

---

**Научный журнал**  
**№ 1(14), 2014**

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

*Свидетельство регистрации  
ПИ № ФС77-50626*

*Учредитель:  
Научно-исследовательский  
институт  
педагогике и психологии*

**Главный редактор**  
М.В. Волкова  
**Ответственный редактор**  
М.Н. Пучкарёва  
**Редактор-корректор**  
А.Н. Гаврилова

**Периодичность**  
4 раза в год

**Адрес редакции:**  
428021, г. Чебоксары,  
ул. Ленинградская, 36

**Телефон**  
(8352)22-47-89

**E-mail:**  
наука0808@mail.ru

Информация об  
опубликованных статьях  
регулярно предоставляется  
в систему Российского индекса  
научного цитирования  
(договор №300-10/2011R).  
Полнотекстовая версия  
журнала размещена на сайте:  
[www. elibrary. ru](http://www.elibrary.ru)

Подписной индекс  
в «Каталоге российской прессы  
«ПОЧТА РОССИИ» – 24969

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

При цитировании ссылка  
на журнал «Научный потенциал»  
обязательна.

---

ISSN 2218-7774

# Научный потенциал

№ 1(14), 2014

в номере:

Вопросы философии

Вопросы языкознания

Литература

Педагогика

Психология

История

Социология

Интеграция науки

---

## Редакционно-издательский совет

**БЫКАСОВА Лариса Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова»  
**ВАБИЩЕВИЧ Александр Николаевич**, доктор исторических наук, доцент,  
Учреждение образования «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»  
**ВОЛОДИНА Наталья Владимировна**, доктор филологических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»  
**ГРИГОРЬЕВ Георгий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор  
**ЕМЕЛЬЯНОВА Марина Валерьевна**, доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»  
**ЖЕЛТОВ Виктор Васильевич**, доктор философских наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»  
**ЗЕМЛЯКОВ Александр Егорович**, доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»  
**КНЯЗЕВА Татьяна Николаевна**, доктор психологических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина»  
**КОВАЛЁВ Виталий Владимирович**, доктор социологических наук, профессор,  
ГОУ ВПО «Ростовский государственный педагогический университет»  
**ОРЛОВ Владимир Вячеславович**, доктор философских наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»  
**ПАВЛОВ Иван Владимирович**, доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»  
**ПАНОВА Марина Николаевна**, доктор филологических наук, доцент,  
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
**РОГОЖНИКОВА Татьяна Павловна**, доктор филологических наук, профессор  
ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»  
**СИРОТКИН Лев Юрьевич**, доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств»  
**ТАФАЕВ Геннадий Ильич**, доктор исторических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»  
**ХРИСАНОВА Елена Геннадьевна**, доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»  
**РЕЗНИКОВ Сергей Николаевич**, кандидат экономических наук,  
ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»  
**ХАЗИНА Анна Васильевна**, кандидат исторических наук, доцент,  
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина»

---

**Научный потенциал.** – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2014. – № 1. – 128 с.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.  
Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.

Материалы представлены в авторской редакции.

Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается.

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.

Формат 60 × 84/4

Бумага офсетная

Усл.-печ. л. 10,5

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 31.03.2014 г.

Дата выхода в свет 10.04.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

НИИ педагогики и психологии

428021, г. Чебоксары,

ул. Ленинградская, 36

тел. (8352) 22-47-89, 38-16-10

e-mail: [551045@mail.ru](mailto:551045@mail.ru)

Цена свободная

ISSN 2218-7774

---

Scientific Journal  
№ 1 (14), 2014

The journal is registered  
Federal Service Supervision of  
Communications,  
Information and Mass  
Communications  
May 7, 2010

Registration certificate  
PI № FS77-50626

Founder:  
Research institute Pedagogy and  
Psychology

Editor in chief  
M.V. Volkova

Executive Editor  
M.N. Puchkareva

Editor and proofreader  
A.N. Gavrilova

Periodicity 4 times a year

Editorial office:  
428021, Cheboksary,  
str. Leningrad, 36  
phone  
(8352) 22-47-89  
E-mail:  
[nauka0808@mail.ru](mailto:nauka0808@mail.ru)

information about  
published articles  
regularly provided  
in Russian Science Citation Index  
(contract № 300-10/2011R).  
full-text version magazine can be  
found at: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

Index in the «Catalogue of the  
Russian press «RUSSIAN POST» -  
24969

Point of view, could lead to  
not necessarily reflect the views  
of the authors of publications

When quoting reference the  
magazine «Scientific potential»  
is obligatory.

---

# Scientific potential

№ 1 (14), 2014

Facilities:

**Problems of Philosophy**

**Problems of Linguistics**

**Literature**

**Pedagogy**

**Psychology**

**History**

**Sociology**

**Integration of science**

СОДЕРЖАНИЕ

**Вопросы философии**

<i>Шатохина Н.П.</i> Свобода как иррациональная компонента бытия.....	6
---	---

**Вопросы языкознания**

<i>Базан О.Н.</i> Прецедентные высказывания в риторических структурах современного украинского медиатекста.....	10
<i>Барвицкая Г.К.</i> Антонимические отношения в украинской терминосистеме учета и аудита.....	16
<i>Дзисюк Н.В.</i> Структурно-семантические характеристики фразеологических единиц в поэзии современной уманщины.....	20
<i>Наенко Г.М.</i> Этимологическая дефиниция в староукраинском научном тексте.....	26
<i>Ничаенко И.И.</i> Воссоздание средств вербализации концепта женской красоты в художественном переводе (на материале оригинала и перевода художественных текстов на русский и украинский языки).....	32
<i>Семашко Т.Ф.</i> Место этностереотипов в современном языковом пространстве.....	36

**Литература**

<i>Данилина С.Ю.</i> Пародия как текстообразующий фактор в романе Чака Паланика «Бойцовский клуб» и ее отражение в переводе.....	41
--	----

**Педагогика**

<i>Горлова Е.А.</i> Принципы организации контроля учебно-познавательной деятельности учащихся при уровневой дифференциации процесса обучения.....	47
<i>Грищенко Е.В.</i> Применение технологии «Бос-здоровье» на уроках математики в инклюзивном образовании.....	51
<i>Каратеев О.В.</i> Самораскрытие в структуре социально-психологических и личностных свойств студентов с различным уровнем рефлексивности.....	56
<i>Киреев М.Н., Коренева Е.Н., Киреева Н.В.</i> Особенности процесса формирования правовой культуры студенческой молодежи.....	63
<i>Коровин Р.В.</i> Формирование ответственности у курсантов высших военных учебных заведений.....	66
<i>Лучинский М.М.</i> Педагогические взгляды В.Я. Буняковского в системе подготовки современного учителя.....	70
<i>Максимова О.Г.</i> Формирование лингвистической мобильности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.....	75
<i>Пастюк О.В.</i> Современные подходы к обучению учащихся в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов.....	79
<i>Сергеев А.Н., Ульченко Е.Н.</i> Публикация мультимедийного контента в социальной образовательной сети: техническая реализация и возможности для образования.....	84
<i>Чердынцева Е.В.</i> Технологии организации внеурочной деятельности в начальной школе.....	88
<i>Шувалова Е.М.</i> Архип Алексеевич Красновский и его учебно-педагогическая деятельность в восточном педагогическом институте (1922-1925 гг.).....	91

**Психология**

<i>Гуриева С.Д.</i> Социально-психологические стратегии сохранения доверия в организации.....	97
<i>Крюкова Е.В.</i> Сравнительное исследование социально ценных качеств учащихся старших классов городских и сельских школ.....	102

**История**

<i>Тафяев Г.И.</i> Россия – цивилизация-государство.....	109
--	-----

**Социология**

<i>Терехов Е.А., Коренева Е.Н., Киреева Н.В.</i> Роль специалиста социокультурной сферы в солидаризации общества.....	113
---	-----

**Интеграция науки**

<i>Филатов-Бекман С.А.</i> Зонная теория Н.А. Гарбузова: эффе́кты в области компьютерного музыкального звучания (раздел 4).....	117
---	-----

CONTENTS

**Problems of Philosophy**

*Shatokhina N.P.* Freedom as irrational component being..... 6

**Problems of Linguistics**

*Bazan O.N.* Precedent statements in the rhetorical structures of Ukrainian modern media..... 10  
*Barvickaya G.K.* Antonymous relations in Ukrainian terminosistemy accounting and auditing 16  
*Dzysiuk M.V.* Structural and semantic characteristics of frazeological datas in modern poetry of uman city..... 20  
*Naienko G.M.* Etymological definition in old Ukrainian scientific text..... 26  
*Nichaienko I.I.* Means of verbalization of the concept of female beauty in literary translation (based on the original and translation of literary texts in Russian and Ukrainian languages)..... 32  
*Semashko T.F.* Ethnic stereotypes place in modern of the linguistic worldview ..... 36

**Literature**

*Danilina S.Y.* Parody as a text-building constituent in Chuck Palahniuk «S Fight Club» and its reproduction in translation..... 41

**Pedagogy**

*Gorlova E.A.* Principles of the control educational-cognitive activity of pupils at level differentiation learning..... 47  
*Grishchenko E.V.* Application technology biofeedback health mathematics lessons in inclusive education..... 51  
*Karateyev O.V.* Self-disclosure in structure of interpersonal and personal characteristics of students with different reflection level..... 56  
*Kireev M.N., Koreneva E.N., Kireeva N.V.* Peculiarities of the process of student legal culture formation..... 63  
*Korovin R.V.* The formation of responsibility among cadets of higher military institutions..... 66  
*Luchinskii M.M.* Pedagogical views V.Y. Bunyakovskii in the modern school education..... 70  
*Maximova O.G.* Formirovanie mobility language future teachers during training..... 75  
*Pastyuk O.V.* Modern approaches to teaching students..... 79  
*Sergeev A.N., Ulchenko E.N.* Multimedia content publication in social education network: technical implementation and opportunities for education..... 84  
*Cherdyntseva E.V.* Technology organization extracurricular activities in elementary school..... 88  
*Shuvalova E.M.* Arkhip Alekseevich Krasnovskyand his teaching and training activity at eastern pedagogical institute (1922-1925)..... 91

**Psychology**

*Gurieva S.D.* Social and psychological strategies in the conservation trust..... 97  
*Kryukova E.V.* A comparative study of social valuable qualities at pupils city and rural schools..... 102

**History**

*Tafaev G.I.* Russia – Civilization-State..... 109

**Sociology**

*Terekhov E.A., Koreneva E.N. Kireeva N.V.* The role of the specialist of the social and cultural sphere in solidarity society..... 113

**Integration of science**

*Filatov-Beckman S.A.* Band theory of N.A. Garbuzova: effects of a computer music sound (section 4)..... 117

## ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

УДК 123.1

### СВОБОДА КАК ИРРАЦИОНАЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА БЫТИЯ

*Наталья Петровна Шатохина*

кандидат философских наук, преподаватель,  
Донецкий университет управления, г. Макеевка, Украина  
e-mail: shatohina-85@mail.ru

*В данной статье феномен свободы рассматривается как иррациональная компонента бытия, метафизическая категория, при изучении которой невозможно ограничиться строго логическим подходом, диалектическим анализом. Свобода является онтологическим Абсолютом, в котором сосредоточено извечное стремление человека к Бессмертию, Истине, Красоте.*

**Ключевые слова:** свобода; иррациональность; метафизика; воля; экзистенция.

Изучение феномена «свобода», рассмотрение его с самых разных позиций, на протяжении многих веков было присуще философской науке. Вопрос о свободе как общем всеобъемлющем понятии, как одной из центральных философских категорий представляется важнейшим вопросом для человечества. Свобода может выступать в самых разных, зачастую даже противоположных смыслах, однако, в целом, в ее определении содержится идея альтернативного личностного выбора. Вне свободы человек не раскрывает свой внутренний потенциал, не может реализовать свою волю. Однако, свобода не может рассматриваться только как детерминированное следствие определенных факторов; ее следует анализировать и в ином, иррациональном контексте. Свободу вполне можно отнести к явлениям метафизической сферы, сферы трансцендентного, поскольку она является недостижимым Абсолютом, не имеющим четких границ и обозначений.

Проблемой свободы издавна интересовались философы самых различных школ и направлений, начиная от античности и заканчивая современностью. Среди них можно выделить Эпикура, Ф. Аквинского, М. Лютера, Б. Спинозу, Д. Юма, И. Канта, В. Гегеля, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, В. Виндельбанда. В русле экзистенциализма свободу изучали М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, Н. Бердяев. Среди представителей постмодернизма можно отметить М. Фуко, К. Леви-Стросса. В контексте метафизики свобо-

ду анализировали Г. Райл, М. Белен, Ф. Нуче. Современными исследователями свободы являются Ф. Нудельман, Ж. Делез, С. Чиркова, П. Гайдено. Однако, несмотря на большое количество работ по данной теме необходимо более детальное описание иррационального подхода к изучению свободы, как явления метафизического характера. Трактовка понятия «свобода» непосредственно обусловлена теми объективными и субъективными причинами, которые на нее влияют. Под условиями проявления свободы могут понимать и социальные, и природные, и межличностные, и индивидуальные факторы. Однако, свобода, прежде всего, способность делать выбор между добром и злом, определенными обстоятельствами, идеями, разумом и чувствами. В разных науках свободе придаются разные значения, но в философии нет единого определения этого феномена. Популярное высказывание Б. Спинозы, о том, что свобода есть осознанная необходимость, нельзя считать общепринятым, исходя из многообразия философских течений. При изучении такого явления, как свобода, невозможно ограничиться строгим логическим подходом. Недостаточным тут будет и исторический метод. Свобода является слишком сложным, многогранным феноменом, и потому требует глубочайшего, всестороннего рассмотрения. История развития философской мысли красноречиво указывает на то, что понятие каузальной свободы постепенно вытесняется понятием

свободы созидательной. Человек больше не зависит от рока, волеизъявления высших сил (как это понималось на протяжении многих столетий), он сам творец собственной судьбы, над которым уже не тяготеет проклятие церкви, боязнь расплаты за грехи, страх перед деспотизмом правителей. Такое понимание личностной свободы связано с осознанием конечности человеческого бытия, привнесенным экзистенциалистами. Отказавшись от давящих над человечеством причинности и закономерности, именно они первыми возвестили об освобождении от сковывающих сознание условий. С одной стороны, страх перед смертью лишает человека гнета формальностей, но, с другой стороны, именно он возлагает на него ответственность за собственные поступки, предпочтение тех или иных ценностей другим, менее значимым. Экзистенциализм К. Ясперса позитивен для научного поиска свободы, которая хотя и скрывается за гранью трансцендентного, но может быть преодолима с помощью нахождения истинного себя. П. Гайденко замечает: «Ясперс же исключает рассмотрение свободы с точки зрения всеобщности ее принципа. Ведь принцип всеобщности, по Ясперсу, присущ только рассудку, он имеет, так сказать, внутримировой характер, свобода же, как атрибут экзистенции, выходит за пределы имманентного мира – не только природного, но и нравственного – и соприкасается с трансцендентным. Как раз трансценденция – освобождает: в этом пункте Ясперс следует не за Кантом, а за Кьеркегором» [3, с. 14].

Творческое, продуктивное воображение нелогично по самой своей природе, и потому оно не может ограничиваться областью принятия решений. Оно оправдывает спонтанные действия, непрогнозируемые последствия, неожиданные решения. Человек свободен в сотворении себя, продуктов творчества, продуцировании идей. Такая свобода открывает выход в другой, потусторонний мир, где нет конечности, пределов для существования мысли, передачи информации. Творческое воображение – мост, соединяющий реальное и запредельное, замкнутое и безграничное, всеобъемлющее.

Если мы рассматриваем общественную свободу, то неизбежно сталкиваемся с таки-

ми понятиями, как правопорядок, закон, власть, государство, мораль. Это, так называемые, регуляторы человеческой воли, радикально ее ограничивающие. Повинуясь им, постоянно ощущая гнет общественного порядка, человек не может действовать согласно собственным желаниям, убеждениям. Иное дело – свобода личностная, свобода сознания. Оставаясь один на один с самим собой, постигая собственное «Я», индивид как никогда откровенен, внутренний монолог помогает ему развиваться и самоосвободиться от социальных пут. Внутренняя свобода предполагает и свободу от другого человека, ига природы. Личностная свобода потому и внерациональна, что она независима от времени, индивид способен уйти от настоящего в прошлое или будущее, преодолевать любые пространственные горизонты. В нашем «Я» заключена тайна, и эта тайна притягивает, одновременно давая надежду, что ее познание приблизит нас к истинной свободе, свободе духа. Г. Райл верно замечает, что «... к чему бы ни относилось слово «Я», это нечто является очень важным и совершенно уникальным – в том смысле, что оно не принадлежит никому другому. Такое «Я» должно быть одно. Местоимения вроде «ты» или «они» не несут в себе ничего таинственного, тогда как в нем чувствуется тайна» [5, с. 59].

Сложность феномена свободы заключена в иллюзорности чувства обретения. Ощущать, что ты свободен, еще не значит быть свободным по-настоящему. Человек сам до конца не осознает истинного положения вещей, пока не определится, что значит свобода именно для него, совпадает ли его представление о ней с истинным положением вещей. Современное понимание свободы напрямую связано с теорией случайного выбора, произвольной комбинации нравственных посылов и практики действий. Такое видение свободы совпадает с синергетической концепцией, в которой подразумевается многоальтернативность, непредсказуемость исхода. Человек, стоящий перед выбором пути к свободе, является классическим воплощением «витязя на распутье» или бифуркационной точки, от которой начинается движение к новому.

Н. Кузнецова, говоря о синергетических процессах, приходит к такому выводу:

«...в любой момент времени может возникнуть новый тип решения, не сводимый к предыдущему, а в точках смены типов решений – в точках бифуркации – может происходить смена пространственно-временной ориентации» [4, с. 328]. Синергетическая концепция ярко подчеркивает личностную свободу выбора, и вместе с тем она иллюстрирует внерациональность всех жизненных процессов. Поскольку принцип создания нового и гармоничного из полного хаоса, пока еще не определен, то самоорганизацию, лежащую в его основе, можно отнести к метафизическим явлениям. Не только саму свободу, но и стремление к свободе невозможно представить как нечто прогнозируемое, детерминированное, материальное. И хотя между синергетикой и религией, на первый взгляд, существует непреодолимая пропасть, концепт свободы значительно ее уменьшает.

Жажда обретения свободы всегда религиозна, мифологизирована. Многие исследователи полагают, что через стремление к свободе человек реализует потребность к вечному, бессмертному, трансцендентному. В статье «Высшая трансцендентальная идея как нравственно-духовный идеал» С. Агзамходжаева пишет: «Человек своими свободными творческими деяниями реализует благие помыслы Бога» [1, с. 258]. Эта идея сходна философии Н. Бердяева, и в самом своем корне гуманистична. Человеческое существование оправдывается творчеством, а творчество оправдывается стремлением к свободе, которая одна только и может приблизить человека к вечному, подарить ему бессмертие. Воспитывая детей и отдавая им все самое лучшее, люди реализуют скрытую тягу к загробной жизни, но этот путь обманчив. Каждое новое поколение пропагандирует новые ценности, уникальное человеческое «Я» теряется в массовом потоке. Реализуясь в творчестве, автор продуцирует свою идею в бесконечность, увековечивает часть себя, освобождает свою экзистенцию.

Изнаночной стороной свободы выступает необходимость. Необходимость, как вечная обреченность, ограниченность, заставляет покоряться, сдерживаться, идти на компромисс с обстоятельствами. Кажется, что именно общество, социум таит в себе зло, насилует личность. Но может ли чело-

век быть полностью свободным вне общества? Категорично ответить на этот вопрос трудно. Если основываться только лишь на объективных знаниях, то можно прийти к выводу, что такая свобода не приносит удовлетворения, а напротив – разрушает, приводит к деградации. Связана ли личная свобода отдельно взятого индивида с функционированием общества, развитием государства? Существует ли свобода вне рамок закона, социального одобрения, общественного влияния? В этом случае уместно обратиться к классику немецкой философской мысли Г. Гегелю: «Свободу граждан должно обеспечивать «сильное государство». Государство возникает не по воле граждан в результате общественного договора, а наоборот: «Все государства были основаны благодаря возвышенной силе великих людей» [2, с. 102]. Иными словами, создание государства, объединение людей в единые сообщества (если не брать во внимание веление абсолютного разума) продиктованы исторической необходимостью, заранее обусловлены стремлением всего живого к целостности, тождеству. Это Целое есть всеобщее равновесие, установленный порядок, организация.

Каждый из людей мыслит свободу по-разному, каждый стремится к ней разными способами, по-своему понимает ее сущность и вкладывает в это понятие свой, субъективный смысл. Но, стоит заметить, что истинное значение и смысл свободы, как универсальной онтологической категории, при этом остается неизведанным. Свободу вполне можно обозначить как вещь-в-себе.

Проблема феномена свободы, как видно из этого исследования, требует постоянного, глубокого анализа, поскольку с течением времени претерпевает существенные модификации. Однозначным можно считать только то, что строгий логический подход недостаточен для полного и наиболее объективного изучения сущности рассматриваемого явления. Свобода иррациональна по самой своей сути, т. к. она существует в качестве некоей абсолютной онтологической категории, в которой сосредоточено извечное стремление человека к Бессмертию, Истине, Красоте. Не вызывает сомнений, что свобода была, есть и будет актуальнейшим философским вопросом, именно поэтому



его рассмотрение в контексте метафизического подхода, отрыва от диалектики, помогут по-иному взглянуть на современную картину мира.

**Список литературы:**

1. Агзамходжаева С.С. Высшая трансцендентальная идея как нравственно-духовный идеал // Социально-гуманитарные знания. – № 1. – 2008. – С. 251-262.

2. Баранов В.Е. Система и личность // Философия и общество. – № 2. – 2008. – С. 99-107.

3. Гайдено П.П. Человек и история в экзистенциальной философии Карла Ясперса // Ясперс К. «Смысл и назначение истории». – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

4. Кузнецова Н.А. Основания синергетики и её возможности // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 4. – С. 324-329.

5. Райл Г. Понятие сознания // под ред. В. Филатова. – М.: Пресс, 2000. – 129 с.

---

FREEDOM AS IRRATIONAL COMPONENT BEING

---

*Natalia Petrovna Shatochina*

Doctor of philosophy and Lecturer,  
Donetsk University of Management,  
Makeevka, Ukraine

---

*In this article, the phenomenon of freedom is seen as irrational component being metaphysical category in which it is impossible to confine itself to a strictly logical approach of dialectical analysis. Freedom is Absolute ontological focuses the eternal human quest to immortality, Truth, beauty.*

**Key words:** freedom; irrationality; metaphysics; will; existenz.

© Н.П. Шатохина, 2014

**Рецензент:** доктор философских наук, профессор Т.А. Андреева

## ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81'42

### ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В РИТОРИЧЕСКИХ СТРУКТУРАХ СОВРЕМЕННОГО УКРАИНСКОГО МЕДИАТЕКСТА

*Ольга Николаевна Базан*

аспирант, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина  
e-mail: olyabazan@ukr.net

*В статье исследованы прецедентные высказывания как средства воздействия и особенности их функционирования в составе риторических структур современных украинских медиатекстов.*

**Ключевые слова:** прецедентный феномен; прецедентные высказывания; риторический вопрос; медиатекст.

Направленность современной лингвистики на проведение комплексных функционально-коммуникативных и структурно-семиотических исследований медиатекста актуализирует изучение проблематики прецедентности, которая одновременно является семиотическим и коммуникативным феноменом. Прежде всего, это выражается в попытке синтезировать различные сферы деятельности человека – литературу, музыку, кинематограф, медицину, спорт и т. д. Результатом такого вида коммуникативной деятельности является взаимопроникновение текстов друг в друга: заимствование отдельных фрагментов других текстов.

Объект нашего исследования – риторические структуры современного украинского медиатекста (2008-2013 гг.), предмет – прецедентные высказывания в риторических структурах медиатекста.

В восточнославянском языкознании значительный вклад в изучение прецедентности сделали российские лингвисты. Известно, что термин «прецедентный текст» ввел в научную практику Ю.Н. Караулов, определив его как текст, который является значимым для той или иной личности в познавательном и эмоциональном плане, что имеет надличностный характер, т. е. широко известный значительной части представителей лингво-культурного сообщества, обращение к которому неоднократно возобновляется в дискурсе этого языкового сообщества [3, с. 106]. Сегодня этот термин активно

используется многими лингвистами: Д.В. Багаевой, Е.А. Баженовой, О.А. Ворожцовой, Д.Б. Гудковым, М.Ю. Илюшкиной, В.В. Красных, С.Л. Кушнерук, О.А. Нахимовой, Г.Г. Слышкиным, С.И. Сметаниной и др.

Единицами системы прецедентных феноменов являются прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация и прецедентный текст (Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных и др.). В риторических структурах прецедентные феномены реализуют прагматический потенциал медиатекста и репрезентуют символы, которые имеют традиционно признанные в этом обществе значения. Прецедентные единицы через актуализацию когнитивной базы читателя экспрессивизируют риторический вопрос, делая его более выразительным.

Особую роль в украинском медиатексте играет прецедентное высказывание – репродуцированный продукт речевой деятельности, завершенная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной, сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его содержанию, последний всегда «шире» простой суммы значений [4, с. 172].

Если В.В. Красных утверждает, что прецедентные высказывания обязательно неоднократно воспроизводятся в речи, и в этом заключается их специфика и отличие от других прецедентных феноменов, которые могут быть потенциально частотными,

то О.А. Ворожцова не соглашается с этим мнением, поскольку считает, что прецедентные высказывания – это подвижный вид прецедентных феноменов, которые могут появляться на короткое время и быстро исчезать, например, фразы из рекламных роликов, анекдотов и т. д., которые в период своей активности имеют сильный потенциал воздействия [1, с. 37].

Среди авторов, которые изучают проблему прецедентности, нет единодушия относительно того, какие именно единицы относить к прецедентным высказываниям. Например, Ю.Н. Караулов, А.А. Земская относят к ним цитацию и квазичитацию, С.И. Сметанина и В.В. Красных говорят о цитатах и поговорках, А.Е. Супрун выделяет цитаты, крылатые слова, неологизмы; Г.Г. Слышкин относит к прецедентным также афоризмы [2-4; 8; 9].

Правомерность отнесения этих единиц до прецедентных высказываний можно определить, проанализировав каждое из них, с точки зрения соответствия критериям, обозначенных в определении. Таким образом, цитаты, квазичитаты, афоризмы, аллюзии, плагиат и устойчивые языковые формулы (например, выражения эпохи социализма), пословицы и поговорки определены как прецедентные высказывания. Спорным является отнесение к прецедентным высказываниям фразеологизмов, поскольку довольно сложно определить, какой именно текст или ситуация стоят за ними. Так, в работах А.А. Нахимовой и Ю.Б. Пикулева указывается на то, что вопрос о внесении в состав прецедентных феноменов фразеологизмов остается дискуссионным. Показательно, что фразеологизмы представлены как особый вид прецедентных феноменов в публикации М.А. Кузьмина. Для такого подхода есть определенные основания: фразеологизмы и прецедентные высказывания действительно могут быть очень похожими по структуре, по значению, по функциям [5-7].

Прецедентные феномены, как и фразеологизмы, относятся к единицам, воспроизводимым в речи. Однако в концепции Д.Б. Гудкова, И.В. Захаренко, В.В. Красных и Д.В. Багаевой фразеологизмы не входят в число прецедентных феноменов, хотя при этом делается исключение для пословиц [4, с. 49].

Такие прецедентные феномены, как прецедентный текст и прецедентное высказывание, имеют «фиксированную» структуру, что роднит их с фразеологическими единицами. Среди общих черт прецедентных высказываний и фразеологизмов выделяются следующие: (1) прецедентные высказывания, как и фразеологизмы, могут входить в предикативную единицу, но в отличие от последних могут быть и самостоятельной предикативной единицей, (2) многоуровневость значений; (3) сохранение компонентов их прямого значения [4, с. 98].

Мы согласны с мнением, что фразеологизмы можно отнести к прецедентным феноменам, поскольку их применение в современных украинских медиатекстах чрезвычайно важно, и придерживаемся наиболее распространенной точки зрения, что фразеологизмы – это врозь оформленные, но семантически целостные и синтаксически неделимые языковые знаки, которые своим возникновением и функционированием обязаны фраземотворческому взаимодействию единиц лексического, морфологического и синтаксического уровней. Одной из важнейших характеристик фразеологизмов является их воспроизводимость. Именно воспроизводимость фразеологизма, употребление его в «готовом виде» (при узуально фиксированном диапазоне видоизменения) как проявление устойчивости в языке позволяют отнести фразеологизмы до прецедентных текстов [3, с. 12].

Проанализировав функционирование прецедентных высказываний в риторических структурах современных медиатекстов, мы выделяем следующие их виды: цитаты, квазичитаты, устойчивые языковые высказывания, фразеологизмы (первичные и трансформируемые), пословицы и поговорки, изречения из рекламы.

Анализ прецедентных высказываний в риторических структурах показал, что часто источниками прецедентных высказываний-цитат становятся наиболее удачные (или, наоборот, нелепые) высказывания политиков, которые стали афоризмами. Наиболее цитируемыми по нашим наблюдениям являются политические деятели Леонид Кравчук, Иван Плющ, Виктор Ющенко. Например, в заголовке статьи Екатерины Кириченко и Василия Самохвалова: *В усю-*

*му винний футбол!* // Українська правда, 20.01.2009 [Во всем виноват футбол], авторы используют прецедентное высказывание «*любі друзі*»: *А тепер питання. Якби не було футболу і бійки з Суркісом – чи дали б Черновецькому реалізувати свої гречкосійні схеми навесні 2006 року?. Чи зміг би тоді хтось захистити його від правоохоронців? І хто був би тими «любими друзями», до яких Черновецький міг би звернутися у лиху годину? [А тепер вопрос. Если бы не было футбола и драки с Суркісом – дали бы Черновецькому реалізувати свої гречкосейные схемы весной 2006 года? Смог бы тогда кто-то защитить его от правоохранителей? И кто были бы теми «любими друзьями», к которым Черновецький мог бы обратиться в беде?].*

Источником прецедентного высказывания выступает словосочетание «*любі друзі*» [«дорогие друзья»]. Именно таким обращением начинал Президент Украины Виктор Ющенко большую часть своих выступлений. В 2006 году, после скандала, который привел к отставке Тимошенко, «любими друзьями» стали называть людей из президентского окружения. Прецедентное высказывание «дорогие друзья» добавляет риторической структуре иронии, определенной насмешки. Употребляя в предыдущей риторической структуре прецедентное выражение «гречкосійні схеми» [«гречкосийни схеми» – «гречкосейные схемы»], авторы имплицитно указывают на нечестные дела экс-главы КГА Леонида Черновецкого. Автор намекает, «любими друзьями» журналисты называют ближайшее окружение мэра Киева, которое, по мнению авторов публикации, вряд ли поможет в беде. Словосочетание «лиха година» [«льыха година» – «трудное время»] тоже выступает прецедентным феноменом, источником которого является одноименный фразеологизм, означающий трудное время.

Еще одним образцом функционирования предвыборного слогана как прецедентного высказывания является риторический заголовок статьи Дмитрия Гнапа: *Кому тут не подобається як вона працює?* // Українська правда, 29 вересня 2009 [Кому здесь не нравится как она работает?]. Слоган «*Вона працює*» [«Она работает»] относится к предвыборной кампании Юлии Тимошенко. Жур-

налист, используя этот прецедентный феномен, откровенно глумится над Юлией Тимошенко, ведь сама публикация – вымышленный законопроект: «*забороняється вживати у словосполученнях разом із займенником «Вона» такі дієслова: відпочиває, бреше, краде, блокує, зловживає, зраджує, помиляється, тощо*» [«Запрещается употреблять в словосочетаниях вместе с местоимением «Она» такие глаголы: отдыхает, врет, ворует, блокирует, злоупотребляет, изменяет, ошибается и т. д.»].

Такие характеристики имеет прецедентный феномен «*маємо те, що маємо*» в статье Валерия Семиволоса *Про еволюційні граблі та просвітницький маразм знизу* // Українська правда, 27.03.2009 [Автор пишет: *До речі, на початку 90-тих дехто теж проголошував щось на кшталт: «Рушаймо семимильними кроками до розвинутої демократії через просвітництво мас демократичними цінностями!» Ну, і куди ми дійшли? До «маємо те, що маємо»? [Кстати, в начале 90-х некоторые тоже провозглашали что-то вроде: «Едем семимильными шагами к развитой демократии через просвещение масс демократическими ценностями!» Ну, и куда мы пришли? К «имеем то, что имеем»?]. Источником этого прецедентного высказывания является одноименная фраза первого Президента Украины Леонида Кравчука, который впоследствии использовал ее для заголовка своей книги. Сегодня это высказывание относится к любимым цитатам украинцев и указывает на определенную безысходность положения украинского народа, обусловленного заслугами самых украинцев. Это прецедентное выражение подчеркивает риторическую структуру и также придает ей ироничности.*

Известной фразой для украинцев стал комментарий по проблеме с внесением в повестку дня одного из законопроектов политика Секретаря Совета национальной безопасности и обороны Ивана Плюща, который является мастером остроумного высказывания «*Вони хочуть впихнути невпихуєме*» [Они хотят впихнуть невпихуемое]. Эта фраза стала источником одноименного прецедентного феномена в риторической структуре статьи Ирины Бекешкиной *Ukraine: Failed Democracy* // Українська правда, 05.06.2009: «*Звісно, треба ще «пояснити» наро-*

ду, що діється то усе виключно задля його, народу, блага, аби кризу здолати. Загалом агітпідготовка майбутньої змови виглядає вкрай безпомічною, що й зрозуміло – бо як «впихнуть невпихуєме»? [Конечно, надо еще «объяснить» народу, что происходит все это исключительно ради его, народа, блага, чтобы кризис преодолеть. В целом агитподготовка будущего заговора выглядит крайне беспомощной, что и понятно – а как «впихнуть невпихуемое?»].

Использованный прецедентный феномен делает эту риторическую структуру более экспрессивной, однако, по нашему мнению, в представленной риторической единице это выражение теряет свою первоначальную юмористичность, приобретая пессимистичность, печальную окраску определенной безысходности в решении проблем.

Часто употребляемой в медиатекстах является риторическая единица с прецедентным высказыванием «*світло у кінці тунелю*» – «свет в конце туннеля». Автор этой фразы – 35-й американский президент Джон Фицджеральд Кеннеди, который в 1962 г. комментировал состояние дел в Южном Вьетнаме: «Мы еще не видим конца туннеля, но я бы сказал, что сейчас не темнее, а скорее всего, светлее, чем год назад». Эти слова приобрели популярность после экранизации советского детектива «Свет в конце тоннеля» (1974, реж. Алоиз Бренч). В переносном смысле эта фраза понимается как проблеск надежды на успешное завершение какого-либо дела. Так, прецедентное выражение «свет в конце тоннеля» в смысле улучшения экономических отношений между Украиной и Молдовой использует в своей публикации Виталий Кулик: *Україна – Молдова: де світло в кінці тунелю? // Дзеркало тижня, 15.04.2011* [Украина – Молдова: где свет в конце тоннеля?]. Наталья Дмитренко, описывая ситуацию с закрытием в Киеве книжного магазина «Сяйво» [«Сияние»], применила прием языковой игры и представила данное прецедентное выражение следующим образом: *Чи буде «сяйво» у кінці тунелю? // Україна молода №202, 9.11.11* [Будет ли «свет» в конце тоннеля?].

Фразеологизмы, пословицы, поговорки наиболее наглядно иллюстрируют образ жизни, географическое положение, исто-

рию, и традиции той или иной общности, объединенной одной культурой. Так, например, Александр Палий в статье *Свято вдалося: капусту і гречку забуто, згадують, хто кому що набив // День, 11.05.2011* [Праздник удался: капусту и гречку забыто, вспоминают, кто кому что набил] обращается к высказыванию древнеримского историка Публия Корнелия Тацита: «*Плохой мир даже хуже плохой войны*». Журналист трансформирует это выражение в соответствии с контекстом и оставляет только вторую часть, которую использует в риторической структуре: *А Україна досі йде «шляхом європейської інтеграції», тоді як навіть такі країни, як Болгарія з Румунією вже чотири роки як члени ЄС. Щойно цього року до ЄС запросили Чорногорію, яка в 1990-х рр. пережила участь у трьох війнах. Може, це тому, що нинішня українська влада гірша за війну?* [А Украина до сих пор идет «путем европейской интеграции», тогда как даже такие страны, как Болгария с Румынией уже четыре года как члены ЕС. Только в этом году в ЕС пригласили Черногорию, которая в 1990-х гг. пережила участие в трех войнах. Может, это потому, что нынешняя украинская власть хуже войны?].

Также частым является использование латинских фраз, например, выражение Фата-моргана (англ. *Fata Morgana* – фея Моргана), по преданию, живет на морском дне и обманывает путешественников призрачными видениями, сложный мираж, при котором изображение наземных предметов (озера, горы, деревья т. д.) за горизонтом основном искаженные, изменчивы; марево).

Употребление этого выражения наблюдаем в переносном смысле, а именно как призрак, что-то нереальное. Так, Николай Рубанец в статье *Чи знайдемо свого Барака Обаму? // Українська правда, 20.02.2009* [Найдем ли своего Барака Обаму?], в подзаголовке *Українська Fata Morgana?* [Украинская Fata Morgana?] отождествляет фата-моргана с Украиной: «*Кто такая Украина молодая? А кто такая Украина старая?*». В этом заголовке наблюдаем также языковую игру, которая реализуется на графическом уровне, выделением слова латинскими буквами. Аналогичный прием употребления выражения «фата-моргана» наблюдаем в статье Катажины Квятковской: *Країна розчарованих облич. До українських друзів //*

Український тижень, 26.02.2010: «Можна, звісно, глузувати ..., але хто пояснив таким людям, що їх розквітлі мрії, вистояні на морозі 2004 року, не мали підстав? Хто їм пояснив, що «Ющенко, ТАК!» є тільки збірною **фата-морганю**, гарним провидінням, яке можна сміливо затесати поміж казочками?» [Страна расстроенных лиц. К украинским друзьям. Можно, конечно, смеяться..., но кто объяснил таким людям, что их цветущие мечты, отстоянные на морозе 2004 г., не имеют оснований? Кто им объяснил, что «Ющенко, ДА» есть только сборной фата-морганой, хорошим провидением, которое можно смело разместить между сказками?». Также в этой риторической структуре наблюдаем употребление прецедентной ситуации, выраженной слоганом «Ющенко, ДА», а именно описания событий 2004 года, названных «оранжевой» революцией].

Часто употребляются в украинском медиатексте прецедентные высказывания, источниками которых является устное народное творчество, а именно поговорки и пословицы. Например, в риторическом заголовке статьи Александра Палия: *Конституційний проект Ющенка: краще пізно, ніж ніколи?* [Конституционный проект Ющенко: лучше поздно, чем никогда?]. Источником прецедентного высказывания является одноименная поговорка, которая происходит от латинского высказывания *Potius sero, quam nunquam*. Впервые это выражение встречается в четвертой книге «Истории римского народа», автором которой является древнеримский историк Тит Ливий. Иносказательный смысл этой поговорки заключается в поощрении, одобрении человека, сделавшего, пусть и с опозданием, какое-либо необходимое, важное, благородное дело. В любом случае это лучше, чем не делать его вообще. Анализ риторических заголовков показал частое употребление прецедентных высказываний, источниками которых являются трансформированные пословицы или поговорки, или использование одной их части. Например, в статье Николая Кудлика: *Чи можлива сьогодні революція в Україні?* // *Українська правда*, 12 січня 2009: *Спочатку люди тішились, що мають змогу послухати політиків. Однак чим далі в ліс, тим більше політики допускали обмовки «по Фрейду»? І в кінці-кінці, почали пока-*

*зувати себе у всій красі? Тому тепер, при перегляді всіх цих шоу, частенько виникає думка – а кого ж ми обрали?* [Возможна ли сегодня революция в Украине? Сначала люди радовались, что могут послушать политиков. Однако чем дальше в лес, тем больше политики допускали оговорки «по Фрейду». И в конце концов, начали показывать себя во всей красе. Поэтому теперь, при просмотре всех этих шоу, зачастую возникает мысль – а кого же мы выбрали?]. Источником прецедентного высказывания выступает поговорка с русского фольклора: «Чем дальше в лес, тем больше дров», что означает, чем дальше развиваются события, тем больше возникает трудностей, неожиданностей, осложнений, из которых нелегко найти выход. Аналогичным приемом использования прецедентного высказывания, источником которого выступает трансформированная поговорка, является риторический заголовок статьи Сергея Рахманина: *Президент з країни – опозиції легше?* // *Україна молода*, 1.04.2011. [Президент из страны – оппозиции легче?]. Основой этого риторического заголовка выступает украинская поговорка «Баба з воза – кобилі легше» [«Баба с воза – кобыле легче»], которая означает, что если кто-нибудь идет (отказывается от чего-либо), то тому, кто остался, от этого только лучше. Еще одним примером использования трансформированных поговорок является риторический заголовок статьи Ирины Узловой: *Одна голова смішно, а дві – діагноз?* [Одна голова смешно, а две – диагноз?] // *Україна молода* № 115, 07.07.2011. Источником прецедентного высказывания выступает украинская поговорка *Одна голова – добре, а дві – краще* (Одна голова – хорошо, а две – лучше), использование которого добавляет заглавной единице иронического содержания (в статье описывается инцидент о двух парнях, которые застряли в заборе).

Анализ риторических единиц современного украинского медиатекста показал частое употребление прецедентных высказываний, источниками которых выступают фразеологизмы. Например, в статье Татьяны Николаенко: *Вибори – подвійний стандарт БЮТ* // *Українська правда*, 16.02.2009: *Де ж постанови про скасування цих виборів? І жодній логіці та розумінню не піддаються дії депутатів БЮТ і НУНС, які вже наступного*

дня освятили проведення ще 30 позачергових місцевих виборів. Їхщо, теж скасують через півтора місяці, бо в бюджеті будуть тільки дірки від бублика? [Выборы – двойной стандарт БЮТ. Где же постановления об отмене этих выборов? И никакой логике и пониманию не поддаются действия депутатов БЮТ-и НУНС, которые уже на следующий день освятили проведение еще 30 внеочередных местных выборов. Их что, тоже отменяют через полтора месяца, потому что в бюджете будут только дырки от бублика?]. Источником precedentного высказывания «дырка от бублика», является одноименный фразеологизм, означающий «абсолютно ничего» [10, с. 248]. Аналогичным приемом использования precedentного высказывания, источником которого выступает фразеологизм, является риторическая структура в статье Виталия Коржа: *Це не Конституція, а невдала декларація про сумнівні наміри // Українська правда, 08.2009: Чи Український Народ насправді є сповненим відповідальності, якщо майже два десятиліття товче воду в ступі, висувуючи на провідників держави вчорашніх шоферів, керівників автобаз із кримінальним минулим і агентів впливу, які плювати хотіли на Конституцію та на будь-який інший закон? Джерелом precedentності виступає фразеологізм «товкти воду в ступі», що означає «займатися чим-небудь непотрібним, безрезультатним; марногаяти час» [Это не Конституция, а неудачная декларация о сомнительных намерениях/ Украинский ли Народ на самом деле является полным ответственно-сти, если почти два десятилетия толчет воду в ступе, выдвигая на проводников государства вчерашних шоферов, руководителей автобаз с криминальным прошлым и агентов влияния, которые плевать хотели на Конституцию и на любой другой закон?].*

Источником precedentности выступает фразеологизм «толочь воду в ступе», что означает «заниматься чем-нибудь ненужным, безрезультатным; напрасно терять время») [10, с. 887].

Таким образом, precedentные высказывания в риторических структурах, аккумулируют когнитивную базу реципиента, экспрессивизируют сообщаемое и выступают эффективным средством влияния в современном украинском медиатексте.

#### Список литературы:

1. Ворожцова О.А. Лингвистическое исследование precedentных феноменов в дискурсе российских и американских президентских выборов 2004 года: дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.02.20. – Екатеринбург: Ур. гос. пед. ун-т 2007. – 215 с.
2. Земская Ю.Н. Теория текста. – М., 2010. – 268 с.
3. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 1993. – 303 с.
4. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и культурология: курс лекций. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах формирования поэтического языка. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 272 с.
6. Нахимова Е.А. О критериях выделения precedentных феноменов в политических текстах // Известия УрГПУ. Лингвистика / отв. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2004. – С. 166-175.
7. Пикулева Ю.Б. Precedentный культурный знак в современной телевизионной рекламе: лингвокультурологический анализ: дис. на соиск. учен. степ. канд. филолог. наук: (10.02.01). – Екатеринбург, 2003. – 196 с.
8. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры. – СПб.: Михайлова В.А., 2002. – 384 с.
9. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С. 17-29.
10. Фразеологический словарь украинского языка [Сост.: В.М. Билоноженко и др.]. – М.: Мнение, 1993. – 984 с.

### PRECEDENT STATEMENTS IN THE RHETORICAL STRUCTURES OF UKRAINIAN MODERN MEDIA

*Olha Nikolaevna Bazan*

Graduate student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kiev, Ukraine

*In the article, the precedent-related expressions as means of influence and peculiarities of their functioning within rhetorical structures of modern Ukrainian mass media texts.*

**Key words:** precedent-related expressions; precedent-related phenomenon; rhetorical question; mass media text. © О.Н. Базан, 2014

**Рецензент:** научный руководитель, кандидат филологических наук, профессор В.В. Чумак

## АНТОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В УКРАИНСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ УЧЕТА И АУДИТА

Галина Кирилловна Барвицкая

аспирант, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина  
e-mail: olyabazan@ukr.net

*В статье исследованы антонимические отношения в украинской терминосистеме учета и аудита. Выделены основные группы терминов-антонимов: контрадикторные, комплементарные, контрарные и конверсионные.*

**Ключевые слова:** терминология учета и аудита; типы противопоставлений; антонимы; контрадикторные; комплементарные; контрарные и конверсионные антонимы.

Антонимия является особой характеристикой лексического значения слова, что заключается в отражении противоположных характеристик предметов и явлений объективного мира. Как семасиологическая категория антонимия неотъемлемая от терминологических систем, что номинативно систематизируют понятия учета и аудита – сложную и многоплановую сеть противопоставлений, существенно упорядочивая тем самым терминологическую их сферу (отрасль).

Изучение антонимии в отраслевых терминосистемах находилось в центре внимания украинских (Т.Н. Дячук, Т.И. Панько, Л.А. Симоненко, Т.В. Михайлова, Л.Н. Полога) и российских терминологов (В.Н. Прохорова, Л.А. Бахрушина, Н.Н. Лаврова, Д.Н. Шмелев и др.). Исследователи отмечают, что в отличие от терминологической полисемии и терминологической синонимии, антонимия в любой терминологической системе реализуется так же, как и в общеупотребительной лексике. Это подчеркивает Л.А. Симоненко, отмечая одновременно, что явление антонимии тесно связано с явлением синонимии, поскольку антонимы, как и синонимы, семантически близки между собой, так как их семантическая близость проявляется в соотношении значений. С точки зрения логики смысловых отношений, антонимические отношения – это такие противопоставления в системе лексики слов по их значению, как и синонимические [12, с. 44].

В центре внимания нашего исследования является анализ антонимических отноше-

ний в украинской терминосистеме учета и аудита.

В научной литературе существует несколько определений антонимии: короткое и распространенное. Если для авторов учебника по украинскому языку для вузов антонимы – это слова, принадлежащие к одной и той же части речи и имеют противоположное значение [13, с. 163], то в Энциклопедии украинского языка подано такое определение антонимов: слова (преимущественно одной части речи или их отдельные значения, а также устойчивые словосочетания, аффиксы, грамматические формы, в частности синтаксические конструкции, тесно соединяясь определенной семантической общностью, различаются на этой же основе максимально противоположными значениями [14, с. 209-211].

Соглашаемся с мнением Т.В. Михайловой, которая считает, что антонимичными в терминологии являются отношения двух значений, выраженных различными (разными) терминами, что передают существенные признаки несовместимых противоположных или противоречивых видовых понятий относительно одного родового, то есть имеют общую семантическую основу, а отличные семы этих значений сменяют друг друга или одна исключает другую [5, с. 295]. В пределах украинской терминосистемы учета и аудита антонимию (от греч. – *anti* – против + *опота* – имя) характеризуем как семантическую противопоставленность слов, а термины-антонимы – как термины с противоположным значением.

Стоит отметить, что антонимия помогает обозначить крайние полюса терминологии



гического поля, используя логические возможности терминологической системы. В частности, Л.А. Новиков отрицает существование антонимических отношений между терминами [6, с. 87], а Л.А. Булаховский – существование однокоренных антонимов, хотя эта мысль и противоречит строгой логичности противоположных понятий [2, с. 39]. Однако, такие рассуждения единичные, большинство ученых утвердительно указывает на наличие антонимии в терминологической лексике. Мы тоже придерживаемся взглядов большинства и исследуем явление антонимии в украинской терминосистеме учета и аудита, как ее важную составляющую, что способствует системности в терминологии.

Термины-антонимы характеризуются определенными парадигматическими свойствами: фронтальной противоположностью и расширением по дифференциальному признаку, тесно связанной с ее основной дефинитивной функцией [8, с. 186]. Они не нарушают, а подчеркивают выявления языковой системности, потому что основываются на различиях внутри одного и того же явления (качества, свойства, состояния, движения и т. п.), отражают объективно существующие в терминологии противопоставленные явления [3, с. 107].

Трудно не согласиться с мнением М.М. Покровского, который отмечает, что слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, а сочетаются независимо от нашего сознания в различные группы, причем основанием для такой группировки является сходство или прямая противоположность по основному значению [9, с. 21].

Стоит отметить, что в отраслевой терминосистеме антонимические отношения слов, независимо от сферы их функционирования, не касаются их стилистической коннотации, они основаны на точном противопоставлении двух конкретных качеств или состояний. Это означает, что антонимические отношения не противоречат специфике термина, не нарушают основных принципов терминологии, среди которых – однозначность, точность, стилистическая нейтральность. Кроме того, говоря об антонимических качествах терминов, ученые берут за основу логическую противопостав-

ленность научных понятий и считают, что в самой их природе есть предпосылки для создания антонимических оппозиций.

В частности, Л.А. Новиков отмечает, что антонимичность находит свое выражение в смысловом содержании слова. Она выступает как особая характеристика лексического значения слов специфически языковым отражением различий и противоречий в предметах и явлениях объективного мира [7, с. 13]. Вместе с тем, В.П. Даниленко считает, что лексике языка науки антонимия присуща не менее, а скорее более, чем общелитературному языку и для этого есть свои основания, что связаны с природой научных понятий [3, с. 79-80]. Итак, с одной стороны, специфика антонимии обеспечивает распространение этого явления и на сферу терминологии, а с другой стороны, явление антонимии в терминологии обусловлено самой природой научных знаний.

Мы же склонны считать, что терминологическая антонимия и общезыковая антонимия не имеют существенных и принципиальных различий, поэтому для детального анализа этих явлений применяем меру степени выраженности контраста в антонимических парах (Л.А. Новиков). Согласно такому подходу, термины-антонимы учета и аудита целесообразно разграничить по характеру противопоставленности членов оппозиции, их градуальности/неградуальности на контрадикторные, комплементарные, контрарные и конверсионные.

К первой группе терминов относятся антонимы, выражающие контрадикторную противоположность. Контрадикторные термины-антонимы учета и аудита предоставленные парами, члены которых взаимоисключают друг друга (*капитализация* [Загор., с. 284] – *декапитализация* [Загор., с. 149]; *централизованные фонды денежных средств* [Бил., с. 467] – *децентрализованные фонды денежных средств* [Бил., с. 467]); в контрадикторную оппозицию нельзя добавить нейтральный член. При такой оппозиции одно из слов пары содержит отрицательную словообразовательную приставку, что имеет значение полного отсутствия или отсутствия определенного признака, например: *подтвержденный аккредитив* – *неподтвержденный аккредитив* [Бут., с. 8]; *оборотные активы* [Бут., с. 10] – *необоротные активы* [Бут., с. 10];

отфактурованная поставка [Бут., с. 138] – *неотфактурованная поставка* [Бут., с. 138]; *наличные расчеты* [Бут., с. 162] – *безналичные расчеты* [Бут., с. 162]; *отзывной кредит* [Загор., с. 332] – *безотзывной кредит* [Загор., с. 331]; *поток денежный ликвидный* [Загор., с. 472] – *поток денежный неликвидный*; *выплата* [Бут., с.33] – *невыплата* [Бут., с. 33] и др.

Ко второй группе относим термины со значением **комплементарности**, то есть такие, в которой ни один из составляющих не содержит в себе какого-либо негативного признака, а имеют лишь нейтральную сущность. Комплементарные антонимы не отрицают друг друга, а соотносятся на основе контраста выраженных ими признаков; они дополняют друг друга к выражению границ проявления того или иного признака. В терминосистеме учета и аудита к этой группе можно отнести антонимические пары: *фонды средств* [Кан., с. 86] – *бюджетные фонды средств* [Кан., с. 87], *внебюджетные фонды средств* [Кан., с. 86]; *ассигнование* [Кан., с. 32] – *государственные ассигнования* [Загор., с. 35], *муниципальные ассигнования* [Пант., с. 111] и др.

По нашим наблюдениям, комплементарность терминов-антонимов учета и аудита представленная преимущественно в терминологических словосочетаниях, построенных на родо-видовых отношениях. Комплементарные термины исчерпывают содержание родового понятия, характеризуя его в том или ином аспекте, например: *бюджет* [Загор., с. 71] – *государственный бюджет* [Бил., с. 146], *областной бюджет* [Бил., с. 144], *бюджет местного самоуправления* [Бил., с. 146].

