
Научный журнал

№ 1, 2010

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по
надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
7 мая 2010 г.

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС77-39787

Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогики и психологии

Главный редактор
М.В. Волкова

Редактор-корректор
О.Н. Лукашѐва

Ответственный за выпуск
А.Н. Гаврилова

Координатор
И.А. Казакова

Адрес редакции:
428018, г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4

Телефон
(8352)22-04-89

Е-mail:
nii21@mail.ru

Электронная версия
журнала на сайте:
www.nii21.ucoz.ru

Научный Потенциал

ISSN 2218-7774

- Агаркова О.А.* Французские этикетные формулы в разговорной речи..... 3
- Беляева М.В.* Нулевая единица с позиций текстуальности в устном дискурсе (на материале немецкого языка)..... 6
- Никифорова С.А.* Номинативные предложения в текстах с различными типами перспективы повествования..... 10
- Трухановская Н.С.* Методические трансформации как основа переводческой стратегии..... 14
- Балдандоржиев Ж.Б.* Агинское – столица с особым статусом..... 20
- Лимаренко И.К.* Генно-исторический подход в стратегическом мышлении..... 23
- Сулейманов М.Р.* Социальная мотивация семьи как компонент электорального поведения..... 31
- Хохлов В.А.* Генезис развития средств массовой информации как фактора формирования массового сознания и общественного мнения..... 35
- Аникина Н.С.* Особенности осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением.... 39
- Легенчук Д.В., Легенчук Е.А.* Принцип природосообразности преемственности среднего и высшего профессионального образования..... 43
- Максутова Л.Р.* Нормотворческое поведение подростка.. 48
- Приходько Е.Г., Александрова Т.Г.* Идеи и условия формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста..... 52
- Тетерева А.А.* Рефлексия в формировании грамматического навыка немецкого языка в начальной школе..... 58

Научный потенциал

№1, 2010

Научный журнал

Редакционно-издательский совет:

Л.Ю. Сироткин – доктор педагогических наук, профессор
А.Е. Земляков – доктор педагогических наук, профессор
И.В. Павлов – доктор педагогических наук, профессор
Г.Н. Григорьев – доктор педагогических наук, профессор
Е.Г. Хрисанова – доктор педагогических наук, профессор
И.Е. Илларионов – доктор технических наук, профессор
М.В. Волкова – кандидат педагогических наук, доцент
Л.А. Краснова – кандидат педагогических наук, доцент
А.В. Степанова – кандидат филологических наук

ISSN 2218-7774

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями
авторов публикуемых материалов.

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.

Присланные рукописи не возвращаются.
Авторское вознаграждение не выплачивается.

Редакция оставляет за собой право изменять заголовки, сокращать тексты статей и
вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами.

Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и
в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

При цитировании ссылка на журнал «Научный потенциал» обязательна.

Периодичность – 4 раза в год.

Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 8,63
Тираж 500 экз.

Подписано в печать 29.12.2010 г.
Отпечатано в издательстве
НИИ педагогики и психологии

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ФРАНЦУЗСКИЕ ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

О.А. Агаркова

В данной статье рассматривается функционирование французских этикетных формул из тематических групп «Приветствие», «Обращение», «Благодарность», «Извинение», «Просьба» и «Прощание» в разговорной речи. Автор также анализирует фразеологизмы французского языка, в состав которых входят этикетные выражения.

Ключевые слова: речевая деятельность, разговорная речь, формулы речевого этикета, тематическая группа.

Речевая деятельность человеческого общества зависит от множества условий и факторов, способствующих ее формированию и порождающих ее стилистическую вариативность. Экстралингвистическая обусловленность коммуникативной установки служит основанием для дифференциации речи на различные типы, формы, виды, подвиды и отдельные специализации, в систему которых входит разговорная речь как одна из разновидностей общения посредством языка.

В лингвистической литературе имеются многочисленные определения понятия «разговорная речь». Разными авторами за основу определения берутся, как правило, те черты разговорной речи, которые в наибольшей степени отвечают задачам конкретных исследований. Отсутствие единого, общепринятого определения сущности понятия свидетельствует о многосторонности и многофакторности данного явления [4, 70].

Широта тематики разговорной речи, отсутствие ее прямой соотнесенности с определенной сферой общения предопределяют многообразие ее жанров и поджанров, которые, в свою очередь, будучи обусловлены переменами ситуации общения, мо-

гут как подразделяться на более частные разновидности, так и группироваться в более общие единства [4, 72].

Невозможно назвать языковую культуру, в которой не были бы представлены этикетные требования к речевой деятельности. Истоки речевого этикета лежат в древнейшем периоде истории языка. В архаическом социуме речевой этикет (как и этикет в целом) имеет ритуальную подоплеку. Слову придается особое значение, связанное с магическими и обрядовыми представлениями, взаимоотношениями человека и космических сил. Поэтому речевая деятельность человека, с точки зрения членов архаического социума, может оказывать непосредственное воздействие на людей, животных и окружающий мир; регламентация же этой деятельности связана, прежде всего, со стремлением вызвать те или иные события (или, напротив, избежать их).

Нас интересует употребление и функционирование французских этикетных реплик в разговорной речи. Материалом для анализа послужили этикетные формулы из следующих тематических групп: «Приветствие» (*bonjour! bonsoir! salut*

(*salutas*)! *au plaisir (de vous revoir)!*), «Обращение» (*monsieur, madame, mademoiselle*), «Благодарность» (*merci*), «Извинение» (*pardon*), «Просьба» (*s'il vous plaît*).

Во франкоязычных странах наиболее употребительным и нейтральным приветствием является следующее: *bonjour!*. *Bonsoir* употребляется после 6 часов вечера. К близким друзьям можно обратиться: *salut!*.

В обращении как к хорошо знакомым, так и мало знакомым людям, используют этикетные формулы: *monsieur, madame, mademoiselle*.

Наиболее распространенная формула благодарности: *merci*. В извинении чаще используют *pardon*, а в просьбе *s'il vous plaît*.

В разговорной речи перечисленные выше этикетные формулы, в большинстве случаев, утрачивают свое этикетное значение. Употребление данных формул в разговорной речи было сведено нами к четырем группам:

1) Самостоятельное функционирование этикетных формул:

а) тематическая группа «Приветствие»: *bonsoir* 1) здрасьте!, еще чего!; 2) черт, черт возьми; 3) прости прощай, и привет; *salut* 1) здорово!; привет!; пока!; 2) привет!, дудки!, дураков нет!; *salutas* [salytas] здорово!; привет!; пока!; *au plaisir (de vous revoir)!* пока!, привет!, до скорого!

б) тематическая группа «Обращение»: *madame* 1) в сочетании с именем собственным в обращении: «*Bonjour, madame Leblanc!*» госпожа; 2) во множественном числе вместо *mesdames* дамы, мадамы; *monsieur (monsieurs)* в сочетании с именем или фамилией в обращении: «*Bonjour, monsieur Leblanc!*» господин;

в) тематическая группа «Извинение»: *pardon* (выражает восхищение) ну, я вам скажу!, черт побери!, фу-ты, ну-ты;

г) тематическая группа «Просьба»: *s'il vous plaît* вот так-то, представьте себе.

2) В составе фразеологических единиц:

а) тематическая группа «Приветствие»: (*bien le*) *bonjour à qn* привет кому-либо; *bonjour d'Alfred* чаевые; *t'as le bonjour d'Alfred* как же!, сейчас!, черта с два!; *donner le bonjour à qn* передать привет кому-либо; *c'est simple (ou facile) comme bonjour* это просто, элементарно, это раз плюнуть; *bonjour qch* 1) вот, тут как тут; 2) вот это..., ничего не скажешь;

б) тематическая группа «Обращение»: *madame-pipi* женщина, работающая в общественной уборной; *madame j'ordonne* любительница распоряжаться, мать-командирша; *faire sa (ou la) madame (jouer à la madame)* изображать из себя даму, строить из себя барыню; *mademoiselle j'ordonne* любительница распоряжаться, мать-командирша; *monsieur j'ordonne* любитель распоряжаться; *monsieur-dame* господи;

в) тематическая группа «Благодарность»: *merci du peu!* ничего себе, вот это да, ну, спасибо.

3) В просторечии:

а) тематическая группа «Приветствие»: (*bien le*) *bonjour à qn* привет кому-либо; *bonjour d'Alfred* чаевые; *t'as le bonjour d'Alfred* как же!, сейчас!, черта с два!; *salutas* [salytas] здорово!; привет!; пока!

б) тематическая группа «Обращение»: *madame* во множественном числе вместо *mesdames* дамы, мадамы; *monsieur-dame* господи;

в) тематическая группа «Извинение»: *pardon* (выражает восхищение) ну, я вам скажу!, черт побери!, фу-ты, ну-ты.

4) Использование ироничной тональности: а) тематическая группа «Приветствие»: *bonjour qch* вот это, ничего не скажешь; *salut* привет!, дудки!, дураков нет!; *au plaisir (de vous revoir)!* пока!, привет!, до скорого!

Отдельную группу составляют фразеологизмы французского языка, включающие в свою структуру формулы речевого этикета и пришедшие во французский язык из литературы. В данных фразеоло-

гических единицах в пяти случаях встречаются этикетные формулы из тематической группы «Обращение» (*monsieur, madame, mademoiselle / demoiselle*) и один случай из тематической группы «Прощание» (*adieu*).

1) Этикетные формулы *monsieur, madame, mademoiselle / demoiselle* в составе фразеологических единиц: *Monsieur Dimanche* – портной (буквально: господин Воскресенье). Образовано от имени персонажа комедии Мольера «Дон Жуан».

Vous êtes orfèvre, monsieur Josse! – вы в этом деле не судья! вы заинтересованное лицо! Говорится о человеке, дающем какой-либо совет исключительно из корыстных побуждений (буквально: вы ведь золотых дел мастер, господин Жосс!). Герой пьесы Сганарель, состоятельный мещанин, хочет развлечь свою дочь. Он обращается к своим друзьям. Один из них, ювелир, советует ему купить красивый убор из драгоценных камней. Сганарель ответил: «Вы, господин Жосс, золотых дел мастер, и в вашем совете чувствуется человек, которому хочется сбыть свой товар».

Après vous, Messieurs les Anglais (буквально: после вас, господа англичане), включая в свою структуру формулу вежливости и являясь культуремой французского языка, несет в себе следующую культурно-значимую информацию: данное выражение употребляется как формула речевого этикета, когда желают уступить честь первым начать что-либо. Возникновение выражения связано с военным эпизодом, происшедшим 11 мая 1745 года во время битвы при Фонтенуа (Бельгия), где французская армия одержала победу над войсками Англии, Голландии и Австрии. В начале сражения головная колонна англичан приблизилась к передней линии французов, и, по обычаю, офицеры отдали честь друг другу. После этого лорд Хей вышел вперед и сказал: «Господа французские гвардейцы, стреляйте!» Командующий

французов граф д'Антеррош, выйдя вперед, ответил: «После вас, господа англичане, мы никогда не стреляем первыми!» Эта неуместная вежливость дорого обошлась французам: данный англичанами залп скошил всех находившихся в первом ряду французских солдат.

Madame Benoîton – женщина, которую никогда не застанешь дома. Образовано от имени персонажа комедии драматурга В. Сарду (1831-1908) «Семья Бенуат».

Demoiselles des Marais – девицы легкого поведения. Некогда они жили в квартале *des Marais* (Болото) в Париже.

2) Этикетная формула *adieu* в составе фразеологических единиц: *Adieu Berthe!* – выражение пренебрежения, равнодушия к чему-либо или прощания с кем-либо в грубой форме. «Прощай, Берта!» – название сценической обработки произведения А. Гюссона и Ф. Бланша (1968). Как видно из примеров, этикетные формулы из рассмотренных тематических групп употребляются в сочетании с именами собственными и в большинстве случаев утрачивают свое этикетное значение, либо приобретают негативный оттенок в разговорной речи.

Самостоятельной темой исследования может стать функционирование этикетных формул в названиях произведений и их переводах на русский язык.

Список литературы

1. Агаркова О.А. Обращение во фразеологических конструкциях французского языка // Социокультурные проблемы языка и коммуникации: сборник научных трудов. – Саратов: ПАГС, 2009. – С. 83-86
2. Гринева Е.Ф., Громова Т.Н. Словарь разговорной лексики французского языка. – М.: Цитадель, 2000. – 640 с.
3. Матвишин В.Г., Ховхун В.П. Бизнес-курс французского языка. – К.: Логос, 2002. – 284 с.
4. Соколова В.С., Портнова Н.И. Фонетика французской разговорной речи. – М.: Высшая школа, 1990. – 167 с.
5. Хайитов Б.Т. Французско-русский лингвострановедческий словарь по фразеологии. – М.: Московский Лицей, 1997. – 50 с.

НУЛЕВАЯ ЕДИНИЦА С ПОЗИЦИЙ ТЕКСТУАЛЬНОСТИ В УСТНОМ ДИСКУРСЕ (на материале немецкого языка)

М.В. Беляева

В статье рассматривается понятие текстуальности в устном дискурсе на материале немецкого языка, основные критерии текстуальности и грамматические средства ее выражения. Одним из таких средств является нулевая единица, которой в статье отводится центральное место.

Ключевые слова: текстуальность, дискурс, цельность и связность текста, нулевая единица.

Все явления языковой реализации рассматриваются в современной лингвистике как текст, дискурс, повествование. Основными и определяющими принципами их организации при этом являются связность и цельность/целостность, о чем писали многие лингвисты, изучая особенности конструирования текстов как на смысловом, так и на структурном уровнях (см., например, работы И.Р. Гальперина, О.И. Москальской, Т.А. ван Дейка, К. Бринкера, Ф. Данеша и др.) [7, 115-141]. В результате сложилось понятие «текстуальность», используемое сегодня для обозначения комплекса принципов и критериев как «внетекстового», так и «внутритекстового» характера, которым должен удовлетворять текст/дискурс, чтобы быть формой объективизации реального мира и средством отражения коммуникативной деятельности человека. Понятие «текстуальность» при этом получается весьма размытым и широким: по сути «текстуальность» можно определить как все то, что делает текст текстом.

Количество признаков и свойств, которые формируют текстуальность, у различных авторов определяется неодинаково. Достаточно широко известны семь критериев текстуальности, выделенные Р.-А. Бограндом и В. Дресслером.

По их концепции, лишь все семь критериев в совокупности (когезия, когерентность, интенциональность, восприимчивость, информативность, ситуативность и

интертекстуальность) обеспечивают формирование текста как коммуникативной единицы [9].

Однако понимание текстуальности большинством лингвистов базируется все же на двух основных признаках – связности и целостности текста, что и показывает К.А. Филиппов, анализируя концепции О.И. Москальской, В.Б. Касевича, И.Р. Гальперина, Л.Н. Мурзина и А.С. Штерна [7, 115-141].

При этом цельность, или целостность текста, рассматривается как принцип текстуальности на смысловом уровне, т.е. анализируется то, каким образом происходит порождение текста как смыслового единства. На структурном уровне текстуальность обеспечивается принципом связности, т.е. средствами формальной организации компонентов текста (анафорическими, или ретроспективными и катафорическими, или проспективными связями) [3, 73-88]. Называются грамматические средства связности такие, как определенный или неопределенный артикль в немецком языке, указательные местоимения, грамматические формы глагола; как средства связности рассматриваются лексический повтор, прономинализация и др. В понятие «текстуальность» в немецком языке включается также и образование рамки в тексте, и в этом смысле Х. Вайнрих называет немецкий язык «eine Klammersprache», указывая на наличие трех видов рамки – вербальной (Verbalklammer), номинальной

(Nominalklammer) и рамки, свойственной придаточному предложению (Adjunkt-klammer) [10, 23]. Таким образом, текстуальность на структурном уровне понимается как специфика синтаксической организации текста, цементирующая его смысловое и коммуникативное единство. В связи с этим следует говорить не только о принципах и критериях текстуальности, но и о конкретных структурно-синтаксических средствах ее выражения. Следует отметить, что вопрос о катафорических и анафорических средствах связи в тексте изучен достаточно хорошо. Тем не менее, можно обнаружить такие синтаксические возможности их выражения, которые не получили должного освещения в лингвистической литературе.

Как одно из грамматических средств текстуальности в устном дискурсе на немецком языке можно рассматривать нулевую единицу в структуре предложения-высказывания. Понятие нулевой единицы в лингвистике не ново, хотя и применяется еще в незначительной степени.

Впервые о нулевой единице в теории языка заговорил И.А. Бодуэн де Куртенэ, открыв и описав нулевое окончание и нулевой суффикс в русском языке, обратив внимание лингвистов на наличие нулевых единиц как на системно обусловленное явление в языке. И.А. Бодуэн де Куртенэ показал, что существуют морфемы, лишенные «тела», т.е. произносительно-слухового состава, но представляющие собой «душу», т.е. ассоциируемые с известными морфологическими и семасиологическими представлениями [2, 314-315]. В открытие нулевых единиц внесли свой вклад и другие хорошо известные такие крупные лингвисты XX века, как Р.О. Якобсон и Ш. Балли, а также Ю.Д. Апресян, И.А. Мельчук, Е.В. Падучева [1].

Отметим, что проблема нулевых единиц в грамматике языка уже достаточно отчетливо сформулирована. Как показывают исследования в этой области, нулевые единицы обнаруживаются и на уровне системы языка, и на уровне дискурса [4; 5; 8]. Однако остается еще достаточно много открытых вопросов, ждущих своего решения,

и, прежде всего, вопрос о том, каково может быть соотношение нулевых и ненулевых единиц в структуре синтаксической единицы, чтобы она не утратила своего статуса, насколько активно участвуют синтаксические нулевые единицы в осуществлении принципа текстуальности вообще.

Проблема нулевого знака сегодня активно изучается на материале синтаксиса русского языка (см. работы Е.Ф. Кирова).

Наличие нулевых единиц в немецком языке было открыто также достаточно давно, в начале XX века. Речь шла, прежде всего, о морфологических «нулях»: нулевой артикль, нулевое окончание и т.д. Сегодня, возвращаясь к теории нулевого знака, или, иными словами, к закону количественности в языке, размышляя при этом о речемыслительной деятельности и использовании языковых знаков для осуществления коммуникации, мы можем предположить, что «языковой нуль», давая ответ на целый ряд вопросов, связанных с соотношением вербального и невербального в коммуникативном взаимодействии, может расширить наше представление о принципах структурной текстуальности.

Рассуждая об особенностях организации дискурса, уместно вспомнить о принципе, названном И.И. Ревзиным «насыщением» высказывания [6, 45-46]. Имеется в виду тот факт, что «насыщение» высказывания, предполагая выполнение требований когнитивной коммуникативной полноты, во все не обязательно должно быть реализовано в дискурсе, даже наоборот – условием связности текста является наличие ненасыщенных высказываний, т.е. высказываний с наличием нулевых единиц - в нашем понимании. Именно в результате этого и устанавливаются контекстные связи, т.е. одно высказывание содержит необходимые сведения для насыщения другого высказывания, формируя, таким образом, их смысловую и, может быть, структурную взаимозависимость, а, значит, и текстуальность, что мы и попытаемся показать в настоящей статье. Можно обозначить два пути распознавания нулевых единиц. Во-первых, нулевая единица распознается как системный элемент в системе материальных языковых

единиц при соотнесении структур с нулевым и ненулевым знаком, например, нулевое окончание во множественном числе: *Tisch – die Tische, der Arbeiter – die Arbeiter (0)*; или нулевой союз в сложноподчиненном предложении: *er behauptet, (0) sie weiß nichts – er behauptet, dass sie nichts weiß*. Во-вторых, для распознавания нулевой языковой единицы в тексте и осознания ее как нулевой единицы необходим материальный контекст, который способствует ее идентификации. Распознать «нуль» структуры нам позволяет функция этого «нуля», словно перешедшая в окружающий контекст и воспринимаемая через этот контекст. Отметим, что наличие нулевых единиц в структуре предложения-высказывания является прежде всего реализацией принципа языковой экономии, глобально действующего в устном дискурсе. Наряду с функцией языковой экономии нулевая единица в составе предложения-высказывания связывает высказывание с предыдущим контекстом и выполняет, таким образом, анафорическую функцию, отсылая к предыдущему контексту: 1) *...und hat sie doch ihr altes Kostüm mit zwei Taschen hier oben und zwei hier unten, und die eine (0) ist zugenäht, und die andere (0) wird sie noch zunähen und da Geld reinnähen...* [12, 55]

2) *Hab ich gedacht: da gehste mal rein, irgendetwas musste tun. Ich (0) rein, hab ich Arbeit gefragt* [11, 89].

Что же происходит в данном случае в плане текстуальности? Нулевая единица в примере 1 – это имя существительное *die Tasche*, эксплицированное в первой части фрагмента дискурса. Далее устанавливаются тесные смысловые связи между эксплицированной единицей и ее нулевым вариантом через дополнительную, обусловленную контекстом информацию: *zwei Taschen*, с одной стороны, и с другой стороны, *die eine* и *die andere*, т.е. через информацию о количественном распределении предмета. Этим и обусловлена текстуальная связность, о которой говорилось выше. То же самое наблюдается и в примере 2, с той лишь разницей, что речь идет о перераспределении смысловой информации между единицами, выражающими дей-

ствие, – *gehen*. В первой части фрагмента дискурса действие эксплицировано глаголом *gehste rein*, во второй части смысл нулевой единицы передается с помощью местоименного наречия *rein* и информацией о действии из предыдущего контекста, т.е. нулевая единицы в сочетании с наречием словно отсылает к предыдущему контексту, тем самым реализуя структурную и смысловую текстуальность.

Возвращаясь к понятию текстуальности как характерному для немецкого языка свойству синтаксических построений формировать связный и цельный текст, повторим, что специфика текстуальности в немецком языке связывается с наличием рамочных конструкций. В связи с этим важно отметить, что в устном дискурсе возможно построение сложных предложений-высказываний с нулевыми синтаксическими скрепами (союзами), что приводит к изменению типичной рамочной конструкции в зависимой части (придаточном предложении). Структурно-синтаксические изменения при этом не разрушают текстуальность, поскольку рамочная конструкция лишь один из аспектов текстуальности немецкого текста/дискурса; текстуальность в подобных случаях формируется и другими не менее значимыми свойствами и принципами.

Развитие в структуре сложных предложений-высказываний нулевых скреп связано со стремлением говорящего к упрощению в речи всего сложного, т.е. к экономии умственных усилий на тщательном подборе союза (синтаксической скрепы), или является просто результатом экономии языковых средств.

Важно подчеркнуть, что материальное отсутствие союзного показателя в сложном высказывании отнюдь не нарушает структурно-семантической спаянности его составляющих. Грамматическое значение связи сохраняется и выражается всеми сторонами внутренней смысловой структуры, что позволяет нам идентифицировать сложные предложения-высказывания либо как сложносочиненные, либо как сложноподчиненные конструкции с нулевыми союзами или союзными словами.

Наличие нулевой скрепы в подобных сложных высказываниях имеет следствием упрощение порядка слов в зависимой предикативной единице, что приводит к размыванию обычно строгих структурных различий между сочинением и подчинением в грамматике немецкого языка. Нулевой союз, или нулевая синтаксическая скрепа выявляется через оппозицию: союз – нулевой союз (+ - «0»), скрепа – нулевая скрепа (+ - «0»). Важно подчеркнуть, что нулевая скрепа осознается только на фоне материально выраженных скреп (как и понятие нуля в натуральном ряде чисел осознается только на фоне натуральных чисел).

