. Воспитание способностей;
 - 1.3. Укрепление памяти;
 - 1.4. Находчивость;
 - 1.5. За короткий срок найти решения задач и т. п.
 2. Духовно-нравственное воспитания включает в себя следующие ценности:
 - 2.1 Воспитание в духе заботы о человеке, человеколюбия;
 - 2.2 Воспитание в духе справедливости;
 - 2.3 Воспитание в духе патриота Родины, народа;
 - 2.4 Воспитание в духе терпения;
 - 2.5 Воспитание в духе иймонийлик, что означает, когда человек по зову сердца может сказать всю правду точно, иначе быть не может (это религиозный термин);
 - 2.6 Воспитание делать людям только хорошее (здесь думать даже о плохом нельзя). Если не можешь людям делать хорошего, не делай плохое – это тоже хорошо.
- Обобщая можно прийти к следующим выводам:
- А) Сплочение государства, общества, семьи, личности путём совершенства обучения, образования, воспитания, реформирования личности можно добиться укреплением независимости страны, обеспечением мира и стабильности.
 - Б) Выполнить содержание педагогической науки, цели и задачи дидактики, теории воспитания с учётом новых технологии в процессы обучения, внедрение инвестиций в систему образования, создание новой технологии в подготовке нового поколения специалистов – педагогов в стране.
 - В) Вышеизложенное дает основание, что для развития национальной педагоги (Выбор духовного наследия предков, с учётом современных требования, специфики народа и т.д.) и естественно, зарубежной педагогической науки, её достижение, успехи.
 - Г) Умение рекламировать успехи в различных областях народного хозяйства.
 - Д) Сближение национальной педагогической науки с соседними государствами, народами.

Список литературы:

1. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан «стр. 20-29» В книге: Гармонично развитое поколение – основа развития Узбекистана. Ташкент, «Шарк», 1998.
2. Национальная Программа по подготовке кадров. там же: стр. 30-63.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аширова А.М.

воспитатель МБДОУ Центр развития ребенка – детский сад «Лира»,
Россия, г. Оса

Горшкова Е.Н.

воспитатель МБДОУ Центр развития ребенка – детский сад «Лира»,
Россия, г. Оса

В статье задачи-головоломки рассматриваются как одно из средств развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Задачи на смекалку, головоломки, занимательные игры вызывают у детей большой интерес, формируют важные качества личности: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность.

Ключевые слова: творческое воображение, занимательный математический материал, умственное развитие.

Процесс воображения его виды и свойства являются предметом психологических исследований в отечественной науке на протяжении длительного времени. Традиционно процесс воображения понимается как процесс создания новых образов на основе имеющихся представлений. Наиболее активно процесс воображения происходит в дошкольном возрасте и оказывает влияние на психическое развитие детей.

Воображение играет в жизни ребенка большую роль. Неустанная работа воображения – это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта. Целенаправленное развитие воображения у детей сначала происходит под влиянием взрослых, которые побуждают их произвольно создавать образы. А затем дети самостоятельно представляют замыслы и планы их реализации. В первую очередь этот процесс наблюдается в коллективных играх, продуктивных видах деятельности, т.е. там, где деятельность протекает с использованием реальных объектов и ситуаций и действует согласованности действий ее участников.

Творческий характер воображения зависит от того, в какой мере дети владеют способами преобразования впечатлений, используемые в игре и художественной деятельности. Средства и приёмы воображения интенсивно осваиваются в дошкольном возрасте. Дети не создают новых фантастических образов, а просто преобразуют уже известные. Действенный способ преобразования действительности дополняется оперированием образами, которые не опираются на сиюминутно воспринимаемую ситуацию [3, с 47].

В старшем дошкольном возрасте воображение начинает предварять практическую деятельность, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач. Воображение, как целенаправленная деятельность развива-

ется в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события. Ребенок начинает контролировать и определять характер своего воображения – воссоздающего или творческого [1, с. 57].

Остановимся на одном из путей развития творческого воображения – решение, а затем и придумывание задач-головоломок, задач на смекалку, занимательных игр.

Задачи на смекалку, головоломки, занимательные игры вызывают у ребят большой интерес. Дети могут, не отвлекаясь, подолгу упражняться в преобразовании фигур, перекладывая палочки или другие предметы по заданному образу, по собственному замыслу.

Занимательный математический материал формирует важные качества личности ребенка: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, вырабатывается усидчивость, развиваются конструктивные умения. В ходе решения задач на смекалку, головоломок дети учатся планировать свои действия, обдумывать их, искать ответ, догадываться о результате, проявляя при этом творчество. Такая работа активизирует мыслительную деятельность ребенка, развивает у него качества, необходимые для профессионального мастерства, в какой бы сфере потом он не трудился [8, с. 10].

Любая математическая задача на смекалку, для какого бы возраста она не предназначалась, несет в себе определенную умственную нагрузку, которая чаще замаскирована занимательным сюжетом, внешними данными, условием задачи и т.д. Смекалка, находчивость, инициатива проявляются в активной умственной деятельности, основанной на непосредственном интересе.

Дошкольникам доступны наиболее простые виды занимательных задач. По развивающему воздействию на детей можно выделить следующие основные виды:

1. Занимательные вопросы, задачи-шутки, способствующие развитию логического мышления, сообразительности, являющиеся приемом активизации умственной деятельности.

2. Задачи-головоломок, цель которых – составить фигуры из указанного количества счетных палочек: три разных квадрата из десяти; четыре равных треугольника из девяти и в других аналогичных задачах осуществляется преобразования, видоизменение заданной фигуры путем перекладывания или уменьшения количества палочек, и ее составляющих.

3. Группа игр на составление (модулирование) плоских или объемных изображений объектов. ("Головоломка Пифагора", "Танграмм", "Уголки" и другие).

4. Очень разнообразны наглядные логические задачи: от самых простых, заполнение пустых клеточек, продолжение ряда, поиск признаков отличия к более сложным – нахождение закономерности рядов фигур, признаков отличия одной группы фигур от другой [7, с. 32].

В работе с детьми занимательный дидактический материал используется в непосредственно-образовательной, в совместной и самостоятельной деятельности. Он является одним из средств, способствующих активизации мышления, закреплению математических представлений. Практика дает воз-

можно выделить следующие направления воздействия этого материала на всестороннее развитие детей.

1. Под влиянием систематического использования дидактического материала в непосредственной образовательной деятельности и с целью организации самостоятельной деятельности у детей вырабатывалось умение быстро включаться в активный познавательный процесс. Как показало изучение особенности решения дошкольниками занимательных задач, поиск результата здесь основан на разностороннем анализе условия задачи. Он представлен соотношением данных условий с действительностью, выяснением возможностей решения задачи, осмыслением предлагаемой трансформации. Уже в ходе анализа у детей возникает идея подхода к решению. В процессе обучения они быстро усваивают, что без внимательного рассматривания, практического апробирования невозможно решить занимательную задачу. В связи с этим у них появляется желание напряженно думать, искать решения.

2. Занимательный математический материал способствует формированию элементов логического и интуитивного мышления, умения проявлять догадку. Эти качества мыслительной деятельности необходимы в непосредственной образовательной деятельности математикой. От детей требуется умение быстро и однозначно ориентироваться в ситуации, т.е. проявлять сообразительность.

3. В процессе систематического использования в работе с детьми занимательных игр у них постепенно вырабатывается умение творчески, инициативно подходить к задаче, ее результату.

4. Дети, увлеченные поиском результата, проявляют определенные волевые усилия, естественно, что упорство в достижении поставленной цели зависит от индивидуальных возможностей детей.

5. Систематическое использование занимательного математического материала способствует повышению интереса детей к образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений, зарождению и развитию стремления к выявлению и усваиванию элементарных математических связей и зависимости.

6. Успешно формируется в содержательной детской деятельности с игровым математическим материалом самостоятельность, проявляющаяся в умении использовать приобретенные знания в новых, изменяющихся условиях, трансформировать их, в умении вносить элементы творчества (придумать новое, выполнить задание по-своему). Непременными условиями при этом являются:

- формирование у детей сенсорных умений и способностей: умение различать геометрические фигуры по строению, размеру, пропорциональному соотношению сторон, умение сравнивать, представлять, воссоздавать, видоизменять и др.;

- постепенное усложнение игр и упражнений математического содержания;

- руководство детской деятельностью.

Для решения задач творческого развития детей средствами занимательной математики в детском саду созданы определённые условия:

- подобран занимательный материал для разных возрастных групп;
- разработана последовательность включения этого материала в содержание непосредственной организованной образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений;
- созданы условия для самостоятельной познавательно-игровой деятельности: игротеки в групповых комнатах с постепенно пополняющимся комплектом игр;
- обеспечено квалифицированное руководство деятельностью детей, направленной на развитие самостоятельности, инициативы, воспитания интереса к играм интеллектуального характера.

Творчество – необходимый компонент, условие развивающего обучения. Ребенок старшего дошкольного возраста через экспериментирование, через творчество присваивает знания, умения, общечеловеческий опыт, овладевает культурой.

Список литература:

1. Выготский Л.С. "Воображение и творчество в детском возрасте" М., 1991 г.
2. Выготский Л.С. "Мышление и речь" М., 1974 г.
3. Венгер Л.А. "Путь к развитию детского творчества" (Д/в 1971/11)
4. Грачева З.А. "Математическая игра. Танграмм" (Д/В 1971/1)
5. Данилова В.В. "Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях". М., Просвещение 1987 г.
6. Люблинская А.А. "О некоторых особенностях развития логического мышления у детей" (Д/в 1960/7)
7. Михайлова З.А. "Игровые занимательные задачи для дошкольников" М., 1990 г.
8. Михайлова З.А., Шнякова В. "Формирование самостоятельности средствами занимательной математики" (Д/в 1991/5)
9. Никитин П.П. "Ступеньки творчества или развивающие игры" М., 1989 г.
10. Шеврин Л.П. Житомирский В.Г. "Путешествие по стране геометрии" М., 1991 г.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Беседина Е.Ю.

учитель начальных классов МБОУ СОШ № 17 г. Белгорода,
Россия, г. Белгород

В условиях кардинальных изменений в социальной жизни нашего государства, перемен в области просвещения, проблемы взаимодействия школы и семьи являются особенно актуальными.

Ключевые слова: семья, школа.

Родители, как и педагоги, являются субъектами образовательного процесса и на них возложена ответственность за качество образования своих

детей. Часто родители стремятся к педагогическому самообразованию, поэтому необходимо активно применять консультирование родителей с педагогами и психологом школы.

Согласно Г.М. Коджаспировой, «принципы общения семьи и образовательных учреждений – сотрудничество, взаимодействие, доверие, взаимоуважение; взаимопомощь и взаимоподдержка; терпение и терпимость» [4, с. 543].

В чем же суть взаимодействия семьи и школы?

Это прежде всего в:

- изучении условий воспитания в семье;
- индивидуальной и групповой работе с родителями;
- привлечении родителей к организации интересной, насыщенной внеучебной деятельности;
- проведении тематических родительских собраний;
- защите интересов и прав ребенка в общественных организациях и государственных судебных органах.

В функции школы входит поддержка учащихся и родителей, их информирование, семья, в свою очередь, реагирует и помогает школе. В каждой школе существует своя система мероприятий, направленных на сотрудничество с родителями: родительские собрания, заседания родительских комитетов, лектории для родителей и т. д. Они решают и обсуждают проблемы воспитания детей, жизни школы, участвуют в организации воспитательной работы в классе, помогают в подготовке праздников, различных дел.

Сотрудничая с родителями, мы должны создать благоприятные условия для:

- обеспечения взаимопонимания в формировании здоровой личности ребенка, ее ценностных ориентаций;
- раскрытия индивидуальностей каждого ребенка и его творческого потенциала.

Деятельность педагогов и родителей в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками. Это позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его с разных сторон и в разных ситуациях. В результате это поможет педагогам и родителям в понимании индивидуальных особенностей детей, развитии их способностей, формировании ценностных жизненных ориентиров, преодолении негативных поступков и проявлений в поведении. Педагогам важно установить партнерские отношения с семьей каждого ребенка, а также создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов.

Роль семьи в обществе огромна, так как именно в семье развивается личность человека, формируется его отношение к себе и к своему здоровью. Тем не менее школа была, есть и будет одним из важнейших социальных институтов, который обеспечивает воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума.

Сотрудничество школы и семьи начинается с изучения условий и микроклимата семейного воспитания, индивидуальных особенностей детей и родителей. Изучение семьи позволяет педагогу ближе познакомиться с учеником, понять стиль жизни семьи, ее уклад, традиции, духовные ценности, воспитательные возможности. Изучение семьи – это деликатное дело, требующее от педагога уважения ко всем членам семьи, искренности, желания оказать помощь [2, с. 26].

Успех сотрудничества семьи и школы обеспечивается благодаря:

- 1) педагогическому такту и этике взаимоотношений;
- 2) педагогическому просвещению родителей;
- 3) умению видеть сложные взаимоотношения в семье;
- 4) педагогической подготовленности родителей и уровню их культуры;
- 5) единству требований школы и семьи.

Таким образом, семья и школа – это два звена в одной цепи. Их общая задача: образование и воспитание будущего поколения, создание комфортных условий для полноценного развития личности.

Г.Л. Бардиер, полагает, что взаимодействие с родителями наиболее точно отражается формулой «Мы вместе помогаем детям» [5, с. 20]

Список литературы

1. Валявский А.С. Как понять ребенка. Изд.: Диля, 2004.
2. Воспитание = семья и школа // Классный руководитель. – 2006. – № 7. – С. 26 – 43.
3. Воспитание этнотолерантности подростка в семье. Словарь // Под редакцией Козловой А.Г. СПб., 2005.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. М.: КНОРУС, 2010. – 744 с.
5. Чибисова М.Ю., Пилипко Н.В. Психолог на родительском собрании. 2-е изд. М.: Генезис, 2009. – 135 с. – (Психолог в школе).

ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС КАК НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Биккулова Г.Р.

доцент кафедры английского языка химического факультета
МГУ им. В.М. Ломоносова, канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются основные дидактические принципы, цели и особенности дистанционного обучения.

Ключевые слова: интерактивное общение, телекоммуникационная среда, самообучение, новая модель обучения.

Основные принципы дистанционного обучения (ДО) – установление интерактивного общения между обучающимся и обучающим без обеспечения их непосредственной встречи и самостоятельное освоение определенного

массива знаний и навыков по выбранному курсу и его программе при заданной информационной технологии [1, с.4].

Главной проблемой развития дистанционного обучения является создание новых методов и технологий обучения, отвечающих телекоммуникационной среде общения. В этой среде ярко проявляется то обстоятельство, что учащиеся не просто пассивные потребители информации, а в процессе обучения они создают собственное понимание предметного содержания обучения.

На смену прежней модели обучения должна прийти новая модель, основанная на следующих положениях: в центре технологии обучения – учащийся; суть технологии – развитие способности к самообучению; учащиеся играют активную роль в обучении; в основе учебной деятельности – сотрудничество.

В связи с этим требуют пересмотра методики обучения, модели деятельности и взаимодействия преподавателей и обучаемых.

Успешное создание и использование дистанционных учебных курсов должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям дистанционного обучения с точки зрения обучения конкретным дисциплинам, корректировки критериев обученности.

Дидактические особенности курса ДО обуславливают новое понимание и коррекцию целей его внедрения, которые можно обозначить следующим образом:

- стимулирование интеллектуальной активности учащихся с помощью определения целей изучения и применения материала, а также вовлечения учащихся в отбор, проработку и организацию материала;
- усиление учебной мотивации, что достигается путем четкого определения ценностей и внутренних причин, побуждающих учиться;
- развитие способностей и навыков обучения и самообучения, что достигается расширением и углублением учебных технологий и приемов [2, с.52].

К числу дидактических принципов, затрагиваемых компьютерными технологиями передачи информации и общения, в первую очередь следует отнести:

- принцип активности;
- принцип самостоятельности;
- принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы;
- принцип мотивации;
- принцип связи теории с практикой;
- принцип эффективности [2, с.59].

В связи с этими принципами средства учебного назначения, которые используются в образовательном процессе ДО, должны обеспечивать возможность:

- индивидуализировать подход к ученику и дифференцировать процесс обучения [3, с.102];

- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;

- обеспечить самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности учащегося;

- демонстрировать визуальную учебную информацию;

- повысить интерес к процессу обучения.

Для построения четкого плана курса необходимо:

- определить основные цели, устанавливающие, что учащиеся должны изучить;

- конкретизировать поставленные цели, определив, что учащиеся должны уметь делать;

- спроектировать деятельность учащегося, которая позволит достичь целей.

Цели помогают сконцентрироваться на развитии познавательной деятельности учащихся и определить, на какой стадии он находится.

Правильно сформулированные цели позволят учащимся:

- настроить мышление на тему обучения;

- сфокусировать внимание на наиболее важных проблемах;

- тщательно подготовиться к тестам, заданиям и другим средствам оценивания.

При планировании и разработке дистанционных учебных курсов необходимо принимать во внимание, что основные три компонента деятельности педагога, а именно *изложение учебного материала, практика, обратная связь*, сохраняют свое значение и в курсах ДО [4, с.78].

Дистанционное образование открывает студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, дает совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, а преподавателям позволяет реализовывать принципиально новые формы и методы обучения с применением концептуального и математического моделирования явлений и процессов.

Список литературы

1. Гозман, Л.Я., Шестопал, Е.Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века [Текст] / Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопал. – Ростов – на – Дону: «Мысль», 1999. – 368 с.

2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

3. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели [Текст] / М.В. Кларин. – М.: «Наука», 1997. – 398 с.

4. Каледина А.Н., Кушельман Н.В. Высшее учебное заблуждение [Текст] / А.Н. Каледина, Н.В. Кушельман. – М.: «Дрофа», 1996. – 228 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Буслаева М.Ю.

доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, канд. психол. наук,
Россия, г. Челябинск

В статье психологически безопасная среда дошкольного образовательного учреждения рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития системы образования. Разработка и реализация инновационных психолого-педагогических технологий позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности ребенка, духовное саморазвитие и обеспечение социальной стабильности.

Ключевые слова: образовательная среда, психологически безопасная образовательная среда, психологическая угроза, инновационная технология, инновационные процессы.

Актуальный этап развития общества ставит перед современной системой образования ряд принципиально новых задач, обусловленных демографическими, социальными, идеологическими и другими факторами, среди которых следует особо отметить задачу повышения качества и доступности образования, его мобильности, интеграции в мировое образовательное пространство, а также задачу интенсификации психологической безопасности образовательной среды.

Вопрос безопасности образовательной среды ДОУ имеет различные аспекты: безопасность для морфофункционального состояния детей (санитарные и гигиенические условия пребывания в ДОУ, экологические факторы, отсутствие сенсорной и двигательной депривации), безопасность для психического и социального здоровья.

В своих исследованиях И.А. Баева определяет психическое здоровье как состояние благополучия, при котором ребенок способен реализовывать свой потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и гармонично развиваться, а также вносить вклад в жизнь своего общества [2, с. 17].

В качестве показателей психологической безопасности образовательной среды детского сада можно рассматривать:

- высокий адаптивный потенциал ребенка;
- сохранность устойчивого позитивного самочувствия [3, с. 44].

К психологическим угрозам образовательной среды детского сада в настоящее время относят наличие и актуализацию различных факторов, которые являются деструктивными, дестабилизирующими поступательное развитие ребенка, а также угрожают развитию его личности. К таковым можно отнести: нецелесообразное удовлетворение естественных потребностей, нарушение режима дня, длительную сенсорную и двигательную депривацию,

выбор нецелесообразных форм общения, не предполагающих активного сотрудничества со взрослым, стремление к не свойственным возрасту видам деятельности, бедность или избыточность предметной среды, в которой растёт ребенок.

Образовательная среда дошкольного учреждения, защищенная от внешних и внутренних психологических угроз, становится оптимальной средой для реализации инновационных психолого-педагогических технологий.

Как указывает К.Е. Сумнительный, инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инновационных технологий [7, с. 23]. Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей.

Инновационные технологии – это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях.

Инновационные технологии в образовательной среде дошкольного учреждения имеют свои специфические особенности. Первая особенность заключается в том, что субъектами инновационного образовательного процесса одновременно являются дети, родители и педагоги. Второй отличительной особенностью инновационной технологии в образовательной среде дошкольного учреждения является потребность системной работы с как можно большим числом актуальных педагогических проблем. Показателем эффективности инновации является инновационная творческая деятельность педагогов, которые, решая частную проблему, задаются общими вопросами и начинают по-новому переосмысливать существующие дидактические положения. Относительно сферы дошкольного образования, инновацией можно считать конечный результат инновационной деятельности педагога, получивший воплощение в виде нового содержания, метода, формы организации воспитательно-образовательного процесса, либо в новом подходе к оказанию социальных услуг в области образования на основе реальных запросов родителей, т.е. новых форм дошкольного образования [5, с. 52].

Принципиально важной стороной в инновационной технологии психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения является статус ребенка в воспитательно-образовательном процессе, определение его позиции со стороны взрослых.

К числу инновационных технологий, возможных для реализации в психологически безопасной образовательной среде дошкольного учреждения можно отнести следующие технологии.

1. Технологии проектной деятельности. Главной целью проектных технологий является конструктивное формирование и реализацию социально-

личностного опыта посредством включения дошкольников в сферу межличностного взаимодействия со взрослыми, в частности, с родителями.

Реализация проектных технологий не может осуществляться без использования ТРИЗ-технологии, следовательно, при организации работы над исследовательским или творческим проектом детям предлагается проблемная задача, которую можно решить самостоятельно, что-то исследуя или проводя эксперименты.

2. Технология исследовательской деятельности. Целью исследовательской деятельности является формирование у детей ключевых компетенций, а также способность к исследовательскому типу мышления. В качестве методов и приемов данная технология использует: эвристические беседы, постановку и решение вопросов проблемного характера, наблюдение, моделирование, опыты с окружающей средой и фиксацию результатов, дидактические игры.

3. Информационно-коммуникационные технологии, целью которых является формирование основ информационной культуры личности, повышение компетентности детей и родителей. Основными достоинствами информационно-коммуникационных технологий является:

- представление материала на экране компьютера в игровой форме, что вызывает у детей заинтересованность;
- несут образный тип информации, способствующий формированию наглядно-образного мышления;
- формируют мотивацию к познавательной активности детей;
- предоставляют возможность индивидуального обучения;
- позволяют моделировать жизненные ситуации, анализировать их и вырабатывать алгоритм поведения в этих ситуациях.

4. Инновационные личностно-ориентированные технологии. Инновационные личностно-ориентированные технологии находятся в центре всей системы образования личности ребенка. Личностно-ориентированная технология подразумевает реализацию в безопасной развивающей среде, отвечающей требованиям к содержанию новых образовательных программ. В отечественной системе дошкольного образования в данный момент отмечаются попытки создания личностно-ориентированных взаимодействий с детьми в развивающем пространстве, позволяющих ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать свой потенциал.

По мнению Т.И. Лаздиной, в рамках инновационных личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются:

- гуманно-личностные технологии, отличающиеся своей гуманистической сущностью и психолого-терапевтической направленностью на оказание помощи ребенку с ослабленным здоровьем, в период адаптации к условиям образовательного учреждения;
- технология сотрудничества реализует принцип демократизации образования, равенство в отношениях педагога с ребенком, партнерство в системе взаимоотношений «Взрослый – ребенок». Педагог и дети создают

условия развивающей среды, совместно определяют разнообразную творческую деятельность (игры, труд, концерты, праздники, развлечения) [5, с. 34].

5. Технология «портфолио ребенка». Портфолио – это накопление и систематизация личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, его успехов, положительных эмоций. Портфолио дает возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни, то есть, это своеобразный маршрут развития ребенка.

6. Инновационная игровая технология. Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В деятельности с помощью игровых технологий у детей развиваются психические процессы. Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы образовательного учреждения и решением его основных задач.

Таким образом, задачей инновационных психолого-педагогических технологий в психологически безопасной образовательной среде ДОО является попытка решить две важнейшие проблемы – проблему изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта по созданию психологически безопасной образовательной среды в ДОО и проблему внедрения инновационных технологий в ДОО с целью минимизации психологических рисков и угроз в образовательном пространстве дошкольника.

Список литературы

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента [Текст] / Л. Н. Алексеева // Учитель. – 2004. – № 3. – С 78.
2. Баева, И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учеб. пособие [Текст] / под ред. И. А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
3. Баева, И.А. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности [Текст] / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. 2013. – №6. – С.5–13.
4. Баева, И.А. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Электронный ресурс] / И.А. Баева, И.С. Якиманкая // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. – №1. URL: <http://psyjournals.ru/>
5. Лаздина, Т.И. Технологии мотивационного управления инновационной деятельностью учителей [Текст] / Т.И. Лаздина // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 2. – с.19.
6. «Психология безопасности образовательной среды»: Учебное пособие [Текст] / Под ред. И.А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
7. Сумнительный, К. Е. Инновации в образовании: вымысел и реальность [Текст] / К. Е. Сумнительный. – М. : Чистые пруды, 2007. – 29 с. – (Библиотечка "Первого сентября". Серия "Управление школой" ; вып. № 2 (14).

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР (III УРОВЕНЬ)

Васильева В.С.

доцент кафедры СПП и ПМ ФГБОУ ВПО «Челябинского государственного педагогического университета», канд. пед. наук,
Россия, г. Челябинск

Абрамовских А.А.

магистрант,
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматриваются вопросы возможности использования наиболее эффективных информационных технологий в логопедической коррекции нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Применение современных информационных технологий, с учётом особенностей и закономерностей развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), позволяет повысить эффективность процесса коррекции нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у дошкольников. Оказывает положительное влияние на развитие познавательной активности, психических процессов детей, позволяет значительно повысить мотивационную готовность к проведению коррекционно-развивающих занятий и эффективность обучения в целом.

Ключевые слова: информационные технологии, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, словарный запас, грамматический строй, связная речь, логопедическая коррекция.

В последние годы в системе дошкольного образования происходят значительные преобразования, вызванные изменением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Одним из важных условий обновления дошкольного образования является использование информационных технологий (ИТ), в первую очередь компьютерных. Это позволяет с одной стороны повысить эффективность образовательного процесса, с другой – в большей степени применять индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания как нормально развивающихся дошкольников, так и детей с различными ограничениями жизнедеятельности, в том числе с различными по степени выраженности нарушениями речи.

Согласно статистике, количество детей с нарушениями речи в последние годы имеет тенденцию к увеличению. Самую многочисленную группу из них составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), под которым понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте [2; 4].

Кроме нарушений звукопроизносительной стороны речи и фонематических процессов у данной категории детей наблюдается недостаточное развитие словарного запаса, грамматического строя и связной речи, играющих важную роль не только в речевом, но и в психическом развитии ребёнка. Нарушение формирования указанных компонентов речевой системы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР создаёт серьёзные препятствия при подготовке к школьному обучению, полностью или частично препятствует речевому общению, и, следовательно, ограничивает возможности социальной адаптации дошкольников.

Таким образом, сложная структура нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР определяет необходимость проведения планомерной системной коррекционной работы с опорой на сохранённые виды восприятия.

Оптимальному решению данной задачи способствуют специализированные информационные технологии, которые представляют собой достаточно широкий класс взаимосвязанных научных, технологических дисциплин и областей деятельности, обладающих уникальными возможностями, интегрированных в различные сферы жизнедеятельности общества, в том числе в систему специального образования с целью повышения уровня коррекционно-образовательного процесса [1].

Использование ИТ в специальном (коррекционном) образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе речевыми, базируется на основных положениях исследований, проведённых учёными в области общей педагогики (А.П. Ершов, И.В. Роберт, Е.И. Машбиц, В.В. Рубцов и др.), специальной педагогики и психологии (Б.И. Айзенберг, О.П. Белоножко, В.И. Голод, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др.).

Нами проведено исследование состояния речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в сентябре месяце 2013 года, на базе МДОУ д/с № 45 КГО и МДОУ д/с № 4 КГО, с использованием методики Н.В. Серебряковой и Л.С. Соломахи [3]. На основе полученных данных можно сделать выводы, раскрывающие специфику словарного запаса, грамматического строя и связной речи у изучаемой категории детей.

1. Исследование показало, что словарный запас у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) имеет недостаточный уровень развития, что проявляется в следующем: отмечаются незнание многих обобщающих понятий, затруднения в назывании глаголов, близких по значению, значительные трудности при подборе антонимов и наречий. Описанные нарушения разнообразны по степени выраженности и тяжести проявления. Так, из 24 дошкольников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп низкий уровень развития словарного запаса имеют 12,5% детей (3 ребёнка), ниже среднего – 25,0% (6 детей). Средний уровень развития словарного запаса отмечается у 41,67% детей (10 человек). И только у 20,83% дошкольников (5 детей) выявлен уровень развития словарного запаса выше среднего. Высокий уровень развития словарного запаса не был выявлен ни у одного из обследуемых детей.

2. Обследование состояния грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) позволило выявить следующие особенности: дети допускают множественные ошибки при изменении существительных по падежам, при согласовании существительных и прилагательных в роде и числе, в согласовании числительных и существительных. Значительные трудности у исследуемой категории детей наблюдаются при образовании существительных с уменьшительно-ласкательным значением, приставочных глаголов, в назывании детёнышей животных. Малодоступно дошкольникам образование относительных и притяжательных прилагательных.

Таким образом, у 16,67% дошкольников (4 детей) был выявлен низкий уровень развития грамматического строя речи, у 20,83% (5 человек) – ниже среднего. 41,67% детей (10 дошкольников) имеют средний уровень развития грамматического строя речи, и только 20,83% (5 детей) – уровень выше среднего. Высокий уровень развития грамматического строя речи у обследуемой категории детей не выявлен.

3. Анализ проведённого обследования состояния связной речи показал, что данный параметр имеет следующие особенности: у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) отмечаются бедность и однообразие употребляемых языковых средств, аграмматизмы, выпадение смысловых звеньев, нарушение связности рассказа, искажение смысла. При составлении рассказа и пересказа дошкольникам требуется стимулирующая помощь со стороны логопеда.