Третья антонимическая группа включает термины, выражающие качественную противоположность, так называемые **контрарные** антонимы. Такие термины предусматривают определенную тождественность, общий элемент, на котором основана их функциональная тождественность. Заметим, что члены контрарного противоречия находятся в отношениях противоположности, а не строгой оппозиции, в отличии от контрадикторных антонимов. Характерная особенность антонимов контрарного типа – градуальность, что позволяет расширить антонимическую пару к ряду терминов, элементы которого различаются по степени

проявления того или иного признака. Разнокорневые контрарные термины обычно дополняются средним членом, представленным словом с нейтральным значением, например: *дотация* [Загор., с. 190] – *расходы* [Кан., с. 76] – *субвенция* [Загор., с. 572]; *ссуда* [Загор., с. 461] – *кредит* [Загор., с. 330] – *выплата* [Загор., с. 106] и др.

Учитывая различные типы лексических противопоставлений в пределах терминосистемы учета и аудита, выделяем четвертую группу антонимов – **конверсионную**. Этот тип состоит в реализации обратных, парных действий, выполнение которых невозможно обособленно. В исследуемой системе это так называемые действия с позиции двух субъектов, участников учетной деятельности, например: *лизингодатель* [Бут., с. 102] – *лизингополучатель* [Бут., с. 102]; *трасант* [Загор., с. 584] – *трассат* [Загор., с. 584]; *покупка* [Загор., с. 339] – *продажа* [Загор., с. 484]; *векселедатель* [Загор., с. 94] – *векселедержатель* [Загор., с. 94]; *индосат* [Загор., с. 264] – *индосант* [Загор., с. 264]; *жират* [Загор., с. 208] – *жирант* [Загор., с. 208] и др.

Данная типология терминов-антонимов учета и аудита может быть дополнена другой, лексической, в которой учитывается систематизация рассматриваемых единиц. Так, лексические термины-антонимы, в отличие от общеупотребительной лексики, в этой терминосистеме немногочисленные, хотя могут указывать на качественные, количественные, временные или пространственные значения, например:

а) **качественные** противопоставления: *оптовая цена* [Загор., с. 417] – *розничная цена* [Загор., с. 528]; *счет контрактивный* [Загор., с. 498] – *счет контрпассивный* [Загор., с. 498]; *проведение бухгалтерское простое* [Загор., с. 483] – *проведение бухгалтерское сложное* [Загор., с. 483]; *сальдо начальное* [Загор., с. 544] – *сальдо конечное* [Загор., с. 544] и др.;

б) **количественные** противопоставления: *многоемитентная платежная система* [Загор., с. 204] – *моноемитентная платежная система*; *баланс односторонний* [Бут., с. 20] – *двухсторонний разносторонний* [Бут., с. 18] и др.;

в) **временные** противопоставления: *временная налогооблагаемая разница* [Кан., с. 168] – *постоянная налогооблагаемая разница* [Кан., с. 169]; *длительный долг* – *непродолжительный долг*; *постоянная котировка* [Бут., с. 96] – *вре-*

*менная котировка* [Бут., с. 96]; *товары краткосрочного использования* [Бут., с. 176] – *товары длительного использования* [Бут., с. 176] и др.;

г) **пространственные** противопоставления: *открытое акционерное общество* [Загор., с. 122] – *закрытое акционерное общество* [Загор., с. 219]; *брак продукции внешний* [Бут., с. 24] – *брак продукции внутренний* [Бут., с. 24]; *уставный фонд* [Бут., с. 186] – *позауставный фонд* [Бут., с. 186]; *страхование финансовых рисков внутреннее* [Бут., с. 171] – *страхование финансовых рисков внешнее* [Бут., с. 172] и др.;

д) противопоставления **противоположно направленных действий**: *покупка* [Загор., с. 339] – *продажа* [Загор., с. 484]; *эмиссия* [Загор., с. 204] – *ремиссия* [Загор., с. 514]; *инфляция* [Загор., с. 270] – *дефляция* [Бут., с. 47]; *премия* [Загор., с. 476] – *штраф* [Загор., с. 636]; *оценка объективная* [Бут., с. 126] – *оценка субъективная* [Бут., с. 126]; *теория роста* [Фин.сл., с. 901] – *теория падения* [Фин. сл., с. 901] и др.

По нашим наблюдениям, в украинской терминосистеме учета и аудита, как и в других терминологических системах, антонимы реализуют отношения противоположности в пределах определенной тематической группы. Этот вывод созвучен с утверждением Л.А. Симоненко о том, что в основе выделения антонимов лежит признак семантической поляризации, который действует в пределах семантического поля [12, с. 41]. Преобладание антонимических пар в рамках тематических групп рассматриваемой терминосистемы вне их части представлены в основном существительными: *расходы* [Бут., с. 34] – *прибыли* [Бут., с. 142]; *эмиссия* [Загор., с. 204] – *ремиссия* [Загор., с. 514]; *инфляция* [Загор., с. 270] – *дефляция* [Бут., с. 47]; *финансирование* [Загор., с. 602] – *рефинансирование* [Загор., с. 521] тощо.

Активно используемыми, то есть наиболее продуктивными в терминосистеме учета и аудита есть антонимические пары, построенные по моделям различных словосочетаний, например: *поток денежный регулируемый* [Загор., с. 386] – *поток денежный нерегулируемый* [Загор., с. 506]; *достаточно обеспеченный кредит* [Загор., с. 211] – *недостаточно обеспеченный кредит* [Кан., с. 135]; *страхование общеобязательное государственное специальное* [Загор., с. 569] – *страхование общеобязательное государственное неспециальное* [Кан.,

с. 135]; *общегосударственный фиксированный налог* [Кан., с. 107] – *общегосударственный нефиксированный налог* [Кан., с. 108]; *поток денежный отрицательный* [Кан., с. 148] – *поток денежный дополнительный* [Кан., с. 148]; *абсолютная прибавочная стоимость* [Бут., с. 183] – *относительная прибавочная стоимость* [Бут., с. 183].

Так что в терминосистеме учета и аудита активно функционируют антонимические пары с контрадикторными, комплементарными, контрарными и конверсионными отношениями между частями. По результатам исследования наиболее распространена подгруппа антонимических пар с контрадикторными отношениями, которая характеризуется резкой противоположной направленностью, что выражается словообразовательными приставками.

#### Список сокращений:

**Бил.** – Учет, анализ и аудит: Учебное пособие / Бильяк М.С., Загородний А.Г., Киндрацька Г.И. – К.: Кондор, 2008. – 618 с.

**Бут.** – Ефимова Ф.Ф. Бухгалтерский словарь ред. Ф.Ф. Ефимова; Житомирский инженерно-технологический ин-т. – Житомир: ПП «Рута», 2008. – 220 с.

**Загор.** – Загородний А.Г., Вознюк Г.Л., Партиция Г.А. Учет и аудит: Терминологический словарь. – Л.: Центр Европы, 2002. – 671 с.

**Кан.** – Каникевич А.Д. Англо-русско-украинский терминологический словарь по бухгалтерскому учету и аудиту: 3000 слов и словосочетаний / науч. ред. С.Ф. Голов. – К.: Либра, 2003. – 256 с.

**Лаз.** – Лазаришина И.Д. Англо-украинский толковый словарь терминов по бухгалтерскому учету / Лазаришина И.Д., Вакуленко А.А., Сахнюк А.В. – Рівне. – 166 с.

**Пант.** – Пантелеев В.П. Словник бухгалтера та аудитора / В.П. Пантелеев, О.С. Сніжко; Держ. ком. статистики України, Держ. акад. статистики обліку та аудиту. – К.: Інформ.-аналіт. агентство, 2009. – 239 с.

**Фин.сл.** – Финансово-экономический словарь / Загородний А.Г., Вознюк Г.Л. – К.: Знание, 2007. – 1072 с.

#### Список литературы:

- Бахрушина Л.А. Способы выражения антонимических отношений в терминологической лексике (на материале латинского и русского языков) // Проблемы упорядочения медицинской терминологии: тезисы докладов Всесоюзной научной конференции / под ред. Д.С. Саркисова. – М., 1989. – С. 23-26.

2. Булаховский Л.А. Очерки по общему языкознанию. – К.: Рад. шк., 1989. – 308 с.
3. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. – М., 1977. – 246 с.
4. Лаврова Н.Н. Антонимия лингвистических терминов // Термин и слово. Горький: Изд-во Горьк-го ун-та, 1979. – С. 54-65.
5. Михайлова Т.В. Антонимические отношения в украинских научно-технических терминах как языковое явление и объект лексикографии // Украинская терминология и современность: Сб. науч. тр. – К., 2003. – Вып. V. – С. 295-299.
6. Новилов Л.А. Антонимия в русском языке: семантический анализ противоположностей в лексике. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 290 с.
7. Новилов Л.А. Лексикология русского языка, ее основные понятия и категории // Русский язык в национальной школе. – 1972. – № 6. – С. 11-24.
8. Панько Т.И. Украинское терминоведение: монография. – Л.: Мир, 1994. – 216 с.
9. Покровский М.М. Семасиологические исследования в области древних языков. Серия: Школа классической филологии. – М., 2006, – 136 с.
10. Полюга Л.Н. Про антонимию и ее использование // Словарь антонимов в украинском языке. – К.: Доверие, 2001. – С. 5-22.
11. Прохорова В.Н. Семантика термина // Вестн. МГУ. Сер.: Филология. – 1981. – № 3. – С. 23-32.
12. Симоненко Л.А. Формирование украинской биологической терминологии: монография. – К.: Наук. думка, 1991. – 152 с.
13. Современный украинский литературный язык. – К.: Вища школа, 2002. – 439 с.
14. Тараненко А.О. Антонимы // Украинский язык: энциклопедия. – К.: Украинская энциклопедия им. Н.П. Бажана, 2004. – 824 с.
15. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977. – 202 с.

#### ANTONYMOUS RELATIONS IN UKRAINIAN TERMINOSYSTEM ACCOUNTING AND AUDITING

*Galina Kirillovna Barvickaya*

Graduate student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kiev, Ukraine

*Antonymous relations in Ukrainian terminology system of accounting and auditing have been analyzed. Basic groups of antonym terms as follows: contradictory, complementary, contrary and converse have been highlighted in the article.*

**Key words:** terminology system of accounting and auditing, antonymous; contradictory; complementary; contrary and converse antonymous.

© Г.К. Барвицкая, 2014

**Рецензент:** научный руководитель, кандидат филологических наук, профессор В.В. Чумак

УДК 81`4

#### СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПОЭЗИИ СОВРЕМЕННОЙ УМАНЩИНЫ

*Николай Валентинович Дзисюк*

преподаватель-методист, заместитель директора,

Уманский гуманитарно-педагогический колледж им. Т.Г. Шевченко, г. Умань, Украина

e-mail: mikola.dzysiuk@mail.ru

*Работа посвящена исследованию творческой лаборатории поэтов современной Уманщины Петра Полищука, Григория Савчука, Марины Павленко с точки зрения использования авторами фразеологизмов. В статье определены структурно-семантические характеристики применяемых писателями фразеологических единиц, выяснена их роль в языковой авторской картине мира.*

**Ключевые слова:** фразеологизм; идиостиль; структурная модель; поэтический текст; трансформация.

В восточнославянском языкознании предпосылки теории фразеологии, заложенные в трудах А.А. Потебни, И.И. Срезневского, А.А. Шахматова, Ф.Ф. Фортунато-

ва, обоснованы академиками В.В. Виноградовым и Л.А. Булаховским, нашли свое продолжение в научных исследованиях многих русских и украинских лингвистов: Л.Г. Авк-

сентьева, М.Ф. Алефиренко, А.М. Бабкина, А.Н. Баранова, И.С. Гнатюк, Д.О. Добровольского, В.П. Жукова, В.С. Калашника, Б.А. Ларина, Л.А. Лисиченко, В.М. Мокиенко, Ю.Ф. Прадида, Л.Г. Скрипник, В.Н. Телия, В.Д. Ужченко, Н.М. Шанского, Л.Ф. Щербачук и других.

Исходным пунктом настоящей статьи является определение термина «фразеологизм» и синонимических вариантов «фразеологическая единица», «фразеологический оборот», «фразема» как обозначение устойчивого по составу и структуре, лексически неделимого и целостного по значению словосочетания или предложения, выполняющего функцию отдельной лексемы (словарной единицы) [14, с. 605-608].

В истории восточнославянской лингвистики известно несколько подходов к определению классификационных признаков фразеологизмов. Для славянских фразеологов фундаментальной является семантическая классификация русского академика В.В. Виноградова, согласно которой фразеологические единицы по степени семантической неразложимости разделяются на три группы: *фразеологические сращения* – семантически неделимые обороты, значение которых совершенно невыводимо из значений их компонентов; *фразеологические единства* – семантически неделимые обороты, значение которых мотивировано переносными значениями составляющих их слов; *фразеологические сочетания* – семантически делимые обороты, в состав которых входят слова как со свободным значением, так и с фразеологически связанным (несвободным) [6, с. 121-123].

Необходимым дополнением этой классификации стало обоснованное Н.М. Шанским выделение еще одной группы фразем – *фразеологических выражений* – устойчивых в своем составе и употреблении фразеологических оборотов, которые не только являются семантически членимыми, но и состоят целиком из слов со свободным номинативным значением [18, с. 143]. Принцип группирования фразеологических единиц по семантико-грамматическим признакам и определение их принадлежности к разным грамматическим классам преобладает в трудах современных русских и украинских фразеологов [1; 2; 7; 9; 10 и др.].

Не менее активно исследуется учеными и структура фразеологических единиц, в частности устанавливаются причины и закономерности образования фразем, а также принципы моделирования с последующим выделением структурных моделей.

Например, В.М. Мокиенко под структурной фразеологической моделью понимает тип синтаксических конструкций, каркас фразеологизма, по которому образуется ряд устойчивых сочетаний, который в определенной степени регулирует его семантическую тождественность [13, с. 51].

В украинском языкознании одной из наиболее известных является классификация фразеологизмов по историческому признаку, разработанная академиком Л.А. Булаховским, который выделил среди фразем отдельными группами пословицы и поговорки; профессионализмы; устоявшиеся высказывания из анекдотов, шуток; цитаты и образы из Ветхого и Нового Заветов; реминисценции античной древности; переводы распространенных иноязычных высказываний; крылатые слова и меткие фразы выдающихся людей [5, с. 102-103].

Большинство украинских исследователей активно использует в своих научных трудах семантическую классификацию фразеологизмов, детализируя отдельные группы и предлагая свои взгляды на проблему [4; 8; 12; 15; 17 и др.]. Так, П.С. Дудик выделил в своей классификации пять семантических типов фразеологизмов: идиомы, которые характеризуются семантической и синтаксической неделимостью; фразеологические единства, в которых значение компонентов несколько ослаблено; фразеологические выражения – пословицы и поговорки; фразеологические единства, которые характеризуются метафоричностью; фразеологизованные словосочетания, в которых отсутствует метафоричность, но имеется синтаксическая неделимость компонентов [8, с. 81-83].

Не менее интересными представляются исследования украинских и русских фразеологов, которые выделяют фразеотворческие моменты, ориентированные в первую очередь на план выражения вторичных стойких высказываний, которые проявляются в эвфонической организации, симметрическом расположении компонентов, соотношении составляющих слов-частей, де-

ривации, тавтологии, конденсации, наращивания и др. [7, с. 26]. Актуальными остаются также исследования структурно-семантической трансформации фразем в художественных текстах, в частности фразеологизмов в поэтических произведениях.

В свое время академик В.В. Виноградов отмечал, что возможности фразеологического выражения единого душевного устремления или мнения в индивидуальном стиле крайне многообразны [6, с. 121]. Этим объясняется выбор темы настоящего исследования – структурно-семантический анализ фразеологизмов в творчестве украинских писателей современной Уманщины – Петра Полищука, Григория Савчука и Марины Павленко, которые представляют богатую поэтическую палитру Украины. Наша выборка составляет больше 1000 фразеологических единиц.

Анализ семантических и структурных особенностей фразеологизмов, засвидетельствованных в поэтических текстах писателей современной Уманщины, проводится использованием классификационной теории последователями.

По нашим наблюдениям, наиболее численные от общего количества исследованных фразеологизмов составляют фразеологические единства – 35,3%. Например: *І очі розбігаються, і млію/Задивлений у димлені дива* [6, с. 181]; *Моє село – маленька батьківщина/Тут серцем чую, порухом душі* [1, с. 21]; *Мала травинка розправляє крильця* [4, с. 28]; *Стискається серце з великого болю/Бо бачив я пекло і в ріднім кра* [1, с. 25]; *Однак тривожна думка душу ссе* [5, с. 91].

Идиомы составляют 24,2% от общего количества исследованных фразеологизмов. Например: *Чогось те дитинство, наче медом/помазане/аж слина котиться в сивини* [9, с. 188]; *На морози губу розкотив/З білих темнощів* [9, с. 131]; *То жив би й досі, як билина в полі* [2, с. 104]; *А ще, розказують, красунчик був із тих/хто імена підкорених щораз/на вус мотав* [5, с. 128]; *Отож чи дивно, що красуні-дочки/йому також прийшлися по нутру?* [5, с. 128]; *Підступності й брехні жало зміїне* [2, с. 6]; *То жив би й досі, як билина в полі* [2, с. 104].

Достаточно прозрачную внутреннюю форму имеют фразеологические соединения. Такие языковые единицы в исследо-

ванных нами поэтических текстах составляют 21,7%. Например: *Лукавство сунуть брови* [9, с. 187]; *Лиш де-не-де, як загадка про минуле/Ще свого віку доживають пні* [1, с. 16]; *Повиростали, стали парубками/Веселі чорнобривці, що до двору/Гоптали стежечку* [4, с. 50]; *І літери – мов тягнуться до сонця* [5, с. 58]; *час не в силі розірвати мости* [2, с. 39]; *Листи, листи – мої біляві квіти/Що гріють душу, як би не було* [2, с. 118]; *Оці всі роки, що, немов у сні/Пролинули та й канули в Ніколи* [4, с. 57].

Большую группу (18,8%) фразеологических единиц в поэтических текстах писателей современной Уманщины формируют фразеологические выражения, которые по нашим наблюдениям полностью состоят из слов со свободными значениями, не выступая в качестве семантического эквивалента отдельного слова [24, с. 125]. Некоторые фразеологи к этой группе относят пословицы и поговорки, которые употребляются и в исследованных текстах поэтов Уманщины. Например: *Він би сховався, зник, утік/На ясні зорі, чисті води* [6, с. 36]; *На шії в нього, хоч обіддя гни* [2, с. 43]; *ми були/хоч не взуті, проте й не босі/хоч не вбрані, зате й не голі/хоч не ситі, але й не голодні/В одній руці – синиця/в другій – журавель у небі* [5, с. 133]; *Прожить – не поле перейти/І – не ідемо* [12, с. 56]; *Наш хліб насущний – всьому голова* [2, с. 45]; *По тісту на воротах видно Химу* [4, с. 43].

В научной литературе известно также несколько авторских попыток относительно определения тематических групп фразеологизмов. Для нас убедительной является тематическая классификация, Я.А. Барана, в которой используется принцип размежевания фразеологизмов, обозначающих существенные понятия в жизни определенной общности людей [3, с. 91].

Наш материал позволил выделить девять самых распространенных тематических групп фразеологических единиц, засвидетельствованных в поэтических текстах: описания характерных состояний человека; деятельность, направленная в завершение, конец, уничтожение чего-либо; желание и стремления, направленные на создание, осуществление, достижение чего-либо; сенсорная деятельность; величина, степень, размер чего-либо; время; место, движение;

свойства характера человека; отношения, взаимоотношения.

В исследованных поэтических текстах наиболее употребляемой (34,4%) среди определенных групп есть группа «описания характерных состояний человека». Например: *Б'ємо лоби об гасел груддя...* [6, с. 22]; *Земля – іта існує в оболонці/Як ти у шкурі тигровій еси* [5, с. 36]; *а ці хатинки в маєві хлібів/клубком у горлі* [5, с. 44]; *Без тебе день закінчення немає/Пече вогнем пустельним без жалю* [1, с. 96]; *То ж у душу й мені закрадається смуток крізь роки* [1, с. 51].

Авторы часто используют в поэзиях фразеологизмы тематической группы «деятельность, направленная на завершение, конец, уничтожение чего-либо» (18,9%). Например: *Дере життя на клапті зла буденність* [11, с. 101]; *Щодення бавить, славить, б'є і горбить/І швидко сплює назад мости* [11, с. 92]; *Це вам не жарти – влада над серцями/всі перепони він змете з путі!* [5, с. 131]; *Співають півники, б'ючи об землю лихом* [5, с. 33]; *Вітер біди взяв на крила/В нетрі, кинув геть кудись* [2, с. 86].

Широко используют писатели фразеологизмы тематической группы «желания и стремления, направленные на создание, осуществление, достижение чего-либо» (17,9%). Например: *Молодість п'ють запоєм* [6, с. 140]; *Губу тихцем на велич розкотив* [13, с. 93]; *життя заструміло нове / зіп'явшись на пагін зі сміху та сліз...* [5, с. 136]; *Досі тут незримо/живуть Франком /возведені мости* [5, с. 94]; *Той з шкіри пнеться, та нема пуття* [1, с. 42]; *Яка б терниста не була дорога /Знаходив вихід з будь-яких знегод* [2, с. 9].

Активно пользуются художники стойкими соединениями тематической группы «сенсорная деятельность». Таких в анализируемых текстах выявлено 8,3%. Например: *І знов дереться в гвалті чорний рот* [6, с. 206]; *Цей вірш болючий-болючий.../лиш доторкнись очима – вже кривоточить* [4, с. 27]; *А там національні молодіці/Невміло іншомовний словограй/Устами лють* [9, с. 95]; *Певен я, що на тебе, осико/Хтось недобрый пустив поговор* [1, с. 87]; *Лиш раз ви повели в мій бік очима* [4, с. 43]; *Хоч гвалт кричи. Не можу зрозуміти* [1, с. 42].

Распространенной в языке поэтических произведений авторов является тематическая группа фразеологизмов «величина, сте-

пень, размер чего-либо» – 6,7%. Например: *І талану було, як в старця тямі* [12, с. 105]; *Полатане життя моє.../Діряві крила продає / За витрішки літам лукавим* [6, с. 38]; *Ані п'яді землі – нічийної/Ані ковтка води – зайвого/Ані грама повітря – вільного...* [5, с. 13]; *А інший має журавля й синицю* [1, с. 42]; *і нам життя зосталося на денці* [4, с. 42]; *Квітку несучу – по вінця з рососою/погляд – по вінця з небесною синню/кленовий листочок – по вінця з осінню* [4, с. 20].

Менее активно (4,3%) поэты используют фразеологические единицы тематической группы «время». Например: *І доки півні не запіли.../Викупуватися спішать.../Лукаві очі, форми зрілі* [6, с. 57]; *Через роки, через віки й світи/Співа Назарій. Плаче Україна* [12, с. 85]; *І піч привітно, поки суть та діло, до голубців запрошує* [5, с. 47]; *Ах, спасибі за «бабине літо!» – скаже бабина осінь* [4, с. 20]; *Вперше бацьку на своїм віку/щоб живе і неживе од Бога/мали раптом схожість аж таку* [5, с. 73]; *На поріг ступає знову літо/в передзвоні сонячному днів* [1, с. 76].

Не так часто используют писатели фразеологизмы тематической группы «место, движение» – 3,7%. Например: *На чорнім тлі жорстокий Божий погляд/Із глибини віків у серце б'є...* [6, с. 216]; *Дітей по світу розмело вітрами* [5, с. 50]; *Піде в долину попасом туман* [2, с. 123]; *Я плюхнула свою душу йому в ноги* [4, с. 56]; *Скрізь, куди не кинеш оком /сяють образів узори огняні* [4, с. 90]; *Дітей по світу розмело вітрами* [5, с. 50].

Еще меньше (2,9%) зафиксировано фразеологизмов тематической группы «свойства характера человека». Например: *Складе душа офіру сатані/За вилюблене літо* [12, с. 162]; *Владар пройшов. Пиху надяг /Копійки шкода* [10, с. 13]; *Де хтось невміло полічив до ста/І в гречку скочив, і зашелестіло/У райських кущах* [13, с. 60]; *Не впасти більше на коліна/Слабких ще – не зламати крил* [2, с. 39].

Редко в поэтических текстах писатели употребляют фразеологизмы тематической группы «отношения, взаимоотношения, отношение» – 2,6%. Например: *Душею сплачуєм данину/За декілька страдних думок...* [6, с. 132]; *Попалась душа у тенета любові* [5, с. 23]; *Гостям тут підносять сіль та палляницю* [1, с. 8]; *Чи зможемо сплатити наше мито/Тим, хто вже з неба дивиться на нас?* [1, с. 55].

Кроме того, заслуживает внимания структурная специфика фразеологических единиц, образованных на базе нормативных словосочетаний современного украинского литературного языка. Используя метод структурно-семантического моделирования, предложенный В.М. Мокиенко, нам удалось установить сопряжение литературного оборота с его многочисленными вариантами в украинском языке.

В исследованных нами поэтических текстах встречаются фразеологические единицы различных структурных типов. Мы рассматриваем фразеологическую модель как поликомпонентную конструкцию, части которой составляют единый языковой объект, хотя большинство анализируемых фразеологических единиц по структуре являются двухкомпонентными.

В поэтическом творчестве писателей современной Уманщины мы выделили 5 моделей бинарных фразем, среди которых встречаются их варианты, употребленные в текстах – **Sn + V** и **V + Sg**.

Так, примерами выделенной модели **Sn + V** и ее варианта **V + Sn** (**S** – существительное; **V** – глагол; **n** – именительный падеж) являются такие фраземы: *Коли душа навчилась їсти/І розучилась чуть/Не тільки ідоли впадуть...* [6, с. 75]; *А зозулі, кохана лебідко/Накують нам ще тисячу літ...* [2, с. 69]; *Хапаюсь бігом за роботу/за справою справу на низую/(лише б не урвалася ниточка)* [4, с. 15]; *Стискається серце з великого болю/Бо бачив я пекло і в ріднім краю* [2, с. 25]; *У такт про сало плецуть язика* [5, с. 62]. В такой модели компоненты фразеологизмов выполняют роль предикативного центра двусоставного предложения – подлежащего и сказуемого.

В другой модели **V + Sg** глагол употребляется с существительным в родительном (**g**) падеже при обязательном предлоге. Например: *Примарна воля, висмоктана з пальця/І наш стражденний, вкотре інший стяг* [12, с. 11]; *Горбатого все тулять до стіни* [1, с. 42]; *Скидаю з пліч усіх марнот вагу* [4, с. 34]; *Містки, алеї, гроти і колони.../Стирай печаль з лиця землі* [4, с. 92]; *Принадила мирянина до себе* [5, с. 49]; *Повилягли од хмелю до ноги/Коханки, зваби, любки-переплуті* [9, с. 191]. Такое компонование фразеологизмов более присуще односоставным пре-

дложениям различного типа, преимущественно – глагольного.

Встречаются в исследованных поэтических текстах писателей современной Уманщины и фразеологизмы, структура которых представлена моделью **V + Sd**, в которой **d** определяет дательный или предложный падежи существительного. Например: *Несе епоха злого раю/Жebraцтво у приїдешній вік/На спинах вчених-недорік* [6, с. 69]; *Душа несплачені борги/На рушникові, як на горі/Жерцям підносить на Агорі* [6, с. 90]; *Разом підемо по життєвім крузі* [1, с. 110]; *та крізь всі життєві перегони образ твій у серці бережу* [1, с. 47]; *Новенький годинник усе цокотить/і стрілочки ходять по струнці* [5, с. 136]. Такая модель фразеологизмов встречается как в двусоставных, так и в односоставных предложениях.

Мы выделили как одну из часто употребляемых также модель **Sa + V** и ее варианты **V + Sa**, где глагол употребляется как в позиции, так и в постпозиции относительно существительного в винительном (**a**) падеже. Например: *На сонм голодний лиш губу копили/Та все стискає ланцюги оков* [6, с. 215]; *У темну Лету, як баюру стічну/Творець змитає пам'яті мости* (11, с. 123); *Вони своє показують нутро* [1, с. 23]; *Чорнобиль століттями/степами, узліссями/не старостів засилав/знамення ніс* [5, с. 102]; *Душею сплачуєм данину/За декілька страмних думок* [6, с. 132].

Представляет интерес модель структуры фразеологизмов, которую можно обозначить формулой **V + Si** (**i** – творительный падеж). Например: *Утішитися-вкохається навиліт.../Зачеється вустами за вуста* [14, с. 87]; *Безмовно й сліпо сплачують оброк/За цвинтарний наділ терплячі смерди* [12, с. 48]; *без тебе день закінчення немає/Пече вогнем пустельним без жалю* [1, с. 96]; *І найніжнішого кохання/Жаркий підтримую вогонь* [2, с. 73]; *Он ще якихось двоє нудять світом* [5, с. 112]; *Та нива вже своєму трудареві/За чесну працю – воздає добром* [1, с. 45].

Среди поликомпонентных моделей иногда употребляются трехчленные конструкции, которые имеют структуру **VSS**, где существительные-компоненты стоят в непрямых падежах, а именно: **VSgSa // VSaSg**. Например: *Містки, алеї, гроти і колони.../Стирай печаль з лиця землі* [5, с. 92]; *Ні*



*вік, ні тисячі не стерли/З очей полуди* [6, с. 18]; *Шукаєм істини зерня/А знайдемо – не воно* [6, с. 66].

Такие фразеологизмы за структурой приближаются к односоставному простому предложению, поскольку имеют самостоятельную интонацию и модальную оформленность.

Следует подчеркнуть, что трансформации фразеологизмов представляют собой как бы вторичные варианты фразеологических оборотов, которые создаются с различными стилистическими целями, а трансформация структурной модели фразеологизма, как правило, так или иначе, отражается на его семантике [13, с. 23].

Поэтому в исследованных текстах преимущественно засвидетельствованы трансформированные фразеологизмы, которые образовались на базе украинских пословиц и поговорок. Например: *Сливе не світить і не гріє/Жарина віри і прозрінь* [6, с. 78]; *Туман. Зима. Нікого. Сміх крізь сльози* [14, с. 39]; *Як буде хліб, то буде воля й пісня* [1, с. 45]; *Дідусь мене запрошував ласкаво/Відвідати того, що Бог послав* [2, с. 49]; *І знов за око – око й зуб – за зуб/Пекельний рев війни кривавих труб...* [6, с. 215]; *Той плуга пре, той білим світом нудить* [12, с. 122]; *Лист від нього – синицею в жмені/Лист від тебе – журавлем у небі/Двох птахів маю* [5, с. 81].

Таким образом, проведенный анализ фразеологических единиц в языке поэзии писателей современной Уманщины Петра Полищука, Григория Савчука и Марины Павленко позволяет констатировать соответствие авторских фразеологических систем нормативным требованиям фразеологии современного украинского языка, удостоверяющих творческую активность художников поэтического слова, в частности в области словообразования и семантики, а также перспективу трансформации общезыковых фразеологизмов в авторские, которые могли бы обогатить фразеологический фонд общенародного языка.

Фразеологизмы в поэтических произведениях писателей современной Уманщины являются важной составляющей индивидуального стиля каждого из них. Использование фразеологических единиц в поэтическом творчестве писателей современной Уманщины, в частности их авторская ин-

терпретация, позволяет определить параметры стилистической специфики метафорических единиц, вплоть до установления динамики вариативности устойчивых словосочетаний, которые являются нормативными для современного украинского литературного языка.

#### Список литературы:

1. Авксентьев Л.Г. Современный украинский язык. Фразеология: учебн. пособие для филологических факультетов университетов. – Харьков: Изд-во Харьк. ун-та, 1988. – 134 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. – М.: Эллис, 2008. – 271 с.
3. Баран Я.А. Основные вопросы общей и немецкой фразеологии. – Львов: Изд-во Львов. ун-та, 1980. – 256 с.
4. Баранник Д.Х. Народноразговорная составная часть лексической и фразеологической систем национального языка (на защиту разговорного стиля) // Языкознание. – 2008. – № 4/5. – С. 18-31.
5. Булаховский Л.А. Избранные труды в пяти томах. Т.1. Общее языкознание. – Киев, 1975.
6. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. – М.: Наука, 1977. – 496 с.
7. Демской М.Т. Украинские фраземы и особенности их образования. – Львов, 1994. – 62 с.
8. Дудик П.С. Синтаксис современного украинского литературного языка. – Киев: Наук. думка, 1973. – 289 с.
9. Жуков В.П. Русская фразеология. – М.: Высш. шк., 1986. – 310 с.
10. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М., Дубна, 1996. – 381 с.
11. Лисиченко Л.А. Языковая картина мира и ее уровни. – Харьков, 2000. – 377 с.
12. Медведев Ф.П. Украинская фразеология: Почему мы так говорим. – Харьков, 1977. – 95 с.
13. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Учеб. пособие для вузов. – М., 1989. – 286 с.
14. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – М.: Дрофа, 1997. – 721 с.
15. Скрипник Л.Г. Фразеология украинского языка. – Киев: Наук. думка, 1973. – 280 с.
16. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996. – 70 с.
17. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеология современного украинского языка. – Киев: Знание, 2007. – 494 с.
18. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высш. шк., 1985. – 160 с.
19. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Вып. I. – Изд. 2. – М., 1941.

Тексты:  
Григорий Савчук. Дзвонковая криница: Поэзии. – Черкассы: Сияч, 1998.  
Григорій Савчук. Источники души: Поэзии. – Черкассы: Сияч, 1996.  
Марина Павленко. Сиреневые тетради: Поэзии. Киев: Гранослов, 1997.  
Марина Павленко. Душа осины: Поэзия. Черкассы: Черкасский ЦНТЕИ, 2006.  
Марина Павленко. Чар-папороть: Поэзия. – Львов: Каменяр, 2002.  
Петр Полищук. День как день: Поэзии. – Умань, 2000.

Петр Полищук. За радугу: Поэзии. – Умань: ПП Жовтый А.А., 2008.  
Петр Полищук. Любовь: Поэзии. – Умань: ПП Жовтый А.А., 2007.  
Петр Полищук. Любосвіт: Поэзии. Киев: «Народознавство», 2002.  
Петр Полищук. Май..., «Софиевка»...Жасмин: Поэзии. Черкассы: Чабаненко Ю.А., 1999.  
Петр Полищук. На седьмом небе: Поэзии. – Умань: ПП Жовтый А.А., 2007.  
Петр Полищук. Оглянись: Поэзии. Умань, 1999.  
Петр Полищук. Воздасться когда-то: Поэзии. – Киев: Ярослав Вал, 2005.  
Петр Полищук. В удивлении: Поэзии. Умань: ПП Жовтый А.А., 2010.

## STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF FRAZEOLOGICAL DATAS IN MODERN POETRY OF UMAN CITY

*Mykola Valentynovich Dzysiuk*

Teacher-trainer, Deputy Director,

Umansky Humanitarian Pedagogical College T.G. Shevchenko, Uman, Ukraine

*Work is devoted to the creative laboratory of contemporary poets Uman Peter Polishchuk, Gregory Savchuk, Marina Pavlenko from the point of view of authors' use of idioms. The article identifies the structural and semantic characteristics used by the writers of phraseological units, clarified their role in the author's linguistic picture of the world.*

**Key words:** idiom; idiostyle; structural model; poetic text; transformation.

© Н.В. Дзисюк, 2014

**Рецензент:** научный руководитель, кандидат филологических наук, профессор В.В. Чумак

УДК 811.161.2'04'42

## ЭТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕФИНИЦИЯ В СТАРОУКРАИНСКОМ НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

*Галина Михайловна Наенко*

кандидат филологических наук, доцент,

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

e-mail: halynanaienko@gmail.com

*В статье рассмотрены функции дефиниций в украинских научных текстах XVI-XVIII вв., определена роль глоссы как преддефиниции. Родовидовая дефиниция, выполняя основные когнитивные функции, доминирует в текстах академического дискурса. Функции популяризации определяют распространенность этимологической дефиниции в справочно-информативных текстах.*

**Ключевые слова:** история украинского литературного языка; среднеукраинский период; научный дискурс; научный текст; глосса; этимологическая дефиниция.

В когнитивной лингвистике дефиницию определяют как фиксацию состояния знаний в определенный момент развития науки. В русистике этому направлению посвящено множество трудов, особенно в сфере терминоведения [24].

Активизация лингвистики текста/дискурса обусловила обращение исследователей к дефиниции как текстовой единице с определенными функциями: смысловой вершины текста, обобщения, тезиса, интертекстуального маркера [8, с. 140, 143], в иных терминах: дифференциации, аргумен-

нтации понятий, инструментальной, моделирующей и др. [32, с. 19-22]. К анализу привлекались современные тексты по лингвистике и литературоведению на русском языке [8], научно-техническая литература на русском и английском языке [32], французский политический дискурс [1].

В целом исследователи констатируют зависимость употребления разных типов дефиниций от цели текста/дискурса, ср. высказывание В. Карасика об отличиях педагогической и научной дефиниций [11, с. 258-259]. Привлекали внимание и дефиниции в текстах предыдущих периодов истории русского языка: в «Словаре Академии Российской», в рукописных риториках XVIII в. [2]. В связи с определением научного метода в древних грамматиках Д. Захарьин указал на превалирование генетических и операционных определений в грамматике Львовского братства Adelfotes [9, с. 9]. Дефиниции в грамматике Лаврентия Зизания рассматривали как созданные под влиянием латинских грамматик [4]; тут семантико-грамматические дефиниции переведены с грамматики Меланхтона, в частности определение способов и залогов имели характер тавтологий [16, с. 10-11]. Грамматики Галичины I пол. XIX в. с этой точки зрения проанализировала Г. Мацюк [20].

Целью нашего исследования является определение типов структур, которые выполняют функции дефиниции, в староукраинских научных текстах XVI-XVIII в., их роли в процессах текстообразования, распространенности типов дефиниций в разных типах текстов.

Понятие «дефиниция» известно церковным интеллектуалам с начала XVII в.: *дефинициии або положеня* [27, с. 4-5]; попытку дать определение фиксируем у И. Галятовского: Шестый довод(д) маемо з *дефънїціи, то е(ст): зъ вписана* Персоны [5, л. 94].

Здесь следует отметить, что показателем новизны понятия (концепта) и предваряющим этапом в формировании дефиниции считают демонстрацию мотивированности термина [30, с. 104]. С. Шелов подчеркивает: наличие дефиниции не является необходимым для идентификации термина, поскольку значение термина может быть идентифицировано без определения – путем мотивации значения уже введенными

терминами и общими правилами вывода [31, с. 25]. Поскольку функцию демонстрации мотивации выполняла глосса (включительно с этимологическими объяснениями), ее можно считать преддефиницией.

В популярных текстах естественно-научной тематики дефиниции можно считать типичными для предыдущих периодов. Так, «Луцидариус» восходит к прототексту XII в., и, кроме того, является копией белорусского перевода с чешского языка, сделанной малоруссом [12, с. 43]. Функционирующие здесь дефиниции базировались на основоположных принципах средневековой этимологии.

Т. Вендина вспоминает по этому поводу слова Исидора Севильского «назвать вещь – значит ее объяснить», которые определяли актуальность понятия слова для сознания средневекового человека, и выражение А. Гуревича о соизмеримости реальности слова и предметного мира [3, с. 14]. Так объяснены основоположные понятия Священного писания: Ученъ. Колко именъ маеть пе (к)ло. Маистеръ. Первое *сливется в ти (с)мъ стѣмъ. лясусъ ме(р)тисъ то естъ ложе смрти, бо дий та(м), тонуть якъ в ложи*. Второе *слове(т)ся стагнисъ агньсь то ест озеро вгне(н)ное. бо дий гръшнии горатъ в не(м)* [19, с. 12-13]. Связка *слове(т)ся/сливе(т)ся* 'называется' формирует этимологическую дефиницию, которую в строгом понимании следует признать подвидом генетической, объясняющей только способ образования имени объекта. Именование – неотъемлемый компонент начала микросубтекста-описания: в *то(й) зе(м)лѣ естъ одно звѣра, тое словет(т)ся гладъ, а маеть два роги а кожди(й) рогъ на (д)ва сажнѣ....* [19, с. 23].

Генетические дефиниции объясняют способ образования объектов: Ученъ. *Що то естъ нѣд. – Маистеръ. Естъ твердостъ и такъ нѣд сотворено ижъ завжди бѣжитъ w(т) восходу ажъ до заходу и на немъ бѣжитъ сл(н)це и мѣсяць* [19, с. 13-14]; *Нѣд естъ оустановлено зъ живіолъ естъ подобно зеленой водѣ* [19, с. 14]. Поскольку классификационные системы объектов природы тогда еще не сложились, родовидовые определения встречаются изредка: *М(с)ць естъ найме(н)шая планета, межи планетами бѣжитъ наблизше w(т) землѣ* [19, с. 33].

В Травнике XVI в. родовидовые дефиниции растений содержат также аксиологические компоненты: *Припоутникъ. Припоутникъ е(с)[т] зеліе вельми добро, бо неда(р)мо его зовоу(т) припоу(т)нико(м). бо е(с)[т] припоу(т)ни(к) двоякии. малыи и великии* [23, с. 51]; Рѣпа(к). *Рѣпа(к) е(с)[т] зѣла добро и вѣжито(ч)но* [23, с. 54].

В астрологических статьях из рукописного сборника I пол. XVII фиксируем разные виды дефиниций. В справочно-информационных частях функцию смысловой вершины выполняет родовидовая дефиниция, каждому созвездию-*звѣздѣ* приписывается признак по аристотелевской теории первоэлементов – земли, воды, огня, воздуха: *Звѣзда вве(н): ани суха ани тепла, вгне(н)на; Звѣзда Мирило: Тепла, ни суха ни мокра: земна* [26, л. 185]. Ряд признаков определены с отрицанием, что противоречит требованиям к строго логической дефиниции.

В гороскопе дефиниция имеет вид перечисления всех возможных внешних, иногда внутренних, а не только ближайших характеристик объекта: *Аще двѣца роди(т)ся в тую звѣзду, лице(м) красна, голова руса, волосы до(л)ги, руса: дѣте(ѵ) много: на не(р)стѣхъ знамя: albo на нозѣ: w(т) дѣтей богата буде(т): змолоду болезнѣй много прѣиме(т): нѣ лѣ(т) пожѣ(т)* [26, л. 186].

В поздних справочниках, например, «Книжиці для господарства» (1788), этот способ дефинирования через перечисление признаков растения или болезни сохраняется: а потомъ давати емоу // емоу ѣсти *Сѣчкоу з Соломи свѣжой ячмѣнной придавши листа або того которое зоветса опѣхъ росте наставоу широкій, листъ кроугли маеть або зѣлалъ которое зовоуть лодига:* [17, с. 44-45]. Однако изредка тут встречаются и родовидовые определения: *Норица есть хороба чили рана нахрептъ конскомъ, которая неможетъ //загоитиса...* [17, с. 27-28].

Этимологические дефиниции сближают несколько названий – латинское и его эквивалент: *Л лѣтера показуеть жилу базилику, которая иначе зове(т)са оутро(б)на, або гепотика, на рамени правомъ. або тижъ следзїона. в(ѣ) лѣвомъ рамени* [22, с. 41].

В некоторых справочниках передача новых знаний целиком совершается с помощью глосс. Это диктуется требованиями

краткости, т. н. «рецептурного стиля», где подзаголовок – название отдельного подпункта только изредка подразумевает включение перевода: *О шаленствѣ, кое називае(т)ся таниа* [18, с. 19]; ср. также: *служи(т) на артети(ч)не, то е(ст) вѣ состава(х) боленіе...* [18, с. 22].

Этимологическая дефиниция изредка встречается и в текстах философского дискурса. Так, в «Зерцале богословия» К. Транквилиона-Ставровецкого (1618) к ним близки прецедентные метафоры: *Третій миръ есть члѣкъ, такъ названный w(т) філозѡфw(в) и бѣгслѡвцовъ* [29, л. 19 об.]; *Такъ же и свѣтъ сей видомый, миромъ названъ есть, хочай соуть внемъ розныи елементы, и неединого соущества; еднакъ же сѣ собою в мироу а(л)бо впокою живоуть, дозамѣреннаго часоу имъ w(т) бѣ* [29, л. 28 нен об.]. Собственно этимологические определения сопровождают заимствования: *Вторїи херѡвими, мнѡго вчитыи, посирѣскоу разоумѣетьса оумноженїи разоумъ:* понеже мноую и дивноую премдрость бѣію сратъ [29, л. 9 нен].

Единичные родовидовые определения понятий из естественнонаучной сферы используются в сравнениях: *луноу знаемо яко планета есть неоставичнаа о(т)мѣн(ѣ)наа:* тако всѣ снѡве противницы цркви хѣви, всѣ еретицы вѣмѣн(ѣ)ныи оу сектахъ своихъ, яко луна [29, л. 56].

В текстах академического дискурса превалируют родовидовые дефиниции, но этимологические продолжают использоваться. Так, в грамматике Лаврентия Зизания этимологическим дефинициям предшествует вопрос: *Чесо ради нарицаю(т)са до(л)гаа, кра(т)каа и двовреме(н)наа* [10, с. 35]; *Чесоради простаа нарицаю(т)са* [10, с. 35]; объяснения же сопровождаются иллюстрациями: *Понеже ни w(т) ки(х) ины(х) сѣстоа(т)са, но сами w себѣ соуть, и сего ради простаа нарицаю(т)са. яко б.в. и прочаа* [10, с. 35]. Понятие может определяться через другое понятие, что также противоречит строгим требованиям к дефиниции: *Кра(т)каа же тако(ж)де нарицаю(т)са понеже краткїи слогъ бывае(т)* [10, с. 35].

Иллюстративные и родовидовые дефиниции в грамматике М. Смотрицкого сопровождаются этимологическими: *Сице нарицаю(т)са, зане сама собою гласъ издаю(т): и якъ кромѣ си(х) ни единъ слогъ состави-*

тиса можетъ; Сице наричуютъса, понеже сама собою гласа издати не могоуть [28, с. 136]. Амплификация синонимов в предикативной части дефиниции выполняет орнаментальные функции: *Єдинственное есть еже единою вещь знаменууетъ*: якв, той члѣвкъ; *Двойственное есть еже в двю вещь повѣстvouетъ*: якв, та члѣвка; *Множественное есть еже многѣ вещи пре(д)стavlяетъ*: якв, тѣи члѣвци [28, с. 169]; то же наблюдаем в словообразовательных дефинициях: *Глаголнагв вида има есть еже ѿ глагвлѣ производѣтса*: якв, чтеніе чте(н), ѿ чтоу; слышаніе слышатель, ѿ слышу; и про(ч): сице, слоуханіе ѿ слоухаю: читаніе ѿ читаю: и про(ч).; *Отименнагв вида има есть еже ѿ именъ начертavаетса*: якв, со(л)нечный ѿ солнца: златый ѿ злата; и про(ч). [28, с. 168].

К жанрам академического дискурса принадлежит «Философия Аристотелева» М. Козачинского (1745); здесь комбинированные дефиниции, отвечающие требованию максимально сжатого изложения тезисов, включают также элементы этимологических: *Метафосика не токму есть прамо и собственнѣ свидѣніе созерцательное, но такожде есть и премудрость различнѣ разсуждающе, нарицается же и бѣсловіа естественнаа ѿсюду, якв оупражняетса оумствованіемъ естественнымъ о Бѣѣ*. [14, л. 55 нен].

В оригинальных трактатах II половины XVII века сосуществуют разные виды дефиниций. Например, в «Синописе» (1680) родовидовые партитативные определения превалируют при описании географической номенклатуры греко-латинского происхождения: *Європа, есть Часть вкρούга земнагв, иже вѣ//долготу идетъ ѿ Предѣла Португаліи, до рѣки Танаисъ, или Доноу* [25, л. 7 об. 8]; ср. с этимологическими: *Африка, такожде Часть есть всея землѣ, назваса ѿ Афра единаго с Племене Аврамова*. Иныи сказуютъ, якв наречеса Африка, аки бы Априка пѣ толкованію Полскомоу ѿверзтаѣ [на поле – Боте(р).г Кни(г). Час(т), а. Ане(с).сі.] есть бо ѿворена, и паче иныхъ ѿбращенна къ слнцоу, образомъ же треууголна: [25, л. 7]; *Єще есть и Четвертаѣ Часть Вселенныа, Америка, яже нарицается Новый Свѣтъ*; [25, л. 8].

Только этимологическими определениями сопровождаются исконные топонимы и этнонимы: Нѣцїи близъ мимошедши(х) време(н) сказовахоу Россовъ ѿ Городка Роси,

недалече великого Новгорода лежаща; Иныи ѿ реки Роси, друзїи ѿ роусыхъ волосовъ, сѣ яковыми и нынѣ везде мнѣго соутъ Роуси. Но паче всѣхъ тѣхъ подобїи достовѣрнѣе, и приличнѣе ѿ Россѣанїа своего, Россы има то ѿ древнихъ времяъ себѣ стажаша... [25, л. 9-10].

В трактате И. Гизеля «Мир с Богомъ человѣкоу» (1669) дефиниции фундаментальных понятий вынесены в специальный подраздел на первых страницах, они сопряжены с толкованием внутренней формы: *Совѣсть ест(ѣ) свѣдѣніе себе самагв, или разсужденіе оумное ѿ себѣ*, им же члѣвкъ разсуждает(ѣ), аще достоинъ ему что творити, или недостоитъ [7, с. 1].

Такой же последовательности придерживается И. Галятовский в трактате «Наука албо способ зложеня казаня»: основное изложение предваряют родовидовые партитативные дефиниции: *Першаѣ часть єзрдїумъ, початок(ѣ), в(ѣ) котром(ѣ) казнодѣла пристоупъ чынит(ѣ) до самой рѣчи, которою маеть повѣдати, и узнаймоует(ѣ) людемъ пропозыцію свою, постановлен(ѣ)е умыслу своегв, що постановилъ и умыслил(ѣ) на казан(ѣ)ю мовити и показати, в чымъ хочеть казан(ѣ)е мѣти и просить бѣа албо преч(с)тую дву в помочь и людей в слухан(ѣ)е* [6, с. 211].

Как и в академических текстах, в катехизисах нагромождаются различные способы освоения теологических концептов. Так, в анонимном катехизисе 1600 г., который, очевидно, является записью учебного курса позитивно-полемиического богословия [15, с. 251-271], применяются разнообразные способы определения понятий: однословный эквивалент – глосса: *Але хѣто такое вѣри не мает, тот єφιάλτην, то ест мару* [на поле – *incubitus*] *албо прояву нѣякую, а не вѣру мает* [13, с. 10]; этимологические дефиниции с переводом: *Тое имя лице, по латине прѣсоною зовется* [13, с. 55]; пространные изложения этимологий в языке-доноре: *Ведлуг к греческого языка, Θεός, феос, разумѣетса зритель, то ест иж Он на всѣхъ гледит и вѣсе видит. Латинники зас называют Его от боязни; а то для того, жес Его потреба бояти; възвѣвши собѣ зъ греческого слова бѣоѣе, боюся, назвали Deus, Богъ; а мы, православные, языком руским Бога Богомъ называемо от богатства, вѣрачи и вѣдаючи, иж*

нас въ недостатках наших может Тот спомочи... [13, с. 15].

В Кратком катехизисе П. Могилы и И. Трофимовича-Козловского (1645) этимологические дефиниции приведены лишь для центральных терминов: *Грѣхъ смертельный естъ* [на поле – Тамъ же] *выстоупокъ противку Г(с)доу Бѣоу такій*, албу против ближнемоу, за который тратимъ ласкою Бжѣю, и гдыса его несповѣдаемъ, и не покоутоуемъ за негъ, а оумираемъ в немъ, вѣчне оумираемъ, и для тогъ смертельнымса онъ называетъ [21, л. 88]; основную нагрузку выполняют либо глоссы, либо операционные дефиниции: и *вигиліа*, албо *Навечеріа* нѣкоторые звичаемъ Црковнымъ захованы мають быты [21, л. 40 об.]; *Што естъ Сакраментъ*, албо *Тайна* Панскаа [21, л. 44].

Этимологическая дефиниция функционирует в староукраинских научных текстах всех дискурсов: академического, популярного, инструктивного. Ее взаимодействие с разными видами родовидовых определяет специфику научного познания того времени: средневековые принципы философии Логоса сосуществуют с ренессансным поворотом к логизации и математизации познания. Роль этой дефиниции определяем как промежуточную фазу в переходе от глоссы-преддефиниции (особенно относительно заимствованного термина) к родовидовому определению. Она распространяется в текстах всех тематических групп, все-таки преваляруя в естественнонаучном, популярном по своей сути, дискурсе.

#### Список литературы:

1. *Афанасьева О.Н.* Типология дефиниционных структур в современном французском дискурсе политических наук // Проблемы семантики, прагматики и когнитивной лингвистики. – Вып. 15. – К., 2009. – С. 28-37.
2. *Василенко Т.В.* Толкование специальной лексики в русских рукописных риториках XVIII века // Семантика слова и семантика текста. – Вып. IV: Сб. научн. трудов, посв. 70-летию Московского педагогического университета и 10-летию кафедры стилистики русского языка, культуры речи и риторики / Ответ. ред. Гольцова Н.Г. – М.: МПУ, 2001. – С. 81-87.
3. *Вендина Т.И.* Из кирилло-мефодиевского наследия в языке русской культуры: моногр. – М.: Институт славяноведения РАН, 2007. – 335 с.
4. *Возняк М.* Грамматика Лаврентия Зизания с 1596 р. // Записки Научного товарищества им. Шевченко, т. т. СІ-СІІ (Студии и материалы к

истории украинской филологии II). – Львов, 1911. – 110 с.