Проанализируем следующий фрагмент дискурса, в котором обнаруживаются подчинительные связи: *Ich hab gestern die Samstag-Zeitung nachstudiert, (0) ich bemühe mich schon um andere Arbeit, nicht. Da hab ich mir die Stellenangebote angeguckt, weiß du was: jetzt schicke ich mal meine Frau ...*[11, 155-156]. Нас интересует нулевой союз (обозначен в тексте нулем - 0), который в предложенном контексте соединяет две части высказывания отношением подчинения. В первой части речь идет о действии, мотивация которого содержится в последующей части, и, таким образом, между этими частями высказывания устанавливаются причинно-следственные отношения, которые могут эксплицироваться подчинительными союзами *weil / denn* или передаваться, как свидетельствует пример, с помощью нулевого союза с той же семантикой. Здесь в нулевом союзе наблюдается то самое расщепление «души» и «тела» по Б. де Куртенэ, когда «душа», т.е. смысл, семантика, сохраняется в контекстном окружении, а «тело», т.е. графическое изображение, приобретает нулевое выражение, при этом невольно приходит на ум сравнение данного феномена с улыбкой Чеширского кота из известной книги Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес», когда материальная оболочка кота исчезает, а его улыбка остается как напо

минание о его существовании. Так и нулевой союз с его семантикой распознается по сохранившейся функции – показать причинно-следственную связь между частями высказывания, что и обеспечивает текстуальность.

Таким образом, из предложенного нами анализа следует, что с позиций дискурсивного описания нулевая единица является определенным средством конструирования текстуальности и функционирует как средство обеспечения связности в тексте / дискурсе.

Список литературы

1. Беляева М.В. Специфика синтаксической организации устного дискурса в немецком языке (монологический дискурс): – М.: МГПУ, 2010. – 151 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – С. 314-315.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: УРСС, 2005. – С. 73-88.
4. Киров Е.Ф. Языковые нули // Русистика и компаративистика: Сб. науч.статей. – Вильнюс-Москва: ВПУ и МГПУ, 2007. – С. 215-225.
5. Киров Е.Ф. Нулевые единицы в русском языке наших дней // Активные процессы в современной грамматике: Материалы междунар. конф. – М.-Ярославль, 2008. – С. 88-92.
6. Ревзин И.И. Структура немецкого языка. – М.: ОГИ, 2009. – 399 с.
7. Филиппов К.А. Лингвистика текста: Курс лекций. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – С. 115-141.
8. Циммерлинг А.В. Синтаксические нули в теории грамматики. – 2009 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: meinmat@yahoo.com
9. Beaugrande R.-A.de, Dressler W.U. Einführung in die Textlinguistik- Tübingen, 1981. – 290 S.
10. *Heutiges Deutsch, Reihe II. Texte der gesprochenen deutschen Standardsprache.* – München: Max Huber Verl., 1975. – Bd.3. – S. 26-171.
11. Runge E. *Bottroper Protokolle.* – Fr./am Main: Suhrkamp Verl., 1975. – 593 S.
12. Weinrich H. *Textgrammatik der deutschen Sprache.* – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 1993. – S. 23.

НОМИНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТЕКСТАХ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ

С.А. Никифорова

Статья посвящена функционированию номинативных предложений в текстах с ограниченной и всеобъемлющей перспективами повествования. Номинативное предложение, обладающее значением субъективности, способно указывать на субъекта речи, восприятия и оценки. Оно широко используется в текстах с ограниченной перспективой повествования. Однако всеобъемлющая перспектива повествования сужает возможности данной структуры, относя ее к несобственно-прямой речи и внутреннему диалогу.

Ключевые слова: номинативное предложение, субъективность, субъект речи (восприятия, оценки), ограниченная и всеобъемлющая перспективы повествования.

Номинативное предложение (НП) является синтаксической единицей, обладающей такими грамматическими признаками, как субъективная презентная темпоральность и субъективная модальность. В НП время и модальность выражаются не грамматическими средствами (временными формами и склонением), а выявляются в условиях функционирования в тексте благодаря лексическим, просодическим и графическим средствам.

Лишенная возможности морфологического выражения временной формы НП, тем не менее, обладает значением настоящего (актуального, антропоцентрического или субъективного) времени, которое совпадает с моментом восприятия/наблюдения [2]. К основным свойствам НП относятся перцептивность, которая определяется как языковая интерпретация наблюдаемости и других типов восприятия явлений внешнего мира.

НП как текстообразующая единица органично входит в тексты с различными типами перспективы повествования. Перспектива повествования предусматривает взаимодействие субъектно-речевой, композиционно-сюжетной и пространственно-временной организации, обусловленное коммуникативно-творческой стратегией автора [5, 104].

Принято различать ограниченную (субъективированную, концентрированную) и всеобъемлющую (объективированную, неограниченную) повествовательные перспективы. При ограниченной перспективе повествование ведется от первого лица, в то время как при всеобъемлющей – от третьего лица аукториальным рассказчиком-наблюдателем. Эти формы образуют корреляцию по актуализации автора. Форма первого лица считается маркированным членом корреляции, так как в ней автор и/или повествователь всегда эксплицитно выражен, а в форме третьего лица он может быть не актуализирован [1, 33].

В повествовании от первого лица пространственно-временная общность автора и повествователя обуславливает такие семантические особенности, как достоверность, индивидуализация, субъективность, неполнота (изображаемый мир ограничен опытом и кругозором повествователя). Для повествования от третьего лица характерны объективность изложения, полнота изображения внешнего и внутреннего мира [1].

Ограниченная перспектива повествования предполагает единство субъектного плана, поскольку организующим началом выступает повествователь. При всеобъемлющей перспективе повествования наблюдается полифонизм, наряду с авторским

изложением появляются персонажные ре-марки, представленные в несобственно-прямой речи, во внутреннем монологе или диалоге. В данном случае изобразительная функция авторской речи и выразительная функция персонажа совмещаются в двуголосом слове [3, 48].

Благодаря своим лексико-грамматическим особенностям, НП обладает большими возможностями и употребляется в текстах обоих типов. Однако характер употребления НП в текстах с той или иной повествовательной перспективой различен. В произведениях с ограниченной перспективой повествования, в которых превалирует позиция говорящего, НП используются неограниченно на всем протяжении текста.

При всеобъемлющей перспективе повествования возможности НП ограничены, а сферой их употребления является, прежде всего, несобственно-прямая речь, в которой сталкиваются авторский и персонажный планы. Несобственно-прямая речь служит одним из сигналов сближения авторского и персонажного планов повествования и является результатом «соскальзывания» авторского изложения на позицию субъекта [4, 230]. НП представляет персонажный план повествования и выступает в качестве средства субъективизации текста.

Нередко в несобственно-прямой речи обнаруживается диффузия, уподобление автора персонажу, при которой сложно найти грань между авторским и персонажным восприятиями [1, 42].

Поскольку НП относится к персонажному плану повествования, оно позволяет обнаружить присутствие персонажа внутри авторского изложения. Это можно наблюдать в следующем примере:

Die Welt des Generals war bevölkert von Wesen, die in Uniformen gekleidet waren und mit einer Salve ins Grab gelegt wurden. Diese Wesen bewegten sich nach bestimmten unverrückbaren Gesetzen. Sie kamen in breiten, langen Kolonnen einher wie die Brandung des Meeres, oder sie standen still in Reih und Glied, zu Tausenden gestaffelt, wie aus Stein. Ein Gebirge! [12, 11].

В данном фрагменте текста, состоящем, в основном, из двусоставных предложений,

употребляется нераспространенное НП *Ein Gebirge!*, за которым стоит оценивающее лицо – персонаж.

Особенность НП заключается в том, что оно имплицитно указывает на субъект, выступающий в нескольких ипостасях: как субъект речи, восприятия и оценки. Субъект речи – это говорящее лицо, которым может быть повествователь и/или персонаж. Субъект восприятия – это наблюдатель, воспринимающий предметы, события и явления и фиксирующий изменения во внутреннем мире как самого себя, так и окружающих. Под субъектом оценки подразумевается лицо, часть социума или социум в целом, с точки зрения которого производится оценка.

При ограниченной перспективе повествования возможны следующие соотношения между различными видами субъекта:

1) субъект речи = субъект восприятия:

Ich hielt ihren Kopf so, daß sie sich nicht rühren konnte, mit beiden Händen, wie man beispielsweise den Kopf eines Hundes hält. Ich spürte ihre Kraft, die ihr aber nichts nützte, die Kraft ihres Nackens; meine Hand wie ein Schraubstock [9, 137].

2) субъект речи = субъект оценки:

Ich hörte auf. Der letzte Punkt immerhin berührte mich in diesem dunklen Gewirr mir völlig gleichgültiger Ermahnungen. Er hatte noch nie in einem Leben etwas von einem Hafentempel gehört. Ein beklagenswerter junger Mann [13, 46].

В повествовании с всеобъемлющей перспективой нередко случаи расхождений субъекта речи, восприятия и оценки, что связано с постоянной сменой точек зрения. В тексте с несобственно-прямой речью автор периодически уступает место повествователя персонажу, передоверяя ему организующую роль.

В несобственно-прямой речи НП указывает на переход к персонажному плану, свидетельствуя о смене точек зрения путем смены субъекта. При этом возможны следующие комбинации различных типов субъекта.

1) Персонаж как субъект речи и восприя:

Aber plötzlich kam ihm in den Sinn, daß er am Abend vorher die Kleider der Leiche nicht untersucht hatte. Er schlug das weiße Leintuch zurück – das Taschendurchsuchen würde nicht schwierig sein. Es kamen ja nur die Hosen in die Frage... Ein Portemonnaie... Vier Zwazigernoten, drei Fünflieber, Münz... Ein Nastuch. Ein Sackmesser an einer Kette... In der hinteren Tasche ein dickes Portefeuille. Briefe, Briefe, Briefe... [10, 242].

В данном примере происходит постепенная субъективизация объективного авторского повествования благодаря сослагательному наклонению, модальной лексике и НП. Персонажное повествование начинается с предложения *das Taschendurchsuchen würde nicht schwierig sein* и заканчивается цепочкой НП. Персонаж, комиссар Крок, является субъектом восприятия. Один за другим предметы попадают в поле его зрения.

На персонажа как субъекта восприятия указывает также лексика, составляющая ядро НП:

Ruth hatte nur eine blasse Erinnerung an die Mutter bewahrt. Etwas Scheues, unendlich Warmes, Flüchtiges und Huschendes. Weiche Lippen, unendlich zart und unendlich warm – die sie geküßt hatten, als sie ein kleines Mädchen war [12, 58].

В данном примере НП выступает одним из средств ограничения авторского всеведения. Автор перестает быть всеведущим, как только речь заходит о воспоминаниях персонажа. Субъектом речи и восприятия выступает именно персонаж, который не в состоянии подобрать точные слова для описания своих чувств, испытываемых по отношению к покойной матери.

Притяжательные местоимения при имени существительном, образующим ядро НП, также позволяют увидеть переход от авторского плана повествования к персонажному:

Der stumme Mann zitterte. Seine Brauen bogen sich, die Augen vorgepreßt standen rund und steif. Mein Kind – mein Kind! [7, 31].

В этом примере субъектом речи и восприятия выступает персонаж, отправившийся в рай на поиски своего ребенка и неожиданно обнаруживший его там.

2) Персонаж как субъект речи и оценки.

Сложные отношения между автором и персонажем особенно четко проявляются в оценочных структурах. В высказываниях с имплицитным субъектом происходит столкновение оценочных стереотипов. В несобственно-прямой речи на переход от авторского плана к персонажному указывает НП со значением оценки, как, например, в следующем фрагменте:

Der General hatte keine Angst vor der Kugel, nein. Aber während der Unbekannte ihm folgte, hatte er in der furchtbaren Angst gelebt, daß plötzlich eine Faust nach ihm schlagen könnte. Unausdenkbare Schmach! Nur aus diesem Grunde war er entflohen, aus keinem anderen [12, 430].

В НП субъект оценки обнаруживается благодаря следующим языковым средствам, используемым в ядре структуры:

1. Имена прилагательные со значением оценки:

Da steht er und applaudiert der Bettine, kriegt seine Augen nicht von ihr, läßt sich an der Nase herumführen, als wär er nicht Mitte vierzig und ein gesetzter Kaufmann und sie ein junges Ding von kaum zwanzig, der närrische Mensch. [15, 29].

2. Существительные с оценочной семантикой:

Am Nachmittag fahren wir Roggen ein. Die Mähmaschine wandert weiter. Den Ochsen durften wir zum Einfahren behalten. Großvater will das Gespann nicht lenken. Er geht abseits vom hochbeladenen Wagen, als ob er nicht zu uns gehören würde. Die Schande! [14, 152].

3. Модальная лексика:

Er ergriff verstohlen mit der linken Hand an den Puls der Rechten. Ein wenig Fieber sicher. Aber jetzt konnte man sich eben nicht zu Bett legen. Zuerst mußte der Tod dieses Witschi Wendelin aufgeklärt werden [11, 192].

4. Компоненты, способствующие усилению оценки:

Der Großvater hat nichts gegen die Kammmusik. Es kommt nicht alle Tage ein Brief mit guter Nachricht in das Haus. So eine Freude! [14, 242].

Es war Mitterzeit, der Himmel war mit einem Dunstschleier bedeckt, durch den die Sonne blendete. Welche Hitze! [12, 365].

б) Указательное местоимение:

Ein Herr Stöbel oder Herr v. Stöbel – ein während des Krieges reichgewordener Mann – hm! Aber schließlich: er besaß kein Vermögen, und da er kein Vermögen besaß, so war auch seine Karriere so gut wie abgeschlossen – derselbe Schreibtisch, derselbe Aktenständer, derselbe Spucknapf – bis zur Pensionierung [12, 295].

3) Персонаж как субъект речи, восприятия и оценки одновременно:

Der Schlafraum der Mannschaft. Hängematten, dicht aneinander. Ein Vorgesetzter, herumschnüffelnd zwischen unruhig schlafenden Matrosen. Das Ganze nicht schlecht gemacht. Man spürt richtig die schlechte Luft des Raums. Dazu die dumpfe, beklemmende Musik. Jetzt der Morgen. Matrosen herumstehend um ein aufgehängtes Stück Fleisch. Sie betrachten es mißbilligend. Immer mehr kommen heran, immer andere. Man braucht nicht lange zu riechen, um heauszukriegen, daß es nicht gut riecht. Das Stück Fleisch in Großaufnahme: es wimmelt von Maden. Die Leute scheinen schon lange öfters derartiges Fleisch gekriegt zu haben. Schimpfen. Das ist begreiflich. Der Schifffarzt wird herbeigeholt, ein etwas mickeriger Herr. [...] Triviale Vorgänge, vorgeführt auf einfache Art, ohne Pointierung. Ein Stück faules Fleisch, Matrosen, Offiziere. Keine besonders begabten Offiziere, wie es scheint, doch auch keine besonders schlechten. Durchschnittsmaterial. Wir haben in Bayern kaum besseres. Merwürdig, daß der Klenk von diesen simplen Menschen angeführt wird [8, 80].

В данном примере представлена несобственно-прямая речь, в которой автор и персонаж выступают в тесной взаимосвязи. Как субъект восприятия, персонаж берет на себя функцию описания событий в фильме, посвященном бунту матросов на броненосце «Потемкин». На опосредованность восприятия указывает НП *Das Stück Fleisch in Großaufnahme*. При этом описание картины перемежается с субъективной оценкой Кленка (*ein etwas mickeriger Herr; Triviale Vorgänge*).

В некоторых случаях субъектом речи, оценки и восприятия является не главный персонаж, а «случайный» участник событий:

[...], und wenn Miranda mit vielen Pardons zum «Ausstieg» gekommen ist, glücklich, daß sie den Schottenring rechtzeitig erkannt hat und ohne Hilfe die zwei Stufen hinunterfindet, dann denkt sie, daß die Menschen alle eigentlich «ungeheuer nett» sind und diese anderen Menschen im AK, [...], wissen zwar nicht, warum die Stimmung besser ist, die Luft wieder atembar ist, nur dem Kondukteur fällt auf, daß jemand das Wechselgeld nicht genommen hat, wahrscheinlich die Frau, die an der Börse oder am Schottenring ausgestiegen ist. Eine fesche Person. Gute Beine. Er streicht das Geld ein [6, 360].

Наряду со словами *jemand* и *wahrscheinlich* НП способствуют экспликации персонажа второго порядка, лишь косвенно участвующего в событиях. В данном фрагменте происходит быстрая смена планов повествования (автор – персонаж – автор), при этом НП позволяет обнаружить этот переход.

Таким образом, НП является субъектно обусловленной синтаксической единицей, грамматическими признаками которой являются субъективная презентная темпоральность, субъективная модальность и субъективная оценочность. Благодаря своим особенностям, НП имплицитно указывает на субъект речи, восприятия и оценки. В текстах с ограниченной перспективой повествования, в которых происходит совпадение различных типов субъекта, за НП стоит говорящее, воспринимающее и оценивающее лицо. В текстах с всеобъемлющей повествовательной перспективой, в которых преобладает авторская точка зрения, НП употребляется в несобственно-прямой речи, в которой пересекаются позиции автора и персонажа. При этом НП относится к персонажному плану повествования, способствует идентификации субъекта и обнаружению фактов смены точек зрения.

Список литературы

1. Атарова К.Н., Лесскис Г.А. Семантика и структура повествования от третьего лица в художественной прозе / Гл. ред. Г.В. Степанов // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1980. – Т.39. – № 1. – С. 33- 46
2. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – 262 с.
3. Гончарова Е.А. Категории автор-персонаж и их лингвистическое выражение в структуре художественного текста: Дисс. ...докт. фил. наук. – Л., 1989. – 514 с.
4. Иванчикова Е.А. Синтаксис текстов, организованных авторской точкой зрения // Языковые процессы современной русской художественной литературы. Проза / Отв. ред. А.И. Горшков, А.Д. Григорьева. – М.: Наука, 1977. – С. 198-240.
5. Кожевникова Н.А. О соотношении типов повествования в художественных текстах // Вопросы языкознания. – 1985. – № 4. – С. 104-115.
6. Bachmann I. Sämtliche Erzählungen. – München und Zürich: Piper, 1988. – S. 490
7. Feuchrwanger L. Panzerkreuzer Potemkin. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1976. – 79-85 .
8. Frisch M. Homo faber. Ein Bericht. – Berlin: Verlag Volk und Welt. 1974. – 252 S.
9. Glauser F. Krock & Co // Ausgewählte Prosa. – Moskau: Raduga-Verlag, 1988. – 231-357 S.
10. Glauser F. Wachtmeister Studer // Ausgewählte Prosa. – Moskau: Raduga-Verlag, 1988. – 29-227 S.
11. Kellermann B. Der 9. November. – Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1954. – 444 S.
12. Seghers A. Transit. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1962. – 268 S.
13. Strittmatter E. Tinko. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1963. – 391 S.
14. Wolf Ch. Kein Ort. Nirgends. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag. 1980 – 174 S.

МЕТОНИМИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК ОСНОВА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ

Н.С. Трухановская

В статье рассматриваются переводческие стратегии, базирующиеся на современных лингвистических исследованиях в области метонимии, предлагается когнитивная интерпретация метонимии как механизма концептуализации действительности. Исследование затрагивает, в частности, область предикатной метонимии, в рамках которой выделяются переносы, основывающиеся на обстоятельственных и причинно-следственных связях.

Ключевые слова: концептуализация, когнитивный механизм, метонимия, переводческие стратегии, структурно-семантические преобразования

Говоря о метонимии, следует различать метонимию как *стилистическую фигуру* – троп, являющийся средством придания образности речи: ср. *Все флаги в гости будут к нам; средство вторичной номинации*, лексикографически зафиксированное в системе языка, ср. *аудитория₁* – помещение для занятий, лекций и *аудитория₂* – студенты, слушатели; набор *регулярных переносов*, ср. *Все село бежало на шум*, где совокупность людей обозначена через место их проживания, хотя у слова *село* такое значение не зафиксировано в словаре [2]. В по-

следнее время выделяется «*структурная*» метонимия, представленная в виде регулярных структурных соответствий между языковыми способами репрезентации денотативной ситуации в естественном языке.

С точки зрения когнитивной лингвистики каждый вид метонимии представляет собой сдвиг, в основе которого лежат когнитивные механизмы концептуализации действительности, и, таким образом, метонимия является когнитивным процессом, механизмом реструктуризации дено-

тативной ситуации в естественном языке. Соответственно, один и тот же фрагмент действительности может получать различную концептуализацию, репрезентируемую в естественном языке различными (лексико-грамматическими) средствами.

Расширение когнитивной интерпретации метонимии и введение понятия *концептуальной метонимии* позволяет выдвинуть гипотезу о том, что фрагмент действительности может получать описание как средствами одного языка, так и средствами различных языков, и когнитивный механизм метонимии может лежать в основе расхождения концептуализации как в рамках системы одного языка, так и при выходе за пределы одной языковой системы и носить при этом регулярный характер [3]. Вместе с тем межъязыковые метонимические корреляции устанавливаются только в случаях, когда метонимический перенос квалифицируется как семантический процесс реструктуризации, что, соответственно, исключает рассмотрение в рамках данной концепции стилистической метонимии.

Репрезентация денотативной ситуации может происходить через акцентирование признака, сопутствующего описываемому событию. Данный признак имеет, как правило, *обстоятельный* характер, что вносит информацию о наличии метонимических обстоятельных отношений как внутри значения глагола, так и между глаголами, описывающими одну ситуацию в разных языках. Метонимический перенос на базе обстоятельных отношений предполагает описание действия через акцент на *образе действия* или *способе действия*.

В семантике английских глаголов выделяются следующие признаки *образа действия*: звуковые эффекты: *she hisses fiercely* – шептать, издавая шипящие звуки; зрительное воздействие: *to flash a smile* – сверкнуть улыбкой; интенсивность действия: *to sip* – пить мелкими глотками (иногда с характерным звуком); внезапность действия: *to jerk*; скорость протекания: *to rush*; тщательность выполняемого действия: *to flip, to scrutinize*; телесные движения и жесты: *to thumb, to flag*

a taxi; to head for the door [1, 125]. Признаки, выделяемые для английских глаголов, могут характеризовать также семантику немецких глаголов, ср. звуковые эффекты – *jt eine knallen* (дать пощечину кому-либо, букв. хлопком); визуальное восприятие – *über TV-Kanäle flimmern* (идти по телевизионным каналам, букв. мерцать, мелькать); интенсивность действия (иногда с характерным звуком) – *pippen* (пить маленькими глотками, сделать небольшой глоток), *schlüpfen* (шаркать ногами (при ходьбе), (громко) хлестать, чавкать); телесные движения и жесты – *sie winkte ihn rein* (жестом (махнув рукой) пригласила войти).

Анализ способов репрезентации денотативной ситуации позволил выявить ряд моделей, по которым происходят метонимические трансформации между предикатами языков. При этом метонимические значения предикатов одного языка могут при описании ситуации в другом языке претерпевать метонимические структурные изменения и словно «возвращаться» к неметонимическому видению ситуации. Так, английские или немецкие глаголы образа действия, являясь качественной характеристикой действия, могут вследствие межъязыкового метонимического переноса трансформироваться в русском языке в сочетания, содержащие качественные прилагательные и наречия, деепричастия, именные группы (ИГ), а также отображаться при помощи различных синтаксических конструкций (причастные обороты, придаточные предложения). С точки зрения семантической реструктуризации ситуации, метонимический перенос может происходить по ряду моделей, систематизирующих явления замены признака *образ действия*, имплицированного в значении глагола действия, на глагол действия с расширительной конструкцией.

Описание ситуации действия в естественном языке может производиться через экспликацию признака *характерный звук*, сопровождающего осуществляемое действие. Признак, описывающий характерный звук, сопровождает реализуемое действие и может входить в качестве компонента в семантику глагола. В таком случае

семантическая реструктуризация ситуации и возможные расхождения способов репрезентации ситуации происходят по метонимической обстоятельственной модели **действие – характерный звук**, ср. *Er knallte ihr eine* (Stern 2006) – букв. *щелкать, хлопнуть* – Он дал ей пощечину, где денотативная ситуация *давать пощечину* может быть представлена в немецком языке разговорным глаголом *knallen*, в семантику которого входит признак сопровождающего действие звука – хлопка. При передаче ситуации в русском языке происходит метонимическая трансформация, при которой описание действия разворачивается в номинативную конструкцию, при этом признак *образ действия* как бы «теряется», и происходит «деметонимизация» ситуации. Структурная перестройка происходит в таком случае по модели $V \rightarrow V + N$.