Итак, связная речь у исследуемой категории детей имеет различные уровни развития: у 20,83% детей (5 человек) отмечается низкий уровень развития связной речи, у 45,83% (11 детей) – ниже среднего. Средний уровень развития связной речи выявлен у 33,33% дошкольников (8 человек). Детей с уровнями развития связной речи выше среднего и высоким не выявлено.

Таким образом, полученные результаты выявили недостаточный уровень развития всех обследуемых компонентов речевой системы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень), что подтверждает необходимость проведения целенаправленной логопедической работы по коррекции выявленных нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у исследуемой категории детей.

На основе выявленных нарушений речевого развития нами было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) с использованием ИТ, построенное с учётом «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, предназначенной для дошкольников старшей группы [5].

Логопедическая работа по коррекции нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи, основанная на использовании информационных технологий, проводилась на базе МДОУ д/с № 45 КГО с 12 детьми старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) с сентября 2013 г. по май 2014 г., и включала в себя три периода обучения: I период – сентябрь,

октябрь, ноябрь; II период – декабрь, январь, февраль; III период – март, апрель, май.

Организацию логопедической работы по коррекции нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) можно отобразить в виде схемы, представленной на рисунке 1.

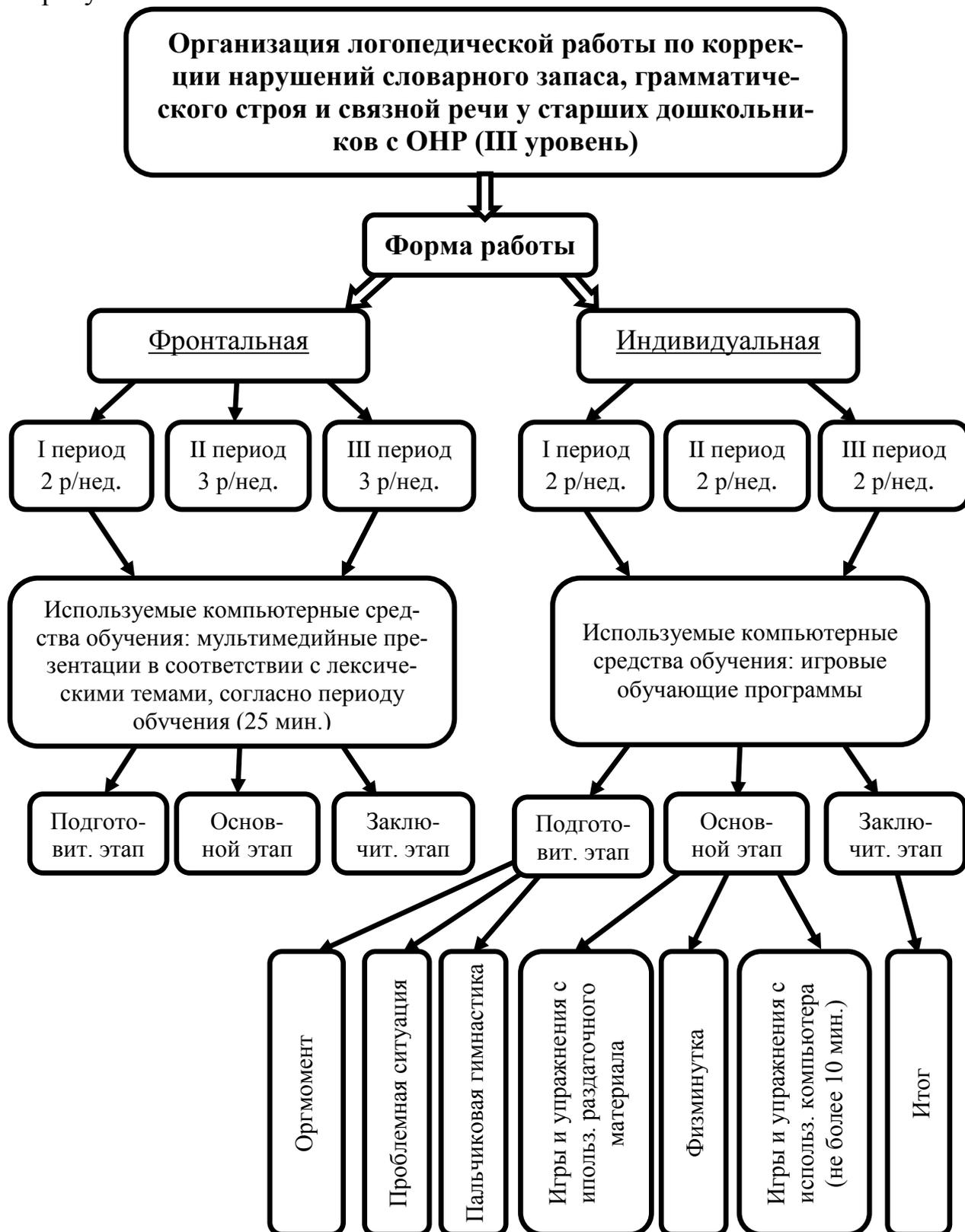


Рис. 1. Организация логопедической работы по коррекции нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень)

В процессе логопедической работы в качестве средства коррекции нарушения словарного запаса, грамматического строя и связной речи у старших дошкольников с ОНР на индивидуальных логопедических занятиях использовались игровые обучающие компьютерные программы («Игры для Тигры», «Развитие речи. Учимся говорить правильно» и др.), на фронтальных логопедических занятиях – мультимедийные презентации.

В I период обучения коррекционно-развивающая работа по формированию лексико-грамматического строя речи с использованием информационных технологий была направлена на развитие умения выделять названия предметов, действий, признаков; понимание обобщающего значения слов; практическое усвоение простых способов словообразования; усвоение некоторых форм словоизменения; усвоение притяжательных местоимений.

Коррекция нарушений связной речи проводилась по следующим направлениям: овладение навыками составления простых предложений, усвоение навыка построения короткого рассказа.

Содержание фронтальных логопедических занятий по развитию лексико-грамматического строя и связной речи во II период обучения включало в себя практическое образование относительных прилагательных, различение и выделение названий признаков, усвоение согласования прилагательных с существительными, употребление предлогов; сравнение предметов. Большое внимание уделялось составлению простого описания предмета, распространению предложений с однородными членами, работе по первоначальному усвоению наиболее конструктивно доступных сложных предложений, составлению коротких рассказов, пересказу.

В III период обучения фронтальные логопедические занятия по формированию лексико-грамматического строя и развитию связной были направлены на закрепление употребления приставочных глаголов, образования относительных и притяжательных прилагательных, уменьшительно-ласкательной формы существительных, согласования прилагательных с существительными, усвоение слов-антонимов, расширение значений предлогов; распространение предложений, составление предложений, рассказа, усвоение конструкции сложноподчинённых предложений.

В мае месяце 2014 г. нами были проанализированы результаты проведённой коррекционно-развивающей работы, которые показали, что проводимое логопедическое воздействие с использованием ИТ оказывает значительно большее положительное влияние на состояние словарного запаса, грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по сравнению с традиционной логопедической коррекцией, что выразилось в следующем:

1. Количество детей в экспериментальной группе, имеющих высокий уровень развития словарного запаса (50%), значительно больше по сравнению с контрольной группой (8,33%), о чём свидетельствует разница в показателях – 41,67% (рис. 2).

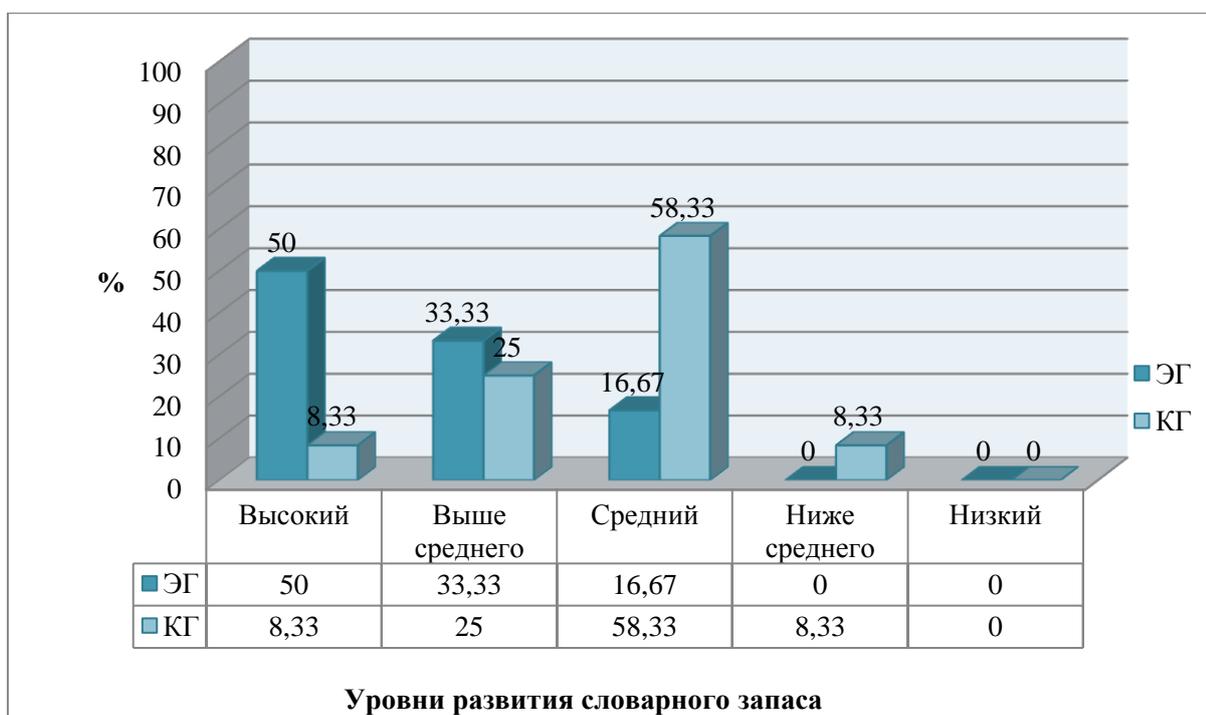


Рис. 2. Удельный вес дошкольников ЭГ и КГ с различными уровнями развития словарного запаса на контрольном этапе эксперимента

2. В экспериментальной группе по итогам коррекционно-развивающей работы с применением ИТ отсутствуют дети, имеющие низкий и ниже среднего уровни состояния грамматического строя речи. В то время как контрольной группе показатель на уровне ниже среднего сохраняется у 16,67% дошкольников. Количество дошкольников, имеющих высокий (41,67%) и выше среднего (41,67%) уровни развития грамматического строя речи в экспериментальной группе значительно больше, чем в контрольной группе (высокий уровень у 8,33%; уровень выше среднего у 25,0%), и разница в показателях составляет 33,33% и 16,67% соответственно (рис. 3).

3. После проведения коррекционно-развивающей работы, с использованием информационных технологий, значительно вырос уровень развития связной речи дошкольников экспериментальной группы (низкий и ниже среднего уровень – 0%). В контрольной группе у дошкольников уровень ниже среднего по-прежнему сохраняется у 16,67% детей. Количество дошкольников, имеющих высокий уровень развития связной речи в ЭГ (41,67%) значительно больше по сравнению с КГ (8,33%), что подтверждает разница в показателях, составляющая 33,33% (рис. 4).

Полученные данные были исследованы методами математической статистики, которые показали, что различия в состоянии словарного запаса, грамматического строя и связной речи у детей экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны на уровне значимости $< 0,05$.

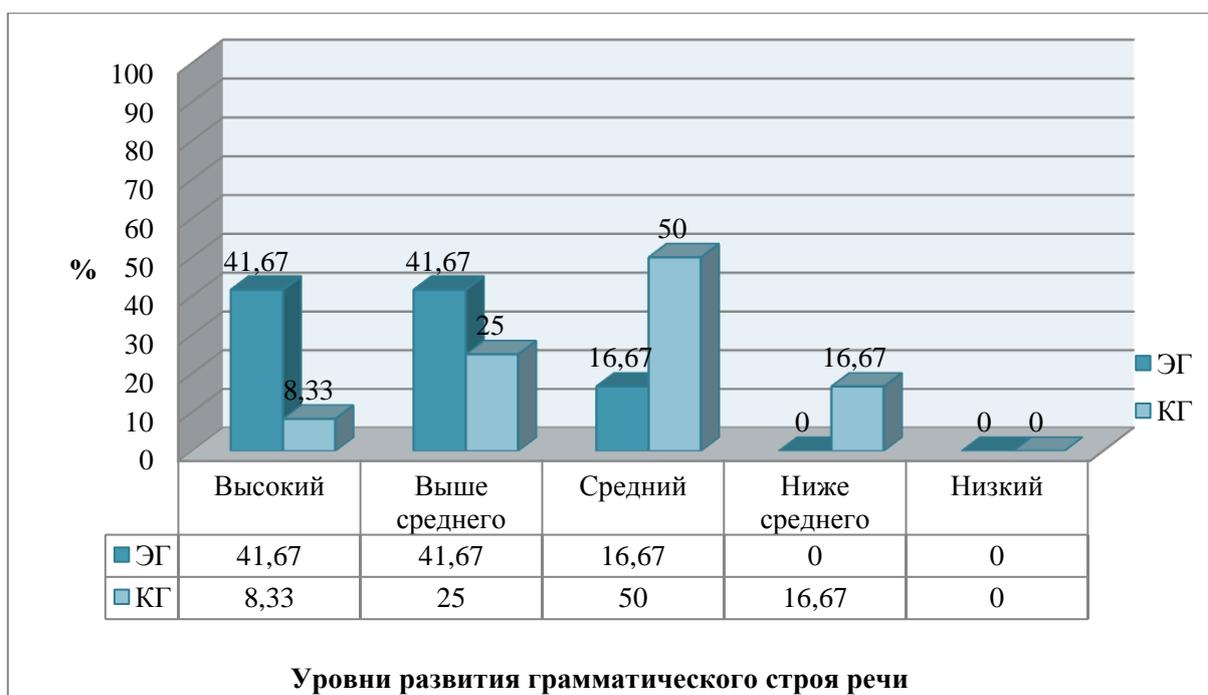


Рис. 3. Удельный вес дошкольников ЭГ и КГ с различными уровнями развития грамматического строя речи на контрольном этапе эксперимента

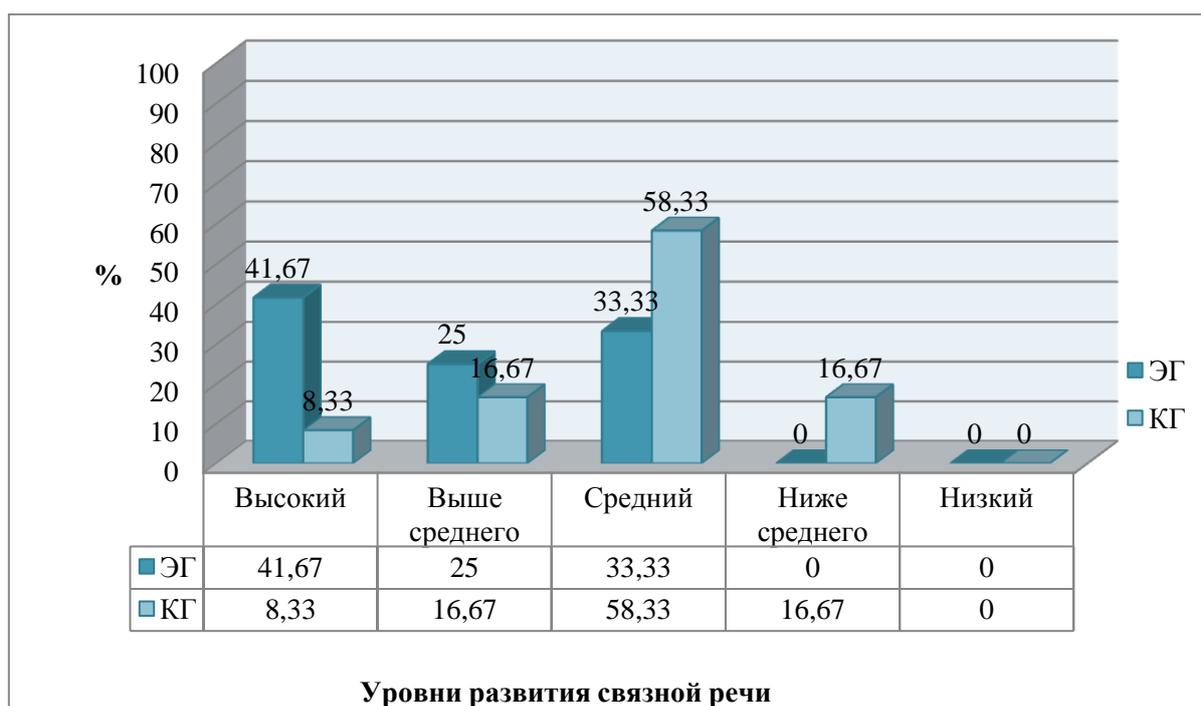


Рис. 4. Удельный вес дошкольников ЭГ и КГ с различными уровнями развития связной речи на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, реализация предложенного содержания логопедической работы по коррекции выявленных нарушений речи у исследуемой категории детей с использованием информационных технологий имеет значительно большее положительное влияние на состояние словарного запаса, грамматического строя и связной речи в сравнении с традиционной логопедической коррекцией.

Список литературы

1. Васильева, В.С. Дидактические возможности информационных технологий в процессе логопедической работы по коррекции речевых нарушений у старших дошкольников [Текст] / В.С. Васильева, А.А. Абрамовских // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 апреля 2014 г. в 2 частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Часть 1. – Ульяновск: SIMJET, 2014. – С. 24–28. – Библиогр.: с. 28.
2. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: Сб. методических рекомендаций. – 240 с. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – (РГПУ им. А.И. Герцена).
4. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селеверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
5. Филичева, Т.Б. [Текст]: Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2010. – 272 с. (Коррекционное образование).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Галайко Т.И.

методист Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Межшкольный методический центр»,
Россия, г. Оса

Иванова И.В.

педагог-психолог Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад «Лира»,
Россия, г. Оса

В статье рассматриваются этапы формирования профессионально – личностной готовности педагогов к работе по развитию креативности детей посредством различных форм методической работы.

Ключевые слова: креативность, творчество, методы и приемы креативного развития, творческий потенциал.

Современный мир меняется стремительно... И на учебе, и на работе человек раз за разом сталкивается с новыми ситуациями, в которых велика степень неопределенности, нет заранее известных способов действий, гарантированно ведущих к успеху. Сегодня особенно остро обозначилась потребность общества в воспитании творческих людей, имеющих нестандартный взгляд на проблемы, умеющих находить собственное решение, оригинальные ответы, открыто высказывать смелые идеи и гипотезы, способных в поведенческой сфере быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

В последние годы в науке стали дифференцироваться понятия «творчество» и «креативность»: если творчество в большинстве случаев понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека.

Сегодня высоко ценятся люди, обладающие творческим мышлением, креативными способностями. Достичь высокого уровня креативного мышления возможно при его развитии с раннего возраста, при этом огромная роль возлагается на педагога, способствующего формированию творческого потенциала личности.

Креативность самого педагога помогает адекватно воспринять ребенка, найти к каждому индивидуальный подход, поддержать развитие творческого потенциала детей. Именно педагог создает атмосферу, которая может вдохновлять ребенка или разрушать его уверенность, поощрять или подавлять интересы, развивать или игнорировать способности. Для этого необходимо создать условия, используя эффективные методы и приемы, внедрять инновационные педагогические технологии по оптимизации творческого потенциала детей. С этой целью была организована работа, которая предполагает посредством различных форм педагогической деятельности замотивировать педагогов на повышение профессионально – личностной готовности к работе по развитию креативности детей.

Целью работы с педагогами является развитие креативного потенциала субъектов образовательного процесса.

Исходя из цели были определены задачи:

1. Создавать условия для овладения педагогами теоретическими знаниями, методами и принципами развития креативного потенциала детей.
2. Развивать проблемность мышления педагогов, критичность ума, способность принимать ответственные независимые и продуманные решения в стандартных и нестандартных ситуациях.
3. Стимулировать самостоятельность творчества педагогов, целеустремленность, способность к риску.
4. Развивать у педагогов способность генерализовать новые идеи, самостоятельно решать проблемы через реализацию творческих идей на практике, быть готовыми к инновациям.

С целью решения поставленных задач была организована методическая работа, предполагающая несколько этапов.

На первом этапе с педагогами был организован цикл теоретических семинаров. Педагогам предлагалось глубже познакомиться с современными концептуальными подходами к развитию креативности, с интеллектуальными предпосылками креативности, с программами развития творческого мышления, воображения детей с целью повышения уровня профессиональной компетентности в этой области.

На втором этапе были проведены мастер – классы, семинары – тренинги, где педагогам была предоставлена возможность познакомиться с методами и приемами развития креативного мышления с использованием ТРИЗ

(теория решения изобретательских задач). Отработать методы и приемы с целью дальнейшего применения их в профессиональной деятельности.

На третьем этапе педагоги были включены в тренинговую деятельность, направленную на развитие собственной креативности, «настройку» и активизацию творческих способностей.

В ходе работы участникам тренинга была предоставлена возможность осознания того, что такое креативность, каковы ее проявления, какие бывают барьеры, препятствующие актуализации их собственных творческих ресурсов. Большинство предполагаемых упражнений можно выполнять и индивидуально, активизируя и совершенствуя собственный творческий потенциал.

Представленная система методической работы направлена на повышение профессионально – личностной готовности педагогов к работе по развитию креативности детей.

Список литературы

1. Гатанов Ю.Б. Развитие личности, способностей, творческой самореализации / Психологическая наука и образование. – 1998. – №1.
2. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М., 1987.
3. Прохорова Л.Н. Опыт методической работы в ДОУ по развитию креативности дошкольников. – М., 2007.
4. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. – СПб., 2001.

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗО-ТЕРАПИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Годовникова Л.В.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета, канд. пед. наук, Россия, г. Белгород

Бережная К.С.

магистрант Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия, г. Белгород

В статье раскрывается значение изобразительного искусства как арт-терапевтического средства интегрированного и инклюзивного обучения детей. Включение в образовательный процесс ребёнка, имеющего психофизиологические отклонения в развитии, рассматривается сквозь призму социально-педагогической значимости интеграционных процессов.

Ключевые слова: инклюзия, интегрированное обучение, изобразительное искусство, терапия.

Современный этап развития российского образования отличает необходимость предоставления всем детям на равных условиях образовательных

услуг, несмотря на их психофизические особенности. В последние годы в практику обучения стали интенсивно внедрять методы арт-терапии, занятия изобразительным искусством.

Изобразительное искусство является фактором развития, формирования у детей целостного, гармоничного восприятия мира, активизация самостоятельной творческой деятельности, развития интереса к природе и потребности в общении с искусством; формирование духовных начал личности, воспитание эмоциональной отзывчивости и культуры восприятия произведений профессионального и народного (изобразительного) искусства; нравственных и эстетических чувств; любви к родной природе, своему народу, к многонациональной культуре [2, с.80].

Педагогами утверждается, что многие дети с психофизиологическими отклонениями нуждаются в интегрированном образовании. Все дети разные, школу и систему образования нужно изменить для того, чтобы удовлетворить потребности всех учащихся. Для детей с особыми образовательными потребностями особенно актуально проявить и утвердить свою социальную значимость. Именно инклюзивное образование дает возможность учащимся с ограниченными возможностями здоровья пойти учиться в общеобразовательную школу. Такие школьники нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. Анализ работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, показал, что эмоционально-волевая незрелость, сниженная познавательная активность, неуверенность в себе, двигательная расторможенность и прочие особенности, мешают им полноценно включиться в изобразительную деятельность.

Ребенок, первоначально с удовольствием включающийся в творчество, из-за непосильности задачи, может охладеть к рисованию. Чувствуя себя неуверенно в продуктивной деятельности, он заранее может переживать свою неудачу, представляя и проигрывая ее в своем воображении. Для того, чтобы он не потерял веру в собственные силы, не почувствовал себя неуспешным, педагогу по изобразительной деятельности необходимо спланировать образовательную деятельность, учитывая потенциал и специфические особенности каждого ребенка. Интегрированное обучение – комплексное обучение детей инвалидов в аккредитованных государством образовательных школах. В этом обучении ребёнок с особыми образовательными потребностями рассматривается как проблема. Ребёнок должен быть изменён, адаптирован к школьной среде к системе школьного образования и общества, мы считаем через привычные способы творчества – рисование. Ведь изобразительное искусство помогает ребенку бурно упорядочить усваиваемые знания. Ребенок, имеющий трудности в обучении, как правило, проходит ряд стандартизированных тестов, для того, чтобы развиваться с помощью школы. Благодаря инклюзивному обучению происходит совместное участие в образовательном процессе каждого ребёнка вне зависимости от образовательных способностей

и потребностей. Главным принципом инклюзивного образования является соблюдение интересов каждого ребёнка. Учитель должен разработать, а затем внедрить в практику приёмы, методы, которые направлены на развитие каждого ребёнка в классе [1, с.196].

Методом можно считать применение арт-терапии в работе детей с психофизиологическими отклонениями. Изо-терапия не просто способствует развитию зрения, координации движений, речи и мышления, творческого потенциала ребенка в условиях активизации воображения и фантазии.

Методы коррекционной работы актуальны для современного ребёнка – это является особенностью нового времени. Коррекционная работа опирается на фундаментальные труды отечественных психологов, раскрыла свои потенциалы заново и приобрела инновационный смысл

Разработкой проблемы интегрированного обучения занимались многие ученые: Л.С. Волкова, Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова. Размышления по поводу возможностей интеграции можно проследить в трудах таких педагогов, как В.В. Краевский, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина и др.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это категория школьников, имеющая достаточно четкие специфические характеристики, связанные с состоянием здоровья, которое препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [3, с.54].

Проблемой внедрения инклюзивного образования в образовательное учреждение ссылаются на подготовку педагогов, что также позволяет реализовать главный принцип инклюзивного образования: не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка. Необходимо организовывать, поощрять, обогащать изобразительную деятельность младших школьников, используя методы арт-терапии, которые имеют достаточные потенциальные возможности для развития детей с особыми образовательными потребностями, именно такой вид подготовки позволяет организовать работу, направленную на гармонизацию взаимодействия здоровых детей и детей с ОВЗ, создание атмосферы эмоционального комфорта и взаимоприятия всех участников инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Ч.1 / Собр. соч.: В 6 т. – Т. 5. – М., 1983.- 272 с.
2. Ермолаева-Томина Л.Б., Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов. -2-е изд. – М., 2005. – 304 с.
3. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития / Под рук. И.Т. Власенко, В.И. Лубовского // Дефектология. – 1989. – №2. – 110 с.
4. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б.П. Пузанова. – М., 1999.- 272 с.

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Годовникова М.М.

учитель английского языка МБОУ – лицей № 32 г. Белгорода,
магистрант Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
Россия, г. Белгород

Статья посвящена проблеме развития интереса учащихся к изучению английского языка. Рассматриваются некоторые подходы к обучению детей младшего школьного и подросткового возраста. Анализируются возможности современных компьютерных технологий в развитии творческого потенциала школьников.

Ключевые слова: познавательный интерес, обучение иностранному языку, современные образовательные технологии.

XXI век является веком международных отношений, поэтому задача учителя – показать взаимозависимость развития национальной и международной истории и культуры, научить детей владению языком на уровне свободной коммуникации, а также умению творчески подходить к самому процессу овладения им.

Очень важно пробудить интерес к изучению английского языка с малых лет. Поэтому работа в начальных классах должна включать занимательные виды деятельности. Например, маленьким детям следует показывать различные мультфильмы на иностранном языке. Таким образом, дети наблюдают за персонажами, им не нужно переводить слова на русский язык, так как все иностранные слова демонстрируются в виде предметов и действий на экране. К тому же, дети воспринимают правильную аутентичную английскую речь, главным образом улавливают интонацию, что очень важно само по себе. После просмотра такого мультфильма обсуждение ведется веселее и интереснее обычного, это указывает на то, что детям не скучно, и они восприняли материал без каких-либо сложностей. Можно также использовать игрушки – персонажей мультфильма, чтобы помочь детям запомнить, как зовут героев, какие они по характеру, дать возможность каждому попробовать стать на его место, то есть говорить как герой, с той же интонацией и в той же манере и в определенной ситуации.

По большому счету, использование на уроках современных технологий, к примеру, компьютерных, позволяет превращать учебный процесс в игру [2]. Для маленьких детей игра необходима, поэтому существует огромное количество обучающих и развивающих компьютерных игр, как, например, *masmillan*. Такие игры предназначены для начинающих, они включают в себя основы грамматики, необходимую лексику, учат сложным вещам, например, как ориентироваться на местности или как правильно называть время, способствуют развитию абстрактному мышлению. Примечательно то, что в них

может играть как один, так и несколько человек, то есть можно использовать для работы с классом.

При изучении английского языка в среднем звене подробно рассматриваются культура и особенности англоязычных стран. Изучение жизни страны изучаемого языка способствует не только межкультурной коммуникации, а также воспитывает уважение к истории изучаемой страны и народу. При этом школьники приучаются соотносить изучаемые явления с теми процессами, которые происходили и в настоящее время происходят в России, что развивает критичность мышления, способствует осознанному отношению к действительности.

Страноведческое содержание призвано сформировать у учащихся представления об особенностях культуры и менталитета англо-говорящих стран [1]. В первые годы изучения страноведения детей знакомят с географическим положением, народом этих стран, особенностями правления и т.д. В старших классах в этот курс включены самые разнообразные сведения о тех сферах жизни общества, которые не освещались или освещались в не достаточной степени в предыдущих классах: литература, музыка, средства массовой информации, образование, положение стран в мире.

В основу этого курса положен коммуникативный подход к овладению всеми аспектами иноязычной культуры: познавательным, развивающим все виды речевой деятельности. Ведущим остаётся чтение и говорение.