5. *Гаятовский И.* Мессия правдивый. – Киев, 1669. – 12+ 429+5 л. // Отд. старопечатных и редких изданий НБУ им. В.И. Вернадского (Национальная библиотека Украины), шифр Кир. 40.
6. *Гаятовский И.* Наука, албо способ зложена казана // Гаятовский И. Ключ разумения / подгот. к изд. И.П. Чепига. – К.: Наукова думка, 1985. – С. 211-241.
7. *Гизель И.* Мир с Богом человеку. – Киев, 1669. – 30+666+8 с. // Отд. старопечатных и редких изданий НБУ им. В.И. Вернадского, шифр Кир. 681.
8. *Зарва А.М.* Терминологическая дефиниция как типологическая разновидность научного текста: дисс. канд. филол. наук. – Нальчик, 2003. – 156 с.
9. *Захарьин Д.С.* Европейские научные методы в традиции старинных русских грамматик 15 – середины XVIII века: автореф. дисс. канд. филол. наук. – М., 1995. – 21 с.
10. *Зизаний Л.* Грамматика // Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого / Сост., подг. текста, научный комментарий и указатели Е.А. Кузьминовой; предисл. Е.А. Кузьминовой, М.Л. Ремневой. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 29-113.
11. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
12. *Карский Е.Ф.* Малорусский Луцидарий по рукописи XVII в. // Варшавские университетские известия. – Варшава, 1906. – № 9. – С. 1-57.
13. *Катехизисъ*, албо вызнаніе вѣры святое соборное, апостольское, всходнее церкви // Чтения в историческом обществе Нестора Лѣтописца. – Киев, 1890. – Кн. IV. – Отд. III. – С. 9-81.
14. *Козачинский М.* Философия Аристотеля по умствованию перипатетиков. – Львов, 1645. – 60 л. // Отд. старопечатных и редких изданий НБУ им. В.И. Вернадского, шифр Кир. 995.
15. *Корзо М.А.* Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI-XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. – М.: Канон+, 2007. – 672 с.
16. *Кузьминова Е.А., Ремнева М.Л.* Предисловие. // Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого / Сост., подг. текста, научный комментарий и указатели Е.А. Кузьминовой; предисл. Е.А. Кузьминовой, М.Л. Ремневой. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 3-24.
17. *Ленкевич И.* Книжица для хозяйства. – Почаев, 1788. – 111 с. // Отд. старопечатных и редких изданий НБУ им. В.И. Вернадского, шифр Кир. 433.
18. *Лѣкарства вписа(нѣ)ніе*, которимы бе(з) ме(ди)ка в дому всакъ поратоватса можетъ // Лечебники и справочники по хозяйству XVIII в.

- / подг. к изд. В.А. Передриенко; отв. ред. В.В. Нимчук. – К.: Наукова думка, 1984. – С. 17-91.
19. *Люцдарь, яко всѣ речи сотворейны на нѣсехъ и на зе(м)ли* // Карский Е.Ф. Малорусский Луцидарий по рукописи XVII в. Текст, состав памятника и язык. // Варшавские университетские известия. – Варшава, 1906. – С. 9-42.
20. *Мацюк Г.* Теоретический компонент в тексте грамматик украинского языка (Галичина, первая половина XIX в.) // Научные записки Кировоградского государственного университета им. Владимира Винниченко. – Серия: Филологические науки (Языкознание). – Вып. 26. – 2000. – С. 136-142.
21. *Могила П., Трофимович-Козловский И.* Краткий катехизис. – Киев, 1645. – 4+102 л. // Отд. старопечатных и редких изданий НБУ им. В.И. Вернадского, шифр Кир. 4722 п.
22. *Наука в часномъ и потребномъ кровѣ пуцанню* / Подгот. к печати И.П. Чепига // Языкознание. – 1993. – № 6. – С. 40-44.
23. *Нимчук В.В.* Язык украинского травника XVI в. // Языкознание. – 1976. – № 5. – С. 43-55.
24. *Павлова О.И.* Дефиниция как способ толкования научных понятий // Язык. – № 15. – Одесса: Астропринт, 2010. – С. 150-155.
25. *Синопис.* – Киев, 1680. – 224 с. // Отд. старопечатных и редких изданий НБУ им. В.И. Вернадского, шифр Кир. 55.
26. *Сказаніе в зодѣя(х).іѵ. звѣзда(х)* // Рукописный сб. I пол. XVII в. – Л. 185 – 188 об. // Институт рукописи НБУ им. В.И. Вернадского, Ф. VIII № 206 м/27.
27. *Словарь украинского языка XVI – первой половины XVII в.* – Вып. 8. – Львов, 2001. – 255 с.
28. *Смотрицкий М.* Грамматики Славенския правилное Сунтагма // Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого / Сост., подг. текста, научный комментарий и указатели Е.А. Кузьминовой; предисл. Е.А. Кузьминовой, М.Л. Ремневой. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 129-470.
29. *Ставровецкий Кирилл Транквиллион.* Зерцало богословия. – Почаев, 1618. – 30+84+2 л. // Отд. старопечатных и редких изданий НБУ им. В.И. Вернадского, шифр Кир. 2101 п.
30. *Шелов С.Д.* Еще раз о природе термина и определении понятия «термин» // Терминология и знание. Материалы II Международного Симпозиума (Москва, 21-22 мая 2010 г.) / Ответ. ред. С.Д. Шелов. – М.: Азбуковник, 2010. – 361 с.
31. *Шелов С.Д.* Опыт построения терминологической теории: значение и определение терминов: автореф. дисс. докт. фил. наук: – М., 1995. – 35 с.
32. *Шилова Е.В.* Терминологическая дефиниция как метатекст в русскоязычной и англоязычной научно-технической литературе: автореф. дисс. ... канд. фил. наук. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.

#### ETYMOLOGICAL DEFINITION IN OLD UKRAINIAN SCIENTIFIC TEXT

*Galina Myhajlovna Naienko*

Candidate of Philology, Associate Professor,  
Taras Shevchenko National University of Kiev,  
Kyiv, Ukraine

*The article reviews the functions of definitions in old Ukrainian scientific texts of 16-18 centuries and determines the role of the gloss as pre-definition. Generic aspective definition while performing basic cognitive function dominates in the texts of academic discourse. Functions of promoting determine the prevalence of etymological definition in the informative reference texts.*

**Key words:** history of Ukrainian literary language; middle Ukrainian period; scientific discourse; scientific text; gloss; etymological definition.

© Г.М. Наенко, 2014

**Рецензент:** доктор филологических наук, профессор Л.П. Гнатюк

**ВОССОЗДАНИЕ СРЕДСТВ ВЕРБАЛИЗАЦИИ  
КОНЦЕПТА ЖЕНСКОЙ КРАСОТЫ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ  
(на материале оригинала и перевода художественных текстов  
на русский и украинский языки)**

*Ирина Игоревна Ничаенко*

ассистент, Киевский национальный университет им. Т. Шевченко, г. Киев, Украина  
e-mail: nichaienko@gmail.com

*Статья посвящена выбору адекватных способов перевода фрагментов, содержащих концепт красоты. Обращается внимание на различную национальную картину мира, а также лексико-грамматическую структуру трех языков.*

**Ключевые слова:** концепт; вербализация; перевод; трансформации.

Текст художественного произведения содержит разнообразные стилистические средства, при помощи которых автор создает художественный образ. Особенности их применения характеризуют авторский стиль, его самобытность. В то же время в художественном тексте находят свое вербальное выражение основные концепты, отражающие идейно-эстетическое видение автора, национально-культурную картину мира, эпохи, к таким концептам можно отнести следующие: ДОБРО/ЗЛО; КРАСОТА/УРОДСТВО; БОГАТСТВО/БЕДНОСТЬ; ДРУЖБА/ВРАЖДА. Будучи универсальными, такие концепты одновременно обладают специфическими особенностями в силу различий национальной культуры и языковой картины мира. В структуре художественного текста концепт КРАСОТА является одним из основных. Цель этой статьи – выявление путей адекватного воссоздания в переводе описаний женской красоты, как внутренней, так и внешней, рассматриваемые нами как примеры вербализации концепта *красота* в целом и художественных концептов, в частности, в структуре художественного произведения. Для достижения адекватного перевода оригинала переводчик обычно учитывает как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

К лингвистическим факторам, которые обуславливают переводческие трансформации, принадлежит различное семантическое наполнение лексем, используемых для

вербализации определенных концептов, наличие отдельных лексических лагун в языке, на который осуществляется перевод, а также факторы структурной сочетаемости и организации, которая в исследуемых языках имеет различия.

К экстралингвистическим факторам, обуславливающим выбор переводчиков, можем отнести национальный колорит, историческую эпоху, в которую творит автор, социально-политические реалии общества, индивидуально авторское видение мира и тому подобное. Знание всех вышеупомянутых факторов предопределяет необходимость переводчика прибегнуть к переводческим трансформациям, с помощью которых достигается адекватный перевод единиц оригинала. В своем исследовании мы пользуемся классификацией ведущих лингвистов, которые к переводческим трансформациям относят такие приемы, как перестановки, замены, добавления, опущения, генерализацию, расширения и др. [3; 5; 6].

Выбор произведений Pedro Antonio de Alarcón/Педро Антонио де Аларкона «El sombrero de tres picos»/«Треугольная шляпа», и Benito Pérez Galdós/Бенито Переса Гальдоса «Doña Perfecta»/«Донья Перфекта» обусловлено тем, что они написаны практически одновременно и в них находят отражение особенности лексического выражения и идейно смысловой значимости концепта BELLEZA/КРАСОТА/КРАСА, поскольку собственно сами произведения построены на противопоставлении красоты



внешней и красоты внутренней. Вербализация концепта BELLEZA/КРАСОТА/КРАСА в художественных произведениях находит свое выражение в описании внешности его персонажей. Анализ фрагментов художественного текста, которые содержат такие описания позволяет экстраполировать определенные фреймы, содержащие релевантную информацию об исследуемом концепте. Обратимся к некоторым примерам из исследуемых произведений испанских авторов и их переводов на русский Н. Томашевского (Треугольная шляпа) и Старостинной А. (Донья Перфекта), на украинский Ж. Коневой (Трикутний капелюх, Донья Перфекта).

Описание женской красоты, как правило, писатель начинает с телосложения, роста персонажа. В произведении P.A. de Alarcón/П.А. де Аларкона красивой выступает пышная, высокая женщина, тогда как Galdós/Гальдос сосредоточивает внимание читателя на хрупкости фигуры героини, сравните: *respetable mole* – мощная фигура /могутня жінка [5, с. 65; 2, с. 32; 1, с. 29], *mole* имеет значение *cosa de gran bulto, corpulencia* [RAE] – крупная/габаритная вещь; дородность; *con su elevada estatura* – висока і ставна [5, с. 91; 1, с. 45], в русском варианте отсутствует перевод словосочетания *formidable mujer, de lujosas carnes* – роскошная женщина пишна жінка [5, с. 85; 2, с. 43; 1, с. 41]. Переводчик Н. Томашевский употребляет прием компрессии при переводе данного фрагмента, а Ж. Конева изымает словосочетание *lujosas carnes*, которое может воспроизводиться как роскошное тело/пишне тіло и является экспликацией к предыдущему словосочетанию *formidable mujer*. Хотя автор именно таким способом отмечает красоту форм тела.

*Tenía más de dos varas de estatura, y era recia a proporción, o quizás más gruesa todavía de lo correspondiente y su arrogante talla*/Она была высока ростом и обладала весьма плотным сложением; пожалуй, ее даже портила полнота, не соответствовавшая ее горделивой осанке/Вона була висока на зріст, ставна, пишна, навіть трохи занадто пишна для свого зросту [5, с. 65; 2, с. 32; 1, с. 29]. Сопоставительный анализ украинского и русского переводов свидетельствует о значительном совпадении переводческого выбора, который в целом адекватен оригиналу в обоих

переводах, использованы трансформации генерализации, поскольку *vara* является мерой длины и составляет 835,9 мм, соответственно рост героини был немного больше 1 метра и 67 сантиметров.

Следующий фрагмент касается пропорции фигуры: *era recia a proporción*/обладала весьма плотным сложением/ставна, пишна, в то время как переводчик Н. Томашевский добавил лексему *весьма* и обратился к приему расширения *recia*/плотным сложением, опустив лексему *a proporción*, Ж. Конева в украинском переводе воспользовалась синонимической заменой: ставна, пишна. Лексема *recio* означает крепкий, плотный, толстый, мощный/дужий, сильный, крепезний, а лексема *a proporción* – соответственно, пропорционально.

Описание героини П.А. де Аларкона Фраскиты содержит также фразу – *con sus nobles formas*/изящество ее полной фигуры/*різьблене тіло* [5, с. 91; 2, с. 46; 1, с. 45], лексема *noble* – благородный, знатный не нашла своего прямого соответствия ни в русском, ни в украинском переводах. У Томашевского имеем *изящество*, что можно рассматривать как контекстуальную замену, поскольку лексемы *изящество* и *благородство* имеют близкие по значению семы. В украинском переводе *різьблене тіло* не совсем удачный вариант, поскольку обычно используется для описания хрупкого телосложения, тогда как героиня не является таковой. Вариант перевода Н. Томашевского более приближен к оригиналу и несет в себе авторское виденье образа героини.

В романе Galdós/Гальдоса наблюдается противоположная тенденция, его героини изящные и хрупкие: *una muchacha de apariencia delicada y débil* – изящная, хрупкая девушка/тендітна, ніжна дівчина [6, с. 2; 2, с. 34; 4, с. 4]. При воссоздании словосочетания оба переводчика обратились к трансформации опущения лексемы *apariencia* и использовали контекстуальное соответствие прилагательному *débil*/хрупкая/ніжна, лексема *débil* имеет значение *de poco vigor o de poca fuerza* [7] слабый, малосильный/слабкий, малосильный;

*-sutil talle* – тоненькие и хрупкие/тоненькі й тендітні [6, с. 157; 2, с. 280; 4, с. 81]. При переводе словосочетания *sutil talle* переводчики обратились к приему расшире-

ния и употребили две синонимичные лексемы, также исключили лексему *talle*. Прямой перевод словосочетания – тоненькие фигуры/тоненькі фігури.

Важное место в описании физической красоты женщины занимает лицо. Характерным признаком его красоты в оригинале является бледная кожа/*piel palida: muchachas morenas, palidas* – девушки смуглые, бледные /*дівчата смагляві, бліді* [6, с. 157; 2, с. 280; 4, с. 81], *semblante palido, marmoreo* – бледно-мраморное лицо/*блїде обличчя* [6, с. 78; 2, с. 312; 4, с. 31]. Писатели используют при описании цвета лица героинь, кроме прямых лексем *palida*, также метафорические эпитеты: *alabastrino color, semblante marmoreo*. Если лексема *palida* имеет прямые соответствия в украинском и русском языках и не представляет трудностей для перевода, то эпитет *marmoreo*, в украинском переводе просто опущен, а в русском переводчик обратился к словообразовательной трансформации на морфологическом уровне *palido, marmoreo* – бледно-мраморное. Лексема *marmoreo* может говорить как о мраморном цвете кожи, так и о своеобразной неподвижности.

Что касается перевода *mujer, de alabastrino color* – женщина с алебастровой кожей/*жінка з алебастровою шкірою* [5, с. 85; 2, с. 43; 1, с. 41], то оба переводчика дают буквальный перевод, что, на наш взгляд, не совсем оправданно, поскольку естественнее было бы заменить эпитет *alabastrino* на устойчивый сравнительный оборот *белый как мел/білий як крейда*. Лексема *кожа* отсутствует в тексте оригинала, но появляется в обоих переводах в силу отличий узуального характера.

Одним из ядерных ассоциативных компонентов концепта ЖЕНСКАЯ КРАСОТА являются глаза. Б.П. Гальдос, описывая внешность, обращает внимание не только на цвет глаз *negros y rasgados los ojos* – большие черные глаза/*великі чорні очі* [6, с. 282; 2, с. 372; 4, с. 177], но и на их форму. Однако оба переводчика сочли возможным опустить один из эпитетов *rasgados*/миндалеподобные. Причину этого видим в незнании переводчиками контекстуального значения лексемы *rasgados*, которое она приобретает в сочетании с существительным *ojos/глаза/очі*: *ojos rasgados – los que tienen muy prolongada la comisura de los*

*parpados*/такие, что имеют очень удлиненный краешек века [7].

Среди элементов, ассоциативного поля концепта КРАСОТА как в испанской, так и в русской, украинской концептуальной картине мира важное место занимает такой элемент внешности женщины, как губы, рот/вуста, рот/*boca, labios*, который в переводе часто передается описательно, через лексему улыбка/*sonrisa: mujer, de limpia y riente boca* – женщина с ослепительной улыбкой/*жінка з осяйною посмішкою* [5, с. 85; 2, с. 43; 1, с. 41]. При переводе словосочетания *limpia y riente boca* использован оправданный прием опущения лексем *limpia y riente* – ослепительная/осяйна, поскольку прямой перевод нарушает нормы сочетаемости в украинском и русском языках (чистый и смеющийся рот/*чисті вуста з посмішкою*). Вполне обоснована замена лексемы *boca/рот*, губы, уста лексемой улыбка/*посмішка*, что вызвано различием на уровне узуса.

Довольно часто переводчики предлагают близкий к оригиналу прямой (буквальный) перевод, при этом, не нарушая узуальные нормы языка перевода: *rientes labios* – смеющихся губ/*завжди усміхнених уст* [5, с. 65; 2, с. 33; 1, с. 29]; *la sonrisa en los labios* – с улыбкой на устах/*ясніла посмішкою* [5, с. 84; 2, с. 43; 1, с. 41]. Оба перевода, на наш взгляд, передают авторскую идею, хотя средства и отличаются, прямой перевод наблюдаем в русском варианте, в украинском переводе присутствует добавление и контекстуальная замена.

Педро А. де Аларкон склонен к детализированным описаниям внешности (уши, подбородок, плечи) и/или имеет индивидуальные предпочтения, хотя они не являются основными маркерами женской красоты. *Las diminutas orejas* – маленькие ушки/*маленькі вуха* [5, с. 66; 2, с. 33; 1, с. 30] в русском переводе добавлен уменьшительный суффикс -к- в лексеме *ушки*; *redonda barba* – округлый подбородок/*округле підборіддя* [5, с. 65; 2, с. 43; 1, с. 29]; *admirables hombros* – великолепные плечи/*прегарні плечі* [5, с. 150; 2, с. 73; 1, с. 80] в украинском переводе добавлен префикс пре- (*прегарні*), употребляющийся для выражения наивысшей степени прилагательного. Во всех фрагментах наблюдается прямой, адекватный перевод.

Интерпретация внутренней красоты в испанском тексте связана с добродетелью и устоявшимися традициями жизни испанского общества. Как здоровье является неотъемлемым признаком красоты, так и скромность гармонично дополняет простоту героини – *de su virtud, de su discreción, de su modestia y noble sencillez* – о ее доброте, уме, скромности и благородной простоте/*pro її цнотливості, розсудливості, скромності і благородну простоту* [5, с. 88; 2, с. 31; 1, с. 31]. В обоих вариантах присутствуют лексические замены и неточности перевода. Как можно убедиться из цитированных произведений на русский и украинский языки, переводчики довольно произвольно трактуют авторское описание. Так лексема *virtud* /достоинство/честности в русском переводе трансформирована в доброту, что можно рассматривать как прием конкретизации. Весьма сомнительным представляется употребление лексем *ум/розсудливості*, ведь в оригинале им нет соответствия. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Представления о женской красоте в испанском, русском и украинском социуме имеют много общего, что облегчает работу переводчиков и позволяет воспользоваться прямыми эквивалентами при переводе. Единого эталона внешней красоты не выявлено, как пышная/*recía a proporción*, так и худенькая/*débil* девушка/женщина считается красивой; привлекательными могут быть черные/синие глаза/*ojos negros/azules*, светлая кожа/*de alabastrino color*.

2. Переводческие трансформации при воссоздании описаний женской красоты связаны с отличиями в лексико-грамматических структурах испанского, русского и

украинского языков, а также различной лексико-грамматической сочетаемости. На лингвистическом уровне выяснилось, что лексемы часто не принадлежат к лексико-семантическому полю *красоты*, а имеют более широкое значение и опосредствованно формируют данный концепт и способствуют его полному раскрытию.

Сопоставление русских и украинских переводов свидетельствует о преобладании конвергентных тенденций, хотя в них имеют место буквализмы, неоправданные опущения и расширения.

#### Список литературы:

1. Аларкон Педро Антонио де Триуголку. Повести и рассказы / пер. с исп. Ж. Конева. – Киев: Днепр, 1983.
2. Аларкон Педро Антонио де. Треугольная шляпа. Хуан Валера. Пепита Хименес. Бенито Перес Гальдос. Донья Перфекта. Висенте Бласко Ибаньес. Кровь и песок. – М.: Художественная литература, 1976.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М: Междун. отношения, 1975. – 240 с.
4. Гальдос Бенито Перес. Донья Перфекта. Сарагоса / пер. с испан. Ж. Конева. – М., 1978. – 350 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. – М.: ЭТС. – 2001. – 424 с.
6. Рецкер Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский. – М., 1981.
7. Alarcón Pedro Antonio de. El sombrero de tres picos. Vigésimoquinta edición. Catedra Letras Hispánicas. – Madrid, 2001.
8. Benito Pérez Galdós. Doña Perfecta / Pérez Galdós Benito; [Edición de Rodolfo Cardona]. – Décima edición. – Madrid: Catedra Letras Hispánicas. 2003. – 295 p.
9. RAE – Diccionario de la Real Academia Española – URL: [www.rae.es](http://www.rae.es).

### MEANS OF VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF FEMALE BEAUTY IN LITERARY TRANSLATION (Based on the original and translation of literary texts in Russian and Ukrainian languages)

Iryna Igorevna Nichaienko

Kiev national T. Shevchenko University, Department of TPT of roman languages Kiev, Ukraine

The article is dedicated to choice of adequate methods of translation of fragments that contain the concept of beauty. Draws attention to the different national view of the world, as well as lexical and grammatical structure of given three languages.

**Key words:** Concept; verbazation; translation; transformations.

© И.И. Ничаенко, 2014

**Рецензент:** научный руководитель, кандидат филологических наук, доцент Г.Г. Верба

## МЕСТО ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Татьяна Федоровна Семашко*

кандидат филологических наук, доцент,  
Мариупольский государственный университет, г. Мариуполь, Украина  
e-mail: semashko.tat@yandex.ua

*Статья посвящена определению места и роли этностереотипов в современном языковом пространстве. Автор рассматривает различные подходы к определению этностереотипов, их базовые функции, обобщающий и оценочный аспекты, образный потенциал. Внимание уделено экстралингвистическим факторам, детерминирующим возникновение стереотипов. При этом отмечается, что этнические стереотипы являются отражением национального характера, который рассматривается в исследовании не только как совокупность черт характера (репрезентантов той или иной нации), но и как совокупность традиций и привычек, сформированных под влиянием культурного и исторического развития.*

**Ключевые слова:** языковая картина мира; речевая реализация; национальный характер; этностереотип; экстралингвистические факторы; этническая общность; этническая обусловленность.

В современной лингвистике в условиях всеобъемлющей глобализации наблюдается углубленный интерес к изучению этностереотипов как явлений мысли, языка, культуры и коммуникации. Проблема исследования схематизированно-типизированного знания, которое определяется как стереотипное, остается актуальной в результате фокусировки современной лингвистики на антропофакторе, который определяет характер знания, его вербализацию и форму речевой реализации. Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует об усилении интереса лингвистов к данной проблеме, что обуславливает теоретико-методологические основы исследования и детерминирует актуальность этой работы [1; 2; 3; 4; 6; 8; 12; 15; 17]. Целью настоящей работы является исследование проблемы этностереотипов на предмет их вербализации в современном языковом пространстве, что в перспективе позволит выяснить соотношение общенационального и индивидуально-авторского в понятийно-ценностной структуре стереотипа.

Каждый народ по-своему членит мир, имеет свой способ его концептуализации; у каждого этноса есть свои собственные представления об окружающем мире, о представителях другой культуры. Личность воспринимает и воспроизводит мир в форме

определенных своей этнокультурой норм, обычно не осознавая этого. Понимание этих норм и ценностей происходит в процессе коммуникации с другими носителями национального языка. В каждом обществе возникают стереотипные представления – как относительно самих себя, относительно поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства [14, с. 64].

В онтогенезе стереотип может присваиваться индивидом вне учета исторического контекста и независимо от реального опыта личностного общения с представителями того или иного этноса. Воспитание, образование, общественное мнение, средства массовой информации – вот те каналы, через которые человек усваивает общественные нормы и ценности, приобщается к элементам своей культуры и формирует представление о других этносах. Исследования показывают, что в раннем детстве ребенок еще свободен от любых стереотипных представлений, но уже в младшем школьном возрасте стереотипы начинают активно усваиваться и использоваться детьми, значительно опережая формирование собственных представлений об этнических группах.

Склонность человека к стереотипам связана с естественным и нормальным стрем-

лением обобщить, категоризировать свой жизненный опыт и, как следствие, сформировать определенное отношение к явлению действительности. Сложившиеся представления включают в себя не только непосредственный опыт человека, но и ложные впечатления, приобретенные в процессе воспитания и ретрансляции этнической культуры. Стереотип представляет собой некий первичный фиксатор образа группы, что обуславливает известную его схематичность, далекую от полноценного представления. Как следствие, появляются схемы, призванные помочь человеку за минимальный временной промежуток зарегистрировать наиболее непривычные, экзотичные и яркие черты (по принципу «экономии усилий»), но одновременно порождающие иррациональное знание о других.

Человек живет в мире стереотипов, навязанных ему культурой его этноса. Принадлежность к конкретной культуре определяется именно наличием базового стереотипного ядра знаний, повторяющегося в процессе социализации личности в конкретном обществе. При этом важно учитывать, что стереотип – это не только ментальный образ, но и его вербальная оболочка, стереотипы, так или иначе находят выражение в этническом языке, в его лексике, в паремнологическом фонде и в других продуктах устного народного творчества.

Научное осмысление понятия «стереотип» берет свое начало от работ американского психолога У. Липпмана, который впервые использовал термин «стереотип» (1922 г.) при анализе влияния имеющихся знаний о предмете на его восприятие и оценку при непосредственном контакте. Ученый сделал попытку определить место и роль стереотипов в системе общественной мысли, предложив новое понимание соответствующего понятия: стереотипы – это «упорядоченные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценности, позиции и права» [13, с. 107].

Разрабатывая концепцию стереотипа, У. Липпман определил важную особенность этого понятия – ориентацию на определенный идеальный образ мира, который сформирован в сознании представителей опре-

деленной общественной группы, а также способность отвечать общественным ожиданиям. Такая трактовка стереотипа произвела переворот в социологии, а затем и в этнологии, психологии, философии, литературоведении и, в конце концов – в лингвистике. В основе стереотипа, действительно, находится психологический феномен, который является одним из компонентов установки восприятия. Эта установка включает как предыдущий индивидуальный опыт человека, так и культурно-исторический опыт социума.

Результаты мировосприятия представителей разных культур и народов находят непосредственное проявление в этнических стереотипах (одной из форм социального стереотипа). Этнические стереотипы являются неотъемлемой частью общественного сознания и самосознания представителей этноса, проявляются в условиях контакта с представителями других этносов и выполняют защитную функцию относительно своеобразия духовной культуры [1, с. 36]. Формированию этнических стереотипов способствуют как личный опыт, так и общетнические представления. Однако, прежде всего стереотипы относительно определенной этнической общности детерминированы действием этнокультурных и социально-исторических факторов. Фактически этнические стереотипы являются групповыми представлениями, которые складываются на основе общественного мнения одной этнической группы о самых ярких характеристиках иной этнической группы. Поскольку этнические стереотипы, прежде всего, образования культуры, они естественны и неизбежны до тех пор, пока будут существовать народы и этнические группы. Этнические стереотипы являются составной той части системы психологических знаний о мире, которая отражает различия между народами» [18, с. 239].

Важно отметить, что богатейший материал для изучения процесса формирования этнического самосознания народа и, как следствие, этнических стереотипов дает изучение национального языка. «Язык есть поистине хранилище исторического опыта народа в гораздо большей степени, чем любая другая сфера культуры» [16, с. 43]. Язык формирует своего носителя, а каждый на-

циональный язык не только отражает, но и формирует национальный характер. Отдельные черты национального характера могут изменяться под влиянием социально-исторических факторов. Однако, многие черты отличаются высокой степенью устойчивости и передаются из поколения в поколение.

В научной литературе существует множество определений понятия «этностереотип». Так, в психологии и этнологии этнический стереотип определяют как относительно устойчивые представления о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этносов [20, с. 506; 12, с. 587]; как эмоционально окрашенный, максимально схематизированный, примитивный образ представителя конкретной этнической группы [7, с. 33]. Приведенное определение, по нашему мнению, адекватно отражает природу этнического стереотипа, поскольку уточняет его ключевые черты: схематичность, эмоциональность и упрощенность.

Б. Льюннекер под национальным стереотипом понимает совокупность прототипических высказываний, выведенных из стереотипного знания, направленных на социальную формацию и укоренившиеся в коммуникативном сообществе, или «фрейм социальной формации» [21, с. 1218]. Такой социальной формацией являются представители нации или государства. Исследователи подчеркивают, что именно от характера межэтнических отношений – сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения – зависят основные изменения стереотипов – содержание, направленность и степень благоприятности, а в итоге – степень их истинности» [11, с. 156].

В современных лингвистических исследованиях этностереотип рассматривается как «стандартное представление, присущее многим людям, которые формируют тот или иной этнос, о людях, входящих в другой или собственный этнос» [12, с. 450]. По мнению В.А. Масловой, этнокультурные стереотипы – это обобщенное представление о типических чертах, которые характеризуют любой этнос. Исследовательница отмечает, что среда воспринимает этнокультурные стереотипы как образцы, которым нужно соответствовать, чтобы «люди

не смеялись». Именно поэтому стереотипы сильно влияют на людей, стимулируя у них формирование таких черт характера, которые находят свое отражение в стереотипе [14, с. 108].

Е.А. Некрасова этнический стереотип определяет как «лингвокультурную модель, распространенную в определенной лингвокультурной среде, которая фиксирует представление соответствующей среды о той или иной нации, и которая позволяет апеллировать этим представлениям в дискурсе. Стереотипы, как лингвокультурные модели, присутствуют в сознании представителей любой лингвокультуры в виде определенным образом структурированных фоновых знаний независимо от того, осознает это индивид или нет» [145, с. 10]. Очевидно, что этнические стереотипы являются частью языкового сознания. Они необходимы для познания действительности, поскольку упрощают этот процесс и позволяют быстро квалифицировать определенный объект. Этнические стереотипы всегда эмоционально заряжены, что может, как помочь, так и помешать дальнейшему, более адекватному, восприятию объекта.

О.В. Потапова вводит понятие «языковой этнический стереотип», определяя его как «вербально выраженное обобщение образов представителей конкретных этнических общностей» [17, с. 20]. Языковые этностереотипы предусматривают семантическую стереотипизацию, которая помогает уменьшить количество семантических значений фраз, лексем, что в значительной мере облегчает коммуниканту выбор точного средства для передачи нужной информации, а реципиенту – восприятие этой информации.

Вербализируясь, этнические стереотипы эксплицитно и имплицитно отражают свою специфику в виде коннотативной оценки. При этом, целью представленного в языке стереотипного восприятия обычно становится аксиологическое отрицательное «чужое», что дистанцируется от позитивности «своего».

По нашему мнению, этнокультурный стереотип – это не просто оценочный образ «чужого», что нашел фиксацию в языке, а значимый концепт, который является обязательным элементом картины мира. Соот-

ветственно, «для понимания этнического стереотипа важна не только языковая компетенция («этническое» значение слова), но и прагматическая (коммуникативная) компетенция (знание о мире, о действительности)» [3, с. 8].

По отношению к содержанию этнический стереотип рассматривается как фрагмент концептуальной картины мира, который является национально-культурно обусловленным представлением о предмете или ситуации. В сознании человека стереотип сохраняется в виде фрейм-структуры. Когнитивная лингвистика и этнолингвистика понимают стереотип исключительно как ментальное явление, которое коррелирует с картиной мира [8, с. 83-84]. Следует отметить, что этническая картина мира не представляет собой один из возможных вариантов видения мира, а осознается представителями этноса как естественный и единственно возможный. «Смысл ее заключается в неотъемлемости от реальной действительности как таковой. Носители культуры никогда не воспринимают и не могут воспринимать национальную картину мира как специфическую, культурно-обусловленную версию действительности. Для них она тождественна самому миру» [10, с. 102].

При этом этническая картина мира не является неизменной. Она варьируется с течением времени в связи с переменой ценностей этноса, вызванной изменениями в исторической, экономической, политической ситуациях на определенном этапе развития. При этом целостность этнической картины мира обеспечивает система этнических констант, которая, как уже упоминалось, остается постоянной. Меняется лишь конкретное наполнение бессознательных образов под влиянием переоценки ценностей, сама же система констант по причине своей абстрактности неуязвима.

Как свидетельствуют этно- и социолингвистические исследования, этнические стереотипы в языковом пространстве выполняют структурообразующую и этнодифференцирующую функции, весьма важны для самосознания и самопонимания этноса (представление о «своем» и «чужом» народе, «своей» и «чужой» религии, обрядах, системе ценностей и т. д.). М.Ю. Горбунова подчеркивает, что именно этнические

стереотипы составляют главное содержание этнической идентичности как когнитивно-мотивационного ядра этнического самосознания, поскольку являются базой мироощущения и восприятия окружающего мира этническим сообществом [9, с. 12]. Высокая аксиологичность этностереотипов, их принадлежность к древнейшим мировоззренческим основам культуры обеспечивает им заметное место как в системе национального языка, так и в фольклорных и художественных текстах.

Таким образом, в лингвистике этностереотипы рассматриваются как важные инструменты познавательного процесса, обеспечивают одно из главных стремлений человека в любой его деятельности, а именно: стремление к стандартизации, емкости, высокому обобщению; этностереотипы – это звено, которое соединяет восприятие, мышление и язык.

Этностереотипы присущи сознанию и речи представителей каждой нации, входят в структуру ментально-лингвального комплекса и отображают национальные представления коммуникантов. Они не могут функционировать как единичный феномен, поскольку являются полифоническими и действуют как собирательный образ; составляют константы языковой картины мира, так как через эти номинации и образы в концептуальную картину мира вплетается то бытовое представление о нации, которое зафиксировано национальным языком.

Происхождение этнических стереотипов глубоко укоренено в исторической памяти народа, а их устойчивость обеспечивается передачей из поколения в поколение в форме фольклора, эпоса, летописных и литературных памятников. Этностереотипы прямо или косвенно передаются в ходе этнокультурной трансмиссии, наиболее ярко прослеживаются в языке, который является объективным показателем народного характера, поскольку он и отражает, и формирует характер своего носителя.

#### Список литературы:

1. Байбурин А.К. Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционная культура // Советская этнография. – М.: Наука, 1985. – № 2. – С. 36-45.
2. Бартминский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике. – М.: Индрик, 2005. – 528 с.

3. Белова О.В. Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян: автореф. дис... докт. филол. наук. – М., 2006. – 28 с.
4. Березович Е.Л. Этнические стереотипы в разных культурных кодах // Стереотипы в языке, коммуникации, культуре / Сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. – М.: ШГУ, 2009. – 598 с.
5. Белова А.Д. Лексическая семантика и межкультурные стереотипы // Языковые и концептуальные картины мира: сб. науч. трудов. – 2002. – Вып. 7. – С. 43-54.
6. Болдырев Н.Н. Антропоцентричность языка с позиций разных культур // Филология и культура. – Тамбов: ТГУ, 2001. – Ч. 1. – С. 15-20.
7. Вознесенская А.Л. Социально-психологические стереотипы восприятия портретных изображений активных субъектов: автореф. дис ... канд. психол. наук. – К., 1999. – 20 с.
8. Голикова Т.А. Стереотип как этнически и культурологически обусловленный компонент менталитета // Мир языка и межкультурная коммуникация: материалы междунар. науч.-практ. конф., (16-17 мая 2001 г.). – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 80-87.
9. Горбунова М.Ю. Языковое выражение этнической и тендерной предвзятости в английском и русском языках: лингвопрагматический аспект: дис... канд. филол. наук. – Краснодар, 2008. – 174 с.
10. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры. – СПб.: Петрополис, 1997. – 850 с.
11. Кипиани Г. Этническая идентичность в структуре идентификации личности и социально-культурные условия развития // Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2001. – С. 84-103.
12. Крысин Л.П. Этностереотипы в современном языковом сознании: к постановке проблемы // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 542 с.
13. Линнман У. Общественное мнение. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
14. Маслова В.А. Языковая картина мира и культура // Когнитивная лингвистика конца XX века: материалы Международной научной конференции. – Минск: Изд-во МГЛУ, 1997. – Ч. 1. – С. 59-64.
15. Некрасова А.Е. Дискурсивный анализ высказываний, отражающих стереотипы взаимовосприятия англичан и французов (на материале качественной британской и французской прессы): автореф. дис. канд. фил. н. – М., 2009. – 28 с.
16. Поршнев Б.Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания. – М., 1973. – 267 с.
17. Потанова А.В. Языковые этнические стереотипы и их представление в белорусской, русской и польской лексикографии XIX века: дис. канд. фил. наук. – Минск, 2005. – 151 с.
18. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология. – М.: Академия, 2000. – 304 с.
19. Тавадов Г.Т. Этнология: Современный словарь-справочник. – М.: Диалог культур, 2007. – 704 с.
20. Шапар В.Б. Психологический толковый словарь. – Харьков: Прапор, 2004. – 640 с.
21. Lonneker как Nationa le стереотипов. Исследования по отчетности «Nouvel наблю-vateur» о введении в сотрудничество евро/Бирте Lonneker // Научно че Hausar для получения ученой степени магистра искусств в Университете Гамбурга. – Гамбург, 1999. – 117 с.

#### ETHNIC STEREOTYPES PLACE IN MODERN OF THE LINGUISTIC WORLDVIEW

*Tatyana Fedorovna Semashko*  
Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

*The article discusses the problem of ethnic stereotypes in contemporary linguistic space. The author examines various approaches to the definition of ethnic stereotypes, their basic function, synthesis and evaluation aspects like potential. Attention is paid to extralinguistic factors determining the occurrence of stereotypes. It is noted that ethnic stereotypes are a reflection of the national character, which is considered in the study, not only as a set of traits available in this or that nation, but the traditions and habits that are influenced by cultural and historical development.*

**Key words and phrases:** linguistic worldview; speech implementation; national character; ethnic stereotypes; extralinguistic factors; ethnic group; ethnic conditioning.

© Т.Ф. Семашко, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры филологического факультета Мариупольского государственного университета (г. Мариуполь, Украина). Протокол № 4 от 20 ноября 2013 г.



## ЛИТЕРАТУРА

УДК 811.111'26

### ПАРОДИЯ КАК ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В РОМАНЕ ЧАКА ПАЛАНИКА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ» И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПЕРЕВОДЕ

*Светлана Юрьевна Данилина*

соискатель, Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, г. Киев, Украина  
e-mail: sv.danilina@gmail.com

*В ракурсе литературно-художественного направления теории перевода в статье предлагается классификация пародии в романе Чака Паланика «Бойцовский клуб». Рассматриваются лексико-стилистические средства оригинала, используемые для достижения пародийного эффекта, специфика их коммуникативного воздействия и переводческие приемы, которые применяются для адекватной передачи авторской интенции в переводе романа на русский язык.*

**Ключевые слова:** перевод; пародия; эквивалентность; авторский замысел; коммуникативный эффект; переводческие трансформации; Ч. Паланик.

Роман Чака Паланика «Бойцовский клуб» («БК») занимает особое место в творчестве писателя. Именно с него началась популярность Паланика, и по сей день, во многом благодаря культовой экранизации Дэвида Финчера, книга остается его самым известным произведением. «БК» относится к первому этапу писательской карьеры Паланика, которая завершилась 11 сентября 2001 г. В этот день стало понятно, что темы «выхода за рамки» общепринятых социальных норм, гражданского неповиновения как средства достижения личной свободы, нигилизма и табуированных сторон жизни больше не могут быть основой литературного течения. Таким образом, существование «трансгрессивной литературы», к которой причислял себя писатель Чак Паланик, подошло к концу.

Характерной особенностью художественного видения Паланика является пародия, которая часто выступает текстообразующим фактором в его романах. Объектом пародирования может быть творчество определенного автора, литературный жанр, консьюмеристский дискурс, стиль жизни и привычки звезд шоу-бизнеса и т. д. Пародию у Паланика можно разделить на два типа: 1) *собственно интертекстуальную*, в основе которой лежат аллюзии на другие художественные произведения или на неху-

дожественные дискурсы; 2) *интертекстуальную*, которая достигается «*интратекстуальными*» средствами – сочетанием контрастных лексико-стилистических элементов на уровне текста романа, что приводит к его комическому звучанию. Интертекстуальную пародию канадская исследовательница Линда Хатчеон называет «*постмодернистской*». Она характеризуется присущей постмодернизму иронией и желанием переосмыслить закодированную в предыдущих текстах интерпретацию мира [6]. Пародия же, которая строится интратекстуально, содержит и традиционную для этого жанра комическую составляющую.

Австралийский ученый Андре Спайсер считает пародию (наряду с цинизмом и организованным протестом) стратегией сопротивления корпоративному капитализму, которые прослеживаются в «БК». Особенно ярко такая пародия заметна в эпизоде с варкой мыла. Главный герой, Тайлер Дерден, варит мыло из человеческого жира, полученного в результате липосакций, и продает по огромной цене в магазины. Здесь чувствуется насмешка над модными идеями повторной переработки и над архиважностью проявления собственной деловой инициативы в условиях рыночной экономики. Таким образом, «Тайлер пародирует абсурдность принципов консьюмеризма»,

когда для любого товара найдется покупатель – даже для человеческого тела [11].

Представляется, что и основная тема романа – бои в бойцовском клубе, чтобы почувствовать себя свободными счастливыми людьми, тоже пародийна. Кроме кровавого мордобоя, Паланик не видит других альтернатив, которые бы позволили мужчинам вырваться из запрограммированного ценностями потребления общества. В одном из интервью писатель говорит о своем видении жизни мужчин в «постиндустриальной» цивилизации: каждого с детства «натаскивают» на овладение навыками, которые могут быть востребованы на рынке, затем юноша занимает предписанную ему экономическую «нишу» и всю жизнь может покупать товары, которые навязет реклама.

Наряду с подобной «сюжетообразующей» пародией макроуровня романа, к интертекстуальному типу пародии можно отнести подражание жанру кулинарных книг. Правда, вместо рецептов блюд Паланик предлагает «рецепты» изготовления взрывчатых веществ. Скорее всего, первой ассоциацией русскоязычного читателя, связанной с рецептами Паланика, будут воспоминания о романе Венедикта Ерофеева «Москва-Петушки», где автор дает подробные рецепты коктейлей с красноречивыми названиями «Слеза комсомолки» или «Инесса Арманд» на основе советских лосьонов и одеколонов с не менее запоминающимися именами. Алкоголь выступает для советского лирического героя таким же (разве что намного менее грозным для окружающих) средством противостояния банальной реальности, как и взрывчатка для главного героя романа Тайлера Дердена. В интервью Паланика часто спрашивают о том, настоящие ли это рецепты. Он отвечает, что в авторской редакции «рецепты» были правильными – Паланику помогал их составлять его брат-автомеханик. Тем не менее, при публикации издатели решили перестраховаться и изменили первоначальные пропорции. Комментируя идею с рецептами, Паланик объясняет, что тем самым хотел обыграть популярный прием на свой лад. Сейчас стало настолько популярно включать рецепты в текст романа (как это делает, например, Нора Эфрон), что вряд ли найдется много художественных произ-

ведений, которые бы не напоминали кулинарную книгу. Поэтому Паланик решил написать своеобразную «книгу рецептов» для мужчин [10].

На первый взгляд, рецепты не представляют трудностей для переводчика – они не содержат особо сложных лексических единиц (в основном, это названия химических веществ и соединений) и грамматических трудностей, а лаконичная структура фраз в повелительном наклонении для описания действий кулинара характерна и для русского языка. Однако замена в переводе кратких формулировок описательными конструкциями может помешать читателю, узнать в них инструкции по приготовлению блюда и, как следствие, разрушить авторский замысел. Иными словами, в переводе достигнут семантический уровень эквивалентности, но не полностью выдержаны жанрово-стилистические особенности переводящего языка:

*You take a 98 percent concentration of fuming nitric acid and add the acid to three times that amount of sulfuric acid. Do this in an ice bath. Then add glycerin drop-by-drop with an eye dropper. You have nitroglycerin* [9, с. 12]. – Возьмите одну часть 98%-ной дымящей азотной кислоты и смешайте с тремя частями концентрированной серной кислоты. Делать это надо на ледяной бане. Затем добавляйте глицерин по капле из глазной пипетки. Вы получили нитроглицерин [2, с. 6].

Словосочетания «делать это надо» и «вы получили» – звучат чересчур художественно для рецепта. Альтернативным вариантом может быть: «Возьмите одну часть 98%-ной дымящейся азотной кислоты и добавьте три части серной кислоты. Поместите контейнер в ледяную воду и перемешайте вещества. С помощью пипетки вводите по капле глицерин. Нитроглицерин готов».

Кроме рецептов, которые в романе играют роль фирменных «припевов» Паланика, еще одним источником интертекстуальной пародии можно назвать Библию. Пародийное снижение Библейских цитат достигается, прежде всего, благодаря несоответствию высокого стиля библейского текста и ситуаций, в которых цитаты появляются в романе. В речи механика, проводящего параллели между фигурой отца для американских подростков и Богом, проскальзывает аллю-

зия на фразы из Библии о неисчислимости звезд и песчинок на берегу (Евр., 11, 12 и Иер. 33:22). Говоря о том, что нужно сделать, чтобы Бог заметил тебя и спас, механик утверждает: *It's not enough to be numbered with the grains of sand on the beach and the stars in the sky* [9, с. 141] – «того, что ты исчислен вместе со звездами небесными и песком на берегу моря, еще мало» [2, с. 176] – цитата непрямая, поэтому удачно подобрано причастие «исчислен», которое определяется в словарях как «книжное» или «устаревшее». Архаичное звучание причастия и инверсия «звезды небесные» передают библейскую аллюзивность.

Когда над героями нависает опасность автомобильной аварии, механик переиhrывает на свой лад строки из Евангелия от Иоанна: *and everyone who lives and believes in Me will never die* («и всякий живущий и верующий в Меня не умрет вовек»). В интерпретации героя: *Believe in me and you shall die, forever* [9, с. 145]. Илья Кормильцев находит созвучный эквивалент «Уверуйте в меня и обретете смерть вечную» [2, с. 182], где сочетается и узнаваемая цитата Христа, и содержание, которое вкладывал в нее герой романа.

В каждом произведении Паланика неизменными объектами насмешек остаются органичные элементы общества потребления – дискурсы рекламы, шоу-бизнеса, консюмеризма и т. д. Главный герой романа «БК» работал официантом в ресторане дорогого отеля, где всевозможными способами измывался над блюдами клиентов. Он представляет, как он бы мог поделиться своими секретами с прессой, и тогда в газете появился бы характерный для газетного стиля заголовок *«Troubled Waiter Admits Tainting Food»* [9, с. 114] – где артикли и предлоги отсутствуют, предпочтение отдается коротким словам, а главное, заинтригован читатель, который, увидев сенсационный заголовок, поспешит купить газету. В переводе: «Полоумный официант признается в осквернении еды» [2, с. 138]. Русский вариант заголовка не кажется удачным. Во-первых, *troubled*, скорее всего, относится не к психическому нездоровью официанта, а к сложной жизненной ситуации, в которой тот оказался. Кроме того, слово «полоумный» и словосочетание «осквернение еды» нехарактерны

для газетного стиля. Зная склонность журналистов к сенсациям, связанным с «высшим обществом», на наш взгляд, заголовок будет звучать более естественно после прагматической адаптации «официант элитного ресторана плевал в суп клиентов», где журналисты не преминули бы конкретизировать действия официанта, чтобы вызвать больший ажиотаж вокруг статьи.

Иной механизм построения пародии прослеживается в пародийных аллюзиях на заголовки статей из журнала «Ридерз Дайджест». Украинский исследователь иронии Ростислав Семкив подчеркивает, что определение истинного смысла – того, что на самом деле хотел донести автор высказывания – происходит благодаря контексту [4, с. 14]. Поскольку пародия явление не менее контекстозависимое, чем ирония, это замечание сохраняет актуальность и для пародии, а дешифровка коммуникации – цитируя Умберто Эко – «направляется в определенное русло некоторыми поясняющими обстоятельствами»: 1) внутренним контекстом синтагмы; 2) коммуникативной ситуацией; 3) прямым указанием на то, каким кодом следует пользоваться [5, с. 70]. В романе Паланика фигурирует именно «прямое указание» – ключ к дешифровке пародийной аллюзии предлагает сам рассказчик. В старой подшивке «Ридерз Дайджест» («РД») он натывается на интересную и смешную деталь – в журнальных статьях человеческие органы рассказывают сами о себе, например «Я – желчный пузырь Джо» и т. д. Теперь для передачи собственных чувств рассказчик прибегает к пародийной аллюзии на стиль «РД», добавляя определения для передачи эмоций или же персонифицируя сами эмоции вместо названий органов, характерных для «прототекста»: *I am Joe's Broken Heart* (Я – Разбитое Сердце Джо), *I am Joe's White Knuckles* (Я – Побелевшие Костяшки Пальцев Джо), *I am Joe's Enraged, Inflamed Sense of Rejection* (Я – Вспухшее Зудящее Отвращение Джо, в переводе потеряна сема «ярости» и добавлено определение «зудящее»), *I am Joe's Blood Boiling Rage* (Я – Налитые Кровью Глаза Джо – Илья Кормильцев прибегает к трансформации замены: вместо названия чувства (или причины) он предлагает название органа (или признака). Я.И. Рецкер называет такую транс-

формацию «приемом смыслового развития», когда словарное соответствие заменяется при переводе контекстуальным, логически связанным с ним [3, с. 51]). *I am Joe's Smirking Revenge* (Я – Кровавая Месть Джо. В оригинале отсутствует значение кровавости и яростности. *Smirk* – это наглая, самодовольная ухмылка. На наш взгляд, эквивалент «наглая месть» был бы более адекватным).

Пародийная аллюзия строится на интертекстуальной цитации, которая, по мнению Н.В. Кондратенко, может использовать как оригинальный, так и трансформированный претекст. В нашем примере оригинальная конструкция модифицируется во вторичном тексте лингво-стилистическими средствами. Хотя оригинальная цитация обычно подается по правилам оформления чужого текста, т. е. в кавычках, часто в художественных текстах цитаты приводятся в форме не прямой речи, «что делает возможным объединение цитаты и ее интерпретации в одном высказывании» [1, с. 17]. Именно так, без кавычек, подаются цитированные названия и аллюзии в тексте «БК», что как бы интегрирует их в поток сознания рассказчика. Интересно, что у рассказчика в романе нет определенного имени, он представляется под разными именами, аллюзии же на «РД» заставили многих поклонников Паланика думать, что настоящее имя рассказчика – Джо. На самом деле, в заголовках просто было использовано одно из самых распространенных в Америке имен. В подтверждение этому, в интервью по поводу фильма «БК», Паланик рассказывает, что в сценарии героя надо было как-то назвать, поэтому напротив его слов указали просто «Джек» [10].

Еще одним примером пародии, построенной на «интратекстуальных» механизмах, являются названия групп тяжелобольных, которые посещает рассказчик, чтобы избавиться от бессонницы. Он делится с читателями наблюдением о том, что у «этих групп всегда такие бодренькие, ни о чем не говорящие имена». Подобные бодро-позитивные названия и слоганы, на которых строится механизм рекламы, стали компонентом современного дискурса «гламуризации» и бесппроблемно-здорового образа жизни, куда не допускаются серьезные про-

блемы и болезни, а смерть с героями рекламы не случится никогда. Неудивительно, что в произведениях Паланика дискурс рекламы выступает традиционным объектом пародии. В романе «БК» фигурируют группы *Firm Believers* («Твердая вера») для страдающих лейкемией, *Free and Clear* («Внутренняя чистота») для страдающих паразитами крови, *Above and Beyond* («Преодолей себя!») – для паразитов мозга, *Retaining Men Together* («Останемся мужчинами» – по какой-то причине опущено наречие «вместе») для страдающих специфической формой рака и др. В переводе Илья Кормильцев использовал оправданные грамматические замены (*believers* – вера, *clear* – чистота), а также подобрал контекстуальные эквиваленты для английских названий («преодолей себя!»). Чтобы подчеркнуть ироничное звучание названий, можно предложить и альтернативные варианты «Чудо веры», «Чистая победа», «Нам покорятся вершины».

Рассказчик в романе «БК» увлекается сочинением трехстиший в жанре *хайку*. На протяжении всего произведения читатель знакомится с несколькими примерами его стихосложения, которые рождаются как реакция на повседневные рабочие и бытовые ситуации. Пародийность аллюзии на жанр *хайку* складывается из контраста высокой философии поэзии и приземленных ситуаций, которые вдохновляют героя на творчество. Одно стихотворение не получается закончить и выходит:

*Watching white moon face*      Ля-ля тополя  
*The stars never feel anger*      Луны бледный лик  
*Blah, blah, blah, the end*      Ля-ля тополя [2, с. 106].  
 [9, с. 89].

В переводе выдерживается последовательность из 5-7-5 слогов в строке и характерный для *хайку* ритм. Незаконченная строка стихотворения передана как «ля-ля тополя», где найден удачный ситуативный эквивалент для разговорного *blah, blah, blah*, в котором содержится 5 слогов. Таким образом, переводчику удается достичь и смысловую, и формальную эквивалентности. Кроме того, выражение «ля-ля тополя» контрастирует по стилю с остальными строками *хайку*, что повторяет авторский прием в оригинале.

Интересными с точки зрения переводческих трансформаций можно назвать два эпизода, в которых переводчик добавил в текст перевода (ТП) аллюзии, которых не было в исходном тексте (ИТ). Когда рассказчик спорит с Тайлером по поводу подрыва здания, в его внутреннем монологе звучит фраза: *Pull a lever. Push a button. You don't understand any of it, and then you just die* [9, с. 12]. В переводе появляется аллюзия на известные слова Иисуса: сам не ведаешь, что творишь, и вот – ты уже покойник [2, с. 7]. Поскольку библейские аллюзии, которые встречаются в романе в речи механика-философа, приобретают иронично-пародийную окраску по контрасту с ситуациями, в которых звучат, можно предположить, что и в этом эпизоде Кормильцев хотел добавить тексту ироничности, может быть, в качестве компенсации за другие эпизоды, когда тональность оригинала не всегда поддавалась адекватному отражению в ТП.