Описание события в естественном языке может происходить через экспликацию обстоятельного признака *характерное световое излучение*, сопровождающего реализацию события. При репрезентации денотативной ситуации, включающей данный компонент образа действия, могут наблюдаться семантические структурные расхождения, происходящие по метонимической обстоятельственной модели **действие – характерное световое излучение**, ср.: *Was dort allabendlich über die Bildschirme flimmert, ist die Stromkosten nicht wert, die der Fernseher verbraucht* – букв. *То, что там мелькает / мерцает по экранам – То, что там каждый вечер показывают по телевизору...*, где в немецком языке ситуация представлена глаголом образа действия *flimmern*, в семантику которого входит признак *характерное световое излучение*. Данный глагол метонимически репрезентирует в немецком языке ситуацию восприятия реципиентом изображения на экране (телевизора), ср. русский глагол *мелькать*, акцентирующий скорее не световое излучение, а частоту смены изображения на экране. При репрезентации ситуации *über die Bildschirme flimmern* в русском языке утрачивается признак *световое излучение*, и используются глаголы широкой семантики, акцентирующие происходящее действие

без указания на сопутствующий действию признак. В русском языке метонимическое видение рассматриваемых ситуаций как бы «возвращается» к неметонимическому, происходит экспликация всех скрытых компонентов ситуации, в основе переноса лежат отношения *генерализация – конкретизация*, обуславливающие передачу значения немецкого глагола *flimmern*, конкретизирующего особенности ситуации, русскими глаголами широкой семантики *показывать, идти*, дающих обобщенное представление ситуации.

Описание денотативной ситуации действия может происходить через экспликацию обстоятельного признака, характеризующего производимое действие как *тактильное*. Признак, описывающий характерное движение пальцев / рук при совершении действия, сопровождает реализуемое действие и может входить в качестве компонента в семантику глагола. В таком случае семантическая реструктуризация ситуации и возможные расхождения способов репрезентации ситуации происходят по метонимической обстоятельственной модели **действие – характерное движение пальцев** (или иных частей тела). Исследование показало, что в русском языке характеристика тактильного действия может не входить в качестве признака действия в семантику глагола и получать отображение в виде развернутых конструкций. Так, в ситуации *Graeber tastete sich unter dem Kalkregen hervor* (E. M. Remarque. *Zeit zu leben und Zeit zu sterben*) – букв. *ощупывать + префикс hervor* со значением «наружу» – *Грэбер на ощупь выбрался из-под обломков* немецкий глагол метонимически описывает ситуацию, акцентируя тактильный характер реализуемого действия. Соответственно, семантика глагола передает выполняемое действие через его признак. В русском языке данная ситуация может быть описана глаголом действия *выбираться* в сочетании с наречием *на ощупь*, передающим тактильный характер действия. Таким образом, денотативная ситуация получает различные концептуализации, поскольку в одном случае актуализируется признак *образ действия*, а в дру-

гом – само действие с сопутствующей характеристикой, и первичный признак ситуации становится тем самым вторичным. Между предикатами устанавливаются обстоятельственные метонимические отношения, проходящие по модели *глагол → глагол + наречие*.

Описание денотативной ситуации действия может производиться через характеристику сопутствующего движения или действия, иными словами, через экспликацию признака, характеризующего телесное движение, жест, изменение мимики. Данный признак *сопровождает реализуемое действие* и может входить в качестве компонента в семантику глагола. В таком случае семантическая реструктуризация ситуации и возможные расхождения способов репрезентации ситуации происходят по метонимической обстоятельственной модели **действие – телесные движения и жесты**. Анализ языкового материала показал, что в языке характеристика тактильного действия может не входить в качестве признака действия в семантику глагола, и эксплицироваться путем семантической структурной перестройки. Так, в ситуации *Sie winkte ihn rein – Она взмахом руки / махнув рукой пригласила его войти* глагол *winken* «делать знак рукой, махать» (ср. также *j-n zu sich winken – подзвать кого-л. к себе (жестом), j-n beiseite winken – отозвать кого-л. в сторону (знаком)*) метонимически описывает по сути два действия, производимых субъектом, определяющихся одно через другое – намерение субъекта и физическое действие, осуществляемое с целью реализации данного намерения. Глагол *winken* семантически акцентирует производимое субъектом действие – характерный жест – и цель данного действия (ср. также возможность подобного описания в английском языке в ситуациях типа «*Don't keep her waiting, man*», *said Adrien, waving him in* (R. Connor. To Him That Hath)). Система русского языка не допускает возможности подобного способа репрезентации ситуации, вследствие чего при описании данной ситуации в русском языке происходят метонимические трансформации и, в результате, семантическая реструктуризация си-

туации. Обстоятельственный признак *образ действия*, являющийся компонентом значения немецкого (и английского) глагола, эксплицируется в русском языке путем разворачивания в ИГ или в деепричастный оборот. Таким образом, между предикатными структурами языков, репрезентирующими описываемую денотативную ситуацию, устанавливаются межъязыковые метонимические отношения на базе обстоятельственного признака, проходящие по модели *глагол → глагол + ИГ* или *глагол → глагол + деепричастный оборот*.

Исследование межъязыковых метонимических корреляций, возникающих между средствами репрезентации денотативной ситуации в естественном языке на базе обстоятельственных отношений, позволяет выделить в особую группу ситуации, описание которых происходит через обстоятельственный признак *место события*. В таких случаях передача действия происходит через локальную ассоциацию, глагол имплицитно указывает место реализации действия, и возможные расхождения способов репрезентации ситуации происходят по метонимической обстоятельственной модели **действие – место события**, ср.: *Es muss um diese Zeit sein, als Hanna sich einschiffte* (M. Frisch. Homo Faber) – букв. производное от *Schiff* (корабль) – *По-видимому, это было примерно тогда, когда Ханна садилась на корабль*. В немецком языке ситуацию *садиться на корабль* описывает глагол *sich einschiffen*, акцентирующий совершение действия *садиться (на корабль)* и место совершения действия *корабль*. При переходе на русский язык происходит семантическая реструктуризация ситуации, получающей тем самым иное осмысление, и между средствами репрезентации ситуации устанавливаются обстоятельственные метонимические отношения, на базе которых в русском языке эксплицируется обстоятельственный признак, содержащий информацию о месте действия.

Как отмечалось выше, метонимический перенос на базе обстоятельственных отношений может предполагать описание действия через акцент на *способе действия*. Как правило, глаголы, описывающие спо-

соб совершения действия, являются глаголами движения или глаголами, которые дают представление о способе достижения определенной цели, ср. английские глаголы *to shoulder, to hammer, to bus, to microwave*, а также немецкие глаголы *schultern, hämmern, nageln*. К глаголам, в семантике которых содержится информация о способе производимого действия, могут относиться глаголы, образованные от существительных, изначально обозначающих вид транспорта, часть тела или существенный компонент процесса путем конверсии, ср.: *He wrestled his way out of the door* (Он пробился к выходу (кулаками)), *He elbowed through the mob* (Он пробился через толпу (локтями)), ср. также *Er fragte sich zum Meldeamt durch* (Он добрался до явочного пункта (выяснив, как идти) (Е. М. Remarque. *Zeit zu leben und Zeit zu sterben*). Языковые явления такого рода определяются соотношением *часть – целое*, и репрезентация ситуации происходит за счет слитного описания действия и обстоятельств его протекания в одном слове, ср.: *etw. mit dem Hammer schlagen – etw. einhämmern, ein Schild mit den Nägeln anschlagen – ein Schild annägeln*. Вместе с тем подобные ситуации в естественном языке могут концептуализироваться по-разному, и при этом может происходить «возвращение» к неметонимическому осмыслению ситуации. В таких случаях метонимические предикаты могут при описании ситуации претерпевать метонимические структурные изменения, трансформируясь в предикаты с расширительной конструкцией, ср. *annägeln – прибить гвоздями*.

Описание ситуации действия в естественном языке может производиться через экспликацию представления об *орудии / инструменте* действия, сопутствующем осуществляемому действию. В таком случае семантическая реструктуризация ситуации происходит по метонимической обстоятельственной модели **действие – орудие действия**, ср.: *Niemand kommt auf die Idee, in Deutschland eine Frau wegen Ehebruchs zu steinigen* (Stern 2006) – *Никому в Германии не приходит в голову забивать женщину камнями за супружескую измену*, где денотатив-

ная ситуация *забивать камнями кого-либо* может быть представлена глаголом *steinigen*, семантически акцентирующем орудие и, соответственно, *способ*, которым совершается описываемое действие. При репрезентации ситуации в русском языке происходит метонимическая трансформация, при которой описание действия разворачивается в номинативную конструкцию, при этом признак *способ действия* как бы «теряется», и происходит «деметонимизация» ситуации. Структурная перестройка происходит в таком случае по модели $V \rightarrow V + N$. В силу особенностей системы немецкого языка данная модель метонимической трансформации носит регулярный характер, что позволяет говорить о наличии регулярных метонимических отношений, устанавливающихся между способами репрезентации денотативной ситуации, содержащей семантический признак *орудие / инструмент действия*.

Представление о способе реализации действия может вносить также обстоятельственный признак *место действия*. В отличие от рассмотренного выше признака *место события*, указывающего на то, где происходит описываемое событие, в данном случае вносится информация о том, как совершается описываемое действие, ср.: *Mit schweren Kopfverletzungen endete für einen 15-jährigen Wiener Gymnasiasten sein missglückter Versuch, bei einer Kollegin zu fensterln* (Tiroler Tageszeitung, 27.09.2000) – *Тяжелой черепно-мозговой травмой закончилась попытка 15-летнего ученика гимназии из Вены влезть через окно к своей однокласснице*, где немецкий глагол *fensterln* семантически акцентирует способ осуществления действия путем экспликации обстоятельственного признака *место действия*. В русском языке глагол акцентирует выполняемое действие, а способ действия представлен в виде локативной конструкции, и, таким образом, фокус внимания переносится со способа действия на само действие. Расхождения способов репрезентации ситуации базируются на обстоятельственном метонимическом переносе, происходящем по модели $V \rightarrow V + N_{Loc}$.

В рамках метонимического переноса *действие – способ действия* выделяются глаголы, семантически акцентирующие существенный компонент описываемого процесса. При этом метонимические отношения могут строиться по частной модели **действие – сопутствующее действие**, ср.: *Hanna heiratete ihn aus einem Lager heraus, dank ihrer alten Vorliebe für Kommunisten* (M. Frisch. Homo Faber) – букв. *выходит замуж + префикс heraus со значением наружу (по направлению к говорящему) – Руководствуясь своей давней любовью к коммунистам, Ханна вышла за него замуж, чтобы вытащить его из лагеря*, где глагол *herausheiraten* метонимически описывает два действия, одно из которых – *вытащить из лагеря* – семантически акцентирует префикс *heraus*. Ситуация, описываемая глаголом *herausheiraten*, может получать иное осмысление в русском языке, и в таком случае происходит семантическая реструктуризация ситуации, проявляющаяся в репрезентации одного фрагмента действительности двумя глаголами, один из которых вносит информацию о совершаемом действии – *вытащить*, а другой – о способе достижения цели действия – *выйти замуж*. В основе структурной перестройки лежат обстоятельственные метонимические отношения, и, таким образом, происходит метонимический перенос представления о способе реализации действия на представление о самом событии и сопутствующем ему действию.

Исследование показало, что в основе концептуализации денотативной ситуации

в естественном языке могут быть задействованы когнитивные механизмы метонимии. При этом метонимический сдвиг в сфере предиката может происходить на базе обстоятельственных отношений, возникающих в том случае, когда в семантике глагола содержится информация об обстоятельстве совершаемого действия / происходящего события. Интерпретация метонимии как когнитивного основания смены ракурса концептуализации ситуации дает возможность установить, что регулярный обстоятельственный метонимический перенос, лежащий в основе семантического сдвига внутри глагола, может с той же степенью регулярности проецироваться на межъязыковые отношения. Таким образом, происходит семантическая реструктуризация денотативной ситуации, и между языковыми способами репрезентации фрагмента действительности устанавливаются метонимические отношения, носящие обстоятельственный характер.

Список литературы

1. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н., Карданова К.С., Лягушкина Н.В., Яременко В.И. Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 240 с.
2. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: КомКнига, 2006. – 336 с.
3. Croft W. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies // Cognitive Linguistics: Basic Readings. Ed. by Dirk Geerarts. – Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006. – \$P. 269-302.

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

АГИНСКОЕ – СТОЛИЦА С ОСОБЫМ СТАТУСОМ

Ж.Б. Балдандоржиев

В данной статье автор исследует культурное, историческое и социально-экономическое формирование поселения Агинское. Городское поселение является столицей Агинского Бурятского автономного округа с особым статусом в Забайкальском крае. Объединение Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа произошло в 2008 году. История поселения тесно связано культурными и социально-экономическими связями с городом Чита - столицей Забайкальского края. Автор убежден, что знание истории и культуры своей малой родины воспитывает в подрастающем поколении патриотизм и любовь к своей стране.

Ключевые слова: столица, городское поселение, история, культура, округ, объединение.

Развитие каждого поселения индивидуально, имеет свои особенности. В индивидуальности заложены возможности социокультурного развития. Для исследуемых малых городов Забайкалья особую значимость приобретают вопросы определения собственного пути развития в условиях трансформации и кризиса в экономике. Важно использовать накопленный потенциал историко-культурного наследия для социально-экономического развития.

Представляется необходимым акцентировать внимание на социально-культурном развитии школьников и студентов в глобализационный период. Сохранение и развитие исторического и культурного наследия может решить ряд социокультурных проблем. Знание историко-культурного наследия своего поселения, города и региона является одним из основных факторов в воспитании подрастающего поколения наряду с другими и возможно служит той начальной точкой в политике воспитания духовности, толерантности, гордости и любви к родине.

Агинское – поселок городского типа (1952 г.), административный центр Агинско-го Бурятского автономного округа и Агинского района (с 1941 г.) расположен на

реке Ага и связан шоссейной дорогой с областным центром городом Читой. В 35 километрах от посёлка проходит Маньчжурская ветка Забайкальской железной дороги, по которой проходит маршрут поезда Москва–Пекин.

Селение Агинское начало формироваться до 1781 г., первые поселенцы буряты, которые вели кочевой образ жизни, жили в войлочных юртах по берегам реки Ага. В начале XIX в. селение Ага (по названию одноимённой реки), мимо которого проходила так называемая «соляная» дорога (по ней купцы возили соль в населённые пункты), обрело значение опорного пункта торговли. Оно стало связующим звеном между Читинском (так в то время звалась Чита) и Маньчжурией. Сюда осенью и зимой заезжали торговые люди, скупая и обменивая промышленные товары на мясо, шкуры, разную живность. Часто появлялись и китайские торговцы. В 1811 г. недалеко от селения Агинское появился буддийский дацан, а в 1817 г. был образован православный стан.

В 1842 г. была открыта первая бурятская школа, в 1884 г. – вторая начальная миссионерская школа от Читинского епархиального училищного совета. К этому времени

в селении было уже около 60 домов, определились две улицы.

К концу XIX в. Агинское становится крупным торговым центром. Торговые люди приезжают с обменом товарами из Маньчжурии, Монголии, городов Читинска, Нерчинска, Верхнеудинска и других. Наиболее интенсивно село стало развиваться со строительством железной дороги, в которой были заинтересованы фабриканты и заводчики юга России и Урала. Активное участие в строительстве маньчжурской ветки принимали и жители Агинского.

В 1886 г. Агинский миссионерский стан был преобразован в Агинскую волость с вхождением в Нерчинский округ и с центром в селе Агинское. При обследовании степной Аги статистической экспедицией Куломзина в 1897 г. в селении Агинское зарегистрировано оседлыми 22 семьи - 119 душ. В начале XX в. забайкальский исследователь и экономист Д.М. Головачёв отмечал, что «селение Агинское занимает центральное место в Агинской степи как место торговли и административной жизни».

В 1908 г. в селе проживало 451 человек. Здесь находилось волостное правление и Степная Дума. В этом же году появляется первое в Забайкалье Агинское кредитное товарищество, оборотный капитал которого за первый же год работы превысил сто тысяч рублей. Этот факт говорит о том, что село Агинское уже тогда было значимым для торговых и чиновничьих людей. Товарищество обеспечивало крестьян и скотоводов сельхозорудиями, сенокосилками, веялками, жатками. В дооктябрьское время Агинское славилось своей ярмаркой, на которую съезжались буряты со всех концов Аги, купцы и богачи из Китая, Монголии, Кяхты, Верхнеудинска, Читы и других городов. Ярмарки проводились в ноябре - декабре ежегодно. В 1910 г. в селе Агинское основано первое потребительское общество. Широко была развёрнута система закупа сельхозпродукции и скота у населения. Работали пимокатный цех, цех по выделке юфтовых кож, цех по производству дёгтя из бересты, небольшой кирпичный

заводик. Местные кирпичи скупали и русские, и буряты для кладки печей в домах. Село прочно обрело статус крупного торгового центра Забайкалья [1].

Меняется облик села за годы Советской власти и гражданской войны 1917-1920 гг. После Октябрьской революции 1917 г. Агинское стало центром Агинского аймака, образованного в результате слияния Цугольской и Агинской инородческих волостей. В 1921 г. открыта больница на 10 коек врачами Лыксэк Жабэ и М. Константиновым. В 1927 г. построен сельский клуб с библиотекой (ныне - Дом детского творчества).

В 1930 г. вышел первый номер местной газеты «Хамтын ажалша» («Колхозник») и открылось Агинское педагогическое училище. Через два года Агинское как административный центр одного из российских регионов, частично стал радиофицироваться. В 1936 г. была запущена в эксплуатацию паровая мельница за рекой Ага, через два года построено кирпичное здание под электростанцию, которая была запущена только после войны. В 1937 г. на основании постановления Центрального исполкома СССР от 26 сентября образован Агинский Бурят-Монгольский национальный округ в составе Читинской области с центром в селе Агинское [2].

В годы Великой Отечественной войны агинцы-фронтовики сражались на многих фронтах и принимали участие во всех крупных боевых операциях. В память о погибших на полях сражений земляков в окружном центре воздвигнут памятник-мемориал в их честь, сооружены памятники и открыты музеи в каждом районе и сельском Совете [3].

В 1950-1960-е гг. шло интенсивное строительство жилых домов, объектов социально-культурного назначения и административных зданий. Постепенно посёлок благоустраивался. В селе построили школу, больницу, комбинат бытового обслуживания, Дом культуры, промкомбинат, маслозавод, узел связи, сеть магазинов, подстанцию, жилые дома. Разбиты парки культуры и отдыха, активно шло озеленение посёлка.

В настоящее время (с 1 марта 2008 г.) городское поселение Агинское – большой административный центр субъекта РФ Забайкальского края – Агинский Бурятский округ (с особым статусом). Здесь расположены офисы федеральных структур, филиалы крупных российских фирм, широко развита торговая сеть. Это опрятный, благоустроенный и красивый посёлок. Гости имеют возможность отдохнуть в комфортабельных отелях, посетить рестораны.

В последние годы в посёлке значительно преобразуются не только центральные, но и окраинные улицы, разбиты газоны и цветники, в оформлении интерьера улиц, магазинов, торговых павильонов, ларьков, офисов используется евростандарт [4].

В Агинском, впервые в стране, построен «лукодром» – тир по стрельбе из лука. В узкоспециализированном спортивном зале созданы все условия для полноценного занятия популярным в округе видом спорта. Лучники округа известны не только в округе, крае в России, но и зарубежом.

Открыта школа олимпийского резерва – Центр спортивной подготовки. В Агинском открыт и работает один из лучших рынков для сельхозтоваропроизводителей [5].

В поселении работает Агинский окружной институт усовершенствования учителей, Агинский педагогический колледж и на его базе филиал ЗабГППУ, 4 средние школы, 8 ДОУ, Агинская окружная больница, поликлиника, противотуберкулёзный диспансер, Центр Госсанэпиднадзора, метеостанция, Агинская Бурятская ГТРК, редакция газет «Агинская правда» и «Толон», Дом культуры, 3 музея (Музей Агинский окружной историко-краеведческий им. Г.Ц. Цыбикова, Музей охраны природы, Музей истории народного образования Агинский окружной), библиотека

Агинская окружная национальная им. Ц. Жамцарано, Центр народного творчества, Агинская школа искусств, Агинский народный театр, театр «Дали-Тэ», ансамбли «Баяр», «Амар сайн» и другие коллективы, хор и Свято-Никольская церковь. На территории Агинска расположены памятники истории: Мемориальный комплекс, сооружённый в память воинов-земляков, могила 33 партизан, памятник учёному-востоковеду Г.Ц. Цыбикову. В 7 км от Агинска находится Агинский дацан [6].

Ныне Агинское превращается в современный, крупный в Забайкальском крае административно-политический и культурный центр, первооткрывателями которого являются коренные жители края – буряты.

Список литературы

1. Агинское. От чистого истока: фотоальбом / отв. за выпуск Д.Б. Гончикжапов. – Чита: Экспресс - изд-во, 2007. – С. 17.
2. Наш общий дом: Агинскому – 220 лет / ред.-сост. Ц. Гонгоров. – Чита: Принт - Мысль, 2002. – С. 74-75.
3. Тумунов Ж. Т. Ага и агинцы (1917-1990) / Ж. Т. Тумунов. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1993. – С. 109.
4. Наш общий дом: Агинскому – 220 лет / ред.- сост. Ц. Гонгоров.– Чита: Принт-Мысль, 2002. – С. 75-76.
5. Дашижапова С. Агинское – самый красивый посёлок // Экстра. – 2007. – 21 февр. – С. 8.
6. Ойдопова О., Дашидондоков Ш. Агинское // Энциклопедия Забайкалья. Читинская область: в 4 т. / Рос. акад. наук. Сиб. отд-ние. Чит. ин-т природных ресурсов, М-во образования Рос. Федерации. Заб. гос пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, Администрация Чит. обл.; гл. ред. Р.Ф. Гениатулин.– Новосибирск, 2002. – Т. II. – С. 25.

ГЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СТРАТЕГИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ

И.К. Лимаренко

*Разве не представляет прошлое посредством своих закономерностей... ключ, необходимый для всякого серьезного понимания настоящего?
(Фернан Бродель)*

В стратегическом управлении предпринимательством в информационном обществе ключевыми операциями его программы являются формулирование миссии организации и стратегического видения, образа будущего предпринимательского успеха её. Формулировки того и другого являются, по сути, нормативными прогнозами стратегического поведения организации. Они становятся возможными только после проведения исследований внешних факторов макро- и микросреды и потенциала организации. Четкая и недвусмысленная формулировка стратегического видения, основного процесса развития организации, позволяет определить временные ориентиры, корпоративные и иные стратегические и оперативные цели, разработать конкретный план реализации стратегии развития и осуществить его путем контроля и оценки результатов деятельности. Но чтобы формулировка стратегического видения ориентировала руководство организации на её успех в развивающемся обществе, она должна вводить организацию в режим сопутствующего развития, направлять её на взаимодействие со всеми сферами жизнедеятельности общества, заставляя её вместе с ним выполнять роль субъекта развития.

Значит, в процессе формулирования стратегического видения определение тенденций развития общества (макросреды) является ключевой проблемой высшего менеджмента организации, требующей от него развитого стратегического мышления.

Стратегическое мышление – это умение сочетать рациональную диагностику объекта с построением его новой воображаемой модели из известных составляющих [3, 17]. При этом под объектом следует понимать организацию в её взаимодействии с окружающей средой.

Современное общество в стадии инновационного динамического развития – это та сложная внешняя макросреда организации, которая является предметом исследования разработчиков миссии и стратегического видения. Неопределенность этой среды – её важнейшая характеристика и одна из причин её развития.