Знакомство с культурой страны происходит путём сравнения и постоянной оценки уже имеющихся знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране, о самих себе. Сравнивая себя и зарубежных сверстников, учащиеся выделяют общее и специфическое, что способствует объединению, развитию понимания и доброго отношения к стране, её людям, традициям.

Наибольший развивающий потенциал при изучении страноведения имеет, на наш взгляд, опыт выполнения учащимися проектных работ (доклад, реферат, презентация). Данные виды творческой деятельности способствуют развитию коммуникативных навыков, умения составлять диалоги и проекты по заданным темам. Творческие задания в полной мере позволяют раскрыться имеющемуся творческому потенциалу детей, при этом сами способствуют развитию креативности школьников.

Таким образом, развивая познавательный интерес учащихся к изучению иностранного языка, мы способствуем развитию общих способностей всех без исключения детей и даём возможность детям заниматься в удобном для них темпе и объёме, индивидуализируя их обучение.

Список литературы

1. Нестерова Н. Страноведение. Великобритания: Учеб. пособие для вузов. – Изд-во «Феникс»: Ростов-на-Дону, 2006.- 368 с.
2. Цатурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. – Москва: Высшая школа, 2004. – 96 с.

ТИП НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ ПРИ ВЫБОРЕ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ЛЫЖНЫХ ГОНКАХ

Горбунов С.С.

доцент кафедры Теории и методики лыжных гонок и биатлона Чайковского государственного института физической культуры, канд. пед. наук, Россия, г. Чайковский

Горбунов С.А.

доцент кафедры Теории и методики прыжков на лыжах с трамплина и горнолыжного спорта Чайковского государственного института физической культуры, канд. пед. наук, Россия, г. Чайковский

В статье речь идет о психических особенностях спортсменов лыжников, а точнее об особенностях типа темперамента и типа нервной системы. Сделана попытка доказать необходимость в процессе спортивного отбора и ориентации определять эти типы, и опираться на них при выборе спортивной специализации лыжников-гонщиков. В первую очередь, потому что темперамент человека это прирожденное свойство и изменить тип нервной системы в процессе жизни не представляется возможным.

Ключевые слова: лыжные гонки, психические особенности, типологические свойства нервной системы, темперамент, отбор и ориентация спортсменов.

Лыжные гонки на современном этапе развития предъявляют высокие требования к уровню подготовленности спортсмена. Причем не только к физической и технико-тактической подготовленности, но и к психической. Это обусловлено тем, что на сегодняшний день разница в результатах спортсменов при выступлении на соревнованиях настолько минимальна, что дает нам право считать, что уровень их физической подготовленности достаточно высок и находится на близком уровне друг к другу.

Однако одним из решающих факторов успеха при относительно равных уровнях физической и технико-тактической подготовленности является психическая готовность спортсмена к соревнованию, которая формируется в процессе психической подготовки человека. Психическая подготовка помогает создавать такое психическое состояние, которое способствует, с одной стороны, наибольшему использованию физической и технической подготовленности, а с другой – позволяет противостоять предсоревновательным и соревновательным сбивающим факторам (неуверенность в своих силах, страх перед возможным поражением, скованность, перевозбуждение и т.д.) [4].

Спортивное состязание справедливо считают своеобразным испытанием свойственных индивиду качеств, физических и психических. Со столь высокими психофизическими напряжениями, как в спортивно-соревновательной деятельности, не часто приходится сталкиваться в обы-

денной жизни. Об этом свидетельствует вся совокупность сведений о её психических и биофункциональных особенностях.

Есть основание считать, что ответственные соревнования при нацеленности спортсмена на достижение в них возможно высокого результата требуют от него предельной психической мобилизации и чрезвычайно напряженной сложной саморегуляции психических состояний в экстремальных ситуациях. Не случайно спортсмены при ответе на вопрос о том, какие трудности им приходится главным образом преодолевать в процессе соревнований, на первое место чаще ставят именно психические [3].

Рассматривая педагогические, физиологические, биохимические механизмы повышения выносливости и явления утомления, ряд авторов особое внимание уделяет деятельности нервной системы, волевым и личностным качествам спортсменов. Ставится, в частности, вопрос о соответствии особенностей психики юных и взрослых спортсменов специфике вида спорта. Отдельные исследования показывают влияние природных свойств нервной системы на спортивные достижения. Наиболее существенным фактором в условиях напряженной мышечной деятельности является устойчивость психики человека, которая позволяет преодолевать болезненные ощущения, возникающие при утомлении, и продолжать работу, несмотря на усиливающееся желание прекратить её. Особенно это проявляется у лыжников дистанционщиков, которые соревнуются на длинных дистанциях.

Способность стойко противостоять утомлению, достигать высоких и рекордных результатов, побеждать в состязании с равными соперниками зависит, помимо всего прочего, от психических особенностей и свойств высшей нервной деятельности. Поэтому на всех этапах отбора и эти показатели играют существенное значение [2].

В основе любой структуры способностей, в том числе спортивных, лежат задатки, обладающие стабильностью и имеющие природную, биологическую основу.

Исследования И. Павлова, его учеников и последователей позволяли понять закономерности развития природы способностей на основании изучения типологических особенностей нервной деятельности человека, типа нервной системы и её свойств. Было определено, что люди с различными свойствами нервной системы обладают характерными особенностями не только в поведении, но и в развитии своих способностей, навыков, качеств.

К основным типологическим свойствам нервной системы человека относятся:

- сила и слабость, которые выражаются в степени выносливости нервной системы по отношению к длительно действующему раздражителю, а также к сильному, хотя и кратковременному раздражению;
- подвижность и инертность, проявляющаяся в том, насколько быстро происходит перестройка реакции нервной системы на меняющиеся раздражения;

- уравновешенность или неуравновешенность нервных процессов – свойство, раскрывающее соотношение (баланс) возбуждения и торможения по их силе и подвижности;

- динамичность как замыкательная функция коры большого мозга, которая проявляется в скорости образования временных нервных связей.

Сочетание этих свойств нервной системы дает множество типологических групп. Но основных было выделено четыре:

1) сильный уравновешенный тип – деятельность протекает без скачков, равномерно, редко происходят спады в деятельности от переутомления;

2) уравновешенный тип – хорошо выполняет работу, которая требует равномерной затраты сил, длительного и методического напряжения, обладает высокой выносливостью;

3) неуравновешенный тип – характерна цикличность в действиях: сильные нервные подъемы, затем истощение и спад деятельности;

4) слабый тип – низкая работоспособность и повышенная чувствительность к стрессовым ситуациям.

Отличительные свойства нервной системы являются физиологической основой темперамента, который характеризует динамику психических процессов человека. Каждому темпераменту присущи свои особенности в поведении, реакции на окружающее и т.д.

Холерический темперамент (неуравновешенный по типу нервной системы) – явно боевой тип, задорный, легко и быстро раздражающийся. Для него характерна цикличность в деятельности. Он готов преодолевать, и преодолевает трудности на пути к цели, но до тех пор, пока у него не исчерпаны силы, у него наступает спад до того, что ему все нелегко. Воля холерика порывиста.

Сангвинический тип – сильный, уравновешенный тип с хорошо сбалансированными и подвижными нервными процессами. Сангвиник подвижен, хорошо приспосабливается к изменяющимся условиям деятельности. Быстро принимает решения для решения двигательных заданий, быстро ориентируется в усложненных условиях.

Флегматический темперамент характеризуется достаточно уравновешенными процессами возбуждения и торможения, относительной подвижностью нервных процессов. Это – спокойные, сдержанные люди, настойчивые и упорные труженики. Данный тип не любит отвлекаться по мелочам и поэтому может выполнять действия, требующие равномерной затраты сил, длительного и методического напряжения. И. Павлов подчеркивал высокую выносливость данного типа.

Меланхолический темперамент отличается слабой работоспособностью, причем ослабленным оказывается не только процесс возбуждения, но и процесс торможения [1].

На основании изложенного можно сказать, что *холерики* менее приспособлены к длительной и монотонной работе, которая свойственна лыжникам

дистанционщикам, поэтому этому типу больше подходят спринтерские дистанции, где необходимо в краткие сроки выплеснуть всю энергию. Спортсменов относящихся к *сангвиническому типу* сложно отнести к какой-то одной специализации: к спринтерам или дистанционщикам. Спортсмены с таким типом могут добиться успехов на разных дистанциях в лыжных гонках. Поэтому чаще таких спортсменов называют универсалами. Спортсмены с *флегматическим темпераментом*, больших успехов в лыжных гонках смогут добиться на длинных дистанциях, поэтому этот тип стоит отнести к дистанционщикам. *Меланхолический тип* не совместим с лыжными гонками, так как занятия лыжными гонками и выступления на соревнованиях требуют от спортсмена высокой работоспособности, стрессоустойчивости, а меланхолики этими способностями не обладают.

И. Павлов неоднократно подчеркивал, что личность человека определяется как биологической наследственностью, так и средой, условиями воспитания. Сила нервной системы (темперамент) есть прирожденное свойство, а характер (форма поведения) во многом состоит из индивидуальных приобретенных привычек. Что же касается изменения типа нервной системы, то при определенной обстановке возможно улучшение, урегулирование условно-рефлекторной деятельности – но и только. О прочной переделке типа, конечно, речи быть не может [1].

Исходя из этого можно утверждать, что тип нервной системы и темперамент могут и должны являться теми характеристиками, на которые стоит обращать внимание при первоначальном отборе и ориентации спортсмена лыжника для определения его в ту или иную специализацию, наряду с такими показателями, которые слабо поддаются тренировке, как: антропологические признаки (кроме веса тела и подкожной жировой клетчатки), респираторные показатели (ЖЕЛ, МОД, МВЛ), скорость реакции, координация движения и т.д.

Список литературы

1. Л.В. Волков Теория и методика детского и юношеского спорта. – Киев.: Олимпийская литература, 2002.
2. Губа В.П., Квашук П.В., Никитушкин В.Г. Индивидуализация подготовки юных спортсменов. – М.: Физкультура и Спорт, 2009. – 276 с., ил.
3. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и её прикладные аспекты. 4-е изд., испр. и доп. – Спб.: Издательство «Лань», 2005. – 384 с.: ил. – Учебники для вузов. Специальная литература.
4. Теория и методика спорта: учебное пособие для училищ олимпийского резерва – М., 1997 – 416 с. Под общей редакцией д.п.н., профессора Ф.П.Суслова, д.п.н., профессора Ж.К. Холодова.

ЗНАЧЕНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Горохова Ю.В.

студентка НИУ «БелГУ» факультета дошкольного, начального и специального образования педагогического института,
Россия, с. Шелаево

Головки Е.В.

доцент кафедры педагогики и методики начального образования,
канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

В данной статье групповая работа рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития умственной деятельности, а также коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Организация групповой работы развивает познавательную самостоятельность школьников, что в свою очередь является главной целью педагогической деятельности, заложенной в ФГОС.

Ключевые слова: групповая работа, групповая деятельность, группа.

В соответствии с требованием Федерального государственного образовательного стандарта начальное образование должно быть направлено на приобретение навыков эффективного общения, умения работать в коллективе, формирование самостоятельной умственной деятельности.

Способность школьника работать в команде, группе – одно из наиболее востребованных личных качеств, наряду с чуткостью, терпением, надежностью и самоуважением. Это качество необходимо школьникам для построения отношений с товарищами на основе сотрудничества, поэтому организация групповой работы в учебном процессе является одной из актуальных форм развития коммуникативных возможностей учащихся [1, с. 57].

Эффективность использования групповых форм работы в процессе обучения неоднократно доказывалась на практике. Этой проблеме посвящены работы А. Б. Воронцова, И.В. Перепелицы, И.И. Куксгаузена, А.Бенко, О.В. Чихановой, С.Т. Танцорова, Х.И. Лийметса и др.

Технология группового обучения занимает важное место в системе современного учебного процесса и является одним из средств реализации системно-деятельностного подхода. В соответствии с образовательным стандартом нового поколения главной задачей учителя начальных классов является обеспечение организации групповой учебной деятельности младших школьников, в результате которой развивались бы их творческие способности и индивидуальность.

По определению Е.Н. Щурковой, групповая деятельность – это «организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [6, с. 3].

Организацию групповой деятельности необходимо начинать с комплектования групп. Группы могут формироваться как учителем, так и самими учащимися. Количество человек в группе может быть различным – от 3 до 7 человек.

Танцоров С.Т. рекомендует следующие способы формирования групп: группа по желанию, случайная группа, группа, сформированная лидером, группа, сформированная организатором.

При формировании групп важно учитывать характер межличностных отношений учащихся. Психолог Ю.Н. Кулюткин по этому поводу пишет: «В группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились доброжелательные отношения. Только в этом случае возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх» [2, с. 36].

Психолого-педагогические исследования показывают, что учащиеся со средним уровнем активности говорят на уроках только 6-7 минут в день. По традиции активность учащихся на уроке принято учитывать по поднятым рукам и выступлениям отдельных учащихся перед всем классом. А как же оценить ребенка, который не может пока публично выступать в силу своих психологических особенностей? Где уверенность в том, что дети, внешне принимающие активное участие на уроке, имеют практические знания по данному материалу? При совместной деятельности в малых группах проявляется большая активность учащихся потому, что им там комфортнее. Младший школьник (по различным причинам) часто не может высказывать свои мысли вслух перед учителем и всем классом, публично выступать, а в группе он вынужден обсуждать наравне со всеми предложенные вопросы и задания, то есть занимать активную позицию.

Главные особенности организации групповой работы младших школьников на уроке:

- 1) учитель не дает знания в готовом виде, а является соучастником и организатором коллективной деятельности учащихся;
- 2) при выполнении конкретных заданий учащиеся решают не только учебные, но и воспитательные задачи;
- 3) работа в коллективе поднимает активность ребят, раскрывает их индивидуальные возможности, помогает наладить обмен знаниями;
- 4) состав группы непостоянный, он подбирается таким образом, чтобы с максимальной эффективностью могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы;
- 5) групповая работа развивает у младших школьников коммуникативные универсальные учебные действия [4, с. 251].

Из вышесказанного следует, что в современной системе образования необходимо использовать групповую форму работы учащихся на уроках, так как воспитание познавательной самостоятельности школьников – главная цель педагогической деятельности, заложенная в ФГОС.

Список литературы

1. Корепанова, О.В. Работа в группах как фактор эффективного обучения [Текст] / О.В. Корепанова // Начальная школа плюс до и после. – № 01, 2011. – С. 57–61.
2. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: «Совершенство». – 1985. – 128 с.
3. Лийметс, Х.Й. Групповая работа на уроке [Текст] / Х.Й. Лийметс. – М.: Просвещение. – 1975. – 64 с.
4. Селевко, Г.К. Групповые формы учебной деятельности. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование. – 2005. – 535 с.
5. Танцоров, С.Т. Групповая работа в развивающем образовании. Исследовательская разработка для учителя [Текст] / С.Т. Танцоров. – М.: Рига – ПЦ “Эксперимент”. – 1997. – 203 с.
6. Щуркова, Н.Е. Краткий справочник по педагогической технологии [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Новая школа. – 1997. – 40 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

Горохова Ю.В.

студентка НИУ «БелГУ» факультета дошкольного, начального и специального образования педагогического института, Россия, г. Белгород

В данной статье рассмотрена сущность и значение коммуникативных универсальных учебных действий на уроках «Окружающего мира». Формирование коммуникативных УУД у младших школьников содействует не только умению сотрудничать с другими людьми, исполнять разные социальные роли в коллективе, но и является эффективным ресурсом для их благополучной будущей взрослой жизни.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, «Окружающий мир», методы и приемы.

В условиях перехода нашей страны к рыночным отношениям большое внимание уделяется вопросу о воспитании конкурентоспособной личности, владеющей творческими умениями и навыками, с развитым экономическим мышлением, умеющей быстро и гибко ориентироваться в решении сложных жизненных проблем. Эта цель воспитания определена в Комплексной Программе воспитания в организациях образования РФ.

В современной школе одним из главных направлений ее деятельности является всестороннее развитие личности ребенка, его умений работать и общаться в коллективе, повышение мотивации к обучению. Предоставление учащимся оптимальных условий для развития их творческих, умственных, коммуникативных способностей является целью современной школы. Сегодняшние выпускники не готовы к успешной адаптации в современном обществе. Таким образом, выйдя из стен школы, ребята или останутся неуспешными по жизни, или не смогут "найти своего места в жизни", что может при-

вести к аддиктивному поведению [1, с. 78]. Поэтому в настоящее время перед школой остаётся актуальной проблема самостоятельного усвоения учащимися новых знаний, умений, навыков и компетенций, включая и умение учиться.

Для успешного усвоения таких знаний необходимо овладеть универсальными учебными действиями. Планируемые результаты Стандартов образования (ФГОС) второго поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты. Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования [3, с. 56]

Подходы к решению проблем формирования коммуникативных УУД отражены в работах Л.С. Выгодского, К.Д. Ушинского, Д.В. Воровщикова, Н.А. Лошкарёва, А.А. Любинской, Ю.К. Бабанского, Г.К. Селевко, Д. В Татьянченко, П.Я. Гальперина, А.В. Усова, С.Т. Шацкого.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на фоне имеющихся достижений по интересующей нас проблеме, отдельные её аспекты исследованы недостаточно. На наш взгляд, слабо разработана проблема формирования у младших школьников коммуникативных УУД в процессе изучения предмета «Окружающий мир», а ведь именно на этих уроках эта деятельность учащихся организуется чаще всего.

Коммуникативные УУД обеспечивают учет позиции других людей в деятельности и общении, социальную компетентность; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным УУД относятся:

- 1) планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- 2) постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- 3) разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- 4) управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- 5) умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [1, с. 46-52].

Существенная особенность курса «Окружающего мира» состоит в том, что в нем заложена содержательная основа для широкой реализации межпредметных связей всех дисциплин начальной школы [2, с. 270-271].

В современном изменяющемся мире перед человеком стоит множество новых задач, к которым заранее подготовиться невозможно. В неожиданной для себя ситуации может быть полезна целостная система знаний и сформированное умение постоянно систематизировать приобретаемую информацию.

«Окружающий мир» – это единственный предмет в школе со многими связями природных и общественных явлений. Он создает фундамент для многих предметов основной средней школы: географии, физики, биологии, химии, обществознания, истории. «Окружающий мир» является фундаментом картины мира младших школьников.

Для формирования коммуникативных УУД младших школьников требуются специальные методы и приёмы в образовательном и воспитательном процессе начальной школы, система занятий, на которых формируются необходимые универсальные учебные действия. В рамках предмета «Окружающий мир» для формирования коммуникативных УУД можно использовать следующие методы обучения: работа в малых группах и парах, метод сотрудничества, дискуссии, беседы, наблюдение и фиксирование результатов, поиск информации, а также приемы: «командно-игровая деятельность», «учимся вместе» и другие.

Предмет «Окружающий мир», помимо прямого эффекта обучения – приобретения определенных знаний, умений, навыков, вносит свой вклад в формирование коммуникативных умений, в том числе умения ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнера и строить свое речевое высказывание; контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения; извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей.

Можно выделить следующие приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий:

- 1) Прием «Вертушка»: умение работать в малой группе разного уровня развития
- 2) Прием «Зигзаг»: умение отстаивать свою точку зрения.
- 3) Прием «Пила»: умение принимать решение сообща.
- 4) Прием «Индивидуальная работа в команде»: умение оказать помощь, выполняя собственную задачу.
- 5) Прием «Командно-игровая деятельность»: умение работать в команде и соревноваться.
- 6) Прием «Учимся вместе»: взаимное обучение.

Из вышесказанного следует, что формирование коммуникативных УУД на уроках «Окружающего мира» и в образовательном процессе в целом имеет важное значение и в учебно-воспитательном процессе, и за рамками школы. Успеваемость учащихся, а также благополучие ребят в классном коллективе зависит от уровня сформированности и овладения коммуникативными УУД. Формирование коммуникативных УУД у младших школьников способствует не только процессу умения сотрудничать с другими людьми, изменять и передавать информацию, исполнять разные социальные роли в кол-

лективе, но и является эффективным ресурсом для их благополучной будущей взрослой жизни.

Список литературы

1. Бершадский, М.Е., Гузеев, В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Педагогический поиск. – 2003. – 265 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2011. – 281 с.
3. Козлов, В.В., Кондаков, А.М. Федеральный Государственный стандарт начального общего образования [Текст] / В.В. Козлов, А.М. Кондаков. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Гуйван Т.П.

доцент кафедры межкультурных коммуникаций Государственного университета морского и речного транспорта имени адмирала С.О. Макарова,
канд. пед. наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема формирования общекультурных компетенций у студентов (обучающихся по направлению подготовки 100400 «Туризм») – будущих работников туристской сферы. В качестве одного из средств формирования предлагаются гуманитарные технологии, выявляются их возможности.

Ключевые слова: гуманитарные технологии, общекультурные компетенции, сфера туризма.

Обучение в вузе предполагает формирование у студентов комплекса компетенций – профессиональных и общекультурных.

В статье «Гуманитарные технологии как инновация в образовании» В. П. Соломин пишет: «Обобщая результаты исследований по проблеме подготовки педагогов, можно отметить, что современные тенденции развития общества переносят акцент на необходимость формирования универсальных, так называемых «надпрофессиональных» компетенций. ...можно утверждать, что развитию надпрофессиональных компетенций способствует освоение педагогами гуманитарных технологий» [2]. Это утверждение представляется справедливым и для модели профессиональной подготовки бакалавров в сфере туризма.

Под «гуманитарными технологиями» следует подразумевать в первую очередь технологии понимания (в культурфилософском и коммуникативном смысле), примененные к решению проблем в сфере социальной практики и личностного самоопределения» [1].

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм» перечислены общекультурные компетенции, среди которых указываются:

- способность к интеллектуальному, культурному, нравственному, физическому и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию;
- способность к достижению целей и критическому переосмыслению накопленного опыта;
- способность работать в коллективе, руководить людьми и подчиняться; готовность к межкультурным коммуникациям в туристской индустрии;
- готовность к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, толерантно относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способность к межкультурным коммуникациям в туристской индустрии [3].

Очевидно, что формирование компетенций такого рода предполагает развитие не только профессиональное, но и личностное.

Целесообразность использования гуманитарных технологий в формировании общекультурных компетенций определяются возможностями этих технологий.

Цель и содержание гуманитарных технологий предполагает построение взаимодействия в системе «педагог – студент», основанного на субъект-субъектных отношениях. Такой вариант характеризуется равенством позиций партнеров, каждая из сторон активна, испытывает не только воздействие, но и сама воздействует на другую. Взаимодействие в процессе обучения в субъект-субъектной форме наиболее эффективна, поскольку это не просто передача и принятие информации, но ее интерпретация, осмысление.

Следует отметить, что субъект-объектное воздействие стимулирует преимущественно репродуктивную деятельность студентов. Творческая, поисковая деятельность справедливо связывается с воздействием, базирующимся на субъект-субъектной схеме. Отношение к студенту как к объекту педагогического процесса автоматически влечет за собой негативное влияние педагога на другую личность. Напротив, отношение как к субъекту – станет фактором расширения представления о свойствах собственной личности, ее саморазвития, самоопределения, самореализации.

Субъект-субъектные отношения проявляются в диалоге. Диалогичность гуманитарной технологии достигается посредством организации коммуникации в образовательном процессе на основе партнерских отношений, что способствует личностному развитию сторон, поскольку стимулирует принятие личностью нового опыта, пересмотру прежних смыслов. В полиэтничном обществе это и диалог культурных смыслов, его развертывание вокруг основных вопросов бытия и многоголосье мира, которое существует в индивидуальном сознании, наличие полифонического слуха по отношению к окружающему миру.

Одним из условий эффективности использования диалога в процессе обучения – насыщение его вопросами, стимулирующими мыслительные процессы (проблемного характера) и побуждение к задаванию вопросов. Только

сообщение информации, вопросы репродуктивного свойства лишает инициативности как в поиске ответов, так и в спрашивании, ведет к формированию ориентации на получение готовых знаний. Сформированная активность субъекта в постановке вопросов определяет проблемно-диалогический тип коммуникации педагога и студентов, когда знания усваиваются в активной мыслительной деятельности, в творческом процессе.

Для технологий гуманитарного характера осуществление обратной связи приобретает особую значимость, поскольку направлено на решение задач, связанных с предоставлением возможности студентам:

- высказывать свои переживания по поводу интеллектуальной деятельности;
- указывать трудности, которые испытывал (на каком этапе);
- анализировать собственные мыслительные операции;
- выражать свое эмоциональное состояние.

То есть, собственная деятельность становится предметом самоанализа, что способствует оценке состоятельности своего идеального «Я», развитию навыков рефлексии и пониманию необходимости и трудности ясно и четко выражать себя. В таком случае обучение, его цели и содержание становятся осознанными, осмысленными, а не навязанными.

Таким образом, технологии гуманитарного характера содержат в себе возможность строить образовательный процесс на принципах: сотрудничества, психолого-педагогической поддержки, диалогичности, обеспечения развития и саморазвития, личностно-ориентированного обучения. Они позволяют решать задачи личностного развития, формировать общекультурные компетенции, многие из которых связаны с умениями самосовершенствования, переосмысления, взаимодействия в группе и межкультурной коммуникации. Бесспорно, для работника туристской сферы важно уметь мобильно реагировать на меняющиеся условия, принимать самостоятельные решения, осуществлять коммуникацию в инокультурной среде, быть готовым к инновациям.

Список литературы

1. Гончаров, С.А. Гуманитарные технологии в образовании и социальной сфере. // Вестник герценовского университета. –2008. – № 5 (55). – С. 9-15.
2. Соломин, В.П. Гуманитарные технологии как инновация в образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. URL : Режим доступа: http://vestnik.tspu.ru/index.php?Itemid=276&id=3109&option=com_content&task=view.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 туризм (квалификация (степень) «бакалавр»). [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/10/20111115141305.pdf>.

ДВУЯЗЫЧИЕ В ЯКУТИИ

Деланнуа М.С.

старший преподаватель кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ, Россия, г. Якутск

В статье рассматривается актуальность проблемы двуязычия в Республике Саха (Якутия). Рассмотрена языковая ситуация в республике.

Ключевые слова: двуязычие, многоязычие, билингвизм, языковая политика, многонациональная республика, народ саха.

Жизнь в человеческом обществе, как правило, сопряжена с фактом двуязычия. «Двуязычие является имманентной сущностью человеческой природы», по мнению ряда ученых, «двуязычие в современном мире – норма, а одноязычие – исключение» [1, с. 12].

Современная языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) имеет свои особенности, обусловленные тем, что в республике функционируют два государственных (русский и якутский), пять официальных (эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский, долганский) и один рабочий (английский) языки. В школах в связи с этим изучаются от четырех до шести языков [3].

Сегодня основой языковой политики, включая политику в области образования, является стратегия сохранения и упрочения сбалансированного национально-русского и русско-национального двуязычия. Однако вместе с тем в Республике Саха (Якутия) не обеспечен механизм исполнения языковой политики, не оказывается финансовая поддержка [3].

Якутия – один из немногих регионов России, где русский язык не монополизировал роль языка межнационального общения. Издавна языком межнационального общения для населения Якутии был якутский язык. Однако современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем, развитие речи детей протекает в условиях билингвизма. В некоторых районах (Мирнинский, Нерюнгринский, Ленский и др.) отмечается постоянный приток иммигрантов. Эти люди вынуждены приспособливаться к иным для них условиям, иным отношениям.

Двуязычным считается человек, более или менее постоянно пользующийся в жизни двумя языками. Считается, что по-настоящему нормально двуязычие развивается в случае, если хотя бы на одном языке человек может адекватно выразить любую свою мысль.

По мнению главы республики Егора Борисова жителям Якутии лучше всего знать как минимум три языка – русский, якутский и английский. В условиях многонациональности республики, уверен Егор Борисов, языки не должны конкурировать между собой, и ни один язык не должен довлеть над остальными языками.

Языки в Якутии делятся на официальные и государственные. Каждый из них решает свою задачу. Государственный русский язык служит средством общения всех народов, в том числе на уровне всей Российской Федерации. Сегодня русский язык в Республике Саха (Якутия) выполняет следующие общественные функции. Это, прежде всего, язык межнационального общения. Одной из важнейших сфер функционирования языков является образовательная сфера, ведь в средних и высших учебных заведениях закладываются основы и обеспечивается совершенствование навыков, умений владения устной и письменной русской речью.

Государственный якутский язык – средство общения коренных народов, проживающих на территории Якутии. Официальные языки являются средством общения в местах компактного проживания коренных народов Севера. Согласно «Закону о языках в Республике Саха (Якутия)» от 1992 г. якутский язык, наряду с русским, является государственным языком республики. Якутский язык применяется как средство обучения в начальной и средней школе, преподается в средних специальных учебных заведениях и в вузе. На нем издаются учебная, художественная, публицистическая литература, выходят газеты и журналы, ведутся радио- и телепередачи, функционируют театры.

Зачем якутянам нужен русский язык? «Мы не можем вариться в собственном соку. Мы должны владеть ситуацией в Российской Федерации, быть конкурентоспособными. А без знания русского языка сделать это невозможно», – отметил глава республики. Почему надо владеть якутским языком? «Знание родного языка – это защита от глобальных процессов, которые происходят вокруг независимо от нас. Если я хочу оставаться якутом, то я должен знать свой родной язык, чего бы это ни стоило. Потому что в этом случае я буду защищен. Я должен знать свою культуру, традиции своего народа – только тогда я могу смело сказать, что являюсь представителем народа саха», – сказал Егор Борисов. Зачем нужен английский? «Мы сегодня замахнулись на международный уровень. Не зная английского и других иностранных языков – как мы будем владеть ситуацией? Поэтому, когда мы говорим об образовании подрастающего поколения, о знании языков, мы одновременно должны думать и о больших задачах», – заявил президент Якутии.

Языки народов Якутии и русский не противостоят, а взаимно дополняют друг друга по своим общественным функциям. В зависимости от условий общения употребляется то один, то другой язык. Они, таким образом, сочетаясь гармонически, обеспечивают культурное развитие народов Республики Саха (Якутия).