Еще одну фразу, где переводчик, возможно, применил прием компенсации, можно считать аллюзией на известный советский мультфильм. В эпизоде, где Тайлер исчезает из кухни в ту секунду, когда Марла открывает дверь, рассказчик комментирует его действия при помощи междометия *roof*, которое обычно сопровождает внезапное исчезновение какого-то предмета, например, в результате манипуляций фокусника, что-то вроде «алле-оп». Кормильцев передает междометие фразой «подлый трус» [2, с. 84], где отчетливо чувствуется отношение рассказчика к Тайлеру. Эти же чувства имплицитно присутствуют и в ИТ, но эксплицитно автором не выражаются. В данном случае можно говорить об излишнем «одомашнивании» текста перевода. Кроме того, ассоциации, которые возникают у русскоязычного читателя, не вполне уместны в художественной реальности американского романа.

Примером скорее ироничной, чем пародийной аллюзии может служить цитата из знаменитого сонета Перси Шелли «Озимандия» (*Ozymandias*), которая включена в текст романа. Рассказчик цитирует поэта в пылу кровавой схватки в бойцовском клубе на пике размышлений о том, что остается на земле после жизни человека, и приходит к выводу, что ничего. Как отмечает Ритва Леппихальме, текст может предлагать неко-

торые подсказки, чтобы облегчить узнавание аллюзии читателем: длина фразы, нестандартное написание или синтаксис, отличный от основного текста стиль, ритм и рифма, эксплицитные фразы, например, «говорят» [8]. В эпизоде с цитатой из Шелли аллюзия отличается по стилю и ритму от основного повествования и содержит имя «Озимандия», которое напрямую указывает на источник цитаты. Сонет Шелли, который затрагивает традиционные темы долговечности власти и искусства звучит весьма иронично и перекликается с размышлениями рассказчика. Среди пустыни путник находит остатки величественной статуи царя Озимандии и полустертые слова на пьедестале «Я – Озимандия, я – мощный царь царей» (*My name is Ozymandias, king of kings*). Хотя на момент выхода перевода существовали по крайней мере два варианта перевода сонета (К. Бальмонта и В. Микушевича), И. Кормильцев приводит цитату именно из текста К. Бальмонта, который, вероятно, считает более известным и удачным. Основываясь на классификации перевода аллюзий Леппихальме, можно сказать, что переводчик скомбинировал два пути – «внеаллюзивной подсказки» (*extra-allusive guidance*), куда исследовательница включает и типографические средства (выделение шрифтом, кавычки и т. д.) и внетекстовый комментарий (сноски, комментарии перед или после текста и т. д.). Хотя в оригинале цитата подается без кавычек и пояснений, Кормильцев в русском тексте выделяет фразу курсивом и добавляет пояснение внизу страницы: «Строка из произведения П.Б. Шелли «Озимандия» (пер. К. Бальмонта)», очевидно, делая попытку достичь параллелизма восприятия оригинала и текста перевода, поскольку поэзия Шелли более узнаваема для англоязычной аудитории. Однако, как замечает Леппихальме, переводчику нужно быть осторожным со сносками, чтобы не поставить под сомнение эрудицию читателя, поскольку «аллюзия обычно передает смысл через коннотацию». Таким образом, эксплицитная сноска может полностью разрушить желаемый эффект, поэтому более деликатным приемом было бы размещение комментариев в начале или конце книги, чтобы читатели обращались к ним только в

том случае, если сами этого захотят [7, с. 189].

Пародийность романа Чака Паланика «Бойцовский клуб» характерна для творческого подхода писателя. В романе присутствуют и пародия на жанр (кулинарных книг), и пародирование дискурса (рекламы, рыночной экономики, ценностей развитого цивилизованного общества), и пародия на журналистский стиль, и пародийные аллюзии на произведение определенного автора или на стиль издания. Приведенные примеры позволяют увидеть, что в переводе интертекстуальной пародии трудности возникали, если переводчик отдавал предпочтение более близкому к оригиналу варианту, а не общепринятым для стилистики данного жанра клише. В таком случае, он оказывался достаточным для достижения семантической и референциальной эквивалентности, но недостаточным для достижения прагматической эквивалентности. В случаях пародии, построенной интратекстуально, переводчик использовал трансформации замены или опущения, которые не всегда были оправданы. В некоторых эпизодах, наоборот, прослеживается трансформация добавления (ее, вероятно, можно считать компенсацией), которая изменяет авторскую интенцию. В переводе иронической аллюзии И. Кормильцев скорее придерживался стратегии одомашнивания, сделав сноску на источник цитаты, однако такой прием может разрушить волшебство узнавания аллюзии, которая и по форме, и по содержанию, и по ритму отличается от основного текста. Таким образом, в ТП при переводе переводчика ощущается достаточ-

но отчетливо. На наш взгляд, именно этим фактом можно объяснить появление нескольких альтернативных переводов в Интернете, у каждого из которых есть свои поклонники. В любом случае, есть надежда, что множественность переводов культового романа пойдет ему на пользу и приблизит произведение к русскоязычному читателю именно в авторском замысле.

#### Список литературы:

1. Кондратенко Н.В. Синтаксис украинского модернистского и постмодернистского художественного дискурса. – К.: Видавничий дом Дмитра Бураго, 2012. – 328 с.
2. Паланик Ч. Бойцовский клуб. – М.: Астрель, 2011. – 252 с.
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Р. Валент, 2007. – 238 с.
4. Симаков Г.А. Ироническая структура: типы иронии в художественной литературе. – М.: Академия, 2004. – 135 с.
5. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: Петрополис, 1998. – 432 с.
6. Hutcheon Linda. Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History. – URL: [http://ieas.unideb.hu/admin/file\\_3553.pdf](http://ieas.unideb.hu/admin/file_3553.pdf) (дата обращения: 10.12.2013).
7. Leppihalme Ritva. Allusions and their translation // Acquisition of Language. – 1992. – pp. 183-191.
8. Niknasab Leila. Translation and Culture: Allusions as Culture Bumps. – URL: <http://www.skase.sk>.
9. Palahniuk Chuck. *Fight Club*. – NY: W.W. Norton & Company, Inc. – 2005. – 224 p.
10. Palahniuk Chuck. Interview // DVDtalk. – 2007. URL: [http://www.dvdtalk.com/interviews/chuck\\_palahniuk.html](http://www.dvdtalk.com/interviews/chuck_palahniuk.html) (дата обращения: 10.12.2013).
10. Spicer Andre. Out of the Cynical Bind? A Reflection on Resistance in *Fight Club* // Ephemera Reviews. – URL: <http://www.ephemerajo-urnal>. (дата обращения: 10.12.2013).

### PARODY AS A TEXT-BUILDING CONSTITUENT IN CHUCK PALAHNIUK «S FIGHT CLUB» AND ITS REPRODUCTION IN TRANSLATION

Svetlana Yuryevna Danilina

Post-graduate student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

*Guided by the findings of literary translation studies the article attempts at giving a classification of parody in Chuck Palahniuk's novel 'Fight Club'. The SL lexico-stylistic resources, specifics of their communicative function and translation methods employed for their faithful rendering into the TL are dealt with in the article.*

**Key words:** translation; parody; equivalence; author's intent; communicative effect; translation transformations; Palahniuk.

© С.Ю. Данилина, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры теории и практики перевода с английского языка Института филологии Киевского национального университета им. Тараса Шевченко. Протокол № 4 от 29 ноября 2013 г.

## ПЕДАГОГИКА

УДК: 4 Р: 74.58

### ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

*Екатерина Александровна Горлова*

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», г. Самара  
e-mail: eagorlova@hotmail.ru

*Проанализированы особенности организации контроля учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях лично-ориентированного процесса обучения. Приведены примеры уровневых заданий по русскому языку.*

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение; лично-ориентированное обучение; индивидуальная образовательная траектория; речевое развитие.

Важнейшей особенностью и принципиальным достоинством традиционных методов контроля и оценки учебной деятельности школьников является их ориентированность на некоторый максимальный уровень усвоения материала: она задает высокий уровень требований и обеспечивает тем самым высокий уровень подготовки хорошо успевающих учащихся. Однако такая система довольно жестка для тех, кто успевает ниже определенного уровня: часть учащихся, не справляющаяся с предъявляемыми требованиями, отсеивается на различных этапах обучения. Это было, если и неоправданым, то вполне естественным в условиях, когда среднее образование служило лишь целям подготовки к высшему.

Отметим основные причины, которые заставляют отойти от прежних принципов контроля и искать другие, в большей степени соответствующие состоянию дел в школе [3]. Прежде всего, это *недостаточная информативность* традиционного контроля и, главное, невозможность получить достоверные сведения о наличии у школьников опорной подготовки. Результаты традиционных проверок не дают учителю полной достоверной информации о том, достигнут ли учеником уровень обязательной подготовки, владеет ли он в необходимой мере основными знаниями и умениями и на какой уровень подготовки можно опереться в

дальнейшем обучении. Это существенно снижает возможности управления обучением, реализации дифференцированного подхода с учетом уровней усвоения материала.

Является сложным и вопрос о критериях и принципах оценивания знаний учащихся. На наш взгляд, при традиционном методе контроля *педагогически неверно ориентирована сама система оценивания*: она строится по методу «вычитания». Другими словами, точкой отсчета является оценка «5», и в зависимости от недочетов и ошибок, допущенных учеником, оценка снижается. Это, во-первых, не дает возможности ввести достаточно информативные, содержательные критерии оценки. Одинаковые оценки «3» у двух учеников вовсе не означают, что они имеют одинаковую подготовку, а свидетельствуют лишь о том, что у них есть довольно существенные пробелы по сравнению с «пятерочным» уровнем, причем, возможно, разные. Во-вторых, такое оценивание порождает значительные эмоциональные и психологические издержки для многих школьников, не справляющихся с «пятерочным» уровнем. Оценка в этом случае является наказанием, а не средством поощрения и свидетельством уровня достижений ученика. Путь, который проходит такой ученик при оценивании «от максимального уровня» методом «вычитания», означает

путь поражений, путь вниз, а не движение вперед от одного, пусть небольшого достижения к другому.

Альтернативой рассмотренному является оценка методом «сложения», в основу которой кладется минимальный уровень общеобразовательной подготовки. Достижение этого уровня требуется от каждого учащегося в обязательном порядке. Критерии оценок более высоких уровней формируются на базе минимального посредством содержательного приращения по глубине или объему усвоения [3].

Все сказанное позволяет констатировать, что традиционные подходы к контролю и оцениванию результатов не отвечают идеям уровневой дифференциации. Они требуют пересмотра в направлениях: 1) увеличение информативности о достижении учащимися уровня обязательной подготовки и усиление полноты проверки; 2) переориентация на контроль и оценку по методу «сложения» (отметка должна выставляться за достижение определенного уровня подготовки); 3) усиление дифференцирующей силы контроля; 4) ориентация на итоговые результаты обучения. Выделенные пути перестройки контроля могут быть реализованы по-разному. Однако существует ряд общих требований, которые необходимо выполнять при разработке материалов контроля. В соответствии с ними контроль должен иметь двухступенчатую структуру – *проверку достижения уровня обязательной подготовки и проверку на повышенном уровне* [2].

В зависимости от способов организации контроля указанные этапы могут быть разведены во времени, а могут и объединяться в одной контрольной работе. Так, возможным вариантом организации итогового контроля (экзаменов, годовой проверки и т. д.) является проведение предварительного тестирования на уровне обязательной подготовки и в случае положительного результата последующее выполнение работы, отвечающей повышенным уровням усвоения материала. В то же время возможен вариант, при котором учащимся предлагается единая проверочная работа, состоящая из двух дополняющих друг друга частей: одна из них содержит задачи, соответствующие обязательным результатам обучения, другая – задания повышенного уровня сложности.

Важным в выделенном положении является не организационная форма, а то, чтобы каждый ученик прошел через проверку достижения обязательных результатов обучения и имел возможность проявить себя на повышенном уровне. Именно такой подход обеспечивает замену оценивания методом «вычитания» оцениванием методом «сложения».

Следующее требование, выполнение которого мы считаем необходимым при разработке содержания контроля, – *контроль должен обеспечивать возможно большую полноту проверки на обязательном уровне*. Именно полная информация об овладении обязательными результатами обучения дает возможность судить о готовности или неготовности ученика к продвижению по курсу, о выполнении или невыполнении им программных требований.

Еще один принцип контроля мы связываем с отбором содержания заданий повышенного уровня: *на повышенном уровне не следует требовать от учащихся проявления полноты усвоения материала; акцент делается на проверку глубины усвоения, понимание, гибкость знаний* [2]. Задания повышенного уровня, предназначенные для включения в проверочные работы, представляют собой неоднородную массу и отражают разные уровни усвоения материала, постепенно нарастая по сложности. Их выполнение отличается от работы над обязательными заданиями большим числом логических шагов или предполагает более высокий уровень сформированности навыков.

Целесообразно придерживаться еще одного принципа: *на повышенном уровне учащемуся следует предоставить возможность определенного выбора с учетом индивидуальных особенностей его подготовки*. Иными словами, вполне правомерно включать в проверку избыточное число заданий повышенного уровня, учитывающих разные направления в развитии умений, и предлагать учащимся самостоятельно выбирать из них задания для выполнения (в соответствии с принятым для конкретной работы критерием).

Остановимся еще на двух моментах, важных, на наш взгляд, при организации уровневого контроля. Первый состоит в открытости уровня обязательной подготовки для учащихся. Прежде всего, ученики должны



заранее знать, каковы обязательные требования к усвоению материала. Кроме того, эти требования должны быть открытыми и в ходе контроля, т. е. в проверочной работе, целесообразно указать, какие задания относятся к обязательному уровню, какие – к повышенному. Принятый способ описания обязательных результатов обучения в виде образцов конкретных учебных задач позволяет предъявить учащимся требования в доступном для их восприятия виде. Эти требования желательно раскрыть в начале изучения курса или отдельных его тем, так как проверка заранее известного важного материала оказывает стимулирующее воздействие на учеников.

Приведем пример заданий по русскому языку, которые отвечают указанным требованиям к организации уровневого контроля учебно-познавательной деятельности. Все упражнения, которые могут быть предложены учащимся на текущих уроках русского языка, можно разделить на две группы. В каждой группе представлены задания шести уровней, выделяющихся на основе степени сформированности мыслительных операций учеников. Эти уровни подробно описаны Б. Блумом в таксономии целей обучения: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [1].

**Первая группа заданий** – упражнения, различающиеся степенью самостоятельности учащегося при их выполнении. При этом сложность упражнения зависит не от сложности предлагаемого для анализа языкового материала, а от формулировки задания к нему. Примером этого может служить следующее упражнение. Учащимся всех уровней при повторении в конце года темы «Правописание мягкого знака на конце имен существительных после шипящих» (5 класс) предлагается перечень слов с пропущенной орфограммой: *сторож...*, *мыш...*, *теч...*, *молодеж...*, *доч...*, *с настбищ...*, *река Сож...*, *город Керч...*, *из училищ...*, *без калош...*, *рож...*. Дается общее для всех учеников задание правильно записать данные слова, выделить орфограмму и следующие разноуровневые задания.

1 уровень. Оформите в тетрадях таблицу по следующему образцу, запишите в нее все слова. Сформулируйте правило, регулирующее написания этих слов, запишите его.

Мягкий знак пишется	Мягкий знак не пишется
Мышь	Сторож

2 уровень. Назовите определяющее условие для написания/ненаписания мягкого знака на конце данных слов. Запишите в таблицу предложенные слова.

Мягкий знак пишется	Мягкий знак не пишется

3 уровень. Составьте самостоятельно таблицу, которая отражала бы принцип различения случаев написания/ненаписания мягкого знака в данных словах. Озаглавьте таблицу. Дополните ее своими примерами.

4 уровень. Попробуйте предложить варианты группировки данных слов. Укажите основу каждой из группировок, сравните с основой правила, регулирующего данные написания. В данном случае учащиеся могут предложить следующие варианты группировки слов: наличие/отсутствие мягкого знака, тип склонения, род, падеж имен существительных.

5 уровень. Вспомните другие трудные случаи написания мягкого знака в имени существительном. Какими правилами регулируются эти случаи? Попробуйте составить упражнение, в котором были бы примеры на такие правила. Учащиеся должны вспомнить орфограмму: правописание разделительного мягкого и твердого знака.

6 уровень. Вспомните другие трудные случаи правописания мягкого знака в различных частях речи. Запишите правила, регулирующие эти случаи. Составьте упражнение, содержащее примеры на каждое правило. Учащиеся должны вспомнить правило правописания разделительного мягкого и твердого знака, правило употребления мягкого знака для обозначения мягкости согласных, правило написания кратких имен прилагательных с основой на шипящую, правило правописания мягкого знака после шипящих в неопределенной форме глагола и во 2 лице, единственном числе, а также правило написания -тся, -ться в глаголах.

Подобная форма работы с определенной теоретической темой позволяет рассматривать лингвистические явления не по шаб-

лону, а под разными углами зрения. Ученики, выполняющие задания 1-3 уровня, не ограничатся переписыванием слов: им необходимо не только сформулировать правило, но и вычленив в нем наиболее важный критерий оценки языкового факта. Это ведет и к развитию критического мышления ученика, и к формированию навыка самостоятельного отбора терминологии, хотя бы минимально необходимой. Контролирующая функция данных упражнений очевидна.

**Вторая группа заданий** характеризуется подбором разного языкового материала с нарастающей семантической сложностью в зависимости от степени сформированности мыслительных операций учащихся. При этом ученикам дается одно общее задание. Приведем пример подобных упражнений к теме «Вводные слова» (9 класс): составьте ряд вводных слов определенного значения, начинающийся данным словом, и запишите 2-3 предложения с одним из вводных слов, отмечая различия конструкций и объясняя знаки препинания.

1 уровень. К удивлению (вводные слова, выражающие различные чувства: *к радости, к сожалению, к несчастью, к нашему (моему) удовольствию...*).

2 уровень. Действительно (*конечно, разумеется, бесспорно, без сомнения, наверно, должно быть, очевидно, вероятно, по-видимому, пожалуй* и другие слова, выражающие различную степень уверенности говорящего).

3 уровень. По сообщению (*по словам..., по мнению..., по выражению...* и другие вводные слова, обозначающие источник сообщения).

4 уровень. Иначе говоря (*одним словом, лучше сказать* и другие вводные слова, выражающие соответствие мысли, сообщения).

5 уровень. По моему мнению (*по-моему, как мне кажется, по моему убеждению* и др. При этом варианты, предложенные учениками, работающими на данном уровне, не должны совпадать с вариантами 3 уровня, так как необходимо продолжить ряд слов не со значением источника сообщения, а ряд ссылок на «собственное суждение»).

6 уровень. Слушайте (*понимаете ли, поверьте, скажите* и другие вводные слова, обозначающие непосредственное обраще-

ние к собеседнику с целью привлечь его внимание).

При работе с заданиями такого типа учитывается сложность предлагаемого для анализа практического языкового материала. В ходе проверки данного упражнения учащиеся устно представляют составленные предложения, объясняя постановку знаков препинания, а также аргументируя выбор слов, продолжающих ряд с определенным значением. Это дает возможность совершенствовать устную речь учеников, а также проверяет степень владения языковым материалом, богатство словарного запаса каждого школьника. Кроме того, составленные предложения позволяют выявить уровень мышления, степени творческого участия ученика в предложенной работе.

Каждая из групп упражнений позволяет дифференцированно оценивать уровень знаний и учебных умений учеников, активно осуществлять процесс развития их речи и критического мышления, совмещать данные виды работы с языковым материалом со многими другими приемами, традиционно принятыми в школе. Это дает возможность значительно повысить качество процесса обучения.

В заключение отметим, что можно разработать различные системы контроля, отвечающие сформулированным здесь требованиям и условиям. Основная и зачастую единственная трудность, с которой сталкивается учитель при подготовке заданий такого рода – это отсутствие теоретической и методической литературы по данному аспекту работы. Выработка теории и практики дифференцированного обучения русскому языку вообще и подхода к развитию речи учащихся в частности – вопрос времени. Приступить к его решению нужно уже сейчас.

#### Список литературы:

1. Bloom B.S. All our children leaning: A primer for parents, teachers and other educators. N.Y., St. Louis, San Fransisco ets., 1981. – 114 p.
2. Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1990. – 389 с.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 122 с.

PRINCIPLES OF THE CONTROL EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY  
OF PUPILS AT LEVEL DIFFERENTIATION LEARNING

*Ekaterina Aleksandrovna Gorlova*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,  
Samara State University of Architecture and Civil Engineering, Samara, Russia

*The features of the organization of control of educational-cognitive activity of pupils in terms of personality-oriented learning process. Are examples of level jobs in the Russian language.*

**Key words:** differentiated instruction; personally oriented training; individual educational trajectory; speech development.

© Е.А. Горлова, 2014

**Рецензент:** доктор педагогических наук, доцент Ю.В. Лопухова

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «БОС-ЗДОРОВЬЕ»  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Елена Вячеславовна Грищенко*

аспирант, учитель математики,  
ГКУ СО МО «Реабилитационный центр «Коломна», г. Коломна  
e-mail: e.grishencko2012@yandex.ru

*Статья затрагивает проблему инклюзивного образования. Привлекается внимание читателя к организации обучения на высоком уровне с сохранением здоровья и интереса ребенка к образовательному процессу. В статье рассматриваются метод Биологической обратной связи и технологии «БОС-Здоровье». Предлагается применять технологии «БОС-Здоровье» на занятиях по математике для повышения эффективности процесса обучения. Представлены результаты практического применения технологии «БОС-Здоровье» на уроках математики в инклюзивном образовании.*

**Ключевые слова:** метод биологической обратной связи; здоровьесберегающая технология «БОС-Здоровье»; инклюзивное образование.

Повышение качества образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей детей, охрана и укрепление их здоровья – приоритетные задачи любой образовательной организации. В этой связи необходимо использовать не только инновационные обучающие технологии и методики обучения детей с различными способностями, но и реализовывать на уроках здоровьесберегающие технологии.

Повышать эффективность образовательного процесса и одновременно осуществлять оздоровление учащихся позволяет отечественная инновационная информационно-коммуникативная технология «БОС-Здоровье». В основе реализации данной технологии сознательного управления механизмами здоровья, разработанной под руководством А.А. Сметанкина, лежит метод биологической обратной связи (БОС). БОС – это новый безлекарственный метод исправления нарушенных функций организма с

использованием электронных приборов, регистрирующих и преобразующих информацию о состоянии органов и систем человека в доступные пониманию зрительные и слуховые сигналы [1].

Основная задача технологии «БОС-Здоровье» – обучение саморегуляции. При этом «обратная связь» облегчает процесс обучения физиологическому контролю. Приборы БОС позволяют «увидеть» и «услышать» работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма через датчики, связанные с преобразователем биоэлектрических и биомеханических сигналов. Датчики устанавливаются на теле ребенка, а считываемая информация передается на экран монитора и одновременно преобразуется в звуковые сигналы. Благодаря работе приборов, информация не воспринимается в обычных условиях, становится доступной зрению и слуху ребенка. Метод БОС помогает ребенку включиться в про-

цесс сознательного оздоровления организма и небольшим усилием воли регулировать работу организма так, чтобы улучшить состояние своего здоровья. При наличии понятной информации о работе организма, эталоне функционирования, высокого уровня мотивации и, соответственно, достаточных резервных возможностей каждый человек, формируя управляющие сигналы, способен изменить параметры функционирования организма и приблизить их к нужному эталону. В результате неоднократного повторения, путем тренировки, в центральной нервной системе формируется и закрепляется новая программа управления функциями. Она обеспечивает устойчивое воспроизведение требуемого навыка. Таким образом, метод БОС позволяет добиться совершенствования и коррекции параметров функций организма в необходимом направлении. Навык сознательного оздоровления через некоторое время закрепляется и в дальнейшем не требуется помощь компьютера.

Здоровье человека во многом зависит от правильной взаимосвязанной работы дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Работа дыхания и сердца – это единый физиологический процесс, являющийся самым главным в организме человека. Общеизвестно, что сердце работает в режиме дыхания и от того как мы дышим, зависит наше самочувствие. Гармоничное взаимодействие дыхания и сердца, является показателем здоровья каждого человека. Следовательно, чтобы ребенок был здоровым он должен обладать нормальным физиологически оптимальным дыханием, обеспечивающим эту гармонию. Естественное, природное диафрагмальное дыхание и есть то правильное дыхание, которым владеет каждый ребенок с рождения. Однако, в результате испытываемых ребенком психоэмоционального напряжения, стрессов, чрезмерной умственной и физической нагрузки, перенапряжения, плохой экологии и др., согласованность работы сердца и легких нарушается. При этом навык правильного дыхания практически утрачивается. Последнее может привести к ухудшению состояния здоровья ученика и, как следствие, причиной отставания ребенка в учебе. Вот почему учителю на уроке и при проведении орга-

низационно-педагогических мероприятий так необходимо использовать здоровьесберегающие технологии. Здоровый ученик с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Все это – залог успешного развития личности, всех ее свойств и качеств.

Современная инновационная технология «БОС-Здоровье» позволяет диагностировать и оценивать состояние здоровья ребенка по количественным показателям уровня гармоничной работы дыхания и сердца, улучшать гармонию дыхания и сердца, прививать навык правильного дыхания и повышать качество здоровья. Количественными показателями согласованной работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем является разница пульса на вдохе и на выдохе. Чем больше эта разница, тем лучше здоровье. У детей эта разница достигает 40-50 ударов в минуту. На вдохе пульс 120 уд/мин, а на выдохе – 80 уд/мин при каждом дыхании. Эта величина получила название дыхательной аритмии сердца (ДАС). Именно она определяет взаимосвязь работы сердца и легких, и является Паспортом здоровья каждого человека. В системе образования эта величина ДАС преобразуется в отметку за здоровье по общепринятой 5-балльной шкале. По одной оценке состояния здоровья ученика мы получаем достоверную информацию о взаимодействии сердечно-сосудистой и дыхательной систем. А дальше технология «БОС-Здоровье» позволяет эффективно корректировать нарушения функционального состояния всего лишь за 10-15 занятий.

Систематическое применение технологии «БОС-Здоровье» позволяет обучить ребенка правильному диафрагмальному дыханию (дыхание животом), выработать навык правильного диафрагмально-релаксационного дыхания с максимальной величиной ДАС и тем самым осуществить гармоничную работу дыхательной системы и сердца.

Для реализации технологии используются современные возможности мультимедийной компьютерной техники, оборудование БОС и программное обеспечение. В состав комплексов «БОС-Здоровье» входят электронные приборы для регистрации

частоты сердечных сокращений (ЧСС). Приборы соединены с компьютерами, на которых установлено программное обеспечение БОС. Комплекс обеспечивает непрерывное мультимедийное информирование ученика об изменениях текущей величины ДАС (увеличение ЧСС на вдохе и уменьшение ЧСС на выдохе). Отметка за здоровье по итогам каждого занятия автоматически сохраняется в электронной карточке ученика и «Журнале здоровья». Она доступна учителю для анализа динамики оздоровительных занятий, а также для работы с учеником и родителями. Ученик сам включается в процесс осознанного оздоровления, наблюдает за своими показателями жизнедеятельности, получает оценку и может самостоятельно произвести расчеты. Так в старших классах, используя персональные показатели ЧСС, на занятиях по математике ученики могут найти величину ДАС и частоту дыхания, наибольшее и наименьшее их значение, среднюю величину, а также абсолютную и относительную погрешность параметров показателей в зависимости от возрастной нормы. В результате увлекательной практической деятельности учеников происходит повторение и систематизация математического материала, обобщение знаний и применение их в повседневной жизни.

Кроме того, дыхание с максимальной ДАС способствует быстрому усвоению учебного материала, укреплению и сохранению здоровья ребенка и является оптимальным для формирования навыков правильной речи, что просто необходимо на уроках математики. Применение технологии «БОС-Здоровье» ведет к успешному развитию баланса основных нервных процессов центральной нервной системы: процессов возбуждения и торможения, активации механизмов памяти, внимания и восприятия. «Это эффективный способ решения проблемы интеллектуального развития детей без ущерба для их здоровья. Поддерживая такой ритм дыхания, ребенок самостоятельно нормализует свое психоэмоциональное состояние и приводит организм в физиологическую норму, которая является самым благоприятным фоном для усвоения учебного материала» [2].

Таким образом, занятия по технологии «БОС-Здоровье» позволяют ребенку:

- овладеть навыком синхронизации фаз дыхания и работы сердца;
- обучиться навыкам саморегуляции и повысить уровень самореализации;
- снизить уровень психоэмоционального напряжения;
- развивать когнитивные функции (внимание, память, восприятие), что делает более эффективным процесс обучения;
- повысить резервные и адаптационные возможности;
- получить навыки здорового образа жизни.

Технология «БОС-Здоровье» уникальна тем, что ее можно активно применять в преподавании образовательных дисциплин. Использование на уроках учебных электронных пособий «Здоровая математика» на основе «БОС-Здоровье» позволяет учащимся не только освоить начальные математические представления и математические действия (сложение, вычитание, сравнение), выучить цифры и научиться считать, но и развивать мышление, зрительно-пространственное восприятие, речь, внимание, память и др.

Возможности использования технологии «БОС-Здоровье» на уроках математики не ограничены. С помощью готовых электронных пособий можно проводить различные виды и типы уроков, учебные и внеклассные занятия, занятия для нормализации функционального состояния учеников перед уроком и снятия утомляемости во время урока, работая индивидуально или с группой учеников. Применение данной технологии позволяет разнообразить этапы урока, а предложенные содержательные пособия полезно использовать для изучения нового материала, актуализации знаний, их закрепления, систематизации и формирования универсальных учебных действий. Электронные пособия воспроизводятся с помощью мультимедийной компьютерной техники и позволяют удерживать внимание учеников в течение всего урока благодаря смене ярких впечатлений. При этом внимание носит не созерцательный, а мобилизующий характер, так как то, что происходит на экране, требует ответной реакции учащихся. Наглядность, возможность изменять темп и формы изучения математического материала в режиме оптимального

дыхания приводит к снижению утомляемости учащихся.

Включение игровых упражнений в технологии «БОС-Здоровье» дает возможность направить эмоциональную и умственную активность учащихся на овладение математическим материалом в доступной форме с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Применение игровых упражнений на занятиях в комплексе с математическими заданиями и дыхательными упражнениями укрепляет мотивацию на изучение предмета, помогает вызвать положительные эмоции и интерес, развивает навыки общения и способствует инклюзивному обучению.

Инвариантность технологии с учетом способностей и возрастных особенностей детей позволяет применять одно и то же электронное пособие по математике на разных занятиях в зависимости от дидактических целей и задач. Так, например, с помощью электронного пособия «Круг. Квадрат. Треугольник» [3] в режиме оптимального дыхания можно изучить фигуры в началь-

ной школе, закрепить знания в 5, 6 классах и эффективно использовать как наглядный и игровой компонент на уроках геометрии. Погружаясь в увлекательный мир фигур, наряду с традиционными вопросами и задачами по теме предлагаются и необычные задания: на составление предметов из геометрических фигур, восстановление фигур одновременно с игровыми дыхательными упражнениями. При изучении темы «Преобразование чисел, полученных при измерении» интересным для учеников будет такого вида задание: «Дан треугольник. Определите «на глаз» длины сторон треугольника. В каких мерах длины это лучше сделать? Сравните длины сторон с точными значениями». Подобные задания способствуют пространственному ориентированию и развитию глазомера.

Универсальные технологии «БОС-Здоровье» можно использовать как в работе с учащимися начальных, средних и старших классов общеобразовательных школ, гимназий, так и в инклюзивном образовательном процессе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Динамика уровня здоровья

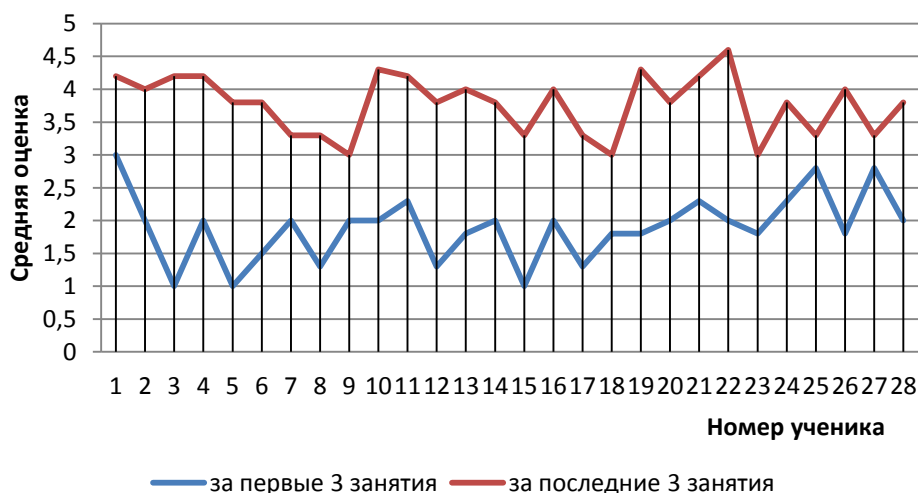


Рисунок 1

Результатами практического применения технологии «БОС-Здоровье» на уроках математики в инклюзивном образовании, проведенных нами в ГКУ СО МО «Реабилитационный центр «Коломна», стали: значительное улучшение способностей детей к

обучению; усиление концентрации внимания учеников на занятиях; положительная динамика в поведении; улучшение состояния здоровья; позитивное отношение к здоровому образу жизни (рисунок 1, 2).



Рисунок 2

Таким образом, использование технологии «БОС-Здоровье» в условиях инклюзивного образования дает возможность организовать обучение на высоком уровне с сохранением здоровья и интереса ребенка к образовательному процессу.

#### Список литературы:

1. Вартанова В.С. Метод Биологической Обратной связи: методологические основы // Биологическая Обратная связь. – 2012. – № 1.
2. Сметанкин А.А. Методическое пособие «Общие вопросы применения метода БОС». – СПб: Институт биологической обратной связи, 2008.
3. Сметанкин А.А. и др. Учимся и оздоравливаемся. – СПб: Биосвязь, 2009. – 63 с.

### APPLICATION TECHNOLOGY BIOFEEDBACK HEALTH MATHEMATICS LESSONS IN INCLUSIVE EDUCATION

*Elena Vyacheslavovna Grishchenko*

Graduate student, math teacher, Rehabilitation Centre, Kolomna, Russia

*In this article the problem of inclusive education is studied. We draw reader's attention to the training organization at high level with preservation of health and interest of the child to educational process. In the point the method of Biofeedback and the technology BOS-Zdorovyе are considered. We apply the technologies BOS-Zdorovyе in mathematics classes to increase the efficiency of process training. The results of practical application of the technology BOS-Zdorovyе are presented in inclusive education on the mathematics lessons.*

**Key words:** method of Biofeedback; health saving BOS-Zdorovyе technology; inclusive education; mathematics.

© Е.В. Грищенко, 2014

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор О.Б. Широких

## САМОРАСКРЫТИЕ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ

*Олег Витальевич Каратеев*

аспирант, ГБОУ ВПО «Башкирская Академия государственной службы и  
управления при президенте Республики Башкортостан», г. Уфа  
e-mail: greenkriz@gmail.com

*Статья посвящена проблеме самораскрытия студентов с различным уровнем рефлексивности. В отношении низкорerefлексивных и высокорerefлексивных выборок студентов описаны две специфические факторные структуры самораскрытия во взаимосвязи с социально-психологическими и личностными характеристиками.*

**Ключевые слова:** самораскрытие; рефлексия; рефлексивность; студенты; факторный анализ.

Понятие «самораскрытие» появилось в рамках гуманистической психологии в середине XX века благодаря С. Джурарду, который определил самораскрытие (*self-disclosure*) как процесс вербального сообщения другим личной информации о себе, как осознанное и добровольное открытие другому человеку своего Я. Самораскрытие способствует самопознанию и самоопределению личности, а способность к открытому общению способствует построению прочных и гармоничных межличностных отношений [1; 4; 6]. Таким образом, к числу значимых социально-психологических свойств личности относится способность к самораскрытию. При этом сам феномен самораскрытия остается во многом малоизученным, а потому необходимы исследования, определяющие его место в структуре личности.

История рефлексивной проблематики берет свое начало с античных времен, а сама рефлексия относится к числу фундаментальных не только психологических, но и общенаучных категорий [3]. Наиболее предпочтительным, на наш взгляд, в изучении рефлексии является подход отечественного психолога А.В. Карпова. Согласно его представлениям, «рефлексия – это одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [3, с. 86]. Особенно важно, как указывает

А.В. Карпов, что рассмотрение рефлексии в качестве психического свойства позволяет судить о ее индивидуальной мере выраженности, и, следовательно, рефлексивность становится объектом конкретно-научного исследования [3].

Самораскрытие, на наш взгляд, тесно взаимосвязано с рефлексией. Непосредственно определение самораскрытия указывает на осознанность данного процесса и, следовательно, на его связь с рефлексией, причем «рефлексия в качестве процесса и состояния определяет содержание самораскрытия и осуществляет прогнозирование, регуляцию и контроль процесса общения, а рефлексивность, вероятно, влияет на норму открытости субъекта и обуславливает свойственные ему особенности самораскрытия» [2, с. 199]. Необходимо заметить, что А.В. Карпов, основываясь на результатах экспериментальных исследований, пришел к выводу, что рефлексивность является интегративным психическим свойством, являющимся симптомокомплексом личностных и когнитивных свойств и характеризующимся структурностью и неаддитивностью, причем структуры свойств высокорerefлексивных и низкорerefлексивных личностей качественно различаются между собой [3]. В связи с этим, мы считаем возможным изучение самораскрытия в двух группах – высокорerefлексивных и низкорerefлексивных студентов – и совокупно с другими



личностными и социально-психологическими характеристиками.

Итак, целью нашего исследования является рассмотрение самораскрытия в структуре социально-психологических и личностных свойств в зависимости от уровня развития рефлексивности. Исследование проводилось в течение 2012-2013 гг. в Башкирской академии государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан, Уфимском государственном авиационно-техническом университете и Стерлитамакском филиале Башкирского государственного университета. Испытуемыми являлись студенты 1-5 курса очного отделения психологических, экономических, юридических и физико-математических специальностей.

На первом этапе респонденты (591 человек) были исследованы по методике диагностики рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой и были отобраны испытуемые (98 человек), имеющие высокий или низкий уровень развития рефлексивности, и разделены на две группы: высокорефлексивные студенты (45 человек) и низкорефлексивные студенты (53 человека). Для дальнейшего изучения использовались методики: модифицированный вариант опросника самораскрытия С. Джуларда (И.П. Шкуратова, Н.В. Перепелица), 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма А), методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (в адаптации Л.Н. Собчик), методика «Q-сортировка» В. Стефансона, методика диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера, методика диагностики самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина). Суммарно по всем методиками нами были получены 43 переменные, отражающие социально-психологические и личностные свойства и параметры самораскрытия.

Большинство из указанных методик широко используются и хорошо известны специалистам, а потому мы не будем их описывать в данной статье. Однако, на наш взгляд, некоторые пояснения необходимы в отношении модифицированного варианта опросника С. Джуларда. Данный опросник позволяет изучать такие характеристики, как объем, дифференцированность и избирательность самораскрытия, а также объем псевдосамораскрытия. Так, объем самораскрытия связан с широтой и глубиной самораскрытия и определяется общим количеством информации, по которым раскрывается человек. Объем псевдосамораскрытия отображает меру неискренности респондента при самораскрытии, его склонность к умышленному искажению информации. Дифференцированность самораскрытия отражает способность личности изменять объем самораскрытия в зависимости от темы общения, а избирательность – в зависимости от партнера по общению [5].

На втором этапе с целью определения структуры взаимосвязей самораскрытия и социально-психологических и личностных характеристик студентов с низким и высоким уровнем рефлексивности показатели по выделенным методикам были подвергнуты факторному анализу по методу главных компонент с varimax-вращением отдельно для обеих групп студентов.

В группе низкорефлексивных студентов факторный анализ позволил выделить шесть факторов, суммарная дисперсия которых составляет 54,07%.

Первый фактор (доля объяснимой дисперсии 17,25%) является биполярным и включает в себя четырнадцать переменных: «спонтанность» (0,768), «автономность» (0,737), «пармия» (0,726), «коммуникативный контроль» (0,721), «властный-лидирующий тип межличностных отношений» (0,721), «независимый-доминирующий тип межличностных отношений» (0,699), «протензия» (0,678), «аутосимпатия» (0,676), «принятие борьбы» (0,664), «доминантность» (0,607), «сургензия» (0,592), «прямолинейно-агрессивный тип межличностных отношений» (0,561), «зависимость» (-0,621) и «покорный-застенчивый тип межличностных отношений» (-0,516).

Испытуемые с высокими значениями по фактору отличаются доверием и уверенностью в себе, стремлением к свободе и независимости. Характерными чертами таких студентов являются решительность, агрессивность и настойчивость в достижении цели, социальная смелость и активность в групповой жизни, а также нередко – организаторские способности. Также для таких студентов типична некоторая двойствен-

ность эмоциональных проявлений: оптимистичность, жизнерадостность, позитивная и устойчивая самооценка сочетаются с болезненным переживанием собственных неудач и завистью по отношению к чужим успехам; искренность, эмоциональность и способность на спонтанность в поступках – с хорошей осведомленностью о правилах и нормах допустимого поведения и стремлением им соответствовать. Такая «непоследовательность» является, вероятно, следствием выраженного стремления к лидерству и потребности в социальных достижениях.

В свою очередь, особенностями респондентов с низкими значениями по фактору являются конформность, неуверенность в себе и нерешительность, восприимчивость к угрозе, пессимистичность. Такие студенты сторонятся общества (в общении молчаливы, безынициативны, застенчивы, сдержанны в проявлении эмоций), отличаются уступчивостью и терпимым отношением к людям. Низкие показатели самоактуализации в целом репродуцируют указанные выше характеристики и суммарно могут указывать на психастенические тенденции личности.

Исследуемый фактор можно идентифицировать как «социальная значимость – социальная незначительность».

Второй фактор (доля объяснимой дисперсии 8,50%) является биполярным и включает в себя семь переменных: «напряженность» (0,716), «гипотимия» (0,681), «недоверчивый-скептический тип межличностных отношений» (0,610), «потребность в познании» (-0,546), «сила Я» (-0,542), «ориентация во времени» (-0,505), «самопонимание» (-0,460).

Респонденты с высокими значениями по фактору характеризуются высокой напряженностью и тревожностью, эмоциональной неустойчивостью и неуверенностью в себе, испытывают трудности в построении межличностных отношений. К окружающим относятся с недоверием и критичностью, хотя и отличаются чувствительностью к общественному одобрению. Такие студенты в целом поверхностно осознают собственные потребности, чрезмерно зависят от прошлого или ориентируются на будущее взамен настоящему, закрыты по отношению к новому, в том числе и к знаниям.

Испытуемые с низкими значениями по данному фактору, напротив, отличаются расслабленностью и удовлетворенностью, уверенностью в себе, эмоциональной устойчивостью и жизнерадостностью, к окружающим относятся с доброжелательностью и доверием. Такие студенты достаточно ясно осознают свои желания и потребности, а их поведение во многих смыслах можно считать конгруэнтным: ориентированность на настоящий момент, а не на прошлое или будущее; стремление строить открытые межличностные отношения, полезные как для себя, так и для партнера; самостоятельная значимость любого нового знания или впечатления.

Фактор можно идентифицировать как «отчужденность – конгруэнтность».

Третий фактор (доля объяснимой дисперсии 7,90%) является биполярным, включает в себя четыре переменные: «ответственный-великодушный тип межличностных отношений» (0,798), «сотрудничающий-конвенциональный тип межличностных отношений» (0,778), «зависимый-послушный тип межличностных отношений» (0,758), «доминантность» (-0,462).

Свойствами респондентов с высокими значениями по данному фактору являются ярко выраженная социабельность, гиперответственность, уступчивость и готовность жертвовать собственными интересами, стремление со всеми строить дружелюбные отношения. Между тем столь высокая степень социабельности, на наш взгляд, связана не только с альтруистическим мировоззрением, но и с нерешительностью и неуверенностью в себе, зависимостью от общественного мнения.

Испытуемые с низкими значениями по фактору отличаются самостоятельностью и независимостью поведения, ориентированностью на себя и собственное мнение, при этом для них характерно стремление к соперничеству и доминированию в группе.

Фактор можно обозначить как «сотрудничество – соперничество».

Четвертый фактор (доля объяснимой дисперсии 7,41%) является биполярным и включает в себя пять переменных: «премсия» (0,695), «объем самораскрытия» (0,615), «креативность» (0,599), «ценности»

(0,534), «прямолинейный-агрессивный тип межличностных отношений» (-0,480).

Испытуемые с высокими значениями по данному фактору отличаются эмоциональной чувствительностью и художественным восприятием мира, стремлением к построению гармоничных межличностных отношений и склонностью к проявлению эмпатии в общении, придерживаются ценностей самоактуализирующейся личности (к числу которых относятся красота, справедливость, свобода и др.). Вероятно, указанные выше характеристики и определяют высокий объем самораскрытия, свойственный таким студентам. Самораскрытие для них – способ выражения собственных ценностей и чувств, позволяющий знакомить окружающих с богатством своей внутренней жизни и строить доверительные отношения.

Для респондентов с низкими значениями по рассматриваемому фактору отличительными особенностями поведения являются прямолинейность и жесткость, настойчивость в достижении поставленной цели. Такие студенты далеки от принятия ценностей самоактуализирующейся личности, в первую очередь для них важен результат. Низкий объем самораскрытия, несмотря на свойственную таким студентам искренность, тоже объясняется их «деловитостью», нежеланием вести «пустые» разговоры.

Данный фактор можно идентифицировать как «ценностно-эмоциональная контактность – утилитарность в общении».

Пятый фактор (доля объяснимой дисперсии 6,78%) является биполярным и включает в себя четыре переменные: «аффектотимия» (0,662), «взгляд на природу человека» (0,630), «общительность» (0,463), «самодостаточность» (-0,527).

Испытуемые с высокими значениями по фактору характеризуются открытостью и непосредственностью в общении, стараются строить гармоничные межличностные отношения, основанные на справедливости и дружелюбии, а также отличаются стремлением к сотрудничеству и кооперации. Для таких студентов важным является социальное признание, и они верят в неограниченность человеческих возможностей.

Респонденты с низкими значениями по данному фактору, напротив, выделяются необщительностью, независимостью и ори-

ентированностью на собственное мнение, склонностью полагаться на логику, а не на чувства. Нередко испытывают трудности в построении межличностных отношений, к людям относятся со скепсисом и недоверием. Фактор можно обозначить как «социальность – обособленность».

Шестой фактор (доля объяснимой дисперсии 6,23%) является биполярным и включает в себя четыре переменные: «избирательность самораскрытия» (0,518), «дипломатичность» (-0,645), сила сверх-Я (-0,574), «высокий интеллект» (-0,571).

Характерными свойствами респондентов с высокими значениями по данному фактору являются бестактность и простота в общении, недисциплинированность и безответственность в поведении, отсутствие стойкой мотивации. Такие студенты, вероятно, отличаются неконкретным умом и низким уровнем эрудированности. Свойственная им высокая избирательность в выборе партнеров для самораскрытия, судя по всему, обусловлена давлением, оказываемым социальным окружением, и в ряде случаев неприятием типичного для таких студентов поведения.

В свою очередь, испытуемые с низкими значениями по фактору отличаются дипломатичностью в общении, склонностью к аналитической деятельности и достаточно высоким уровнем развития культуры. Такие студенты позиционируют себя в качестве ответственных и упорных людей, склонных к соблюдению общепринятых моральных норм. По всей видимости, невысокая избирательность самораскрытия объясняется некой «демонстрируемой нормой открытости», присущей таким студентам ввиду их осторожности и сдержанности.

Данный фактор можно идентифицировать как «простота в общении – искусственность в общении».

В группе высокорелефлексивных студентов факторный анализ позволил выделить шесть факторов, суммарная дисперсия которых составляет 52,26%.

Первый фактор (доля объяснимой дисперсии 10,86%) является биполярным и включает в себя семь переменных: «ауто-симпатия» (0,778), «контактность» (0,745), «самопонимание» (0,732), «автономность»

(0,720) и «спонтанность» (0,620), «гипотимия» (-0,622) и «напряженность» (-0,470).

Испытуемые с высокими значениями по фактору отличаются уверенностью в себе и позитивным образом Я, адекватным пониманием собственных потребностей и общей удовлетворенностью жизнью. В общении типичными характеристиками таких студентов являются склонность к установлению дружественных и конструктивных отношений, доверчивое отношение к людям, но в то же время – смелость и спонтанность в поведении, ориентированность на собственное мнение, независимость.

Испытуемые с низкими значениями по данному фактору характеризуются эмоциональной напряженностью и высоким уровнем тревожности, ориентированностью на мнение социума и потребностью в социальном одобрении. Неспособность открыто высказать свою позицию, стремление заискивать перед собеседником, а также низкое самомнение и самопонимание создают трудности в установлении благоприятных межличностных отношений. Такие студенты не чувствуют себя полноправными членами группы, несмотря на проявляемую активность. Данный фактор можно обозначить как «самобытность – невротизм».

Второй фактор (доля объяснимой дисперсии 10,43%) является биполярным и включает в себя семь переменных: «независимый доминирующий тип межличностных отношений» (0,804), «властный-лидирующий тип межличностных отношений» (0,801), «пармия» (0,594), «прямолинейный-агрессивный тип межличностных отношений» (0,586), «аффектотимия» (0,482), «покорный-застенчивый тип межличностных отношений» (-0,710), «зависимость» (-0,668).

Респонденты с высокими значениями по фактору относятся к типу властной личности, отличающейся агрессивностью и настойчивостью, предприимчивостью и решительностью, независимостью в суждениях и поступках. При этом такие студенты довольно открыты и общительны, нередко пользуются авторитетом в группе. Однако стоит заметить, в крайних случаях указанные характеристики могут принимать форму самоволия и нарциссизма.

Испытуемые с низкими значениями по фактору характеризуются нерешительно-

стью и покорностью в межличностных отношениях, зависимостью поведения, чувствительностью к угрозе. В общении такие студенты довольно замкнуты, ведут себя сдержанно и осторожно.

Данный фактор можно обозначить как «превосходство – покорность».

Третий фактор (доля объяснимой дисперсии 8,57%) является биполярным и включает в себя семь переменных: «доминантность» (0,695), «протензия» (0,689), «принятие борьбы» (0,659), «избирательность самораскрытия» (0,497), «прямолинейный-агрессивный тип межличностных отношений» (0,469), «гипотимия» (0,454), «высокий самоконтроль» (-0,658).

Испытуемые с высокими значениями по фактору отличаются активностью в групповых отношениях, склонностью к соперничеству и доминированию, высокой мотивацией социальных достижений. В общении характерными для них чертами являются смелость и независимость, агрессивность и конфликтность, при этом, не в соразмерность высоким амбициям, низкий уровень волевого контроля (что, очевидно, негативно сказывается на их успешности). Помимо этого, к свойствам таких студентов относятся повышенная тревожность, неуверенность в себе и чувствительность к общественному мнению на свой счет. Описанные выше социальная смелость и стремление доминировать тесно связаны с усиленной эмоциональной напряженностью и являются инструментом ее возможной компенсации. Избирательность в выборе партнеров для самораскрытия, вероятно, тоже связана с напряженностью и недоверием к людям.

В свою очередь, испытуемые с низкими значениями по фактору характеризуются выраженным контролем собственного поведения, склонностью к компромиссам и избеганием конфликтов. Такие студенты отличаются жизнерадостностью и открытостью, доверчивым и терпимым отношением к окружающим, заботятся о собственной репутации.

Данный фактор можно идентифицировать как «невротическое конкурирование – компромиссность».

Четвертый фактор (доля объяснимой дисперсии 8,47%) является биполярным и включает в себя пять переменных: «сотруд-

ничающий-конвенциональный тип межличностных отношений» (0,794), «зависимый-послушный тип межличностных отношений» (0,727), «ответственный-великодушный тип межличностных отношений» (0,517), «самодостаточность» (-0,645), «недоверчивый-скептический тип межличностных отношений» (-0,520).

Для испытуемых с высокими значениями по данному фактору крайне важным является социальное одобрение и признание. Подобная зависимость от оценок других людей, вероятно, связана с неуверенностью в себе и робостью. В групповых и межличностных отношениях такие студенты проявляют активное стремление дружить со всеми и угождать всем, брать на себя излишнюю ответственность.

Респонденты с низкими значениями по фактору ориентируется на собственное мнение и решения, не считаясь с мнением других, отличаются самостоятельностью и настойчивостью в поведении, прагматичностью суждений. Такие студенты способны на противостояние групповому мнению во благо самой группы, предлагать смелые решения проблем, однако так же им свойственны подозрительность, раздражительность и склонность к критицизму. Данный фактор можно обозначить как «конформность – скептичность».

Пятый фактор (доля объяснимой дисперсии 7,14%) является биполярным и включает в себя семь переменных: «радикализм» (0,611), «коммуникативный контроль» (0,572), «премсия» (0,512), «аффекто-тимия» (0,454), «самодостаточность» (-0,531), «дипломатичность» (-0,514), «взгляд на природу человека» (-0,508).