На своем историческом пути прогресса от дикости к цивилизации человеческое общество неоднократно пребывало в стадии развития: развивались античное общество, средневековое общество, общество Нового времени, капиталистическое (индустриальное) общество [1, 58].

Современное информационное общество в развитых странах прошло стадию зарождения в недрах индустриального общества во второй половине XX века и с последнего десятилетия его находится в стадии становления (развития потенциала), свидетельством чего и стал революционный переход в управлении организациями от классического менеджмента к управлению предпринимательством. Можно предположить, что стадии становления (фазе) любой из вышеназванных эпох присущи определенные существенные черты, принципы развития, одинаковые для них всех. Эти обнаруженные по запросу теории управления принципы развития можно рассматривать как важнейшие составляющие стратегического мышления.

Такой генно-исторический подход в управлении может основываться, как видится автору этой статьи, на следующих положениях.

Человеческое общество независимо от расовой принадлежности и уровня своего развития осознанно или неосознанно ставит перед собой цели: обеспечение на соответствующем уровне своих материальных потребностей; обеспечение установленного порядка и управляемости; установление общепринятых отношений между людьми в обществе; удовлетворение своих нравственных запросов. Для достижения этих целей общество осуществляет свою жизнедеятельность в трех материальных сферах: хозяйствовании (экономике), обустройстве и управлении обществом (политике), установлении социокультурных отношений, системы жизненных ценностей (культуре). Отражением этих материальных процессов в сознании и чувствах людей является духовная деятельность (религия, харизма лидера, наука).

Конечными результатами этой деятельности являются: в экономике – её состояние в стране (ВВП на душу населения); в политике – упорядоченность, управляемость (т.е. изменяемость и оценка), лидерство в зоне влияния (ареале) конкретного общества на другие; в культуре – качество жизни, права человека, имидж общества; в духовной жизни – уровень нравственности в обществе, желаний людей. Для достижения этих результатов в каждой сфере жизнедеятельности используются свои ресурсы: в экономике ресурсами (производительными факторами) являются земля, труд, капитал, знания; в политике – власть, авторитет, сословность, иерархия, демократия, союзы, знания; в культуре – нравственность, образование, принципы рыночных отношений, право, компетенция, знания; в духовной жизни – вера в Бога, харизма лидера, знания. Перечисленные ресурсы являются внутренними ресурсами национального общества.

Под влиянием психологических особенностей людей в Европе исторически сформировались жизненные циклы вышеназванных обществ. В каждом цикле наблюдаются следующие стадии: зарождение, становление, рост, зрелость, затухание. Стадия зарождения «нового» общества по времени совмещается со стадией затухания

«старого» общества: зарождение капитализма произошло в стадии затухания общества Нового времени, а зарождение информационного общества связано со многими событиями (крушение колониальной системы, молодежная революция, появление социальной и социально-ориентированной экономики, появление массовой культуры и т.п.), состоявшимися во второй половине XX века и свидетельствующими о возрастании роли новых жизненных ценностей в современном обществе. Совмещение этих стадий не означает их точного совпадения, так, черты зарождения «нового» общества можно обнаружить очень глубоко в жизненном цикле «старого» общества. Несмотря на это, совмещающиеся стадии затухания и зарождения удобно объединять в понятие переходный период. Тогда можно представить, что жизненный цикл общества состоит из четырех стадий: становления, роста, зрелости; переходного периода от «старого» к «новому» обществу.

В стадии зарождения нового общества происходят изменения во всех сферах жизнедеятельности, но только в одной из них созревают условия для установившегося процесса развития: устанавливается обратная связь между результатом деятельности и причиной изменения и преодолевается некий «порог» благоприятных возможностей (причин) развития. Появляются лидеры, которые осознают новое состояние общества и превращают причины будущего развития в цели. Как только общество преодолевает «порог» своей способности достигать эти цели так, что последующие результаты станут выше предыдущих, так оно вступает в следующую стадию жизненного цикла – стадию становления или активного развития своего потенциала. Так, для стадии зарождения экономического общества, известной как период первоначального накопления капитала, характерны многие изменения и в политике, и в культуре. Однако, изменения именно в экономике позволили создать обратную связь между производством и потреблением.

Для стадии (фазы) становления характерно развитие потенциала общества путем развития, в первую очередь, ключевых ресурсов из одной «ключевой» сферы деятельности; далее в процесс развития вовлекаются ресурсы из других, сопутствующих сфер деятельности.

В стадии роста на базе достигнутого уровня потенциала происходит увеличение объема жизнедеятельности путем использования ресурсов из сопутствующих сфер деятельности и внешних источников (ареала).

Стадия зрелости характеризуется интенсивным использованием достигнутого потенциала и всех привлеченных ресурсов для достижения конечных результатов по всем сферам жизнедеятельности.

Стадия затухания жизненного цикла означает исчерпание возможностей общества эффективно достигать поставленных целей за счет «старой» ключевой сферы деятельности, формулирование других целей, выбор другой «новой» ключевой сферы деятельности и «новых» ключевых ресурсов, т. е. вступление общества в «новый» переходный период.

История чередования жизненных циклов европейского общества показывает следующее.

Источником эволюции общества является биосоциальная природа человека. Выходец из природы, дикарь, которому были свойственны полигамия, политеизм, человек постепенно наполнялся духовным содержанием, становился личностью, а затем и гражданином общества. К зарождению античного общества в VIII в. до н.э. человек подошел уже в составе семьи, но еще язычником. В античный период люди создавали человеческое общество, сферы его жизнедеятельности, учились эффективно использовать природные ресурсы и создавать культурные, духовные блага. В античном обществе еще не было ключевых сфер жизнедеятельности, сферы только появлялись в общественной жизни и выполняли равнозначные роли. С точки зрения анализа сфер жизнедеятельности такое общество можно назвать *полисферным*.

Люди, выходящие из природы, поклонялись природным богам и, только осознав себя общественными людьми, пришли к пониманию необходимости появления на земле Бога-человека. В образе Бога, Иисуса Христа, воплотились многовековой опыт прожитой жизни и идея ее совершенствования. Идея обожествления обычного человека в течение его земной жизни и приготовления его к жизни божественной оказалась близкой людям, общество не могло не перейти к главенству духовной жизни. Выдвинув эту идею, античное полисферное и политеическое общество выполнило свою историческую роль, изжило себя.

Зарождение у варварских племен средневекового общества в V в. н.э. совпало с разложением и умиранием античного общества в Римской империи. Процесс зарождения средневековья в Европе затянулся до VIII века. Ключевой сферой деятельности в раннем средневековье была духовная жизнь, а ключевым ресурсом – вера в бога, христианство. Политическая (власть Папы Римского, крестовые походы), экономическая (обработка монастырских земель), культурная (служба в церкви) сферы жизни полностью определялись христианством, верой в Бога. С точки зрения генно-исторического подхода это средневековое общество по ключевой сфере его жизнедеятельности можно назвать *духовным* обществом.

В стадии становления духовное общество активно развивало свой потенциал, укрепляя в Европе христианскую веру: создавая интернациональные монашеские ордена, церковные школы и университеты, осуществляя контроль за политической и культурной сферами жизни (инквизиция).

Стадия роста означала географическое расширение своего влияния путем уничтожения (прусы) или окатоличивания (чехи) славянских народов, захват чужих земель (Прибалтика, Новгородская Русь, Ближний Восток).

После того как духовное общество достигло зрелости в XIII веке, явственно обнаружился его главный недостаток: косность, неспособность к развитию ни в од-

ной из материальных сфер жизнедеятельности. Крепостное крестьянское хозяйство, регламентированные в цехах и гильдиях ремесленничество и торговля – это застойные формы экономики. Догматизм явился причиной застоя и в политике, и в культуре, и в самой духовной жизни, сведя богословие к схоластике, к заучиванию канонических текстов.

В наше время попытка в СССР построить «духовное» общество на схоластической вере в коммунизм с помощью руководящей роли – коммунистической партии также закончилась «застоем» и затуханием эффективности общественной жизнедеятельности.

Военное противоборство духовного христианского общества с духовным же мусульманским обществом привело христианский мир к существенным потерям: арабы сумели ликвидировать христианские государства на Ближнем Востоке и захватили часть европейской территории в Испании, Италии, и других местах, турки захватили Балканы. Для отражения восточной угрозы Западнему миру требовалось не духовное преимущество в вере, а материальное преимущество в вооружении, в снабжении, в организации.

Проявлением следующего жизненного цикла европейской цивилизации стало общество Нового времени (XVI–XVIII в.в.). Ключевой сферой жизнедеятельности в нем выступила политика, а ключевыми ресурсами – власть и сословность. Абсолютные монархи, опирающиеся на дворянство и духовенство, обеспечили формирование крупных самостоятельных обществ-наций и их государств. Поэтому общество Нового времени можно назвать *политическим* обществом. Его зарождению в рамках предыдущего духовного общества еще в середине XIV века способствовал кризис средневековья: неурожаи и голод, эпидемии чумы, восстания крестьян и городские бунты.

Непосредственно зарождение эпохи политического общества началось с преодоления феодальной иерархии на местах, всевластия и своеволия сюзеренов, образования национальных рынков, связанных с рынком международным. Именно в это

время появились предпосылки возникновения мировых колониальных империй.

Стадия становления политического общества проявилась в экономике повышением производительности труда путем создания мануфактурного производства, распространения и в городе, и в деревне наемного труда.

Объем жизнедеятельности в стадии роста общества значительно увеличился путем подключения культурных ресурсов общества: благодаря движениям Ренессанса и Реформации сформировалась концепция гуманизма, свободной творческой личности, отдающей радости бытия, ощущения, познания. Великая научная революция заложила основы современной науки в различных ее сферах.

Но не нужно забывать и жесточайшую эксплуатацию крестьян, сгоняемых со своих земель.

Стадия зрелости политического общества приходилась на первые три четверти XVII века. Уже в это время обнаружилось, что общественные материальные потребности превосходили возможности общества их удовлетворить: вспомним рваные простыни в постели «короля Солнца» Людовика XIV.

С конца XVII века и весь XVIII век длился период затухания политического общества в Европе, в существовании которого поставили последнюю точку война за независимость британских колоний в Северной Америке 1775 г. и Великая Французская революция 1789-1793 г. На этом фоне Молодая Россия, созданная Петром I, смотрелась очень выигрышно.

Значительно раньше началась стадия зарождения нового цикла цивилизации – капиталистического общества, становление которого открыла великая промышленная революция конца XVIII века. Тогда ключевой сферой жизнедеятельности общества выступила экономика, а ключевым ресурсом стал капитал. Капитал, благодаря своей способности к динамизму хозяйственного оборота, обеспечил за 50-70 лет становления нового *экономического* общества невиданный до сих пор материальный потенциал: металлургические и металло-

обрабатывающие предприятия, железные дороги, пароходы, нарезные пушки и ружья на вооружении армии.

В стадии роста своего объема жизнедеятельности (1850-1900 г.г.) капитализм распространился на обширные новые территории, новые сферы деятельности, отрасли. Если вспомнить Крымскую войну, феодальная Россия уже не смотрелась так выигрышно по сравнению с капиталистической Европой. В этой стадии приобрел большое значение такой вид взаимодействия с внешней средой, как конкуренция между странами, что в дальнейшем привело к мировым войнам.

В стадии зрелости (XX век до 1970-х гг.) капиталистическое общество, пережив фазовые кризисы двух мировых войн и великой экономической депрессии 1929-33 гг., продемонстрировало свое экономическое господство в мире, построив в развитых странах «общество массового потребления», гражданское общество и правовое государство, создав мировую финансовую систему и взяв под свое управление большую часть мировых источников материальных ресурсов. В 1950-е годы для Западного общества стали характерны индустриальная экономика, либерально-демократическая внутренняя политика, рыночная культура, которая все больше приобретает черты потребительской.

В период зрелости экономического общества в начале XX века появился и получил развитие менеджмент – наука об управлении организациями в рыночном обществе. Целью менеджмента стало обеспечение миссии каждой организации в обществе, успешное и эффективное ее функционирование. Как наука, менеджмент развивался в этот период, в рамках последовательно сменявшихся концепций: менеджмент функционирования организации как целостности, менеджмент функционирования и роста (долгосрочное планирование), менеджмент эффективного экономического перспективного функционирования (стратегическое планирование). Но уже в 1970-е годы перестала подтверждаться успешность этих ранее выработанных концепций менеджмента. В науке

произошел переход к концепции стратегического менеджмента, в практической деятельности – к предпринимательскому стратегическому поведению, опирающемуся на инновации во всех сферах деятельности организаций и, прежде всего, в управлении ими. Этот переход потребовался потому, что внешняя макросреда организаций стала динамической и неопределенной: общество переживало переходный период к современному жизненному циклу европейской (атлантической) цивилизации, получившему название информационного общества.

Ключевой сферой жизнедеятельности информационного общества является культура – система жизненных ценностей людей, ключевым ресурсом – творческие личности носители знаний, конечным результатом жизнедеятельности – качество жизни людей в обществе. Исходя из логики, принятой в этой статье, современное общество можно назвать *культурным*.

Таким образом, к нашему времени прослеживается цепочка прогресса цивилизации: полисферное, духовное, политическое, экономическое, культурное общества. Сложившаяся в жизненном цикле «старого» общества элита, пытаясь сохранить свои ключевые позиции, как правило, мешает приходу «нового» общества. Так, финансово-экономический кризис 2008 года можно объяснить как попытку «старой» элиты решить социокультурные проблемы информационного общества (американскую мечту) старым экономическим методом ускорения оборота лжекапитала.

Общественные науки в современном толковании: философия, психология, экономика, социология, история – сложились в экономическом обществе и во многом сохранили экономический подход к рассматриваемым ими явлениям. Убеденность политиков в универсальности этого подхода привела к распаду России в 1917 г., волюнтаристской попытке построить коммунизм в одной отдельно взятой стране, к развалу СССР. Именно экономисты-либералы привели Россию к дефолту в 1998 г.

Кроме цикличности движения к прогрессу, необходимо отметить еще одну

важную особенность человеческих обществ: они находятся в связи с себе подобными. Взаимосвязи превращаются со временем во взаимозависимости, последние – в воздействия одних обществ на другие, нарастает процесс взаимодействия: объекты деятельности превращаются в субъекты; наблюдавшаяся ранее взаимосвязь заканчивается союзом, соединением; независимые суверенные субъекты, объединяясь, становятся сущностно иной целостностью, системой, которая ищет связь с другими, подобными себе системами. В истории мы видим: роды объединялись в племена, племена преобразовались в нации, нации объединялись в экономические, политические союзы, обсуждается возможность глобализации:

Когда народы, распри позабыв,
В единую семью объединяться

А.С. Пушкин

Взаимодействия национальных обществ уже в эпоху экономического цикла рассматривались как внешние ресурсы функционирования и развития самих этих обществ. К экономическим внешним ресурсам относят все виды международных экономических отношений и все формы международной экономической интеграции; к политическим внешним ресурсам относят международные конвенции, договоры, союзы типа НАТО, ОДКБ и другие; культурные внешние ресурсы составляют все виды сотрудничества, направленные на повышение имиджа национального общества, а также СМИ.

В самом обществе от глубины взаимодействия ключевой и сопутствующих сфер деятельности зависит характер и само понятие общества: в античный период под обществом понимали полис (город), в средневековый – феод (княжество), в новое время – нацию (народ), при капитализме – империю (многонациональную или колониальную), в настоящее время – конгломерат наций, который сложился в развитых странах окончательно во время становления культурного жизненного цикла, что вызвало к жизни необходимость такого взаимодействия между людьми, как толерантность.

Судьба античных империй Александра Македонского и Римской империи Карла Великого раннего средневековья, а так же СССР, СЭВ только подтверждает высказанную мысль: живет то, что естественно, а естественно то, что состоит из частей необходимых друг другу и взаимодействует.

Повторимся: зарождение современного культурного общества произошло в середине XX в. в недрах экономического, стадия становления наступила в конце XX в. и продолжается до сих пор.

Так как знания составляют еще более динамический ресурс, чем капитал, следует ожидать, что в ближайшие полтора-два десятилетия мир очень сильно изменится. Усилится борьба за лидерство в мире между США, Китаем, Индией, Бразилией, Россией. Условием победы в культурную эпоху является привлекательность в умах и душах людей достигнутых успехов в политике (гражданское общество), экономике (ВВП на душу населения), культуре (качество жизни), духовной жизни (гуманизм, толерантность). У нас в стране разработана концепция долгосрочного социально – экономического развития России на период до 2020 г. По этой концепции Россия должна войти в состав развитых стран, для чего осуществить переход экономики от экспортно-сырьевого к инновационному типу развития. Но такой экономический скачек, достаточный для вхождения в число развитых стран во времена Петра I и индустриализации, в наше время должен сопровождаться скачком в культурной и духовной сферах деятельности: «русский образ жизни» должен быть привлекательным для многих народов, входящих в ареал нашей национальной жизнедеятельности.

Но развитию и росту международного влияния России препятствуют её традиционные внутренние проблемы: организованная преступность, коррупция, бюрократизация жизни, технологическое отставание, нехватка инвестиций, главным образом, в людей и культуру. Все это результат не только специфической истории, но и психологической привычки традиций русских людей к низкой самоорганизации:

к «барской воле», к «руководящей роли», к «пусть пасут, как надо ...» и т. д.

Высказываются опасения, что это отставание в культурной и духовной сферах может не позволить совершить скачок, т. е. преодолеть отставание и в экономике.

Поэтому в борьбе за лидерство в мире центрами модернизации страны, центрами инициативы должны стать организации в обществе и их руководители – культурные лидеры, обладающие стратегическим мышлением, т. е. способностью понимать тенденции развития общества и определять свое место в нем.

Анализ жизненных циклов европейской цивилизации показывает, что циклам вообще, и отдельным их стадиям, в частности, присущи следующие характерные особенности:

1. Длительность жизненных циклов общества в процессе эволюции сокращается. Античное общество просуществовало 12 веков, средневековое – 9 веков, Новое время – 4 века, индустриальное – 2 века. Некоторые авторы предполагают, что современное информационное общество сменится уже в XXI в. Общество развивается по спирали: население увеличивается, производительность труда растет, время жизненного цикла сокращается, следовательно, сила жизнедеятельности общества возрастает. Но эта сила является производной от потенциала общества по направлению его изменения.

Перед руководителями общества возникает проблема наращивания его потенциала и выбора правильного пути развития; перед руководителями организаций, субъектов взаимодействия с обществом, эта проблема трансформируется в выбор направления и темпа сопутствующего развития.

2. Зарождению нового цикла всегда предшествует научная революция. Фазу становления цикла открывает специфическая революция, которая окончательно разрушает старую систему и способствует становлению новой цивилизации. Античное общество разрушила революция рабов и колонов в Риме, духовное – Реформация, политическое – промышленная револю-

ция, экономическое – информационная. Уже само перечисление этих революционных сдвигов в жизни человеческого общества показывает на увеличение роли культурного и духовного содержания в них. Современное человечество пришло к такому состоянию, когда каждый гражданин страны должен осознавать личную заинтересованность в развитии её культуры вообще, науки, в частности, быть центром инициативы, а не пассивным потребителем. Общество укрепляется через развитие науки, знаний.

3. В чередовании стадий жизненного цикла общества проявляется биосоциальная сущность человека: соотношение в нем природного и общественного содержания. В стадиях зарождения и становления нового общества сказывается природная склонность человека к активному развитию; в обществе появляются ученые, мыслители (Адам Смит, Руссо), находящие путь развития, становящиеся выразителями интересов народа, кумирами. Затем появляются вожди (Лютер, Наполеон), концентрирующие энергию общества в направлении развития. В России в настоящее время такими вождями должны выступить руководители организаций.

В стадиях роста и зрелости развитие становится все более инертным, в интересах общества осуществляется, главным образом, использование накопленных потенциала и ресурсов.

4. В каждом жизненном цикле общества все сферы жизнедеятельности должны по уровню развития соответствовать одна другой: ключевая сфера изменяется, поскольку именно в ней определяется путь дальнейшей эволюции общества, остальные сферы жизни сопутствуют ей.

Исторический опыт показывает, что опасны застои и в экономике, и в политике, и в культуре, и в духовной жизни. Зстой в любой сфере, как рак, распространяет свои метастазы во все стороны, уничтожая общество. Но, с другой стороны, для общества опасно директивно бороться с «ненужными» идеями, «чуждыми» нравами, отсталой политикой, устаревшими экономическими взглядами. Ненужное должно

само уйти из общественного обихода, так как необходимое обеспечивает интенсивное развитие. Суть управленческих инноваций не в критике старого, а в предложении нового. Например, перестройка в СССР свелась к критике советского образа жизни, но никто до конца перестройки так и не понял, что же полезного хотели сделать ее звонари. Особенно опасен застой в науке. В СССР застою в обществе предшествовала борьба с «лженауками» кибернетикой, биогенетикой и «тлетворным влиянием Запада».

5. «Понятие закономерностей исторического прогресса помогает более эффективной деятельности людей...» [1, 12]. Автор цитируемого учебного пособия оказался прав не только вообще, но и в части применения этого понимания к конкретным целям формулирования стратегического видения конкретных организаций в современном обществе.

В стадии становления духовного общества церковь в первую очередь укрепляла потенциал ключевого ресурса – веры (школы, университеты, монастыри).

В стадии становления политического общества монарх в каждой стране, опираясь на поддержку всей нации, укреплял ключевой ресурс – абсолютную власть: все меры в экономической, культурной и духовной сферах только способствовали этому.

В стадии становления экономического общества использование динамичности капитала, внутренних и внешних ресурсов: банков, бирж, ценных бумаг, страхования, внешнеэкономической деятельности, транснациональных компаний, – все это создало до того невиданные по силе жизнедеятельности производительные силы.

В стадии креативного развития культурного общества использование еще более динамического ресурса знаний позволит путем широкого образования, внедрения инноваций, информационно-коммуникационных технологий еще более поднять потенциал общества и использовать его во всех сферах деятельности. В современном обществе первое, что необходимо осознать руководителям любых организа-

ций: в динамическом обществе применение для управления организациями старых методов и концепций, старых методов руководства с помощью власти и подчинения, делегирования полномочий и заставших структур управления, старых экономических методов мотивации – все это ведет к банкротству полному и окончательному.

Не спасут разговоры об особом «патерналистском» характере русского народа (патерналистского осталось меньше половины), не спасет разращение молодежи обыденностью: растет новая молодежь, которая тянется не к пошлости и пиву, а к знаниям и книге.

6. Культура во все эпохи, начиная с духовного общества, была сопутствующей сферой деятельности; её характер, как и характер эпохи, определялся ключевой сферой. Так, в духовном обществе культура была иерархической, в политическом – патерналистской, в экономическом – рыночной культурой. От эпохи к эпохе возрастала роль культуры: уже в экономическом обществе она определяла демократическую внутреннюю политику в европейских станах, ибо демократия, по своей сущности, – это внедрение привычных простым людям принципов рыночных отношений в политику.

Ключевую сферу современного общества культуру характеризуют как открытую. Ей сопутствуют открытая политика, открытая экономика, открытая духовная жизнь. Путь к успеху национальных обществ в составе межнациональных объединений – в соответствии этих сфер деятельности. Трудности в виде терроризма, нарушения поставок энергоносителей, цветных революций – в несоответствии этих сфер деятельности требованиям их открытости, попытках получить национальные преимущества, в закрытости экономики, политики, духовной жизни.

Все это в полной мере касается и организаций в обществе, работающих в режиме сопутствующего развития. Важнейшая компонента современного управления – реализация инновационного плана – начинается с выработки открытой политики

для высшего уровня менеджмента, которая должна соответствовать открытой культуре и открытой экономике организации. Руководитель типа «культурный лидер» вправе рассчитывать и на духовную жизнь организации, открытую обществу и находящуюся в полном соответствии с его нравственными принципами.

Список литературы

1. Яковец Ю.В. История цивилизации. – М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1997. – 350 с.
2. Лимаренко И.К. Стратегическое мышление в современном менеджменте. – Научный журнал «Аспект». – 2008. – № 1. – С. 22-28.
3. Попов С.М. Стратегическое управление. Москва. Дело. – 1995.

СОЦИАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СЕМЬИ КАК КОМПОНЕНТ ЭЛЕКТОРАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

М.Р. Сулейманов

Статья исследует электоральную специфику принятия малыми социальными группами массовых политических решений в современной России, увязанную с социальной мотивацией (повышение показателей «качества жизни»). Автор обосновывает этот довод, сочетая, в частности, концепции «социального обмена» Дж. Хоманса и «отдельных проектов» Н. Покровского, а также идеи ряда других социологов.

Ключевые слова: социальная идентификация, электоральное поведение, социальный обмен, политические технологии, групповые политические решения, политическая мотивация.

Каждый из наших современников в конкретный момент своей жизни устремлен на достижение определенной цели, невзирая порой на собственные ресурсы и настроение, социальные приоритеты и доминанты общественного мнения. Такие цели, разнонаправленные, зачастую входящие в противоречивые и конфликтногенные плоскости других акторов социального пространства, существенно меняют представления о социальной стратификации российского общества и взаимодействии различных социальных групп, а полученное в результате коммуникативное пространство должно по-новому обеспечивать функционирование социальной и политической структуры социума.

Представляется, что сегодня специфика принятия массовых политических решений, адекватных требованиям различных социальных групп, работа по их мотивация, иерархии предпочтений, требует внесения в коммуникативные практики структур, обладающих идеологической властью или претендующих на нее, новых подходов

[1]. Когда во главу угла теперь ставится опосредованное (не явное) воздействие на принятие субъектами подконтрольного социума или конкретных его групп нужных электоральных решений, «прежние критерии в разделении общества на составляющие его группы становятся неопределенными. Неясность оснований, по которым структурируется социальное пространство, означает неопределенность правил и норм взаимодействия с разными категориями людей» [6].

В ситуации ценностной неопределенности, на фоне социальной неустроенности, «туманности» жизненных перспектив открывается широкое поле для возможных манипуляций общественным сознанием и коллективным электоральным поведением под различными декларируемыми лозунгами. Одним из компонентов такого «ведомого» электорального поведения являются идеи социальной идентичности, когда политическая поддержка той или иной партии или ее лидерам выражается не по основаниям приверженности политических

воззрений, а в категориях предпочтения «свой»/«чужой».

Политика социальной идентичности, ее моторика, характеристики применяемых практик, позволяющие выявить определенные закономерности, уже давно в поле зрения российской социологии [3]. Для индивида выявление собственной социальной идентичности (и тех, кто контр-идентичен) определяет социальную позицию и желание отождествить себя с той или иной группой. Естественно, что для этого ему необходимо знать и уметь различать «других» или «симпатизирующих» ему. Однако разграничение «своих»/«чужих» электоральных групп в политическом мобилизационном потоке накладывается на унифицирующий аспект глобализации, когда «парадоксальность современной ситуации заключается в том, что процессы глобализации и индивидуализации (по сути имеющие противоположную направленность) протекают синхронно» [2].

Таким образом, социальную идентичность можно рассматривать как осознанное включение индивида в определенную социальную конструкцию, где его система мировоззренческих координат совпадает с другими носителями, либо допускает определенный люфт для корректировок и трансформаций.

Сейчас для поиска «своих» в умах представителей различных электоральных групп совершенно правомерно возникает вопрос: а что такое ныне Россия, и в каком направлении она должна развиваться? «В Советском Союзе мы были вооружены тем, что не дают сегодня воспитание и культура, а именно: представлением о человеческом благородстве, о том, сколько стоит человеческая жизнь. А сегодня им никто, кроме семьи, не может этого сообщить. Книги свалены нашей культурой в кучу. А на экране постоянно пляшет табор, который демонстрирует свои бриллианты и свое хамство» [9].

А если происходящие вокруг изменения сопровождаются коренной модификацией социальных установок, то для многих это становится еще и серьезной культурологической травмой. «Травмотогенные измене-

ния, даже когда они прогрессивны, ожидаемы и успешны, неблагоприятно воздействуют на общество, вносят дезорганизацию, дислокацию, как бы выбрасывают общество из состояния равновесия» [15]. В разбалансированном состоянии такая ситуация является удобной почвой для различного рода влияния: когда социальные трансформации существенны, а перспективы безрадостны и ведут к ухудшению условий жизни, то общественная температура повышается. Все это, по мнению японского социолога Ф. Фукуямы ведет к падению уровня доверия к органам власти со стороны общества и ухудшению социального капитала, который «позволяет различным группам внутри неоднородного общества объединяться друг с другом, чтобы защищать свои интересы...» [13].

Социологи отмечают, что россияне выработали две важные мировоззренческие позиции, когда, во-первых, пришло «понимание важности солидарности и конкуренции: современные россияне не просто враждебно конкурируют друг с другом, как было еще в начале 2000-х годов, но осознают необходимость объединения и взаимовыручки перед лицом внешних конкурентов. С другой стороны, российский народ стихийно объединил все еще враждебно противостоящие в политике социальные, патриотические и демократические ценности в единое мировоззрение» [4].

Тем временем Фонд «Общественное мнение» провел опрос в 56 населенных пунктах 29 областей, краев и республик по репрезентативной выборке о стереотипных представлениях «свои» «чужие» в политической сфере. Обработка данных строилась на последовательном обобщении сходства и синонимичности этих понятий, а также на создании абстрактно-аналитических категорий [8]. Опрос показал: «семья» занимает первое место в иерархии ценностей россиянина (39%), что говорит о значимости первичных связей на фоне порушенных макросоциальных идентичностей. Именно семья как микрогруппа хотя и не решает всех социальных проблем, но в период кризисов выполняют

важную функцию базисного социального понтона.

В этом контексте рассмотрим электро-ральное поведение, пожалуй, самой главной смысловой единицы избирательного процесса – семьи, ибо семейный портрет в политическом интерьере выборов всегда может представлять определенные сложности, выражающиеся в конфликте идеологических интересов. Мы можем предполагать, что разговоры в семье (как социокультурном феномене) по поводу политических предпочтений часто замыкаются на естественном и понятном вопросе: «А что изменится у нас в семье после того, как тот или иной кандидат будет избран? Какие социальные новации станут реальностью, а не его проектами?»

Все более ускоряющийся темп нашей жизни приводит, по мнению Н. Покровского, к парадоксальной ситуации, когда «люди перегружены заботами, перемещением, обдумыванием перспектив, то их «оперативная память», их жесткий диск также перегружен. И тогда решение очень важных проблем не представляется им интересным, и они с большим удовольствием передоверяют его кому-то другому» [10]. И в данном случае «ячейка общества» (по К. Марксу) становится удобной площадкой для обсуждения и принятия решений по важным жизненным перспективам, а так называемое «пакетное мышление» (термин Н. Покровского), когда базовые установки все более принимаются по внешним параметрам и декларируемым принципам, адаптируемым к личностным потребностям, становится доминантным. Кроме того, «современный мир превращает нашу реальность в целый пласт постоянно осуществляемых нами во времени и пространстве жизненных проектов: они сочетаются с другими, соединяются, переплетаются, заканчиваются и начинаются, прерываются и возобновляются. Причем время в этом потоке постоянных жизненных проектов никогда не делится на день и ночь» [11].

С этих позиций рассмотрим социальный компонент идеологического программирования ведущей партией России, активно внедряющей в свою политтехнологию.

Становится очевидным, что процесс продвижения и реализация социальных изменений параметров жизни электората должен сочетаться с жизненными трендами малых электоральных групп или по крайней мере с большинством из них. Отметим также, что «социальное проектирование является уже традиционной содержательной и организационной формой предъявления сообществу, экспертам, инвесторам, СМИ замыслов по улучшению тех или иных сторон социальной жизни» [12]. Такая работа, как «пример системы преимущественно «объектного» типа» [5], является и методом развития, и способом управления семьи, в том числе формирования и контроля политических приоритетов и предпочтений.

Так мы отмечаем, что для действенного политического менеджмента России необходима конкурентоспособная, высокоэффективная, инновационная и интеллектуальная политическая коммуникация, когда в непрерывной «сообщности» электората, политических лидеров, инвесторов, других акторов разрабатывается перспективное проектное управление, направленное на улучшение социального интерьера. Параллельно осуществляется и диагностика социальных программ, когда «эффективный проект – это уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированной и управляемой деятельности с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения цели, соответствующей конкретным требованиям, включающий ограничение по срокам, стоимости и ресурсам» [7].

Возвращаясь к анализу электорального поведения семьи как специфичной малой целевой аудитории следует учитывать социологические исследования Дж. Хоманса, когда среди прочих он поставил перед собой задачу выявления некоей системы общих утверждений, справедливость которых была бы доказана эмпирическим путем. Так, «если бы мы приняли точку зрения, что взаимодействие между людьми представляет собой обмен ценностями – как материальными, так и нематериальными», вводя понятия «количественная

мера стоимости» и «плата», то многое в социологии и политтехнологии (по аналогии с экономикой) стало бы очевидным и банальным [14].

Другой вопрос – как добиться того, чтобы влияние идеологемы одного индивида стало определяющим для другого? Дж. Хоманс говорит о существующих научных трудах Фестингера, Шахтера, Бека по исследованию этого механизма и о двух типах закрепления: символическом поведении – «социальном одобрении» и деятельности, как выполнении интересных дел. Причем, чем более ценными являются чувства или действия в группе, тем сплоченной она является и тем большее число ее членов соблюдает ее нормы и сдерживает все её изменения. И Дж. Хоманс приводит тезис, характеризующий социальный параметр таких групп, – «состояние практического равновесия», когда, по его мнению, группы имеют внутренние механизмы сопротивления изменениям – «это и является проблемой социального управления» [14].

Нам представляется, что некоторые из утверждений этой теории мы выявляем и в электоральных конструкциях – в структуре групп, реально влияющих на поведенческую мотивацию своих членов, когда *разрушение прежней социальной конструкция заставляет человека искать в социальном пространстве новые «точки опоры» в личностных связях*, в категориях «свои» – хорошие, нужные и «чужие» – плохие, непорядочные. Такой подход эксплицируется на политиков, идущих во власть: они становятся референтными личностями и выбор электората происходит на основе того же идентификационного сравнения – «такой, как я». И хотя такое нравственное наполнение бывает временным, ситуационным, оно только подчеркивает значимость этих моральных критериев в категоризации общества.

Итак, политические предпочтения и выборы определяются в значительной степени сложившимися семейными практиками, расширенно применяемыми в ситуациях оценки политических решений, лидеров или общественных акций. Именно они обуславливают специфику электо-

рального поведения, и учет социальной мотивации семьи позволяет не только прогнозировать, но в определенном смысле управлять электоральным процессом.

Список литературы

1. Ахиезер А.С. Российская цивилизация: специфика массовых решений // Философские науки. – 2004. – № 6. – С. 10-13.
2. Губогло М.Н. В лабиринтах этнической мобилизации // Отечественная история. – 2000. – №7. – С. 107.
3. Данилова Е.Н. Идентификационные стратегии: российский выбор // Социол. исслед. – 1995. – № 6. – С. 122-124. Ядов В.А. Социальные идентификации личности в условиях быстрых социальных перемен / Социальная идентификация личности. – М.: ИС РАН, 1994. – Кн. 2. – С. 267-290.
4. Делягин М.Г. Как самому победить кризис. Наука экономить, наука рисковать: простые советы. – М.: АСТ, 2009. – 478. – С. 468-469.
5. Клейнер Г.Б. Системная парадигма и экономическая политика // Общественные науки и современность. – 2007. – № 2-3.
6. Климова С.Г. Стереотипы повседневности в определении «своих» и «чужих». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.i-u.ru/biblio/archive>
7. Международный сертификат качества ISO 9000:2005 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.cert9000.ru>
8. Социальная идентичность и измерение ценностного сознания в кризисном обществе. // Ред. Н. Шматко. М: ИС РАН, 1992. – С. 6. Бурлов А.В., Татарова Г.Г. Логическая организация данных, полученных методом неоконченных предложений // Социол. исслед. – 1999. – № 8. – С. 123-133.
9. Павловский Г. Кто взрастил молодых волков // Российская газета № 4155 от 26.08.2006 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rg.ru/gazeta>
10. Покровский Н.Е., Человек парадоксальный [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.infox.ru/blog/31380>.
11. Покровский Н.Е., Социология в современном обществе [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.infox.ru/blog>.
12. Фокина Т.П. Сборник «Семья – дело государственное» / Матер. областного форума «Год семьи – 2008», 29 апреля 2008 г., / Министерство социального развития Саратовской области / Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек М.: АСТ, 2004. – С. 33.

13. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. М.: Издательство Московского

университета, 1984. - С. 82-91. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ecsoman.edu.ru/text/>, а также: <http://www.ecsoman.edu.ru/images/>

14. Штомпка П. Социология социальных изменений. - М.: Аспект Пресс, 1996. - 416 с.

ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

В.А. Хохлов

Современное общество можно охарактеризовать как информационное, главным источником которого является сама информация. Они настолько прочно вошли в нашу жизнь, что без них жизнь просто не представляется. Ответьте себе на вопрос: откуда Вы узнали последнюю новость? С вероятностью, более 80% ответ будет: «по телевизору/радио сказали», или «в газете писали». Сегодня это вполне обыденный вопрос.

Исследователями давно изучается эффект воздействия средства массовой информации (далее СМИ) на массу, на общественное мнение и самосознание молодежи. Многие из них отмечают, что они многофункциональны, и уже никто не оспаривает их положительное и негативное влияние.

Однако СМИ как самостоятельная система имеют свою историю развития и содержательно-функциональные особенности.

Представим, что у нас под рукой «машина времени», и совершим несколько «прыжков» в пространственно-временном континууме. Для начала перенесёмся в Древний Рим. Там было принято распространять новостные сообщения о событиях, произошедших в Риме. Переписывавшиеся от руки свитки под названием *Acta diurna populi romani* («Ежедневные дела римского народа») вывешивались на

площадях и доставлялись политикам или просто знатным горожанам. Новостные сводки, как правило, имели неофициальный характер, пока Юлий Цезарь не распорядился в обязательном порядке распространять отчёты о заседаниях сената, донесения полководцев и послания правителей соседних государств.

Крутим машину далее – мы в средневековом Китае. Там производится первая в мире печатная газета. Это был «Столичный вестник», который начал выходить в VIII веке. В ней помещали указы императора и сообщения о важнейших событиях. Газеты печатали с досок, на которых вырезали иероглифы, покрывали тушью и делали оттиски.

Свой современный, «европейский», облик газеты начали приобретать в XVI веке. Тогда и вошло в обиход само название «газета» – по наименованию мелкой итальянской монеты *gazzetta*, которую обычно платили за рукописный листок новостей в Венеции. Считается, что именно в этом городе были образованы первые бюро по сбору информации – прообразы информационных агентств – и возникла профессия «писателей новостей». Годом же рождения европейской газетной периодики считается 1609 год (хотя некоторые исследователи называют 1605 год). Местом ее появления стала Германия. Газета, начинавшаяся словами «Relation: Aller

Furnemmen», была напечатана в январе 1609 года в свободном имперском городе Страсбург, и в ней были помещены новости из Кельна, Антверпена, Рима, Венеции, Вены и Праги. Редактором-издателем этого еженедельника стал типограф Иоганн Каролюс, ранее занимавшийся составлением рукописных листков новостей.

В том же 1609 году в Аугсбурге появилась «Avisa Relation oder Zeitung» – другая еженедельная газета, которую издавал Лука Шульте. Проникшее в немецкую печать итальянское слово «avviso» свидетельствует о генетической связи между первыми немецкими еженедельными газетами и их венецианскими прообразами. Формат немецких изданий и форма подачи новостей также напоминают венецианские avvisi.

К числу первых газет, сильно напоминающих современные нам издания, принято относить издававшуюся с 30 мая 1631 года во Франции газету «La Gazette». Тираж газеты насчитывал около 1200 экземпляров, а её издателем стал получивший в 1630 году патент на распространение новостей по территории Франции дворянин Теофраст Ренодо. Политическое значение «La Gazette» было настолько велико, что некоторые сообщения в неё писали лично король Франции Людовик XIII, а также кардинал Ришельё. Значение «La Gazette» для развития этого типа СМИ было особенно велико ещё и потому, что в «La Gazette» стала размещаться платная реклама. В 1657 году одна из английских газет опубликовала первое рекламное предложение, вскоре король Карл II разместил частное объявление о пропаже любимой собаки, а полвека спустя Даниэль Дефо положил начало политической журналистике, основав еженедельник «Обозрение государственных дел».

Первые печатные газеты не имели четко обозначенного названия. Место издания и фамилия редактора-издателя обычно не указывались. Расположение новостного материала зависело не от степени важности самого описываемого события, а от дня поступления данной информации. Сами новости практически не комментировались и

подавались без всяких рубрик, политические события перемежались с далеко не всегда достоверными сенсациями.

В России первые газеты – рукописные «вестовые письма» появились во времена царствования Михаила Федоровича, с 1613 года. Они также назывались «столбцы», так как писались столбцами на приклеенных один к другому продолговатых листах, длиною несколько сажень. Позднее они были названы на европейский манер – «Куранты». Самым старым изданием такого рода из сохранившихся до наших дней считается экземпляр «Курантов», вышедший в 1621 году. Основу содержания «вестовых писем» составляли переводные заметки из иностранной прессы и донесения русских дипломатов и купцов из-за границы. Первой российской печатной газетой стала появившаяся в 1702 году по указу императора Петра I газета «Ведомости о военных и иных делах, достойных знания и памяти, случившихся в Московском государстве и иных окрестных странах».

Если взглянуть на заголовок газеты, видно, что новости «делали» газету «Ведомости», а не наоборот, как сейчас. Тогда, в далёком 1703 году, газета не воспринималась инструментом, для формирования самосознания. Газета печаталась без всякой системы: не было подразделения содержания газеты по рубрикам; не было ни передовых статей, ни аналитики, ни репортажей, ни интервью и т.п. Факты записывались в газете без всякой связи, им не была сделана надлежащая оценка по их значению. Крупный факт или событие из государственной жизни помещался рядом с какой-нибудь мелкой заметкой.

Настоящий мировой бум газет пришёлся на XIX век, когда в газеты сместился центр политической и общественной жизни многих стран Европы.

В XX веке газеты продолжали успешно развиваться, постепенно видоизменяясь из-за появления таких новых электронных СМИ, как радио (в 1920-е годы) и телевидения (в 1950-е годы). Не будучи способными конкурировать с радио и телевидением в оперативности передачи информации и

эмоциональности представления сюжетов, газеты сделали основную ставку на комментарии, подробный анализ событий, а также на развитие таких приложений, как освещение местных новостей и всевозможные мелкие объявления.

В конце XX века с появлением Интернета, куда ушла значительная часть рекламных объявлений, газеты стали переживать определённый кризис. Ответом на этот кризис для многих газет стал переход в таблоидный формат, позволяющий экономить бумагу, а также привлекать более короткими и эмоциональными статьями большое количество молодых динамичных читателей, которые оставались неохваченными прежними консервативными газетами. Тем не менее, переход в формат таблоида не является для современных газет панацеей и не всегда приносит ожидаемый экономический эффект. В настоящее время большинство газет мира находится в поиске новых форм подачи материалов и привлечения читателей и рекламодателей.

Таким образом, на сегодня средства массовой информации так и остаются средством донесения информации (словесной, звуковой, визуальной) по принципу широковещательного канала, охватывающее большую аудиторию и действующее на постоянной основе.

С течением времени рассмотрение СМИ как «информирующих» ушло в прошлое: в зависимости от угла рассмотрения используются эпитеты «развлекающие» и даже «формирующие» (общественное мнение). Развитие механизма обратной связи, то есть наличие формальной возможности влияния или выражения своего мнения со стороны слушателей, зрителей и читателей придаёт СМИ характер не однонаправленной коммуникации. В связи с этим СМИ в социологии именуются как «средства массовой коммуникации».

Первопроходцами изучения СМИ как явления считают социологов Пола Лазарсфельда и Роберта Мертон. Лазарсфельд заложил основы «социологической» концепции электорального поведения, при котором акт голосования определяется принадлежностью избирателя к

большим социальным группам. Пол Лазарсфельд и другие исследователи разработали модель двухуровневой коммуникации, согласно которой в любом обществе существуют восприимчивые к воздействию политической пропаганды «лидеры общественного мнения» (opinion leaders), распространяющие политическую информацию по каналам межличностного общения. Методика П. Лазарсфельда получила значительное распространение и применяется вплоть до настоящего времени.

К СМИ в России не относятся: стенгазеты, малотиражные издания, библиотеки, Интернет в целом: интернет-блоги, чаты, форумы, конференции и т.д. Сколько же всего СМИ развлекают, сообщают, информируют, предлагают и т.п. каждый день\раз в неделю\ежемесячно информацию, услуги и пр.?

На сегодня в России насчитывается 16 общероссийских телеканалов, около 117 спутниковых и кабельных телеканалов, 7 телеканалов, вещающих за пределы России, около 180 региональных телеканалов и около 30 каналов малых городов и сёл. Общее количество телеканалов примерно 330.

К началу 2009 года в Российской Федерации было зарегистрировано 27 425 газет и еженедельников, но в постоянном обороте находятся не более 14 тысяч из них. Также зарегистрировано 20 433 журнала, 787 альманахов, 1297 сборников, 1519 бюллетеней и 214 изданий на магнитных носителях. Всего к началу 2009 году зарегистрировано 51 725 печатных СМИ.

Однако, на Западе ситуация несколько иная. Согласно исследованиям, проведённым американской организацией Pew Research Center for the People & the Press, в 2008 году Интернет в США стал более важным источником информации, чем ежедневные газеты. Около 40% опрошенных этой организацией людей сообщили, что для ознакомления с новостями используют интернет-источники, такие, как электронные версии обычных газет или специализированные новостные сайты. Газеты читают лишь 35% опрошенных. Тем не менее, телевидение продолжает оставаться самым популярным источником новостей: около

70% опрошенных сообщили, что следят за новостями через телевидение.

Телевидение для американцев представляет собой своеобразный идол, которому поклоняется страна. Именно посредством телевидения во многом формируется общественное мнение, восприятие американцами окружающего мира и происходящих событиях, как правило, под соответствующим правильным углом в «нужном» идеологическом ракурсе.

С появлением и распространением Интернета появились интернет-СМИ. Они быстро завоевали популярность, хотя их аудитория пока гораздо меньше, чем «традиционных» (как их стали называть) СМИ. Почти все СМИ имеют сайты в Интернете, на многих из них публикуются регулярно обновляемая информация: как правило, это интернет-версии тех же материалов, иногда они выходят с задержкой, иногда к материалам и/или архивам доступ является платным. Обычно основные доходы интернет-СМИ поступают также от рекламы, хотя СМИ может быть и спонсируемым как вещательный орган какой-либо организации. Вопросы о том, насколько равноправны понятия СМИ и интернет-СМИ, является предметом многочисленных обсуждений и судебных исков во всём мире.

Интернет-СМИ в силу специфики сети Интернет наиболее похожи на обычную стенгазету, вывешенную в общедоступном месте. Таким же образом информация в

них, как правило, имеется в единственном экземпляре, ознакомление с ней происходит исключительно по инициативе читателя одновременно, требуется знать адрес: географический для стенгазеты, электронный для интернет-СМИ, аудитория читателей по этим причинам достаточно случайна и непостоянна у обоих этих источников информации. Таким образом, если представить ретроспективу развития СМИ от древнеримских свитков до современных теле-радио каналов и интернет порталов, становится видно, как изменялось взаимодействие самосознания на СМИ и наоборот. Если раньше функция газет была информирующей, то теперь уже формирующая. Не общественное мнение формирует СМИ, но СМИ формирует мнение. Это стало возможным благодаря простой истине: «...если есть спрос, значит нужно предложение». По этому поводу вполне правомерны слова известнейшего журналиста Эда Мэроу: «СМИ могут учить и просвещать, и даже вдохновлять, но только до тех пор, пока люди будут использовать их соответствующим образом. В противном случае, это не более, чем ящики с проводами и лампочками и куски бумаги».