Список литературы

1. Алпатов В.М. 150 языков и политика: 1917-2000. – М.: Крафт ИВ РАН, 2000. – 224 с.
2. Быкова Т. Г. Формирование лексико-грамматических категорий у младших школьников с билингвизмом [Электронный ресурс] / Т. Г. Быкова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/413711/>

3. Самсонов Н. Г. О функционировании русского языка как государственного языка Российской Федерации в Республике Саха (Якутия) [Электронный ресурс] / Н. Г. Самсонов. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_496

4. Слепцов П.А. Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия): состояние, перспективы, проблемы // Судьба наша – язык родной: Сб.науч.ст. Якутск: Изд-во «Северовед», 1999. – С. 28-33.

РАННИЙ БИЛИНГВИЗМ

Деланнуа М.С.

старший преподаватель кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ, Россия, г. Якутск

В статье рассматривается ранний билингвизм в дошкольном возрасте. Приведены две противоположные гипотезы о вреде и пользе раннего билингвизма. Положительное влияние двуязычия на дальнейшее развитие ребенка.

Ключевые слова: билингвизм, ранний билингвизм, двуязычие, интеллектуальное развитие, монолингв, искусственный билингвизм.

Билингвизм давно привлек к себе внимание исследователей. Последние исследования британских ученых выявили тот факт, что раннее изучение второго языка способствует развитию части мозга, ответственной за беглость речи. Особый случай – ранний билингвизм, то есть ситуация, когда человек овладевает двумя языками в так называемый «критический период», то есть в возрасте до шести лет, когда люди обычно овладевают своим родным языком.

Исследователи обнаружили, что у «ранних билингвов» серого вещества образуется больше в нижней части теменной области коры головного мозга. Чем позже начать освоение второго языка, тем менее проявляется эта особенность. Именно серое вещество мозга отвечает за анализ информации. Хотя «пластичность» серого вещества известна уже давно, процессы изменения вещества мозга под воздействием определённых воздействий до сих пор остаются плохо изученными. Новые результаты показывают, как изучение второго языка может влиять на структуру мозга, особенно в раннем возрасте.

В 1915 году И. Эпштейн, изучавший двуязычных детей в Швейцарии, выдвинул гипотезу о вреде раннего билингвизма. Согласно школе ассоциативной психологии, мышление основано на ассоциациях между понятиями и словами. Если у ребенка в процессе освоения языка будут формироваться ассоциации каждого понятия с двумя разными словами, они будут конфликтовать друг с другом. Мнение о вреде билингвизма довольно сильно распространилось среди психологов, педагогов и лингвистов.

Критиковал гипотезу Эпштейна и его последователь Лев Выготский. Он подверг сомнению теоретические постулаты ассоциативной психологии, но указал на возможные методические недостатки исследований.

Выготский приводил и примеры случаев, когда раннее изучение двух языков не оказывало отрицательного влияния. Одной из первых подобных работ стала появившаяся еще в 1913 году книга французского лингвиста Жюль Ронжа. Основной сферой научных интересов Ронжа были провансальский и окситанский языки, но в этой книге он рассказал о языковом развитии своего сына Луи. Мальчик говорил с отцом по-французски, а с матерью – по-немецки. В результате он прекрасно овладел обоими языками, причем его речь несли нехарактерные признаки смешения языков [3, с. 134].

Двуязычный человек способен попеременно использовать два языка, в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается. По данным некоторых исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки. Поскольку опыт языкового общения у двуязычного ребенка намного шире, он больше интересуется этимологией слов. Он рано начинает осознавать, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Иногда дети придумывают собственную этимологию слов, сравнивая два языка. Наиболее благоприятным для формирования билингвизма является вариант, при котором общение на обоих языках происходит с рождения.

Чем младше ребенок, тем больше у него шансов овладеть вторым языком в максимально возможном объеме и с естественным произношением. Можно сказать однозначно: дети имеют неоспоримое преимущество в изучении иностранного языка перед взрослыми. Память ребенка более восприимчива, в отличие от взрослого он не стеснен комплексами, не боится совершить ошибку, не вспомнить вовремя нужное слово.

Ребенок-билингв, в отличие от монолингва, больше интересуется лингвистическими явлениями, поскольку его языковой опыт значительно шире. Довольно рано проявляется интерес к семантике слов, к тому, что одно и то же понятие можно выразить и по-английски и по-русски. Это способствует развитию переводческих навыков, а также интереса к мотивации наименований. Выводя собственную этимологию слов, дети активно пользуются знаниями двух языков [1, с. 52].

После трех лет уже возможно специальное обучение ребенка новому языку в игровой форме, при помощи книг, аудиозаписей и видеофильмов. Появление в этот период новых игрушек можно связать с изучаемым языком. Например, убедить ребенка в том, что эта кукла не понимает по-русски, потому что приехала из Англии, имя у нее тоже английское, и с другими куклами она не сможет играть, если не помочь ей.

Если оба языка усваиваются в ходе коммуникации, как это происходит при их одновременном освоении, а не при специальном обучении, билингвизм ребенка формируется как естественный. Ребенок относится к каждому из двух языков как к средству коммуникации, он готов на любом из них об-

щаться, выражать свои мысли и чувства. Постепенно он привыкает к этому, даже если знает, что один из языков не является родным для него и его родителей. Ребенку даже кажется неестественным, если папа, который всегда с ним разговаривал по-английски, вдруг начнет говорить с ним по-русски. Это объясняется тем, что одна из постоянных социальных ролей в паре "отец – сын" реализуется по-английски. Ребенок чувствует, что этот язык сближает его с папой, это "их особый" язык. Если папа куда-то уезжает, ребенок скучает по папе и по языку, на котором они общаются. В таких случаях английский язык всегда напоминает о папе, ассоциируется с ним. При специальном обучении ребенок относится к новому языку как предмету изучения, к новой игре, он не рассматривает его как одно из средств коммуникации. Это признак искусственного билингвизма [2, с. 24].

Итак, быть билингвом очень полезно для развития общего интеллекта и отдельных способностей, замедления процесса старения и предотвращения потери памяти. Когда вы владеете двумя языками, у вас в голове как бы два мозга, две личности, что позволяет вам быть более гибким, креативным, лучше адаптироваться в новых условиях и быстрее думать.

Список литературы:

1. Аврорин В.А. Двужычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 49-62.
2. Бреев С. И. Двужычие и развитие личности // Лингвориторическая парадигма: творческие прикладные аспекты. – 2002. № 1. – С. 21-26.
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. -М.: Наука, 1935. – 134 с.

РАЗРАБОТКА БАЗЫ ДАННЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПО КУРСУ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Дремова С.Н.

студент 3 курса магистратуры физико-математического факультета
Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье рассматривается проблема разработки базы данных интернет-портала, обеспечивающую доступность применения электронных ресурсов в процессе изучения курса «Инженерная графика». Курс «Инженерная графика» является одним из основных курсов в структуре основной профессиональной образовательной программы профессионального цикла базовой части, при подготовке специалиста технического профиля. Несмотря на видимую общность цели, задач данного курса в условиях компетентностного подхода необходимо учитывать специфику по разным направлениям подготовки бакалавров. Разработка базы данных интернет портала позволит оптимизировать работу преподавателя, а также предоставит возможность реализовать основные принципы Федерального закона об образовании в Российской Федерации.

Ключевые слова: базы данных, интернет-портал, электронный ресурс, профессиональная образовательная программа, компетентностный подход.

Хранение данных различного содержания окружают нас каждый день, будь то ежедневник, тетрадь или планшетный компьютер. Они отлично справляются с хранением небольших массивов данных, позволяют классифицировать и упорядочивать информацию. Но со значительными объёмами информации дело обстоит гораздо сложнее, будь то документация предприятия или материалы для обеспечения качественного обучения.

В Российской Федерации по уровням общего и профессионального образования, по профессиональному обучению реализуются основные образовательные программы [1, С.4]. Образовательная программа включает учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов. Необходимость поиска варианта структуры данных таким образом, чтобы не перебирать массу бумажных и электронных документов определяет лучший способ обеспечения оперативного доступа к информации.

Создание базы данных, как оптимального способа обеспечения оперативного доступа к информации, позволяет осуществлять быстрый поиск нужных документов и мгновенное добавление новых файлов.

Разработка и создание порталов, являющихся наиболее мощным вариантом сетевого ресурса, дает возможность решать множество задач одновременно.

Можно выделить следующие основные черты порталного решения:

- большой объем информации с удобной классификацией и механизмами поиска (весь учебный материал может быть структурирован для подготовки к теоретическим и практическим занятиям, содержать методические разработки, мультимедийные ресурсы);

- единая авторизация пользователей на всех сервисах (применение технологий, позволяющих использовать портала в удобное время, в удобном месте);

- разграничение доступа к разделам и сервисам (определяет взаимосвязь преподаватель – студент, не нарушая целостность учебного процесса);

- наличие персонализированных сервисов (позволят оптимизировать научно – исследовательскую работу, работу по оценке качества обучения, реализовать индивидуальный подход в обучении);

- возможность изменения информации пользователями (в рамках своей персонализации);

- коммуникационные сервисы (обмен информацией, интерактивный поиск решения конкретных задач);

- модульная структура (оптимальная структура интернет-портала для быстрого поиска необходимой информации);

- постоянная доработка и развитие (пополнение электронных ресурсов и устранение устаревшей информации).

Под управлением данными обычно понимают защиту данных от несанкционированного доступа, поддержку многопользовательского режима работы с данными и обеспечение целостности и согласованности данных. Запросы к базе формируются на специально созданном для этого языке, который так и называется «язык структурированных запросов» [2, С.8].

Для реализации этой цели имеются следующие инструменты:

1. Удобный способ представления данных предметной области.
2. Язык SQL – универсальный способ манипулирования такими данными.

Возможности СУБД весьма разнообразны: создание, заполнение, редактирование баз данных, сортировка данных, поиск информации, вывод информации, установка защиты, все это превращает огромный объём хранимых в компьютерной памяти сведений в мощную справочную систему.

Разработка электронных учебных ресурсов может осуществляться в различных инструментальных средах, либо в специальном конструкторе учебных ресурсов, входящим в комплект поставки информационной системы управления обучением. Электронный учебный ресурс может содержать данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его разработки и использования в процессе обучения. Специфика применения в конкретных информационно-образовательных системах определяет структуру, предметное содержание, методы и средства разработки, а также применение электронного образовательного ресурса определяются его функциональным назначением.

Список литературы:

1. Федеральный закон об образовании в российской федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ (принят ГД ФС РФ 21.12.2012).
2. Работа с базами данных на языке C#. Технология ADO.NET: Учебное пособие / сост. О. Н. Евсеева, А. Б. Шамшев. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 170 с.
3. Фиайли К. SQL: Пер. с англ. – М.: ДМК Пресс. 2013– 456 с.: ил. (Серия «Quick Start»)
4. Delphi 2005. Разработка приложений для баз данных и интернета: В. Фаронов. – Питер, 2006. – 602 стр.

ЖАНР БАСНИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО

Жигалина Е.В.

студентка 3 курса факультета психолого-педагогического
и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
Россия, г. Саратов

В статье рассматривается жанровая специфика басенного творчества Л. Н. Толстого, анализируются поэтика и генезис басенных текстов писателя, представлены произведения, которые включены в современные программы по литературному чтению для начальной школы.

Ключевые слова: жанр, басня, буквальный перевод, переложение, стиль басен, мораль.

Басенное творчество Л.Н. Толстого еще при жизни писателя вошло в хрестоматию для начальной школы и с тех пор является неизменным предметом школьного изучения. Известно, что басни писались специально для детского чтения, для сборника «Русские книги для чтения». Он состоит из четырех книг, каждая из которых представлена примерно пятьюдесятью произведениями, имеющими подзаголовок – жанровую отнесенность. Например: «Косточка» (быль), «Прыжок» (рассказ), «Куда девается вода из моря» (рассуждение) и т.д.

Толстой обладал своеобразным жанровым мышлением. Среди традиционных жанровых форм (рассказ, басня, сказка, былина) в его книге встречаются нетрадиционные для литературы жанры: рассуждение, описание, быль, история. Особое место в его творчестве занимают басни. Они занимают половину «Русских книг для чтения» – такое значение большое придавал им Толстой.

В число произведений, написанных Толстым для «Азбуки» и вошедших впоследствии в «Русские книги для чтения», входят не менее пятидесяти переводов и переработок басен Эзопа и около тридцати переводов и переделок восточных басен. Толстой писал Н. Н. Страхову, что басни взяты только из 3-х источников: «1) Эзопа переведены буквально, 2) с индийского из 2-х французских переводов – переделаны *de fond en comble* и 3) мои – при которых не обозначено откуда» [6, с. 556].

Толстого приводили в восторг басни Эзопа. Восхищаясь их языком, Толстой писал А. А. Фету: «Ради Бога, объясните мне, почему никто не знает басен Эзопа, ни даже прелестного Ксенофонта, не говорю уже о Платоне, Гомере, которые мне предстоят» [7, с. 247]. Чтобы в простой и доступной форме предоставить короткие, выразительные рассказы Эзопа крестьянским детям, писатель кропотливо занимался их переводом. Для этого он переводил басни слово в слово, называя свои переводы «буквальными». Наряду с прямыми переводами Толстой создавал вольные пересказы и переложения. Он стремился приблизить и подробности эзоповского сюжета к современному восприятию. К своим переводам для детей он предъявлял самые высокие художественные и моральные требования. Он был убежден, что «требование истинного содержания, художественного или поучительного, у детей гораздо сильнее, чем у нас» [5].

Басни, созданные великим писателем по сюжетам Эзопа специально для детей, несут в себе глубокий смысл, обращают ребенка к постижению основного нравственного правила: поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой. Заботясь о начинающем читателе, Толстой тщательно выстраивает фразу: простые короткие предложения, часто повторяющиеся слова – все предельно просто для ещё плохо владеющего техникой чтения первоклассника. Однако это простота отнюдь не ведёт к упрощению смысла: переводя Эзопа, Толстой отказывается от формулировки итогового вывода, предоставляя возможность ребёнку размышлять самостоятельно. Как один из древнейших жанров, басня позволяет с первых уроков говорить с детьми о

культурных связях, о вечных ценностях, знакомить учеников с иносказанием, наличием прямого и переносного смысла [1, с. 240].

У Эзопа везде нравоучение, «мораль» даны в конце басни словами самого автора. У Толстого, напротив, во всех баснях нравоучение совершенно отсутствует. В педагогических целях он считал более целесообразным, чтобы ученики не получали в басне готовый вывод, а делали его сами из содержания басни. Толстой требовал от учителей, чтобы ученики «передавали не только самое содержание басни, но и тот общий вывод, который, по их понятиям, вытекает из басни» [4].

Толстой считал, что в произведениях для детей не должно быть абстрактной дидактики. Моральное воздействие оказывается на юных читателей не нравоучительными сентенциями, а тем, что басни или рассказы бичуют дурное и ярко показывают хорошее («Два товарища», «Лев и мышь»). Толстой обращал внимание на то, что «дети любят мораль, но только умную, а не глупую» [6, с. 23].

Толстой тщательно работал над языком басен, делая его максимально понятным для маленького читателя. Проявляется это на разных языковых уровнях – от лексики до синтаксиса. Так, лексика этих произведений предельно конкретна: используемые существительные обозначают предметы и реалии, знакомые маленькому читателю с детства: орудия труда, животных, части тела, предметы быта, времена года и пр. А вот абстрактные существительные не употребляются совсем. Такой отбор лексики вполне соответствует конкретно-образному мышлению детей младшего возраста. Широко представлены глаголы в личной форме, особенно глаголы совершенного вида прошедшего времени с аористным значением и глаголы несовершенного вида настоящего времени с конкретно-процессуальным значением. Используемые в произведениях глаголы относятся главным образом к семантическим группам с наиболее конкретным значением – глаголам созидания и разрушения, движения, говорения и т.п. (зарезать, пилить, убить; скакать, идти, слезать, нести,; сказать), визуально-шумовым глаголам (царапать, грызть, рычасть), однонаправленным глаголам движения (плыть, прыгнуть, брести); такие глаголы выступают как векторы пути, своеобразные «языковые вешки», они помогают читателю, слушателю не отвлекаться от описания действий. Одним словом, даже в подборе глаголов Толстой проводил тщательную работу, сознательно останавливая свой выбор на глагольных лексемах, знакомых ребёнку с детства. Прилагательные и наречия образа действия представлены в баснях Толстого довольно скупо, а во многих из них они вообще отсутствуют. Например, нет прилагательных в баснях «Муравей и голубка» (басня насчитывает всего 59 слов). «Черепашка и орел» (34 слова). Из встречающихся прилагательных наиболее частотными оказываются качественные (бестолковый, мелкий, большой, старый, молодой и п.р.) и притяжательные (змеиный, львиный, ослиный, ежовый и т.д.). В предикативной функции Толстой довольно широко употребляет краткие формы прилагательных как «строевых» компонентов, типичных для устнопоэтических текстов (голодны, костляв, худ, плох, жидок, велик, гладок) [3, с. 12-13].

Басни Толстого построены на противопоставлении двух моральных принципов. Один – как не нужно жить и поступать. Противоположный принцип – как нужно поступать по-христиански – не всегда выражен словесно, однако в басне именно эта недоговоренность важна с дидактических позиций: ведь одной из важнейших целей басни является обозначение, называние и осуждение порока. В коротких и динамичных баснях Толстого сюжет (внутренняя логика повествования) и фабула (событийный ход повествования) практически всегда совпадают. В баснях может применяться следующий литературный ход: сначала повествование идет без участия рассказчика (повествователя) и все повествование напоминает киноленту, где читатель является зрителем. В конце вдруг появляется фигура повествователя, который «устаами» животного делает моральный вывод [2, с. 15-16].

Простота и мудрость басен Толстого стали причиной интереса к ним сегодняшних составителей хрестоматий по литературному чтению. Так, О. В. Кубасова (УМК «Гармония») включила в чтение младших школьников басни «Два товарища», «Комар и лев», «Белка и волк», «Лев и лисица»; Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г. (УМК «Школа России») – «Старый дед и внучек»; В. Ю. Свиридова («Система развивающего обучения Л.В. Занкова») – «Старый дед и внучек», «Лев и мышь», «Отец и сыновья». М. П. Воюшина (образовательная система «Диалог») в программу для чтения первоклассников включила следующие тексты: «Муравей и голубка», «Осёл и лошадь», «Лев и мышь», «Старый дед и внучек», «Отец и сыновья».

Интерес к басенному творчеству Толстого велик и у маленьких читателей – у тех, для кого эти басни писались. Прав был Толстой: дети любят «умную мораль», тянутся к ней; любят простые и незамысловатые сюжеты, в которых в образной форме, ненавязчиво, но прозрачно раскрывается житейская мудрость.

Список литературы

1. Воюшина, М. П. Методика обучения литературе в нач. школе [Текст] / М. П. Воюшина. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 288 с.
2. Зеленин, А. В., Руднев, Д. В. Образы животных в сказках и баснях Л. Н. Толстого (продолжение) / А. В. Зеленин, Д. В. Руднев // Русский язык в школе и дома. 2010. № 11. С. 15-18.
3. Зеленин, А. В., Руднев, Д. В. Образы животных в сказках и баснях Л. Н. Толстого (окончание) / А. В. Зеленин, Д. В. Руднев // Русский язык в школе и дома. 2010. № 12. С. 12-15.
4. Сидорова, М. В. «Азбука» Л. Н. Толстого и басни Эзопа [Электронный ресурс] / М. В. Сидорова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/azbuka-l-n-tolstogo-i-basni-ezopa>.
5. Титаева, А. В. Басни Эзопа в переводах Льва Николаевича Толстого [Электронный ресурс] / А. В. Титаева. – Режим доступа: www.usrp.ru/usrp-2006/filologiya-i-antichnost/273-basni-ezopa-v-perevodakh-lva-nikolaevicha-tolstogo.
6. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 21. Новая азбука и русские книги для чтения (1874-1875) [Электронный текст] / Л. Н. Толстой. – М.: РГБ, 2006. – 731 с.
7. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 61 [Электронный текст] / Л. Н. Толстой. – М.: РГБ, 2006. – 436 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЛАНИРОВАНИЯ В ЖЕНСКОМ БИАТЛОНЕ

Зверева С.Н.

доцент кафедры теории и методики лыжных гонок и биатлона,
Чайковский государственный институт физической культуры,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Чайковский

В статье индивидуализация планирования в женском биатлоне рассматривается теоретическое обоснование необходимости создания эффективной педагогической системы, обоснованной концепции индивидуализации тренировки биатлонисток, моделирование динамики подготовленности спортсменок с учетом биоэнергетических типов, что позволит разработать в дальнейшем методику индивидуализации круглогодичного тренировочного процесса биатлонисток на различных этапах многолетнего совершенствования.

Ключевые слова: планирование нагрузки, индивидуализация в спорте, биатлон, женский спорт.

Актуальность. В настоящее время положение о приоритетной важности индивидуализированного подхода к подготовке спортсменов разделяется почти всеми ведущими специалистами. Вместе с тем, развитию соответствующего раздела в теории и методике женского спорта препятствуют наметившиеся противоречия.

Прежде всего, очевиден разрыв между методологией и технологией индивидуализации тренировочного процесса.

Наставники основывают свои действия по дифференцированию тренировочных программ исключительно на профессиональной интуиции.

В этой связи, все более убедительной становится необходимость выработки частных педагогических концепций индивидуализированного моделирования тренировочного процесса в женском биатлоне.

К сожалению, преобладает точка зрения, связывающая индивидуальную оптимизацию нагрузки только с усилением воздействий на наиболее «чувствительные» в плане текущего отклика результативности компоненты подготовленности. Отсюда чрезмерная приверженность идее разделения занимающихся на группы по особенностям адаптации к конкретным видам нагрузок и «индивидуально-групповому» нормированию объемов работы.

В связи с вышеизложенным представляется актуальным систематизация особенностей морфологических и функциональных характеристик женщин-спортсменок, выявление значимых для эффективной спортивной деятельности параметров их динамики в процессе многолетней спортивной подготовки, обоснование принципиальных подходов к достижению адекватности педагогических воздействий диморфическим спецификам развертывания адаптивных процессов в женском организме и психике под влиянием тренирующих нагрузок.

Объект исследования – тренировочный процесс биатлонисток.

Предмет исследования – планирование тренировочной деятельности с учетом индивидуальных особенностей биатлонисток и их биоэнергетических типов.

Цель исследования – разработать научные основы планирования эффективной педагогической системы индивидуализации тренировочного процесса биатлонисток.

Основные задачи исследования:

1. Оценить состояние и наметить реальные перспективы решения проблемы индивидуально ориентированного построения тренировочного процесса биатлонисток.

2. Разработать теоретически и практически обоснованную концепцию индивидуализации тренировки биатлонисток.

3. Определить и апробировать способы решения проблемных вопросов, связанных с индивидуализированным моделированием динамики подготовленности спортсменок с учетом биоэнергетических типов.

4. Разработать методику индивидуализации круглогодичного тренировочного процесса биатлонисток на различных этапах многолетнего совершенствования.

Стремление женщин к достижению высоких спортивных результатов во многих видах спорта, а также-то обстоятельство, что без успехов в развитии женского спорта ни одна страна не сможет войти в группу лидеров мирового спорта и добиться серьёзных успехов в программах Олимпийских игр, свидетельствует о том, что будут предприниматься все более активные действия правительственных кругов, заинтересованных в развитии спортивного бизнеса и сопутствующих спорту инфраструктур, а также средств массовой информации в направлении повышения роли женского спорта в пространстве международной и национальной культуры. Все это, в конечном счете, будет инициировать рост интенсивности тренировочных нагрузок в женском спорте, привлечение высоких наукоемких технологий спортивной тренировки в процессе их многолетней подготовки.

Между тем современный уровень знаний о специфических особенностях женского организма и его реакциях на интенсивные, часто экстремальные тренировочные и соревновательные нагрузки, характерные для многих видов спорта, является явно неполными. Недостаточно изучены адаптационные возможности женского организма к интенсивным физическим нагрузкам [7].

Необходимость углубленного и разностороннего изучения такого важного феномена, как женский спорт, не вызывает сомнения у специалистов самого разного профиля, так или иначе связанных с проблемами физического воспитания и спортивной подготовки женщин и сопутствующими их содержанию аспектами их физического и психологического здоровья и социального благополучия. В узкопрофессиональном смысле это связано с тем, что в настоящее время нет однозначных суждений о методике тренировки женщин, хотя можно выделить два разнонаправленных мнения специалистов и в связи с этим два подхода к решению этого вопроса. По выска-

званию профессора В.Н. Платонова, первая группа ученых и практиков предлагает учитывать в построении мезоциклов тренировки овариально-менструальный цикл женщин. Вторая же предлагает, что строить тренировочный процесс спортсенок можно на основе общих закономерностей тренировки, установленных на эмпирической основе опыта тренировки мужчин [1, 5].

Для успешного роста мастерства спортсмена необходимо знание законов возрастной динамики результатов. Только в этом случае можно рационально планировать многолетнюю тренировку и своевременно "выводить" спортсмена на "орбиту" высших достижений (Волков В.М., 1983).

Многолетняя тренировка биатлонисток – это систематический, последовательный, целесообразный тренировочный процесс от младшего школьного возраста до взрослых, включающий совокупность средств и методов подготовки, структуру тренировочных и соревновательных нагрузок на этапах годовых циклов тренировки, различные формы тренировочных занятий, систему преемственности задач, средств и методов тренировки, тренировочных и соревновательных нагрузок основных и вспомогательных средств по объему и интенсивности в ежегодных тренировочных программах; выраженный в порочном планировании годовых тренировочных программ с учетом возрастных стандартов, объемов и интенсивности средств спортивной подготовки.

В то же время необходимо понять неоправданность ожиданий универсальности рецептов индивидуализации тренировочного процесса многолетней спортивной подготовки.

Для достижения высоких спортивных результатов следует ежегодно планировать индивидуальную программу подготовки биатлонисток с учетом их физических и функциональных возможностей, темпов биологического развития [2, 6, 7].

В процессе многолетней подготовки должна быть обеспечена такая организация тренировочного процесса, которая позволила бы заметно усложнять тренировочную программу от одного этапа годового цикла к другому, от одного годового цикла тренировки к следующему. Лишь в этом случае можно добиться планомерного роста физических и технических способностей спортсмена, повышения функциональных возможностей основных систем его организма (В.Н. Платонов, С.М. Вайцеховский, 1985).

Система тренировки биатлонисток – это не только пакет стандартов тренировочных программ по объему и интенсивности тренировочных средств для спортсенок разной квалификации и возраста, это система выбора индивидуальных тренировочных программ по объему и интенсивности тренировочных средств на любой этап, период, годовой цикл в зависимости от подготовленности спортсменки. Основным принципом, которым должны руководствоваться тренер, спортсмен, врач, психолог при выборе тренировочной программы по объему и интенсивности основных и вспомогательных средств подготовки на этап, период, годовой цикл – от достигнутого к реально достижимому.

Переход на более высокий уровень тренировочных и соревновательных

нагрузок должен осуществляться только в том случае, когда произойдет полное приспособление всех систем организма к существующему уровню, когда возникнет объективная необходимость в повышении нагрузки тренировочных средств по объему и интенсивности, когда данные педагогического, медицинского и психологического контроля говорят в пользу дальнейшего увеличения нагрузки.

Тренер, руководствуясь знаниями возрастных особенностей организма, принципами спортивной тренировки, учитывая индивидуальные темпы освоения тренировочных и соревновательных нагрузок, уровень подготовленности спортсменов по ОФП и СФП, предлагает конкретные и реальные для выполнения программы тренировочных и соревновательных нагрузок по объему и интенсивности средств спортивной подготовки очередного этапа, периода, годового цикла. Напряженность тренировочного процесса каждой тренировочной программы на всех этапах, используемые средства подготовки по объему и интенсивности, формы тренировочных занятий, методы тренировки должны способствовать укреплению биологически обусловленных способностей спортсменов в многолетней тренировке. При недостаточных воздействиях эти способности (физические, технические, волевые) могут не проявиться в полной мере. При чрезмерных нагрузках может произойти преждевременное "исчерпание" врожденных задатков одаренности и к началу возрастного диапазона достижения высоких спортивных результатов в биатлоне (21-23 года) организм подойдет истощенным.

Соотношение работы (нагрузка) и времени на восстановление (отдых) сугубо индивидуально для каждой спортсменки и должно быть таким, чтобы исключались перенапряжения, и обеспечивалось поэтапное (в годовых циклах тренировки) и ежегодное (в многолетней тренировке) нарастание работоспособности всех систем организма. Задача тренера, врача предвидеть опасность возникновения глубокого переутомления спортсменов, а при выборе тренировочной программы на неделю, месяц, этап, период, годовой цикл опираться на физические и волевые возможности спортсменов к предстоящим физическим и психологическим воздействиям тренировочного процесса.

Одна из опаснейших ловушек, в которую мы можем попасть, состоит в том, что по какой бы программе не занимались спортсменки, необходимо всегда очень тщательно следить за тем, как они переносят нагрузку, за восстановлением, чтобы вовремя отступить от программы, так как мы очень легко можем наткнуться на проблему внезапно возникшего сверхстресса и "загнать" спортсменов.

Тренировочные и соревновательные нагрузки на определенных этапах годовых циклов многолетней тренировки проходят при значительных физических и психологических напряжениях, сильных эмоциональных переживаниях накануне соревнования, во время соревнования и после соревнования; необходимости напряженно учиться в школе или вузе. Все эти трудности многолетней подготовки спортсмену необходимо преодолевать на пути к достижению уровня спортивных результатов мастера спорта, мастера спорта международного класса. Не каждый занимающийся способен достичь вер-

шин в спорте, отсев неизбежен. Как отмечают В. Н. Платонов, С. Ф. Фесенко (1990), даже при рациональном планировании тренировки определенный контингент спортсменов способен к достижению успехов лишь в юношеском возрасте [3, 4, 8].