Испытуемые с высокими значениями по фактору, с одной стороны, характеризуются свободомыслием и недоверием к авторитетам, скептическим взглядом на позитивность природы человека, непринужденностью и прямолинейностью в общении, высоким уровнем эмоциональной чувствительности и артистичностью; с другой же – зависимостью от мнения группы и ориентацией на социальное одобрение, высокой степенью контроля своего поведения, выражения эмоций. Ключом к объяснению подобной двойственности проявлений, на наш взгляд, являются социальность и

конформизм таких студентов, проявляющийся в эпатирующей публику форме. Поэтому свойственные таким студентам радикализм и откровенность представляются нам весьма поверхностными, преимущественно претендующими на привлечение внимания и признания собственной «оригинальности». Нередко подобное эгоцентрическое поведение негативно сказывается на работе группы и на межличностных отношениях, причем такие респонденты в случае оказания на них давления не торопятся брать на себя какие-либо обязательства и ответственность и по обыкновению принимают решение группы.

Студенты с низкими значениями по фактору с осторожностью относятся к новым идеям и убеждениям, отличаются практичностью и самостоятельностью, реалистичностью суждений и склонностью к объективности. Помимо этого, к характеристикам таких респондентов можно отнести ответственность, уверенность в себе и убежденность в безграничности человеческих возможностей. Они в большей степени предрасположены к предметной деятельности, ориентированной на реальные задачи, нежели к общественной работе. В установлении межличностных отношений испытывают трудности, нередко ведут себя неадекватно в актуальной ситуации, вероятно, в том числе и поэтому в общении предпочитают вести себя предусмотрительно и сдержанно. Данный фактор можно идентифицировать как «претенциозная радикальность – рассудительность».

Шестой фактор (доля объяснимой дисперсии 6,79%) является биполярным и включает в себя пять переменных: «креативность» (0,761), «ценности» (0,717), «ориентация во времени» (0,566), «дифференцированность самораскрытия» (0,469), «объем псевдосамораскрытия» (-0,446).

Испытуемые с высокими значениями по данному фактору отличаются стремлением к саморазвитию, открытостью новому, принятием ценностей самоактуализирующейся личности, в главенствовании настоящего над прошлым и будущим. В связи с этим, неудивительно нежелание таких студентов прибегать ко лжи и манипуляциям под видом самораскрытия, т. к. это не соотносится с системой ценностей самоактуали-

зированной личности. В тесной связи выступает и дифференцированность самораскрытия, позволяющая, с одной стороны, удержаться от псевдосамораскрытия, а с другой – дающая возможность открыться по актуальным вопросам, соответствующим данному отрезку жизни, и позволяющая найти единомышленников. Тем самым, подобное сочетание особенностей самораскрытия и самоактуализации способствует построению гармоничных межличностных отношений.

Студенты с низкими значениями по фактору, напротив, следуют более «примитивной» системе ценностей. Знание и творчество сами по себе не представляют для них большого значения и не приносят удовольствия, если не ведут к удовлетворению каких-либо нужд. Такие студенты зачастую не рады настоящему, а беспокоятся о прошлом или предвкушают будущее. По всей вероятности, и роль общения сводится к утилитаристской установке, позволяя с помощью псевдосамораскрытия и низкой дифференцированности самораскрытия произвести нужное впечатление, добиться сиюминутной выгоды. Данный фактор можно обозначить как «аутентичность – искусственность».

Таким образом, факторно-аналитическая структура самораскрытия, социально-психологических и личностных характеристик студентов при различном уровне рефлексивности различается структурными и содержательными особенностями. Структура у студентов с низким уровнем рефлексив-

ности включает в себя факторы: «социальная значимость – социальная незначительность», «отчужденность – конгруэнтность», «сотрудничество – соперничество», «ценностно-эмоциональная контактность – утилитарность в общении», «социабельность – обособленность», «простота в общении – искусственность в общении». Структура у студентов с высоким уровнем рефлексивности включает в себя факторы: «самобытность-невротизм», «превосходство-покорность», «невротическое конкурирование-компромиссность», «конформность-скептичность», «претенциозная радикальность-рассудительность», «аутентичность-искусственность».

**Список литературы:**

1. Болотова А.К., Кузема О.В. Самораскрытие как проявление индивидуальности в межличностных // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2011. – № 1. – С. 95-105.
2. Каратеев О.В. Рефлексия как фактор самораскрытия личности // Вестник ВЭГУ. – 2013. – № 5. – С. 196-201.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов в деятельности. – М.: ИП РАН, 2004. – 424 с.
4. Майерс Д. Изучаем социальную психологию. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2000. – 512 с.
5. Шкуратова И.П. Самопроявление личности в общении: монография. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.
6. Jourard S., Lasakow P. Some factors in self-disclosure // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1958. – Vol. 56 (1). – P. 91-98.

**SELF-DISCLOSURE IN STRUCTURE OF INTERPERSONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH DIFFERENT REFLECTION LEVEL**

*Oleg Vitalievich Karateyev*

Postgraduate Medical University Bashkir Academy of Public Administration and Administration under the President of the Republic of Bashkortostan, Ufa

*This article is focused on the problem of student's self-disclosure with different levels of reflection. It is presented two specific factor structures of self-disclosure with personal and interpersonal characteristics in respect of low-reflection and high-reflection groups of students.*

**Key words:** self-disclosure; reflection; metacognitions; consciousness; students; factor analysis.

© О.В. Каратеев, 2014

**Рецензент:** научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент Я.В. Спиридонов

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Михаил Николаевич Киреев*

кандидат педагогических наук, доцент,

*Елена Николаевна Коренева*

кандидат педагогических наук, доцент,

*Нина Васильевна Киреева*

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

e-mail: korenevaen@yandex.ru

*В настоящей статье рассматривается проблема формирования правовой культуры в вузе с точки зрения системного подхода к воспитанию и развитию личности, актуализируются особенности формирования правовой культуры студентов в структуре целостного воспитательного процесса вузов искусств и культуры. Авторы исходят из того, что процесс воспитания, как и любая целостность, состоит из элементов, одним из которых является правовое воспитание.*

**Ключевые слова:** воспитательный процесс; правовое воспитание; правовые установки; факторы; педагогические подходы.

Формирование культуры студенческой молодежи является целенаправленным педагогическим процессом содействия саморазвитию и самореализации каждого студента, который пронизывает весь процесс образования, «организует, придает смысл, определяет цели, способствуя, таким образом, созданию целостного единого образовательного пространства» [3, с. 260], которое и является «формой функционирования педагогической действительности» [3, с. 156]. Формирование правовой культуры студентов, как одного из компонентов базовой культуры личности, осуществляется в рамках единого образовательного пространства вуза культуры и искусств как образовательной системы.

В Белгородском государственном институте культуры и искусств в контексте требования современного общества, с учетом тенденций развития культурного процесса, высшего образования, особенностей подготовки специалистов социально-культурной сферы деятельности разработана концепция и стратегическая программа развития образовательной системы вуза [1], которая позволяет определить основные требования к подготовке студентов вузов культуры и искусств, среди которых – высокий уровень их правовой культуры. Применительно к

вузовскому образованию, правовая культура рассматривается как результат процесса правового воспитания; правовое воспитание, в свою очередь, выступает как целенаправленный, педагогически обусловленный процесс становления правовой культуры студентов. Под сущностью процесса формирования правовой культуры понимается структура как соотношение и взаимообусловленные связи частей целого, движущие силы и закономерности. Исходя из того, что правовое воспитание студентов является одним из аспектов целостного воспитательного процесса, рассмотрим понятия «воспитание», «культура», «правовая культура личности». Под воспитанием принято понимать целостную систему мер по передаче и усвоению культуры и социального опыта, используемого человеком в его повседневной жизни и деятельности. Воспитание как феномен человеческой культуры является такой сферой деятельности, в результате которой развиваются субъективные человеческие силы и способности, в том числе и правового содержания, т. е. правовая культура личности. Правовая культура является практически единственной глобальной формой, через которую воспроизводится ценность и своеобразие национальных правовых феноменов – государственности, пра-

вопорядка, правовой культуры. Правовая культура личности подразумевает наличие совокупности социальных, политических компетенций, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, функционировании и развитии демократических институтов, жить в поликультурном обществе, обладая определенным набором правовых знаний, умений и навыков. Ее формирование происходит в процессе обучения и воспитания под влиянием социальной среды и личной потребности в постоянном развитии и самосовершенствовании. Этот процесс обусловлен уровнем образовательного процесса, направленностью его на освоение такой культуры.

Исходя из ведущей идеи системности воспитания, заключающейся в том, что само воспитание существует как системный объект, правовое воспитание выделяется как подсистема целостной системы воспитания, обладающая всеми присущими системе признаками, и функционирующая наряду с другими подсистемами (эстетическая, духовно-нравственная, экологическая, патриотическая и т. д.), в тесной взаимосвязи с ними, взаимопроникновении и взаимообусловленности. Правовое воспитание, как и любой другой его аспект, имеют свою структуру, компонентами которой выступают задачи данного аспекта воспитания, его содержание, средства, факторы, методы, приемы, формы и результат. Вместе с тем, оно, как и другие «частичные системы», функционирует в общих структурах целостной педагогической системы вуза. Частичными принято называть системы, обеспечивающие формирование отдельных сторон целостной личности, и, вместе с тем, функционирующие не как отдельные, самостоятельные системы, а лишь как «моменты» функционирования целостных педагогических систем. Специфические особенности таких систем чаще всего обусловлены своеобразием задач.

В литературе имеются различные подходы к раскрытию задач правового воспитания. Обобщение этих подходов позволило выделить следующие специфические задачи: создание запаса правовых знаний; формирование на основе полученных знаний правового восприятия миропорядка; фор-

мирование у личности потребности в правомерных поступках и действиях, которые способствовали бы становлению личности как активного созидателя, творца правовых ценностей, способного не только созерцать правопорядок, но и преобразовывать правовое поле общества.

Успех в решении задач правового воспитания будет обусловлен тем, насколько сами воспитатели готовы к выполнению своих функций, ибо «решение задач деятельности воспитателей есть не что иное, как способ выполнения им своих функций» [4, с. 167]. Являясь одним из компонентов общей системы воспитания, правовое воспитание может быть поставлено прекрасно, однако, если другие элементы и составные части этой системы не являются эффективными или не связаны между собой внутренними взаимосвязями, то и результат правового воспитания снижается и даже может быть сведен на нет. Каждое воздействие на духовный мир человека, на его правосознание, на его правовую культуру приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда рядом идут другие, столь же важные воздействия.

Личность целостна и многогранна, что предполагает целостность и многогранность подходов к ее формированию и к формированию ее правовой культуры, в том числе. А.С. Макаренко, подчеркивая важность целостности процесса воспитания личности, утверждал, что «человек не воспитывается по частям...», и что «нельзя... воспитывать у ребенка сегодня совесть, завтра справедливость, послезавтра добро» и так далее. Взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимообусловленность целостного воспитательного процесса определяет и тот факт, что в правовом воспитании обязательно существуют закономерные и необходимые связи с другими подсистемами воспитания, такими как нравственное, умственное, трудовое воспитание. Правовое воспитание, в свою очередь, способствует не только формированию правовой культуры личности, но и ее становлению и развитию в целом. Такое функциональное единство позволяет сделать вывод о том, что как система воспитания в целом не может быть познана без глубокого изучения особенностей общества, в структуре которого оно функционирует, так и система правового воспи-



тания не может рассматриваться вне вуза как целостной образовательной системы. В педагогической науке одной из важнейших является проблема формирования культуры человека непрерывном образовании в соотнесении со стандартизацией образования (Б.Н. Боденко, И.А. Зимняя и др.) и в связи с кардинальными изменениями социокультурной ситуации в образовании.

Говоря о специфике подготовки будущих специалистов сферы культуры и искусств, отметим, что их образовательный процесс представляет собой формирование культуры личности, приобщение человека к ценностям науки, нравственности, права. Будущая профессиональная деятельность данной категории специалистов заключается не только в передаче культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, а в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло бы сформировать свое собственное новое содержание культуры.

С.И. Курганский полагает, что важнейшей характеристикой качества высшего образования является его нацеленность на «индивидуализацию образовательного процесса, создание в образовательном учреждении условий для саморазвития студентов, включение их в мультикультурное сообщество, для которого характерны новые правовые установки, новые подходы к формированию правовой культуры личности, адекватной современным социальным установкам [1]. Процесс воспитания, как и любая целостность, состоит из элементов, одним из которых является правовое воспитание. По словам Н.Е. Щурковой, «когда говорят, что воспитание – это целостный процесс, то имеют ввиду и данную синкретичность: знание всегда сопровождается отношением, умение базируется на знании, качественное формирование умений зависит от характера отношения... к объекту деятельности» [5, с. 11].

Эта взаимообусловленность и целостность характерна и для правового воспитания, в процессе которого неразрывно связано формирование правовых знаний, умений их применять и отношений, строящихся на усвоении правовых знаний и присвоении правовых умений. Важнейшими компонентами правовой культуры являются его

средства и факторы, обеспечивающие функционирование системы правового воспитания.

Под факторами мы понимаем все явления, вещи, силы, связи и отношения, которые приводят к образованию системы. В педагогике выделяются факторы формирования личности и факторы, влияющие на сам процесс воспитания. Эти общие позиции позволяют определить те факторы, под воздействием которых происходит формирование правовой культуры личности студента как будущего специалиста сферы культуры и искусств.

Правостановление личности обусловлено, на наш взгляд, тремя группами факторов: внутренними, внешними и средовыми. Под внутренними факторами мы понимаем личностные свойства студента. К внешним факторам принято относить целенаправленное педагогическое воздействие. Средовые факторы отражают влияние внешней среды, микро- и макросоциума как на правосознание, сложившееся у студента в предыдущие годы, так и на сам процесс правового воспитания, осуществляемый в вузе.

Функции, как и задачи правового воспитания, определяются планируемым конечным результатом, той вершиной, которая может быть достигнута в процессе функционирования системы. Важнейшей функцией, как и важнейшей задачей этого аспекта воспитания, своеобразного правового производства, является человекосозидание, создание правового мира личности, ее стремления и способности к преобразованию правового поля в целом и к участию в формировании «идеальных форм общественных отношений» [2, с. 71]. Эта задача правового преобразования личности будущего специалиста в области культуры и искусств неразрывно связана с задачами формирования и присвоения личностью нравственного, эстетического, гражданского и собственно правового опыта. В этом смысле специфика вуза культуры и искусств, включая приоритеты концептуального или эстетического мировосприятия, вводит в ранг основных профессиональных качеств целостность духовного и гражданско-правового развития личности студента.

Ядром системного образования являются отношения человека в макросистеме, фор-

мирование ценностной культуры его личности, где «переплетаются культура радости и счастья, творчества и гармонии» (А.И. Субетто), культура социального взаимодействия и коммуникации.

**Список литературы:**

1. Курганский С.И. Интенсификация развития образовательной системы вуза (на примере вузов культуры и искусств). – Белгород: Изд-во БелГИК, 2005. – 348 с.
2. Лебедев А.Б. Духовное производство: сущность и функционирование. – Казань: Изд-во Казанского Ун-та, 1991. – 71 с.
3. Сокольников Ю.П. Искать и не сдаваться. – Москва-Чебоксары: МПТУ, 2000. – 196 с.
4. Туманова Н.Я. Система воспитания студентов факультета информационных и межкультурных коммуникаций // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона. III Всероссийская научно-практическая конференция. 2005. – 227 с.
5. Щуркова Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. – М. Прогресс. 1991. – 254 с.

**PECULIARITIES OF THE PROCESS OF STUDENT LEGAL CULTURE FORMATION**

*Mikhail Nikolaevich Kireev*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,

*Elena Nikolaevna Koreneva*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,

*Nina Vasilievna Kireeva*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,

Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod, Russia

*The present article deals with the legal culture formation problem according to the system approach to the personality's upbringing and development. The peculiarities of the student legal culture formation in the structure of an integral upbringing process in higher schools of arts and culture are pointed out. The authors consider the upbringing process as any integrity to consist of elements one of which is legal upbringing.*

**Key words:** upbringing process; legal upbringing; legal settings; factors; pedagogical approaches.

© М.Н. Киреев, 2014

© Е.Н. Коренева, 2014

© Н.В. Киреева, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры». Протокол № 6 от 3 декабря 2013 г.

УДК 355.232.6

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*Роман Владимирович Коровин*

преподаватель, ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия», г. Балашов  
e-mail: mkrass@yandex.ru

*В статье рассматривается проблема формирования ответственности у курсантов военного вуза как сложной социально-возрастной группы. Раскрывается специфика формирования личности будущего офицера в условиях закрытого высшего военного учебного заведения. Анализируются особенности образовательного процесса современного военного вуза в условиях реформирования образования.*

**Ключевые слова:** ответственность; высшее военное образование; профессиональное образование.

Исследование формирования ответственности как специфического качества личности предполагает анализ как минимум двух ее различных аспектов: социально-психологического и социально-педагогического.

Анализ социально-психологического аспекта проблемы формирования ответственности определяется тем фактором, что курсанты рассматриваются в контексте определенной социально-возрастной группы.

Наиболее существенная особенность этой социальной группы состоит в том, что границы курсантского возраста совпадают по периодизации отечественных психологов и педагогов со вторым юношеским периодом или началом периода зрелости. Ведущей деятельностью, которая определяет основное направление развития личности, является в данном случае профессиональная учеба, а основным психическим новообразованием – развитие специальных способностей, являющихся компонентами будущей профессиональной деятельности.

Л.С. Выготский писал о том, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [2].

Б.Г. Ананьев полагал, что «преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентацией, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой – выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта» [1].

В этом возрасте одной из характерных черт нравственного развития является укрепление сознательных мотивов в поведении. Развиваются такие качества как решительность, целеустремленность, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой, настойчивость. Усиливается интерес к моральным проблемам (поиск цели и смысла жизни, ее образу, долгу, чести).

Другая особенность данной социально-возрастной группы состоит в том, что курсант является студентом и имеет все характеристики, которые присущи этому социальному статусу. Студенчество по сравнению с другими социальными группами на-

селения отличается довольно высоким образовательным уровнем и хорошо развитой познавательной мотивацией. Кроме того, студенчество – это социальная общность, которая характеризуется высоким уровнем активности и довольно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

Для студенчества характерна направленность на профессионально-ориентированные задачи, так как за время обучения в вузе формируется основа будущей профессии. Эта особенность студенчества лежит в основе отношения преподавателя к студенту как равноправному партнеру по педагогическому общению. Личностно-деятельностный подход рассматривает студента как активного, самостоятельно организующего свою деятельность субъекта педагогического взаимодействия. Однако характер деятельности постоянно меняется, потому изучение этого процесса не теряет своей актуальности. В современных условиях меняется характер и формы субъект-субъектных отношений в различных сферах в том числе и во взаимодействии преподавателя и курсанта (студента). Это взаимодействие зачастую становится опосредованным и осуществляется не при личном контакте, а при помощи различных информационных технологий [4].

В связи с этим перед профессорско-преподавательским составом высших военных учебных заведений ставится комплекс задач с целью формирования личности курсанта как субъекта учебной деятельности и как субъекта профессиональной подготовки. Все личностные качества взаимосвязаны и определяются многими факторами, такими, как содержание занятий по разным учебным и профессиональным дисциплинам, организация учебы, отношение к службе командиров, личный пример преподавателя, отношения с сослуживцами.

Анализ социально-педагогического аспекта проблемы формирования ответственности находится в прямой связи с рассмотрением специфики становления личности в военно-учебном заведении, детерминированной совокупностью объективных и субъективных факторов.

Объективные факторы, которые определяют специфику формирования ответст-

венности у курсантов, отражают те особенности, которые характерны для образовательного процесса современного военного вуза. Эти особенности следующие:

1. Формирование у курсантов военного вуза ответственности надо рассматривать с учетом требований, предъявляемых к личности современного российского военнослужащего, в контексте повышения боевой готовности Вооруженных Сил РФ, а также потребности в совершенствовании морально-психологической подготовки личного состава. При этом большую роль будет играть учет постоянно растущих морально-психологических нагрузок, которые вызваны ведением боевых действий в современных условиях, необходимостью интенсифицировать процесс воспитания и обучения личного состава, решением учебных и боевых задач в короткие сроки, быстрым освоением новых способов ведения боевых действий, новых образцов оружия и боевой техники.

2. Реформирование Вооруженных Сил РФ предполагает разработку новых методических рекомендаций в области организации процесса воспитания и обучения офицерских кадров, управления процессами саморазвития личности военнослужащего в современных условиях. Как следствие, при формировании ответственности будущего офицера надо смелее отказываться от педагогических стереотипов в образовательной практике, которые не соответствуют современным тенденциям, потому что использование ортодоксальных методик в воспитательном процессе часто бывает неэффективным и не отвечает предъявляемым требованиям на современном этапе развития общества. Однако новых методик и исследований в данной сфере на сегодняшний день очень мало, а потребность в них постоянно возрастает.

3. На этапе перехода военных вузов к обучению будущих офицеров по новым учебным программам и планам особое значение будет иметь подготовка педагогических кадров и офицеров-воспитателей. В целях повышения эффективности формирования ответственности у курсантов командиры всех уровней должны знать особенности воинского коллектива; определять связь внешних черт и стереотипов поведе-

ния военнослужащих с жизненными установками, преобладающими в данной социокультурной среде, их воздействие на человека; его адекватную самооценку и оптимальную адаптацию. Процесс самостоятельного продуцирования новых знаний, технологий, подходов в условиях реформирования военного образования начинается с неудовлетворенности познающего актуально достигнутым. Эта неудовлетворенность переживается как конфликт между достигнутым «известным» и желаемым «неизвестным». При конструктивном подходе «неизвестное» формулируется как некая задача, пути решения которой осмысливаются благодаря интрапсихическим ресурсам – идеям, догадкам, гипотезам, проектам, что требует от педагогических кадров системы военного образования значительной перестройки и отхода от существующих стереотипов в педагогической деятельности.

4. Специфика развития личности в условиях военно-педагогической общности определяется во многом еще и тем, что в настоящее время изменилась и мотивация поступления молодых людей в военные вузы. На первый план в иерархической структуре мотивов выдвигаются установки меркантильного характера, например, такие как возможность материального обеспечения, приобретение социальных гарантий и льгот; специальности, которая может пригодиться и на «гражданке» и др. При этом сознание своего участия в защите Отечества становится менее актуальным и уходит на второй план. В итоге в среде военнослужащих усиливаются прагматические мотивы, никак не подкрепленные высокими патристическими чувствами, что неизбежно порождает новые социально-психологические процессы и явления, которых в армии ранее не наблюдалось.

Формирование ответственности у курсантов предусматривает наличие определенных требований в системе обучения, которые могут быть в виде дидактических и организационных требований в форме программы учебных дисциплин, учебного плана, наборов индивидуальных заданий, планов семинарских занятий, расписания занятий, правил пользования вычислительным центром и библиотекой и т. д. Осмысливая

внешние требования, ориентируясь на имеющиеся в военно-образовательном социуме правила поведения, понятия морали и долга, у курсанта формируется определенная направленность своих действий: он готовится к занятиям, ходит на лекции или, наоборот, пропускает их, не выполняет домашние задания. Ответственное действие курсантом должно выполняться сознательно, для чего он должен хорошо знать моральные, этические нормы деятельности и обладать способностью адекватно самостоятельно оценивать свои действия. Принятие внешних требований курсантом в качестве лично значимых для него зависит от многих факторов, в частности, от педагогического способа выдвижения предъявляемых требований. Ответственность за свою деятельность появляется тогда, когда осознанные ответственные поступки и действия устойчиво повторяются при разных условиях, в различных ситуациях как реакция на предъявляемые ему правовые, морально-нравственные требования. Когда готовность осознанно действовать в соответствии с требованиями морального долга сопровождается самоконтролем и становится устойчивой, постоянной для личности – тогда можно говорить о том, что ответственность становится качеством личности. Ответственность курсанта как будущего офицера в учебно-профессиональной деятельности

должна проявляться в виде устойчивого повторения действий, которые выполняются на основе осознания требований к будущей профессии и морального долга; выражаться в принятии этих требований в качестве основной мотивации своей учебной деятельности; осуществляться с помощью целенаправленных волевых усилий по выполнению обязанностей; основываться на самоконтроле поступков и действий и оценке значимости учебной деятельности как основы для высокой результативности будущей профессиональной деятельности.

**Список литературы:**

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Изд.-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
2. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
3. *Коповой А.С.* Взаимодействие информационного и образовательного пространства // Инновационные технологии в профессиональном образовании: Сборник материалов II Всероссийской научно-мет. конференции. – Грозный: Грозненский рабочий, 2011. – С. 313-315.
4. *Коповой А.С.* Социальное взаимодействие в информационном обществе // Психология социального взаимодействия в изменяющемся мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Саратов 7-8 октября 2010 г.) // Часть II. – Саратов: Наука, 2010. – С. 51-55.

**THE FORMATION OF RESPONSIBILITY AMONG CADETS OF HIGHER MILITARY INSTITUTIONS**

*Roman Vladimirovich Korovin*

Teacher, Saratov State University N.G. Chernyshevsky,  
Military Educational and Scientific Center of the Air Force, «Air Force Academy»,  
Balashov, Russia

*The paper considers the problem of the formation of responsibility among cadets of the military higher school as a difficult social and age group. The specific character of the formation of personality of a future officer under conditions of a higher military institution of a closed type is revealed. The peculiarities of the educational process of the modern military higher school under conditions of the reformation of education are analyzed.*

**Key words:** responsibility; higher military education; professional education.

© Р.В. Коровин, 2014

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор А.В. Тимушкин

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ В.Я. БУНЯКОВСКОГО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

*Михаил Михайлович Лучинский*

аспирант, ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова», г. Таганрог  
e-mail: mluchinskij@yandex.ru

*С позиций синергетического подхода в статье представлено решение исследовательской задачи, связанной с выявлением требований, предъявляемых к подготовке будущего педагога, формированию его мировоззрения, социального статуса, рассматриваемых через призму исторического, антропологического, культурологического дискурса.*

**Ключевые слова:** стратегический ресурс педагогики; личностно-ориентированное образование; социальный статус; культурное наследие.

Подготовка учителя – стратегический ресурс современной педагогики [1], культурное наследие нации [2]. Образ учителя в XXI в. весьма емкий и многогранный. Каким должен быть настоящий учитель? Уникальной личностью, примером для подражания? Учителем, к которому дети спешат на урок, слушают его, затаив дыхание, ловят каждое его слово и в будущем мечтают стать похожим на этого человека?

Современная жизнь меняется очень быстро. Одна из профессий, специалисты которой должны изменяться наряду с ней – профессия учителя. Каждое новое поколение имеет дело, с одной стороны, с новыми достижениями науки, с другой – с проблемами при изучении этих достижений. И первым, кто может указать нужный путь для достижения цели – учитель.

На протяжении многих столетий философы, ученые, педагоги задавались вопросом: каков должен быть настоящий педагог, его манеры, привычки, поведение, стиль? Великий математик XIX в. Виктор Яковлевич Буняковский проявил себя незаурядным и талантливым педагогом в преподавательской деятельности, о чем свидетельствуют современники, и доказательством чего служит его педагогическое наследие.

Занимаясь подбором преподавательских кадров, В.Я. Буняковский подходил к решению данной задачи с особой тщательностью и вниманием, предъявляя к претендентам большой ряд требований:

1. Любовь учителя к своей профессии: «Преподаватель должен прежде всего любить свою профессию... Преподаватель больше, чем кто бы то ни было, должен

быть связан со своей работой, считать ее целью всех своих усилий» [5].

2. Полное, четкое владение материалом излагаемого предмета. Конечно, от учителя нельзя требовать познаний в каждой из областей науки, но свой предмет и все его практические приложения он должен знать досконально: «Преподаватель может в крайнем случае знать не более того, что он должен преподавать, при условии, что этими знаниями он обладает во всей их полноте, со всеми непосредственными приложениями. Он может без особых неудобств ограничиться, например, тем, что будет знать арифметику, алгебру и основные понятия физики и химии, но он должен сочетать знание этих наук с полным их пониманием. Никто в мире не должен знать об этих вещах больше, чем он, говорить он них лучше, чем он» [6].

В.Я. Буняковским предъявлялись к учителю высокие требования. Он был убежден, что знать только свой предмет для преподавателя мало, знания педагога должны быть гораздо шире и глубже, охватывая науки, смежные с предметом преподавания: «Так как опытность и познания наставника составляют главные условия успешного преподавания, то необходимо, чтобы он употребил все усилия для приобретения основных сведений не только по прямому предмету своих занятий, но и по наукам, соприкосновенным с ними. Знать учителю только то, что он читает, мало: его преподавание непременно будет отдавать неуверенностью, в изложении часто найдется недосказанное, и это никак не ускользнет от сметливости учеников. А ослабление доверия

учащихся к познаниям преподавателя, конечно, должно иметь невыгодное влияние на их дальнейшие успехи» [5].

3. Владение практическими приложениями к преподаваемому предмету для того, чтобы суметь увлекательно показать ученикам ценность науки. Нужно, чтобы учитель смог восхитить, заинтересовать, увлечь учеников.

4. Педагогическое мастерство, знание всех достижений педагогической науки, ведь именно способ преподавания важнее всего в математике.

Идеи В.Я. Буныковского, сформулированные многие десятилетия назад, актуальны сегодня в рамках социальноориентированного подхода. Основными социальными ролями педагога в современном обществе являются:

1. Роль «двигателя» в обществе, катализатора (ускорителя) общественного прогресса. Воспитывая молодое поколение, он в значительной мере способствует формированию людей, владеющих новой и прогрессивной производственной технологией, специалистов, быстро схватывающих все передовое в разносторонней жизни общества и, таким образом, в прогрессивном развитии общества. В ускорении этого развития несомненно есть значительная доля сил и многолетнего труда педагога.

2. Роль «связующего звена» между историческим прошлым общества и его перспективным будущим. Учитель, как эстафету, передаёт опыт жизни перспективной плеяде обучаемых.

3. Роль «аккумулятора», накапливающего в себе социальный опыт. Учитель выступает как хранитель многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, Интеллектуальных, духовных и др. Накапливая всю жизнь эти ценности в себе, он их затем передает молодому поколению.

4. Роль «транслятора» ценностей. Педагог является главным звеном в механизме передачи накопленного старшими поколениями ценностного опыта молодым людям.

5. Роль «эксперта», оценивающего культуру общества, опыт общественных отношений, взаимоотношений и поведения людей. Из общего фонда культуры он выбирает тот материал, который будет ценен, полезен (с субъективной точки зрения) для

использования в воспитательно-образовательной работе с детьми. В этой функции педагог играет не только прогрессивную роль, но иногда и консервативную: педагоги старшего поколения рефлектируют собственные юные и молодые годы как совершенные, идеальные, а новые веяния в жизни порой воспринимаются ими как разрушение прежних устоев, как крах.

6. Роль «открывателя» мира молодежи для старшего поколения. Профессиональный педагог как никто другой знает характерные физиологические и психологические особенности детей, подростков, юношей и девушек, своеобразие и возможности их разностороннего развития на разных возрастных ступенях. Поэтому он может, способен и имеет моральное право со знанием дела, компетентно высказывать свои суждения перед обществом о воспитании молодежи, создавать общественное мнение по злободневным проблемам практики и теории воспитания.

7. Роль «творца» духовного мира молодежи в соответствии с принципами и ценностями общества. Педагог работает над этим постоянно, формируя у подрастающего поколения знания, понятия и убеждения о правилах человеческого общежития в соответствии с принципами и нормами нравственности, права, эстетики. Воспитывая у молодежи представления об общечеловеческих ценностях, педагог учит ее регулировать свое поведение в соответствии с этими ценностями, жить по принципам доброты и милосердия, терпимости, уважения и гуманности.

Эклектичность и калейдоскопичность представленных ролей, выполняемых педагогом, имеет особенность их комплексного применения в практической деятельности. Труд учителя весьма сложен. В современной школе возрастает роль и ответственность преподавателя, расширяются границы его педагогического и психологического воздействия на учащихся. Ангажированный учитель должен сочетать в себе качества педагога, психолога, психотерапевта. Специалист нового поколения должен обладать социальной мобильностью, потребностью постоянно самообразовываться. Он должен быть интеллигентным, высококультурным, воспитанным человеком. Чтобы достичь

всего этого, В.Я. Буняковский призывал сделать работу учителя целью, к которой он должен стремиться.

Говоря о любви к профессии, не следует забывать о призвании. Педагогическая деятельность требует особого призвания, в основе которого лежит любовь к детям. Об учителях говорят: «Сеятель разумного, доброго, вечного» [4]. Учитель передает детям не только свои знания, свой опыт и мастерство, но и частичку своей души.

Духовная культура педагога составляет основу содержания его профессиональной деятельности. Учителю, классному руководителю приходится сталкиваться с множеством различных ситуаций. Прежде всего, это взаимопонимание между учителем и учащимися, отношения ребят в классном коллективе (различие взглядов ребят, их мнения, воспитания), личные проблемы и переживания учеников, которыми они делятся, чувство «локтя», которое они получают от учителя в поиске выхода из сложившейся проблемной ситуации.

Духовная культура – часть общей культуры учителя. Дефиниция концепта «культура» включает в себя три компонента: совокупность телесно-духовно-душевных свойств личности. В гармоничном сочетании этих качеств залог успеха педагога. В немалой степени этот успех обусловлен владением учителем преподаваемым материалом в полном объеме. От того, как учитель преподнесет учащимся ту или иную информацию, зависит все последующее понимание и восприятие материала, все действия, которые ученик будет производить при помощи полученных знаний. Это важно на всех этапах обучения. В начальной школе учитель закладывает основы всех наук, в средней школе происходит совершенствование и обновление имеющихся ЗУНов. В старшей школе происходит закрепление всего материала. К примеру, в 11 классе в курсе геометрии изучается тема «Движение», и первый вопрос, который возникает у учеников: «А что, в математике тоже есть движение? Мы знали только движение в курсе физики». Учителю необходимо объяснить не только понятие «движение», но и рассказать о различиях и сходствах данного понятия в физике и математике. В 8 классе при изучении темы «Окружность» в курсе

геометрии, дети приходят в изумление, когда узнают, что «хорда» есть не только в биологии, но и в математике.

Наряду с теоретическими знаниями, школьники получают широкий спектр практических навыков и умений. В.Я. Буняковский выдвигает практические приложения как одно из главных требований, предъявляемых к педагогу. Например, при изучении тем «Параллельность прямой и плоскости» и «Перпендикулярность прямой и плоскости» очень удобно наглядно на примере классной комнаты показать учащимся данные понятия. При изучении темы «Расстояние от точки до плоскости» можно предложить учащимся измерить расстояние от лампы до пола, либо измерить длину фонарного столба, которое и будет искомым расстоянием от точки (лампы) до плоскости (до земли). В процессе изучения темы «Скрещивающиеся прямые» ученики с удовольствием высказывают верные примеры таких прямых, указывая, например, на реку и мост, располагающийся над прямой.

Учитель XXI в. не только учит детей, но и сам учится у своих учеников, так как учитель – это человек, являющийся связующим звеном между наукой и личностью. Он эрудирован и образован, знает, что только достаточно большой багаж знаний ему дает право учить других.

Современный учитель – это профессионал, который владеет комплексом качеств, способствующих в успешной передаче своих знаний детям. Как считает В.Я. Буняковский, учитель – это помощник и воспитатель. Если педагог хочет, чтобы его воспитанники стали хорошими людьми, ему необходимо делать все, чтобы дети хотели стать такими, чтобы они находили удовольствие в достойных, нравственных поступках.

Цель педагога не только в формировании знаний, умений, навыков, но и в помощи каждому ребенку сформироваться как личности, развить желание и стремление в преодолении жизненных трудностей, поэтому на современном этапе развития образования все большее внимание уделяется личностно-ориентированному обучению. Во времена Виктора Яковлевича Буняковского процесс обучения так же ориентиро-



вался на личность, но не было многообразия, все обучались по определенным стандартам, существовал шаблон. Сейчас существует множество разнообразных форм обучения: индивидуальная, групповая, фронтальная, со сменным составом обучающихся и т. д.

В.Я. Буняковский определял одним из важнейших критериев хорошего педагога его мастерство. Ведь каждый человек сам кузнец своего счастья, от учителя зависит их запас знаний. Как книжные знания и информацию увязать с проявлениями человеческой души? Этим занимается образование на основе общечеловеческих ценностей. Тема каждого урока преподносится через призму человеческих отношений, законов мироздания, законов гармонии, любви, гражданственности. По мнению В.Я. Буняковского, педагогическое мастерство это:

- владение преподавателем системой психолого-педагогических знаний, навыков, умений и способностей по организации образовательного процесса и его эффективному осуществлению;

- идеал педагогической работы, побуждающий педагогов к самосовершенствованию;

- эталон, содержащий оценку эффективности педагогической деятельности;

- результативность работы учителя, проявляющаяся в стопроцентной успеваемости школьников и устойчивом их интересе к предмету.

По мнению В.Я. Буняковского, школе отведена особая роль в формировании гражданственности. Истоки гражданственности лежат в нас самих, в нашей любви к Родине, в чувстве гордости за ее успехи. Эти качества заложены в нашем отношении к детям, в мудрости, в уважении и требовательности к ребенку (отношение наших детей к окружающим людям, к их первым обязанностям, ко всему, что создано их руками, в первых навыках дисциплинированного поведения). Современный учитель – это учитель, способный подготовить растущего человека к участию в решении текущих и перспективных задач нашего общества, потому что общество ждет от школы гражданина.

Профессионализм педагога наиболее ярко проявляется в хороших результатах тех учеников, которых принято считать не же-

лающими, не умеющими, не способными учиться. Современный учитель должен иметь отличную профессиональную компетентность, дисциплинированность, тактичность, умение прощать, иметь хорошие коммуникативные навыки. Это, безусловно, всесторонне развитый и образованный человек. Он осознанно развивает свою индивидуальность средствами своей профессии. Свой предмет, своя область знаний для учителя являются ведущими. Но не стоит забывать о существовании и других областей знаний. Узкопрактические специалисты не могут быть полноценными собеседниками, не в состоянии поддержать тему разговора, не могут общаться с детьми и коллегами. А ведь способность к общению, обмену информацией одна из ведущих способностей педагога. Школам нужны квалифицированные педагоги, способные организовать работу обучающихся по новым учебным материалам, вооруженные современными технологиями. И это значит, что учитель есть первый ученик, сам находящийся в непрестанном учении, кропотливый, чуткий, постоянно занимающийся самообразованием.

Образование учителя должно быть непрерывным процессом, при котором базовое образование служит лишь отправным пунктом. Самообразование учителя более эффективно в том случае, если оно связано не только узко-дидактическими целями, но и реализует идею всестороннего развития специалиста как личности для обеспечения высокого качества обучения и воспитания учащихся. Учитель, который постоянно и эффективно занимается самообразованием, оказывает влияние на формирование у школьников потребности в самостоятельном приобретении знаний, на развитие у них соответствующих умений и навыков. Личный пример учителя во все времена считался важнейшим средством воспитания.

Трудно представить себе современного педагога профессионала без стремления к педагогическому творчеству и исследовательской деятельности. Искатель – он находится в постоянном творческом поиске, стремится создать новое или существенно усовершенствовать известное. Творчески работающего учителя отличают внедрение инновационных технологий в свою дея-

тельность, углубление своего опыта за счет постоянного и целенаправленного обогащения новыми элементами – самыми эффективными и перспективными.

Одним из теоретических ресурсов педагогики в подготовке современного учителя является педагогическое творчество [3]. Отметим, что стремление к исследовательской деятельности не есть свойство избранных, овладеть творчеством может каждый при условии кропотливого труда и настойчивости. Опыт учителя, выросший из его педагогической интуиции, углубленный и отточенный до профессионального мастерства, позволяет создать свою индивидуальную педагогическую траекторию и систему. Иногда учителя интересует не вообще какой-то сложный вопрос, а комплекс проблем, помогающих пробудить у школьников интерес к познанию. Однако главное – умение вовлечь их в деятельность, которая пробуждает радость познания и вызывает стойкую любознательность. Чтобы развить творческий потенциал каждого учащегося, педагогу важно стать творческой личностью.

Творческий учитель хорошо знает пути достижения цели, постоянно анализирует собственные ошибки и просчеты, стремится на научной основе решать повседневные задачи обучения и воспитания. Его не пугают временные неудачи. Точно так же, как его не обольщают «видимость дела» и мнимый успех. Он всегда в поиске и по мере усиления творческой составляющей возрастает интерес учителя к профессии, становление педагога приобретает личностный смысл и набирает оптимальный темп. Такой учитель работает с перспективой. Он не распыляется на сиюминутные педагогические задачи, знает им цену и место. Учитель-исследователь ставит перед собой сложные психолого-педагогические и методические задачи, связанные с подготовкой обучающихся к творческому труду, обладает гибким педагогическим мышлением, создает собственные исследовательские

проекты, умело руководит творческой учебно-исследовательской работой школьников.

Творческая атмосфера – не самоцель, а средство повышения эффективности педагогического труда учителя. Лицо коллектива в большей мере определяется наличием в нем учителей, которые задают тон, служат вдохновляющим примером. В каждом коллективе есть учителя, которые постоянно совершенствуют педагогическое мастерство. Учителя-лидера отличает поразительная самоотдача, постоянная работа над собой, стойкость в сложных и конфликтных ситуациях школьной жизни.

Очень точно и метко об учителе написал известный писатель С.Л. Соловейчик: «Он артист, но его слушатели и зрители не аплодируют ему. Он – скульптор, но его труда никто не видит. Он – врач, но его пациенты редко благодарят его за лечение и далеко не всегда хотят лечиться. Где же ему взять силы для каждодневного вдохновения? Только в самом себе, только в сознании величия своего дела» [7].

#### Список литературы:

1. *Быкасова Л.В.* Подготовка преподавателя – стратегический ресурс повышения качества образования // Труды Международной научно-практической конференции «Технологии построения систем образования с заданными свойствами». – М.: МГГУ, 2011. – С. 38-42.
2. *Быкасова Л.В.* Пространство культуры: виртуальность, интенциональность, медийность // Сохранение культурного наследия и проблемы фальсификации истории / Материалы Всероссийской молодежной конференции в рамках фестиваля науки. – Астрахань, 2012. – С. 16-21.
3. *Быкасова Л.В., Кальницкая Н.С.* Теоретические ресурсы педагогики в контексте личностно-ориентированного образования // Сборник трудов молодых ученых – Шадринск, 2012. – С. 26-30.
4. URL: <http://festival.1september.ru/articles/598>.
5. URL: <http://pomnipro.ru/memorypage2252/biograf>.
6. URL: <http://www.people.su/18515>.
7. URL: <http://webmath.exponenta.ru/bsd/book/pers/bunakovski.htm>.

## PEDAGOGICAL VIEWS V.Y. BUNYAKOVSKII IN THE MODERN SCHOOL EDUCATION

*Mikhail Mikhailovich Luchinskii*

Taganrog State Pedagogical Institute named AP Chekhov, Taganrog, Russia

*From the standpoint of a synergistic approach to the research paper presents a solution of the problem related to the identification requirements for the preparation of future teachers, the formation of his worldview, social status, considered from the perspective of historical, anthropological, cultural studies discourse.*

**Key words:** strategic resource pedagogy; student-centered education; social status; cultural heritage.

© М.М. Лучинский, 2014

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор Л.В. Быкасова

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Ольга Григорьевна Максимова*

доктор педагогических наук, профессор, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары  
e-mail: frau.maksimovva@yandex.ru

*Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования лингвистической мобильности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Раскрыты сущность и содержание понятия «лингвистическая мобильность», а также выявлено содержание работы педагогического вуза в современных социально-экономических условиях.*

**Ключевые слова:** формирование; лингвистическая мобильность; профессиональная подготовка; лингвистическая компетентность.

Актуальность проблемы и научная значимость ее решения заключается в том, что социально-экономические и социально-политические реформы, происходящие в России с начала 90-х годов XX столетия, существенно повлияли на расширение круга людей, вовлеченных в контакты в различных сферах человеческой деятельности. В условиях усиления международных контактов и интеграционных процессов знание родного и иностранного языка, лингвистическая мобильность становится важной государственной и педагогической задачей, реализация которой вызывает необходимость дальнейшего совершенствования содержания и технологии обучения языкам будущих специалистов, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества [1; 5].

Личностно-ориентированная языковая политика членов мирового сообщества в отношении овладения современной молодежью родным и иностранным языками предполагает создание условий для повышения их статуса в обществе как средства межкультурного общения людей, взаимодействия стран в духе диалога культур в рамках установившихся межэтнических от-

ношений и т. п. Усиление роли иностранного и родного языков в системе профессиональной подготовки будущих специалистов вызвало необходимость смещения акцентов и в подготовке будущих учителей. Перед педагогическими вузами страны встала проблема – приведение теории и методики преподавания иностранного и родного языков в соответствие с современным уровнем развития лингвистики и мирового сообщества [2].

Вместе с тем, как показывают результаты исследований ученых [2; 5; 6; 9] и практика, выпускники педагогических вузов не имеют достаточного уровня сформированности лингвистической мобильности; вызывает озабоченность неравномерность процесса формирования её жизненно и профессионально важных компонентов (когнитивного, коммуникативного и личностного), отвечающих за успешность профессиональной деятельности в межкультурном аспекте. Доказательство тому – испытание чувства беспомощности значительного числа учителей в условиях реального межкультурного общения с представителями других народов, неумение быстро адаптироваться к условиям жизнедеятельности в иноязычной среде, неспособность устанавливать пра-

вильные взаимоотношения с представителями другой культуры и не родного языка, отсутствие умений и навыков свободного владения устной и письменной речью, в т. ч. и на иностранном языке и др. [3; 4; 5].

Значительный вклад в исследование проблемы интеграции компонентов лингвистической компетенции в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов внесли И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородцева, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин и др. Вместе с тем концептуальные основы формирования лингвистической мобильности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, определения факторов, положительно влияющих на эффективность ее формирования у студентов педвуза не получили должного внимания в педагогической науке и вузовской практике.

Анализ современного состояния деятельности вузов по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности показывает, что имеющиеся указания в различного рода документах на необходимость формирования у будущих учителей лингвистической мобильности остаются в большинстве случаев лишь декларативными требованиями. Педагогический потенциал родного и иностранных языков в подготовке будущих учителей в соответствии с требованиями современного общества и мирового сообщества остается фактически невостребованным.

Таким образом, мы имеем противоречие между недостаточной сформированностью у выпускников педвуза лингвистической мобильности и неразработанностью теоретических основ её формирования у студентов высшей педагогической школы.

Основной задачей исследования является разработка теоретических основ формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

Научная новизна исследования заключается в том, что рассмотрены теоретические основы построения процесса формирования лингвистической мобильности у будущего учителя, базирующийся на основных положениях системного, компетентностного и культурологического подходов. На

теоретическом уровне – дано модельное представление процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности, включающее цель (формирование у будущих учителей лингвистической в процессе профессиональной подготовки), задачи (вооружение студентов педвуза соответствующими знаниями, необходимость дальнейшего совершенствования содержания и технологии обучения языкам будущих специалистов сферы образования, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества и др.), принципы (системности и последовательности, культуросообразности, гуманизации, сознательности и активности, оптимального сочетания форм, методов и средств, диалогичности и др.), основные направления (организационно-целевой, процессуально-деятельностный и обобщающее-аналитический), организационные формы (лекции, семинары, практикумы, самостоятельная работа, конференции, педагогическая практика и т. д.), методы (обучения и воспитания) и средства (ТСО, Интернет, дидактический материал, аудио- визуальные пособия и др.), а также результат реализации модели этого процесса – высокий уровень сформированности у выпускников педагогического вуза лингвистической мобильности. На практическом уровне – выявлены и охарактеризованы педагогические условия (воспитание у будущих педагогов положительной мотивации к процессу формирования лингвистической мобильности в ходе профессиональной подготовки; разработка модели процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности с учетом основных положений системного, культурологического и компетентностного подходов; совершенствование содержания и технологии обучения языкам будущих специалистов сферы образования, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества; широкое использование информационных технологий в процессе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности; осуществление систематической работы по диагностике уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности) эф-

эффективного функционирования предложенной нами модели, рассмотрена методика формирования лингвистической мобильности будущего учителя и описана технология оценки уровня (высокий, средний, низкий) ее сформированности у выпускников педагогического вуза.

Анализ современного состояния данной проблемы позволяет сделать вывод о недостаточной разработанности теоретических основ формирования лингвистической мобильности у будущего учителя, базирующихся на основных положениях системного, компетентностного и культурологического подходов.

Основным направлением исследований в мировой науке является изучение проблемы формирования у будущих специалистов профессиональной мобильности или профессиональной компетентности, вопросов развития у студентов в ходе профессиональной подготовки иноязычной компетентности на основе реализации деятельностно-ориентированного обучения (Р. Бадер, Д. Беннер, Г. Вель, И. Лангерманн, Г. Майер, Г. Рещ, Б. Тидеманн, С. Фрэнэ, Г. Эбли, В. Янк и др.). Особое внимание обращают на себя исследования ученых Германии. По мнению ученых этой страны, деятельностно-ориентированное обучение способствует формированию таких составляющих профессиональной мобильности специалистов, как способность к оценке личностного уровня профессионализма, происходящих перемен в профессиональной деятельности и изменений профессионально важных личностных качеств, а также к проектированию своей профессиональной карьеры. Зарубежный опыт деятельностно-ориентированного обучения представляет особый интерес в рамках исследования данной проблемы ещё и потому, что он не противоречит российскому опыту реализации личностно-деятельностного подхода, который остается одним из главных в процессе профессиональной подготовки специалистов.

В ходе исследования заявленной в проекте проблемы использованы основные положения системного, компетентностного и культурологического подходов, а также все основные методы, используемые в настоящее время в педагогической науке.

Так, использование основных теоретических положений системного подхода позволяет рассмотреть основные компоненты процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности не изолированно, а во взаимосвязи с другими, а также создает благоприятные условия для выявления общих системных свойств и качественных характеристик отдельных компонентов (теоретического, практического и личностного), составляющих данный процесс как педагогическую систему. В разное время большое внимание раскрытию сущности и содержания системного подхода уделяли В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.А. Лекторский, О.Г. Максимова, В.Н. Садовский, Ю.П. Сокольников, Р.И. Фейджин, А.Д. Холл, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др. Проведенные учеными исследования в русле системного подхода позволили им выявить, что система характеризуется целым рядом особенностей (целостностью, структурностью, иерархичностью, взаимозависимостью системы и среды, множественностью описаний), которые необходимо учитывать в процессе формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в ходе профессиональной подготовки.

Необходимость организовывать процесс формирования у будущих педагогов лингвистической мобильности с позиций культурологического подхода вызвана реализацией «культуротворческих» функций педагогического образования (Г.И. Гайсина, О.Г. Максимова) [4; 5], широким использованием в профессиональной подготовке личностно-ориентированных технологий, гуманизацией и гуманитаризацией системы профессионального образования, усилением роли иностранного и родного языков в жизни современного человека и общества. В связи с этим основная идея важности реализации потенциала культурологического подхода, как совокупности теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, в процессе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности в ходе профессиональной подготовки состоит в том, что он будет эффективным, если будет спроектирована научно обоснованная модель данного процесса, рассматривающая личность учителя

как субъекта профессионально-педагогической культуры, важным средством формирования которой является родной или иностранный язык.

Осуществление процесса формирования лингвистической мобильности у будущих учителей с позиции требований компетентностного подхода вызвано требованиями ФГОС ВПО третьего поколения, в котором четко определена цель профессионального образования, в том числе и педагогического – подготовка квалифицированного работника, соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Для решения поставленных задач применяется комплекс взаимодополняющих друг друга методов исследования: теоретические (аналитико-синтезирующий, индуктивно-дедуктивный, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования); диагностические (анкетирование, беседа, тестирование, контент-анализ, ранжирование, самооценка, экспертная оценка, обобщение независимых характеристик); эмпирические (прямое, косвенное, включенное наблюдение); праксиметрические (анализ продуктов деятельности – творческих сочинений (эссе), проектных разработок, рефератов и др.); педагогический эксперимент; методы математической статистики и др.

В ходе исследования было изучено состояние проблемы формирования у будущих учителей лингвистической мобильности и опыт работы педвузов России в этом направлении; определены программа и основные этапы исследования, содержание работы на каждом из этапов и ожидаемые результаты; определен комплекс основных методов исследования, рассмотрены теоретические основы формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, обобщен опыт работы вузов России и зарубежных стран по формированию лингвистической мобильности у будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки на основе системного, компетентностного и культурологического подходов, а также проведен педагогический экспери-

мент на базе Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил констатировать положительные изменения в показателях уровня сформированности у будущих педагогов лингвистической мобильности в конце эксперимента. Так, в начале эксперимента низкий уровень сформированности лингвистической мобильности у студентов педвуза диагностирован у 18,6% в ЭГ и 26,4% в КГ. По завершении опытно-экспериментального исследования лишь у 6,8% студентов ЭГ наблюдался низкий уровень сформированности лингвистической мобильности. В КГ показатель уровня ее сформированности уменьшился на 8,2%. Показатель среднего уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности в ЭГ снизился с 62,4% до 42,8%, в КГ – увеличился с 62,6% до 68,4%. Количество студентов ЭГ, обладающих высоким уровнем сформированности лингвистической мобильности, выросло с 19,0% до 50,4%, в КГ – с 11,0% до 23,4%.

#### Список литературы:

1. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. – М.: Мысль. – 1970. – С. 7-48.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 146 с.
3. Вихляева Л.С. Педагогические условия развития коммуникативных способностей будущих менеджеров в условиях высшей школы: дис. ...канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Йошкар-Ола. – 2011. – 246 с.
4. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ...докт. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2002. – 468 с.
5. Ефремова Н.Н., Максимова О.Г. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранного языка // Актуальные вопросы языковой подготовки специалистов в современном вузе. – Чебоксары, 2012. – С. 38-44.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-38.

7. Пучкова Ю.Л. Формирование социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса в условиях высшего профессионального образования: автореф... канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Йошкар-Ола. – 2011. – 24 с.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М.: ЭКСМО. – 2013. – 114 с.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. – 2002, 23 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423>.