Список литературы

1. Данилова А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. – М.: Добросвет, КДУ, 2009. – 234 с.
2. Черных А. Усталость сострадать // Мир современных медиа. – М.: Территория будущего, 2007. – С. 180-194.
3. <http://samvak.tripod.com/>
4. <http://journalseek.net>
5. <http://ru.wikipedia.org>

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА СЕЛЬСКИМИ ПОДРОСТКАМИ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

Н.С. Аникина

В статье рассматривается проблема особенности осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением. Дана характеристика сельских подростков с отклоняющимся поведением, выделены их индивидуальные особенности, показана зависимость особенности осознания морального выбора от их общих и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, моральный выбор, сельские подростки, поступок, решение моральное.

На современном этапе модернизации российского общества тема морального выбора актуальна сегодня как никогда. Исследователи в один голос говорят о всплеске морального нигилизма и релятивизма среди населения, в том числе, среди подростков и молодежи.

В нашей статье речь пойдет об особенностях осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением. «Отклоняющееся поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Связь между этими видами отклоняющегося поведения заключается в том, что совершению правонарушений нередко предшествует ставшее привычным для человека аморальное поведение. В происхождении отклоняющегося поведения особенно большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы» [6, с.391]. М.А. Алемаскин выделяет среди факторов, влияющих на динамику проявления отклоняющегося поведения у подростков нравственное неблагополучие в семье, низкий моральный и культурный

уровень родителей; изолированное положение подростка в коллективе (классе, школе); отсутствие у подростка интеллектуальных интересов и преобладание примитивных потребностей [2]. Все эти факторы можно с успехом отнести и к современным сельским подросткам с отклоняющимся поведением.

Особенности осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением исходят из их социальных, психологических, нравственных особенностей. Перечислим особенности современных сельских подростков с отклоняющимся поведением, которые по нашему мнению влияют на осознание ими морального выбора:

1. Сельские дети очень рано включаются в трудовую жизнь семьи и сельскохозяйственных предприятий, что приводит к ограничению возможностей сельских подростков для получения образования и личностного развития, в том числе нравственного. Большая загруженность бытовым трудом приводит к двум результатам: а) мало времени остается на культурный досуг, образование и самообразование; б) подростки, не видя вокруг себя высоких

уровней жизненных стандартов, не стремятся к их достижению [4].

2. Исследователи отмечают, что у современных сельских подростков изменилось отношение к производительному труду в агропромышленном секторе, выбору сельскохозяйственных профессий, общественной деятельности, гуманным человеческим взаимоотношениям [5].

3. Сельские подростки сегодня стали больше интересоваться сомнительными источниками доходов, легкими способами наживы. Западные стандарты жизни и сопутствующие им потребительско-иждивенческие образцы поведения, активно навязываемые сельским подросткам различными средствами массовой информации, заимствуются ими с интересом. Все эти явления связаны с тем, что рыночная экономика стала генератором потребительской идеологии [4].

4. Замкнутость социального пространства, удаленность культурных центров, ограниченность сферы социальных связей детей создают трудности в организации образовательной и воспитательной работы с сельскими подростками, а низкий уровень социально-психологической помощи и поддержки учащихся в связи с отсутствием в большинстве школ социально-психологической службы и большой загруженностью учителей не может не сказываться на организации педагогического процесса и социальном становлении учащихся [13]. Здесь берут свое начало и подростковая преступность, и суициды, и прочие отклонения в поведении.

5. Современные сельские подростки более склонны к отклонениям в поведении, чем их ровесники 10-15 лет назад. Причиной этому становятся несоциальные тенденции в мировоззрении современных сельских подростков, недостаточное интеллектуальное и нравственное развитие, а также общая тревожность, возникающая в результате давления обстоятельств – боязнь не добиться успехов в жизни, проблемы в школе, отсутствие желаемых материальных благ, наличие конфликтов с родителями. Все это ведет к депрессии, которую усугубляют чрезмерное употребле-

ние алкоголя, табакокурение, токсикомания, физическое и сексуальное злоупотребления [14].

6. Современные сельские подростки более эмоционально возбудимы и расторможены. Эмоциональная возбудимость обуславливает принятие решения в ситуациях морального выбора [10].

Особенности осознания морального выбора сельскими подростками выводятся из вышеперечисленных общих и индивидуальных особенностей. Эти особенности оказывают влияние на осознание сельскими подростками морального выбора и на сам процесс принятия решения.

Моральный выбор – это акт моральной деятельности, выражающийся в сознательном предпочтении определенной линии поведения, или конкретного варианта поступка, когда человек должен самостоятельно принять моральное решение в пользу одного из них и нередко вопреки другому. [1, с.59]. Под моральным выбором также понимается «процесс и результат принятия личностью решения в условиях проблемно-нравственной ситуации на основе своих нравственных ценностей, принципов, правил, взглядов и убеждений» [3, с.202]. Структура морального выбора состоит из следующих компонентов:

1. Потребности и интересы, стимулирующие нравственный выбор поступков в поведении.

2. Побуждения и нравственная направленность личности.

3. Моральные мотивы и цели.

4. Решение нравственной ситуации, формирование намерений.

5. Моральное деяние (собственно поступок), средства его совершения и степень волевого напряжения субъекта.

6. Объективная результативность (ценность) поступка (а также вызванные им изменения ситуации выбора). Санкции – поощрение и наказание.

7. Оценка поступка и личностная самооценка.

Как мы видим, принятие решения положено в структуру морального выбора и является одной из фаз процесса мораль-

ного выбора. Выделим структуру процесса принятия решения:

1. Диагностика ситуации морального выбора.

- Осознание ситуации морального выбора.

Пожалуй, самую ответственную фазу в процессе принятия решения представляет собой осознание ситуации морального выбора. У сельских подростков с отклоняющимся поведением в силу их индивидуальных особенностей, осознание морального выбора представляет собой осмысление ситуации как морального конфликта, как конфликта ценностей. И разрешая противоречие в ситуации морального выбора они склонны выбирать те ценности, которые закреплены в их сознании. Все их дальнейшие действия по принятию решения будут опираться на тот багаж ценностных установок, который был ими накоплен ранее. С этой точки зрения интересно мнение Ю.А. Васильевой, о том, что социальные ценности, влияющие на регуляцию социального поведения у лиц с отклоняющимся поведением, являются ценностями близкого, значимого окружения, а не ценностями общества в целом [7]. И.А. Кудрявцев и его коллеги также в своих исследованиях пришли к выводу, что именно ценности определяют свободный моральный выбор субъекта между правом и преступлением [8].

- Выделение условий и обстоятельств, способствующих возникновению ситуации.

- Анализ условий и обстоятельств, способствующих возникновению ситуации, действий ее участников и результатов морального выбора.

Сельские подростки с отклоняющимся поведением выделяют и анализируют условия и обстоятельства возникшей ситуации морального выбора с точки зрения своих индивидуальных способностей. Здесь многое зависит от интеллектуального развития, в котором как мы отметили ранее, у сельских подростков с отклоняющимся поведением есть отставание, либо оно недостаточно.

2. Планирование решения в ситуации морального выбора и возможностей его осуществления.

В.Д. Курбанов, К.В. Сорокин, Н.И. Птуха выделяют следующие этапы процесса принятия решения[9]:

- Формирование замысла.

Формирование замысла сельскими подростками с отклоняющимся поведением основано на мотиве снятия противоречия путем разрешения морального конфликта, заложенного в ситуации морального выбора.

- Построение решения.

Подросток стремится попасть в мир взрослых и все решения стремится принимать сам. Теоретически он знает, из каких этапов состоит процесс принятия ответственного решения и зачастую знает о возможных последствиях, но далеко не всегда он применяет эти знания в процессе принятия решения. Как мы уже говорили выше, для подростков с отклоняющимся поведением характерна высокая эмоциональная возбудимость и импульсивность, невысокий уровень саморегуляции, неадекватная самооценка и повышенный уровень тревожности. Эти внутренние особенности сельских подростков с отклоняющимся поведением не позволяют им сосредоточиться и принять решение, которое приведет к разрешению ситуации морального выбора и снятию противоречия. Но, помимо внутренних особенностей, существуют еще и внешние факторы. Среди них можно выделить давление сверстников, с одной стороны, и боязнь огласки, с другой стороны, ведь замкнутость социума на селе не позволяет при совершении поступка остаться анонимным.

- Принятие окончательного варианта решения.

По мнению Л.Ю. Сироткина, принятие решения осуществляется «путем усвоения актуальных знаний и овладения механизмом морального выбора в КОС с нравственными коллизиями» [11]. КОС с нравственными коллизиями являются одной из разновидностей проблемных ситуаций с нравственным содержанием, в основе которых лежит моральный конфликт. «Ре-

шение – это рациональная процедура морального сознания, которая осуществляет выбор, отдавая предпочтение определенным нравственным ценностям» [1, с.81]. Принятое однажды решение в подобных ситуациях будет осуществляться повторно, следуя закреплённому алгоритму.

3. Анализ результатов и последствий принятого решения.

- Оценка принятого решения.
- Самооценка.

Если рассуждать логически, то принятое решение будет свидетельствовать о состоянии нравственной воспитанности и нравственной устойчивости подростка, о нормативности его поведения. Оценка принятого решения будет соотнесена с его самооценкой. Но все дело в том, что каждый отдельно взятый подросток обладает индивидуальным отношением к моральным нормам, к нормам поведения, у каждого различная степень самооценки. А у подростков с отклоняющимся поведением, во-первых, самооценка занижена либо сильно завышена, что препятствует адекватной оценке ими своих поступков, а во-вторых, их ценностные ориентации и отношение к нормам далеки от идеала, а поведение неустойчиво. Несмотря на это необходимо предоставлять подросткам возможность принимать решения самим, научить их этому. Также необходимо помнить, что подростки могут манипулировать взрослыми, исходя из собственной выгоды. В одних ситуациях они могут отстаивать собственное право на самостоятельное решение, а в других могут легко снять с себя ответственность за свои поступки, мотивируя это тем, что они еще недостаточно взрослые.

Итак, выделим особенности осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением, которые вытекают из их общих и индивидуальных особенностей.

1. Неустойчивость наблюдается в осознании морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением.

2. Недостаточный уровень интеллектуального развития препятствует осознанию структуры морального выбора.

3. Невысокий уровень нравственного развития выражается в деформации нравственных ценностей.

Список литературы:

1. *Алексеева Н.И.* Формирование устойчивого морального выбора у подростков средствами разрешения конфликтообразующих ситуаций: Автореферат дисс. кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2009. – 22 с.

2. *Алемаскин М.А.* Причины и мотивы правонарушений подростков. Совместная деятельность школ, внешкольных учреждений и органов правопорядка по предупреждению правонарушений несовершеннолетних. М.: Знание, 1979. – 47 с.

3. *Андреев В.И.* Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2002. 272 с.

4. *Байбородова Л.В., Чернявская А.П.* Воспитание сельского школьника: методическое пособие. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 176 с.

5. *Байбородова П.В.* Сельская малочисленная школа: какая она сегодня // Директор сельской школы. – 2008. – № 1. – С. 17-19.

6. Большой психологический словарь/ Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.

7. *Васильева Ю.А.* Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 58-78.

8. *Кудрявцев И.А., Морозова Г.Б., Потнин А.С., Корзякова А.Д., Семенова О.Ф.* Психологический анализ смыслообразующих факторов делинквентного поведения подростков // Психологический журнал. - 1996. -Т. 17. - №5. - С. 76-89.

9. *Курбанов В.Д., Сорокин К.В., Птуха Н.И.* Психологические особенности управленческой деятельности в экстремальных ситуациях, 2003// Образование: исследовано в мире, Международный научный педагогический Интернет-журнал, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://chit.asp/>

10. *Малюгин Д.В.* Психологические детерминанты морального выбора: автореферат диссертации ... кандидата психол. наук : 19.00.01. – Москва, 2007. – 22 с.

11. *Сироткин Л.Ю., Егерева Ф.* Нравственный выбор и его воспитание / Л.Ю. Сироткин. - Казань : КГПУ, 1995. – 79 с.

12. *Фирсова Т.А.* Психолого-педагогические факторы развития правового сознания подростков: Автореферат диссертации ... кандидата

психологических наук. - Самара, Изд-во СамГПУ, 2002. - 25 с.

13. Щербанина Н.В. Воспитание сельских школьников как социально-педагогическая проблема // Всероссийский Интернет-педсовет

Педсовет.ORG» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://pedsovet.org>

14. Burns J. J. Depressive symptoms and health risk among rural adolescents // Pediatrics. - 2004. - Vol. 113, № 5. - P. 1313-1320.

ПРИЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.В. Легенчук, Е.А. Легенчук

В статье рассматривается исследование принципа природосообразности преемственности среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: преемственность, принцип, природосообразность, концепция, система образования, образовательная деятельность, непрерывное образование, учебно-познавательная деятельность.

Концепция модернизации российского образования определила, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированных и конкурентноспособных работников, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. На реализацию этой цели должна быть направлена деятельность учреждений профессионального образования.

Вопросы профессионального и ценностного самоопределения в теории и практике профессионального становления личности рассматривали Е.В. Бондаревская, С.А. Боровикова, Т.А. Воробьева, М.И. Губанова, И.А. Демина, В.И. Журавлев, Ю.Е. Калугин, Ю.Н. Кулюткин, Н.Н. Никитина, Н.С. Пряжников, Г.Б. Скок, Г.С. Сухобская, Дж. Р. Хикс и др.

Теоретико-методологическое обоснование обеспечения преемственности в профессиональном образовании в новых социально-экономических условиях связано с

именами М.А. Вайсбурда, Н.И. Гореликовой, О.И. Зайцевой, Т.В. Кудрявцева, Ю.А. Кустова, К.С. Левитана, В.Ю. Микрюкова, Н.В. Немовой, А.А. Просецкого, Е.И. Савиной и др.

Проведенный теоретический анализ показывает, что преемственность, обеспечивая взаимосвязь входящих в неё компонентов, их взаимную субординацию по уровням, координацию по направлению и назначению, превращает взаимодействие в единую систему перманентного развития личности, придавая ей качество непрерывности. Таким образом, роль преемственности в процессе непрерывного образования проявляется в том, что она является объективно существующей составной частью процесса, выполняющей функцию формирования качества его непрерывности. Преемственность – это общепедагогический принцип, требующий постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри них; расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения; поступательно-восходящего развертывания всего учебного процесса в соответствии с

содержанием, формами и методами работы.

Преемственность как важнейший принцип организации образовательного процесса характеризуется тем, что каждая предыдущая ступень образования, помимо самоценности и логической завершенности подготовки специалистов соответствующего образовательного уровня, ориентируется на основное содержание и технологии обучения, характерные для последующей ступени. Это и обеспечивает опережающий характер профессионального образования и подготовку к освоению нового знания, переход на более высокую ступень в развитии всех профессионально значимых личностных качеств. Преемственность реализуется через систему взаимодействующих образовательных программ подготовки к универсальной многоаспектной деятельности.

В ходе нашего исследования была разработана концепция преемственности среднего и высшего профессионального образования. Для дидактической концепции важным является выявление ее принципов – внутренней и необходимой, всеобщей и существенной связи предметов и явлений объективной действительности. Принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения (образования), выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики (В.И. Загвязинский). Принципы всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении.

В современной дидактике существует несколько определений принципа:

– утверждение, основанное на научном законе, управляющем какими-либо процессами (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.);

– норма поведения, признанная обязательной (В.С. Леднев, А.М. Матюшкин и др.);

– тезис, выведенный из какой-либо доктрины (Э.И. Моносзон и др.);

Анализ данных точек зрения позволяет согласиться с мнением исследователей первой группы, с точки зрения которых теоретическое понимание сущности принципа заключается в том, что это ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, с тенденций педагогического процесса.

Анализируя принципы обучения, имеющиеся в науке, мы выявили, что все они вытекают из сложившихся закономерностей, отражающих наиболее прочные, существенные, необходимые объективные связи и отношения, возникающие и повторяющиеся в ходе осуществления образования.

Основу и новизну разработанной нами концепции преемственности среднего и высшего профессионального образования составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволившего интегрировать идеи современной теории обучения, преемственности образования, а также компонентов системы образования. В этой связи нами выделены следующие принципы концепции преемственности среднего и высшего профессионального образования: системной организации, непрерывности, природосообразности, целеполагания; антропологизма, самоуправляемого обучения, организационной культуры, принцип сочетания преемственных педагогических технологий в средней и высшей профессиональной школе.

Охарактеризуем подробно один из принципов – принцип природосообразности.

В педагогике и психологии доказывается наличие общих закономерностей и этапов развития человека. Индивидуальность в этом процессе связана с личностными образованиями, в том числе имеющимися личностными противоречиями, которые влияют на темпы и соотношение различ-

ных сторон процесса развития, воспитания и обучения.

З.И. Тюмасева отмечает: «Типология личностного разнообразия субъектов образования, а также актуальность адекватности современного образования и типологии личности являются важнейшими условиями природосообразного обучения, воспитания и развития подрастающего человека. Дидактическим эквивалентом личностного разнообразия субъектов образования не может не быть достаточное структурно-функциональное разнообразие образовательных систем...» [9, 131]. Природосообразность в современном понимании – это условие «формирования безвредных для здоровья образовательных систем, исключающих перегрузки, дидактогению, дезадаптацию, неадекватность образования как системы и процесса - систем, которые должны быть гомологичны возрастным особенностям обучаемого и воспитуемого, их индивидуальным возможностям и предрасположенностям» [9, 14]. Это условие подхода к человеку как к части природы, утверждение необходимости его развития в соответствии с объективными законами окружающего мира, создания условий для развития его врожденных способностей; учет индивидуализации образования, организации социального опыта человека и помощи ему.

Понятие природосообразности утвердилось в педагогике, начиная с Я.А. Коменского, который рассматривал человека как органическую часть природы, живущего по ее законам, и утверждал, что процесс целенаправленного воспитания и обучения не должен идти вразрез с этими законами [4]. Разработанные им принципы дидактики, по своей сути, являются моделью безвредного образования. Ж.-Ж. Руссо и И. Песталоцци считали законом совершенства человека сохранение его существенных сил в условиях, максимально приближенных к природе [4].

Огромное значение природосообразности в развитии человека придавал К.Д. Ушинский, считая образование безвредным процессом для обучающегося. Природосообразность К.Д. Ушинский рас-

сматривал в нескольких направлениях: народность в образовании; опора на традиции, которые корнями связывают человека с природой; максимально возможное приближение образования к природе и противодействие негативным, разрушающим природу, в том числе самого человека, воздействиям цивилизации. Необходимо познание, со всех сторон, природы обучаемого, его анатомии, физиологии, психологии. Важно соответствие обучения и воспитания особенностям природы и развития человека, начиная с детства. Теорию педагогики К.Д. Ушинский связывал с всесторонним познанием человека: «Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике... Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [10, 22-23].

В основу процесса воспитания К.Д. Ушинский заложил два главных понятия: «организм» и «развитие». Через понятие «организм» человек рассматривался им как психофизиологическое единство, в котором должны гармонично сочетаться духовное и физическое. Через понятие «развитие» К.Д. Ушинский обосновал непрерывность процесса воспитания, развития природных задатков и способностей, базирующихся на знании законов духовного и физического развития и условий жизни и воспитания. Каждый организм, хотя и подчиняется общим законам развития, представляет вместе с тем особую индивидуальность. Поэтому педагог должен чутко прислушиваться к индивидуальным особенностям, условиям жизни воспитанника, находить ту педагогическую меру, которая применима к нему.

Идеи К.Д. Ушинского актуальны сегодня, в условиях реформирования системы образования, которая обязана учитывать все многообразие природных и социальных факторов, влияющих на формирование человеческой личности.

Л.Н. Толстой, развивая идею естественного, свободного воспитания, также видел залог совершенства развивающегося человека в связи с его природной средой. Идеи целесообразного здорового педагогического процесса развивали А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский.

Б.Т. Лихачев в наше время пишет: «Развитие нормальной человеческой личности осуществляется только при условии природосообразности воспитания за счет обязательного соответствия педагогических средств формирования индивидуальности требованиям ее внутренней природы, законам становления всех сущностных сил и систем организма, а также внешним требованиям бытия природы... [5, 58].

Ученый считает, что, «предстоит внести серьезные коррективы и в саму педагогику, в организацию целостного педагогического процесса» [5, 59]. С одной стороны, это естественное сближение с природой, с другой стороны, - «пересмотр содержания и методики преподавания в целостном педагогическом процессе, как важный путь формирования свободного идеологически не закрепленного внутреннего духовного мира», развитие способности самосовершенствования, духовной самоорганизации, активного отношения к самому себе, к своему здоровью, физическому и духовно-нравственному состоянию, эстетическому взаимодействию с действительностью [5, 60]. Таким образом, делает вывод Б.Т. Лихачев, путь в образовании только один: в соответствии с вечными и неизменными законами развития индивида, на основе объективных требований его внутренней и внешней природной и социальной здоровой среды.

Принцип природосообразного образования ведет к тому, что все педагогические средства в проектируемой педагогической системе должны быть согласованы с природой обучаемых; созданные образовательные условия безвредны для здоровья, тогда студент будет гармонично развиваться, и будет обеспечен процесс и результат его социализации. Учитывая психофизиологические особенности обучаемых, педагогическая система должна

обеспечить состояние физического равновесия, духовного развития и вхождения в социум.

Построение процесса обучения в профессиональной школе на основе принципа природосообразности является важным для нашего исследования, потому что время учебы в ней совпадает с периодом ранней взрослости, в который активно происходит процесс социализации личности. Будущий специалист устанавливает отношения с преподавателями, сверстниками; реализует новые социальные функции и роли, овладевает основами профессионального мастерства, адаптируется к условиям обучения в новом коллективе – студенческой учебной группе.

Учебно-познавательная деятельность (УПД) отличается от любой другой деятельности студента тем, что она не только объективно направлена на развитие его личности, субъективно имеет такую цель, но и реализует цель фундаментальности вузовского образования. Психолого-педагогическая особенность УПД в профессиональной школе состоит в том, что она ориентирована не на получение каких-то практических результатов, а на изменение когнитивной структуры учебной деятельности, когнитивного стиля самих студентов. Основной смысл УПД, ее результат – это изменения, новообразования в интеллектуальном, нравственном, личностном развитии студента (И.И. Ильясков, В.Я. Ляудис). В отличие от многих других (частных и ситуативных) изменений любое новообразование носит устойчивый характер и сохраняется у человека на протяжении либо всей жизни, либо определенного ее этапа (Е.Д. Божович).

Особенностью методики обучения в профессиональной школе является приобщение студентов к методам самостоятельного познания и научно-обоснованного действия: изучение методов науки и путей их применения, формирование умения самостоятельно находить необходимую информацию и пополнять свои знания и др. УПД – важнейшая из видов деятельности, в которой решаются задачи умственного развития человека. Студент ус-

пешно овладевает знаниями и развивает свои умственные способности, лишь проявляя усидчивость и старательность в познавательной деятельности. Активная познавательная деятельность стимулируется переживанием внутренних противоречий между знанием и познанием, что побуждает к развитию личности в этой сфере. В обеспечении эффективности обучения важны логико-психологические механизмы усвоения знаний в соответствии с особенностями обучающихся.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что природосообразность – это важнейший принцип организации образовательного процесса в профессиональной школе, который обуславливает ориентацию каждой предыдущей ступени образования, на основное содержание и технологии обучения в соответствии с возможностями и потребностями обучающихся, характерные для последующей ступени, помимо самоценности и логической завершенности подготовки специалистов соответствующего образовательного уровня. Это и обеспечивает опережающий характер профессионального образования и подготовку к освоению нового знания, переход на более высокую ступень в развитии всех профессионально значимых личностных качеств.