В заключении отметим, что обострение конкуренции на международных соревнованиях при одновременном снижении возможности осуществлять в прежних объемах финансирование подготовки спортивного резерва в нашей стране обуславливают необходимость компенсирующего продвижения вперед в научно-методическом обеспечении. Одно из основных направлений его совершенствования – разработка эффективных технологий индивидуализации тренировочного процесса – тормозится наметившимися в этой предметной области научными противоречиями как в самой методологии индивидуально ориентированной адаптации тренирующих воздействий, так и во взаимосвязи существующих методологических и технологических решений.

С опорой на ключевые положения системного и деятельностного подходов, теоретические основы индивидуализации деятельности, а также на достижения современных теорий оптимального функционирования системы спортивной подготовки и управления подготовкой спортивного резерва, в развитие основополагающих установок по индивидуально ориентированному построению занятий со спортсменками формируется концепция комплексной целевой индивидуализации тренировочного процесса биатлонисток.

В процессе разработки соответствующей выдвинутой концепции и выявленным практическим требованиям методики индивидуализации круглогодичной тренировки биатлонисток определены проблемные области, от корректного решения ряда вопросов которых зависит конечный успех детализированных прикладных разработок.

Методика комплексной целевой индивидуализации круглогодичного тренировочного процесса биатлонисток на разных этапах многолетнего совершенствования будет эффективно реализована. Технологические решения, положенные в ее основу, позволят создавать адекватные наиболее соответствующим индивидуальным особенностям занимающихся и условиям работы с ними программы тренирующих воздействий. Освоение таких программ повысит перспективность результатов взаимных усилий тренеров и спортсменов.

Список литературы

1. Волков В.М., Филин В.П. Спортивный отбор. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
2. Врублевский, Е.П. Индивидуализация тренировочного процесса спортсменов в скоростно-силовых видах легкой атлетики/Е.П. Врублевский. – М.: Советский спорт, 2009. – 232 с.: ил.
3. Гибадуллин, И.Г. Управление тренировочным процессом в системе многолетней подготовки биатлонистов– Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2005.–208с.
4. Дунаев, К.С. Технология целевой физической подготовки высококвалифицированных биатлонистов в годичном цикле тренировки. Автореф. д.п.н., – Санкт-Петербург, 2008 – 43 с.
5. Каринцев, И.А., Чумаков, В.Н. Подготовка квалифицированных биатлонисток. Монография, – Чайковский, 2006. – 118 с.

6. Карленко, В.П. Оптимизация тренировки квалифицированных биатлонистов на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям// Авторефер. дисс. канд. пед наук, – Киев, КГИФК, 1993 г. – 24 с.

7. Соха, Т. Женский спорт (новое знание – новые методы тренировки). – М.: Изд. «Теория и практика физической культуры», 2002. – 203 с.

8. Черкашин, В.П. Теоретические и методические основы проектирования технологии индивидуализации тренировочного процесса юных спортсменов в скоростно-силовых видах легкой атлетики: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук /В.П. Черкашин. – Волгоград, 2001. – 50 с.

РУБЕЖНЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ В ВУЗЕ

Климченко И.В.

доцент кафедры муниципального управления и социального сервиса
Московского государственного областного социально-гуманитарного
института, канд. пед. наук,
Россия, г. Коломна

В статье рубежный контроль рассматривается как эффективное средство управления процессом обучения в ВУЗе. Детализация при рейтинговой оценке выполнения студентами тестовых заданий при рубежном контроле способствует развитию их личности, формированию их познавательных способностей.

Ключевые слова: рубежный контроль, рейтинговая система оценки.

Качество подготовки современного специалиста во многом зависит от эффективности управления самим процессом обучения в ВУЗе. Преподаватель использует разные виды контроля, чтобы выявить как происходит процесс освоения студентами учебного материала. Одним из важных видов контроля является рубежный. Его проведение помогает преподавателю правильно оценить уровень усвоения студентами учебного материала по одному или нескольким разделам учебной дисциплины. В свою очередь студенты, получая результат рубежного контроля могут понять какие вопросы требуют дальнейшей проработки к итоговому контролю знаний, умений и навыков. Это способствует формированию познавательных способностей студентов ВУЗа. Примером проведения рубежного контроля при изучении студентами дисциплины «Особенности транспортного обслуживания экскурсионного сервиса» могут служить тестовые задания, составленные преподавателем. Данный вид контроля проводится в конце изучения раздела «Обслуживание туристов автомобильным видом транспорта». В результате его проведения преподаватель может оценить степень усвоения студентами материала по узловым вопросам раздела. Использование рейтинговой системы оценивания выполнения студентами таких заданий предполагает бальную оценку. Студентам предлагается выполнить 15-ть тестовых заданий. Каждое задание имеет один правильный ответ. За выполнение всех заданий студент может

получить от 0 до 15 баллов в соответствии с критериями оценки: 1 балл – правильный ответ; 0 баллов – ответ неверный.

Примеры тестовых заданий.

1. *Согласно международной классификации автобусы сертифицируются по числу мест на категорию:*

1) микроавтобусы; 2) автобусы огромной вместимости; 3) макроавтобусы; 4) автобусы минимальной вместимости.

2. *Согласно международной классификации автобусы сертифицируются по этажности:*

1) на многоэтажные; 2) на одноэтажные; 3) трехэтажные; 4) четырехэтажные.

3. *По уровню комфорта автобусы делят на категории:*

1) 3-и звезды; 2) 1-а звезда; 3) 6-ть звезд; 4) 7 звезд.

4. *Форма использования услуг автотранспортных турфирмами:*

1) постоянная занятость транспортного средства; 2) аренда транспортного средства у его владельца; 3) непостоянная занятость транспортного средства; 4) частичная занятость транспортного средства.

5. *В договоре аренды транспортного средства обязательно указывают:*

1) предмет целевого использования автобуса; 2) место оплаты; 3) тип маршрута; 4) дислокации СТО.

6. *В паспорте маршрута автобуса указывают:*

1) продолжительность срока аренды автобуса; 2) график движения по маршруту; 3) система арендной платы; 4) сроки оплаты за транспортное средство.

7. *Обязанностью перевозчика согласно типовому договору аренды транспортного средства является наличие у него:*

1) лицензии и разрешительных документов на право заниматься автотранспортом; 2) полуторазэтажного автобуса; 3) мини-кухни в автобусе; 4) 50-ти мест в автобусе.

8. *Обеспечение наличия питьевой воды на всем протяжении маршрута является обязанностью:*

1) турфирмы; 2) перевозчика; 3) туриста; 4) путешественника.

9. *Карта-схема маршрута автобуса с привязкой к транзитным и конечным населенным пунктам, к уличной сети, указывается:*

1) в паспорте маршрута; 2) в договоре аренды транспортного средства; 3) в обязанностях перевозчика; 4) в обязанностях туристов.

10. *Тип маршрута автобуса:*

1) узловой; 2) кольцевой; 3) скоростной; 4) типовой.

11. *Водителю автобуса на маршруте запрещается:*

1) выезжать в рейс на неисправном автобусе; 2) отгораживаться от салона автобуса; 3) обеспечивать высокое санитарно-гигиеническое состояние автобуса; 4) иметь аптечку с необходимым набором медикаментов.

12. *Обязанностью туроператора по договору аренды транспортного средства является:*

1) наличие в автобусе багажных отсеков; 2) оплата стоимости аренды автобуса в установленные договором сроки; 3) обеспечение в салоне автобуса температурного режима (22-24 градуса тепла); 4) предоставление в салоне автобуса перед началом поездки чистых чехлов, подголовников, занавесок.

13. Водитель автобуса несет ответственность:

1) за причинение ущерба жизни, здоровью, имуществу путешественников в результате ДТП; 2) за разработку маршрута путешествия; 3) за информирование туристов о правилах проезда в автобусе, о времени и месте посадки и высадки, о стоянках в пути; 4) за оплату туристами въездов в заповедники, заказники, охраняемые территории.

14. Ответственность за задержку транспортного средства работниками ГИБДД несет:

1) туроператор; 2) водитель автобуса; 3) турист; 4) турагент.

15. Ответственность за срыв тура по причине отсутствия у туристов документов и разрешений, необходимых для прохождения государственных границ несет:

1) туроператор-заказчик рейса; 2) турист; 3) экскурсант; 4) водитель автобуса.

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИКИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ

Конюшенко Е.В.

педагог дополнительного образования ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка,
Россия, г. Санкт-Петербург

В данной статье школьная театральная педагогика рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений творческого развития школьников и их личностного становления. Школьная театральная педагогика обладает мощным потенциалом целостного воздействия на ребенка, способствуя развитию созидательно-творческих способностей, становлению личности динамичного типа, идентифицирующей себя с родной культурой, принимающей общечеловеческие гуманистические ценности.

Ключевые слова: современная система образования, педагогика, театральное искусство, театрализованная деятельность, театральная педагогика, школьная театральная педагогика.

Современное состояние образования в России характеризуется качественными изменениями в области содержания. В Федеральном Законе «Об образовании» сформулирован первый принцип государственной политики в области образования: «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» [1]. Данный принцип аргументирует личностную направленность образовательных программ, диктует необходимость коррекции педаго-

гических целей и технологий, реализуемых в каждой из дисциплин учебного плана.

По мнению А. Зубова «акцент на личность, на воспитание индивидуальности должен доминировать сегодня во всех сферах педагогики. Общеобразовательная школа без такого подхода превращается в нечто бесформенное. Всегда воспевалось коллективное творчество, а сегодня это требование личной неповторимости, базирующейся на высочайшей профессиональной технике, становится не просто желательным, а единственно возможным для реализации своей жизни» [4]. Школьную театральную педагогику в данном случае можно рассматривать в качестве средства создания развивающей образовательной среды. Являясь органическим синтезом художественной литературы, музыки, танца, живописи, актерского мастерства, театрализованная деятельность сосредотачивает в себе средства выразительности, имеющиеся в арсенале отдельных искусств, способствует развитию детской фантазии, воображения, памяти, познавательных процессов, знаний об окружающем мире, готовности к взаимодействию с ним.

Школьная театральная педагогика – система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах, и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах [2].

Школьная театральная педагогика напрямую связана с образованием и выступает инструментом решения проблем образования не только в зоне адаптации и коррекции, но и на всём пространстве образования. Опираясь на опыт целостного проживания содержания образования (физического, эмоционального, деятельного, интеллектуального, духовного), она даёт возможность ощутить содержание образования как личностно-значимое, и, следовательно, освоить его. Предлагая богатый спектр возможностей развития творческих способностей школьника не только в восприятии и понимании искусства, но и в собственном творчестве, школьная театральная педагогика развивает активность внимания, наблюдательность, умение фантазировать и, что особенно важно, формирует чувство личностного присутствия в культуре. Помимо этого, методы и приемы школьной театральной педагогики способствуют междисциплинарной интеграции, становлению целостного образа мира и человека в нем, то есть существенно повышают интенсивность и качество освоения школьной учебной программы.

Погружение в театральное пространство дает школьникам возможность приобрести навыки коллективного общения, воспитать чувство ответственности и самостоятельности, реализовать индивидуальные возможности и способности, научиться умению рассуждать и утвердиться как личность,

дает возможность учащимся понять и осознать для себя, что театральное воспитание – это богатый духовный пласт.

Не смотря на огромное влияние современных средств массовой информации, Интернета и социальных сетей, живое общение друг с другом посредством сценического слова, театрального действия остается незаменимым. Именно занятия в школьных театральных объединениях способствуют тому, чтобы учащийся не просто запоминал и за тем автоматически воспроизводил знания, которые дает школа, а умело применял эти знания на практике – блистал эрудицией, хорошей памятью, умел ориентироваться в мире информации, добывал самостоятельно знания, рационально подходил к процессу познания.

Таким образом, театральное искусство развивает многогранную личность. Театр дает школьникам возможность приобрести все качества, которые не обходимы в современном социуме – это уверенность в себе и своих силах, ответственность за свои поступки, умение отстаивать свою точку зрения и т.д. Именно такая гармоничная личность будет востребована в обществе.

Список литературы

1. ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г.
2. Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: дис. док. пед. Наук. – Санкт-Петербург, 2006.
3. Никитина А.Б. Театр где играют дети. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001г.
4. Никитин С. В. Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося [Текст] / С. В. Никитин, Е. В. Кузнецов // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 20-22.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Ларионова О.А.

аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета,
Россия, г. Казань

Старшинова Т.А.

доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Казань

В статье рассматривается интегративный подход в качестве одного из приоритетных в процессе обучения иностранному языку, применяемому в

профессиональной деятельности. Интеграция целей обучения, содержания обучения, средств обучения, форм и методов обучения, а так же видов деятельности позволяет мотивировать студентов к изучению профессионального иностранного языка, владение которым является одной из важных составляющих профессионализма и способствует повышению конкурентоспособности специалистов нефтегазовой отрасли.

Ключевые слова: методика обучения, интеграция, профессионально-ориентированное обучение, мотивация.

В условиях интеграции России в мировое экономическое и образовательное пространство всё большую значимость приобретает качество подготовки технических специалистов. Обучение в соответствии с образовательными стандартами предполагает более четкую ориентацию на требования работодателей. Это особенно актуально для нефтегазовой отрасли, где традиционно существует отраслевой заказ. Для обеспечения конкурентоспособности на мировом рынке, в нефтегазовой отрасли для повышения производительности труда активно внедряют новую зарубежную технику и прогрессивные технологии, что требует совершенствования ремонтного производства, обеспечения надежной работы машин и оборудования. Дорогостоящее оборудование требует бережного, аккуратного отношения, а сама работа – точного выполнения всех инструкций. Необходимость оптимального использования действующего дорогостоящего зарубежного нефтепромыслового оборудования повышает роль владения специалистами в данной области техническим иностранным языком. Поэтому языковая составляющая в структуре профессионально-ориентированной подготовки современного специалиста, как интегративное качество личности, играет важную роль. Это, в свою очередь, предполагает системные изменения в моделировании процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов нефтегазовой отрасли, поскольку сложность заключается в отсутствии разработанной методики обучения иностранному языку как составляющей профессионализации. Мы считаем, что решением данной проблемы может быть интегративный подход в обучении, актуальность которого объясняется тем, что он:

- позволяет выходить на формирование общей картины мира и будущей профессиональной деятельности студентов;
- обеспечивает целостное развитие и саморазвитие личности;
- позволяет использовать доказавшие свою эффективность современные образовательные технологии.

Вычленение интегративного подхода из ряда других объясняется межпредметным характером иноязычной деятельности, междисциплинарным базисом современной научной деятельности, основы которой закладываются современной тенденцией к созданию интегративных учебных курсов, выстраиваемых на основе объединения содержательных компонентов нескольких учебных дисциплин [2, с. 220].

Студенты неязыковых факультетов не всегда заинтересованы в изучении иностранного языка, поскольку не воспринимают его как предмет, способствующий формированию их профессиональной компетентности. Основным источником усиления мотивационного аспекта изучения иностранного языка в вузе, является рациональное использование межпредметной интеграции. Постоянное её использование позволяет воспитать у студентов заинтересованное отношение к их будущей профессиональной деятельности, творческое отношение к труду, а также влияет на формирование личности. Межпредметная интеграция также позволяет сменить приоритет с усвоения готовых знаний на самостоятельную активную познавательную деятельность с учетом необходимости формировать у студентов интегрированный стиль мышления [3, с. 42]. Важной целью обучения в условиях межпредметной интеграции является достижение не только результатов научного познания, но и самого пути получения этих результатов, формирование межпредметной структуры знаний и познавательной самостоятельности студента, развитие творческих способностей. Таким образом, используя опору на межпредметную интеграцию, преподаватель включает студентов в активную учебно-исследовательскую деятельность.

Обучение будущих специалистов нефтегазовой отрасли профессиональному языку строится с учетом содержания будущей профессиональной деятельности, а также с учетом специфики лексического запаса специалиста в технической сфере родной страны и страны изучаемого языка. Для реализации интеграции содержания образования эффективны интегративные курсы, построение которых возможно с использованием тезаурусного подхода. Их содержание строится на основе системы интегрированных понятий с учетом их взаимосвязей [4, с. 236]. Тезаурусный подход характеризуется наличием интегративной системы терминов, основ знаний, представлений, концептов в технической области знаний, а также ценностных отношений к этой сфере. Качественное овладение языком требует от специалиста осознания технической лексики как открытой системы взаимосвязанного накопления, хранения, преумножения информации, знаний, опыта, являющейся информационной, понятийной и концептуальной базой образования, формирования и развития профессиональной личности [1, с. 37].

Таким образом, последовательное использование межпредметной интеграции и профессионального двуязычного тезауруса способствует усилению мотивации изучения иностранного языка, формированию заинтересованного отношения к будущей профессиональной деятельности, включению студентов в активную учебно-исследовательскую деятельность, которая в последнее время становится основной в вузе.

Список литературы

1. Абдулмянова, И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования [Текст] / И.Р. Абдулмянова // Вест. ТГПУ. – 2010. – № 2. – С. 36-39.

2. Бессмельцева, Е.С. Культурологический потенциал межпредметных связей: иностранный язык и предметы психолого-педагогического цикла [Текст] / Е.С Бессмельцева, О.И Трубицина // Семейное воспитание: история и современность: Сб. научных статей по педагогике ненасилия. Материалы 24 Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Vebra Magistri, 2003. – С. 220-224.

3. Гурьев, А. И. Статус межпредметных связей в системе современного образования [Текст] / А. И. Гурьев // Наука и школа. – 2002. – №2. – С. 41 – 45.

4. Старшинова, Т.А. Педагогическая интеграция как системное явление [Текст] / Т. А. Старшинова // Вест. Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – С. 234-236.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Лыкова Т.Р.

старший преподаватель кафедры социально-культурных технологий
Уральского государственного лесотехнического университета,
Россия, г. Екатеринбург

В статье отмечается важность патриотического воспитания, рассматриваются социальные, политические и экономические аспекты, вступающие в противоречие с задачами формирования патриотической позиции у молодёжи.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, молодёжь.

События последних десятилетий показали, что экономические трудности, значительная социальная дифференциация общества, изменение системы духовных ценностей и ориентиров оказали негативное влияние на общественное сознание, в том числе сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны. При этом отмечается резкое снижение позитивного воспитательного воздействия на сознание населения со стороны российской культуры, искусства и образования как важнейших инструментов формирования патриотизма. Стала все более заметной постепенная утрата традиционного для российского общества патриотического сознания. Ряд объективных и субъективных процессов существенно обострил национальный вопрос, следствием чего стало перерождение кое-где патриотизма в национализм и утрата истинного значения и понимания большинством населения понятия интернационализм. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству.

Проявляется устойчивая тенденция падения престижа военной, а также искажение понимания сущности и значения в обществе института государственной службы. В этих условиях очевидна неотложность решения на всех уровнях власти и управления (федеральном, региональном и местном) острой проблемы воссоздания системы воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства.

Большинству истинных патриотов и здравомыслящих людей в нашей стране очевидно, что для того, чтобы объединить усилия федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, скоординировать и направить их усилия по патриотическому воспитанию граждан России, и, прежде всего, молодого поколения, нужна единая государственная политика в области патриотического воспитания.

Для проведения в жизнь данной политики необходимо создание соответствующей системы патриотического воспитания граждан, способной консолидировать и координировать усилия различных институтов общества и государства в этом направлении. Эта система должна включать в себя соответствующие систему государственных структур, общественных организаций, нормативную правовую базу их деятельности на всех уровнях, а также комплекс методов и средств формирования патриотического сознания.

Как показывают опросы общественного мнения, героические события отечественной истории, выдающиеся достижения страны в области экономики, науки, культуры и спорта еще сохранили качества нравственных идеалов, что создает реальные предпосылки для разработки комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию молодежи с учетом сложившихся к настоящему времени тенденций развития общества. Эти тенденции связаны с его консолидацией, подъемом патриотизма, переносом основных усилий по воспитанию от центра в регионы и на местный уровень, а также широким внедрением в нашей стране информационно-коммуникационных технологий.

Система патриотического воспитания молодежи должна предусматривать формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях; массовую патриотическую работу, организуемую и осуществляемую государственными структурами органами местного самоуправления, общественными движениями и организациями; деятельность средств массовой информации, научных и других организаций, творческих союзов, направленную на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества.

Патриотизм – это любовь к Родине. «Но любовь взаимное чувство. Страна должна создавать условия для достойной жизни большинства населения, для обеспечения людей в старости. Любовь к Родине – это любовь к населению страны, её жителям, ликвидация нищеты и сокращение бедности, выравнивание доходов различных слоёв населения. Но депутаты различных уровней забывают о патриотизме, когда устанавливают прожиточный минимум ниже чем в слаборазвитых странах. Властные структуры, озабоченные недостаточно патриотичным молодым поколением, большим количеством «уклонистов» от службы в армии пытаются установить пропаганду патриотических идей. Развиваются идеи об особом предназначении России, о её самобытности, особом пути. При этом забывается, что основой воспитания

патриотизма служит не распевание гимнов, не патетические славословия со смахиванием слезы при упоминании березок, не сочинение утопий, а создание условий для жизни без лжи, обмана, рабской покорности и нищенского прозябания простого человека. Поэтому не безоглядное восхваление Отечества, а реальная забота о его народе, создание не сверхдержавы, а достойной жизни для населения страны должны служить основой патриотизма» [1, с.266].

Одним из принципов формирования патриотизма является принцип гордости и великодушия в осмыслении социокультурной реальности исторического прошлого, требующий относиться к ходу отечественной истории и отдельным историческим событиям как данности, рассматривать их в контексте необходимости и оправданности последующим ходом исторического процесса. Основную мысль рассматриваемого нами принципа, имеющую длительную историю и широкое распространение, хорошо сформулировал французский историк Ж.Э. Ренан (1823 – 1892): «Общая слава в прошлом и общая воля в настоящем; воспитание современных великих дел и готовность к дальнейшим – вот существенные условия для создания нации... Позади – наследия славы и раскаяния, впереди – общая программа действий...» [3, с. 87]. Данный принцип распространяется на образовательные области и сферы воспитания, связанные с культурно-историческим и политическим прошлым нашей страны и требует объективного, лишённого каких-либо оснований пристрастности в освещении исторического опыта.

«Гордость является отличительной чертой современных русских. Отсюда высокий уровень патриотизма у заметного большинства населения. В наибольшей степени патриотизм у русских проявляется во время побед российских спортсменов на крупных соревнованиях. Другие поводы для гордости за свою страну возникают редко. Также следует отметить, что у значительного количества русских на фоне экономической стагнации и политического застоя в стране гордость перерождается в стойкую неприязнь к государству» [2, с.155]. Т.е. следует отметить, что опасность формирования неистинного, квасного урапатриотизма заключается в том, что завышенные надежды на Родину, столкнувшись с российскими реалиями перерождаются в стойкую неприязнь к Отечеству.

Список литературы

1. Назаров И.В. П.Я. Чаадаев о патриотизме//Участие вуза в реализации приоритетных национальных проектов России: Матер. науч.-метод. конф. с междунар. участием / Урал. гос. лесо-техн. ун-т. Екатеринбург, 2007. – С.265-268.
2. Палкин А. О русском национальном характере// Свободная мысль. 2011. №11.- С. 151-160.
3. Ренан Э. Что такое нация? // Ренан Э. Собрание сочинений в 12-ти томах. Перевод с французского под редакцией В.Н. Михайловского. Т.6. М., 1992.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ

Мясникова Т.В.

преподаватель Чебоксарского электромеханического колледжа
Министерства образования и науки Чувашской Республики,
Россия, г. Чебоксары

Кузнецова Л.В.

профессор кафедры теории, истории, методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева,
доктор пед. наук,
Россия, г. Чебоксары

В статье исследовательская деятельность студентов учреждения среднего профессионального образования рассматривается в качестве важного фактора развития профессионально необходимых качеств, определяющих эффективность общественного производства. Реализация индивидуализированного и дифференцированного подходов в процессе организации исследовательской деятельности студентов способствует развитию у них мотивации и потребности в научном поиску, становлению субъективного опыта творчества, самопознанию, самоопределению и самореализации.

Ключевые слова: творческий потенциал, исследовательская деятельность, студенты учреждения среднего профессионального образования, индивидуализированный и дифференцированный подходы.

Молодой специалист – выпускник учреждения среднего профессионального образования (СПО), обладающий комплексом профессионально необходимых качеств, является определяющим фактором эффективности общественного производства. Формирование таких качеств должно осуществляться с учетом прогнозов социально-экономического развития, совершенствования производственных структур и производственных отношений. Он должен быть специалистом творческим, должен хорошо владеть современными методами исследовательской деятельности. Этим объясняется тот факт, что развитие творческого потенциала студентов на современном этапе стало неотъемлемой частью деятельности учреждений среднего профессионального образования.

Проблема индивидуального подхода была и есть предмет внимания многих представителей прогрессивной педагогики, как русской, так и зарубежной. К примеру, уже в педагогической системе Я. А. Коменского четко обозначены положения о том, что весь процесс обучения и воспитания обучающихся необходимо строить с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и выявлять эти особенности путем систематических наблюдений. Русский педагог К. Д. Ушинский разработал обширную методику прие-

мов индивидуального подхода. В то же время он высказал мнение, что в сложном процессе индивидуального подхода нельзя давать какие-то определенные рецепты, тем самым, подчеркнув творческий характер решения проблемы [181].

А. С. Макаренко, придавая большое значение индивидуальному подходу, не рекомендовал при этом применение каких-то специальных методов. Он считал, что один и тот же метод или прием можно использовать по-разному, в зависимости от определенных условий и индивидуальных особенностей обучающегося. Педагог всегда должен выбирать соответствующие средства, исходя из сложившейся ситуации, причем каждое средство будет иметь значение лишь тогда, когда применяется не изолировано от общей системы воспитания [110]. Огромная заслуга А. С. Макаренко состоит в том, что он не только обосновал, но и фактически осуществил в своей практической деятельности основные положения индивидуального подхода.

Индивидуальный подход, осуществляемый в деятельности педагога с учетом особенностей развития каждого отдельно взятого студента, выражается в реализации принципа индивидуализации обучения. Эффективность такого подхода зависит от педагогического профессионализма и мастерства педагога, его умения изучать личность и помнить при этом о том, что она всегда индивидуальна, представляет собой неповторимое сочетание умственных, физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей. Учитывая их, преподаватель определяет методы и формы воздействия на личность каждого студента. Все это требует от педагога не только педагогических знаний, но и знаний психологии, физиологии, гуманистической технологии воспитания на диагностической основе. Тем самым происходит индивидуализация процесса, в основу которого положены следующие принципы:

- установление и развитие деловых и межличностных контактов на уровне педагог – студент – группа;
- уважение самооценки личности студента;
- вовлечение студента во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств его характера;
- постоянное усложнение и повышение требовательности к студенту в ходе исследовательской деятельности;
- создание психологической почвы и стимулирование самообучения и самовоспитания, что является наиболее эффективным средством реализации личностно-ориентированного подхода к студентам в процессе профессиональной подготовки.

Индивидуальная работа со студентами учреждения среднего профессионального образования (как это было в нашем опыте работы) включает следующие этапы:

- первый этап посвящается изучению педагогом научно-методических основ индивидуального подхода, своеобразия развития творческого потенциала студентов, диагностированию уровня развития творческого потенциала студентов;

- на втором этапе с учетом уровня развития творческого потенциала осуществляется наблюдение за работой студентов, выявление особенностей, которые проявляются в отношении к работе (заинтересованность, или наоборот – отсутствие интереса и др.). В каждой группе студентам требуется индивидуальный подход, соответственно, своя система методов педагогического воздействия. Так, например, студенты с наивысшим уровнем развития творческого потенциала отличаются от других студентов ярко выраженными умственными способностями, обладают полными и объемными знаниями о творчестве, творческом потенциале, исследовательской и профессионально-творческой деятельности, характеризуются устойчивостью внимания, развитостью воображения, широтой интересов, способностью избегать привычных способов мышления, склонностью к самоорганизации, способностью строить целостный и дифференцированный образ проблемной ситуации. Эта группа студентов требует от педагогов особого внимания и уважения к уникальности личности, учета особенностей психики. Таким студентам требуется свобода действий в учебной и внеучебной работе. Педагог должен был соотносить свои методы и приемы обучения с более насыщенной и сложной деятельностью. Студенты с высоким уровнем развития творческого потенциала обладают хорошими по полноте и объему знаниями о творчестве как особенном феномене, присущем человеку деятельному, о творческом потенциале личности, исследовательской и профессионально-творческой деятельности. Для таких студентов необходима атмосфера сотрудничества с определенной долей свободы действий. Для развития студентов со средним уровнем развития творческого потенциала создаются следующие условия: атмосфера сотрудничества, творческая обстановка, разносторонняя познавательная и внеучебная деятельность. Особого внимания требуют к себе студенты с низким уровнем развития творческого потенциала. Они имеют неудовлетворительные знания о творчестве как виде деятельности, о творческом потенциале личности. В структуре личности такого студента наблюдаются конфликтность в сфере общения, недоверчивость и даже некоторая враждебность к взрослым и сверстникам. Зная и учитывая специфику индивидуального подхода в данном случае, опытные педагоги применяют различные методы работы: переубеждение, переучивание, переключение, поощрение и наказание, самоисправление, «реконструкция характера»;

- заключительным, третьим, этапом индивидуальной работы со студентами является коррекция. Наиболее эффективными методами и приемами корректирования становятся наблюдение и самонаблюдение, анализ и оценка, самооценка и переоценка, контроль и самоконтроль. Все эти методы и приемы используются в комплексе, уточняя, дополняя полученные данные и результаты индивидуальной работы со студентами.

Если индивидуальные особенности, характерные для одних студентов, будут наблюдаться и у других, то такие особенности определяются как типические, т. е. присущие определенной группе студентов.

Учет типических особенностей студентов в студенческом научном обществе (СНО) в нашем происходил на основе дифференцированного подхо-

да. Для реализации дифференцированного подхода мы провели дифференциацию студентов на четыре типогруппы с учетом уровня развития у них творческого потенциала: к первой типогруппе нами были отнесены студенты с низким уровнем развития творческого потенциала; ко второй – студенты со средним уровнем; к третьей – студенты с высоким уровнем; к четвертой – студенты с наивысшим уровнем.

Известно, что процесс реализации индивидуального и дифференцированного подходов к студентам в СНО сугубо индивидуален, поэтому он предполагал использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности студентов с учетом их личностных особенностей. Усваиваемые знания и способы деятельности не являлись самоцелью, а стали средством для реализации потребности человека «быть личностью». При этом мы выяснили, что траектория становления СНО в алгоритме обучающегося поведения опыт – анализ – гипотеза – эксперимент – опыт помогает студентам в приобретении навыков осуществления изменений себя как личности (самоизменения), социальной организации (организационные изменения) в соответствии с мотивационными ожиданиями внешней среды (общественные изменения).

В современных условиях, когда качество подготовки студентов в учреждениях СПО ставится в прямую зависимость от уровня их исследовательской деятельности, особенно актуальным становится развитие творческого потенциала студентов.

В этом индивидуальный и дифференцированный подход к студентам в СНО путем организации целостной исследовательской и профессионально-творческой деятельности позволили активно развивать субъективный опыт жизнедеятельности студента, помогли личности познать себя, самоопределиваться и самореализоваться.

Список литературы

1. Макаренко, А. С. О воспитании. – 2-е изд., перераб. и доп. / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 414 с.
2. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагог. антропологии : избр. части / К. Д. Ушинский. – М. : Прогресс, 1978. – 573 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В МЕТОДИЧЕСКОМ ПРИЛОЖЕНИИ К УЧЕБНИКУ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ФОНЕТИКА

Никитина Т.Г.

зав. кафедрой теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, д-р филол. наук, профессор,
Россия, г. Псков

В статье рассматриваются проблемы прогнозирования и преодоления межъязыковой фонетической интерференции в русской речи иностранных студентов. Предлагается

концепция методического приложения к учебнику русского языка как иностранного с использованием сопоставительных материалов. На примере фонетики показаны возможности использования такого приложения при работе с венгерскими, армянскими, таджикскими студентами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонетика, фонетическая интерференция, недодифференциация фонем, сверхдифференциация фонем.

Разработка национально ориентированных методических рекомендаций для преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) приобретает особую актуальность в связи с наметившейся тенденцией создания унифицированных базовых учебников РКИ: «Русский язык: от ступени к ступени» [6], «Русский язык для иностранцев. Практикум» [2], «Говорите по-русски» [8], «В Россию с любовью» [1] и др.

В такой ситуации преодолеть отрицательное влияние своего языка на изучаемый особенно сложно. Предотвратить проявления межъязыковой интерференции в таких случаях учащимся поможет целенаправленная работа преподавателя, которую могут скорректировать методические приложения к учебнику РКИ (в том числе разработанные в электронном варианте), составленные с учетом этноязыковой принадлежности определенного учебного контингента. Преподаватель, работающий с группой иностранных студентов, получит в таком приложении информацию о сходствах и различиях изучаемых языковых явлений русского и родного языка учащихся, прогноз межъязыковой интерференции и рекомендации по ее предупреждению.

Например, в приложении, ориентированном на работу с венгерским контингентом, в разделе «Фонетика» будет указано на возможность субституции гласных [o] и [y] после мягких согласных по аналогии с огубленными венгерскими [ö] и [ü]. Такие интерференционные проявления практически не затрудняют коммуникацию, как и многие случаи сверхдифференциации фонем по аналогии с родным языком, напр., наличие одноударного и многоударного [p] в армянском и там же наличие заднеязычных [k], [x] и соответствующих им увулярных, наличие аспирированных звуков, составляющих пары с [п] и [т], что приводит к появлению в русской речи армян нехарактерных для русского языка звуков в соответствующих позициях, например, перед гласными.

В большей степени осложнить процесс коммуникации может недодифференциация фонем, например, неразличение [и] / [ы], некоторых парных глухих и звонких согласных или подмена мягких согласных твердыми, типичная для звуковой стороны русской речи иностранцев и описанная в целом ряде работ по фонетической интерференции на фоне сопоставления звукового строя и фонемного состава языков [5], [7] и др. Досконально методически разработана и постановка русских мягких согласных в системе обучения РКИ [3], [4] и др. Однако отдельные нюансы прогнозирования межъязыковой фонетической и фонетико-графической интерференции все же остаются за рамками методических рекомендаций преподавателю и получают отражение в национально ориентированном методическом приложении к учебнику РКИ.

Так, при постановке русских мягких согласных у носителей венгерского языка преподавателю необходимо будет учесть, что в родном языке учащихся имеются звуки, близкие к русским [т'], [д'], [н'], обозначаемые на письме буквенными сочетаниями *ty*, *gy*, *ny*, однако возможны ложные звукобуквенные аналогии: мягкий [л'], передаваемый, например буквенным сочетанием *ly* – подменяется звуком [j] по аналогии с венгерским *ly* – * коро[j], * фасо[j], * бо[j], * посте[j].

Преподаватель, работающий с моноэтнической группой иностранцев, получит в таком «противоинтерференционном» методическом приложении комплексный сопоставительный комментарий и прогноз фонетической интерференции, что позволит ему скорректировать свою работу по постановке русских звуков. Например, в группе студентов-таджиков: 1/ гласный [ы] отсутствует в таджикском языке (ТЯ), возможна недодифференциация, замена звуком [и]; 2/ помимо [у] и [о] в ТЯ имеется долгий дифтонгообразный звук [уо], который может переноситься в русский язык (РЯ); 3/ согласные [ц], [ш'ш'] в ТЯ отсутствуют – необходимо обратить особое внимание на особенности артикуляции; 4/ помимо согласных [к], [г] в ТЯ имеются соответствующие увулярные, которые могут переноситься в речь на РЯ; 5/ помимо согласного [х] в ТЯ имеется соответствующий гортанный звук, который может переноситься в РЯ; 6/ твердые и мягкие согласные в ТЯ не дифференцируются, возможна недодифференциация в РЯ; 7/ в отличие от РЯ ударение в таджикском языке, как правило, падает на последний слог; 8/ в отличие от РЯ качественная и количественная редукция гласных в ТЯ отсутствует.

При работе с полиэтническим контингентом еще более целесообразно использовать электронное сопоставительно-методическое приложение к учебнику РКИ. Если такое приложение разработано в формате базы данных, преподаватель может запрашивать необходимую информацию в разных конфигурациях: комплексный комментарий по каждому из представленных в группе родному языку учащихся, по каждому уровню языка, по каждому изучаемому языковому явлению, языковой единице. Например: звук [ц] (в упоминавшихся выше языках): в венгерском имеется, по артикуляционно-акустическим характеристикам сходен с русским; в таджикском – отсутствует; в армянском имеется пара по степени напряженности и аффрикации: звуки обозначаются разными буквами) и т.п.

Таким образом, с помощью данного методического приложения к учебнику РКИ даже не знающий родного языка учащихся преподаватель сможет контролировать взаимодействие родного и изучаемого языков при формировании вторичной языковой личности учащегося.

Список литературы

1. Аникина, М.Н. В Россию с любовью. Продолжаем изучать русский язык. Учебное пособие [Текст] / М.Н. Аникина. – М.: Дрофа, 2014. – 144 с.
2. Лисоченко, О.В. Русский язык для иностранцев. Практикум [Текст] / О.В. Лисоченко, Л.В. Поповская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 380 с.

3. Милованова, И.С. Фонетические игры и упражнения. Русский язык как иностранный. Начальный этап обучения [Текст] / И.С. Милованова. – М.: Флинта, 2005. – 160 с.
4. Присная, Л.Л. Профессионально ориентированное обучение фонетике китайских студентов-русистов [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.Л. Присная. – Белгород., 2008. – 24 с.
5. Салимов, Х.Х. Сопоставительная фонетика татарского и русского языков (в таблицах, схемах, упражнениях): Учебное пособие для студентов вузов [Текст] / Х.Х. Салимов, Д.А. Салимова. – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2007. – 80 с.
6. Синева, О.В. Русский язык: от ступени к ступени. Произношение, чтение и письмо. 1 ступень [Текст] / О.В. Синева. – М.: Этносфера, 2012. – 472 с.
7. Сущёва, Т. Сопоставительная фонетика как основа прогнозирования типичных ошибок (на примере русской речи итальянцев) [Текст] / Т. Сущева // Slavica tergestina. – Trieste, 1995. – № 3 . – С.179-196.
8. Хавронина, С.А. Говорите по-русски: учебное пособие [Текст] / С.А. Хавронина. – М.: Дрофа, 2014. – 320 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ

Посёлкина О.Н.

преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Кайерканская детская школа искусств»,
Россия, г. Норильск

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования, в том числе и дополнительного образования – отказу от прежнего знаниево-ориентированного подхода и переходу к компетентностному подходу. Педагогическая деятельность в контексте компетентностного подхода – необходимый аспект освоения учащимися учебного материала специальных дисциплин. Целью компетентностного подхода является формирование не только художественных, но и базовых компетенций выпускника детской школы искусств.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, компетентностный подход, детская школа искусств.

Одно из важных направлений модернизации сферы художественного образования – это смена традиционной концепции, основанной на передаче знаний, на новую, выдвигающую на первый план формирование комплекса ключевых компетенций и компетентностей обучающихся. Приоритетными направлениями государственной политики в сфере культуры являются «повышение уровня компетентности работников учреждений культуры путём внедрения профессиональных стандартов, а так же повышения их квалификации и подготовки», «развитие творческих способностей детей путём вовлечения их в творческую деятельность, приобщение детей к ценностям отечественной культуры» [1].

Развитие и обновление системы образования объективно обуславливает необходимость повышения эффективности работы всех её звеньев, в том

числе и детских школ искусств. В закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» внесены изменения, которые определили новый правовой статус детских школ искусств, устанавливающий границу между детскими школами искусств и другими образовательными учреждениями дополнительного образования детей. В статью 9 Закона добавлен пятый вид образовательных программ: «Дополнительные общеобразовательные предпрофессиональные программы в области искусств» [2], которые реализуются на основе федеральных государственных требований. Сегодня правовая база детских школ искусств позволяет реализовывать эти программы в области искусств не только в целях выявления одарённых детей, но и в целях повышения общего культурного образовательного уровня подрастающего поколения, получившего как специальные, так и базовые компетенции, необходимые для дальнейшей социальной деятельности. Образовательные стандарты нового поколения ориентированы на проектирование результатов образования, уровня обучения, где компетенции рассматриваются как главные целевые установки, формирующие компетентностную модель выпускника. Для этого преподавателю детской школы искусств в своей педагогической практике, наряду с аксиологическим и культурологическим подходами в обучении и воспитании учащихся необходимо использовать компетентностный подход как средство перехода от формально – знаниевой к компетентностной парадигме образования в области искусства.

Ещё в начале 80-х годов прошлого века идею компетентностного подхода в области педагогики рассматривал В.Д. Ландшеер, поднимая тему профессиональной компетентности, компетенциях личности как цели и результата образования. В Стратегии модернизации образования Российской Федерации до 2010 г. компетентностный подход рассматривался как одно из оснований обновления содержания образования. Идея компетентностного подхода и, в связи с ним, формирование ключевых компетенций широко обсуждалась педагогической общественностью России. В методологическом и теоретическом плане компетентностный подход рассматривали А. Андреев, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Д.А. Махотин, Ю.В. Фролов, А. Хуторской. В плане модернизации профессионального образования им занимались В.И. Байденко, В.А.Болотов, Л.Д.Давыдов, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова. Проблему его реализации в профессиональной педагогике рассматривали И.П. Ефименко, А.М. Шамьянов и др.

В последние годы компетентностный подход, переходя из стадии самоопределения в стадию реализации, стремительно завоевывает образовательное пространство. Этот процесс обусловлен существующими реалиями, требующими пополнения общества выпускниками нового уровня подготовки за счёт формирования их ключевых компетенций. Именно детские школы искусств, ориентированные на создание позитивных изменений уровня культурного образования страны, создают эффективные условия для формирования художественных компетенций учащихся в целях дальнейшего саморазвития личности и активного её воздействия на общественную жизнь с помощью приобретённых творческих навыков. Основным направлением деятель-

ности педагогов детских школ искусств является развитие творческого потенциала учащихся, опираясь на прикладной характер получаемых ими знаний. В процессе обучения специальными дисциплинами преподаватели, используя необходимые средства художественного образования, мотивируют учащихся на постановку конкретных целей и решение задач для их достижения. Данная специфика требует использования компетентностного подхода, который неотделим от деятельностного, являющегося основополагающим в педагогической практике преподавателей детских школ искусств. Педагоги детских школ искусств должны быть готовы к быстрой перестройке традиционного педагогического мировоззрения, направленного на достижение педагогического результата только в виде привития определённых художественных навыков и исполнительских умений в избранном учащимися виде искусства. Необходимо ставить задачи подготовки компетентного человека, обладающего на момент выпуска из детской школы искусств специальными и ключевыми компетенциями, необходимыми для интеграции в разнообразные сферы социума. Переосмысление принципов организации педагогического процесса детской школы искусств направлено на формирование личности, главными характеристиками которой являются открытость обществу, способность к целеполаганию, умение взаимодействовать с окружающими. Для этого преподавателю необходимо использовать все воспитательные возможности искусства, которые реализуются не прямо, а путём внутреннего, добровольного приобщения ребёнка к тем ценностям, которые заключаются в художественно – творческой практике избранного им вида искусства. Создавая цели развития ребёнка как уникальной личности, формируя его способность к активной деятельности, в том числе, к творческому труду, преподаватель детской школы искусств, используя компетентностный подход, получает уникальную возможность добиться совпадения ценностей учащегося и требований школы. Выстраивая свою педагогическую деятельность в контексте компетентностного подхода, который не является элементарной суммой знаний, преподавателю детского учебного заведения необходимо прийти к пониманию того, что формирование ключевых компетенций, так же как и художественных, является необходимым аспектом успешного освоения учебного материала специальных дисциплин. Компетентность учащегося формируется только в процессе освоения того или иного вида деятельности.

В условиях модернизации российского образования, направленной на использование гуманистических принципов, целью образовательного процесса детской школы искусств становится создание условий для развития личности учащегося. Формирование его межличностных, коммуникативных, инструментальных, системных компетенций выступает как объективная необходимость. Используя в контексте компетентностного подхода основные методологические принципы педагогики (индивидуальный подход, добровольность, системность, личная ориентированность), преподаватель детской школы искусств способен преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практической деятельностью, что не умаляет значение знаний, а концентрирует внимание на способность использовать полученные знания.

Практическая направленность компетентного подхода выражается в способности изменять личностные стороны учащегося, активно влияя на его интересы, мотивы поведения, склонности и, как возможный результат, потребности. Компетентный подход в педагогической деятельности напрямую связан с идеей воспитания индивида как личности и в своей основе является гуманитарным, ставящим во главу общечеловеческие ценности. Гуманистическая ориентированность педагогической деятельности позволит направить внимание преподавателей на личностный рост учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса детских школ искусств, целью которого является не только передача знаний, умений и навыков в определённой художественной сфере, но и развитие способности к самообучению, расширению кругозора, а главное – формированию нравственных ценностей. Компетентный подход предполагает сотрудничество педагогов школы искусств, учащихся и родителей, которое способствует не только успешному освоению обучающимся учебной программы, формирующей определённые художественные компетенции, но и развитию таких немаловажных качеств личности как трудолюбие, целеустремлённость, настойчивость столь необходимые в дальнейшей жизни ребёнка. Таким образом, целью компетентного подхода в художественном образовании является не только передача совокупности знаний, умений и навыков в определённом виде творчества, но и развитие кругозора, формирование базовых компетенций, помогающих ориентироваться в окружающей действительности выпускнику детской школы искусств.

Список литературы

1. Указ Президента РФ «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности сферы культуры». -М., 28.12.2012.
2. Федеральный закон № 145 – ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 17.07.2011.

ЭКЗЕРСИС (ТРЕНАЖ) КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФИИ

Посёлкина О.Н.

преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Кайерканская детская школа искусств»,
Россия, г. Норильск

В представленной статье хореографический экзерсис (тренаж) рассматривается в качестве действенного средства духовно-нравственного воспитания учащихся хореографических отделений детских школ искусств. Развитие психофизических качеств, необходимых для усвоения элементов экзерсиса, позволяет осуществлять духовно-нравственное воспитание личности. Это является сверхзадачей преподавания специальных дисциплин в детских колах искусств.

Ключевые слова: экзерсис, тренаж, духовно-нравственное воспитание учащихся, детская школа искусств, классический танец.

Специфика хореографии как действенного средства воспитания, определяется разносторонним воздействием на человека, направленным на эстетическое и духовное развитие личности. Занятия хореографическим искусством дают возможность и физического развития. Главной задачей обучения танцевальному мастерству является воспитание инструмента, то есть тела, способного выдерживать значительную физическую нагрузку, которая требуется для выражения через хореографическую пластику художественных музыкальных образов. Для этого учащемуся необходимо обладать такими качествами как воля, выносливость, целеустремлённость, внимание. Воспитание этих качеств является одной из специфических особенностей педагогического процесса в системе занятий хореографией с детьми.

В.Г. Белинский, выдвинувший требование общечеловеческого воспитания, высказывался о расширении средств и путей нравственного воспитания путём физического развития, указывая на сложность этого процесса и ошибочно – формального отношения к нему. Акцентируя внимание на необходимости физического воспитания детей как важной составляющей гармонического развития человека, великий педагог видел главной задачей обучения «установление правильного образа жизни, позволяющего путём выполнения гимнастических упражнений развивать физические силы, гибкость и ловкость ребёнка». [1, с.53] Важную роль в этом процессе, по утверждению В.Г. Белинского, играет соблюдение личной и общественной гигиены, опрятности, благородства манер не из-за условных понятий о приличии, а из понятий о достоинстве человека. Вышесказанное напрямую применимо к такой дисциплине как «классический танец», преподаваемой на хореографических отделениях детских школ искусств. Здесь требуется обязательное соблюдение диктуемого традиционными правилами внешнего вида. Это даёт возможность педагогам избегать назидательного подхода, сводящегося к словесным увещаниям. По убеждению В.Г. Белинского, физическое воспитание должно осуществляться в непосредственной связи с нравственным. Этому утверждению полностью соответствует система обучения специальным дисциплинам, организованная на хореографических отделениях детских школ искусств, где, наряду с просвещением и образованием, осуществляется духовно – нравственное, эстетическое и физическое воспитание ребенка, основанное на гуманистических принципах добра и красоты. Так, в процессе обучения классическому танцу возникает естественное совпадение освоения технологии танца с эстетически прекрасными категориями движений. Учитывая склонности, желания и потребности учащихся в занятиях хореографией, преподавателю на уроках классического танца необходимо развивать у детей не только стремление к результату (участие в хореографических произведениях), но и к овладению знаниями и умениями в области классического хореографического искусства. Известный мыслитель XXв. Д.С. Лихачёв в своих суждениях об искусстве и нравственности говорил: «Связь красоты и нравственности несомненна, ибо истинная красота никогда не лжёт, она правдива по своей сущности... Устремлённость к красоте, возвышенному, вечному есть некая априорная заданность в человеческом сознании», «Ис-

тинно прекрасно то, что прекрасно само по себе. В этом смысле прикосновение к красоте есть некая цель бытия. Именно классическое искусство возвышает нас над суетой, пороками» [2, с. 43].

Основной формой организации учебно-воспитательной работы детской школы искусств является урок. Именно во время урока классического танца, в процессе усвоения постоянно усложняющегося экзерсиса, совершенствующего двигательный аппарат, происходит развитие художественных способностей и формирования эстетических качеств учащихся. Применяя основные, характерные для педагогики хореографии теоретические подходы: лично – ориентированный, сущность которого состоит в направленности педагогической деятельности на личность как цель, субъект, результат и главный критерий её эффективности; гуманистический подход, связанный с выработкой новых представлений о человеке как о личности, обладающей самостоятельностью мысли и чувства; деятельный, нацеленный на включение обучающегося в активную деятельность – преподаватель добивается не только правильности, «чистоты» исполнения хореографических движений, составляющих экзерсис, но и развития таких психофизических качеств учащихся, как сила, выносливость, воля, умение ставить и добиваться намеченной цели.

В связи с тем, что время обучения классическому танцу распространяется на разновозрастные периоды жизни человека «от ребёнка к взрослому», педагог хореографического отделения детской школы искусств имеет возможность комплексно воздействовать на личность учащегося в создаваемой им особой социокультурной среде общения. Развивая способности и индивидуальные качества ребенка, от которых напрямую зависит эффективность освоения учебной программы, преподаватель использует аксиологический подход, сущность которого заключается в том, что ребёнок является главной ценностью воспитания; создаёт условия для развития качеств, необходимых человеку не только в определённом виде деятельности, таком как хореография, но и для жизни в целом. К таковым можно отнести: общетрудовые качества, вырабатываемые в процессе исполнения экзерсиса, сопряжённого с большими физическими нагрузками; психомоторные умения, вырабатываемые при усвоении учебного материала на уроках классического танца (скорость реакции, координация, способность к концентрации внимания); индивидуальные способности (добросовестность, ответственность, надёжность, самостоятельность, критичность). Так, во время урока, в процессе обучения детей специальным навыкам, происходит формирование их духовно – нравственных качеств, что является сверхзадачей преподавания дисциплины «классический танец» в условиях детской школы искусств.

Список литературы

1. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. – 287с.
2. Лихачёв Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. -М., Российский фонд культуры, 2006, – 121с.

ГРУППОВАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Преображенская Н.С.

доцент кафедры фармакологии Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко, канд. мед. наук, доцент,
Россия, г. Воронеж

Зыкова Н.Ю.

доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
Воронежского государственного университета, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Воронеж

Левченко Ю.А.

доцент кафедры фармакологии Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко, канд. мед. наук,
Россия, г. Воронеж

Статья посвящена выявлению особенностей и анализу различий групповой сплоченности, присущих иностранным студентам 3его курса и студентам, постоянно проживающим на территории РФ. Было установлено, что групповая сплоченность среди иностранных учащихся отличается от аналогичных показателей в группах студентов, проживающих на территории РФ постоянно.

Ключевые слова: адаптация, аккультурация, групповая сплоченность, иностранные студенты, активность, настроение, медицинское образование.

ВВЕДЕНИЕ

Важной задачей современного вуза является участие в международных образовательных программах, академический обмен, проведение кросс-культурных исследований. Успешность обучения иностранных студентов и формирование профессиональных навыков лимитируются многими адаптационными факторами, в числе которых внутренние (психоэмоциональная адаптация, языковой барьер, исходный уровень довузовской подготовки, интеллектуальные и характерологические особенности), и внешние факторы (адаптация к учебной деятельности, к группе, групповая сплоченность и т.д.).

Вступление в систему межличностных отношений, приспособление личности к группе и к взаимоотношениям в ней, проявление собственного стиля поведения являются компонентами социально-психологической адаптации [3, 5]. В адаптации иностранных студентов, как и в любой другой, выделяют проблемы социокультурной адаптации [1]; педагогической адаптации [4]. В сфере педагогической адаптации студентов выделяет познавательный и коммуникативный аспекты, как основные направления учебной деятельности [9].

МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТА

Исследования проводились на базе ВГМА им. Н.Н. Бурденко. В эксперименте приняли участие 25 иностранных студентов из Индии и 28 русских

студентов, проживающих постоянно в России, мужского и женского пола в возрасте 19-24 лет. Для оценки психологического климата в группе был избран индекс групповой сплоченности Сисора. Исследование настроения, самочувствия и индивидуальной активности испытуемых проводилось с помощью теста САН. Тестирование происходило в два этапа – в начале семестра и на последнем занятии. В течение семестра между тестированием практические занятия по предмету «фармакология» проводились с элементами тренинговой работы в интерактивной форме. Для обработки результатов использовались методы математической статистики (критерий Манна-Уитни, критерий Стьюдента).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Групповая сплоченность – чрезвычайно важный параметр, демонстрирующий степень интеграции группы, ее единства. Ни один из респондентов в ответах на вопросы данного теста не оценил уровень групповой сплоченности ниже 4 баллов. В обеих группах большая часть отвечающих отнесли групповую сплоченность к среднему уровню (28,6 и 40% соответственно). К уровню сплоченности «выше среднего» относилось 32% и 24% соответственно. Высокий уровень сплоченности был отмечен в 50% случаев отечественными студентами, и 24% иностранными. Структура распределения показателя сплоченности на 3-ем курсе у отечественных студентов и иностранных существенно отличается. 12% иностранных студентов, будучи уже на 3-ем курсе, все еще оценивают уровень групповой сплоченности ниже среднего (от 4 до 6,9 баллов).

Можно сделать вывод, что наши студенты в общей массе к 3-ему году обучения являются более устоявшимся коллективом, где преобладает высокий уровень групповой сплоченности, но доля среднего уровня также достаточно высока (рис. 1). Среди иностранных студентов, несмотря на то, что они обучаются 3-й год, отмечаются средний уровень групповой сплоченности и уровень «ниже среднего».

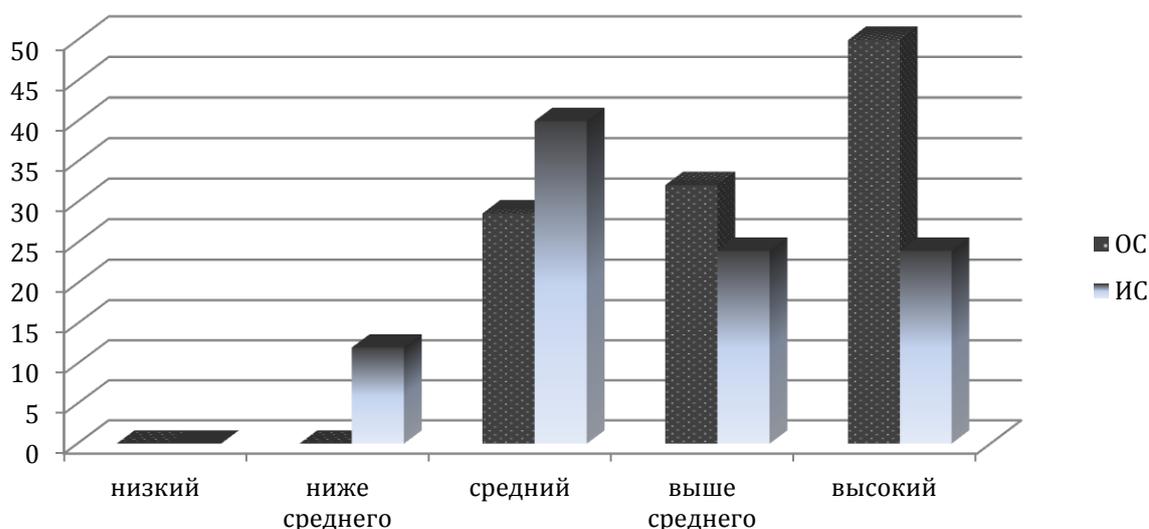


Рис.1. Уровни групповой сплоченности (по Сисору)
ОС – отечественные студенты, ИС – иностранные студенты

Наши наблюдения показывают, что некоторые студенты оказываются вне микрогрупп, сформированных внутри группы, и преподавателю приходится менять тактику деления на команды, чтобы в директивной форме включать таких студентов в рабочие группы. Еженедельное проведение занятий с элементами тренингового подхода на протяжении всего семестра дает заметные результаты. Так, к концу семестра никто из опрошенных респондентов не отметил уровень сплоченности «ниже среднего». Среди средних и высоких оценок произошло смещение в сторону «выше среднего» и «высокий уровень» – в совокупности 72% (рис.2), что практически достигло уровня аналогичного показателя у отечественных студентов.

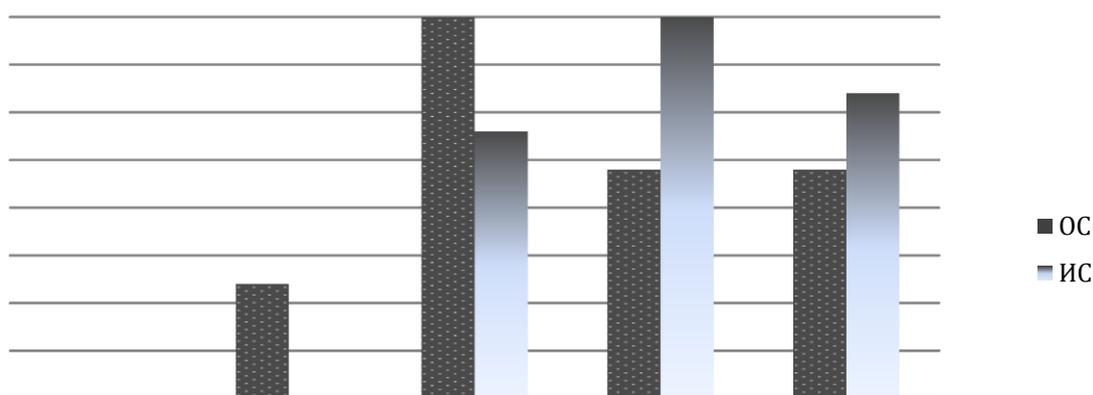


Рис. 2. Сравнительные величины уровней групповой сплоченности (по Сижору)
ОС – отечественные студенты, ИС – иностранные студенты

Состояние и настроение по шкале САН.

Обработка результатов тестирования показала, что большая часть респондентов на первом этапе тестирования отмечала хорошее и отличное самочувствие (в совокупности 80% наших студентов и 76% иностранных), и лишь 18% наших и 24 % иностранных чувствовали себя плохо. Второй этап тестирования иностранных студентов продемонстрировал некоторое уменьшение количества тестируемых, чувствующих себя плохо – до 16%. Низкий уровень показателя «активность» отмечали 39% отечественных студентов и 24% иностранных в начале семестра, и 8% иностранных в конце семестра, что может быть объяснено неготовностью включаться в работу в начале сентября и желанием продлить каникулы. Среднюю и высокую степень активности отмечали 17(61%) и 19 (72%) отечественных и иностранных студентов в начале семестра, и 23 иностранных студента на последнем этапе тестирования (в сумме 92%).

Показатель «настроение» большей частью респондентов был отмечен как «средний» и «высокий». Это составило 86% у русских студентов и 76% у иностранных в начале семестра, и 92% у иностранцев в конце семестра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации иностранных студентов показал, что этот процесс является многофакторным и является неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя вуза. Необходимо принимать во внимание все факторы этого процесса, контролировать его протекание и содействовать успешной адаптации путем коррекции методов обучения, при необходимости увеличивая долю интерактивных занятий. В адаптации студентов к обучению можно выделить критические периоды – время особой напряженности адаптивных реакций. Как правило, это 1-3 семестры [9], 3 курс и последний год обучения. Вторая «критическая» точка соответствует третьему курсу обучения и характеризуется как процесс профессионального самоопределения личности, начало профессиональной адаптации личности к своей будущей специальности.

Важные составные части любого адаптационного процесса – внутригрупповые взаимоотношения, психологический климат – в группе иностранных студентов носят более напряженный характер. Причины этого, прежде всего, относятся к психосоциальным и культурным факторам [2,7,10]. Положительным моментом использования тренингового метода является включенность почти всех студентов в командную работу. Несомненно, наличие устойчивых взаимоотношений внутри группы и курса позволяют увеличить эффективность занятий. Групповые занятия создают среду, приближенную к среде формирования профессиональных отношений [5,8]. Полученные результаты говорят об особой ценности групповых интерактивных занятий для формирования адаптации к учебной деятельности и к учебной группе.

Список литературы

1. Блинова Т.А. Особенности преподавания информатики на русском языке как иностранном в информационном обществе для стран со слабым информационным уровнем в области алгоритмизации и программирования. / Т.А. Блинова, А.В.Новиков, Н.Н.Руднова// Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сб. материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2010.- Т.1.- С.38-46.
2. Булгакова Я.В. Социально-психологические особенности студентов-медиков, обучающихся на различных факультетах/Я.В.Булгакова, В.А.Семилетова, Н.С.Преображенская // Традиционные и инновационные подходы к модернизации медицинского образования // Материалы всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной КГМУ. – Курск ГОУ ВПО КГМУ Росздрава.- 2010.- Том III.- с.155-157.
3. Корель Л. В. Социология адаптации: Этюды апологии [Текст] / Л. В. Корель. – Новосибирск, 1997. – 424 с.
4. Кузнецова Т.Е. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Т.Е.Кузнецова [и др.] // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. – СПб.: Изд. Политехнического Университета.-2010.- С. 238–236.
5. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) /Е.А.Реутова// – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.
6. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме. / М.В. Ромм// Новосибирск: Наука, 2002. – 173 с.

7. Савченко И.А. 2010. Иностраннный студент в России: условия и барьеры интеграции / И.А.Савченко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – №1. – С.20-27.
8. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения/ Т.С.Панина, Л.Н. Вавилова // Учебное пособие. 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 176 с.
9. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе / А.В.Сиомичев// Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. – Л., 1985 – 17 с.
10. Терёшкина И.Б. Межличностные отношения как фактор учебной мотивации студентов./ И.Б.Терёшкина //Гуманитаризация и гуманизация обучения в вузе. – Л., 1991. – С. 56.

ТЕОРЕТИКО-ФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ГЛОБАЛЬНО-КОСМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Пушкина И.М.

доцент кафедры педагогики Северного Арктического федерального университета им. М.В.Ломоносова, канд. пед. наук,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматривается одна из ведущих идей образования XXI века и современной педагогики – формирование у человека глобально-космической ответственности.

Ключевые слова: ответственность, глобально-космическая ответственность, воспитание, человек, человечество.

Одной из главных задач образования XXI века должно стать раскрытие глобальной взаимозависимости, целостности всего существующего на Земле и в околоземном космическом пространстве, открытие логики развития этой взаимосвязи, определение особой роли и ответственности человека за сохранение этой целостности и себя в ней.

Напомним, ответственность – это важнейшая форма саморегуляции человека и одно из значимых качеств личности, способной дать отчет своим действиям, а также принять на себя вину за их результат. Таким образом, личная или персональная ответственность подразумевает, в первую очередь, ответ перед самим собой за свои слова и поступки. Социальная ответственность понимается как мера соответствия действий личностей и социальных групп взаимным требованиям, действующим правовым и общественным нормам, общим интересам. Заметим, в социальную входит ответственность не только перед обществом, но и за социум.

Понятие глобальной ответственности еще шире. Сюда входит ответственность за природу (экологическая ответственность), сохранение биосферы и ноосферы, т.е. жизни на планете во всех ее проявлениях, за решение всех глобальных проблем, созданных человеческой цивилизацией. Глобальная ответственность является способом поддержания мира (целостности об-

щества и общественного согласия, социальной справедливости и усовершенствования общественных отношений), сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди – одна семья, и каждый человек должен активно участвовать в мироустройстве. Глобальная ответственность означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла последствий своей деятельности на планете [2, с. 255].

Выделим особо, планета Земля – космическое тело, поэтому в космическую ответственность входит сохранение планеты, как части Космоса. Космическая ответственность – это ответственность и за деятельность человека в околоземном, космическом пространстве (например, за созданный уже космический мусор на орбите). В Космос нужно нести высокую духовность и нравственность, а не «звездные» войны, внедряющиеся в сознание современной молодежи с помощью ТВ и американских фильмов. По Космосу можно «шагать» только чистыми ногами и только с чистым сердцем. По-другому просто не получится. Нести все земные проблемы на Луну, Марс (именно там будут строиться первые города) не стоит. Их надо решить здесь и сейчас.

Конечно, все начинается с воспитания личной ответственности. Научившись отвечать за свои слова и действия, молодой человек с творческим мышлением постепенно научится осознавать и чувствовать свою неразрывную связь, солидарность со всем человечеством и миром, увязывать настоящее с прошлым и будущим, осуществлять оценочный подход к последствиям человеческой деятельности на планете и в Космосе.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что сама идея формирования глобально-космической ответственности имеет отечественные истоки, ее предвосхитили такие русские космисты как: Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, В.С. Соловьев, Е.И. и Н.К. Рерихи, Н.Ф. Федоров, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.

Так, например, Николай Федорович Федоров предчувствовал многие проблемы XX и XXI веков. Уверенный в том, что современная цивилизация приведет человечество к полной моральной деградации, Н.Ф.Федоров разработал проект построения общества братства и родства, дружбы и любви. Логика его рассуждений была такова: всякие цели и идеи (классовые, национальные, политические, экономические и т.д.) ведут к разобщению, розни и недоверию, а потому не могут быть общими. Начинать построение цивилизации братства и родства следует с объединения людей в едином общем деле борьбы со смертью. Жизнь – это добро, смерть – зло. Смерть одного человека – зло, смерть миллионов людей – страшное зло. Но может быть неотвратимая и тотальная смерть – это смерть, которая из бытия стерла бы полностью жизнь на планете. Это угроза космическая, ибо, как считал Федоров, планета Земля, возможно, является «единственным питомником жизни» в нашей Галактике или даже Вселенной, и именно поэтому ответственность человека за ее судьбу есть не только глобальная, но и космическая ответственность [1, с. 106].

В целом, формирование глобально-космической ответственности – это философско-педагогическая концепция, позволяющая по-новому взглянуть на цели и задачи современной науки и образования. Сюда входит развитие

планетарного мышления, целостного восприятия окружающего Мира и Человека как его неотъемлемой части и высшей ценности. Также данная концепция включает идеи: становление чувства личной ответственности за решение глобальных вопросов, касающихся каждого жителя Земли; экологическое воспитание, забота о жизни всех живых существ на Земле; воспитание такого важного нравственного качества как ответственность перед будущими поколениями.

Список литературы

1. Меденица, Владимир Ато, ego sum, или этические проблемы иммертологии [Текст] / В.Меденица / Русская философия сегодня (идеи и направления) / Материалы этико-философского семинара им. Андрея Платонова (12-13 мая 2008 года). – Воронеж, ВГУ, 2009. – 265 с.
2. Тюмасева, З.И. Словарь-справочник современного общего образования [Текст] / Сост. Тюмасева З.И. – СПб.: Питер, 2004. – 463 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Старшинова Т.А.

доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Казань

В статье рассматривается педагогическая интеграция как средство профессиональной компетентности. Переход к компетентностному формату в образовании требует разработки психолого-педагогических механизмов его реализации. Основой для этого может стать сочетание личностно-ориентированного и интегративного подходов. В качестве базового уровня профессиональной компетентности целесообразно рассматривать «личностное знание».

Ключевые слова: педагогическая интеграция, профессиональная компетентность, интегративный подход, личностно-ориентированный подход.

Профессиональная компетентность будущего инженера – новообразование, формирующееся в процессе его подготовки и последующей практической деятельности – комплексное, интегративное по своей природе. Поэтому его формирование возможно только в рамках интегративного подхода в обучении. Компетентность принадлежит конкретной личности, с ее индивидуальными особенностями сознания и деятельности. Интегративный подход, один из важнейших в современной педагогике, в полной мере может способствовать формированию компетентности в совокупности с личностно-ориентированным подходом [1]. Представляется, что «мостик» между фактически личностно-ориентированной сутью компетентности и ее формализованным в рамках профессиональных стандартов содержанием может быть перекинут, если мы признаем ее базовым уровнем личностное знание [2],

которое может быть получено только конкретным человеком, опосредуется особенностями его личности и опосредует его деятельность. По отношению к профессиональной деятельности специалиста оно выступает орудием его мышления и деятельности. Компетентность современного специалиста как системное, интегративное качество включает в себя владение мастерством и современными технологиями, способность к творчеству, широту и гибкость мышления, умение работать с людьми и техникой, способность к прогнозированию и целеполаганию, высокий уровень профессиональной мотивации, стремление к самосовершенствованию, профессиональному росту. Для формирования и развития профессиональной компетентности у будущих инженеров нами была разработана соответствующая педагогическая модель, основанная на применении совокупности интегративного и личностно-ориентированного, а также компетентностного и профессионально-ориентированного подходов. Она включает в себя несколько взаимосвязанных блоков и предполагает в качестве конечной цели повышение уровня сформированности ряда ключевых компетенций будущих инженеров в процессе обучения в вузе. В качестве основных средств реализации этой цели выступают разработка и внедрение интегративных учебных программ и курсов, а также внесение в ранее существовавшие курсы элементов педагогической интеграции [3]. С целью проверки эффективности внедрения в учебный процесс модели реализации интегративного подхода в подготовке будущих инженеров нами был проведен педагогический эксперимент. В нем участвовало 270 студентов Казанского национального исследовательского технологического университета. В ходе эксперимента, проводимого в течение пяти лет, работа велась в нескольких студенческих потоках в экспериментальных и контрольных группах. В процессе формирующего эксперимента в контрольных и экспериментальных группах проводились оценка уровня сформированности у будущих инженеров ряда ключевых профессиональных компетенций посредством психологических, педагогических и учебных тестов, оценки лабораторных заданий, выполнения контрольных и экзаменационных заданий. Это позволило выявить динамику развития таких компонентов ключевых профессиональных компетенций будущих инженеров, как наиболее важные знания, умения и навыки, а также профессионально значимые качества личности. Содержание и структура личностного знания в профессионально значимой сфере как составляющей профессионального сознания будущего инженера могут быть изучены с помощью психосемантических методов. В результате обработки экспериментальных данных получаем состав семантических полей, составляющих основы интериоризированного профессионально значимого личностного знания.

В ходе эксперимента было выявлено превышение уровня сформированности ряда ключевых компетенций в экспериментальных группах над контрольными от 14,3 % до 47,6 % (результат отличается по разным группам компетенций и по годам обучения, нарастая к последнему году). Так же были выявлены существенные отличия в составе и структуре семантических полей в области профессионально значимых понятий у студентов эксперименталь-

ных групп. Был проведен статистический анализ с применением критерия проверки гипотез χ^2 . Результаты эксперимента показали, что реализация разработанной модели повышает уровень сформированности важнейших компонентов профессиональных компетенций будущих инженеров, что доказывает ее эффективность.

Список литературы

1. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / Данилюк А.Я. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
2. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии [Текст] / Полани, М. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
3. Старшинова, Т.А. Педагогическая интеграция как системное явление [Текст] / Т.А. Старшинова // Вестник Казанского технологического ун-та. – 2013. – №16. – С. 234-236.

УРОВЕНЬ ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОМАТОТИПА

Стрелкова Я.А.

доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

Доля С.О.

магистрант факультета физической культуры Белгородский
государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье возрастные особенности дошкольников в зависимости от соматотипа рассматриваются вопросы физического развития детей дошкольного возраста их соматотипологическая принадлежность, что является основой при планировании физического воспитания в дошкольных учебных учреждениях.

Ключевые слова: физическое развитие, физическое воспитание дошкольников, соматотип, соматотипологическая принадлежность.

Значение выбранной темы определяется тем, что развитие и создание рациональной системы физического воспитания нуждается в доработке программ, прежде всего по физическому развитию детей дошкольного возраста. В аспекте физического развития дошкольное детство представляет собой исключительно важный период. Именно в дошкольном возрасте формируются жизненно важные базовые локомоторные навыки и умения, создается фундамент двигательного опыта, осваивается азбука движения, из элементов которой слагается впоследствии вся двигательная деятельность человека [1, с. 115]. Основной задачей физического воспитания в дошкольных учебных учреждениях является охрана и укрепление здоровья детей. С каждым годом

эта проблема становится все более актуальной, т.к. увеличивается количество факторов, оказывающих отрицательное влияние на состояние здоровья детей. К ним относятся: ухудшение экологической обстановки, образ жизни, нарушение режима питания, ненормированные нагрузки и многое другое [4, с. 124].

Организм детей непрерывно развивается. Уровень и темпы его роста в разные периоды жизни неодинаковы. На протяжении первых семи лет жизни у ребенка не только интенсивно увеличиваются все внутренние органы (легкие, сердце, печень, почки), но и совершенствуются их функции. Укрепляется опорно-двигательный аппарат: хрящевая ткань постепенно заменяется костной, значительно возрастают масса и сила мышц. Формирование костной и мышечной систем создает все предпосылки для успешного усвоения разнообразных движений. Поэтому оценка уровня двигательного развития должна осуществляться на основе типологически особенностей организма, учитывающих диапазон реальных возможностей представителей каждого конституционального типа.

Уже давно ученые пытаются по признакам объединить людей в отдельные группы – типы конституции (от лат. constitution – организация) – целостность морфологических и функциональных признаков организма, унаследованных и приобретенных под влиянием окружающей среды, которые определяют темп онтогенеза и реактивность организма на внешние воздействия. Конституция – относительно устойчивая характеристика организма [4, с. 86]. Морфологическим отражением конституции является соматотип.

Соматотипы как морфологическое проявление конституции во многом основывается на ее телесных особенностях, поэтому слова "соматотип" и "конституция" нередко употребляются как синонимы. Иногда говорят об общей и частной конституции. Тогда соматотипом можно назвать частную конституцию, характеризующую набором тотальных и парциальных размеров тела, особенностями его пропорций, состава массы тела [3, с.225].

Среди размеров тела выделяют тотальные (от фр. total – целиком) и парциальные (от лат. pars – часть).

Тотальные размеры тела – основные показатели физического развития человека. К ним относятся: длина, вес (масса) тела, а также окружность (обхват) грудной клетки.

Парциальные размеры тела – слагаемые тотальных размеров, характеризующие величину отдельных частей тела. Они могут быть продольными, поперечными, переднезадними, т.е. линейными (например, длина и ширина сегментов тела), толстотными (толщина кожно-жировых складок), обхватными (обхват бедра, голени, предплечья).

Соматотип человека связан в известной степени с состоянием его здоровья. Однако вероятность тех или иных заболеваний в связи с определенным соматотипом существует лишь как тенденция и не носит фатального характера [2, с. 74].

Поэтому при оценке физического развития и биологической зрелости детей дошкольного возраста, необходимо учитывать их соматотипологиче-

скую принадлежность. Это отвечает принципам индивидуального подхода к повышению уровня здоровья дошкольников.

Таким образом, двигательная активность детей является важным условием и стимулирующим фактором развития интеллектуальной, эмоциональной и других сфер, поэтому очевидной становится необходимость научной разработки данного вопроса.

Список литературы

1. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст] / Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. // – М.: Издательский центр «Академия». 2010. – С. 110-118.
2. Политыко, Ю.Е. Соматотипологические особенности детей и основ физического воспитания и оздоровления [Текст] / Комиссарова Е.Н., Солодяников В.А., Шурпач М.В., Сазонова Л.А., Политыко Ю.Е. // Мат. междунар. конгресса «Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке» – М.: Издатель НЦЗД РАМН, 2004.- С. 74-76.
3. Политыко, Ю.Е. Перспективы индивидуального подхода в физическом воспитании и оздоровлении школьников на основе соматотипологические особенностей [Текст] / Политыко Ю.Е. // Матер. IV междунар. науч.-практ. конференции «Студенческая медицинская наука XXI века» – Витебск. – 2004. – С. 224-225.
4. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст] / Степаненкова Э.Я. // – М.: Академия, 2009. – 368 с.

ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УРОКА МУЗЫКИ

Субботина М.Ю.

аспирантка кафедры музыкального образования, музыковедения и инструментального исполнительства

Института культуры и искусств ГБОУ ВПО города Москвы

«Московский городской педагогический университет»,

Россия, г. Москва

Статья посвящена проблеме процесса музыкального воспитания. Урок музыки рассмотрен как современный урок искусства. Определены цели урока музыки в современной общеобразовательной школе. Раскрыты методические принципы обучения музыки. Статья обращает внимание на художественно-творческие формы работы, как импровизация, пластическое интонирование, вокально-хоровое музицирование. Данная статья предназначена для научных работников, руководителей и специалистов в области воспитания, образования, педагогов образовательных учреждений разного типа.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, современный урок музыки, «пластическое интонирование», музыкальная импровизация, вокально-хоровое исполнение, методические принципы обучения.

Урок – это зеркало общей педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции.

В.А. Сухомлинский

Современный мир – это время перемен. Россия сегодня нуждается в людях, которые способны творчески мыслить, принимать нестандартные ре-

шения, быть коммуникабельными. Задачи современного школьного образования обращены на Человека, раскрывая его индивидуальные качества, умения найти себя в обществе. И одной из главных целей обучения, конечно, должно быть формирование у ребенка потребности в творчестве и умения «входить» в этот процесс. Детство это самый благодатный для этого возраст. Ребенок наиболее открыт и восприимчив к познанию и красоте окружающего его мира. И, несомненно, урок музыки в школе направлен на формирование творческого отношения к современной действительности. Действительность, в этом случае, предстает перед ребенком как взаимосвязь мира с культурой.

Процесс обучения музыки учащихся в школе протекает под руководством учителя, основными задачами которого являются научить слушать и слышать музыку, привить школьникам интерес к музыкальному искусству, сформировать у них эстетические критерии музыкальной культуры. Для решения этих задач учителю в школе отводится всего 1 час в неделю. И выполнить их за это время очень непросто. Поэтому музыкальное воспитание детей состоит не только из уроков музыки. Так же в систему музыкального воспитания включены различные формы внеклассной и внешкольной работы.

Несмотря на то, что ребенку в современной школе отводятся такие короткие встречи с искусством, урок музыки не должен быть только фактом встречи с музыкой. Выйдя из школьного кабинета, он должен почувствовать творческие изменения в самом себе. По словам Д.Б. Кабалевского, музыка обладает удивительным свойством – быть верным и добрым другом человека, «умеющим не только радоваться вместе с нами, но и разделить наше горе, взять часть его на себя» [2, 68].

Для современной музыкальной педагогики характерно сотворчество трех личностей: личности автора музыкального произведения, личности учителя и личности ученика. Ведущее значение здесь занимает потенциал личности ученика, его способность к творчеству, самосовершенствованию. Безусловно, задача современного учителя музыки заключается в том, чтобы каждый ребенок смог свободно овладеть языком искусства, который поможет ему выразить свое собственное отношение к тем или иным явлениям жизни.

Сегодня содержание образования стало намного насыщенней. Появляются новые образовательные технологии, но главной формой обучения, по-прежнему остается урок. Современный урок это совершенно новый, отвечающий настоящему времени урок. Но так же не теряющий связи с прошлым. И учителю музыки, разрабатывая свой урок, необходимо это обязательно учитывать. В свое время Б.В. Асафьев, разрабатывая принципы и методику музыкально – воспитательной работы в общеобразовательной школе писал: «...если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо категорически отвести в данном случае вопросы музыкознания и сказать: музыка – искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [1, 47].

Успех на уроке искусства зависит от установки учителя на созидание во всех видах деятельности. Насколько удачно он активизирует творческий

процесс у учащихся. Комплексное освоение искусства способствует развитию фантазии ребенка, его воображения, артистизма, эмоций, интеллекта, то есть развитию универсальных человеческих способностей, важных для любых сфер деятельности. Построение уроков музыки как уроков творчества предполагает такие практические методы и художественно-творческие формы работы, как импровизация, ритмизация, театрализация, пластическое интонирование, инструментальное музицирование, вокально-хоровое музицирование и другие.

Раскроем значение некоторых из них:

Импровизация. Занятия импровизацией могут преследовать две взаимосвязанные цели: первую – выработку интонационного и ладового слуха, вторую – развитие творческой фантазии. Чаще всего при импровизировании учитель просит ученика продолжить начатую им мелодию и завершить её в тонике заданной тональности. Импровизации могут быть и ритмические, и связанные с исполнением. Полезно также петь мелодии, нетрудные темы из прослушиваемых произведений. Это помогает лучше чувствовать и запоминать музыку.

Пластическое интонирование. Этот метод дает возможность ребятам «прожить» образ музыкального произведения. Любой жест, движение, создаваемое ребенком, становится формой эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладает особым свойством обобщать эмоциональное состояние. Пластическое интонирование тесно связано со всеми видами исполнительского искусства. Движения музыканта как бы «договаривают» тайный смысл музыки, который слышит только этот музыкант. У школьников, особенно у младших, движение под музыку возникает спонтанно (от «переизбытка» чувств). Поэтому такой метод учитель может использовать на уроках, не прикладывая особых усилий. Музыка сама побуждает ребят на действие. Прием исполнения музыки жестом помогает ребятам ощутить протяженность фразы, почувствовать пульсацию, характер того или иного произведения, а также проявить себя в творческом поиске.

Можно привести пример дирижера. Это человек, который сам на инструменте не играет, но от одного его движения руки начинает звучать целый оркестр. Значит, есть в жесте дирижера что-то такое, что дает почувствовать интонационно-образный смысл музыки.

Инструментальное музицирование. Инструментальное музицирование – это творческий процесс восприятия музыки через игру на доступных ребенку музыкальных инструментах. Все виды музыкальной деятельности имеют одну общую особенность – взаимопроникновение в процесс активного восприятия музыки. Таким образом, инструментальное музицирование, тесно связано со слушанием музыки, вокально-хоровым исполнением и импровизацией.

Если учитель приобщает детей к музыке через инструментальное музицирование, то необходимо учитывать следующее:

- 1) ученик действует, следуя своей интуиции;

2) учитель должен помочь выбрать музыкальный инструмент, который соответствует стилю и музыкальному образу произведения;

3) учитель помогает ученику найти прием исполнения.

Игра на инструментах, как правило, вызывает у ребят необычайный восторг, желание у каждого попробовать свои силы. Но это не только интересное занятие, но и полезное для их развития. Музицирование позволяет украсить жизнь ребенка, развлечь его и вызвать стремление к собственному творчеству. В процессе обучения игре на инструментах хорошо формируется чувство ритма, тембра, динамики. Игра на инструментах способна развить самостоятельность в действиях ребенка, его внимание и организованность.

Вокально-хоровое музицирование.

В условиях собственного исполнения происходит наиболее эффективное приобщение ребенка к музыке. Самой доступной, активной и полезной формой деятельности является пение хором.

Хоровое искусство – неповторимое богатство духовной культуры русского народа. Это не только наследие прошлого, но и источник развития современной музыкальной культуры нашей страны.

Многие проблемы затрагиваются в процессе обучения хоровому пению, которые необходимы для эстетического развития человека. Это расширение музыкального кругозора, формирование музыкального и художественного вкуса, воспитание заинтересованности и подготовленного слушателя, обогащение и развитие эмоциональной сферы, развитие музыкальных способностей. Внимание к развитию хорового исполнительства важно еще и потому, что школа сегодня практически не поет, а отсюда у молодежи нет привычки и интереса к коллективному певческому музицированию.

Коллективное пение решает ряд очень важных задач: развитие музыкального слуха учащихся, владение элементарной музыкальной грамотой, знание музыкальных произведений из раздела «Слушание музыки». Решение каждой из названных задач имеет значение в массовом непрофессиональном музыкальном воспитании не само по себе, а в комплексе, составляющем необходимое условие для достижения основной цели – привить любовь к музыке, воспитать высокие *музыкальные вкусы* и идеалы, неразрывно связанные с мировоззрением и моральным обликом, с идейно-нравственным формированием личности.

Современный урок музыки как урок искусства включает в себя восприятие и исполнение музыки, а так же музыкальное творчество. Тем более, что подавляющее большинство детей от природы предрасположены к творческой деятельности. Учителю необходимо лишь создать для этого благоприятную среду. И для этого он может использовать практические методы, такие как слушание музыки и хоровое пение. Кроме того, в структуру современного урока музыки необходимо вводить импровизацию, пластическое интонирование, игру на музыкальных инструментах.

Общаясь с музыкой на уроке, учащиеся должны получать удовольствие. И тогда мы смело можем говорить об осуществлении воспитательной функции музыки. По словам В.А. Сухомлинского, «Музыка является самым

чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека» [4].

Список литературы

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144с.- 47 с.
2. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке [Текст] / Д .Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 2005. – 68 с.
3. Махмутов, М. И. Современный урок [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 186 с.
4. Сухомлинский, В. А. Этюды о коммунистическом воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Народное образование, 1967.,№6 – 38с.
5. Щуркова, Н. Е. Культура современного урока [Текст] / Н. Е. Щуркова. – Смоленск:Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 1997 – 114с.

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Токаренко И.И.

доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», канд. экон. наук, Россия, г. Ставрополь

Эренценова М.А.

доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», канд. экон. наук, Россия, г. Ставрополь

В статье высшая школа рассматривается как институт государства и рыночной экономики, а потому отдельные сферы деятельности уходят на уровень государственного управления и предполагают формирование научно-методологических основ стратегии государственного регулирования развития сферы образования, разработку методов их реализации при обосновании государственной социально-экономической политики.

Ключевые слова: модернизация образования, стратегия образования, трансформация высшего образования.

Происходящий сегодня переход от индустриальной экономики к инновационной, основанной на приоритете новых знаний, производстве новой информации, обусловил необходимость модернизационных изменений в системе учреждений образования, т.к. решающим фактором формирования общества знаний выступает система образования.

Условия, предлагаемые системой образования, определяют технологический подъем и характеризуют экономический рост государства, результатом которого является национальная конкурентоспособность страны на международной арене.

Необходимо отметить, что высшее профессиональное образование является системообразующим элементом национальной экономики в том смысле, что формирует кадровый потенциал для всех отраслей народного хозяйства и социально-культурного строительства. В совокупности с наукой оно создает стратегический по своему характеру интеллектуальный ресурс для развития общества, и благодаря этому является важнейшим средством повышения экономического благосостояния, укрепления экономической безопасности страны.

В настоящее время стратегическая значимость образования вообще, в том числе высшего профессионального образования, является общепризнанной, что находит воплощение в содержании начатых преобразований, которые осуществляются с целью произвести изменения в макроэкономических и микроэкономических принципах работы высшей школы в соответствии с необходимостью согласования образовательных интересов личности и интересов общества.

Высшая школа становится одновременно институтом государства и рыночной экономики, а потому отдельные сферы деятельности уходят на уровень государственного управления и предполагают формирование научно-методологических основ стратегии государственного регулирования развития сферы образования, разработку методов их практической реализации при обосновании государственной социально-экономической политики, другие – относятся непосредственно к учреждениям (организациям) высшего профессионального образования. Эффективности данного стратегического подхода можно достичь, проводя эти преобразования в комплексе: механизм государственного регулирования строится таким образом, чтобы обеспечить возможность для развития инициативы и предприимчивости.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что цель модернизации системы ВПО (высшего профессионального образования) – сформировать основы системной трансформации высших учебных заведений в рамках нового механизма государственного регулирования сферы образования, обеспечивающего адаптацию ее учреждений (организаций) к условиям рыночной экономики. В поиске направления трансформации, на наш взгляд, необходимо учитывать общую установку на реализацию функций высшего профессионального образования как социально-экономической системы, встроенной в системы национальной и мировой экономики.

Однако, особенность нынешней ситуации заключается в характере перемен: необходимость проведения крупномасштабных преобразований вытекает из противоречия между пониманием системной роли высшего профессионального образования (на фоне нестабильности производства она усиливается тем, что высшие учебные заведения, сохраняя и расширяя объем подготовки специалистов с высшим образованием, способствуют снижению социальной напряженности в обществе и уменьшению безработицы, особенно среди молодежи) и кризисным состоянием этой системы в экономике России.

Необходимо отметить, то что, система образования находится в единстве с внешней средой – экономикой и обществом в целом: направление и

темпы ее развития, характер последствий и многое другое зависят от социально-экономической и общественной среды, в которой она действует и развивается. Именно общество предоставляет системе образования средства для ее функционирования, а она, в свою очередь, выполняет в обществе жизненно важные функции.

Список литературы

1. Бровкина, М.А. Рекламный менеджмент образовательного учреждения (организации) как актуальная проблема развития рынка образовательных услуг в России [Текст]/ М.А. Бровкина.//Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2011. Т. 19. № 4. С. 166-173.
2. Орлов, Е.В. Процедуры оценки качества бюджетных образовательных услуг / Инновационные технологии в образовании: субъектность, ресурсность, технологичность: Сборник материалов Всерос. науч-практ. конф., УРАО, 1-3 ноября 2011 года // Под ред. Т.П. Скрипкиной. М.: Университет РАО, 2011. 436 с. С.281-285.
3. Токаренко, И.И. др. Активные методы обучения в высшей школе [Текст]/ И.И. Токаренко, Г.С. Шелкоплясова, А.С.Попова // Альманах современной науки и образования. 2008. № 4-1 (11). С. 202-204.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НЕЧЕТКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Фисоченко О.Н.

ст. преподаватель кафедры информационных систем Юргинского технологического института (филиала) Томского политехнического университета, Россия, г. Юрга

В статье рассматривается использование метода нечеткой классификации для решения задачи диагностики уровня адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Рассмотрен алгоритм построения классификационной модели на примере оценки уровня адаптации иностранных студентов по заданному набору показателей. Определен класс принадлежности заданного объекта.

Ключевые слова: адаптация, метод нечеткой классификации, мониторинг, алгоритм, принадлежность.

Сегодня, в современном мире, активная международная деятельность ВУЗа является одной из причин его устойчивости и успешности. Подготовка специалистов из зарубежных стран является одним из важных аспектов международной деятельности ВУЗа. Таким образом, адаптация иностранных студентов стала важным фактором международной политики и экономики, игнорировать который в современном мире невозможно. На сегодняшний день проблема оценки адаптации иностранных студентов актуальна и для Национального Исследовательского Томского политехнического университета.

С целью обеспечения системности и регулярности контроля качества адаптированности иностранных студентов к вузу, необходимо проводить мониторинг в результате которого возможно провести оценку и спрогнозировать уровень адаптации иностранных студентов.

Под понятием адаптации мы имеем ввиду, в комплексе, психологическую, социальную, психофизиологическую адаптацию, а так же адаптационный потенциал иностранных студентов [3].

Измерение показателей адаптации происходит в основном методами психодиагностического тестирования, анкетирования, экспертного оценивания и измерения некоторых физиологических параметров организма.

Отметим, что такие измеренные показатели чаще всего выражаются в нечетких понятиях, таких как "нравится – не нравится", "удовлетворен – не удовлетворен", «высокий – низкий уровень стресса» и т.п. Следовательно возникает потребность в использовании методов оценки адаптации, учитывающих эти особенности, таких как методы нечеткой логики [2].

Рассмотрим использование подхода нечеткой классификации по качеству для решения задач диагностики уровня адаптации.

Объектом классификации является уровень адаптации иностранных студентов. Каждая градация качества описывается значениями лингвистической переменной, обозначающей качество исследуемого объекта, например, низкое, среднее и высокое. Эти значения применимы ко всем признакам, характеризующим объект.

Алгоритм построения классификационной модели включает в себя следующие этапы [1]:

1. Определение перечня признаков $y=(y_1, \dots, y_j, \dots, y_n)$, характеризующих объект.

2. Определение диапазона значений каждого признака.

3. Задание значимости w_j каждого признака в общей оценке объекта.

4. Определение перечня значений лингвистической переменной, применяемых для оценки качества и в дальнейшем обозначаемые как классы $K=(K_1, \dots, K_s, \dots, K_m)$.

5. Задание функции принадлежности каждому классу. Выбирается форма функции принадлежности, характеризующая нечеткую неопределенность границ между соседними классами. Диапазон значений каждого признака делится на m частей – по числу классов.

Рассмотрим данный алгоритм для решения задачи оценки уровня адаптированности иностранных студентов. Выявим три уровня адаптированности студентов:

- высокий – положительное отношение к учебе, адекватная реакция на требования, предъявляемые преподавателями, глубокое и полное усвоение материала, благоприятный социальный статус в коллективе.

- средний – положительное отношение к вузу (обучение не вызывает отрицательных эмоций), понимание и усвоение учебного материала, вполне благополучный социальный статус.

- низкий – преобладание отрицательного настроения, жалобы на здоровье, отсутствие способности самостоятельно работать, необходимость постоянного внешнего контроля, отсутствие друзей в группе. Данный уровень соответствует неуспешной адаптации (дезадаптация).

Рассмотрим пример оценки уровня адаптации студентов методом нечеткой логики по некоторым выделенным показателям (табл. 1).

Таблица 1

Показатели адаптации

	Ф.И.О.	Тревожность	Жизненная активность	Алекситимичность	Невротичность
1	Монгуш Я.	3	80	53	4
2	Анарбеков О.	5	65	59	8
3	ДжамансаниевН.	2	70	60	3
4	Нгуен А.	6	70	68	7
5	Курманбай А.	8	75	63	8
6	Одинамадов Ф.	5	80	38	5

Для примера рассчитаем меру принадлежности градациям первой студентки Монгуш Я. (№1 в таблице 1). Определим ее как x_1 . Определяющие признаки будут равнозначными: $w_1 = w_2 = w_3 = w_4 = 0,25$.

1. Определяем меру принадлежности уровня адаптации студентки №1 классу K (низкий уровень): $\mu_{1,1}(x_1) = 0$; $\mu_{1,2}(x_1) = 1$; $\mu_{1,3}(x_1) = 0$; $\mu_{1,4}(x_1) = 0$.

2. Определяем принадлежность уровня студентки Монгуш классу K (низкий уровень) $P(K_1) = 0,25 * 1 = 0,25$.

3. Определяем меру принадлежности уровня адаптации студентки Монгуш классу K_2 (средний уровень): $\mu_{2,1}(x_1) = 0$; $\mu_{2,2}(x_1) = 0$; $\mu_{2,3}(x_1) = 0,49$; $\mu_{2,4}(x_1) = 1$.

4. Определяем принадлежность уровня адаптации студентки Монгуш классу K_2 (средний уровень): $P(K_2) = 0,25 * 0,49 + 0,25 * 1 = 0,3725$

5. Определяем меру принадлежности уровня адаптации студентки Монгуш классу K (высокий уровень): $\mu_{3,1}(x_1) = 1$; $\mu_{3,2}(x_1) = 0$; $\mu_{3,3}(x_1) = 0,51$; $\mu_{3,4}(x_1) = 0$.

6. Определяем принадлежность уровня адаптации студентки Монгуш классу K_3 (высокий уровень): $P = 0,25 - 1 + 0,25 - 0,51 = 0,3775$.

7. В силу дополнительности функций $\mu_1(x) - \mu_4(x)$. $P(K_1) + P(K_2) + P(K_3) = 1$

8. Определим класс, которому объект x_1 принадлежит в наибольшей степени: $K^* = \arg(\max\{0,25, 0,3725, 0,3775\}) = K_3$.

Мы видим, что студентка Монгуш имеет высокой уровень адаптивности так как относится к третьему классу K_3 .

Предложенный алгоритм позволяет успешно оценивать уровень адаптации студентов для любого набора исходных признаков.

Статья подготовлена в рамках выполнения проекта №1957 Гос. задания «Наука» Министерства образования и науки РФ.

Список литературы

1. Абунаваз, Х.А. Модели и алгоритмы адаптации субъектов профессиональной деятельности к условиям производственной среды [Текст]/ Х.А. Абунаваз, О.Г. Берестнева // Известия Томского политехнического университета. – 2009. – Т. 309. – № 5.

2. Берестнева, О.Г. Разработка критериев и системы показателей для оценки адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских ВУЗах [Текст] / О.Г. Берестнева, О.Н. Фисоченко // Ползуновский вестник. – 2014. – №2. – С. 37- 41

3. Фисоченко О.Н. Прогнозирование адаптации иностранных студентов к учебной деятельности/ О.Н. Фисоченко // Информационные и математические технологии в науке, технике, медицине: сборник трудов Всероссийской конференции с международным участием (5-8 ноября 2012г.), Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. – С.28-32.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Хайруллин Г.Т.

профессор кафедры общей педагогики и психологии
Казахского национального педагогического университета им.Абая,
доктор педагогических наук, профессор,
Казахстан, г. Алматы

В статье рассмотрены некоторые особенности воспитания детей в семье, характерные для народной педагогики татар. Уделено внимание на такие компоненты, как воспитание уважения к родителям, к старшим, формирование трудолюбия, выработка личностных качеств настоящего человека. Рассмотрены важнейшие средства и факторы народного воспитания.

Ключевые слова: народ, народное воспитание, народная (национальная) педагогика, семья, семейное воспитание, родители, личностные качества.

Народы мира на пути своего исторического развития накопили уникальный опыт воспитания подрастающего поколения, выработали самобытные традиции и обычаи, передающиеся из поколения в поколение. Несмотря на различия в условиях формирования и существования того или иного народа, можно выявить определенные общие элементы – общечеловеческие ценности, которые ставятся во главу угла в воспитании разных народов. «У всех народов было много обычаев и традиций, облагораживающих жизнь трудящихся. Они проявлялись и в отношении к природе, и в поэзии земледельческого труда, и в устном народном творчестве, и в удивительных народных промыслах, и в красоте одежды, и в православных законах гостеприимства, и в добрых обычаях хорошего тона и правилах поведения» [1, с. 6]. В то же время у каждого народа имеются специфические, только этому народу присущие элементы народного воспитания. Естественно, указанные различия не могут служить признаком отсталости (или превосходства) какого-либо наро-

да. Это позволяет говорить о народном воспитании, о народной педагогике или о национальной педагогике, где термины «нация», «национальность» применяются в этническом смысле.

Принимая «народ» и «нация» как синонимы в рамках данной работы, можно сказать, что «Национальная педагогика – это широко используемая народом совокупность эмпирических знаний об обучении и воспитании, которые основаны на опыте, прошли испытание жизнью и в воспитательном процессе, достигли своего совершенства, передаваясь от поколения к поколению» [5, с. 6]. Особое место в национальной педагогике занимают вопросы семейного воспитания, ведь именно в родительской семье закладываются те положительные личностные качества, на основе которых развивается личность в дальнейшем.

В традиционной татарской семье обычно не принято обращение к старшим членам семьи (старшим по отношению к обращающемуся) по имени, тем более по имени в сокращенном варианте. Такое обращение оценивается как грубое, неуважительное, абсолютно недопустимое в семье. К старшим братьям и сестрам полагается обращаться *абый, абыем* (старший брат, мой старший брат), *ана, анам* (старшая сестра, моя старшая сестра), к младшим – чаще всего *энем, сеңелем* (мой братишка, моя сестренка). Для других родственников, старших по возрасту, придумывают специальные, ласковые имена: *чибәр ана* (красивая старшая сестра, или тетя), *бал эби* (медовая бабушка), *туган абый* (родной дядя, родной старший брат) и т.д. Все это служит действенным средством формирования уважительного отношения к старшим, способствует укреплению взаимного уважения членов семьи.

Принято считать, что «В современной практике семейного воспитания определенно выделяются три стиля (вида) отношений: авторитарный, демократический и попустительский» [3, с. 521]. Однако не представляется возможным рассматривать стили традиционного семейного воспитания в татарской народной педагогике в указанных четких рамках. Несмотря на то, что авторитет отца в традиционной татарской семье непререкаем, стиль отношений отца с детьми нельзя назвать однозначно авторитарным. В то же время взаимоотношения в семье не могут быть постоянно демократическими: родители и старшие члены семьи в необходимых случаях могут использовать и авторитарные приемы.

В.А.Сухомлинский считал, что «Добро и зло открываются перед ребенком уже в том, каким тоном обращается отец к матери, какие чувства выражают его взгляды, движения» [4, с. 21]. В традиционной татарской семье внешнему проявлению взаимоотношений родителей также уделяется особое внимание. Родители никогда не обращаются друг к другу по имени, для этого используют слова *әтисе, әнисе* (их папа, их мама). В каком бы состоянии ни были их взаимоотношения в данный момент, не принято проявлять это состояние перед кем бы то ни было, тем более перед детьми. Мать никоим образом не будет ронять авторитет отца, а отец не позволит себе выразить недовольство женой перед детьми. Это-одно из основополагающих принци-

пов татарского народного семейного воспитания. Более того, родители стремятся демонстрировать детям лишь положительные личностные качества, доброжелательность по отношению к другим людям и взаимопомощь. В самом деле, ведь «Самая ценная нравственная черта хороших родителей, которая передается детям без особых усилий, – это душевная доброта матери и отца, умение делать добро людям. В семьях, где отец и мать отдают частицу своей души другим, принимают близко к сердцу радости и горести людей, дети вырастают добрыми, чуткими, сердечными» [там же, с. 25].

Немаловажным является проявление практической заботы родителей о людях старшего поколения. Традиционная татарская семья прежде включала в себя родственников трех поколений: дедушку и бабушку, отца и мать, детей. В подобной семье отношение к дедушке и бабушке было не только просто заботливым, но и демонстративно заботливым: родители постоянно, на каждом шагу показывали, как они заботятся о собственных родителях. «У каждого старшего члена семьи было свое место. Бабушка и дедушка служили образцом и для своих детей, и для своих внуков. Их жизненный опыт, мудрые советы создавали возможность успешно решать чрезвычайно разнообразные и щепетильные вопросы» [5, с. 53].

Обычно дедушка и бабушка проживали в семье одного из сыновей. Но и другие их дети старались проявлять необходимую заботу о них. Нужно сказать, что общественное мнение также всемерно поддерживало такую заботу о родителях. Если бы семья, скажем, сына, которая проживает отдельно, перестала бы заботиться о родителях, то эта семья потеряла бы всякий авторитет в глазах населения, несмотря ни на какие заслуги. Вот таким образом вся община стояла на страже основных правил народного воспитания, т.е. такие правила являлись истинно народными.

Стало быть, все члены семьи, а также все жители данного населенного пункта подавали пример постоянной заботы о старших. Поэтому дети с малых лет сталкивались с проявлением искреннего уважения к своим родителям, к своим предкам. В связи с этим уместно вспомнить слова А.С.Макаренко: «Нужно воспитывать в детях заботу о родителях, воспитывать простое и естественное желание отказаться от собственного удовольствия, пока не будет удовлетворен отец или мать» [2, с. 200].

В татарском народном воспитании особое значение придается формированию безграничного уважения к матери. Самой ненарушаемой, действенной клятвой человека считается его клятва белым молоком матери. Мать превозносят и возвышают пословицы: «Прелесть дома в матери», «Счастье твое- под ногами матери», «Держи отца в голове, а мать- в ладонях», «Выше хана-ребенок, выше ребенка-мать» и т.д. Именно любовь матери спасает от беды многих героев татарских сказок.

В этнопедагогике, т.е. в науке «об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации» [1, с. 5], принято выделять:

- средства народного воспитания: пословицы, загадки, народные песни, сказки;

- факторы народного воспитания: природа, игра, слово, труд, общение, традиции, искусство, религия, пример – идеал.

В татарской народной педагогике умело пользуются указанными средствами и факторами. Возьмем, к примеру, воспитание трудолюбия у детей. В татарском народном творчестве существуют сотни пословиц, посвященных этой проблеме: «Дерево плодами, человек-делом», «У труда пот горький, а плод сладкий», «Не хвались тем, сколько съел, хвались тем, сколько сделал», «Даже маленькое дело лучше, чем большое безделье» и т.д. Во многих сказках восхваляется именно труд, своих целей достигают только трудолюбивые люди. О трудолюбивых людях поют песни. И все это фольклорное богатство успешно применяется в семейном воспитании.

«Человечество не может сделать и шага вперед, не оглядываясь назад и не переоценивая заново все духовные ценности далеких и близких поколений... традиционность культуры, в том числе и педагогической, есть важнейший признак высокой культуры народа. Чем больше сохранившихся и широко бытующих древних традиций, чем внимательней к ним народ, тем выше его культура» [1, с. 29]. Стало быть, в современной педагогической теории и практике необходимо учитывать и умело пользоваться всеми богатствами народного воспитания.

Список литературы

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000. – 176 с.
2. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8-т. – М., 1984. – Том 4. – С.309.
3. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. – Минск, 2010. – 720 с.
4. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1974. – 288 с.
5. Шаймарданов, Р.Х., Хузиахметов, А.Н. Татарская национальная педагогика. – Казань, 2007. – 399 с. (на татарском языке).

РОЖДЕСТВЕНСКИЙ ТЕКСТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Черемисинова Л.И.

завкафедрой начального языкового и литературного образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского, д-р филол. наук,
Россия, г. Саратов

Демиденко Л.Н.

студентка 3 курса факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
Россия, г. Саратов

В статье анализируются рождественские тексты, включенные в образовательные программы и учебники по литературному чтению для начальной школы, а также методический аппарат учебников.

Ключевые слова: рождественский текст, святочный рассказ, методика литературного чтения, анализ произведения.

Определяя духовное значение русской литературы, большинство исследователей признают русскую литературу православной, в том смысле, что в ней отразился образ жизни, мировосприятие и миропонимание народа. «Православие обусловило христианский хронотоп русской литературы, – писал В.Н. Захаров. – Во многих произведениях время представлено не датами (веками, годами, месяцами), а христианскими праздниками. До сих пор христианский хронотоп почти не прочитан в русской литературе» [1, с. 24]. Между тем православная Пасха и цикл пасхальных праздников дали русской литературе жанр пасхального рассказа и повести. Рождество Христово стало причиной возникновения и формирования устойчивой традиции жанра рождественского (святочного) рассказа и рождественского стихотворения.

Обратимся к рождественскому тексту в русской детской литературе. В стихотворении Афанасия Фета «Ночь тиха. По тверди зыбкой...» (1842 или 1843 г.), воплощен сюжет рождения Спасителя. Согласно Евангелию, три восточных волхва пришли по пути, указанному им звездой, поклониться новорожденному Иисусу Христу и принесли ему дары: золото, смирну (пахучую смолу) и ливан (ладан).

Повествовательность не свойственна поэзии Фета, в которой выражается, как правило, один миг и «каскад чувств», переполняющих лирического героя в данную минуту. Чувство радости, трепетного ожидания чуда рождения Спасителя, таинственной возвышенности происходящего выражено в этом стихотворении. Мотив тишины, нарушаемой звездным и ангельским хором, славящими рождение Христа, пронизывает его, сплетаясь с мотивом света. Свет звезд, свет материнских очей (1 строфа) соединяются в третьей строфе со светом, изливаемым рожденным Божественным Младенцем и озаряющим все вокруг.

В программу литературного чтения (автор Л.Ф. Климанова) для 3 класса включено два рождественских стихотворения: Константина Фофанова «Еще те звезды не погасли...» и Саши Черного «Рождественское». В первом стихотворении нет классического рождественского сюжета. В сюжете последнего есть определенная доля вымысла. Это касается героев, окружавших Христа (собака, кошечка, воробьи). Стихотворение наполнено любовью, умилением, трепетом. Милосердие, проявленное Ребенком к «глупому серому ослику» («И с улыбкой, полной ласки, Прошептал: «Смотри скорей!..»), никого не оставит равнодушным.

Вопросы к тексту, представленные в учебнике, не касаются напрямую содержания самого стихотворения и не направлены на его анализ: «Что ты знаешь о Рождестве? Попроси своих родителей рассказать тебе об этом празднике» [4, с. 144]. Выполнив такое задание, ребенок узнает больше о празднике, но поэзия останется в стороне. Это отводящие от текста вопросы.

Чтобы в полной мере оценить стихотворение Саши Черного, узнать о празднике Рождества школьники должны заранее. А учитель может расска-

зять детям евангельскую версию рождения Спасителя и предложить сравнить стихотворный текст с «реальной» историей.

В программы для начальной школы традиционно включаются два рассказа А. П. Чехова с рождественским хронотопом. Рассказ «Ванька» представлен в системе «Гармония» в учебнике для 4-го класса [3, с. 89]. Рассказ «Мальчики» – в системе «Школа России» для 4-го класса. [4, с. 125].

Можно ли эти рассказы считать рождественскими? Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо разобраться в другом: что такое рождественский рассказ и чем он отличается от святочного?

Термин «святочный» и «рождественский» не тождественны. В XIX веке два этих понятия не разграничивались, о чем пишет А. Собенников: «В XIX в. термины «рождественский» и «святочный» употреблялись как синонимы, хотя рождественский рассказ литературно-письменного (западноевропейского) происхождения, а святочный рассказ – наследник устного фольклорного жанра былички» [5, с. 115].

Святочный рассказ опирался на народные обычаи и суеверия, связанные с празднованием святок (Святки длились от Рождества Христова до Крещения (7-19) января). Признак жанра – описание встречи человека с нечистой силой, испытание его злым духом. В святочное время, особенно в рождественский сочельник и в Крещенский сочельник, нечистой силе дана особая власть.

В рождественском рассказе действие разворачивается в течение одной ночи – рождественской. В течение этой ночи к героям приходили невероятные приключения, но, главное, в эту ночь изменялись сами герои. Рождественский рассказ изображает чудесное, но «чудо», как правило, в конце получает реалистическое толкование – объяснение, или вера во всякого рода рождественские чудеса преподносится как факт народного мировосприятия. «Чудом» часто оказываются простые люди, спешащие на помощь друг другу.

Такое толкование «чуда» привела к изменению структуры рождественского рассказа. Чаще всего это рассказ в рассказе. Реальный мир соприкасается с вымышленным, который существует только в пределах произведения или мышления конкретного героя.

Типологические признаки рождественского рассказа, с точки зрения Н.Н. Старыгиной, следующие:

- Жанровое содержание определяет особая рождественская философия с ее утопическим и сентиментальным представлением о жизни, проповедью ценности человеческой жизни, тепла, добра и радости в отношениях между людьми. Нравственный смысл становится доминантой содержания в рождественском рассказе.

- Действие разворачивается в течение одной рождественской ночи. В это время с героем происходят чудеса, которые в итоге приводят к счастливой развязке.

- С героем происходят чудеса, которые определяют душевную метаморфозу; рассказ имеет счастливую развязку.

- Рассказ иллюстрирует христианско-нравственные заповеди, и в этом моралистичен и назидателен [6, с. 127].

В рассказах конца XIX века в вечную тему добра и зла постепенно вводится социальный аспект; содержание осложняется неблагополучием и несправедливостью в общественной жизни. Постепенно происходит реалистическое обоснование чудесного в рассказе.

Рассказ Чехова «Мальчики» не является рождественским, хотя время действия отнесено к празднику Рождества Христова, к Рождественскому сочельнику, который бывает накануне Рождества, 6 января. В основе сюжета – описание неудавшегося путешествия, в которое отправляются два друга-гимназиста, приехавшие на рождественские каникулы домой.

Типологических признаков рождественского рассказа данное произведение не имеет. Здесь говорится о фантазии и жажде приключений двух маленьких «путешественников», о шалости, которая не удалась, потому что их поймали. Никакого чуда преображения с героями не происходит.

Рассказ А. П. Чехова «Ванька», как утверждает И. А. Есаулов, входит в «Книги для чтения» и школьные учебники с 1900 года. Изучается уже более 100 лет. Рассказ принято считать святочным. Точнее его жанровую принадлежность определяет понятие «рождественский рассказ». Действие происходит в рождественскую ночь. Рассказ повествует о тяжелой доле мальчика «в людях». Волшебного ничего в рассказе нет, даже сон Ваньки «реалистичен». Читатель точно знает, что мальчику это только снится. В проблему добра и зла вклинивается суровая социальная реальность. Однако, по мнению И. А. Есаулова, в финале дед, читающий письмо на кухне, – это своеобразное рождественское чудо, хотя и погруженное в социальную конкретику бытия [2, с. 157].

Рассказ сопровождается в учебнике системой вопросов и заданий, направленных на уяснение сюжета произведения, его содержания, на постижение авторской идеи. Однако вопросы не обращают читателей к традиции рождественского рассказа, не побуждают понять смысл произведения, исходя из его хронотопа. Если вопросы к стихотворению Саши Черного были обращены к празднику Рождества, но при этом не затрагивали сам стихотворный текст, то вопросы к рассказу Чехова оторваны от события Рождества, но направлены на уяснение содержания.

Таким образом, рождественские тексты в небольшом количестве представлены в современных учебно-методических системах по литературному чтению. Однако их анализ не основывается на учете специфики жанра. А следовательно, он не может быть полноценным, адекватно раскрывающим авторскую концепцию текста. Такой анализ вряд ли будет способствовать формированию читательской компетентности младшего школьника, которая является основным результатом предметного обучения на уроках литературного чтения.

Список литературы

1. Захаров, В. Н. Православные аспекты этнопоэтики русской литературы [Текст] / В. Н. Захаров // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: сб. науч. тр. Вып. 2. – Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского ун-та, 1998. – С. 3 – 9.

2. Есаулов, И. А. О некоторых особенностях рассказа А. П. Чехова «Ванька» [Текст] / И. А. Есаулов // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: сб. науч. тр. Вып. 2. – Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского ун-та, 1998. – С. 152 -159.

3. Кубасова, О. В. Любимые страницы. Учебник для 4 класса по литературному чтению: В 3 ч. Ч. 2 / О.В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI в., 2003. – С.148.

4. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 2 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. Ч 1. / Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2012. – С. 153.

5. Собенников А. С. Святочный и рождественский рассказы в творчестве А. П. Чехова [Текст] / А. С. Собенников // «Между «есть» Бог и «нет Бога»...» (о религиозно-философских традициях в творчестве А. П. Чехова): – Иркутск, 1997. С. 114 – 119.

6. Старыгина, Н. Н. Святочный рассказ как жанр [Текст] / Н.Н. Старыгина // Проблемы исторической поэтики : сб. науч. тр. Вып. 2. – Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского ун-та, 1992. С. 113 – 127.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Шишкина Ю.С.
НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются здоровьесберегающие технологии как часть учебного процесса. Цели, задачи, критерии качества, классификация и виды здоровьесберегающих технологий. Использование данной технологий помогает учащимся сохранить здоровье в период школьного обучения, формирует навыки здорового образа жизни, обеспечивает закрепление полученных знаний в повседневной жизни.

Ключевые слова: здоровьесберегающие образовательные технологии, организационно-педагогические технологии, критерии оценки здоровьесберегающей деятельности.

Здоровье сберегающие технологии – это комплекс мер направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся в процессе обучения.

Особое внимание этому вопросу уделяли следующие ученые Н.К. Смирнова, Н.И. Соловьева, Е.Е. Чепурных, они рассматривали здоровьесберегающие образовательные технологии как часть учебного процесса, подчеркивали необходимость подачи знаний с учетом работоспособности и утомляемости. Такой подход способствует сохранению и укреплению здоровья учащихся.

По мнению Н.К. Смирнова и Е.Е. Чепурных здоровьесберегающие технологии можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [1, с.106-108].

Соловьева Н.И. под здоровьесберегающей образовательной технологией понимает функциональную систему организационных способов управле-

ния учебно-познавательной и практической деятельностью учащихся, научно и инструментально обеспечивающая сохранение и укрепление их здоровья [2, с.259].

Цель здоровьесберегающих технологий обучения – обеспечить учащимся возможность сохранить здоровье в период школьного обучения, сформировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни [3, с.44-45].

Задача здоровьесберегающей педагогики – обеспечить выпускнику школы высокий уровень здоровья и сформировать культуру здоровья

При выборе здоровьесберегающих педагогических технологий учитывается учебная программа, конкретные условия и материально техническая оснащенность образовательного учреждения, возрастные особенностей, а также уровень заболеваемости учащихся.

Виды здоровьесберегающих образовательных технологий:

- организационно-педагогические технологии, определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в Санитарно-эпидемиологических правилах и нормативах (СанПиН);
- способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;
- психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает на своих учеников;
- учебно-воспитательные технологии, которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей [4, с.160].

Можно выделить несколько типов классификаций здоровьесберегающих технологий:

1. Здоровьесберегающие (профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания)
2. Оздоровительные (физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж, фитотерапия, арттерапия)
3. Технологии обучения здоровью (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла)
4. Воспитание культуры здоровья (факультативные занятия по развитию личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали, конкурсы и т.д.).

По характеру деятельности здоровьесберегающие технологии могут быть частные (узкоспециализированные) и комплексные (интегрированные).

Среди частных здоровьесберегающих технологий по направлению деятельности выделяют: медицинские, образовательные, социальные, психологические.

К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят: технологии комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья; педагогические технологии, содействующие здоровью; технологии, формирующие здоровый образ жизни.

В школьном образовании по доминированию целей и решаемых задач, здоровьесберегающие технологии делятся на следующие виды:

- закаливание, занятия физической культурой, физминутки, утренняя гимнастика, прогулки на свежем воздухе;
- выполнение требований СанПиН, выполнение режима дня;
- педагог добивается создания благоприятной эмоциональной обстановки в классе;
- педагоги осуществляют личностно-ориентированный подход к детям.

В качестве критериев оценки здоровьесберегающей деятельности общеобразовательного учреждения принимаются две группы критериев.

К первой группе критериев относятся соответствия нормативным документам гигиенических требований к факторам внешней среды: зданию, площадям групповых и классных помещений, воздушно-тепловому режиму, уровням естественного и искусственного освещения, ученической мебели и ее расстановке.

Ко второй группе критериев относится статистически достоверное отсутствие ухудшения хотя бы одного из функциональных показателей или положительная динамика показателей функционального состояния организма, физического развития и состояния здоровья: физическое развитие, физиометрические показатели, физическая работоспособность, физическая подготовленность, умственная работоспособность, психоэмоциональное состояние, функциональные возможности.

Список литературы

1. Антипова Л.П. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе /Л.П. Антопова // Начальная школа. – 2011. –№ 8. – 106-108 с.
2. Ахаев А.В. Управление здоровьесберегающим образовательным процессом: Учебно-методическое пособие / А.В. Ахаев. – Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ имени С.Аманжолова, 2004. – 259 с.
3. Базарный В.Ф. Методология оздоровления детей и подростков / В.Ф. Базарный // Сборник научно-методических и информационных материалов для медицинских работников службы формирования здорового образа жизни. – М.: 1994. – 46-55 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М: Педагогика. – 1988. – 160 с.

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам IV Международной
научно-практической конференции

г. Белгород, 31 октября 2014 г.

В трех частях
Часть III

Все материалы публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 17.10.2014. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 12,32. Тираж 100 экз. Заказ 56.
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а