## FORMIROVANIE MOBILITY LANGUAGE FUTURE TEACHERS DURING TRAINING

*Olga Grigorievna Maximova*

Doctor of pedagogical sciences, professor,  
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

*The article considers the problem of formation of linguistic mobility of the future teachers in the process of training. The essence and the concept of «linguistic mobility» and revealed the contents of pedagogical high school in the current socio - economic conditions.*

**Key words:** formation; linguistic mobility; training; linguistic competence.

© О.Г. Максимова, 2014

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

*Ольга Владимировна Пастюк*

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана,  
ГОУ ВПО «Северо-восточный государственный университет», г. Магадан  
e-mail: com.pas@rambler.ru

*В статье рассматриваются современные подходы к обучению на основе активных и интерактивных технологий, которые структурированы и охарактеризованы автором.*

**Ключевые слова:** интерактивные технологии; процесс обучения; субъект-субъектные взаимоотношения; кейс-технологии; ролевая игра; деловая игра; мозговой штурм.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, которые сегодня внедряются в российских школах, вносят новый аспект в сам процесс обучения. Большинство, внедряя ФГОС, не могут осуществлять это без инноваций, большинство из которых невозможно без использования новых форм обучения. К новым формам обучения мы относим интерактивное обучение.

Следует отметить, что одной из сторон инновационного развития учебного заведения является его ориентация на становление и развитие личности ученика, получения им навыков, вернее «привычки» учиться постоянно, совершенствовать свои знания в системе, а не периодически. По нашему мнению, модель «ученика обучающегося» в отличие от «ученика обучаемого» требует разработки новых подходов к обу-

чению. Вместе с тем, современные разработки в области педагогики содержат достаточное количество материалов, раскрывающих суть образовательных процессов XXI в. – интерактивных методов обучения.

Термин «интерактив» образован от слова «interact» (англ.), где «inter» – взаимный, «act» – действовать. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение. В российской школе диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях «педагог-ученик» или «педагог-ученическая аудитория» [8]. При интерактивном обучении диалог строится также на линиях «ученик-ученик» (работа в парах), «ученик-группа учащихся» (работа в группах), «ученик-аудитория» или «группа учащихся-

аудитория» (презентация работы в группах), «учащийся-компьютер» и т. д.

По нашему мнению, интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности учащихся, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имея возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой

индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Архиважным является то, что происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет учащимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение.

Схематично активные и интерактивные методы обучения в общеобразовательном учреждении отражены нами на рисунке 1.



Рисунок 1. Активные и интерактивные формы обучения, используемые в образовательных учреждениях России

Как видно из схемы, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик изучает материал). Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм работы, способствующие установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучающие работать в команде, снимающие нервную нагрузку, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности. Вместе с тем, интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и включенность обучающихся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Интерактивное обучение может быть основано на игровых технологиях. В данном случае, игровая деятельность учащихся направлена на достижение учебной цели и подразумевает возможность межличностного взаимодействия (интеракции), а главный



обучающий потенциал игры заключается в том непосредственном опыте, который получают его участники.

В процессе исследования проблемы нами были выделены основные преимущества интерактивных технологий обучения (рисунк 2). В настоящее время разработано

достаточно много форм групповой работы: большой круг, вертушка, аквариум, мозговой штурм, дебаты, брифинг, пресс-конференция, анализ ситуаций (кейс-технологии), тренинги, интерактивные упражнения, дискуссии и т. д. Рассмотрим некоторые из них.

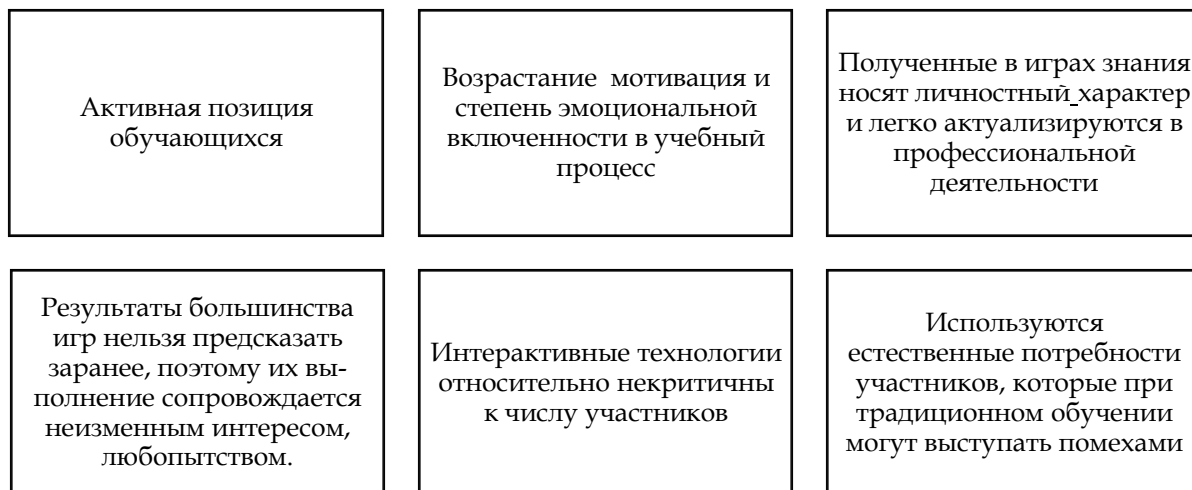


Рисунок 2. Основные преимущества интерактивных технологий обучения в образовательном процессе школы

Ролевая игра – это структурированная обучающая ситуация, в которой человек временно принимает определенную социальную роль и демонстрирует поведенческие модели, которые, как он считает, соответствуют этой роли. Распределение ролей может быть: прямое, со сменой или с ротацией.

Основные задачи ролевой игры: формирование новых поведенческих моделей; создание условий для получения обратной связи; развитие эмпатийных способностей; развитие коммуникативных навыков; тренировка навыков уверенного поведения.

Деловая игра – разновидность ролевой игры, направленная на воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности специалиста. В науке существуют две модели деловых игр: имитационная модель и игровая модель.

Анализ применения ролевых и деловых игр в практике современной российской школы позволяет нам сделать некоторые выводы о типичных ошибках их использования, а именно:

- превращение игрового действия в самоцель;

- слабое осмысливание полученного в ходе игры опыта;
- избыточно частое применение игры при недооценке других методов обучения;
- игнорирование эмоционального состояния участников;
- нарушение чувства такта, превращение учебного занятия в «душевный стриптиз» или психотерапевтическую сессию.

В последние годы в образовании России стал весьма популярным, «кейс-метод» (case-study), т. е. метод конкретных ситуаций – техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Однако впервые данный метод стал использоваться в Гарвардской школе бизнеса еще в 1908 г. «Суть его заключается в том, что обучающимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений» [6, с. 10].

Ситуация, применяемая в кейс-методике должна соответствовать следующим требо-

ваниям: быть приближенной к жизни и действительности и оформлена таким образом, чтобы можно было установить непосредственную связь с накопленным жизненным опытом; предоставить возможность интерпретации с точки зрения участников; содержать проблемы и конфликты; быть обозреваемой и решаемой в условиях временных рамок и индивидуальных знаний, навыков и способностей учащихся; допускать различные варианты решения.

Анализ научной литературы по проблеме (П.А. Бавина, О.В. Кабаргина, А.П. Панфилова и др.) позволил нам разработать следующую классификацию кейсов:

1) классификация по структуре:

- структурированные кейсы (*highly structured case*);

- неструктурированные кейсы (*unstructured cases*);

- первооткрывательские кейсы (*ground breaking cases*).

2) классификация по степени сложности:

- кейсы высокого уровня сложности, когда на занятии рассматривается ситуация, определяется проблема и пути ее решения;

- кейсы среднего уровня сложности, когда на занятии рассматривается ситуация и определяется проблема;

- кейсы низкого уровня сложности, когда на занятии рассматривается только ситуация.

3) классификация кейсов по размеру:

- полные кейсы (20-25 стр.) - предназначены для командной работы в течение нескольких дней;

- сжатые кейсы (3-5 стр.) - предназначены для разбора на занятии и подразумевают общую дискуссию;

- мини-кейсы (1-2 стр.) - предназначены для разбора на занятии, используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии.

Одним из мало распространенных способов интерактивного обучения в школе является игровое проектирование, цель которого - процесс создания или совершенствования проектов. В данном случае учащиеся разбиваются на группы, каждая из которых занимается разработкой своего проекта.

Тему для разработки проекта учащиеся выбирают самостоятельно. Вместе с тем, для тех, кто не смог решить этот вопрос само-

стоятельно, педагог может предложить какие-либо варианты. Под проектированием мы понимаем процесс создания проекта, прототипа, «прообраза» предполагаемого или возможного объекта (состояния). Под проектом, в контексте игрового проектирования, понимают результат проектирования. Именно метод проектов позволяет формировать у учащихся умение самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, организовывать самостоятельную деятельность, интегрировать знания из различных областей науки. Метод проектов может быть индивидуальным или групповым. Выделяют исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные и др. типы проектов.

В проектном методе структура урока будет выглядеть следующим образом: 1. Распределение участников в рабочие группы. Представление темы и алгоритма проектирования. 2. Групповая работа по созданию проекта. 3. Презентация результатов работы проектной группы. 4. Экспертиза всех проектов экспертной группой. 5. Подготовка микрогруппами обоснования сильных и слабых сторон проекта. 6. Блиц-опрос и «уточняющие вопросы» участникам микрогрупп. 7. Дебрифинг.

Метод мозгового штурма (мозговая атака, мозговой штурм, англ. *brainstorming*) - оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать возможно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные. Изобретателем метода мозгового штурма считается Алекс Осборн.

Весьма целесообразно использовать в образовательном процессе российской школы интерактивные лекции (выступление педагога перед классом в течение 1-2 уроков с применением следующих активных форм обучения: фасилитация (профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей); ведомая (управляемая) дискуссия или беседа; модерация (приведение в равновесие, управление, регулирование); демонстрация слайдов

или учебных фильмов; мозговой штурм; мотивационная речь.

Для формирования субъект-субъектных взаимоотношений между педагогами и учащимися необходимо использование в учебном процессе элементов социоиговой педагогики (В. Букатов, М. Ганькина, Е. Шулешко), что помогает построить партнерские взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса, а главное – организовать урок так, чтобы каждый ученик имел возможность высказаться.

Сущность социоигового подхода заключается в усвоении учащимися активных форм жизнедеятельности, с целью познания и утверждения их собственной личности. Достигаются эти задачи путем организации любой учебной деятельности, как игры-жизни между микрогруппами (малыми социумами – отсюда и термин «социоиговая»).

Основа социоиговой педагогики заложена в словах: «Мы не учим, а налаживаем ситуации, когда их участникам хочется доверять друг другу и своему собственному опыту, в результате чего происходит эффект добровольного обучения, тренировки и научения» [4]. Концептуальные положения партнерских взаимоотношений в условиях общеобразовательного учреждения, разработанные автором, заключаются в следующем:

- превращение педагогической деятельности в партнерское взаимодействие педагога и ученика и их равноправное сотрудничество;
- постановка личности ученика в центр всей воспитательной системы;
- гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
- развитие индивидуальности учащегося и его творческих способностей;
- возрождение русских национальных и культурных традиций;
- сочетание индивидуального и коллективного воспитания.

Применение в образовательном процессе МАОУ «Гимназия № 23» и МАОУ «Гимназия № 13» г. Магадана интерактивных технологий обучения позволило нам выделить условия, которые должны соблюдаться учителями школ:

1. В работу должны быть вовлечены все участники.

2. Необходима психологическая подготовка учащихся-участников к работе (в классе обязательно есть подростки застенчивые, неуверенные в своих силах и знаниях, не умеющие аргументировано отстаивать свою точку зрения и др).

3. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть более 25-30 человек, т. к. только в этих случаях возможна продуктивная работа в малых группах.

4. Необходима специальная подготовка помещения к работе, т. к. в процессе решения и обсуждения проблемы у учащихся должна быть возможность свободного передвижения по аудитории.

5. В начале урока необходимо озвучить регламент и четко соблюдать его.

6. Деление на группы должно происходить по принципу случайного выбора.

В статье рассмотрены лишь некоторые из интерактивных технологий обучения. Однако необходимо отметить, что именно они позволяют учителям школ встать на новую ступень и решить главную задачу, стоящую перед российским образованием.

Именно интерактивное обучение развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает решение ряда воспитательных задач, т. к. учит работе в команде, т. е. в Сообществе (совместном обществе – вместе), взаимопониманию, умению аргументировано отстаивать свою точку зрения, наблюдательности, а также развивает творческие способности и фантазию.

#### Список литературы:

1. *Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006. – 234 с.
2. *Громова Л.А. Бавина П.А. Кондрашин А.В.* Опыт проектирования и реализации многоуровневых образовательных программ по направлению «Менеджмент»: организационно-методические рекомендации. – СПб. РГПУ им. А.И. Герцена, 2010 – 44 с.
3. *Кукуев А.И. Андрагогика М.* Ноулза: содержательная и процессуальная модели // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. – № 3-4. – 2008. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ – С. 29-34.
4. *Пастюк О.В.* Организационно-педагогические условия становления партнерских взаимоотно-

шений между участниками образовательного процесса // Дошкольное образование. – Запорожье: Липс-ЛТД. – 2005. – № 4. – С. 27-35.

5. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / Ю.Сурмин и др. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

6. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель – 2000. – № 1.

## MODERN APPROACHES TO TEACHING STUDENTS

*Olga Vladimirovna Pastyuk*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,  
Northeastern State University, Magadan, Russia

*This article discusses current approaches to learning through active and interactive technologies that are structured and described by the author.*

**Key words:** interactive technology; the learning process; teacher; student; subject-subject relationship; case technology; role-playing game role play; brainstorming.

© О.В. Пастюк, 2014

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор А.Н. Фролова

УДК: 371.3

## ПУБЛИКАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОНТЕНТА В СОЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ: ТЕХНИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Алексей Николаевич Сергеев*

доктор педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

*Екатерина Николаевна Ульченко*

ассистент, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет», г. Волгоград

*Обосновывается выбор модели социальной образовательной сети как образовательного сайта, обеспечивающего возможности гибкой публикации медиаконтента в процессе обучения. Описываются технические особенности публикации медиаконтента в социальных образовательных сетях, а также возможности совершенствования образовательного процесса. Приводятся характеристики отдельных сервисов Интернета, позволяющих организовать творческую работу обучающихся, связанную с разработкой и публикацией медиаконтента.*

**Ключевые слова:** Интернет; мультимедиа; образовательный медиаконтент; электронный образовательный ресурс; социальная образовательная сеть; сетевой сервис.

Любой современный сайт помимо текста содержит графические изображения, а также более сложный медиаконтент – видео, flash-анимацию, аудиофайлы, галереи изображений и др. Подобные элементы в значительной степени востребованы на образовательных сайтах, так как обеспечивают наглядность предъявления учебного материала, организацию интерактивного взаимодействия обучаемого с электронными образовательными ресурсами, возможности осуществления контроля знаний и др. В

данной связи возникают вопросы о выборе наиболее удачной технической модели построения образовательного сайта, обеспечивающей как возможности использования различных способов публикации медиаконтента участниками образовательного процесса, так и возможности совместного использования в рамках создаваемых образовательных ресурсов различных типов мультимедийного содержимого.

Решая первый вопрос – о выборе модели построения образовательного ресурса,

обеспечивающего возможности использования различных способов публикации мультимедийного контента, нам представляется, что наиболее подходящей является модель социальной образовательной сети [1]. В этом случае участники образовательного процесса получают в свое распоряжение инструменты, позволяющие создавать весьма разнообразные по своим характеристикам ресурсы, различающиеся по сложности, времени жизни, охвату аудитории и др.

Так, в простейшем случае публикация медиаконтента может осуществляться на странице пользователя в социальной сети (в ленте активности или разделе документов). Если предполагается продолжительная работа с электронными материалами в группе участников, то можно создать сетевое сообщество (сетевую группу), где публикация электронных материалов возможна на странице группы, в лентах обсуждений, формах, специальных страницах и разделах документов. Для создания специализированных мультимедийных образовательных материалов (например, электронных разработок для интерактивной доски) в социальной образовательной сети возможна организация специализированных служб. При наличии потребностей создания автономного и самодостаточного ресурса с мультимедийными материалами, это возможно сделать в виде автономного сайта.

Рассмотренные выше способы публикации требуют различной квалификации авторов электронных ресурсов в социальной образовательной сети, но технически это реализуется на одной платформе, не требует отдельной регистрации пользователей, позволяет организовать целенаправленную «доставку» электронных материалов тем участниками образовательного процесса, которым это необходимо.

В качестве примера подобного ресурса скажем, что описанная модель реализована в социальной образовательной сети Волгоградского государственного социально-педагогического университета [2].

Второй вопрос – о возможностях совместного использования в рамках создаваемых образовательных ресурсов различных типов медиаконтента решается на основании того, что современные системы управления контентом позволяют публиковать мультиме-

дийные материалы как через их загрузку на сайт, так и через ссылки или внедрение с других сайтов Интернета, в том числе – специализированных сервисов медиаконтента.

Как правило, загрузка непосредственно на сайт предполагается для отдельных графических изображений, либо для файлов (текстовых документов, презентаций, электронных таблиц, небольших архивов). В случае непосредственной загрузки авторы образовательных материалов получают полный контроль над публикуемым контентом, однако этот способ требует для сайта дополнительных ресурсов – дискового пространства и пропускной способности канала доступа в Интернет.

В этой связи ресурсоемкий контент рекомендуется публиковать на внешних сервисах Интернета, а в структуре создаваемых образовательных ресурсов размещать в виде внедренных объектов. Такая модель реализуется для видеофайлов, аудиозаписей, сетевых презентаций, текстовых онлайн-документов и мн. др. Это позволяет сэкономить место на сервере, снизить нагрузку на канал связи и при этом сделать работу с публикуемой информацией естественной и прозрачной. Пользователи, со своей стороны, смогут получить более качественный сервис, так как специализированные службы обладают достаточными ресурсами для быстрой обработки и доставки медиainформации, позволяют использовать особые инструменты для управления своим содержанием, просмотра медиафайлов при помощи мобильных устройств и др.

Внедрение внешних объектов осуществляется через копирование фрагментов HTML-кода, содержащих *iframe*. Такие фрагменты публикуются на страницах специализированных сервисов Интернета, где, собственно, создается и размещается медиаконтент. На этих же страницах, как правило, можно указать и желаемые параметры публикуемого медиаконтента – размеры отображения на экране, возможность автоматического проигрывания и др. Вместе с тем, несмотря на наличие указанного универсального способа, в настоящее время становится популярным и другой способ внедрения внешнего медиаконтента – через

простое копирование ссылки на необходимый ресурс.

Данный способ опирается на возможности протокола *Embed*, позволяющего в автоматическом режиме получить вашему сайту с внешнего сервиса всю необходимую информацию для размещения мультимедийного контента. Так, система управления содержанием сайтов *WordPress*, на основе которой построена социальная образовательная сеть ВГСПУ, позволяет подобным образом размещать видеоролики с *YouTube*, *Vimeo*, *Dailymotion*, фотографии и галереи с *Flickr*, *SmugMug*, *Photobucket*, *Instagram*, аудиозаписи с *SoundCloud*, *Rdio*, книги, документы и презентации с *Scribd*, *SlideShare* и ряда других ресурсов специализированных сайтов. Например, чтобы разместить видеоролик в *YouTube* на странице с материалами к учебному занятию, требуется лишь скопировать адрес этого ролика на сайте *youtube.com*, все необходимые операции по определению параметров и размещению *iframe* этого ролика будут выполнены в автоматическом режиме.

Следует отметить, что мультимедийный контент социальной образовательной сети не ограничивается традиционными элементами – видео, аудиозаписями, сетевыми презентациями, галереями изображений. Востребованность новых образовательных методик, моделей обучения с использованием электронных ресурсов и доступа к сети Интернет, приводит к широкому поиску способов организации образовательных материалов с использованием общедоступных сервисов Интернета.

Так, большую популярность в образовательной среде приобретают сервисы создания нелинейных презентаций (*prezi.com*, *powtoon.com*), карт знаний (*dipity.com*, *timerime.com*, *timetoast.com*), лент времени (*mind 42.com*, *mindomo.com*, *popplet.com*) и др. [3]. Значительным потенциалом в плане совершенствования образовательных методик обладают сервисы для рисования различных персонажей, подготовки творческих работ учащихся в виде комиксов и мультфильмов [4]. Указанные сервисы могут использоваться как для разработки материалов образовательного назначения учителем, так и для организации совместной учебной деятельности обучаемых в сети Интернет.

Например, популярными и качественными сервисами для создания комиксов и мультфильмов являются:

- *toonadoo.com* – англоязычный сервис с поддержкой кириллицы, который позволяет создавать в бесплатном режиме комиксы на основе готовых шаблонов, а также авторских персонажей;

- *tripcreator.com* – англоязычный сервис с поддержкой кириллицы для создания несложных комиксов, состоящих не более чем из трех сцен;

- *1001 mem.ru* – русскоязычный генератор комиксов, который позволяет создать комикс, сохранить его и опубликовать на сайте;

- *kerpoof.com* – англоязычный ресурс (с поддержкой кириллицы) от компании *Walt Disney Company*, на котором предлагаются ресурсы для проведения уроков в школе, шаблоны для создания электронных книг, а также открыток, картинок, фильмов;

- *multator.ru* – русскоязычный онлайн-редактор мультфильмов [4].

Педагогическая целесообразность использования таких сервисов для разработки медиаконтента образовательных интернет-ресурсов заключается в том, что эти сервисы можно использовать при организации самостоятельной творческой работы учащихся – как индивидуальной, так и групповой. Как справедливо отмечает Л. Рождественская, придумывая своих персонажей и обстоятельства, в которые те попадают, ученики не просто сочиняют и фантазируют, а моделируют и проигрывают разные жизненные ситуации [5]. Данное обстоятельство, согласно концепции личностно-ориентированного образования, закладывает прочные основы для проектирования педагогических технологий, нацеленных на личностное развитие учеников [6].

Таким образом, в настоящее время существуют самые разнообразные возможности публикации медиаконтента в создаваемых образовательных ресурсах Интернета. Гибкие и продуктивные возможности при этом обеспечивает модель построения образовательного сайта в виде социальной образовательной сети, а публикация медиаконтента реализуется как через загрузку файлов, так и через внедрение мультимедийного содержимого с внешних сервисов Интернета.

Все в целом создает основы для конструирования новых способов реализации образовательного процесса, предполагающих интерактивное взаимодействие обучающихся, работу с электронными образовательными ресурсами, совместное творчество в сети Интернет. Это соответствует общей цели информатизации – повышению качества образования, обеспечения его соответствия требованиям сегодняшнего дня.

Дальнейшая разработка вопросов публикации мультимедийного контента в социальных сетях образовательного назначения может быть связана с разработкой специализированных служб этих сетей, позволяющих педагогам и обучающимся создавать красочные и яркие образовательные ресурсы, востребованные в социальной сети, а также формировать собственные портфолио электронных ресурсов, созданных как самими участниками социальной образовательной сети, так и другими пользователями Интернета.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой

части государственного задания №2014/411 (код проекта: 724).

**Список литературы:**

1. *Сергеев А.Н.* Социальная сеть как образовательный портал в структуре веб-ресурсов университета // Инновации на основе информационных и коммуникационных технологий: Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МИЭМ НИУ ВШЭ, 2013. – С. 111-113.
2. *Сергеев А.Н.* Социальная образовательная сеть Волгоградского государственного социально-педагогического университета: учебно-методическое пособие. – Волгоград: Перемена, 2013. – 54 с.
3. *Сергеев А.Н., Ульченко Е.Н.* Использование сервисов веб 2.0 при разработке интерактивных образовательных ресурсов Интернета // Электронный научно-образовательный журнал «Грани познания» / Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – 2013. – № 5 (25). – URL: <http://grani.vspu.ru/>.
4. *Ульченко Е.Н.* Интернет для творчества и обучения: интерактивные инструменты современного педагога: материалы науч. исслед. – Волгоград: Перемена, 2013. – 48 с.
5. *Рождественская Л.* Комиксы // Веб-сервисы для учителя. – 2012. – URL: <https://sites.google.com/site/tkvgelearning/webservices>.
6. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

**MULTIMEDIA CONTENT PUBLICATION IN SOCIAL EDUCATION NETWORK:  
TECHNICAL IMPLEMENTATION AND OPPORTUNITIES FOR EDUCATION**

*Sergeev Alexey Nikolaevich*

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Social Volgograd State Pedagogical University, Volgograd, Russia

*Ulchenko Ekaterina Nikolaevna*

Assistant, Social Volgograd State Pedagogical University, Volgograd, Russia

*The article substantiates a selection of the model of social educational network as an educational website that provides flexible publishing of media content in the education process. Describes the technical features of the publishing of media content in social education networks and also the opportunities to improve the educational process. Article describes some Internet services which help to organize a creative students' work connected with the development and publication of media content.*

**Key words:** Internet; multimedia; educational media content; electronic educational resource; social educational network; network service.

© А.Н. Сергеев, 2014

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор Т.К. Смыковская

УДК 37.015.3 (045)

## ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Евгения Валерьевна Чердынцева*

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

e-mail: CherdyncevaEV@rambler.ru

*В статье рассматриваются возможности интеграции технологий игровой, коллективной творческой, проектной и исследовательской деятельности во внеурочной деятельности младших школьников. Раскрываются особенности сочетания перечисленных педагогических технологий в реализации основных направлений внеурочной деятельности в начальной школе.*

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность; интеграция; игровая деятельность; коллективная творческая деятельность; проектная деятельность; исследовательская деятельность.

В условиях внедрения стандарта начального общего образования второго поколения приоритетным направлением педагогического процесса в начальной школе является внеурочная деятельность. Нормативные основы проектирования внеурочной деятельности на первой ступени общего образования составляют Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации, Программа воспитания и социализации учащихся начальных классов. В указанных нормативных документах определяются ценностные установки воспитания и социализации российских школьников: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, человечество, семья, природа, труд и творчество, наука, искусство и литература, традиционные российские религии.

Исследователи Д.В. Григорьев, П.В. Степанов рассматривают внеурочную деятельность школьников как понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. По мнению данных авторов, внеурочная деятельность представляет собой часть коллективной жизнедеятельности ученического класса, осуществляемая за пределами классно-урочной организации, во внеурочное время, имеет добровольный характер, гибкий подход к формированию состава участников; может организовываться как по инициативе воспитанников, так и

взрослыми: педагогами, родителями, общественностью[3].

В качестве основных направлений внеурочной деятельности в начальной школе в стандарте выделяются спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое направления, общественно-полезная деятельность, проектная деятельность.

По нашему мнению, эффективной организации внеурочной деятельности в начальной школе будет способствовать интеграция педагогом в рамках каждого из направлений следующих технологий: игровой, коллективной творческой, проектной и исследовательской деятельности.

В исследованиях Ю.П. Азарова [1], Е.В. Титовой [9], С.А. Шмакова [10] игра рассматривается как свободная деятельность детей, организуемая взрослым или детьми с целью отдыха, развлечения, обучения. Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Эффективность организации игровой деятельности младших школьников, по нашему мнению, определяется следующими педагогическими условиями: учет возрастных особенностей детей при определении вида и содержания игры, условий ее организации, продолжительности, способов руководства игровым взаимодействием участников; включение всех воспитанников в игру и добровольность их участия в игровой



деятельности; четкое и однозначное понимание каждым ребенком цели, сюжета и правил игрового взаимодействия. Системный и комплексный характер игровой деятельности; создание каждому ребенку ситуации успеха в игровом взаимодействии.

Коллективной творческой деятельностью, по определению И.П. Иванова, называется такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе; деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далеким и близким людям [4].

Организация и проведение коллективного творческого дела предусматривает шесть последовательных этапов. На этапе предварительной подготовки в процессе диалога с активом детского коллектива определяются возможные идеи проведения предстоящего коллективного творческого дела. На этапе коллективного планирования организуются обсуждение и выбор идеи реализации коллективного творческого дела на собрании детского коллектива, выборы Совет дела, распределение поручений по подготовке предстоящего дела между микрогруппами. На этапе коллективной подготовки дела микрогруппы выполняют поручения по подготовке к коллективному делу; Совет дела координирует деятельность всех участников. На этапе проведения коллективного творческого дела участники реализуют проект дела, разработанный на этапе коллективной подготовки, выполняя взятые на себя роли. На этапе коллективного подведения итогов организуется рефлексия деятельности участниками дела – сначала в микрогруппах, а затем – на общем собрании детского коллектива. На этапе последующего действия намечается и реализуется программа дальнейшего развития замысла проведенного дела, определяются новые задачи в развитии детского коллектива.

Согласно позиции В.С. Безруковой [2], А.М. Новикова [6] проектная деятельность представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата. В процессе организации

проектной деятельности детей А.И. Савенков выделяет следующие этапы: определение и формулировка личностно-значимой проблемы; определение цели и задач проектирования, необходимых ресурсов; проектирование процесса решения проблемы: этапов, методов, средств; реализация проектного замысла; рефлексия процесса и результатов деятельности; коррекция проектного замысла [8]. По доминирующей деятельности учащихся выделяются следующие типы проектов: исследовательские; творческие; игровые; информационные; социально-значимые.

А.В. Леонтович [5], А.Н. Поддьяков [7], А.И. Савенков [8] определяют исследовательскую деятельность как специально организованную познавательную творческую деятельность учащихся, в процессе реализации которой ими осуществляется с различной степенью самостоятельности активный поиск и открытие знаний с использованием доступных методов исследования. Процесс исследовательской деятельности, по мнению данных авторов, включает следующие этапы: выбор темы; постановка цели и задач исследования; планирование исследования и выбор методов; поиск информации, проведение опытов, опросов, создание графиков и диаграмм; формулирование выводов, представление результатов, анализ своей деятельности и самооценка. Рассмотрим особенности интеграции различных педагогических технологий в процессе организации внеурочной деятельности младших школьников.

В рамках реализации спортивно-оздоровительного направления внеурочной деятельности педагогу необходимо организовывать с младшими школьниками подвижные игры, а также – спортивные игры. Организуя подвижные и спортивные игры, необходимо учитывать возраст воспитанников, особенности темперамента и физического развития детей, их физическое и эмоциональное состояние в данный момент, погодные условия, наличие необходимого инвентаря. При этом особое значение имеет формирование у воспитанников умений взаимодействия в команде, потребности в проявлении силы воли, выносливости в преодолении физических нагрузок, препятствий, навыков использования спортивного

инвентаря. Во внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению возможна интеграция подвижных и спортивных игр со спортивными праздниками, акциями «За здоровый и безопасный образ жизни», а также – с информационными, исследовательскими проектами и исследованиями младшими школьниками проблем здорового питания, режима дня, профилактики заболеваний, приобщения детей к физической культуре и спорту, безопасного типа поведения.

В процессе реализации научно-познавательного военно-патриотического направлений внеурочной деятельности в начальной школе считаем целесообразным организацию педагогом интеллектуальных игр – викторины, аукциона знаний, межпредметного марафона знаний. При организации интеллектуальных игр учителю необходимо основываться на возрастных особенностях детей, их интересах, уровнях интеллектуального развития. В процессе проведения интеллектуальных игр учителю необходимо формировать у младших школьников интерес к познанию окружающего мира, к учебной деятельности, к различным областям науки, развивать познавательные универсальные учебные действия. При этом необходимо интегрировать интеллектуальные игры с народными праздниками, информационными, исследовательскими проектами, исследованиями младшими школьниками проблем истории, культуры и традиций своей семьи, своего региона, а также – России и народов, проживающих на территории нашей страны, открытий и достижений мировой науки и культуры.

Реализации воспитательных возможностей общественно-полезной деятельности в начальной школе будет способствовать организация педагогом сюжетно-ролевых игр. Данные игры должны быть направлены на формирование у младших школьников в условиях игровой ситуации умений определять собственные возможности, необходимые ресурсы, взаимодействовать со сверстниками, со взрослыми в социально-значимой деятельности. Целесообразно осуществлять интеграцию игровой деятельности детей с социально-значимыми проектами по благоустройству здания школы, при-

школьной территории, территории микрорайона проживания, по оказанию младшими школьниками помощи пожилым людям, с организацией культурно-досуговой деятельности первоклассников, детей из детских домов. При этом полезно включать младших школьников совместно с родителями в исследовательские проекты и исследования экологических и социальных проблем региона.

Во внеурочной деятельности по художественно-эстетическому направлению необходимо включать младших школьников в игры-драматизации. Достижению воспитательных результатов будет способствовать проигрывание детьми сюжетов известных им сказок и детских художественных произведений, историй из жизни детей и их сверстников, а также – придуманных ими сказочных и жизненных сюжетов. Организация игр-драматизаций предполагает учет педагогом особенностей возраста и личностного развития детей, их межличностных взаимоотношений. При этом необходимо формировать у младших школьников умение договариваться о сюжете предстоящей игры, о распределении ролей между участниками, согласовывать свои действия с действиями партнеров по игре. С целью наиболее полного достижения воспитательных результатов необходимо сочетать игры-драматизации с коллективной творческой деятельностью эстетической направленности, а также – с проектами, направленными на выявление и развитие способностей младших школьников в различных видах творческой деятельности. Необходимо также включать детей в проектную деятельность по развитию их компетентности в области истории и современных достижений в различных видах искусства, народного творчества.

Таким образом, интеграция технологий игровой, коллективной творческой, проектной и исследовательской деятельности во внеурочной деятельности младших школьников обеспечит достижение необходимых воспитательных результатов, а также – развитие интересов, универсальных учебных действий и творческих способностей у воспитанников.

#### Список литературы:

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Издательство Московского психолого-

- социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 432 с.
2. Безрукова В.С. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.
  3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. – М., 2010. – 223 с.
  4. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 122 с.
  5. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63-71.
  6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.
  7. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / под ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 51-58.
  8. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – М.: Федоров, 2010. – 540 с.
  9. Титова Е.В. Если знать, как действовать. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
  10. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М: Новая школа, 1994. – 240 с.

## TECHNOLOGY ORGANIZATION EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL

*Eugene Valerievna Cherdyntseva*

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,  
Omsk State University pedagogicheskoy, Omsk, Russia

*This article discusses the possibility of integrating technologies fiction, collective creativity, design and research activities in the extracurricular activities of younger schoolboys. The peculiarities of the combination of these pedagogical techniques in the implementation of the main directions of extracurricular activities in elementary school.*

**Key words:** extracurricular activities; integration; game activity; collective creative activity; project activities; research.

© Е.В.Чердынцева, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет». Протокол № 7 от 11 февраля 2014 г.

УДК 371; ББК 74.03(2) Г

## АРХИП АЛЕКСЕЕВИЧ КРАСНОВСКИЙ И ЕГО УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСТОЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ (1922-1925 гг.)

*Елена Михайловна Шувалова*

кандидат педагогических наук, доцент,  
Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г. Казань  
e-mail: Elena.shuwalowa2011@yandex.ru

*В статье рассматривается учебно-педагогическая деятельность А.А. Красновского в ВПИ (1922-1925 гг.). Анализируются разработанные им планы, содержание и формы учебных занятий, их практическая направленность. Показаны профессиональные и личные качества ученого, реализовавшего себя в качестве организатора новой системы педагогического образования, и боровшегося за сохранение элементов классического преподавания.*

**Ключевые слова:** экспериментальная педагогика; методика; формы занятий.

Обращение к педагогической теории, поддерживаемой в наследии выдающихся российских ученых и педагогов рубежа XIX-XX вв. и первых послеоктябрьских десятилетий имеет большое практическое значение для

осмысления тенденций развития современной педагогической науки. В 1920-е гг. закладывались основы создания педагогической системы страны: школьные классы с педагогическим уклоном, педагогические

училища (техникумы), педагогические факультеты при университетах, педагогические институты. Впервые были выработаны учебные планы, шел поиск форм и методов подготовки учителей в высших учебных заведениях страны. Крупнейшим педагогическим вузом, готовившим учительские кадры для ТАССР, а также республик и областей Среднего Поволжья и Приуралья стал Восточно-педагогический институт в Казани.

Недостаточно оцененным оказалось научно-теоретическое наследие профессора Архипа Алексеевича Красновского. Все годы он интенсивно занимался исследованиями по двум направлениям – содержание и методика педагогической подготовки преподавателей и истории образования и педагогической мысли. Наибольшую известность А.А. Красновскому принесли его фундаментальные монографии о Н.И. Пирогове (1949 г.) и об Я.А. Коменском (1953 г.). Изучение творчества Я.А. Коменского было первым в нашей стране масштабным историко-педагогическим исследованием наследия великого чешского ученого. Им написано более 50 работ [22, с. 18-21], подготовлены к печати, но так и не изданы солидные по объему рукописи: «Педагогические взгляды Л.Н. Толстого» (7 печ. л), «Педагогическая практика в педвузе» (12 печ. л) и др. [22, с. 15].

Об А.А. Красновском вышло несколько статей, очерков и заметок [1; 4; 5; 6; 7; 9; 23], которые дают самый общий материал о его профессиональной деятельности. Подробным изучением жизни и творчества А.А. Красновского занималась О.А. Хабриева [22]. Автор не ставил цель дать характеристику всего научного пути ученого: акцент сделан на изучении казанского периода с 1906 г. по 1925 г. Используя большое количество источников (сочинения А.А. Красновского, архивные документы, научные издания) О.А. Хабриева подробно останавливается на годах его учебы в университете, новизне проблематики педагогических исследований, преподавательской деятельности.

Как указывает О.А. Хабриева, А.А. Красновский в составе группы деятелей образования проделал большую работу по реорганизации Казанского учительского института в Восточный педагогический институт

– ВПИ, в котором проработал с 1922 г. до переезда в Москву в 1925 г. Этот период автор рассматривает фрагментарно, давая лишь перечень должностей, проблем, стоящих перед профессором и преподаваемыми им дисциплинами. Между тем, работа в стенах ВПИ была временем активных исследований А.А. Красновского в области практической педагогики, борьбы за улучшение качества высшего педагогического образования, отстаивания своих профессиональных и личных позиций. Цель статьи – рассмотреть учебно-педагогическую деятельность профессора А.А. Красновского, его борьбу за сохранение традиций в образовании в Восточном педагогическом институте с 1922 г. по 1925 г. Публикация основана на материалах фонда ВПИ Национального архива Республики Татарстан.

А.А. Красновский родился 18 февраля 1885 г. в Черниговской губернии. В 1910 г. после окончания Казанского университета был профессорским стипендиатом, учителем в гимназии, преподавателем и профессором Высших женских курсов, университета, одногодичных курсов для подготовки учителей, с 1911 г. избирается Членом Совета и Председателем Педагогического Общества при университете, с 1918 г. профессор Восточного Института Народного Образования [7]. В августе 1922 г. с образованием Восточного педагогического института А.А. Красновский стал профессором педагогики, читая курсы по истории педагогики, основам социально-трудового воспитания, организации школы, был заведующим Опытным педагогическим техникумом, членом Совета института, исполнял обязанности его председателя, ректором, деканом различных факультетов.

С 1925 г. по 1941 г. вел преподавательскую работу в московских вузах, до 1943 г. – в Ижевске, последние годы (до 1953 г.) постоянно работал в Первом Московском государственном педагогическом институте иностранных языков.

Рассмотрим несколько направлений в деятельности А.А. Красновского в стенах ВПИ за 3 года. Одним из главных была необходимость разработки плана преподавания педагогических и методических дисциплин, форм и содержания занятий в свете принципиально новой методологической и

методической системы подготовки педагогических кадров. Архип Алексеевич с прищущим ему трудолюбием с головой уходит в работу. Предметная комиссия, председателем которой был Красновский, представила свои результаты. На 1 курсе предусматривалось изучение общей психологии, анатомии и физиологии ребенка, школьной и социальной гигиены, введение в педагогику, практические занятия по экспериментированию.

Занятия со студентами 2 и 3 курсов строились на углубленном изучении педагогической теории (история педагогики и научного мировоззрения, основы эстетического воспитания) и практической работе (наблюдение за детьми в школах, детских садах и домах). По мнению разработчиков плана, только такой подход может окончательно укрепить студентов в правильности выбранной ими профессии.

На 4 курсе главное внимание уделялось методике преподавания по избранной специальности и всему школьному процессу обучения. Тем самым создавалась основа для написания диплома [10].

В эти годы вся учебная работа в вузах была направлена на снижение теоретической подготовки за счет усиления практической и общественной деятельности студентов среди населения, на предприятиях, в школах и культурно-просветительских учреждениях, наметилась тенденция недооценки лекций в вузах. В ВПИ неоднократно проводились методические конференции под лозунгом «долой пассивные методы, да здравствуют самостоятельность и инициатива!» Все научные работы, подготовленные и изданные А.А. Красновским в первое послереволюционное десятилетие – практико-ориентированные. В 1923-24 уч. г. им вводятся лабораторно-семинарские занятия по изучению педагогического процесса, организации и проектированию школы, истории педагогических систем. Такие формы занятий получили положительную оценку со стороны студентов, отметивших, что они «дали студенчеству достаточные знания и навыки из области школьной практики благодаря проявленной широкой инициативы со стороны студенчества, а также благодаря широкому знакомству Красновского с местным педагогическим

миром» [13]. А.А. Красновский полагал, что работа студентов в кружках и «обследовательская работа на зимних каникулах», в некоторой степени, может заменить практические и лабораторные занятия» [12].

Уделяя большое внимание практическим занятиям по экспериментальной педагогике и психологии, А.А. Красновский подчеркивал, что невозможно быть энциклопедистом. Студенты должны изучать основательно и глубоко только одну область, по другим предметам заниматься по мере возможности. «Наш план – не свыше 24 часов. Студент сверх обязательных 4-х часов свободно может прослушать по выбору еще 2 часа некоторые лекции из бесконечного множества вспомогательных дисциплин. Этим устраняется узость специализации. В требовании обязательных предметов нужно удерживать только минимум, так как всего требуемого студент не выдержит» [14]. Хорошо понимая необходимость педагогической практики для будущих учителей, он просит Правление ВПИ выделить сумму в размере 65 рублей для издания брошюры «О производственной практике студентов педвузов» [15].

Статус педагогического вуза требовал усиленной работы по подготовке будущих специалистов. Не случайно, что А.А. Красновский был инициатором создания педагогического кабинета, в задачи которого входило обслуживание посетителей читального зала, установление связей с учебными заведениями республики, организация и проведение выставок книг, систематическое проведение конференций по различным вопросам педагогической теории и практики, составление каталога педагогической литературы, консультации для учителей и родителей учащихся по всем вопросам педагогики и организационной жизни школы, учет новейших достижений педагогической практики как студентов ВПИ, так и учащейся молодежи, освещение в печати собраний, конференций, съездов по народному образованию и т. д. [11].

Еще одна острая проблема встала перед А.А. Красновским в это время – поездка за границу для повышения квалификации. В фондах хранится напечатанное на машинке и подписанное ученым ходатайство в Совет ВПИ, где он обосновывает эту необходи-

мость. По университетской традиции для подготовки к профессорскому званию предоставлялась двухгодичная заграничная командировка, но она была отложена до сдачи А.А. Красновским магистерского экзамена. События первой мировой, гражданской войны, революций помешали осуществлению намеченного.

В план предстоящей командировки входило: знакомство с новым опытом постановки научно-педагогической мысли в странах с более развитой культурой; пересмотр научно-философской и педагогической литературы с точек зрения, «выдвинутых революционной работой в Советской России» и практикой трудовой школы; доработка подготовленной к печати публикации об «идеях свободного и естественного воспитания». Как добавляет ученый, заграничную командировку можно будет заменить поездкой в Москву и Петроград [2, Л. 274].

Ректор С.П. Сингалевич ходатайствует перед Отделом педагогического образования о командировке [16], но просьба А.А. Красновского не была удовлетворена. Главпрофобр просит сообщить причины отъезда в учебное время, выполнение учебной программы в отсутствие профессора и дать подробное описание предполагаемых работ для решения вопроса о выделении денежных средств [8, Л. 22].

По всей видимости, А.А. Красновский 1925 г. находился в научной командировке в Москве, откуда он возвращается в мае [8, Л. 23]. В сентябре педагогическая предметная комиссия заслушала его отчет, но, к сожалению, в фондах текст не обнаружен. По заданным дополнительным вопросам можно сделать вывод, что А.А. Красновский с работой Академии коммунистического воспитания им. Крупской незнакомился, специально не интересовался, как и где проводится Дальтон-план, а методы его заданий произвели на него негативное впечатление. Ученый присутствовал на рассмотрении секцией ГУСа программы НОТ в педагогике, требующей, по его мнению, дальнейшей доработки. Комиссией принимается решение, что доклад А.А. Красновского содержит ряд важных и интересных для ВПИ вопросов, а длительные научные командировки весьма ценны и играют огромную роль в

общей работе ВУЗа, его научной квалификации [17].

Но профессор по-прежнему, не теряет надежду на зарубежную поездку, считая, что есть «собственно две системы преподавания и обучения – это немецкая и американская, ну и нам надо строиться по одной из них» [18]. В протоколах заседаний предметных комиссий хранится рукописная копия, где А.А. Красновский приводит список американских, французских и немецких университетов и школ для знакомства с системой образования [2, Л. 275; 17]. За границу, в Берлин его послали на полгода «для научно-исследовательской работы и ознакомления с учебно-воспитательной работой и подготовкой учителей» уже в период работы в Москве в 1927-1928 гг. [22, с.12].

Одной из главных проблем в формировании новой системы высшего образования была нехватка педагогов-марксистов. Профессура, в том числе и беспартийный А.А. Красновский, крайне недоверчиво относилась к происходившим изменениям, чем вызывала недовольство со стороны «молодых строителей новой жизни». Особенно остро эта проблема стояла в провинциальном педагогическом вузе. Учащаяся молодежь получила возможность, наряду с представителями профсоюзов, принимать участие в работе руководящих органов вуза, в том числе и в предметных комиссиях. В круг их задач входило: распределение читаемых курсов между преподавателями, установление порядка контроля над учебными занятиями студентов, разработка программ и методов преподавания. Студентам предоставлялась возможность высказывать собственное мнение по поводу методов преподавания изучаемых курсов, их содержания и т. д., что стало одной из новых точек соприкосновения между студенчеством и профессорско-преподавательским составом.

Так, студенческая фракция отметила, что у профессора А.А. Красновского в вопросах педагогики нет марксистской точки зрения, отсутствовал план обследования школ, он отказывался выяснять классовый состав учащихся. Вопросы истории педагогики им ставились на первый план в ущерб изучения современной системы образования. Программа курсов «Основы трудового вос-

питания» и «История педагогики» не завершена и студенты не получили цельного представления о современных проблемах социально-трудового воспитания и конкретных формах их осуществления в СССР. Лекции часто не проводились, курсы закончились раньше учебного года, профессор часто опаздывал на занятия, иногда отвлекал внимание слушателей посторонними вопросами, рассказами из личной жизни, воспоминаниями, не имеющими непосредственного отношения к теме занятий, апеллировал во время лекции к студентам на действия студенческой фракции [14].

Комиссией были заслушаны разъяснения А.А. Красновского, который с достоинством ученого, понимающего разницу между научным марксизмом и упрощенной его интерпретацией, отвергал возникавшие упреки студентов и ряда коллег «в немарксистском преподавании педагогики» [20].

В следующем учебном году тон студенческих фракций по отношению к методам и содержанию учебных курсов стал носить еще более жесткий характер. Так, 15 мая 1925 г. на заседании коллегии академической секции Исполнительного бюро ВПИ была рассмотрена характеристика, составленная учащимися на профессора А.А. Красновского. В ней говорилось: «Работу ведет неудовлетворительно, очень мало читает серьезных лекций, большинство занятий на 1 курсе прошло в разговорах и ответах на записки, а на 2 курсе в определении марксизма и перечислении типов школ; по своему курсу дал задания первому и второму курсу, мало имеющие значение без теоретической подготовки, которой он не дал, замечается совершенная бездеятельность и плохое ознакомление с современной педагогией. В нынешнем году, уехав, курс провел не более как на 1/3. Постановили: просить о замене» [3]. В сентябре 1925 г. А.А. Красновский сообщает об избрании его на должность профессора в Индустриально-Педагогический Институт им. К. Либкнехта в Москве [8, Л. 24]. Предметная комиссия, принимая во внимание интересы ВПИ, полезную и научную деятельность профессора, как единственного квалифицированного специалиста в Казани, просит его взять заявление обратно и продолжать работу в институте [21]. В фондах хранится

заявление на имя ректора, где Архип Алексеевич уведомляет о невыдаче ему справки об освобождении от должности, считая это неудачным и недопустимым [8, Л. 26]. 25 сентября правление ВПИ подписало приказ об увольнении А.А. Красновского [8, Л. 25].

Закончился трехлетний период работы в ВПИ. Имя Архипа Алексеевича Красновского, его исследования в сфере высшего профессионального педагогического образования, весомый научный вклад в практическую педагогику Казани не вызывают сомнений.

#### Список литературы:

1. Архип Алексеевич Красновский. Некролог // Советская педагогика. – 1953. – № 7. – С. 126-127.
2. В Педагогическо-методическую предметную комиссию Восточного педагогического института // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 47.
3. Дело № 1 Секретной переписки за 1925 год (Выписки из протоколов заседаний Аксекции). // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 6. – Ед. хр. 1. – Л. 7.
4. Красновский Архип Алексеевич [о нем]. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
5. Красновский Архип Алексеевич [о нем]. Татарский энциклопедический словарь. – Казань, 1999. – 703 с.
6. Кречетова Е.А. Архип Алексеевич Красновский. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. – М., 1993. – Т. 1. – 608 с.
7. Кречетова Е.А. Красновский А.А. // Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С. 114-115.
8. Личные листки научных работников // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1 л. – Ед. хр. 60.
9. Лордкипанидзе Д.О., Кречетова Е.А. Педагог-исследователь // Народное образование. – 1975. – № 4. – С. 87-88.
10. Объяснительная записка к плану преподавания педагогически-методических дисциплин ВПИ // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф.1487. – Оп.1. – Ед. хр. 47. – Л. 283.
11. Положение об организации и задачах коллегии студентов сотрудников педагогического кабинета при ВПИ // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 97. – Л. 2 об.
12. Протокол № 10 заседания педагогическо-методической комиссии 14/1 1925 года // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 62. – Л. 47.
13. Протоколы заседаний бюро предметных комиссий за 1923 и 1924 гг. // Национальный ар-

хив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед.хр. 47. – Л. 14.

14. Протокол № 7 заседания педагогическо-методической предметной Комиссии от 3 апреля 1923 г. // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 62. – Л. 277.

15. Протоколы заседаний педагогическо-методической комиссии института // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп.1. – Ед. хр. 45. – Л. 46.

16. Протокол № 14 Открытого заседания Правления ВПИ от 17 января 1925 г. // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 58. – Л. 23.

17. Протоколы заседаний педагогическо-методической комиссии // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1.- Ед.хр. 85. – Л. 3.

18. Протоколы заседаний педагогической предметной комиссии 1924-25 гг. // Национальный

архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 62. – Л. 9.

19. Протокол № 28 Открытого заседания педагогическо-методической комиссии 23 сентября 1924 г. // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 45. – Л. 22.

20. Протокол № 9 Открытого заседания педагогическо-методической комиссии 4 октября 1924 года // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 1. – Ед. хр. 45. – Л. 18.

21. Протокол № 2 Заседания Пед. Предметной Комиссии 17 сент. 1925 года // Национальный архив Республики Татарстан. – Ф.1487. – Оп.1. – Ед. хр. 85. – Л. 3.

22. Хабриева О.А. Архип Алексеевич Красновский, 1885-1953. – Казань: Изд-во Казанск. Ун-та, 2004. – 28 с.

23. Ханбиков Я.И. Русские педагоги Татарии и их роль в развитии просвещения и педагогической мысли татарского народа. – Казань, 1968. – 136 с.

---

ARKHIP ALEKSEEVICH KRASNOVSKY AND HIS TEACHING AND TRAINING ACTIVITY AT EASTERN PEDAGOGICAL INSTITUTE (1922-1925)

---

*Elena Michailovna Shuvalova*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,  
Volga Federal University, Kazan, Russia

---

*This article describes the training and teaching activity of A.A. Krasnovsky at EPI (1922-1925). Plans, content and forms of training sessions developed by the scientist, as well as their practical orientation are analyzed. Professional and personal qualities of the scientist who realized himself as the organizer of a new system of pedagogical education and struggled for preserving elements of classical teaching are displayed*

**Key words:** experimental pedagogy and psychology; methodology; forms of activity.

© Е.М. Шувалова, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры исторического образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Институт международных отношений». Протокол № 4 от 23 декабря 2013 г.



## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СОХРАНЕНИЯ ДОВЕРИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

*Светлана Дзахотовна Гуриева*

доктор психологических наук, профессор,

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

e-mail: gurievasv@gmail.com

*Актуальная проблема современного общества заключается в разработке научного подхода к исследованию доверительных отношений в профессиональной сфере. В статье рассматриваются четыре типа кризисов в организации, которые возникают по причине человеческого фактора; а также раскрываются способы преодоления кризиса в человеческих отношениях, дается перечень рекомендаций.*

**Ключевые слова:** доверие; доверительные отношения; коммуникативные стратегии; кризис; организация.

Важнейшим вопросом современной психологии управления является создание новой теории и концепции изучения организационной модели доверия. Необходимо формирование перспективного взгляда на изучение отношений внутри общества и организации, так как доверие – важнейший элемент взаимодействия людей. Бонусы от наличия доверия во взаимодействии с людьми огромны: решения принимаются быстрее, результаты становятся эффективнее, удовлетворенность отношениями выше. По мнению С. Даймонда, определенная часть экономических проблем возникает по причине того, что операционные расходы на ведение бизнеса весьма высоки из-за крайне низкого уровня доверия в обществе [3, с. 52].

Каждая организация, независимо от ее размера и опыта ведения бизнеса, подвержена воздействию кризиса. Кризисная ситуация может пониматься как реальная угроза существованию и развитию компании. Слово «кризис» на китайском языке состоит из двух иероглифов, один из которых – опасность, а другой – благоприятная возможность [6]. По мере того, как расширяется организация и растет ее штат, управленческих сил и умений может оказаться недостаточно. Результатом подобного кризиса может стать распад компании, по причинам

психологической несовместимости людей вести бизнес вместе (ревность, зависть, недоверие, подозрительность, профессиональная некомпетентность и т. д.) [2; 4; 5; 9; 10].

Основной элемент доверия – честность и откровенность с другими людьми. Доверие не означает, что обе стороны во всем согласны друг с другом, стараются во всем угодить [13]. Доверие означает, что стороны верят друг другу. Кредит доверия – один из наиболее важнейших ресурсов организации. Доверие и благонадежность руководства, соблюдение этических стандартов сверху вниз позволяет компании нарастить такой ресурсный потенциал в стабильной ситуации, который будет способствовать высокой вероятности получения поддержки со стороны сотрудников и поможет выживанию компании в ситуации кризиса. Динамика доверия в компании проявляется именно в кризисной ситуации, когда предоставляется лучшая возможность проявить обеим сторонам истинный уровень своего доверия.

Ситуация кризиса приводит к разрушению позитивных представлений об организации, подрывает доверие к организации. Нарушается баланс поддержания доверия не только по горизонтальной линии – между сотрудниками, но по вертикали – к топ-менеджменту, руководителям со стороны

персонала: почему они допустили, не смогли предупредить, не предприняли все возможное, чтобы это не произошло, почему они оказались беспомощными, неэффективными в сложной кризисной ситуации.

В типологии кризисов по Л.Г. Грейнеру, показано, что независимо от размера компании или ее стажа ведения бизнеса, существуют кризисы разного уровня: от кризиса

руководства до кризиса выхода из бизнеса. На каждом из различных этапов существования кризиса, основное внимание направлено на действия первых лиц компании в ситуации кризиса, поиску принятия решений по выходу из кризиса, с целью сохранения репутации компании, доверия потребителей, лояльности сотрудников (рис. 1).



Рисунок 1. Типы кризиса по Л.Г. Гейнеру [1]

Таким образом, в классификации предложенных видов кризисов основное внимание направлено на поведение руководства в ситуации кризиса. Преодолением кризиса является сохранение уровня доверия в организации и к организации.

Затрагивая вопрос о причинах возникновения кризисов, выделяют четыре типа кризисов, которые имеют сокрушительные последствия и возникают по причине человеческого фактора [10]. К ним могут быть отнесены следующие:

Первый тип кризиса возникает в результате ошибки оператора или «ошибки пилота». Ошибка в работе сотрудника какого-либо крупного механизма (авиа, морские перевозки, железнодорожный транспорт). Такие ошибки как: неправильный расчет диспетчера при авиакатастрофе в небе Испании, полного маленькими детьми (2002 г); столкновение 15 февраля 1979 г. в проливе Босфор греческого судна «Евриале» с ру-

мынским танкером «Индепенденто» с 95 тыс. т нефти на борту; и многие другие [8].

Второй тип кризиса связан с недостаточным вниманием руководства к качеству товара, так называемый тип кризиса «некачественные исследования», когда не протестированы свойства продукта, товара, например, взрывающийся бензобак у автомобиля «форд пинто»; или проблемы в компании «Boeing Dreamliner» вплоть до 2010 г. [14].

Третий тип возникает как следствие плохо организованного производственного процесса и/или небрежного отношения персонала к материально-техническому оборудованию, так называемый тип кризиса «некачественное производство». 28 сентября 1994 г. в Балтийском море перевернулся и затонул пассажирский паром «Эстония». Или другой пример, когда автомобильный паром компании «P&O» вышел в открытое море при открытом носовом створе и затонул в проливе Ла-Манш.

Четвертый тип вызывается внутренними причинами и происходит из-за чрезмерной самоуверенности руководства организации, так называемый тип «плохое руководство». Примером является реклама одежды компании «Benetton», которая эксплуатировала тему человеческих страданий в разных категориях людей.

По мнению J. Conger [7], кризисы могут проявляться в различных формах и могут быть вызваны разными причинами, включая человеческий фактор. Каждая организация, независимо от ее размера и опыта

ведения бизнеса, подвержена воздействию кризиса. Кризисная ситуация может пониматься как реальная угроза существованию и развитию компании. Непосредственно кризисы могут проявляться в различных формах и могут быть вызваны разными причинами. Следующая классификация группирует основные ключевые показатели кризиса (временные рамки, вид и характеристика кризиса), с целью понять, какие управленческие решения и стратегии поведения могут быть наиболее соответствующими в данной ситуации (рисунок 2).

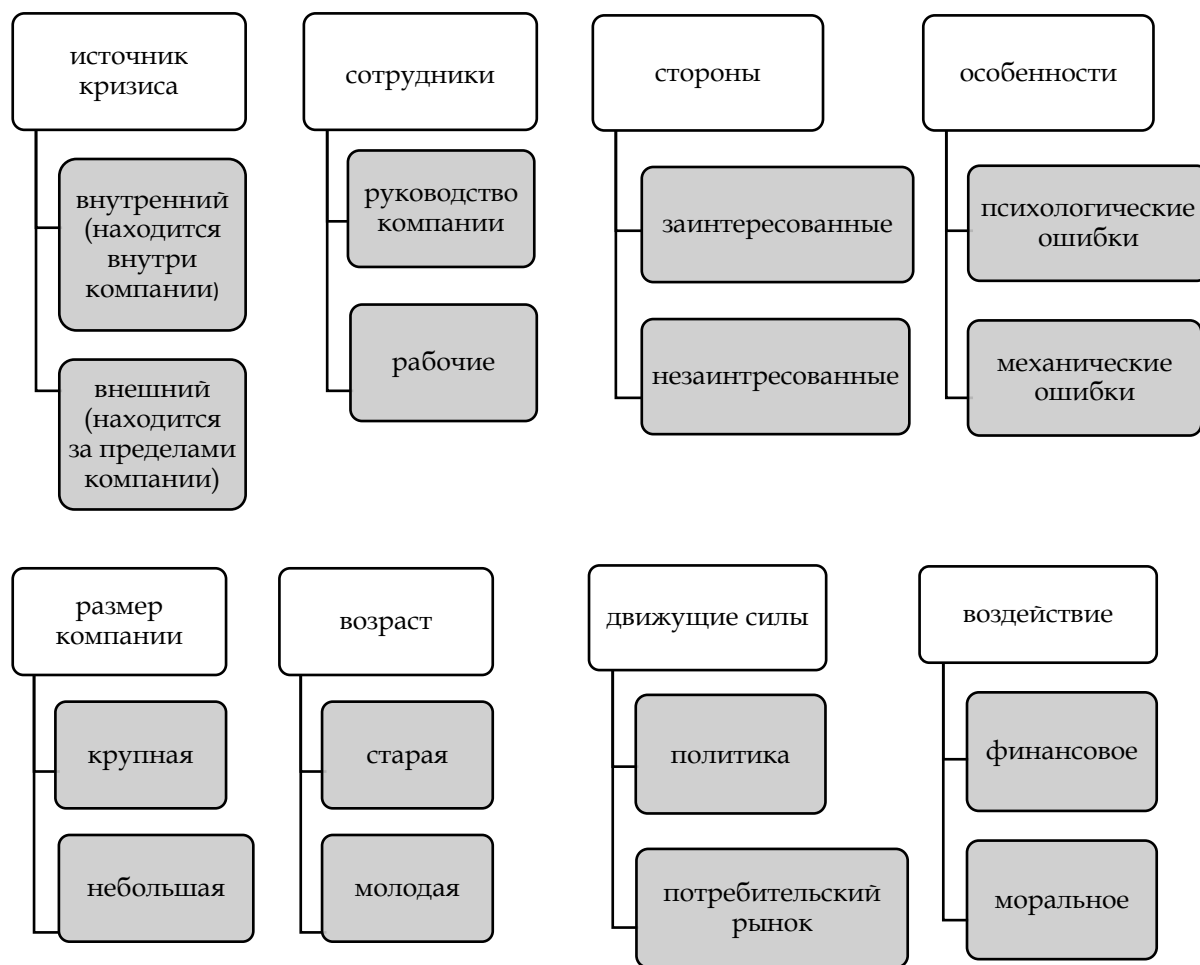


Рисунок 2

Кризисная ситуация понимается как реальная угроза существованию компании, от последствий которой не может быть застрахована ни одна компания. Впервые в работе «*Out of the Crisis*» (E. Deming, 1986) была изложена программа масштабных и последовательных действий выхода из кризиса. В основе данной программы были описаны действия, направленные на создание такой

организации, в которой могли быть удовлетворены долговременные потребности всех социальных групп, связанных общностью интересов и доверием к организации. Э. Деминг недвусмысленно повторял, что в современной организации отсутствует главное условие построения отношений в организации – доверие между менеджерами и сотрудниками, без чего невозможно разви-

тие и выживание организации [2, с. 53]. В основе создания организации, по мнению Э. Деминга, должен быть принцип, построенный на создании доверительных отношений между сотрудниками. Э. Деминг приводит многочисленные примеры проявления различного рода страхов в организации: не доверяю своему начальнику; боюсь высказать свое мнение; не верю, что дадут повышение по результатам работы; боюсь признать свою ошибку; не верю, что у меня получится; боюсь своего босса; не верю в систему, в которой работаю; никому не доверяю в компании; боюсь задавать вопросы и многие другие [2, с. 74-75].

Поэтому, важно понять, что потребуются разные коммуникативные стратегии в управлении, в зависимости от типа кризиса, сложившейся системы менеджмента, культурных и исторических предпосылок существования и функционирования организации. Существуют коммуникационные стратегии, которыми руководствуются в своем поведении организации для сохранения и поддержания доверия к организации и внутри организации.

Одна из таких стратегий – гуманность и честность как основа ситуационного подхода, направленного на сохранения доверия в организации. В сложной ситуации оказалась компания «Johnson & Johnson», которой пришлось заплатить «высокую» цену за восстановление доверия своих потребителей. В компании произошел серьезный кризис, который был связан с торговой маркой «Тайленол». В 1982 г. в Чикаго умерло несколько человек, после того как неизвестный злоумышленник отравил разлитый в капсулы лекарственный препарат тайленол. В целях сохранения доверия к организации со стороны потребителей руководством была сформирована антикризисная команда. Основываясь на своем кредо – сохранении и поддержания доверия потребителей к качеству и сервису продукции Johnson & Johnson – компания выступила в защиту здоровья и благосостояния людей. Незамедлительно компания отозвала из продажи миллионы упаковок препарата и вновь приступила к разработке нового препарата в специальной упаковке, защищенной от несанкционированного вскрытия упаковки, еще до того как на происшествие

последовала реакция правительства. После того, как препарат был изъят из продажи, его доля упала до 7% (из 37%), а в течение 14 дней после кризиса рыночная стоимость этой компании сократилась на 1,13 млрд долл., или 14% [10]. Президент компании Дж. Берк разъясняя, какие меры предпринимает его компания для сохранения уровня доверия к компании, защите репутации компании [10, с. 112]. Подход, использованный компанией «Johnson & Johnson», направленный на сохранения и поддержания уровня доверия, отлично себя зарекомендовал. Компания не только смогла выйти из сложной ситуации, но и сохранить неизменными свои принципы – защита интересов потребителей, сохранение доверия.

В исследовании, проведенном J. Mathews [13, с. 6-32], было показано, что те компании, которые благополучно пережили кризис не останавливаются на достигнутом результате, она производят контрциклические инвестиции в научно-исследовательскую деятельность, направленную на развитие своего бизнеса, с одной стороны, и усиливают доверие и соблюдение этических норм сверху донизу на всех уровнях иерархической структуры компании, с другой. Именно после кризиса нужно не только сохранить и усилить организационную структуру, но и организационную культуру. Кризис предоставляет огромные возможности для дальнейшего развития, но при условии, если компания может управлять кризисом, применять коммуникационные стратегии, которые адекватны данной ситуации и соответствуют корпоративным ценностям компании.

Какие существуют способы преодоления кризиса в человеческих отношениях? S. Daimond (С. Даймонд) разработал перечень рекомендаций, которые направлены на преодоление недостатка доверия между людьми: идите на контакт; слушайте и задавайте вопросы; относитесь к другим с уважением и не осуждайте их; кратко излагайте свои мысли и наблюдения; меняйтесь ролями с вашим партнером; будьте беспристрастны; четко формулируйте свои цели; будьте тверды, но не портите отношения; обращайтесь внимание на невербальные сигналы; обсуждайте различия в восприятии; выясните, как другая сторона берет на себя

обязательства; советуйтесь перед принятием решения; сконцентрируйтесь на том, что в вашей власти; избегайте дискуссий о том, кто прав [3, с. 73-74].

Обладатель Нобелевской премии мира Мухаммед Юнус высказал другую точку зрения, сказал, что человечеству для того, чтобы стать лучше, а людям больше доверять друг другу, в первую очередь, нужно изменить свое отношение к деньгам [15]. Можно дополнить к вышесказанному, что обе стороны должны двигаться в направлении доверия.

**Список литературы:**

1. Асаул А.Н., Князь И. П., Коротяева Ю.В. Теория и практика принятия решений по выходу организаций из кризиса // Под ред. д-ра экон. наук, проф. А.Н. Асаула. – СПб: ИПЭВ, 2007. – 224 с.
2. Деминг Э. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / Эдвард Деминг; Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 370 с.
3. Даймонд С. Переговоры, которые работают / Пер. с англ. В. Хозинский. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 374 с.
4. Ильин Е.П. Психология доверия. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
5. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: пер. с англ. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2008. – 730 с.
6. Минг-Джер Чен. Китайский бизнес изнутри: практическое пособие по выстраиванию деловых отношений с китайскими партнёрами / пер. с англ. Н.Г. Печерицы. – М.: Эксмо, 2009. – 288 с.
7. Conger Jay A., David L. Finegold, and Edward E. Lawler III. 1998. «Appraising Boardroom Performance» Harvard Business Review, January-February, 136-148.
8. Economist. 2009. «Financial Crisis – Don't Forget the Benefits» Economist, January 15. – URL: [http://www.economist.com/node/12926120?story\\_id=12926120](http://www.economist.com/node/12926120?story_id=12926120).
9. Esser H. Social context and relations // European Sociological Review. – 1986. – № 2. – P. 30-51.
10. Fombrun Ch.J. Fame and fortune: how successful companies build winning reputation / by Ch. J. Fombrun and Cees B.M. van Riel. – 2004, Person Education, Inc. Publishing as financial Times Hall. – 273 p.
11. Mathews John A. Strategy and the Crystal Cycle. California Management Review 7 (2). 2005. – С. 6-32.
12. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement // Psychological Monograph, 1966. (American Psychological Association).
13. Matthias W., Steger U. 1998. Managing Outside Pressure: Strategies for Preventing Corporate Disasters. Chichester: Wiley & Sons.
14. A Better Crop for B-Schools // Wall Street Journal, 14 September, 1981. – P. 13.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL STRATEGIES IN THE CONSERVATION TRUST

*Svetlana Dzhahotovna Gurieva*

Doctor of Psychology, Professor, St. Petersburg State University,  
St. Petersburg, Russia

*The actual problem of modern society is to develop a scientific approach to the study of trust relationships in the professional sphere. The article discusses four types of crises in the organization, which arise due to the human factor, as well as ways to overcome the crisis revealed in human relations, provides a list of recommendations.*

**Key words:** trust; trusting relationships; communication strategies; crisis; organization.

© С.Д. Гуриева, 2014

## СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЦЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

*Елена Викторовна Крюкова*

кандидат психологических наук, доцент,  
Донецкий национальный университет, г. Донецк, Украина  
e-mail: elena@dataxp.net

*В статье проанализированы результаты эмпирического исследования социально ценных качеств как составляющих социального развития личности в ранней юности. Представлены результаты сравнительного анализа социально ценных качеств учащихся городских и сельских школ. Установлено, что ранний юношеский возраст является сензитивным для совершенствования социально ценных качеств, социального развития личности.*

**Ключевые слова:** социальное развитие личности в ранней юности; социально ценные качества.

Основной целью национального воспитания является приобретение молодежью социального опыта, формирование у нее потребности и умения жить в гражданском обществе, подготовка образованных, нравственных и практичных людей, способных к сотрудничеству, межкультурному взаимодействию. Вместе с тем, как показывают теоретические и практические исследования, отсутствие у некоторых юношей и девушек навыков конструктивного общения, способностей продуктивно сотрудничать в команде, понимания сущности межличностных и этнических проблем приводит к конфликтам, стрессовым ситуациям, неадекватному социальному поведению. В этих условиях становится очевидной необходимость воспитания у молодых людей социально ценных качеств, помощи старшеклассникам в их социальном развитии.

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день сложились предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое осмысление данной проблемы: в зарубежной и отечественной науке сформировались подходы к определению сущности социального развития личности (К.А. Абульханова-Славская [12], М.И. Бобнева [2], В.А. Ильин [5], И. С. Кон [6], Д.И. Фельдштейн [13] и др.), накоплен опыт в исследовании отдельных личностных характеристик и психологических факторов, определяющих социальную развитость школьника: различных проявлений соци-

альной активности (А.К. Абульханова-Славская [12], Д.И. Фельдштейн [13]), условий и факторов социализации в контексте обучения и воспитания личности (И.С. Кон [6], Г.С. Костюк [7], С.Д. Максименко [8], А.В. Петровский [10]), личностно-ориентированного воспитания (И.Д. Бех [1], И.С. Якиманская [15]); раскрыты стадии, этапы, периоды развития личности ребенка (Л.И. Божович [3], Л.С. Выготский [4], Д.Б. Эльконин [14]); сделана попытка выявления психологических условий социального развития личности на разных возрастных этапах (М.И. Бобнева [2], Д.И. Фельдштейн [13]); раскрыты проблемы взаимодействия личности и школьной среды (И.Д. Бех [1], В.А. Семиченко [11]), проблемы социализации и социального развития личности в коллективе (Р.С. Немов [9], А.В. Петровский [10]). Важность изучения социально ценных качеств как составляющих социального развития личности в ранней юности определяется теоретической и практической неразработанностью этого аспекта проблемы в психологии.

Цель данной статьи: исследовать особенности социально ценных качеств как составляющих социального развития личности в ранней юности, осуществить сравнительный анализ выраженности социально ценных качеств у учащихся городских и сельских школ.

*Изложение основного материала.* Социальное развитие личности в раннем юноше-

ском возрасте – это процесс, включающий, с одной стороны, усвоение существующих форм социального бытия, формирование юноши как представителя сообщества, а с другой – формирование и совершенствование социально ценных качеств, позволяющих молодому человеку ориентироваться в различных жизненных ситуациях и добиваться позитивной самореализации. Социально ценные качества личности – это качества, которые формируются в общении и совместной деятельности с другими людьми, в своей совокупности обуславливают эффективность деятельности личности в социальной группе. Включение социально ценных качеств (социальная ответственность, социальная толерантность, склонность к согласию, доверие к людям, социально-личностная приверженность нормам группы) в структуру социального развития позволяет полнее осмыслить мотивацию поведения и в целом выявить условия социального развития личности, направленные на гармонизацию ее отношений с людьми и с собой.

Социальная ответственность – это качество личности, которое выражается в осознании и соблюдении норм, интересов и ценностей своей группы, в законопослушных устремлениях и высокой групповой адаптивности. Социальная ответственность предполагает определенную зависимость от норм группы, отношений ее членов к конкретному человеку.

Доверие к людям – это качество личности наделять других людей, их возможные будущие действия и свои собственные действия свойствами ситуативной значимости и безопасности. Доверие к людям – это коммуникативная открытость человека, его готовность к диалогу. В каждом акте общения всегда присутствует определенная мера доверия; доверие выступает исходным условием положительности межличностных отношений, без чего отношения становятся конфронтационными.

Социальная толерантность – качество личности, которое проявляется в терпимости к другому мировоззрению, образу жизни, поведению, обычаям, вероисповеданиям и национальности; в принятии, правильном понимании и уважении других культур, способов самовыражения и проявления че-

ловеческой индивидуальности. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия.

Склонность к согласию – качество личности, которое предполагает готовность к социальному консенсусу, согласованное поведение, направленное на совершение действий с учетом ценностей, интересов других субъектов. Степень согласованности действий зависит от уровня развития группы, социальной ситуации, деятельности лидера.

Социально-личностная приверженность нормам группы – качество личности, которое выражается в положительной оценке своего пребывания в группе, принятии групповых ценностей, целей, норм; положительных чувствах и эмоциях, которые испытывает человек к группе; намерении действовать на благо этой группы и сохранять свое членство в ней. Приверженность нормам может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Люди, которые привержены нормам в высокой степени, будут вести себя очень похоже, таким образом, возрастет сплоченность группы, а люди, которые слишком придерживаются норм, могут прославиться конформистами.

Полноценное социальное развитие происходит только тогда, когда каждое из этих фундаментальных качеств формируется как жизненная ценность, как безусловная форма активности человека.

*Эмпирическая база исследования.* Исследование проводилось на базе школ Донецкой области. Всего в исследовании приняли участие 775 человек в возрасте от 15 до 17 лет, из них 414 учащихся городских школ и 361 учащийся сельских школ.

*Методики исследования.* В исследовании использовались следующие методики: методика социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана (адаптация К. Муздыбаева), опросник межличностного доверия, предложенный П. Левицки, Б. Банкер и М. Стивенсон, методика «Дифференциал психосоциального развития» В.А. Ильина (шкала доверие-недоверие), опросник для измерения толерантности В.С. Магуна, М.С. Жамкочьяна, М.М. Магуры, пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста (шкала склонность к согласию),

методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. Гришиной), шкала организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен (адаптирована), методика «Оценка отношений подростка с классом». Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием компьютерной программы SPSS.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Диагностика социальной ответственности осуществлялась с помощью методики социальной ответственности Л. Берковица и К. Лутгермана. Анализ результатов показал, что 56,9% старшеклассников показали высокий уровень социальной ответственности. Они исполнительны, склонны придерживаться в поведении общепринятых социальных норм, выполнять ролевые обязанности и отвечать за свои поступки. 43% старшеклассников показали средний уровень социальной ответственности. Они иногда бывают пассивными, сдерживают желание что-либо сделать, в то время как их активность и работоспособность вполне позволяют принимать ответственные решения и доводить начатые дела до конца. 0,1% респондентов показали низкий уровень социальной ответственности. Эти ученики конформны, подозрительны, тревожны, агрессивны, авторитарны. Производительность их деятельности растет при контроле со стороны взрослых, самостоятельность принятия решений их не привлекает. Сравнительный количественный анализ полученных средних значений показателя социальной ответственности показал, что достоверных различий между учащимися городских и сельского школ не было выявлено.

Исследование доверия к людям осуществлялось с помощью методики «Дифференциал психосоциального развития» В.А. Ильина (шкала доверие-недоверие) и методики межличностного доверия, предложенной П. Левицки, Б. Банкер и М. Стивенсон. Психологический портрет личности, которая доверяет людям: независима в суждениях, самодостаточна, эмоционально стабильна, практична и реалистична, не использует доверие как средство воздействия на людей, имеет высокий уровень эмпатии, у нее хорошо развит партнерский стиль общения, авторитарность в общении отсутствует, в

поведении нет агрессивности, отчужденности, не чувствует одиночества. Психологический портрет личности, которая не доверяет людям: подозрительна, агрессивна, авторитарна, застенчива, неуступчива, закрыта, необщительна. Количественные данные указывают на то, что большинство показателей доверия определяют высокий (57,8%) и средний (38,6%) уровень. Низкие показатели доверия свойственны незначительному контингенту (3,6%).

Исследование показало, что старшеклассники проявляют тенденцию к проявлению всех трех психологических типов доверия в процессе взаимодействия. Наиболее распространенным является тип доверия людям, основанный на знании. Он выступает ведущим для 83,9% респондентов, то есть контакты между людьми частые, что приводит к знанию об особенностях характера, привычках, желаниях друг друга, учащиеся знают, стоит другим довериться или нет. Вторым по частоте встречаемости является тип доверия, основанный на тождестве, который выступает приоритетным для 78,5% опрошенных. Доверительные отношения возникают, потому что люди воспринимают друг друга похожими, поэтому легко наступает взаимопонимание, существует полная уверенность и идентификация друг с другом. Менее распространенным является тип доверия, основанный на расчете, который преобладает среди 69% респондентов. У данной группы старшеклассников доверительные отношения необходимы для извлечения пользы, так как субъект является, например, авторитетной личностью, от которой зависит карьера и др. Наиболее распространенным среди испытуемых является тип недоверия, основанный на знании (21,9%), то есть респонденты проявляют недоверие к человеку, на основании прошлого опыта общения с ним. Вторым по частоте встречаемости является тип недоверия, основанный на расчете (3,7%) и последним – тип недоверия, основанный на тождестве (2,6%).

Результаты сравнительного анализа доверия к людям показали различия между учениками городских и сельских школ. Доверие к людям более выражено у учащихся сельских школ ( $t = -3,179$ ,  $p \leq 0,01$ ). Из этого следует, что ученики сельских школ в отли-



чие от учащихся городских школ в большей степени независимы в суждениях, самодостаточноны, эмоционально стабильны, доверяют людям, имеют партнерский стиль общения. Выявлено, что у учащихся городских школ более выраженным является тип недоверия, основанный на расчете ( $t = 1,787$ ,  $p \leq 0,1$ ). Другими словами, ученики городских школ больше, чем ученики сельских школ, не доверяют людям, когда недоверие к ним может принести пользу личного характера. По выраженности всех психологических типов доверия достоверных различий между учащимися городских и сельских школ не было обнаружено.

Исследование социальной толерантности старшеклассников осуществлялось с помощью опросника для измерения толерантности В.С. Магуна, М.С. Жамкочьяна, М.М. Магуры. Результаты исследования показали, что наиболее распространенным является средний уровень толерантности. Он выступает приоритетным для 85,8% респондентов, то есть у них есть мотивация для проявления толерантности, в отношении присутствует ситуативно-эмоциональная оценка, конструктивность диалога проявляется в результативности работы. Фактором, стимулирующим толерантность, является осознанность толерантности, видение успеха в совместной деятельности; фактором, сдерживающим развитие толерантности, является отсутствие положительного результата взаимодействия. Вторым по частоте встречаемости является повышенный уровень толерантности (7,5%), который характеризуется терпимостью к другому мировоззрению, образу жизни, поведению и национальности, эмоционально устойчивым отношением к членам других групп, высокой степенью рефлексии, принятием правомочности существования других точек зрения. Менее распространенным является пониженный уровень толерантности, который преобладает среди 6,7% респондентов. Они признают толерантное отношение, но проявляют его не всегда, непосредственная эмоциональная оценка членов своей группы проявляется крайне редко, конструктивность в диалоге не наблюдается, степень рефлексии низкая.

Для определения типа восприятия индивидом группы использовалась методика

«Оценка отношений подростка с классом». Высокие показатели индивидуалистического или прагматического типа восприятия старшеклассником группы мы определяем как интолерантные. При индивидуалистическом типе преобладает жесткая ориентация на собственные цели и желания, группа не представляет ценности для индивида, он ограничивает контакты, уклоняется от совместных форм деятельности. Высокие показатели индивидуалистического типа восприятия индивидом группы свойственны незначительному контингенту (2,3%). Большинство показателей этого типа определяют средний (48,8%) и низкий (48,9%) уровень. При прагматическом типе индивид воспринимает группу как средство достижения индивидуальных целей, группа оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Количественные данные указывают на то, что высокий уровень не присущ общей выборке испытуемых, средний уровень составил 16%, низкий – 84%. При коллективистическом типе восприятия старшеклассники ориентированы на совместную деятельность, умеют конструктивно взаимодействовать с классом, сотрудничать, решать совместные задачи, делиться знаниями и умениями. Положительную тенденцию определили количественные показатели с высоким (10,5%) и средним (67%) уровнем восприятия старшеклассником группы. Именно коллективистический тип мы определяем как толерантный.

Сравнительный анализ показал, что социальная толерантность более выражена у учащихся городских школ ( $t = 3,517$ ,  $p \leq 0,001$ ). Другими словами, ученики городских школ больше, чем ученики сельских школ, терпимы к другому мировоззрению, образу жизни, поведению и национальности, принимают других людей, не осуждают их. У учащихся сельских школ более выраженным является коллективистический тип восприятия группы ( $t = -2,113$ ,  $p \leq 0,05$ ). Из этого следует, что ученики сельских школ в отличие от учащихся городских школ в большей степени ориентированы на совместную деятельность, правильно понимают и принимают одноклассников, умеют конструктивно взаимодействовать с ними.

Исследование склонности к социальному согласию осуществлялось с помощью пяти-

факторного личностного опросника Р. Мак Крае и П. Коста (шкала склонность к согласию). Результаты исследования показали, что наиболее распространенным является высокий уровень склонности к социальному согласию. Он выступает ведущим для 57,5% респондентов, то есть они доброжелательны, доверчивы, избегают конфликтов, отличаются конформным поведением, склонны подчинять личные потребности потребностям группы, быстрее принимают нормы группы, чем настаивают на собственных принципах. 33,4% старшеклассников показали средний уровень социального согласия. Это «люди, ведущие переговоры», они способны переходить от управления ситуацией к покорности ее требованиям. В крайних проявлениях это приводит либо к зависимости и потере собственной индивидуальности, либо к самовлюбленности, противопоставлению себя обществу. Менее распространенным является низкий уровень склонности к согласию, который преобладает среди 9,1% респондентов. Они агрессивны, безразличны и враждебны к другим, больше заняты своими принципами и потребностями, чем нормами и интересами группы.

Для исследования доминирующих способов регулирования конфликтов использовалась методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса. Результаты исследования показали, что наиболее распространенным является «компромисс», то есть соглашение на основе взаимных уступок, предложение варианта, который снимает возникшее противоречие. Он выступает ведущим для 30,2% респондентов. Вторыми по частоте встречаемости являются «соревнование» (конкуренция) и «приспособление», которые выступают приоритетными для 17,3% и 14,7% испытуемых соответственно. Это может свидетельствовать о том, что одни старшеклассники стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим, другие – приносят в жертву собственные интересы ради других. Менее распространенным является «сотрудничество», когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Этот способ регулирования конфликтов преобладает

среди 5,3% респондентов. Также менее распространенным является способ регулирования конфликтов «избегание», который преобладает среди 7,2% респондентов. Это может свидетельствовать о том, что для данных респондентов характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. У 32,8% респондентов отсутствуют ярко выраженные способы регулирования конфликтов. По выраженности склонности к социальному согласию и доминирующим способам регулирования конфликтов достоверных различий между учащимися городских и сельских школ не было обнаружено.

Исследование социально-личностной приверженности нормам группы осуществлялось с помощью методики организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен (адаптирована). Шкала аффективной приверженности измеряет степень идентификации и эмоциональной привязанности ученика к школе, классу. Следует отметить, что 52,8% испытуемых отличаются высоким уровнем аффективной приверженности. Это говорит о том, что они воспринимают проблемы класса как свои собственные, испытывают принадлежность и положительные чувства и эмоции к своему классу. 5,4% респондентов имеют низкий уровень аффективной приверженности, то есть они не чувствуют себя полноправными членами коллектива и не испытывают теплых чувств в отношении к классу. У 41,8% средний уровень аффективной приверженности. Это может говорить о ситуативности проявления этого феномена в жизни респондентов, для них характерно избирательное эмоциональное отношение к классу. Шкала нормативной приверженности измеряет степень ощущения учащимися обязательств перед классом, принятие ими групповых ценностей и норм, намерение действовать на благо своего класса. 19,1% испытуемых отличаются низким уровнем нормативной приверженности. Они не испытывают никаких обязательств в отношении своего класса, считают, что могут покинуть этот класс, если это им будет выгодно. Следует отметить, что 25,4% испытуемых отличаются высоким уровнем нормативной приверженности. Они принимают группо-

вые ценности и нормы, готовы действовать на благо своего класса. У 55,5% респондентов средний уровень нормативной приверженности, для них характерно избирательное отношение к принятию групповых ценностей и норм, обязательствам перед классом.

Результаты сравнительного анализа приверженности нормам группы показали различия между учениками городских и сельских школ. Нормативная приверженность более выражена у учащихся сельских школ ( $t = -3,171, p \leq 0,01$ ). Из этого следует, что ученики сельских школ в отличие от учащихся городских школ в большей степени чувствуют обязательства перед классом, принимают групповые ценности и нормы, стремятся действовать на благо этой группы и сохранять свое членство в ней.

*Выводы.* Ранний юношеский возраст является наиболее сензитивным для социального развития личности, совершенствования социально ценных качеств: социальная ответственность, социальная толерантность, доверие к людям, склонность к согласию, социально-личностная приверженность нормам группы. Выявлены особенности социально ценных качеств личности в ранней юности. Результаты сравнительного анализа показали различия между учениками городских и сельских школ в выраженности доверия к людям, социальной толерантности, типа восприятия индивидом группы, приверженности нормам группы. Установлено, что у учащихся городских школ более выраженной является толерантность, у учащихся сельских школ более выраженными являются доверие к людям, коллективистический тип восприятия группы, приверженность нормам группы. Определение особенностей социально ценных качеств как составляющих социального развития личности в раннем юношеском возрасте позволяет разработать и экспериментально проверить программу личностно ориентированного воспитания, которая создаст психологические условия для совершенствования этих качеств у старшеклассников. Перспективы дальнейших исследований мы видим в исследовании психологических механизмов социального развития старше-

классников, разработке технологии психолого-педагогического сопровождения социального развития личности в раннем юношеском возрасте.

**Список литературы:**

1. Бех И.Д. Воспитание личности: в 2 кн. Кн. 1: Личностно-ориентированный подход: теоретико-технологические основы. – М.: Просвещение, 2003. – 280 с.
2. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности. – М., 1979. – С. 35-62.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Москва: Питер, 2008. – 398 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
5. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинированный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: диссертация... д. пс. н.: 19.00.05. – М., 2009. – 388 с.
6. Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 191-205.
7. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / под ред. Л.Н. Прокопиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
8. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе: в 2 т.т. Т. 2: Моделирование психологических новообразований: генетический аспект. – К.: Форум, 2002. – 335 с.
9. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. – М.: Педагогика, 1984. – 201 с.
10. Петровский А.В. Социальная психология коллектива. – Каунас: Швиеса, 1983. – 184 с.
11. Семиченко В.А. Психология социальных отношений: модульный курс для преподавателей и студентов. – К.: Магістр-S, 1999. – 167 с.
12. Современная личность: социальные представления, мышление, развитие в норме и патологии / Рос. акад. наук. Ин-т психологии; отв. ред. К.А. Абульханова и др.. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 100 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26-37.
14. Эльконин Б.Д. Психология развития. – Москва: Academia, 2001. – 141 с.
15. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 111 с.

A COMPARATIVE STUDY OF SOCIAL VALUABLE QUALITIES AT PUPILS CITY  
AND RURAL SCHOOLS

---

*Elena Viktorovna Kryukova*

Candidate of Psychology, Associate Professor, Donetsk National University,  
Donetsk, Ukraine

---

*The article is devoted analysis the results of empirical research socially valuable qualities as components of the social development of personality in early youth age. Presented the results of the comparative analysis socially valuable qualities at pupils city and rural schools. Established that in early youth age is the sensitive to improve socially valuable qualities, social development personality.*

**Key words:** social development of personality in early youth age; socially valuable qualities.

© Е.В. Крюкова, 2014

**Рецензент:** доктор психологических наук, профессор О.В. Бацьлева

# ИСТОРИЯ

## РОССИЯ – ЦИВИЛИЗАЦИЯ-ГОСУДАРСТВО

*Геннадий Ильич Тафаев*

доктор исторических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный  
педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары  
e-mail: tafajev@gmail.com

*Английский исследователь А.Дж. Тойнби в 70-ые годы XX в. предложил понятие «цивилизация-государство». По его мнению, таковыми являются: китайская, японская, индуистская (индийская). Некоторые российские исследователи предлагают отнести Россию к «цивилизации-государству».*

**Ключевые слова:** цивилизация-государство; вхождение в состав России; межнациональное противоречие.

А. Дж. Тойнби в своих книгах писал о трех цивилизациях-государствах: китайской (синской); японской; индуистской (индийской).

Российские авторы считают, что Россию можно отнести к понятию «цивилизация-государство». Мы считаем, что такой подход не соответствует истории и реалиям XXI в. Конечно, можно еще раз обратить внимание на модули (Г.И. Тафаев) цивилизации: религию; этносы; территорию; менталитет; культуру; экономику; технику; геополитику.

Понятие «цивилизация-государство», является верным суждением с учетом единства культуры; единства языка; единства религии; единства менталитета.

Такое суждение могло быть верным до середины XVI в., т. е. до формирования многоконфессионально-многоэтнической империи (царства). В середине XVI в. Чувашия вошла в состав России, затем Марий Эл и т. д. К сожалению, с конца XX в. фальсификация захлестнула региональную историю. Мы отметили, что цивилизация-государство по отношению к России может быть правомерно только до середины XVI в. По мере модернизаций формируется российская цивилизация с православной религией, но с «детьми» мировых религий.

Обратим внимание на процесс вхождения в состав России. В религиозных исторических книгах по московско-чувашским взаимоотношениям имеются различные подходы. Обратим внимание на фальсифи-

цированную концепцию «продуманного плана».

1. Со времени основания Нижнего Новгорода (1221 г.) чувашаи оказались в непосредственной близости с русскими. В 1372 г. русские основали на Суре город Курмыш. В 1523 г. на месте впадения Суры в Волгу возник город Васильсурск.

2. Известно, что московское правительство добилось присоединения Горной стороны (т. е. Чувашского края) к Русскому государству в XVI в. путем реализации заранее продуманного плана, направленного, прежде всего на создание здесь надежного во всех отношениях тыла, плацдарма для ведения военных операций против Казани. Поэтому в отношении чувашей и горных марийцев русские применяли не только военные экспедиции, но и проводили целенаправленную политику прямого подкупа их влиятельных предводителей, раздачи им щедрых обещаний.

Процесс поэтапного вхождения чувашского народа с 1372 г. по июнь 1551 г. Первое вхождение мы относим к 1523 г. (по В.Д. Димитриеву, Г.И. Тафаеву). Второе – с конца 1551 г.

Обратим внимание на трактовку процесса вхождения:

1. Потребность присоединения Горной стороны.
2. Реализация московского плана.
3. Горная сторона (чувашаи) плацдарм для вхождения Казани.

4. В отношении чувашей и горных марийцев русские проводили военные операции.

5. Политика прямого подкупа чувашей со стороны Москвы (аристократии).

Позиция фальсификаторов истории: присоединение; московский план захвата; военный плацдарм против Казани; военные операции против чуваш; подкуп чувашской аристократии.

Читая фальсифицированные концепции, мы можем увидеть только отрицательные подходы. Однако, мы склоняемся к утверждению В.Д. Димитриева о положительных последствиях вхождения. Приведем часть значений вхождения.

1. Летом в Москву прибыли послы горных людей во главе с Магметом Бозубовым и Ахкубеком Тогаевым. Они «с товарищами государю били челом от все горние стороны...» – от чувашей, черемисов чтобы царь «воевати их не велел...». Это означало отделение от ханства его Горной стороны. Иван IV приказал взять горных людей в подданство «к своему Свияжскому городу». Горная сторона была признана самостоятельной областью, ее центром стал новорубленный город Свияжск. Московское правительство на 3 года освободило население Горной стороны от уплаты ясака.

2. Вхождение в состав России было прогрессивным событием для чувашей, так как в ее составе они обрели возможность жить в мирных условиях: прекратились бесконечные разорительные военные действия на территории Чувашии, а также опустошительные набеги ногайцев, крымцев и других кочевников.

3. Чуваша, оказавшись «в тисках» между Москвой и Казанью, действительно, желали прекращения войн. Потому и пошли чуваша и горномарийцы на поклон к царю, хотя татарский гнет сменялся на русский, который нисколько не был слабее старого. В Русском государстве социальный и национальный гнет над чувашским народом сохранился. Чувашские крестьяне были зачислены в разряд «черных людей», как называли в России крестьян и ремесленников, платили многочисленные подати и поборы, выполняли тяжелые повинности. Царские власти не допускали чувашей, как и другие нерусские народы России, к государствен-

ному управлению, подавляли их самобытную культуру. Под бременем многовекового национального гнета чувашский народ отставал в своем экономическом, политическом и культурном развитии.

4. Вхождение Чувашского края в состав Русского государства в XVI в. и последствия этого события, в том числе последующее обращение чувашей в православие, оказались для них событиями эпохального значения. Они определили весь ход новой социальной и этнической истории чувашей, избавив их, в частности, от исламизации и, как следствие, реальной перспективы исчезновения как этноса. По В.Д. Димитриеву, соответствует классическому подходу: прогрессивное событие; эпохальное событие; избавил народ от исламизации и татаризации.

Вопреки прогрессивным процессам утверждается, что «татарский гнет сменился на русский».

Получается, что некоторые историки и писатели сопоставляют «гнет татар» и «гнет русских». Наша позиция следующая:

– русский народ не ставил задачу уничтожение чувашского народа;

– татаро-кипчакская администрация ставила задачу полной ассимиляции чуваш и марийцев. В Казанском ханстве татары составляли 25-30% населения. Цель татарской власти – полная татаризация и исламизация чувашского народа. Только благодаря русской власти (народу) чуваша не попали в ислам.

По мере усиления с середины XIX в. татаро-исламского фактора в Российской империи, народы Среднего Поволжья, к радости, успели стать христианским народом. После большевистского переворота были сформированы национальные автономии и республики. Следует сказать, что данный процесс был прогрессивным, но по мере закрепления социализма в некоторых умах происходят очень странные вещи: поступает заказ на фальсификацию региональной истории из Москвы; 1944 год (Постановление ЦК ВКП(б); 1983 год Кул Гали стал лжеболгарским поэтом (ООН, ЮНЕСКО); 60-70 г. XX в. – ориентация Татарской АССР на Болгарию (концепция болгаро-татары); Ориентация ЧАССР в сторону Венгрии «Советско-Венгерская дружба» (концепция

угро-финны-чуваши); 90 г. XX в. – отмена цензуры и полная фальсификация истории на уровне регионов.

На уровне Советской Москвы пошло продвижение фальсифицированной истории, языка и культуры болгаро-татар, финно-чуваш, что не соответствует истории развития болгаро-чувашского языка и культуры. Получается, что с середины XVI в. российская цивилизация из цивилизации-государства превратилась к началу XXI в. в модульную цивилизацию.

В 2012 г. приняты несколько специфических Указов Президента РФ. Среди них:

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия», в котором говорится следующее: «в целях гармонизации межнациональных отношений, укрепления единства многонационального народа Российской Федерации и обеспечения условий для его полноправного развития постановляю:

1. Администрации Президента Российской Федерации совместно с Правительством Российской Федерации:

а) до 1 июня 2012 г. – подготовить предложения об образовании при Президенте Российской Федерации совета по межнациональным отношениям;

б) до 1 декабря 2012 г. – разработать и утвердить Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации.

2. Правительству Российской Федерации совместно с органами государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечить:

а) до сентября 2012 г. – подготовку согласованных с Российской академией наук, заинтересованными общественными объединениями и религиозными организациями предложений по формированию перечня книг, в том числе по истории, литературе и культуре народов Российской Федерации, рекомендуемых школьникам для самостоятельного прочтения (перечень «100 книг»);

б) до ноября 2012 – разработку комплекса мер, направленных на совершенствование работы органов государственной власти Российской Федерации по предупрежде-

нию межнациональных конфликтов, включая создание эффективных механизмов их урегулирования и проведение системного мониторинга состояния межнациональных отношений, а также на активизацию работы по недопущению проявлений национального и религиозного экстремизма и пресечению деятельности организованных преступных групп, сформированных по этническому принципу; введение обязательного экзамена по русскому языку, истории России, основам законодательства Российской Федерации для трудящихся-мигрантов, за исключением высококвалифицированных специалистов;

в) до декабря 2012 г. – подготовку и представление в установленном порядке проектов нормативных правовых актов, направленных на усиление административной и уголовной ответственности за нарушение требований миграционного законодательства Российской Федерации».

Парадокс данного Указа – отсутствие, на наш взгляд, понимания глубинных причин «межнационального противостояния в России». Мы считаем, что необходимо было разобраться с фальсификациями истории, которые тиражируются в Татарстане и регионе. Непонимание звучит и в Указе Президента от 19 декабря 2012 г. за № 1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.». В данном Указе говорится о проблемах в сфере межнациональных отношений.

Вместе с тем, в сфере межнациональных отношений имеются нерешенные проблемы, вызванные как глубокими общественными преобразованиями при формировании в современной России свободного открытого общества и рыночной экономики, так и некоторыми просчетами в государственной национальной политике Российской Федерации. Сохраняют актуальность проблемы, связанные с проявлениями ксенофобии, межэтнической нетерпимости, этнического и религиозного экстремизма, терроризма.

На развитие национальных, межнациональных (межэтнических) отношений также влияют следующие негативные факторы:

а) высокий уровень социального и имущественного неравенства, региональной экономической дифференциации;

б) размывание традиционных нравственных ценностей народов Российской Федерации;

в) правовой нигилизм и высокий уровень преступности, коррумпированность отдельных представителей власти;

г) сохранение проявлений дискриминации по отношению к гражданам различной национальной принадлежности в правоприменительной практике;

д) недостаточность образовательных и культурно-просветительских мер по формированию российской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России, их опыта солидарности в укреплении государства и защиты общего Отечества;

е) распространенность негативных стереотипов в отношении некоторых народов;

ж) недостаточный уровень межведомственной и межуровневой координации в сфере реализации государственной национальной политики Российской Федерации, включая профилактику экстремизма и раннее предупреждение межнациональных конфликтов в субъектах Российской Федерации;

з) недостаточная урегулированность миграционных процессов, вопросов социальной и культурной интеграции и адаптации мигрантов, не позволяющая в должной мере обеспечить текущие и будущие потребности экономического, социального и демографического развития страны, интересы работодателей и российского общества в целом;

и) влияние факторов, имеющих глобальный или трансграничный характер, таких

как унифицирующее влияние глобализации на локальные культуры, нерешенность проблем беженцев и вынужденных переселенцев, незаконная миграция, экспансия международного терроризма и религиозного экстремизма, международная организованная преступность. К сожалению, нет понимания того, что фальсификация истории России и региона усиливает национальные проблемы.

Таким образом, надо отметить следующее: центральная власть недооценивает процесс фальсификации региональной истории, который продолжается с 40-50 гг. XX в.; нет понимания в предложенной «концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории» по проблеме фальсификации российской и региональной истории; необходимо, как заметил Г.А. Зюганов «внести предложение, что даже словесные призывы к расчленению единой и неделимой России будут караться тюремным заключением».

Фальсифицированная история народов Среднего Поволжья не только идет из центров, академий, но и захлестывает, распространяется различными антироссийскими фондами, обществами, центрами, академиями за рубежом, особенно в Европе и США.

Искусственное распространение тезиса Россия – цивилизация-государство также несет в себе политический заказ. Тем самым мы теряем реальность новых процессов. Искусственность построения и фальсификация истории вредят единству Российской Федерации [1].

#### Список литературы:

1. Тафаев Г.И. Фальсификация истории волжско-болгарской цивилизации: монография – Чебоксары, 2013. – 288 с.

## RUSSIA - CIVILIZATION - STATE

*Gennady Ilich Tafayev*

Doctor of Historical Sciences, Professor,  
Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev, Cheboksary, Russia

*English explorer A.J. Toynbee in 70 the years of XX century proposed the concept of «civilization – state». According to him, these are: Chinese, Japanese, Hindu (Indian). Some Russian issledovatelshi offer attributed to the Russian «civilization - state –operation».*

**Key words:** civilization; joining Russia; interethnic conflict; Presidential Decree; falsification.

© Г.И. Тафаев, 2014



## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.4

### РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В СОЛИДАРИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

*Егор Андреевич Терехов*

аспирант, Белгородский государственный институт искусств и культуры

*Елена Николаевна Коренева*

кандидат педагогических наук, доцент,

Белгородский государственный институт искусств и культуры

*Нина Васильевна Киреева*

кандидат педагогических наук, доцент,

Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород

e-mail: korevevaen@yandex.ru

*Функциональный ряд специалиста социокультурной сферы довольно широк и определяется содержанием и направленностью его профессиональной деятельности в специфических условиях конкретного этапа развития общества. Особенности общественного уклада, в свою очередь, требуют поиска новых и адаптации имеющихся подходов к профессиональной деятельности в социокультурной сфере, следовательно, актуализируют те или иные функции специалиста. К таким функциям, на основе анализа состояния современного российского общества, относится функция солидаризации общества, содержание и результативность реализации которой зависят от полноты и достоверности мониторинга социального самочувствия населения.*

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность; социокультурная сфера; функция; солидаризация общества.

Одной из основных задач современного специалиста социокультурной сферы, в силу особенностей его профессиональной деятельности призванного влиять на формирование человека новой формации и развитие общественных отношений, является солидаризация российского общества.

Успех в реализации такой задачи требует от вуза модернизации образовательного процесса на основе глубокого анализа состояния общества, в котором предстоит осуществлять профессиональную деятельность молодому специалисту.

Вместе с тем, анализ показал, что социальное, духовное нездоровье населения проявляется в катастрофическом росте таких общественных явлений, как алкоголизм, наркомания, суицид, отсутствие духовных ориентиров, расслоение и на этой основе разобщенность общества, снижение качества человеческого потенциала. Этим объясняется ряд причин, выявленных по результатам анкетирования «Состояние современного общества глазами студентов ву-

зов социокультурной сферы» и подтверждающих необходимость солидаризации общества, среди которых низкий уровень общественной активности населения.

Мы рассматриваем активность как установку на устойчивую общественную жизнедеятельность, потребность в непосредственном участии в решении общественно значимых задач. Именно активность индивида на уровне установок является эталонным стилем его жизни. В то же время, в утвердившихся социальных отношениях современного российского общества доминирующими в отношениях стали замкнутость, закрытость, своеобразная оторванность от общества, ярко выраженный индивидуализм, что является причиной снижения ответственности за происходящее вокруг. Названные тенденции рассматриваются нами в качестве существенных препятствий на пути к солидаризации общества. Следует, что в российском обществе активизм как установка и устойчивая жизненная практика не стал явлением массового порядка.

Вместе с тем, несмотря на невысокий уровень общественной активности населения, отмечается особая значимость и позитивный потенциал влияния феномена активизма. Формирование «активистского фрейма» не только призвано способствовать более эффективному решению локальных проблем, но и ведет к росту коллективной самоидентификации, осознанию себя членом сообщества [2, с. 5-23].

Мы рассматриваем общественный коллективизм в качестве особого стиля поведения для той категории населения, которая видит в себе потенциал общественного активизма и готов участвовать в общественной жизни учреждения, муниципального образования, города, региона и т. д.

Современное состояние реализации потенциала гражданского участия в управлении в российском обществе отображают результаты проведенного нами исследования. Исследование позволяет сделать вывод, что 61% респондентов вообще не принимают никакого участия в коллективной общественно-полезной деятельности; не видят целесообразности в участии в выборах в органы власти различного уровня – 27%; являются сторонними наблюдателями коллективного благоустройства окружающей территории, детских площадок, подъездов – 92% и лишь 8% принимали участие в этом виде общественной деятельности, хотя ее значимости никто не отрицает.

*Прогрессирующий процесс отчуждения людей друг от друга и их разобщения.* Под отчуждением, в нашем случае, мы понимаем дистанцирование человека в общении с окружающими. Социальные условия современной России послужили основанием для взаимного отторжения субъектов общения и минимизирования массового взаимодействия, ухода личности в себя, равнодушия.

В результате: резко снизилось качество отношений между людьми, степень взаимоподдержки и взаимовыручки; проблемы других (иногда и близкими) чаще всего оказались отодвинутыми на периферию человеческих отношений. Крайним проявлением процесса общественного отчуждения стали безразличие к судьбе другого и к социальным событиям в целом, зависть, озлобленность и, как результат, одиночество, что негативно сказывается как на социаль-

но-психологическом состоянии человека, так и общества в целом.

*Социальная несправедливость.* Эта проблема является ключевой проблемой общественных отношений в российских регионах и в России в целом. Такой вывод нам позволяет сделать выборочная совокупность мониторинга 1200 респондентов, проведенного на базе МАУ «Институт муниципального развития и социальных технологий», проведенного в марте 2012 г. в рамках Мониторинга социального самочувствия населения [3].

Респонденты ответили на вопрос: Насколько часто Вы встречаетесь с проявлениями социального негатива: несправедливостью, враждебностью, насилием, ложью, безразличием.

Целью одного из вопросов было выявление степени проявления несправедливости в современном обществе. Результаты показали, что: с несправедливостью сталкиваются в той или иной мере более 90% респондентов (49% – сталкиваются постоянно, 43% – редко, но все же сталкиваются) и только 5% никогда не сталкивались с безразличием по отношению к себе, а 3% затруднились ответить.

*Проблема социальной враждебности.* Анализ исследования показал, что почти каждый четвертый респондент постоянно встречается с проявлениями враждебности; и только каждый шестой не сталкивался с этим негативным проявлением в отношениях никогда.

*Проблема распространенности насилия в обществе.* При исследовании распространенности насилия как явления в современном обществе отмечалось, что высокая частота проявления насилия актуализирует необходимость усиления профилактики бытового насилия, психологического давления, связанного с угнетением личности. Среди респондентов, опрошенных по частоте проявления в обществе насилия, 9% постоянно сталкиваются с насилием, 40% – редко, 7% затруднились с ответом, и лишь менее половины (44%) не сталкивались с насилием.

*Проблема лжи как общественного явления.* Весьма тревожным общественным явлением, нехарактерным для солидарного общества, является ложь. Никогда не сталкива-

лись с проявлением лжи лишь 6% респондентов, что вполне характеризует современный социокультурный контекст всего российского общества. Постоянно встречаются в жизненных условиях с ложью 40%; 50% редко сталкиваются с ложью; 4% опрошенных затруднились ответить на этот вопрос.