Список литературы

1. Беликов В.А., Кривошапова Н.Г., Савинков Л.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности: Методическое пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений. – М.: Владос, 2006. – 394 с.
2. Гегель Г. Субъективная логика или учение о понятиях. – Полн. собр. соч. – Т.8. – М.: Знание, 1989. – С. 307-308.
3. Громыко Ю., Давыдов В. Концепция прогноза развития образования до 2015 года // Народное образование. – 1993. – № 2. – С. 3-7.
4. Коменский А.Я., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 414 с.
5. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
6. Любутин К.Н., Пивоваров Д.В. Диалектика субъекта и объекта. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993. – С. 416.
7. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 5.
8. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – С. 224.
9. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н. Системное образование и образовательные системы: Монография. – Калуга, 2003. – 192 с.
10. Ушинский К.Д.. Избранные педагогические сочинения. – М.: Уч. пед. изд., 1947. – С. 93-142.

НОРМОТВОРЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКА

Л.Р. Максумова

В статье дается описание содержания, специфики нормотворческого поведения учащихся подросткового возраста. Автор рассматривает нормотворческое поведение как творческий выбор, принятия и применения норм. Раскрываются особенности уровней нормотворческого поведения подростков.

Ключевые слова: норма, подростковый возраст, поведение подростков, процесс нормотворчества, уровни нормотворческого поведения.

Норма - правило, которому подчиняется определенный процесс или его результат, средство регулирования деятельности общества в целом, его институтов, социальных групп или отдельных лиц [2]. Усвоение норм, моральных ценностей осуществляется в общении, особенно это характерно для подросткового возраста.

В подростковом возрасте складываются две разные по своему значению системы взаимоотношений: одна с взрослыми, другая со сверстниками. Выполняя одну и ту же общую социализированную роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. Отношения со сверстниками обычно строятся как равнопартнерские и управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными.

Успехи в среде сверстников в этом возрасте ценятся более всего. В подростковых объединениях в зависимости от общего уровня развития и воспитания стихийно формируются свои кодексы чести. Конечно, в целом нормы и правила заимствуются из отношений взрослых. Однако, здесь пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Нормативность в подростковых группах формируется стихийно, контроль над ней осуществляется в малых формах. Например: если подросток предал, подвел, бросил,

ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве.

Раскрывая специфику взаимоотношений подростков, выделяют несколько форм общения характерных для данного возраста. Так, Д.И. Фельдштейн выделяет три формы общения подростков: интимно-личное общение - взаимодействие, основанное на личных симпатиях, - «я» и «ты», содержанием такого общения выступает соучастие подростков в проблемах друг друга, высшими формами интимно-личностного общения являются дружба и любовь; стихийно-групповое общение - взаимодействие, основанное на случайных контактах - «я» и «они», данный характер общения подростков доминирует в том случае, если не организована общественно-полезная деятельность, подростков, что приводит к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп; социально-ориентированное общение - взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно-важных дел - «я» и «общество» [6].

Поведение подростка представляет собой систему действий сознательной личности, в которой проявляются, в первую очередь, его взаимоотношения с социальной средой. Оно складывается из поступков - действий подростка, рассматриваемых в его соотношении с социальными, в том числе этическими и правовыми нормами, принятыми в обществе. Поступок - не любое действие, для него ведущее значение имеет сознательное отношение подростка

к другим людям, к обществу, к нормам. Таким образом, поступок – это особое нравственно значимое действие, совершаемое в условиях альтернативного выбора. Подросток принимает поведенческие образцы, которые предлагает общество, и его поведение соответствует поведенческим нормам, в другом случае – ввиду расхождения между личностными ценностями и стандартами общества – эти нормы отвергаются личностью подростка [3].

По своей специфике, поведение подростков, является коллективно-групповым. Такая особенность поведения объясняется следующим образом: во-первых, общение со сверстниками – очень важный канал информации, по нему подростки узнают многие вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые; во-вторых, это специфический вид механических отношений, совместная деятельность вырабатывает необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и, в то же время, отстаивать свои права, в-третьих, это специфический вид эмоционального контакта.

Таким образом, отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Нормы поведения подростков определяются требованиями со стороны родителей и учителей. И все же правила поведения подростков в большей степени зависят от нормативов референтной группы сверстников.

Сущность процесса нормотворчества заключается в том, что он имеет под собой две основы: социальную и правовую, которые параллельно развиваются и взаимодействуют между собой на протяжении всего этапа становления общества и государства. Еще можно сказать, что первична все-таки социальность нормотворчества, так как она существовала еще на начальных этапах развития общества и государства, выражаясь в санкционировании социальных норм (норм морали, обычаев, религии, ритуалов и т.д.), как основополагающих правил поведения в обществе.

Исходя из этого, с точки зрения права, нормотворчество – это процесс создания и закрепления социальных и правовых основ, правил поведения в обществе и государстве, с последующим их санкционированием в законодательных актах и принятием некоторых из этих основ в качестве, официально незакрепленных, но действующих, имеющих важное место во внутригосударственной общественной жизни.

Нормы многогранны, механизмы их влияния на поведение личности подростка сложны и в определенных условиях даже разнонаправлены, а поэтому в реальном поведении, как правило, встает вопрос творческого выбора, какой нормой воспользоваться в данной ситуации. Предпочтение зависит не только от характера самой нормы, но и от других факторов, относящихся не только к нормам, а к состоянию индивидуального сознания личности, степени ее эмоциональной, социальной настроенности [4].

Педагогика, в числе своих задач, видит задачу воспитания нормотворчества – творческого выбора, принятия и применения норм. Для подростка норма – это модель, которая дает возможность избрать соответствующий общественным требованиям и индивидуальным интересам вариант поведения, она наполняет мотивацию позитивными образцами поведения, делает ее устойчивой [2]. Нормы, как и ценности, требуют личного осмысления и предоставляют некоторую свободу выбора, особенно в условиях противоречия и конфликта норм, требующих определенного порядка действий. Более того, регулирование поведения людей посредством системы норм создает предпосылки для личной свободы индивида, с тем числе и подростка. Степень свободы, а значит, и характер поведения во многом зависят от степени осознанности подростком объективной необходимости определенного поведения, от его умения сделать выбор и определить линию поведения не в разрез, а в соответствии с объективной необходимостью, продиктованной ему жизнью общества, согласовывать с ней свои действия [4].

В повседневной жизни подросток не всегда задумывается о реакции общества на свое поведение, но в ряде случаев он осознает эту реакцию, если предполагает совершить поступок, противоречащий норме. Одновременно это выступает и показателем того, что данная норма не стала внутренне осознанной доминантой поведения. Если же она стала доминантой, то тогда норма в индивидуальном сознании и поведении подростка будет содержать не только состояние осознания должного поведения, но и его эмоциональные, волевые импульсы.

Таким образом, существенным фактором в интериоризации и практической реализации норм является волевой элемент сознания. Волевые качества личности есть тот эмоционально-психологический фактор, который в конечном счете играет решающую роль в выборе, а главное, в практической реализации норм поведения. Воля как элемент механизма регуляции поведения опосредует сознание и практику, в результате чего вырабатывается, проявляется способность подростка формировать и приводить в исполнение свои поведенческие установки [3].

Целью воспитания нормотворческого поведения подростка является не только творческий выбор, принятия и применения норм, но и превращение их в привычку. Совсем недостаточно лишь осознать, выбрать ту или иную норму поведения, ее надо еще реализовать в качестве мотива поведения, что возможно при проявлении определенной внутренней активности. Если данный процесс происходит, то принятые личностью подростка нормы, устойчиво проявляясь в его поведении, выступают уже как личностные нормы – регламентирующие собственное поведение подростка. В таких случаях подросток не рассуждает о возможных последствиях своего поступка, не оценивает свои действия.

Привычным поведением подростка будем считать не любые его поступки, а только такие, в которых выражается его сущность, отношение к окружающим людям, обществу. Механизм соотношения личностных норм и реального поведения весьма

сложен и пока не изучен. Однако, процесс превращения нормы из внешнего требования в индивидуальные поступки является одной из сторон нормотворческого поведения. Функционирование норм как практических регуляторов поведения включает в себя уровни рационального и эмоционального отражения и отношения к нормам со стороны подростка. В первом случае, мотив к определенному поведению включает рациональное отражение ситуации, ее сознательную оценку и на основе этого рационального акта делается выбор соответствующего варианта поведения. Во втором – побуждение функционирует без такого предварительного мысленного анализа ситуации. Это будет такой выбор варианта поведения, при котором рационально-логический поиск решения отсутствует и в качестве мотива поступка выступает привычка [1].

Следует отметить, что не всякая стереотипная привычка может быть основанием для выполнения какой-либо нормы поведения. В данном случае имеются в виду лишь те привычки, которые бытуют как нормы поведения, выступающие своего рода закрепляющим фактором правил, требований той или иной нормы, в индивидуальном сознании и поведении подростка. Такие нормы поведения становятся настолько устойчивыми, что выполняя их, подросток может логически каждый раз не «проигрывать» ситуацию, это освобождает личность от многократного обращения к выбору вариантов поведения в той или иной ситуации. У подростка закрепляются навыки поступать определенным образом в тех или иных ситуациях [4].

Нормотворческое поведение подростка, подразделяется на сознательный выбор им моральных ориентаций, норм поведения и, в соответствии с этим, сознательного выбора конкретных поступков. Беспричинного выбора не существует. Предметом же специального осознания оснований выбора моральных ориентации становятся в подростковом возрасте. Именно для этого возраста характерно стремление выработать обоснование своей моральной позиции. Выделяется три уровня обоснования осно-

ваний выбора норм: эмпирический, логический и научно-теоретический. Наиболее распространенным и эффективным является эмпирический уровень. Только в непосредственной практике достигается единство личного смысла и объективного значения нормативного требования. Только собственный опыт может убедить подростка в правильности или ошибочности норм. До подросткового возраста собственный эмпирический опыт лишь дает субъекту почувствовать необходимость выполнения той или иной нормы. У подростков появляется возможность рассматривать практику не просто как сферу, где можно применить, но также и проверить моральные принципы, нормы поведения.

В случаях, когда эмпирического уровня недостаточно для возникновения ориентации в ситуации выбора, подросток должен прибегать к логическому способу обоснования. На логическом уровне он мысленно сопоставляет нормы, присутствующие в данной ситуации, между собой и со своей системой ценностей. В результате этих манипуляций устанавливается их непротиворечивость. Таким образом, существует возможность логически обосновать правомерность и некоторых еще неосвоенных норм. У данного способа нравственного выбора есть следующие ограничения. Он может использоваться только в рамках какой-то одной непротиворечивой системы моральных ценностей, при условии, что часть этих ценностей личность подростка уже приняла. Но невозможно данным способом обосновать правильность самих (уже принятых) основополагающих ценностей, норм поведения. Когда же возникает такая проблема, то следует либо обращаться к предыдущему эмпирическому уровню, либо переходить к следующему способу - научно-теоретическому. На этом уровне обоснования оснований выбора моральных ориентации происходит путем апелляции к социально-историческим закономерностям, тенденциям развития общества. Начиная с подросткового возраста человек способен использовать все три способа обоснований [1].

Специфика нормотворческого поведения в данном возрасте, в том, что подростки опробуют не только нормы, существующие среди их родителей и учителей, но и нормы более старших ребят, нормы двора, компании, группы, а они нередко расходятся с морально-этическими представлениями взрослого сообщества. Выбор и освоение той или иной нормы, чаще всего происходит через отвергание этой нормы, особенно если подростку непонятны (не представлены) логические или практические основания нормы. Этот принцип, в данном случае, может быть сформулирован нами следующим образом: хотя правила поведения и предписываются подростку извне, они должны быть таковы, как будто подросток сам их себе поставил. Возникает то, что мы называем экспериментаторской нормотворческой деятельностью подростков: попытки перенести правила из ситуации, где они применяются, в ситуации и отношения, которые такими правилами обычно не регулировались; попытки изменить правила и нормы, попытки придумать свои собственные правила и регулировать ими устоявшиеся отношения [5].

Таким образом, получая в процессе жизнедеятельности различные установки на поведение, в том числе в виде существующих в обществе норм, продумав и выбрав свой индивидуальный вариант поведения, подросток не просто пассивно подчиняется ему, а вы ступает в роли сознательного творца своего поведения.

Список литературы

1. Бахитановский В.И. Моральный выбор личности. – М.: Педагогика, 2003. – 326 с.
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: ЭКСМО, 2000. – 367 с.
3. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Ин - т психологии РАН, 2007. – 334 с.
4. Пеньков Е.М. Социальные нормы - регуляторы поведения личности. – М.: Знание, 2001. – 315 с.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000. – 656 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. В 2-х томах. Том 2. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2005. – 456 с.

ИДЕИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Г. Приходько, Т.Г. Александрова

В данной статье авторы описывают опыт научного исследования проблем нравственного воспитания детей, как одной из наиболее сложных и наименее результативных в педагогической практике. Они делятся опытом обращения к традиционной педагогике нравственного воспитания детей дошкольного возраста, теоретической базой которой являются условия создаваемые для психологического благополучия ребенка.

В результате научного исследования участники поиска находят средства, обеспечивающие динамику улучшения показателей психологического здоровья дошкольников.

Ключевые слова: ребенок, здоровье, благополучие, взаимодействие, общение, родители, педагоги.

Многолетний опыт дошкольного образования по здоровьесбережению ребенка сегодня уже достаточно серьезно показывает, что даже качественная работа дошкольных учреждений в этом направлении не достигает желаемых результатов. Попытка разобраться в причинах отсутствия успеха и явилась побуждающей силой организации исследовательской деятельности в этом направлении на базе нашего детского сада.

По данным последних исследований детских психоневрологов (А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, Т.А. Власова), в дошкольном возрасте заметно нервным является каждый четвертый ребенок. Все это признаки нарушения психологического здоровья, третьей составляющей понятие полноценного благополучия человека [1].

Результаты последних исследований, направленных на поиск средств улучшения здоровья (Д.Н. Исаев, В.Ю. Тихоплав, Т.С. Тихоплав и др.), доказали, что именно психологическое или, как его еще называют, эмоциональное здоровье является ведущим условием полноценного здоровья человека, ребенка. Ученые установили, что наши эмоции и чувства – это позитивные излучения мозга, которые полезны тем, что утапливают иммунитет, способствуют сопротивлению организма различным заболеваниям. Отрицательные эмоции по своей

вредности воздействия превышают радиационные излучения. Они разрушают и уничтожают человека изнутри [2, 3].

Возник вопрос: не в отсутствии ли понимания значимости психологического здоровья кроется причина отсутствия результатов целенаправленной работы по сбережению и укреплению физического здоровья детей в детском саду и дома?

Данный теоретический вопрос лег в основу понимания противоречия между организацией усиленной работы, направленной на укрепление и развитие детского здоровья, с одной стороны, а с другой – отсутствием внимания к проблеме психологического благополучия и, как следствие, отсутствием ощутимых результатов медицинской, психологической и педагогической поддержки, направленной на формирование здоровья детей.

Противоречие, на наш взгляд, можно разрешить в процессе определения такой комплексной системы оздоровительной работы, содержание которой будет направлено на все стороны охраны и укрепления детского здоровья.

Эта идея составила цель и теоретическую основу научного исследования.

Объект исследования – процесс охраны и развития детского здоровья.

Предмет исследования – психолого-педагогическая деятельность, направленная

на формирование и развитие психологического здоровья детей.

Цель исследования – создать такую систему оздоровительной педагогической работы, которая, сохраняя все традиции психофизиологической поддержки детского здоровья в детском саду, будет направлена, в первую очередь, на охрану психологического здоровья детей и на формирование эмоционально-волевой сферы ребенка.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что система оздоровительной педагогической работы, реализуемая средствами формирования эмоционально-волевой сферы ребенка, обеспечит качественный уровень всех составляющих детского здоровья, полноценное развитие и воспитание ребенка.

Главной задачей всего коллектива экспериментального дошкольного учреждения в период комплектования экспериментальной группы было – создание в детском саду условий для полноценной адаптации детей, как педагогического механизма обеспечивающего им охрану физического и психологического здоровья.

Эти условия включали в себя:

- реализацию технологии присутствия мамы в первые дни привыкания детей к новой обстановке;

- особую методику включения незнакомого взрослого (мам) в детскую деятельность и создание обстановки доверия ребенка к педагогу;

- управляемый педагогом, неординарный характер взаимодействия с мамой и ребенком;

- гибкий режим пребывания детей в группе;

- создание предметно-развивающей среды, которая строилась по принципам: наличие большого количества одинаковых предметов и игрушек, наличие заводных движущихся игрушек яркость и привлекательность организации содержания взаимодействия с детьми, рассредоточенность материала в пространстве группы и др.

В этот период все работающие в группе взрослые знакомились с анамнестическими данными здоровья и развития каждого ребенка на момент его прихода в группу.

В процессе наблюдений детей в деятельности с предметами и игрушками изучались особенности физического и эмоционального состояний ребенка, особенности социальных контактов, что давало общую картину процесса адаптации детей обеих групп.

Анализ показателей качества адаптации показал, что к началу эксперимента степень адаптации детей экспериментальной группы выше и адаптация завершена значительно у большего числа детей, нежели в контрольной группе.

Анализ показателей физического здоровья детей проводился в начале сентября. Показатели свидетельствовали о практически равных стартовых показателях детского физического здоровья детей обеих групп на начало экспериментальной работы. Противопоказаний к участию в эксперименте ни в одной из групп не было.

Особую сложность в обследовании представлял поиск критериев определения характеристики психологического здоровья детей.

В нашем исследовании этот показатель важен по нескольким причинам:

- во-первых, потому, что это исходные данные, изменение и формирование которых являлось предметом данной научной работы;

- во-вторых, потому, что психологическое здоровье является результатом правильного формирования эмоционально-волевой сферы ребенка, которая лежит в основе становления его умений и навыков взаимодействия с окружающим миром.

Поэтому забота о психологическом здоровье ребенка предполагает внимание к его внутреннему миру: его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, знаниям и способностям, его отношению к себе, к сверстнику, взрослым людям, к окружающему миру, к семейным и общественным событиям, к жизни как таковой. И от того, насколько взрослые, сопровождающие воспитание и развитие ребенка, осведомлены об особенностях его психологического здоровья, умеют взаимодействовать с ним с учетом этих особенностей, и будет зависеть эмоционально-волевое раз-

витие и психологическое здоровье каждого ребенка.

Для определения характеристики психологического здоровья в течение первых двух месяцев исследования психологом и педагогами группы было организовано целенаправленное длительное наблюдение каждого ребенка в разных видах деятельности, в разных формах организации деятельности, в разных контактах и взаимодействиях.

Во время наблюдений велись протоколы, которые позволили в дальнейшем интерпретировать результаты и составить таблицы, графики и программы психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка.

В результате наблюдений детей экспериментальной и контрольной групп и анкетирования родителей были определены 2 группы показателей психологического здоровья: группа нормы и группа риска.

К группе детей, чье психологическое здоровье характеризовалось показателями нормы, относились дети, чье поведение и взаимодействие с окружающими характеризовалось как эмоционально устойчивое, эмоционально благополучное, контактное, адекватное ситуации. Это дети, характеризующиеся спокойным уравновешенным общением.

К группе риска были отнесены дети, чье психологическое здоровье можно было отнести к одной из категорий поведения: агрессивное, гиперактивное, тревожное. К группе риска эти дети отнесены в силу разнообразных поведенческих особенностей, которые требовали особого отношения и способов взаимодействия, другими словами, комплекса психолого-педагогических мер, которые должны были предупредить развитие этих поведенческих особенностей и не дать им перейти в область характерологических.

На основе критериальной базы психологического здоровья был сделан вывод, что на начало эксперимента число детей с показателями психологического здоровья в норме и в группе риска в двух группах незначительно отличается: в эксперимен-

тальной группе детей в группе риска несколько больше, чем в контрольной.

Поэтому в экспериментальной группе необходимо было предусматривать, предупреждать и постоянно искать способы адресного личностно-ориентированного взаимодействия с детьми группы риска. Это стало задачей работы не только профессионального психолога, но и всего педагогического коллектива, работающего в данной группе.

Кроме того, в процессе наблюдений составлялся и поведенческий портрет каждого ребенка, поскольку одних только показателей психологического здоровья для определения механизмов его формирования недостаточно. Нужно было установить, с какими умениями общаться и взаимодействовать с окружающими ребенок пришел в группу, поскольку эти умения или их отсутствие являются наиболее яркой причиной нарушений эмоционального здоровья ребенка. Только зная эти причины, взрослые могут искать способы их предупреждения.

Наблюдения дали возможность определить несколько уровней развития умений детей взаимодействовать, отличающихся различной способностью устанавливать контакты с окружающими, умением проявлять доброжелательное отношение к ним, стремлением к самостоятельности в воспроизведении положительных форм поведения и общим эмоциональным состоянием ребенка. На этом основании были определены критерии умений детей взаимодействовать со взрослыми, сверстниками и управлять собой.

Результаты обследования умений детей позволили определить, что в обеих группах преобладающее число детей, у которых умения общаться относятся к низкому уровню развития. Безусловно, это объясняется еще незавершенной полностью адаптацией некоторых детей. Но основная причина – малый опыт взаимодействия в детском коллективе и те особенности детского психологического здоровья, которые характеризуют детей обеих групп.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что дети

обеих групп имеют одинаковые стартовые показатели здоровья и умений общаться, взаимодействовать с окружающими.

Уже на этапе констатирующего эксперимента коллектив включился в поиск психолого-педагогических механизмов охраны и формирования физического, психического и психологического здоровья каждого ребенка.

Содержание работы по физическому воспитанию представляло собой отработанный механизм комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения развития каждого ребенка. В начале года все дети экспериментальной группы были обследованы медицинскими работниками поликлиники, на каждого ребенка составлен портрет физического здоровья, включающий не только уточненный диагноз общего состояния здоровья, зрения, опорно-двигательного аппарата, нервной системы, но и назначения врачей на определенный период, в соответствии с показателями здоровья.

Назначения адресованы всем взрослым, работающим с ребенком. Эта работа представляет собой системную практическую деятельность, направленную на профилактику детского здоровья, закаливание детского организма, рациональное питание, развитие движений, организацию режима дня, воспитание культурно-гигиенических навыков, сложившуюся в ДОУ в течение прошлых лет.

Поскольку объектом исследования являлось психологическое здоровье детей, особое внимание уделялось созданию комплексного механизма формирования эмоциональной сферы ребенка, который включал в себя работу с детьми, родителями и педагогами. На начало исследования педагоги и родители не владели способами эталонного взаимодействия с детьми в разнообразных ситуациях общения, которые должны будут лечь в основу поведенческого подражания детей.

Начали с глубокой работы, направленной на переосмысление психолого-педагогических позиций роли взрослого в становлении личности ребенка и по форми-

рованию практических умений по-новому относиться и взаимодействовать с ним.

Для этого проводились аналитическое тестирование и анкетирование, индивидуальные беседы, наблюдения общения с детьми, педагогические совещания, семинары, консультации, тренинговые и практические занятия.

Лейтмотивом этих занятий было формирование знаний о природе ребенка, его психофизиологических возрастных особенностях, о необходимости создания условий для успешности детских действий, поступков, формирования в каждом ребенке уверенности в своих силах и мн. др.

Содержанием многих занятий была информация об особенностях отклоняющегося поведения детей, раскрывались негативные поведенческие реакции, причиной которых являлось неосторожное взаимодействие взрослых с ребенком и т.п. На тренинговых занятиях взрослые учились находить способы правильного реагирования на всевозможные поведенческие проявления ребенка: делать это и мягко, и требовательно, в соответствии с ситуацией, и в тоже время, обучая ребенка выбору положительных средств решения той или иной проблемы.