*Ощущение безразличного отношения к себе.* О высокой частоте проявления безразличия к людям и несправедливости говорит каждый второй респондент: 47% сталкиваются с этим явлением постоянно, 44% – редко, 6 – никогда, 3% – затруднились ответить.

Несмотря на существующие погрешности, результаты нашего исследования достаточно близки к результатам исследования, проведенного на базе института муниципального развития и социальных технологий, проведенного в марте 2012 г. в рамках Мониторинга социального самочувствия населения, что свидетельствует о наличии и актуальности выявленных негативных характеристик современного общества и об отсутствии отрицательной их динамики. Такая постановка вопроса позволяет сделать вывод о необходимости поиска путей солидаризации общества, в том числе и средствами профессиональной деятельности специалистов социокультурной сферы.

В.С. Червяков отмечает, что «только в солидарном обществе можно избежать дистанцирования личности как социального субъекта от решения общих задач в социокультурном пространстве, устранить из отношений конфликтационные элементы, преодолеть человеческий эгоизм, упразднить социальное пренебрежение друг к другу, побудить к единству и осознанию необходимости этого единения» [4, с. 17].

Обобщенные результаты анализа состояния современного общества позволили нам выделить причины, актуализирующие необходимость реализации специалистами социокультурной сферы в их профессиональной деятельности функции солидаризации общества. Среди них: динамика дистанцирования населения от общественного участия в управленческой деятельности, как

на местах, так и в стране в целом; растущее отчуждение людей друг от друга, четкая тенденция на индивидуализм, что способствует дальнейшему расслоению общества; преобладание в системе общественных отношений несправедливости, враждебности, насилия, лжи и безразличия.

По мнению В.П. Бабинцева, «преодоление обозначенных проблем возможно посредством формирования и развития солидарного общества, которое представляет собой систему межличностных и межгрупповых отношений между членами социальной общности, основанную на осознании участниками общности идеологии, интересов, ценностей и жизненных смыслов, взаимной поддержке, лояльности и сотрудничестве в достижении позитивных общественно значимых целей [1, с. 21].

Таким образом, мы видим основную роль специалиста социокультурной сферы в солидаризации общества, прежде всего, в обеспечении деятельного сочувствия другим людям, единодушия с ними и готовности поддержать их путем вовлечения в социокультурную деятельность; в объединение представителей различных социальных и возрастных групп в систему межличностных и межгрупповых отношений в процессе социокультурной деятельности, основанной на осознании их участниками общности идеологии, интересов, ценностей и жизненных смыслов, взаимной поддержке, лояльности и сотрудничестве в достижении позитивных общественно значимых целей.

#### Список литературы:

1. Бабинцев В.П., Реутов Е.В. Региональное солидарное общество – утопия или проект? // Власть. – 2011. – № 5. – С. 18-23.
2. Клеман К., Мирясова О. От обывателя к активисту: трансформация фрейма (исследование жилищного движения в Астрахани) // Социальная реальность. – Астрахань. – 2008. – № 3. – С. 5-23.
3. Мониторинг социального самочувствия населения на базе МАУ «Институт муниципального развития и социальных технологий». – URL: <http://imrst.ru/activity/sociology/detailphp?ID=>
4. Червяков А.А. Культура солидарности общества и армии в современной России: дисс... канд. философ. наук. – Ставрополь, 2008. – 181 с.

**THE ROLE OF THE SPECIALIST OF THE SOCIAL  
AND CULTURAL SPHERE IN SOLIDARITY SOCIETY**

---

*Egor Andreevich Terekhov*

Graduate student, Belgorod State Institute of Arts and Culture, Russia, Belgorod

*Elena Nikolaevna Koreneva*

Candidate pedagogicheskikh Sciences, Associate Professor,

*Nina Vasilievna Kireeva*

Candidate pedagogicheskikh Sciences, Associate Professor,  
Belgorod State Institute of Arts and Culture, Russia, Belgorod

---

*The functional set of a socio-cultural sphere specialist is rather wide and is determined by the contents and directivity of his/her professional activity in the specific terms of the certain stage of society development. Peculiarities of the social lifestyle in turn require the search of new approaches to the professional activity and the adaptation of the present ones in the socio-cultural sphere and, therefore, make these or those specialist's functions actual. On the basis of the current Russian society analysis the function of the society solidarization belongs to these functions, and the contents and efficiency of its realization depends on the integrity and reliability of people social state monitoring.*

**Key words:** professional activity; socio-cultural sphere; a function; society solidarization.

© Е.А. Терехов, 2014

© Е.Н. Коренева, 2014

© Н.В. Киреева, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры». Протокол № 6 от 3 декабря 2013 г.

## ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ

### ЗОННАЯ ТЕОРИЯ Н.А. ГАРБУЗОВА: ЭФФЕКТЫ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ЗВУЧАНИЯ (раздел 4)\*

*Сергей Анатольевич Филатов-Бекман*

кандидат педагогических наук, доцент,

Российская государственная специализированная академия искусств,  
Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, г. Москва  
e-mail: mserg1958@mail.ru

*В данной статье проанализированы некоторые результаты статистической обработки компьютерного анализа свойств микроинтервалов, соответствующих экспериментальному ряду Н.А. Гарбузова [3].*

**Ключевые слова:** частота; обертоны; частотный стандарт; зонная теория; микроинтервал.

В предыдущих разделах, посвященных этой теме, нами рассматривались результаты компьютерного анализа для микроинтервалов, полученных Н.А. Гарбузовым (частота 440 Гц и  $b$  233.1 Гц). Фазовые отображения, полученные путем реконструкции акустических колебаний, отображающих тот или иной микроинтервал, являются достаточно информативными объектами. Напомним, что нами сравнивались характеристики модельного музыкального сигнала ММС (не порождающего звучания) и компьютерного музыкального сигнала (КМС). Сигнал класса КМС генерируется на основе встроенного синтезатора в программе *Sound Forge* [8-10].

Исследование расположения точек, формирующих фазовое отображение, позволило нам построить приближенную модель распределения расстояний точек, формирующих отображение (по величине). Кривая распределения в большинстве случаев носит достаточно сложный нелинейный характер [СФБ раздел 3]. Однако подобная ситуация не является всеобщей: микроинтервалы, построенные около частотного стандарта Н.А. Гарбузова, равного 415.3 Гц, порождают более «простое» распределение расстояний, которое можно аппроксимировать практически линейной зависимостью. Это дает принципиальную возможность затронуть чрезвычайно важный вопрос о

свойствах распределения т. н. шумов квантования, т. е. искажений, возникающих при «оцифровке» музыкального сигнала в процессе компьютерной звукозаписи [4; 6].

Мы обсудим свойства микроинтервала, построенного около частоты 415.3 Гц и равного 30 центам. Нас интересуют особенности распределения шумов квантования в зависимости от двух фундаментальных параметров компьютерной звукозаписи: частоты сэмплирования  $SF$  (sample frequenz) и глубины записи  $D$  (*depth*).

Первый параметр обозначает частоту, с которой производится фиксация сигнала. Как известно, данная частота должна превышать максимальные значения обертонов сигнала вдвое (известная теорема Котельникова-Найквиста [4; 6]). Так, если ранее использовались значения  $SF$ , равные 11.025 кГц и 22.05 кГц, то в настоящее время предпочтительны частоты 44.1, 48 и 96, а также 192 кГц; это дает возможность фиксации высокочастотных обертонов, превышающих 20 кГц и обогащающих тембр сигнала.

Второй параметр ( $D$ ) означает количество уровней квантования, соответствующих наибольшей возможной амплитуде сигнала. Каждое значение сигнала сопоставляется с ближайшим уровнем; разность между сигналом и данным уровнем интерпретируется как шум квантования.

\*Начало в №№ 1, 2, 4, 2013.

Наиболее часто используются значения  $D$ , равные 2, 3 или 4 байта, или 16, 24 и 32 бита. Количество уровней квантования есть  $2^D$ , где параметр  $D$  выражен в битах; т. о., число уровней квантования может превышать четыре миллиарда ( $2^{32}$ ).

Варьируя  $SF$  и  $D$ , можно получить весьма значительное количество вариантов записи одного и того же сигнала. Так, в программе – музыкальном редакторе *Sound Forge* – параметр  $SF$  может принимать любое целое значение от 2 до 192 кГц [11].

Очевидно, что шумы квантования могут наблюдаться только у компьютерного (и реального) музыкального сигнала; модельный сигнал описывается непрерывными функциями, что эквивалентно бесконечно большим значениям параметров  $SF$  и  $D$ . Поэтому мы анализируем свойства преимущественно компьютерного сигнала (КМС). Нами выбраны следующие значения:  $SF = 11.025, 22.05, 48$  и  $96$  кГц;  $D$  изменяется от 1 до 3 (при  $D = 4$  происходит замет-

ное искажение сигнала, что, возможно, связано с техническими возможностями используемой нами аппаратуры). Заведомо низкое значение  $D = 1$ , не используемое на практике, позволяет получить достаточно полную картину распределения шумов квантования.

При этом необходимо принять во внимание достаточно опосредствованный характер, полученный к настоящему времени результатов: по существу, квантовый шум интерпретируется нами как степень разброса точек, формирующих реконструкцию, т. е. фазовое отображение. Однако именно подобные реконструкции способны вследствие свойства автономности (отсутствия явной зависимости от времени) достаточно полно отражать свойства компьютерных музыкальных сигналов.

На рисунке 1 представлены фазовые отображения компьютерного сигнала при  $D = 1$ ,  $SF = 11.025, 48$  и  $96$  кГц:

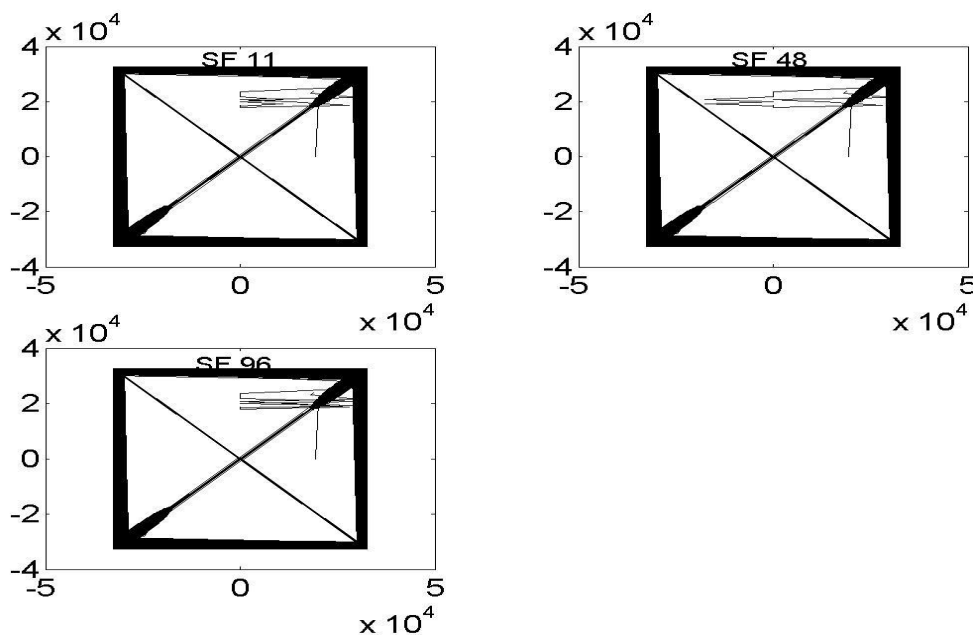


Рисунок 1. Фазовые отображения при  $D = 1$ ,  $SF = 11.025, 48$  и  $96$  кГц

Рисунки практически идентичны, небольшие различия возникают лишь для  $SF = 48$  кГц и состоят в характере нерегулярных колебаний (тонкие линии в верхней части второго из трех примеров). Своеобразный характер всех трех примеров рис. 1 (квадратно-диагональная структура) формируется,

по всей видимости, вследствие значительного влияния шумов квантования при очень низком значении  $D$ .

На рисунке 2 представлены распределения расстояний между точками, формирующими примеры на рисунке 1.

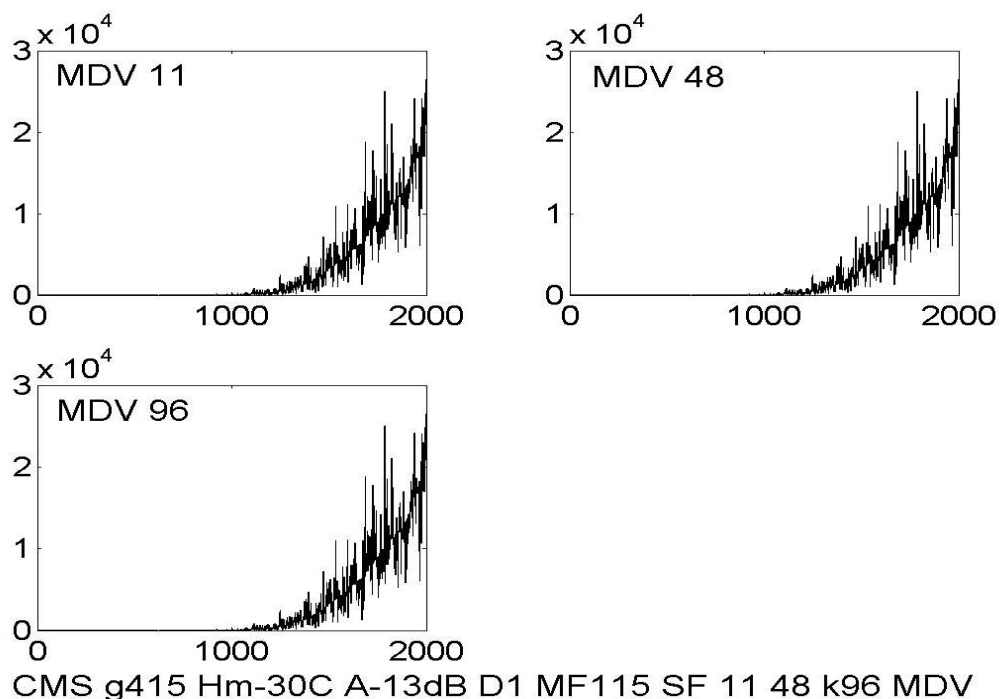


Рисунок 2. Распределение расстояний между точками фазовых отображений,  $D = 1$

Примеры на данном рисунке также очень близки; отметим, что данные примеры не являются плотностью распределения (в теоретико-вероятностном смысле).

В отличие от рисунка 2, рисунок 3 демонстрирует эмпирическую (полученную на основе численных экспериментов) плотность распределения квантовых пульсаций для  $D = 1$ :

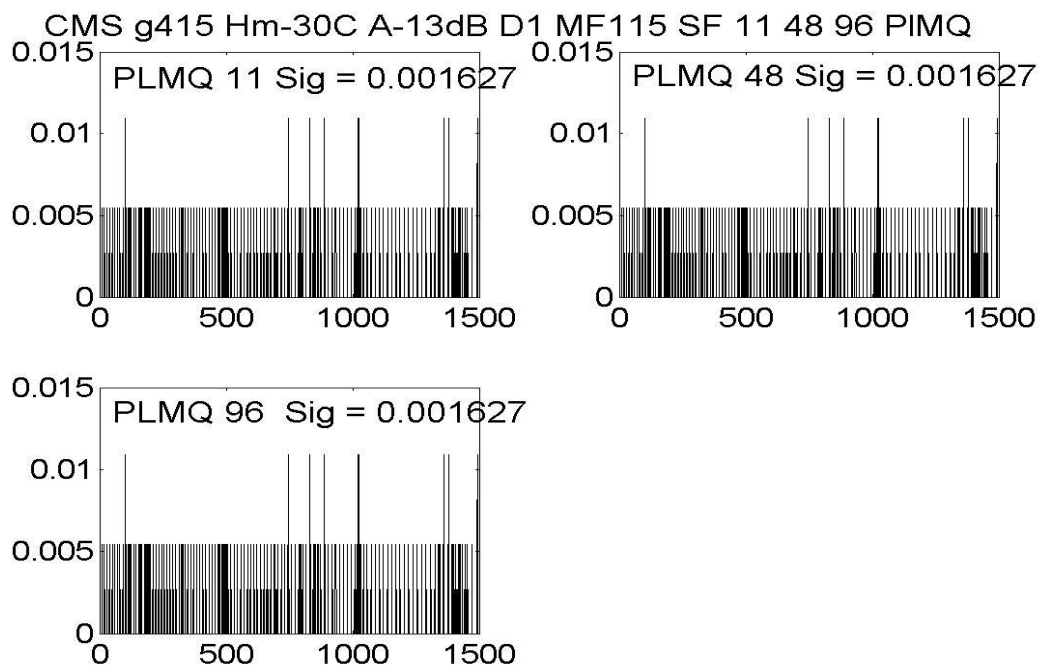


Рисунок 3. Распределение квантовых пульсаций для  $D = 1$

Данные пульсации определяются как разность между значениями MDV (рисунок 2) и аппроксимацией MDV прямыми линиями

(на основе метода наименьших квадратов, [5]). С высокой степенью точности можно утверждать, что эмпирическая гистограмма

дискретного распределения аппроксимируется непрерывным равномерным распределением [7]. Причина подгибного распределения – повышенный уровень квантовых шумов.

Отметим, что на всех трех примерах рис. 3 фиксируются отдельные «выбросы», расположение которых практически не зависит от значения частоты сэмпирования; нали-

чие этих выбросов «уводит» полученное распределение от равномерного, однако в целом их роль невелика.

На рис. 4 представлены фазовые отображения при  $D = 2$ ,  $SF = 11.025, 22.05, 48$  и  $96$  кГц. Данное значение глубины сэмпирования является достаточно распространенным в практике звукозаписи, поэтому мы рассматриваем 4 примера:

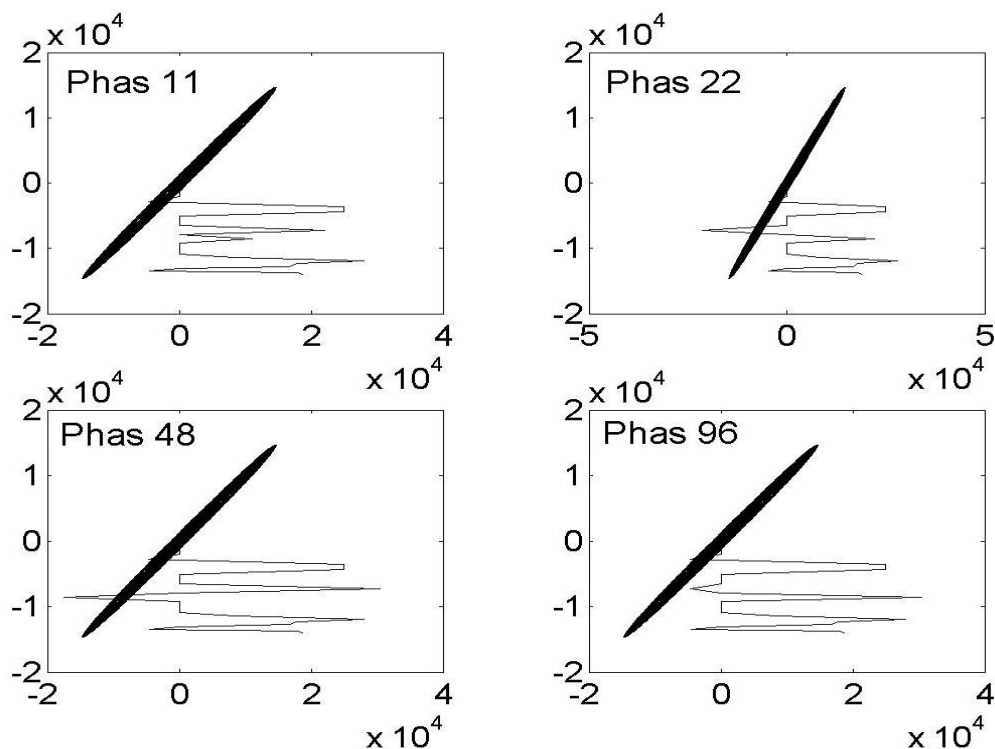


Рисунок 4. Фазовые отображения при  $D = 1$ ,  $SF = 11.025, 48$  и  $96$  кГц

Следует отметить резкое отличие рисунка 4 от рисунка 1: в рассматриваемом случае мы имеем сильно сжатые эллипсы, угол наклона которых к оси абсцисс несколько меняется в зависимости от значений частоты сэмпирования. Характер поведения тонких хаотических линий (своеобразного «шлейфа») также варьируется.

На первый взгляд может показаться, что примеры на рисунке 4 почти идентичны; в этом нас разубеждает рисунок 5, где эти же

фазовые портреты представлены в крупном масштабе. Каждый из четырех примеров на данном рисунке демонстрирует практически индивидуальную, достаточно сложную тонкую структуру (в примерах 1, 2 и 4 взяты достаточно близкие области, что следует из значений координат на осях графиков).

Рисунок 6 эквивалентен рисунку 2. Мы анализируем распределение расстояний между точками, образующими фазовые портреты для  $D = 2$ .



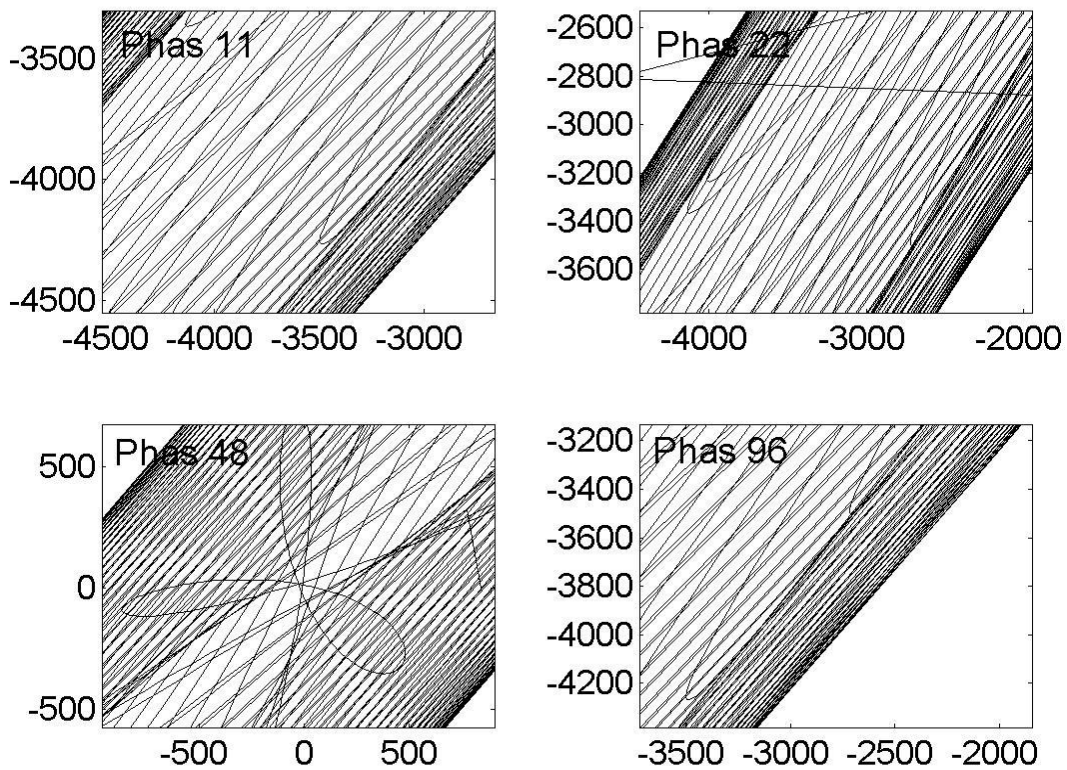


Рисунок 5. Фазовые отображения при  $D = 1$  (крупный масштаб)

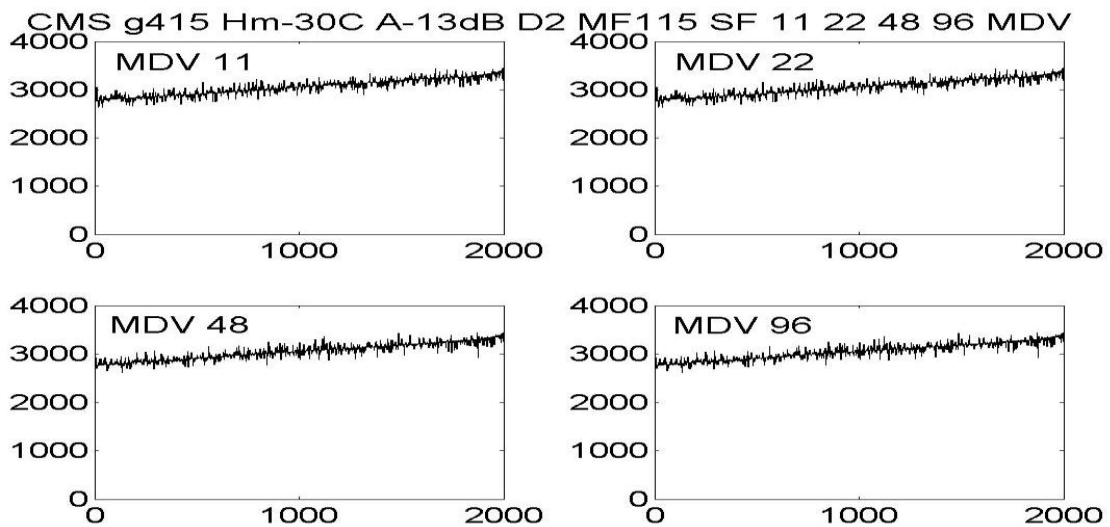


Рисунок 6. Распределение расстояний между точками фазовых отображений,  $D = 2$

На данном рисунке особенно отчетливо проступают характерные особенности того микроинтервала, который взят нами для исследования: во всех четырех случаях высокочастотные колебания уверенно аппроксимируются прямыми линиями, которые можно провести через «центральную» часть облака точек (на основе метода наименьших квадратов).

Казалось бы, примеры на рис. 6 практически совпадают. Однако это не так: на рис. 7 представлены отдельные фрагменты высокочастотных кривых. Можно заключить, что характер пульсаций достаточно сильно зависит от параметра SF: при низкой частоте сэмпирования (11.025 и 22.05 кГц) тонкая структура несколько проще (отдельные зубчатые пики), при возрастании SF харак-

тер колебаний постепенно усложняется. Наибольшей сложностью отличается фрагмент для SF = 96 кГц. Крупный масштаб приведенных на рисунке 7 фрагментов обладаёт отчетливо выраженной симметрией относительно «центральной части» облака

точек, что дает возможность применить метод наименьших квадратов.

На рисунке 8 представлены эмпирические плотности распределения квантовых пульсаций для  $D = 2$ ; частота сэмплирования принимает значения 11, 22, 48 и 96 кГц.

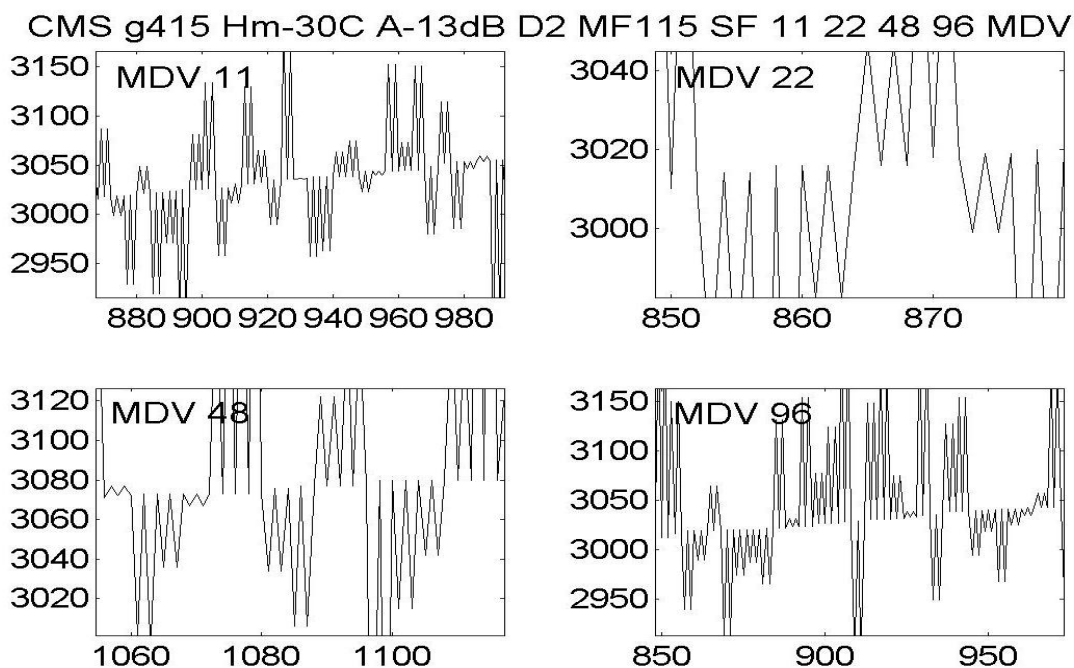


Рисунок 7. Распределение расстояний между точками фазовых отображений,  $D = 2$ , крупный масштаб

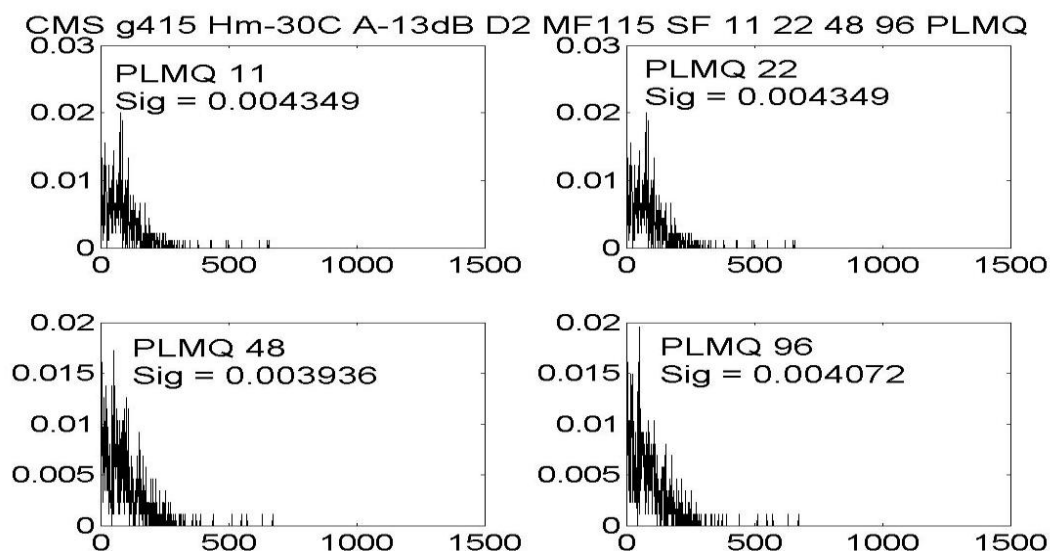


Рисунок 8. Распределение квантовых пульсаций для  $D = 2$

Примеры на рисунке 8 заметно отличаются от рисунка 3: эмпирические плотности распределения обладают ярко выраженными

максимумами, и во всех четырех примерах экстремальные значения представлены вертикальными «выбросами». Общая стру-

ктура примеров на рисунке 8 близка, но не идентична: наибольшие значения экстремума соответствуют параметру  $SF = 22.05$  кГц. Максимум среднеквадратического отклонения достигается для  $SF = 11.025$  и  $22.05$  кГц.

Какая статистическая модель могла бы описать полученную эмпирическую плотность распределения? Падение плотности при увеличении горизонтальной координаты наводит на мысль о нормальном (гауссовом) распределении. Однако, если сопоставить масштаб вертикальной и горизонтальной осей, то изменение по вертикали (0 – 0.03) исчезающе мало по сравнению с гори-

зонтальной осью (0 – 1500). Рисунок 8, выполненный в масштабе, показал бы, как и в случае  $D = 1$ , практически равномерное распределение.

Однако различия рисунка 8 и рисунка 3 достаточно велики. Видимо, для  $D = 2$  имеет смысл говорить о нормальном распределении при малой разности между переменной и ее математическим ожиданием (своеобразная «вырожденность» распределения). Однако на сегодня вряд ли имела бы смысл точная количественная оценка параметров подобного распределения, т. к. полученные нами результаты относятся в н. в. к одному микроинтервалу.

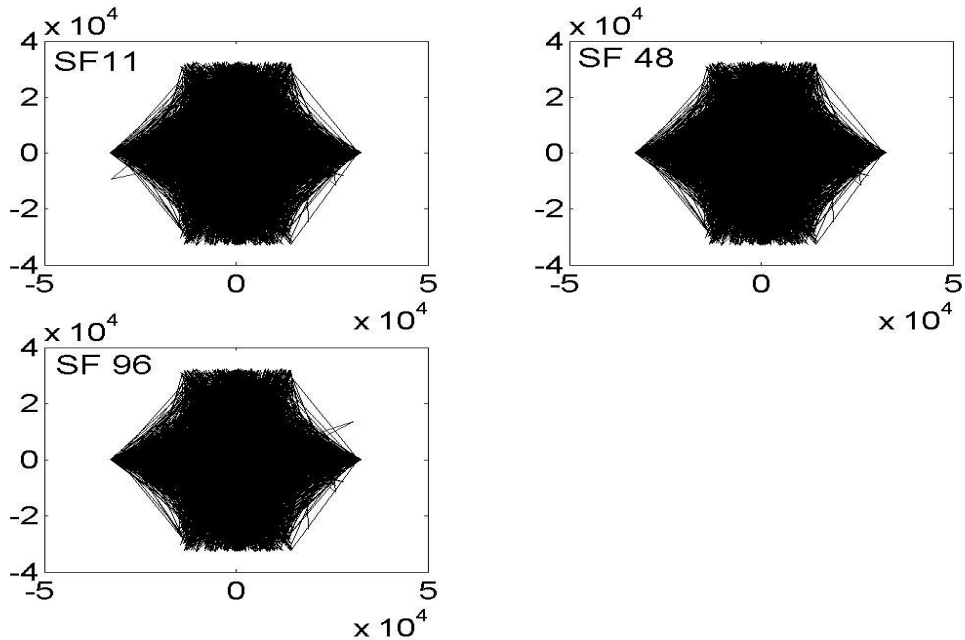


Рисунок 9. Фазовые отображения при  $D = 3$

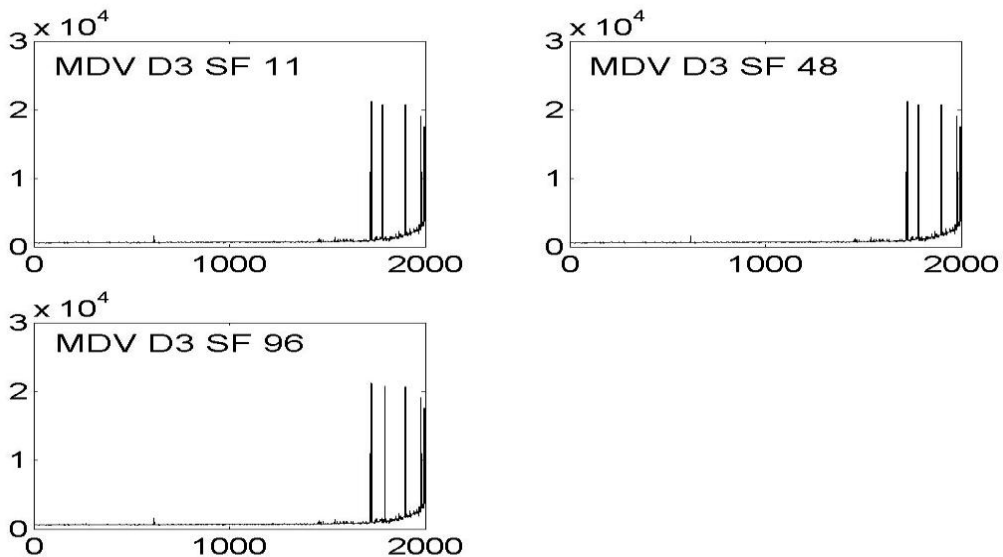


Рисунок 10. Распределение расстояний между точками фазовых отображений,  $D = 2$

Перейдем к обсуждению результатов для глубины записи  $D = 3$ . На рисунке 9 представлены фазовые отображения для трех значений частоты сэмпирования (11.025, 48 и 96 кГц).

Фазовые отображения сильно отличаются от аналогичных примеров при  $D = 1$  и 2. При этом примеры на рисунке 9 почти совпадают, за исключением нерегулярных выбросов (при  $SF = 96$ ).

На рисунке 10 представлен характер распределения расстояний между точками, порождающими отображения (аналогично рис. 2 и 6).

Увеличение глубины записи приводит к резкому изменению картины распределения: во всех трех примерах кривая практически параллельна горизонтальной оси координат до значений, близких к 2000 (ус-

ловный масштаб); при значительных расстояниях между точками отмечаются отдельные чрезвычайно высокие выбросы.

Характер почти параллельного расположения кривых непосредственно следует из рисунка 9: точки, формирующие фазовые отображения, сливаются в сплошное пятно (в мелком масштабе), и каких-либо выделенных расстояний практически не существует. Ситуация меняется лишь для значительных расстояний между точками; о возможных причинах данного явления скажем несколько ниже.

На рисунке 11 изображена эмпирическая плотность распределения квантовых пульсаций для  $D = 3$ . Примеры на рисунке 11 соответствуют частотам сэмпирования 11.025, 48 и 96 кГц;

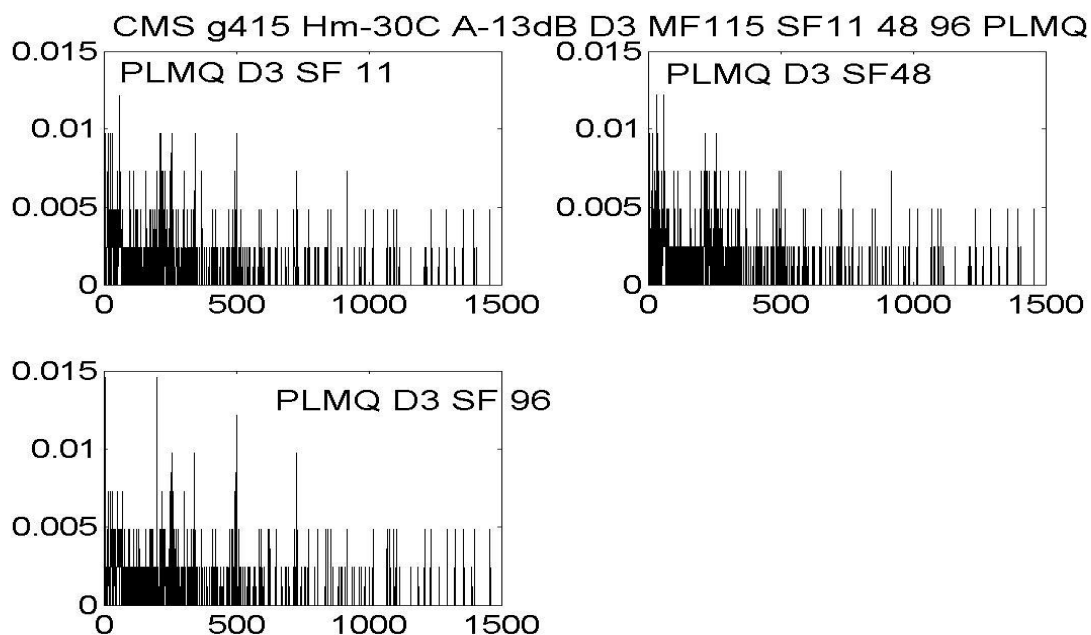


Рисунок 11. Распределение квантовых пульсаций для  $D = 2$

Можно заметить, что полученная плотность находится как бы «посередине» между  $D = 1$  и 3 (рис. 3 и 8). Достаточно очевидно, что высокие выбросы в левой части каждого примера нарушают равномерность.

Казалось бы, при увеличении глубины квантования до  $D = 3$  следует ожидать заметного «ухода» распределения от равномерного. Однако при росте глубины квантования от 2 до 3 количество уровней квантования возрастает от 65536 до почти 17 миллионов, т. е. в 256 раз. Громадное коли-

чество уровней при  $D = 3$  приводит к появлению очень малых пульсаций оцифрованного сигнала, однако общее число подобных пульсаций чрезвычайно велико. Из рисунка 11 следует, что, в отличие от ситуации  $D = 1$ , количество наименьших пульсаций является наибольшим (максимумы сгруппированы в области малых расстояний).

Обратимся к рис. 12. Здесь представлены мгновенные значения корреляционной размерности для  $D = 1 - 3$ :

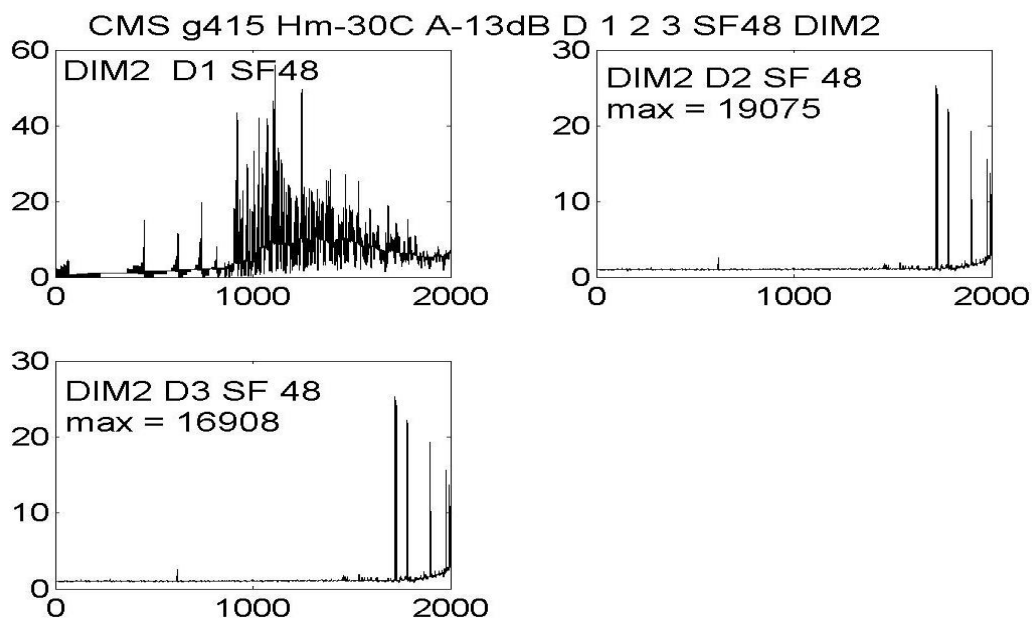


Рисунок 12. «Мгновенные» значения корреляционной размерности для  $D=1-3$

Данная величина обычно находится следующим образом: численно определяются значения логарифма интеграла корреляции, затем на полученной кривой отыскивается прямой (линейный) участок; тангенс угла наклона этого участка является корреляционной размерностью [9; 10]. Таким образом, данная размерность представляет собой некоторую осредненную характеристику.

С этой точки зрения рисунок 12 является не вполне корректным, однако закономерности, отраженные на нем, проявляют себя и при корректном расчете корреляционной размерности. Кратко остановимся на данных закономерностях.

Величина DIM 2 получена при постоянной частоте сэмпирования (48 кГц). При  $D = 1$  мы наблюдаем высокочастотные пульсации с высокими выбросами (до 50); причина этого – значительная «зашумленность» компьютерного сигнала. Ситуация при  $D = 2$  и 3 почти идентична: как высокочастотные пульсации, так и высота выбросов заметно убывают. Однако при  $D = 2$  и 3 на очень малых масштабах фиксируются колоссальные выбросы (они не показаны на рисунке, однако их значения приведены: до 16000 и 19000). Для  $D = 1$  подобный эффект отсутствует.

Сравним рисунки 12 и 10: примеры на рисунке 10 демонстрируют удивительное сходство со вторым и третьим примерами на рисунке 12, хотя речь идет о различных переменных. Разница рисунков – практически только в масштабе вертикальной оси.

Чем объяснить такое сходство? Более внимательное сопоставление рисунков 10 и 12 приводит к заключению о том, что горизонтальные координаты максимумов в расстояниях между точками, образующими фазовый портрет, и максимумов «мгновенной» корреляционной размерности практически идентичны. Однако «выбросы» величины DIM2 (рисунок 12) означают, что в отдельных точках корреляционная размерность может достигать очень больших значений. Следовательно, можно полагать, что расстояния между точками фазового отображения «проецируются» на высокую размерность, что приводит к их резкому возрастанию. Ограниченные рамки статьи не позволяют нам углубиться в более подробное обсуждение этого увлекательного вопроса.

Перейдем к рисунку 13. На данном рисунке представлено распределение квантовых пульсаций (не плотность!) для  $D = 2$ , SF = 48 кГц, т. е. примерно то, то уже обсуждалось выше (рисунок 8):

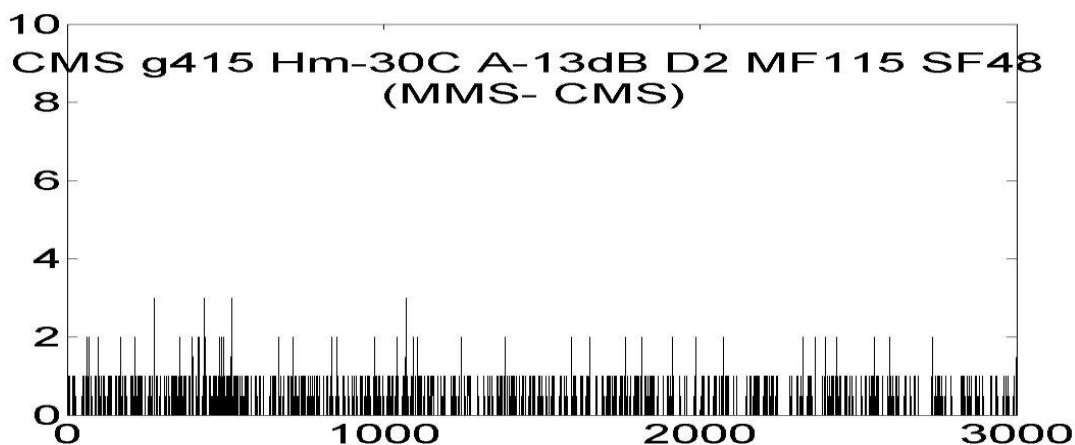


Рисунок 13. Распределение квантовых пульсаций для разности модельного и компьютерного сигналов

Однако, рисунок 13 получен иным образом: мы взяли модельный и компьютерный сигнал, идентичные по амплитуде, фазе и частотам, и нашли их разность (для 2000 точек); таким образом, длительность звучания данной выборки – приблизительно 40 миллисекунд. Полученные значения разности были распределены по значениям, и количество полученных значений для каждой точки представлено на рисунке.

По существу, именно рисунок 13 наиболее адекватно отражает статистику распределения квантовых пульсаций, ибо он получен путем прямого сравнения сигналов. Рисунки 8 и 11 демонстрируют опосредствованные результаты. Однако рис. 8, 11 и 13 достаточно близки. Это показывает, что опосредствованный метод изучения квантовых пульсаций дает практически те же результаты, что и прямой метод. Подобная контрольная проверка результатов экспериментов всегда желательна, если она может быть осуществлена.

Вероятно, наиболее оптимальным является сочетание обоих методов: первый (опосредствованный) дает обширную палитру переменных (фазовые отображения, корреляционную размерность, плотности квантовых пульсаций и т. д.); второй (прямой) метод ориентирован только на распределение пульсаций, но одновременно он выполняет функцию контроля данных.

О чем свидетельствует рисунок 13? Полученное распределение лежит между равномерным и гауссовым с очень малой разностью между переменной и ее математиче-

ским ожиданием при дисперсии, отличной от нуля (что показывают также как рис. 8, так и рис. 11).

Кратко остановимся еще на одной переменной – корреляционной размерности. Будучи определенной как тангенс угла наклона прямой, аппроксимирующей логарифм интеграла корреляции, она изменяется от 3.08 (для  $D = 1$ ) до 1.07 (для  $D = 2$  и 3) [9; 10]. Частота сэмпирования не играет заметной роли.

Сделаем выводы из вышеизложенного:

1) роль глубины квантования  $D$  значительно выше, чем роль частоты сэмпирования; все *качественные* изменения происходят главным образом при вариациях  $D$ , что согласуется с практикой звукозаписи;

2) возможно, что  $D = 2$  является оптимальным значением, так как количество уровней квантования (65536) сопоставимо с SF по порядку величины (11025 – 96000); при  $D = 1$  SF много больше количества уровней, при  $D = 3$  – много меньше;

3) дробные значения корреляционной размерности свидетельствуют о наличии фрактальных свойств фазовых отображений; причиной этих свойств можно считать шумы квантования;

4) распределение квантовых пульсаций зависит как от глубины квантования, так и от частоты сэмпирования, однако определяющая роль принадлежит глубине квантования. Плотность распределения стремится к равномерной при  $D = 1$ , при  $D > 1$  более уместно говорить о нормальном распреде-

лении с малым отличием переменной от ее математического ожидания;

5) корреляционная размерность фазовых отображений превышает 3 при  $D = 1$  и близка к 1 при  $D > 1$ ; дробные значения корреляционной размерности свидетельствуют о наличии фрактальных особенностей у фазовых отображений для компьютерного сигнала.

Сформулированные выводы получены на основе анализа *одного* музыкального компьютерного сигнала; тем не менее, разные алгоритмы приводят практически к одному результату. Подобная воспроизводимость метода исследования говорит о его применимости; отсюда следует, что построение музыкальных статистик квантованных сигналов (или музыкальных квантовых статистик) способно оказать существенную помощь при исследовании информационных особенностей музыкальных сигналов.

**Список литературы:**

1. Кащенко С.А., Майторов В.В. Модели волновой памяти. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 288 с.
2. Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Современные проблемы нелинейной динамики. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 386 с.
3. Н.А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог. / Сост. О. Сахалтуева, О. Соколова. Ред. Ю. Парс. – М.: Музыка, 1980. – 303 с.

4. Основы кибернетики. Теория кибернетических систем / под ред. К.А. Пупкова. – М.: Высшая школа, 1976. – 408 с.
5. Пискунов Н.С. Дифференциальное и интегральное исчисления. Т. I. – М.: Наука, 1976. – 456 с.
6. Сергиенко А.Б. Цифровая обработка сигналов: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2007. – 751 с.
7. Шметтерер Л. Введение в математическую статистику. – М.: Наука, 1976. – 520 с.
8. Филатов-Бекман С.А. О некоторых методах нелинейной динамики при компьютерном исследовании семантики музыкальных сигналов // Приоритетные направления развития современной науки: материалы III Международной заочной научно-практической конференции. 20 марта 2012 г. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2012. – С. 59-68.
9. Филатов-Бекман С.А. О роли компьютерного моделирования в современной музыкальной педагогике // Современное музыкальное образование – 2012: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 270-274.
10. Филатов-Бекман С.А. Зонная теория Н. А. Гарбузова: эффекты в области компьютерного музыкального звучания (раздел 2) // Научный потенциал. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2013. – № 2. – С. 98-106.
11. Цоллер С.А. Создание музыки на ПК: от простого к сложному. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 320 с.

BAND THEORY OF NA GARBUZOVA: EFFECTS OF A COMPUTER MUSIC SOUND (SECTION 4)

*Sergey Anatolijovich Filatov-Beckman*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,

State Specialized Institute of the Arts, Moscow State Conservatory. PI Tchaikovsky, Moscow, Russia

*In this paper we analyze some of the results of statistical processing of computer analysis of the properties microintervals corresponding experimental series NA Garbuzova [3].*

**Key words:** frequency; overtone; frequency standard; band theory; mikrointrval.

© С.А. Филатов-Бекман, 2014

**Рецензенты:** кандидат искусствоведения, доцент А.К. Санько; доцент Е.В. Морощкин

## Информация для авторов журнала «Научный потенциал»

- рецензируемый научный журнал

ISSN 2218-7774 (зарегистрирован в [ISSN International Centre](#)).

[Свидетельство о регистрации СМИ](#) № ФС77-39787 от 07 мая 2010 г.

- периодичность выхода журнала – 4 номера в год

- журнал выпускается как в обычной сводной форме, так и в виде тематических выпусков по отдельным проблемам

- материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе [РИНЦ](#) (Российский индекс научного цитирования) [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

- с содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно познакомиться на интернет-сайте НИИ педагогики и психологии: [www.ppnii.ru](http://www.ppnii.ru)

### Основные рубрики

1. Вопросы философии
2. Правовое регулирование
3. Социально-экономические основы современного общества
4. Вопросы языкознания
5. Литература
6. Педагогика и психология
7. История и социология

Для публикации в журнале необходимо представить рецензию (в качестве рецензента может выступать как минимум один специалист, имеющий степень доктора наук по специальности данной работы) либо выписку с заседания кафедры (подразделения). Авторам, не имеющим научной степени, необходимо иметь рецензию научного руководителя. Содержание рецензии должно подтверждать, что данная статья содержит новые интересные материалы и заслуживает публикации. Рецензия (выписка) составляется в произвольной форме, обязательным является заключение: «данная статья может быть рекомендована к публикации», а также наличие подписи и печати.

Публикации в журнале подлежат только статьи, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Минимальный объем статьи – 6 страниц. Предельный объем статьи – 12 страниц.

Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться изложенными ниже правилами.

### 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 черно-белыми 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 и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ [7.0.5 – 2008](#).

### Контакты:

428021, г. Чебоксары,

ул. Ленинградская, д. 36, офис 710,

тел.: 8(8352) 22-47-89, 38-16-10,

сайт: [www.ppnii.ru](http://www.ppnii.ru), e-mail: [nauka0808@mail.ru](mailto:nauka0808@mail.ru).