Главным здесь было убедить самих взрослых в необходимости уважать ребенка, видеть в нем, прежде всего, человека, не имеющего опыта поведения, действий разрешения ситуации, в которую он попал. Понимать, что в этом возрасте любой промах ребенка – это желание защитить себя еще неизвестными, а отсюда и неудачными, способами выхода из создавшегося положения. Взрослых надо было убедить еще и в том, что их неправильная реакция формирует в ребенке агрессию, недоверие, застенчивость, которые, может быть, еще не скоро, но проявятся обязательно. Но это будет уже результатом не отсутствия возрастного опыта взаимодействия, а накопления отрицательного опыта, составляющего основу личностно-эмоционального развития человека.

В процессе таких занятий их участники самостоятельно разрабатывали, анализи-

ровали и совершенствовали правила взаимодействия с детьми:

- отношение к детям, к их потребностям уважительное, доброжелательное: не допускается малейшее пренебрежение их настроением, самочувствием;

- каждый ребенок принимается таким, какой он есть, признается его ценность, значимость, уникальность;

- недопустимы менторская позиция, упрёки и порицание за неуспех;

- положительная эмоциональная оценка любого малейшего достижения ребенка должна стать нормой, поскольку успех переживается детьми как радость и дает толчок к деятельности и развитию;

- ценится постепенность развивающего коррекционного процесса, не предпринимается попыток его ускорить: у каждого ребенка свой срок и свой час постижения;

- помогать детям, когда они об этом просят, даже если вы считаете, что ребенок уже может и должен делать это сам. Его просьбы, как правило, имеют причины физиологического или психологического свойства, хотя мы, взрослые, не всегда можем понять это сразу;

- чаще использовать в своей речи ласкательные обращения, имена;

- петь с детьми и для детей;

- ценить минуты откровения, когда вы вместе можете пережить радость от чего-то увиденного или услышанного;

- стремиться к тому, чтобы дети получали разнообразные интересные впечатления;

- наблюдать, чтобы им никогда не было скучно и они были чем-то заняты;

- не принуждать детей к участию в делах, не привлекательных для ребенка;

- контролировать равное соблюдение всеми принятых правил дома и в группе;

- создавать положительные традиции жизни группы и семьи;

- поощрять стремление и попытки детей сделать что-либо полезное;

- сохранять внутреннюю убежденность в том, что каждый ребенок умен и хорош по-своему;

- вселять в детей веру в свои силы, способности и лучшие душевные качества;

- не стремиться к тому, чтобы все дети усваивали материал в одном темпе;

- находить с каждым ребенком личный контакт и индивидуальный стиль общения.

Таким образом, работа со взрослыми сводилась к тезису, который был принят всеми взрослыми участниками педагогического процесса в экспериментальной группе: культура поведения взрослых по отношению к детям должна быть далека от диктата и направлена на создание условий для реализации собственной активности ребенка.

Работа с детьми велась по двум линиям. Индивидуальную работу с помощью педагогов и родителей проводила с детьми, нуждающимися уже в коррекции психологического здоровья, психолог детского сада. Фронтальная работа проводилась воспитателями группы со всеми детьми, дифференцированно и способами комплексного подхода к каждому ребенку.

Технология взаимодействия с детьми создавалась постепенно и строилась, прежде всего, на позиции контроля выполнения взрослыми, работающими в группе, тех условий, которые должны были обеспечить детям психологический комфорт.

Это создание спокойной обстановки жизни, отсутствие спешки и разумная сбалансированность планов взрослых. Мы считали, что в течение дня ни педагог, ни дети не должны чувствовать напряжения из-за того, что они что-то не успевают и куда-то спешат: в детском саду проходит большая часть активной жизни ребенка-дошкольника. Она должна быть интересной, но не напряженной. Здесь наша позиция: лучше провести меньше занятий и познакомить детей с более скромным объемом материала и сделать это без нервного напряжения, нежели наоборот. Перегруженность детей, их усталость приводят к снижению темпов усвоения материала, а главное - к угасанию познавательной мотивации.

Пребывание в группе более 20 сверстников в течение целого дня - большая нагрузка на нервную систему ребенка, и именно она является одной из проблем

психологического утомления ребенка. Как же создать при таком количестве детей такую обстановку, которая будет способствовать охране детского здоровья? В поиске ответа на этот вопрос мы пришли к выводу, что, прежде всего, должен быть спокоен и доброжелателен сам воспитатель. Необходима ровная манера общения с детьми.

Педагоги перестраивали свой стиль общения с детьми. Старались говорить негромко и не слишком быстро. Учились жестулировать мягко, неимпульсивно. Не торопились давать оценку, чему бы то ни было: поступкам, высказываниям, продуктам детской деятельности – использовали прием «держим паузу». Контролировали уровень шума в группе: слишком громкие голоса детей, резкие интонации создают отрицательный фон для любой деятельности. Приучали детей к фону тишины, использовали мягкую, тихую, спокойную музыку, которая способствовала душевному спокойствию ребенка.

Особое внимание мы уделяли организации основных режимных процессов. Они проходили в спокойном темпе, без спешки, им отводилось достаточно времени. В режимных моментах проходило последовательное систематическое обучение детей различным действиям самообслуживания, которое на практике порой превращается в предъявление непосильных требований к темпу, правильности и качеству действий ребенка – отсюда нервозность, спешка, слезы, затаенная агрессия и т.д. Поэтому этот блок деятельности требовал особого внимания со стороны административного и научного руководства.

В конце первого года исследования были проведены промежуточные контрольные срезы по всем показателям предположительной динамики результатов исследовательской работы. Полученные результаты по всем изучаемым направлениям

свидетельствовали о продвижении детей в показателях психологического здоровья и умения взаимодействовать с окружающими, которые и представляют базовые признаки психологического здоровья.

Вывод очевиден: разработанные механизмы взаимодействия взрослых с детьми, благоприятные условия психологического микроклимата, избранная модель совершенствования педагогических знаний и умений взрослых в направлении общения с детьми способствовали улучшению всех показателей детского здоровья и их развития.

В настоящий момент исследовательская деятельность направлена на:

- содержательное наполнение и расширение арсенала практических методов формирования нравственной компетентности детей;

- создание разнообразных моделей педагогических действий в процессе жизненных ситуаций, в которых формируется и обогащается нравственный опыт ребенка;

- создание и организацию педагогической среды (педагоги, сотрудники, семьи) дошкольного образовательного учреждения, наполненной нравственными ценностями (формы взаимоотношений, образцы проявления чувств, культура речи, поведения, всех окружающих ребенка и др.), и стимулирующей формирование у ребенка гуманных отношений и форм поведения в социуме.

Список литературы

1. *Захаров А.И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб., 1997.
2. *Исаев Д.Н.* Психология детского возраста. М., 2007.
3. *Тихолав В.Ю., Тихолав Т.С.* Наше духовное исцеление. – М., 2007.

РЕФЛЕКСИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.А. Тетерева

В статье речь идет о возможности обучения грамматическому навыку иностранного языка младших школьников на начальном этапе с включением рефлексии. В теоретической части статьи раскрывается понятие рефлексии в методике обучения и дается описание структуры рефлексии. Кроме того определяется статус рефлексии в процессе обучения иностранному языку. В практической части статьи предлагается разработка урока по введению и первичному закреплению грамматического материала (спряжение слабых глаголов) на начальном этапе с опорой на рефлексию.

Ключевые слова: рефлексия, развивающее обучение, развитие, грамматический навык иностранного языка, младшая школа.

Современная образовательная система находится в процессе перехода от старых стандартов к стандартам нового поколения. Применительно к иностранному языку как к учебному предмету принятие нового стандарта имеет принципиальное значение. Приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация *развивающего* потенциала предмета, т. е. переход от традиционной установки на формирование у учащегося «знаний, умений, навыков» к развитию качеств его личности. Речь идет о тех качествах, которые необходимы человеку для жизни в условиях открытого общества.

Так, изучение иностранного языка в начальной школе направлено на достижение следующих целей:

- формирование умения общаться на иностранном языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной и письменной формах;

- приобщение детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран;

- развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений; развитие мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;

- воспитание и разностороннее развитие младшего школьника средствами иностранного языка.

Согласно стандарту нового поколения к концу начальной школы по предмету «Иностранный язык» ребенок должен добиться результатов, с одной стороны, в коммуникативной сфере (т. е. во владении иностранным языком как средством общения), где ребенок должен обладать определенной речевой компетенцией и языковой компетенцией (владение языковыми средствами в области), а также обладать социокультурной осведомленностью.

Соответственно, в курсе иностранного языка выделяются следующие содержательные линии:

- коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме;

- языковые средства и навыки пользования ими;

- социокультурная осведомленность;

- общеучебные и специальные учебные умения.

Ведущей из четырех перечисленных линий являются коммуникативные умения,

которые представляют собой результат овладения иностранным языком на данном этапе обучения. Все названные выше содержательные линии находятся в тесной взаимосвязи. Так, формирование коммуникативных умений предполагает овладение языковыми средствами, а также навыками оперирования ими в процессе общения в устной и письменной форме, одновременно средствами иностранного языка должно обеспечиваться всестороннее развитие личности ребенка, его интеллектуальных, познавательных и общеучебных способностей.

Большое значение придается такому показателю личностно-интеллектуального развития в период перехода школьника от младшего школьного к младшему подростковому возрасту, как самостоятельность мышления, для развития которого личность должна иметь потребность в этом, стремление к самостоятельному поиску решений и самостоятельной деятельности.

Особое внимание при этом уделяется процессу формирования у учащихся способности самостоятельно работать с информацией, осмысливать свои действия, осуществлять их анализ и переносить полученные знания на новое предметное содержание. Это, в свою очередь, обуславливает новую потребность в разработке технологии обучения, отличающейся ярко выраженным «рефлексивным» характером. Цель и конечный результат подобной технологии – овладение учащимися рефлексией как основой познавательных умений, которые могут в дальнейшем войти в интеллектуальный аппарат личности и применяться в процессе осуществления ею самостоятельных поисков и открытий [8].

В современной методике обучения имеется целый ряд работ, посвященных развитию у младших школьников рефлексии на основе изучаемых предметов (С.В. Пигузова, Э.А. Дударева и др.) и возможности интенсификации процесса обучения на основе собственно рефлексии (В.В. Котенко, И.Г. Липатникова и др.). В работах освещены теоретические вопросы, связанные с определением сущности рефлексии

как личностной характеристики, дано описание структуры рефлексии и механизма ее реализации в процессе обучения ряду предметов, доказана высокая результативность обучения с ее использованием.

В то же время в ряде работ по теории и методике обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Малькова и др.) доказывается необходимость включения рефлексии в состав содержания обучения иностранному языку в старших классах и в высших учебных заведениях. При этом рефлексия, являясь многоаспектным понятием, рассматривается как фактор развития языковой личности, представляет собой, с одной стороны, принцип личностно-ориентированного подхода в обучении, а с другой, – универсальный методический прием в процессе овладения иностранным языком. Однако применительно к «иностранному языку» как учебному предмету в начальной школе данная проблема до настоящего времени не рассматривалась, хотя перспективность ее решения очевидна.

Обучение грамматической стороне иноязычной речи младших школьников должно происходить с опорой на сознание, под которым мы, вслед за М.Д. Биболетовой, понимаем выработку у учащихся осознаваемого представления о сфере употребления, функциях, способах образования конкретных грамматических явлений иностранного языка, «т. е. выработку аппарата управления грамматическим действием». Затем идет автоматизация сознательно контролируемых учащимися грамматических операций в процессе выполнения различного рода упражнений в употреблении изучаемого грамматического явления в коммуникативных целях.

Формирование грамматических навыков говорения на иностранном языке реализуется по четырем уровням.

I. Уровень, на котором выполняется грамматическое действие. На данном уровне действие должно пройти шесть этапов (число этапов может быть меньшим, оно зависит от характера действий, подлежащих формированию, от уровня обученности и т. д.):

- мотивационный этап;
- этап формирования ориентировочной основы грамматического действия (презентация грамматического материала);
- этап формирования грамматических действий, на котором важно достичь со стороны учащихся разумности и понимания выполняемого действия путем его замедленного последовательного выполнения, с целью обучения детей умению осуществлять сознательный контроль за выполнением грамматических действий не только по конечному результату своей работы, но и в процессе ее выполнения;
- этап выполнения действия в громкой речи без опоры на модель (образец), проговаривание всей последовательности действий вслух с постепенным сворачиванием описания, что обеспечивает условия для перехода к внутреннему проговариванию,
- этап выполнения действий во внешней речи про себя, когда ученик осуществляет самоконтроль только по памяти без громкого проговаривания,
- этап выполнения действия во внутренней речи, на котором снимается пооперационный, а само грамматическое действие становится свернутым, автоматизированным.

II. Уровень полноты операций, составляющих действие. Учащиеся должны выполнять действие сначала развернуто и постепенно, по мере его освоения, сокращенно. Соблюдение этого параметра способствует совершенствованию действия.

III. Уровень обобщения действия. Учащиеся в результате многократного выполнения какого-то конкретного действия должны уметь переносить принципы его выполнения на любой материал из данной области знания.

IV. Уровень освоения действия до нужного качества, что достигается за счет многократного употребления автоматизируемого действия в процессе решения однотипных, но разнообразных речевых задач. [2].

Чтобы включить рефлексию в качестве одной из составляющих процесса развития грамматического навыка на иностранном языке, необходимо обратиться к методике

организации рефлексии на уроке, предложенной А.В. Хуторским, который выделяет следующие этапы:

1) остановка предметной (дорефлексивной) деятельности - выражается в прекращении деятельности, все внимание учеников обращается на ее дальнейший анализ и разбор,

2) восстановление последовательности выполняемых действий - учащимся устно или письменно описывается все то, что сделано, даже то, что на первый взгляд кажется неважным,

3) изучение составленной последовательности действий, с точки зрения ее целесообразности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и т.п.,

4) выявление и формулирование результатов рефлексии,

5) проверка гипотезы на практике в последующей предметной деятельности [2].

В процессе формирования грамматической стороны речи предложенную методику организации рефлексии на уроке целесообразно применить на этапе презентации грамматической структуры, т. е. на этапе формирования ориентировочной основы грамматического действия.

Ниже предлагается разработка по введению грамматического материала спряжения сильных глаголов с корневой гласной «е» (таблица 1) [6].

Применительно к введению грамматического материала в данном случае рефлексия явилась, с одной стороны, фактором развития личности. Ученики получили возможность развить самостоятельное мышление, которое проявилось в их стремлении проявить самостоятельность в поиске интересующей их информации, а так же в их самостоятельном осмыслении и переработке новой информации.

С другой стороны, рефлексия явилась универсальным методическим приемом в процессе овладения иностранным языком. Ориентация на нее в учебном процессе позволила ввести новый грамматический материал не в качестве готового образца, а в качестве коммуникативной задачи, которую нужно было решить, и которая успешно была решена.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Биболетова М.З. Обучение грамматической стороне говорения на английском языке учащихся I-III классов общеобразовательной школы (при начале обучения с шести лет): дис. ... канд. Пед. наук: 13.00.02. – М., 1985. – 185 с.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя. Педагогическая рефлексия. – Псков.: ПППИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.
4. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – М.: Вента-Граф, 1997. – 40 с.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
6. Гальскова Н.Д., Артемова Н.А., Гаврилова Т.А. Mosaik II : учеб. нем.яз. для II кл. шк. с углубл. изучением нем.яз. – М.: МАРТ, 2001. – 128 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения– М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка

учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности: Общеобразовательная школа: дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 – М.: 2003. – 426 с.

9. Липатникова И.Г. Рефлексивный подход к обучению математике учащихся начальной и основной школы в контексте развивающего обучения: дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург.: 2005. – 395 с.

10. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: 2000. – 263 с.

11. Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 176 с.

12. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

13. Шимина А.Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. – М.: Педагогика, 1981. – 75 с.

Таблица 1

Этап работы над грамматическим явлением	Ход урока Действия ученика и учителя	Этап рефлексии (по В. Хуторскому)										
Активизация имеющихся знаний.	<p>1. Учитель ведет с детьми беседу о том, кто что делает: Spielst du Klavier? – Ich spiele Klavier nicht. Spielt sie Klavier? – Sie spielt Klavier. Spielt deine Mutter Klavier? – Meine Mutter spielt Klavier. Spielen sie Klavier? – Sie spielen Klavier. Spielt ihr Klavier? – Wir spielen Klavier.</p> <p>2. Учитель предлагает детям поиграть в игру «Помоги с ответом!», в которой дети узнают, кто помогает дома, а кто нет.</p> <p>Ученикам предлагаются карточки с репликами, на одних карточках записаны вопросы, на других ответы (все вопросы и ответы заранее пронумерованы). Порядок следования вопросов определяет учитель заранее (от вопроса, где встречается уже известная форма глагола к вопросу с неизвестной формой).</p> <table border="1" data-bbox="435 996 994 1579"> <tr> <td>Hilfst du zu Hause?</td> <td>Ich helfe zu</td> </tr> <tr> <td>Hilft sie zu Hause?</td> <td>Sie hilft zu</td> </tr> <tr> <td>Hilft er zu Hause?</td> <td>Er hilft zu Hause nicht.</td> </tr> <tr> <td>Helft ihr zu</td> <td>Wir helfen zu Hause.</td> </tr> <tr> <td>Helfen sie zu Hause?</td> <td>Sie helfen zu Hause</td> </tr> </table> <p>Карточки раздаются разным ученикам, у каждого своя карточка. Ученики по очереди зачитывают с карточек вопросы, ученики у которых ответы к этим вопросам зачитывают их, получившаяся пара вопрос-ответ вывешивается на доску.</p>	Hilfst du zu Hause?	Ich helfe zu	Hilft sie zu Hause?	Sie hilft zu	Hilft er zu Hause?	Er hilft zu Hause nicht.	Helft ihr zu	Wir helfen zu Hause.	Helfen sie zu Hause?	Sie helfen zu Hause	Дорефлексивная деятельность.
Hilfst du zu Hause?	Ich helfe zu											
Hilft sie zu Hause?	Sie hilft zu											
Hilft er zu Hause?	Er hilft zu Hause nicht.											
Helft ihr zu	Wir helfen zu Hause.											
Helfen sie zu Hause?	Sie helfen zu Hause											

<p>Мотивационный этап.</p>	<p>3. Учитель предлагает обобщить ученикам, что они узнали. Учитель, указывая на утвердительные предложения, проговаривает их, дети повторяют за учителем.</p> <p>4. Мы узнали с вами, кто-то помогает дома, а кто-то не помогает дома, используя разные действующие лица (местоимения). А что произошло с глаголом в этих предложениях?</p>	<p>Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности – выражается в прекращении деятельности, все внимание учеников обращается на ее дальнейший анализ и разбор.</p>																			
<p>Этап формирования ориентировочной основы грамматического действия (презентация грамматического материала).</p>	<p>5. Давайте заполним таблицу!</p> <table border="1" data-bbox="523 698 935 775"> <tr> <td>helfen</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="450 795 1078 1037"> <tr> <td>ich</td> <td>h__ lf__</td> <td>wir</td> <td>h__ lf__</td> </tr> <tr> <td>du</td> <td>h__ lf__</td> <td>ihr</td> <td>h__ lf__</td> </tr> <tr> <td>er</td> <td rowspan="3">} h__ lf__</td> <td>sie</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sie</td> <td>Sie</td> <td>h__ lf__</td> </tr> <tr> <td>es</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Дети работают у доски. В каждом предложении дети находят действующее лицо и глагол, выделяют его, отмечая в нем окончание и корневую гласную, которые пропущены в таблице. Затем вносят результат в таблицу. Свои действия дети комментируют.</p> <p>Учитель просит прокомментировать детей получившийся результат.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Как изменился глагол? – Изменилось окончание, <u>изменилась корневая гласная</u>. • С каким местоимением изменилась корневая гласная? – С местоимениями du, er, sie, es. <p>Дети и учитель формулируют правило спряжения сильных глаголов с корневой гласной «е», которая меняется на «i» на основе глагола «helfen» и записывают его в грамматическую тетрадку.</p> <p>Сегодня вы сами разгадали правило «Спряжения сильных глаголов».</p> <p>Как вы думаете:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Почему эти глаголы сильные? - Меняют корневую гласную. • Правильно. Глаголы называются сильными, 	helfen	ich	h__ lf__	wir	h__ lf__	du	h__ lf__	ihr	h__ lf__	er	} h__ lf__	sie		Sie	Sie	h__ lf__	es			<p>Восстановление последовательности выполняемых действий – устно или письменно описывается все то, что сделано, даже то, что на первый взгляд кажется неважным (корневая гласная, которая меняется в корне).</p> <p>Изучение составленной последовательности действий, с точки зрения ее соответствия поставленным задачам (определить, как изменился глагол).</p> <p>Выявление и формулирование результатов рефлексии (т. е. выведение правила).</p>
helfen																					
ich	h__ lf__	wir	h__ lf__																		
du	h__ lf__	ihr	h__ lf__																		
er	} h__ lf__	sie																			
Sie		Sie	h__ lf__																		
es																					

	<p>так как они в силах изменить корневую гласную.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Что происходит с корневой гласной глагола «helfen»? Дети еще раз проговаривают вслух, найденную ими закономерность. 	
<p>Работа по формированию грамматического навыка проходит следующие этапы.</p>	<p>Учитель предлагает детям упражнения, направленные на дальнейшее закрепления грамматического материала. При этом особую роль в упражнениях на начальном этапе формирования навыка будет играть устное объяснение своих вариантов ответа, т. е. рефлексия, остановка своей деятельности и ее последующий анализ.</p>	<p>Проверка гипотезы (использование правила) на практике в последующей предметной деятельности.</p>

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Правила оформления статьи

Редактор – Word. Формат – А4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.

Абзацный отступ – 1 см.

Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Автоматические переносы и абзац пробелами **запрещены**.

Страницы **не** нумеруются.

Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черными без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. При несоответствии требованиям объекты будут удалены из статьи.

Список литературы обязателен.

Ссылки на цитируемую литературу даются цифрами, заключенными в квадратные скобки, например, [1]. В случае необходимости указания страницы ее номер приводится после номера ссылки через запятую: [1, 334]. Список литературы и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ 7.0.5 – 2003.

Порядок размещения материала:

- название статьи (заглавными буквами, полужирный шрифт, выравнивание по центру),
- сведения об авторе(ах): инициалы и фамилия в именительном падеже, (полужирный курсив, выравнивание по правому краю),
- аннотация на русском языке объемом до 500 знаков (размер шрифта – 12 пт),
- ключевые слова на русском языке (5-7) (размер шрифта – 12 пт, без выделения),
- текст статьи,
- список литературы.

Редколлегия оставляет за собой право оставить без рассмотрения представленные материалы, если их оформление не соответствует установленным правилам

НАШИ АВТОРЫ

Агаркова Ольга Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург
Александрова Татьяна Геннадьевна	заведующая МДОУ № 132, г. Краснодар
Аникина Наталья Сергеевна	аспирант кафедры педагогики и психологии ГОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств», г. Казань
Балдандоржиев Жаргал Баирович	учитель МОУ «Ясногорская средняя общеобразовательная школа», аспирант ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского», п. Ясногорск, Забайкальский край
Беляева Мария Вячеславовна	кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и современных технологий обучения Института иностранных языков ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Мытищи, Московская обл.
Легенчук Дмитрий Владимирович	кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган
Легенчук Елена Анатольевна	кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган
Лимаренко Иван Константинович	кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента организации ФГОУ ВПО «Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина», г. Саратов
Максутова Линара Рамильевна	аспирант кафедры педагогики и психологии ГОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств», г. Зеленодольск
Никифорова Светлана Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала государственного университета – Высшей школы экономики, г. Санкт-Петербург
Приходько Елена Гавриловна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар
Сулейманов Манир Рафхатович	старший преподаватель кафедры социальных коммуникаций ФГОУ ВПО «Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина», г. Саратов
Тетерова Анна Андреевна	аспирант кафедры немецкого языка и СТО Московского городского педагогического университета
Трухановская Наталья Сергеевна	кандидат филологических наук, ст. преподаватель Института иностранных языков ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва