

---

**Научный журнал**  
**№ 2(11), 2013**

*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  
педагогики 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:**  
nauka0808@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

№ 2(11), 2013

в номере:

**Вопросы философии**

**Вопросы языкознания**

**Педагогика и психология**

**История и социология**

**Интеграция науки**

## Редакционно-издательский совет

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

**Научный потенциал.** – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2013. – № 2. – 108 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. 9

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 17.06.2013 г.

Дата выхода в свет 17.06.2013 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  
№ 2 (11), 2013

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

№ 2 (11), 2013

Facilities:

**Problems of Philosophy**

**Problems of Linguistics**

**Pedagogy and Psychology**

**History and sociology**

**Integration of science**

## 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 ознакомиться 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).

Ответственный редактор – Пучкарёва Марина Николаевна

СОДЕРЖАНИЕ

**Вопросы философии**

<i>Андреенко Е.В.</i> Теоретико-мировоззренческая эволюция идеи справедливости как социокультурной универсалии.....	7
<i>Аптакова Э.Г.</i> Социально-философские аспекты влияния исследовательской потребности студенческой молодежи на процесс ее профессионального становления.....	10

**Вопросы языкознания**

<i>Беляева М.В.</i> Препозиция и постпозиция элементов высказывания в устном дискурсе (на материале немецкого языка).....	16
<i>Гончарук Т.Л.</i> Вербализация бинарной оппозиции «верх/низ» в фольклорных текстах.....	19
<i>Каптюрова В.В.</i> Гендерные особенности коммуникации в социальной сети .....	24
<i>Нерсесян Ж.С., Щербаков А.В.</i> О некоторых проблемах управления просодией в автоматически синтезированной речи.....	29
<i>Попова О.А.</i> Мотивационно-интенциональный компонент авторского сознания в публицистическом тексте.....	34
<i>Ситникова Е.В.</i> Свободный ассоциативный эксперимент в лингвокультурном исследовании.....	40

**Педагогика и психология**

<i>Благушина Л.Ф.</i> Влияние социальных факторов на развитие личностного потенциала обучающихся колледжа.....	47
<i>Бобкова Т.С.</i> Социальное сиротство: условия воспитания и психическое развитие.....	51
<i>Быкасова Л.В.</i> Акмеологический подход в моделировании дистанционного образования..	55
<i>Быкасова Л.В., Кальницкая Н.С.</i> Музыкальное воспитание как мультисмысловой феномен	60
<i>Козырская И.Н., Оспанова М.Б.</i> Компоненты и функции психологической культуры.....	64
<i>Козырская И.Н., Прокудина В.С.</i> Реализация психолого-педагогических условий формирования здорового образа жизни младших школьников.....	67
<i>Крюкова А.А.</i> Дело личной инициативы в развитии образовательных учреждений и обществ, попечительствующих образованию в кавказском учебном округе дореволюционной России.....	70
<i>Ленин Р.С.</i> Проблема ценностного отношения студентов факультета физической культуры к общепедагогической подготовке.....	75
<i>Мартенчук М.Д.</i> Описание экспериментальных модулей реализации педагогических условий формирования профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела.....	78
<i>Перепада О.М.</i> Особенности психодиагностического процесса дислексии у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.....	82
<i>Рубан Л.Н.</i> Истоки развития альтернативной формы школьного образования – домашнего обучения в США (роль теоретических и практических исследований Дж. Холта).....	88

**История и социология**

<i>Шалагина С.В., Казанцева Е.А.</i> Некоторые аспекты эвакуации населения в Республику Башкортостан в годы Великой Отечественной войны.....	93
--	----

**Интеграция науки**

<i>Филатов-Бекман С.А.</i> Зонная теория Н.А. Гарбузова: эффекты в области компьютерного музыкального звучания (раздел 2).....	98
<i>Тафаев Г.И.</i> Цивилизационный символизм в чувашском изобразительном искусстве.....	106

CONTENTS

**Problems of Philosophy**

<i>Andrienko E.V.</i> Teoretik and ideological evolution of the idea of justice as sociocultural universal.....	7
<i>Appakova E.G.</i> Social-philosophical aspects of influence of students' research necessity on the process of its professional development.....	10

**Problems of Linguistics**

<i>Belyaeva M.V.</i> Pre-position and postposition of elements of utterances in oral discourse (on german language).....	16
<i>Goncharuk T.L.</i> Verbalization of a binary opposition «up-down» in folklore texts.....	19
<i>Kaptiurova V.V.</i> Facebook gender features of facebook communication.....	24
<i>Nersesyan S.S., Shcherbakov A.V.</i> A but some problems of managing the prosody in automatically synthesized speech.....	29
<i>Popova O.A.</i> Motivational-intentional component of world of mind in publicist text.....	34
<i>Sitnikova E.V.</i> Free associative experiment in lingoucultural research.....	40

**Pedagogy and Psychology**

<i>Blagushina L.F.</i> The influence of social factors on the development of personal potential of the students of the college.....	47
<i>Bobkova T.S.</i> Social orphanhood: conditions of education and mental development.....	51
<i>Bykasova L.V.</i> The acmeological approach in the distance education modeling.....	55
<i>Bikasova L.V., Kalnitskaya N.S.</i> Musical education as a lot of semantic phenomenon.....	60
<i>Kozyrskaya I. N., Ospanova M.B.</i> Components and functions of the psychological culture.....	64
<i>Kozyrskaya I.N., Prokudina V.S.</i> Implementation of psychological pedagogical conditions of a heathly lifestyle younger students.....	67
<i>Kryukova A.A.</i> The matter of personal initiative in the development of educational institutions and societies which paternalized education in the caucasus school district of pre-revolutionary Russia.....	70
<i>Lenin R.S.</i> Problem of valuable attitude to all-pedagogical schooling of students of the faculty of physical training.....	75
<i>Martenchuk M.D.</i> Description of theoretical and motivational razvivalno-practical implementation of teaching module conditions of professional competence of future of creative professionals jewelry.....	78
<i>Perepada O.M.</i> Features of psychodiagnostic dyslexia in school-age children with attention deficit hyperactivity disorder.....	82
<i>Ruban L.N.</i> The origins of alternative education – homeschooling in the USA (role of theoretical and practical research of John Holt).....	88

**History and sociology**

<i>Shalagina S.V., Kazantseva E.A.</i> Certain aspects of evacuation to the republic of bashkortostan in the period of the great patriotic war.....	93
---	----

**Integration of science**

<i>Filatov-Beckman S.A.</i> Band theory of na Garbuzova: effects of a computer musical sound (section 2).....	98
<i>Tafaev G.I.</i> Civilizational symbolism in the chuvash fine arts.....	106

# ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

## ТЕОРЕТИКО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕИ СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ УНИВЕРСАЛИИ

*Елена Владимировна Андриенко*

кандидат философских наук, доцент, Донецкий национальный университет,  
г. Донецк, Украина  
e-mail: Elena\_andrienko8@mail.ru

*Статья посвящена философскому исследованию основных этапов развития идеи справедливости как мировоззренческой универсалии. Проанализированы особенности интерпретации справедливости на различных этапах общественного развития от античности до современности, а также выявлена междисциплинарная специфика идеи справедливости.*

**Ключевые слова:** справедливость; мировоззрение; равенство; демократия.

Социальная справедливость является одной из важнейших ценностей современного демократического общества. Кроме того, справедливость выступает мировоззренческой универсалией, то есть является одной из предельных мировоззренческих идей, которые структурируют концептуальные схемы человеческого бытия. Поскольку социально-политические усилия стран сегодняшнего постсоветского пространства направлены на формирование и развитие демократического общества, обращение к мировоззренческим основам демократии (к которым непосредственно относятся и справедливость), и анализ путей их эволюции являются весьма актуальными проблемами современной обществоведческой отрасли науки.

Целью данной работы является социально-философское изучение теоретико-мировоззренческой эволюции справедливости как социокультурной универсалии.

Вопрос справедливости является одним из центральных как в философии, так и в политологии, социологии и многих других науках. Это междисциплинарная и многомерная проблема, которая рассматривалась в работах многих авторов. Среди них Ю. Александрова, Н. Веденина, И. Гаврилова, Т. Гомберт, Ю. Белезиус, К. Крелль и М. Тимпе, С. Гроздилов, Г. Дашутин и М. Михальченко, Ю. Деньгуб, В. Заблоцкий,

К. Карнаш, В. Капустин, С. Павлов, М. Уолзер, В. Черепанов, М. Федорова и др. В то же время, мировоззренческий аспект справедливости как социокультурной универсалии практически не затрагивался современной наукой. В связи с тем, что без изучения мировоззренческого измерения концептуальных основ демократии невозможно эффективное построение демократического общества, обращение к проблеме справедливости именно в этом контексте представляется вполне обоснованным и необходимым.

Для разных культур характерны разные смысловые модификации справедливости: для славянской культуры это «правда – справедливость», для западноевропейской – «жизнь по правилам», для исламской и восточной азиатской – «истинность» и «срединность» соответственно [1, с. 128]. Как пишет В. Капустин, вспоминая философию Дж. Милля: «Сегодня мы хорошо знаем, что многие народы были бы «счастливыми» (а некоторые «счастливы» и сейчас), найдя в своей среде Акбаров, которые стали «Великими Братьями» именно потому, что приписывали себе право судить о тех, кто способен, а кто не способен «к саморазвитию путем свободы» [2, с. 68].

В наиболее узком смысле под справедливостью часто понимается защита экономически «слабых» членов социума, но даже

если интерпретировать справедливость в таком контексте, возникает вопрос о справедливости по трудовому вкладу в общее благо или справедливости по потребностям.

Социально-философское определение справедливости может быть сформулировано следующим образом: Справедливость – это уровень общественных отношений, основанный на представлениях людей об условиях, на которых они готовы сохранять единство в различных сферах общественной жизни. Справедливость как универсалия демократического мировоззрения прошла долгий путь эволюции – начиная от архаичного, сформулированного еще в Библии «закона талиона» («Око за око, зуб за зуб») к развитым демократиям новейшего периода.

В мифологии, которая является основой античного философского мышления, было укоренено представление о первичной природной гармонии мира. В мире с самого начала все установлено справедливо, и только человек своими неосмотрительными действиями может разрушить эту справедливость. Современная идея прогресса противоречила логике архаического мифологического мышления, ведь движение от первичной гармонии и совершенства может происходить только в противоположную сторону – к ее разрушению, к дисгармонии.

Постепенно, с усложнением общественных отношений, мифологическое толкование справедливости приобретает классовый характер. Хотя сначала дополнения к закону изначальной справедливости внеслись нечасто и с большими предосторожностями. Сила законов, обеспечивавших справедливость в обществе, заключается в их нерушимости и основывается на силе традиции. Не случайно полуполюгендарные античные законодатели Залевк и Харонд установили следующее правило: Кто захочет внести в закон хоть какие-то изменения – должен прийти на народное собрание с петлей на шее (если предложение не будет принято, тот, кто его сделал, должен был себя задушить) [3, с. 26]. Несмотря на убеждения в священной силе изначальной гармонии, неотделимой от

жизни полиса, мировоззренческая универсализация справедливости произошла уже в эпоху Античности. Но античная философия классического периода все же тяготеет к полисной интерпретации справедливости, что является вполне логичным при учете социокультурных реалий того времени. Одними из общеизвестных атрибутов древнегреческой культуры являются идеалы рациональности и умеренности, которые должны вести человека по пути самосовершенствования.

Поднятие справедливости до уровня универсалии произошло в философии Цицерона. Акцентируя внимания на том, что абсолютное равенство для всех является невозможным ни при одном политическом режиме, Цицерон пропагандирует модель смешанного государственного устройства и выдвигает лозунг «согласия слов», смысл которого состоит в достижении всеобщего примирения и согласия между представителями разных социальных страт. Как и более ранние античные философы, Цицерон считает, что разум, направленный доброй волей, становится главным залогом создания справедливых законов [4, с. 42]. Г. Канарш называет философию справедливости Цицерона с ее идеями о всемирном сообществе людей и богов, всеобщем этическом и правовом равенстве, естественной любви к человеку и моральном долге как основе права классическим образцом концепции справедливости, основанной на гуманистических идеалах [5, с. 28].

Справедливость в средневековом европейском обществе интерпретировалась в понятиях теологии, которая оправдывала неравенство социальных слоев. Средневековое мировоззрение было построено на идее строгой божественной и социальной иерархии, в которой каждый индивид или предмет занимают определенное положение, оспаривать которое никто не имеет права.

Кризис средневекового феодализма и зарождение буржуазно-капиталистических отношений предопределили постепенную трансформацию представлений о справедливости и перенесение ее из теологической в экономическую плоскость. В связи с ре-

формационным и ренессансным движениями идея справедливости распределения благ становится более конкретной и ориентированной на права личности. Например, в работах Т. Гоббса впервые в истории политической мысли понятие блага совмещается с понятием права. Мыслители эпохи Просвещения (Ф. Вольтер, К. Гельвеций, Ш. Монтескье и другие) акцентировали внимание на накоплении частной собственности как источнике разрушения социальной справедливости.

Отход от экономической проблематики и установление тесной связи между этикой и социальной справедливостью прослеживается в работах И. Канта. Родоначальник немецкой классической философии решительно отделял моральный закон от материальных отношений и «...стремился объединить порядок со свободой и уважением к моральному достоинству личности» [6, с. 45]. Г. Гегель в процессе формирования справедливого общества придает главное значение справедливым законам и Конституции.

Усиление классового понимания справедливости происходит в философии К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина и других представителей марксизма. Справедливость в марксизме, который оказал колоссальное влияние на мировоззрение советского социума, – это соответствие общественных изменений исторической необходимости.

Следует отметить, что в XX в. шли активные дискуссии между либерализмом и утилитаризмом, сущность которых можно определить как спор о соотношении прав (в кантовском понимании, то есть прав личности как высшей ценности по сравнению с благом) и пользы (например, западной идеи «общества благосостояния»). В результате этих дискуссий образовывались и «гибридные» формы, например, теория «утилитарного либерализма» или «договорной справедливости» Д. Готиера. Характерно, что в самом либерализме нет единой позиции относительно трактовки справедливости. Если одни его представители – Р. Дворкин, Д. Роулз (левое крыло) считают, что справедливость в обществе возникает в результате компромисса сво-

боды и блага, то другие, в частности, Р. Нозик, считают несовместимыми коллективное благо и индивидуальные права. Но даже то либеральное течение, которое утверждает индивидуализм и доминирование прав личности, представляет социально-акцентуированное мировоззрение и сосредотачивается на вопросах о сущности социального, о роли человека как социального агента, об обществе как самодостаточной динамической системе и т. д. Для либерального мировоззрения характерна глубокая убежденность в том, что члены общества могут составлять единство и формировать справедливый порядок даже при наличии многочисленных различий.

Современная эволюция идеи справедливости демократического общества прослеживается в работах зарубежных ученых Р. Дворкина, А. Макинтайра, Дж. Роулза, А. Сена, М. Нассбаум, Р. Нозика, Н. Фрейзер и др. Также необходимо отметить концепции справедливого общества, созданные российскими и украинскими авторами В. Межуевым, А. Руткевичем, В. Федотовой, О. Коломиец и др. Усвоение западного опыта теоретического осмысления проблемы справедливости отечественными специалистами сопряжено с рядом проблем, важнейшей из которых является тенденция активной критики западных концепций справедливости как скрытого колониализма, (в частности, на основе национальных представлений о справедливом обществе и идеи, выраженной в работах С. Хантингтона о том, что каждая культура вырабатывает свои представления о справедливости, которые имеют для нее абсолютное значение).

Таким образом, справедливость является мировоззренческой универсалией и уровнем общественных отношений, который основан на представлении людей об условиях, на которых они готовы сохранять социальное единство. Несмотря на наличие многих теоретических моделей социальной справедливости, и тенденциями к объединению и обмену идеями, очевидной является невозможность формулировки универсальной концепции справедливости, что связано с ее субъективизмом и релятивизмом.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Александров Ю.В. Справедливость в системе ценностей российской правовой культуры: дис. ... к. филос. наук. – Великий Новгород, 2003. – 131 с.
2. Капустин Б.Г. Демократия и справедливость. Размышления об опыте моральной политической философии // Полис. – 1992. – № 1-2. – С. 63-70.
3. Гроздилов С.В. Эволюция представлений о справедливости в мировоззрении древних греков // Вестник АПК Верхневолжья. – 2008. – № 4. – С. 22-29.
4. Цицерон Марк Туллий. О государстве. – М., 1994. – 224 с.
5. Гомберт Т., Блезюс Ю., Крель К. Основы социальной демократии // Курс социальной демократии. Ч. 1. – М.: РОССПЭН, 2010. – 160 с.
6. Канарш Г.Ю. Социальная справедливость: философские концепции и российская ситуация. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 236 с.

**TEORETIKO AND IDEOLOGICAL EVOLUTION OF THE IDEA OF JUSTICE AS SOCIOCULTURAL UNIVERSAL**

*Elena Vladimirovna Andrienko*

Candidate of Philosophy, Associate Professor,  
Donetsk National University, Donetsk, Ukraine

*The article is devoted to the philosophical study of the main stages of development of the idea of justice as a universal worldview. The features of the interpretation of justice in the various stages of social development from ancient to modern times, as well as interdisciplinary identified specific ideas of justice.*

**Key words:** Justice; world; society; equality; democracy is.

© Е.В. Андриенко, 2013

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

УДК 101.1: 316

**СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРОЦЕСС ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

*Эльвира Геннадьевна Аппакова*

аспирант, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,  
преподаватель, ГБОУ СПО «Нижекамский нефтехимический колледж»,  
г. Нижнекамск  
e-mail: Elvira.kukanos@mail.ru

*В статье говорится о формировании исследовательской потребности и ее влиянии на профессиональное становление студенческой молодежи. Анализируется роль познавательной сферы в профессионально направленном развитии личности в условиях современной профессиональной образовательной среды.*

**Ключевые слова:** мотивы; исследовательские потребности; профессиональная, образовательная среда; формирование; личность.

Современные социально-экономические условия актуализируют саморазвивающуюся, самоэффективную, самостоятельную успешную личность, которая несет ответственность за свой выбор стратегии жизни, и, одновременно, является субъек-

том социального бытия, характеризуется мотивационной направленностью, рефлексивным сознанием, способностью к самоорганизации, соответствующими социальным условиям и личностным потребностям, установками.

Центральной проблемой в формировании личности современного студента, как будущего специалиста, становится парадигма глобальных изменений в природе человеческого труда. Происходящие изменения в общественной жизни, в социально-экономической сфере дали исторический шанс на расширение возможностей выбора личностью своего жизненного пути.

Зачастую будущая профессия избирается большинством абитуриентов без соотнесения своих потребностей и интересов с собственными возможностями, а возможностей – с требованиями учебного заведения, профессии, специальности. Следовательно, позже при обучении в вузе у студента могут возникнуть затруднения в профессиональном самоопределении. Поэтому, одной из основных задач сегодняшнего дня, в условиях социально-экономической нестабильности в стране, рыночных отношений, появлением новых взглядов на приоритетность и престижность тех или иных профессиональных сфер, стала задача подготовки молодежи к выбору профессии.

Можно констатировать, что система профессионального образования (как высшего, так и средне-специального) теряет, (а во многом уже потеряла) функцию профессионализации, это структура, роль которой сейчас – обеспечивать социализацию выпускника. Есть несколько мотивов для поступления в вуз: получить диплом (то есть не стать специалистом, а иметь на руках документ, который можно предъявить), получить отсрочку от армии, выйти замуж и обрести связи для будущего устройства. А последующая социальная траектория, карьера выпускника чаще всего формируются в зависимости от бытовой страты, где живет человек, а также от контактов, приобретенных в период обучения в вузе.

Указанные процессы вписываются в мировую тенденцию, которая состоит в том, что на первый план выходит не фундаментальное образование и даже не профессиональное, а система социального адаптирования посредством образования. Это касается, прежде всего, базового образования (степень бакалавра). На этом

уровне вузы выпускают людей, которые действуют в рамках существующих технологий, не будучи в состоянии самостоятельно влиять на их развитие этих технологий. Либо же им необходим длительный период профессионализации, включая вторичное профессиональное образование, переподготовку.

Важнейшим принципом выбора профессии является потребность в самоутверждении себя как личности, стремлении занять свою позицию в общественном социуме, объективность оценки своих сил, способностей к реализации реальных возможностей наряду с потребностями и необходимостью данной профессии сегодня в обществе. При этом следует учитывать, что не каждый вид труда может полностью удовлетворить творческие потенции человека и стать для него самодеятельностью. Социальная неравноценность самих видов труда сказывается и на развитии личности. Занятие определенной деятельностью развивает у человека одни качества, в то время как другие остаются менее развитыми. Но воздействие трудовой деятельности касается не только отдельных способностей, знаний, умений, навыков, но и развития личности в целом.

Последствия занятия конкретным видом труда для личности определяются тем, насколько он универсален, то есть в какой степени он сочетает в себе практическую и теоретическую, материальную и духовную, физическую и умственную, творческую и организаторскую деятельности. В зависимости от универсальности содержания труда происходит и развитие личности. Однако, при сохранении устойчивого социального характера разделения труда известная односторонность, а точнее – направленность, в развитии личности неизбежна.

Современный студент представляет собой весьма противоречивую личность: с одной стороны, он под влиянием демократизации общества стал намного свободнее и независимее, а с другой – его общеобразовательная подготовка и культурный уровень резко снизились. Современное российское общество начинает осмысливать и определять основные направления и осо-

бенности воспитания будущих профессионалов в процессе их подготовки в вузах. По мнению профессора М. Фишбеина, наиболее существенным для воспитания в вузе является противоречие между «сохраняющейся в силу консервативности самой системы образования тенденции на формирование профессионально «одномерного человека», тогда как «эпоха многомерного диалога» требует от будущих специалистов не только фундаментальных знаний, но и качеств, которые традиционно были присущи русской интеллигенции» [3].

Профессионально-направленное воспитание связано с реализацией основной функции вуза – подготовкой высококвалифицированного специалиста. Данное направление воспитательной работы призвано расширить представление студентов о профессиональной деятельности, связать теоретическую подготовку с практической деятельностью, пройти профессиональную пробу, начать этап профессиональной самореализации, удовлетворить потребность общества в формировании нового типа специалиста: профессионала, обладающего глубокими и разносторонними знаниями по выбранному направлению подготовки, способного, благодаря сформированным внутренним ценностям и приобретенным навыкам деятельности, противостоять энтропийным процессам в обществе.

Результативность влияния системы современного профессионального образования на личностно-профессиональное становление будущего специалиста объективно зависит от следующих условий:

- насколько совпадают образовательные условия с индивидуальным образовательным опытом студента;

- совпадают ли они с его личностным контекстом;

- востребуется и развивается ли этот опыт образовательным пространством вуза или суза.

Становление субъектного опыта профессиональной деятельности студента напрямую связано с его индивидуальными особенностями познавательной сферы. А эффективное становление данного опыта невозможно без опоры на индивидуальность

каждого обучающегося. Дифференциация обучения и реализация дифференцированного подхода к студентам преследуют две основные цели:

- 1) успешное усвоение знаний, умений и навыков по конкретным учебным предметам, обретение способности к самостоятельному их применению (предметная ориентация);

- 2) формирование новых качеств личности, мышления (критериальная ориентация) [4].

Познавательная сфера современной студенческой молодежи обусловлена, прежде всего, потребностью не только получить новое знание, но и процессом его поиска и самостоятельного получения, анализа и интерпретации и применения на практике, иными словами – исследовательской потребностью. Потребность исследовать – это необходимая потребность думающего, интеллектуального, образованного человека, особенно человека молодого, перспективного, потенциального источника будущего развития страны. Предметом ее удовлетворения является полученное субъектом знание, а целью – развитие индивидуальных способностей учащихся, расширение дифференцированного обучения в соответствии с их запросами и склонностями, развитие сети профессионального образования, обеспечение соответствия уровня образования требованиям научно-технического прогресса, т. е. реализация всех внешних и внутренних мотивов, исследовательской и познавательной потребностей.

Наличие исследовательской познавательной потребности у студенческой молодежи можно охарактеризовать:

- умением активно работать с материалом, различным образом преобразовывать его, определять способ работы;

- желанием возвратиться к анализу способа работы даже после получения правильного результата или отсутствия внешнего принуждения;

- умением сопоставить несколько способов получения одного результата;

- умением ориентироваться на способ даже, если желание быстрее получить ре-

зультат отвлекает от анализа способа деятельности.

Важнейшее место в группе мотивов, внешних по отношению к исследовательской деятельности, занимает утилитарный (прагматический) мотив. Здесь необходимо отметить, что оценка знаний с точки зрения возможности их непосредственного, прямого применения на практике является одним из важнейших стимулов познания.

Практикой доказано, что большинство крупных научных открытий было вызвано стремлением ученых не только постигнуть суть вещей, но и реально помочь людям. В подобных случаях речь идет о высоко развитой социальной мотивации, которая является мощным источником развития исследовательской потребности.

Одним из мотивов исследовательской деятельности является мотив социального престижа личности, поскольку, исследовательская деятельность обусловлена другой системой побудителей, в которых выражается потребность личности в проявлении себя среди определенной социальной группы.

Ожидая результат предпринятых исследовательских действий, вызванных потребностью самоутверждения, ожиданием похвалы, поощрения, признания, человек непременно планирует и оценку его тем лицом или группой лиц, которые в данном случае являются экспертами.

Таким образом, исследовательскую потребность можно рассматривать как основной внутренний побудитель познавательной потребности научно-исследовательской деятельности. Уровень развития исследовательских способностей личности выше в том случае, если смыслообразующим мотивом соответствующей деятельности является исследовательский мотив. Одним из важнейших способов реализации исследовательской потребности, особенно для молодых людей, является интерес.

К сожалению, в последнее время следует констатировать значительное снижение общей эффективности существующей организационно-педагогической системы работы с молодыми исследователями, у большинства студентов отмечаются фрагментарные представления о научно-иссле-

довательской деятельности, не сформированы необходимые компетенции. Значительная часть учащихся не осознает социальной и личностной значимости научно-исследовательской деятельности, что может быть связано с отсутствием системы дифференцированного подхода к формированию готовности студентов к научно-исследовательской работе. Так, по данным Ф.Ш. Галиуллиной, «в организации научно-исследовательской работы студентов зачастую обнаруживаются признаки бессистемности, выражающейся в отсутствии целостной поэтапной программы вовлечения студентов в НИР с четко обозначенными критериями и показателями как промежуточных, так и итогового результатов достижения определенного уровня в развитии научного потенциала личности будущего специалиста» [2].

В связи с этим, целесообразно заинтересовать студента вуза или ссуза в научно-исследовательской деятельности, в получении новых знаний, в решении конкретных научных проблем. В данном вопросе огромную роль играют всевозможные виды научных и творческих мероприятий: конкурсы, выставки, конференции, олимпиады, смотры и т. д., т. е. такие формы организации научно-исследовательской деятельности, которые могли бы привлечь молодого человека к участию в них. Представляется, что это должны быть такие научные и творческие мероприятия, которые давали бы возможность выявить, подготовить и оценить творческий и научный потенциал будущего специалиста, что в дальнейшем даст ему возможность стать полноценным членом общества, а также усилить уровень подготовки квалифицированных кадров и поднять качество образования.

Для формирования исследовательской потребности у студенческой молодежи в процессе получения профессионального образования, считаем, что успешная деятельность в этом направлении должна быть основана на интеграции образования, науки, производства, творчества и подражать развитию системы, поддерживающей взаимодействие этих составляющих.

Следует отметить, что системные представления профессионального образования неизбежно влекут за собой целый ряд методико-дидактических требований. Среди них необходимость более тесного сотрудничества преподавателей, мастеров производственного обучения, администрации учебного заведения (замдиректора по учебно-производственной работе, завпрактикой, завмастерскими и т. д.), интеграция учебных дисциплин, связь преподаваемого материала с современным производством, а также системный подход. Для методической подготовки занятий профессионального цикла есть ряд возможностей, которые следует осуществлять с учетом дифференциации процесса формирования научного мировоззрения. Когда на практических занятиях предполагается применение методов, направленных на условие обучающимися методических знаний, то, прежде всего, продумывается степень соответствия этих знаний научным методам, а также какие теоретико-познавательные проблемы необходимо будет разъяснить или, по крайней мере, учесть при изучении учебного материала.

Указанная методическая схема может быть дополнена формированием специальных философских знаний, вытекающих из дисциплин профессионального цикла:

- философская оценка результатов и открытий, изобретений конкретной науки, ее технической оснащенности;
- философско-мировоззренческая классификация отдельных научных теорий;
- критическая оценка мировоззренческих позиций испытателя с учетом достижений мировой науки и практики.

Таким образом, изучение всех перечисленных выше вопросов крайне необходимо для формирования основополагающих философско-мировоззренческих взглядов обучающихся, направленных на формирование у студенческой молодежи потребности в исследовательской деятельности.

Поскольку профессиональная деятельность относится к сложной продуктивной деятельности, овладение которой требует достаточно длительного процесса теоретической и практической подготовки, то недопустимо сводить процесс профессио-

нальной подготовки к обучению в примитивном его понимании (как к «натаскиванию»). Данный процесс овладения комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, связанный с формированием готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных знаний и умений способствует:

- освоению будущим специалистом методологии научного поиска;
- всестороннему развитию личности студента, формированию, приобретению навыков самостоятельной работы и работы в творческих коллективах, овладение методологией научных исследований;
- участию студентов в проведении прикладных, фундаментальных, методических и педагогических научных исследований по приоритетным направлениям в различных областях науки и техники;
- последующему обучению в аспирантуре, пополнению научно-педагогических кадров вуза или ссуза.

В.А. Бодров отмечает: «Формирование профессиональной пригодности, становление профессионала неразрывно связано с самоопределением личности, то есть с самореализацией, самоутверждением, самосовершенствованием, самопознанием. Этот процесс обусловлен проявлениями внутренних ресурсов, сил, установок на пути профессионального становления личности и ее развития» [1].

Развитие личностных качеств, новых умений, навыков, ценностей, установок обеспечивает устремленность человека к высокому уровню самореализации в социально-профессиональной сфере, что позволяет личности реализовать свою склонность к социально-трудовой активности, раскрытию всех возможностей.

По мере приобретения опыта в профессии, личность ищет средства удовлетворения потребности в самореализации, эмоциональном, поведенческом и деятельностном комфорте. Наличие потребности и соответствующих условий обеспечивает возникновение и реализацию установки личности на успешность. Поэтому реализация формирующего воздействия строится с учетом того, что возникновение установки обеспечивается потребностью непо-

средственной включенности личности в практическую деятельность, условиями организации процесса подготовки, переподготовки, повышения квалификации, активного взаимодействия с социумом.

Установка подчиняет поведение человека заданной цели, готовности действовать, изменять социальные условия, внутреннюю организацию субъекта, регулировать процесс включенности в решение социально-профессиональных задач. Она формируется и закрепляется только при условии, когда сам человек становится субъектом социальных отношений, профессиональной подготовки, профессионального роста. При этом потребности личности и социальной действительности отражают социальный заказ, востребованность человека в той или иной сфере активности, престижности профессии, возможности саморазвития и др.

Организация работы по формированию индивидуального познавательного стиля учащихся, эффективность которой во многом зависит от характера взаимодействия преподаватель – студент, научный сотрудник – студент позволит дифференцировать уровень учебной нагрузки учащихся и создать условия для раскрытия их научно-исследовательского и творческого потенциала для последующего профессионального самоопределения студенческой молодежи.

В заключение следует добавить, что, в условиях ориентации современного образования на человека, чрезвычайно актуален акмеологический подход, который

ориентирует на обращение к личности человека, его способности к саморазвитию и творчеству, к самоорганизации своей жизни и профессиональной деятельности. Он влияет на выбор студентом позиции по отношению к себе на основе осмысления своего существования, с целью определения места в труде, обществе, жизни, а также совершенствования своих личностных потенциалов. Акмеологическое развитие личности в образовательной среде – процесс достижения высших форм и уровней целостного развития субъектов образования на основе мотивации достижений, творческого саморазвития, инноваций созидания.

Если миссию образования видеть в том, чтобы каждому человеку дать импульс саморазвития, открыть многообразие выбора, раскрыть дарования и возможности, то обогащение жизненного опыта студентов будет проходить непосредственно в процессе обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бодров В.А. Профессиогенетический подход к проблеме формирования профессионала // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.: Ярославль, 2001. – С. 56.
2. Галиуллина Ф.Ш. К проблеме совершенствования готовности студентов вузов к научно-исследовательской деятельности – URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue3/econom1.html> (дата обращения 18.10.2009).
3. Фишбеин М. Воспитание в вузе: вернуться к истокам интеллигентности // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 117-121.
4. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе // Директор школы. – М., 2000. – 175 с.

## SOCIAL-PHILOSOPHICAL ASPECTS OF INFLUENCE OF STUDENTS' RESEARCH NECESSITY ON THE PROCESS OF ITS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*Elvira Gennadevna Appakova*

Graduate of North Caucasian Federal University, Stavropol

*The article is about forming the research necessity and its influence on the professional becoming of students. The role of cognitive sphere is analyzed in the professionally-directed development of personality in the conditions of modern professional educational environment.*

**Key words:** students; reasons; research necessities; professional; educational; environment; forming; personality.

© Э.Г. Аппакова, 2013

**Рецензент:** доктор философских наук, профессор Н.Г. Бондаренко

# ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 811.11

## ПРЕПОЗИЦИЯ И ПОСТПОЗИЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В УСТНОМ ДИСКУРСЕ (на материале немецкого языка)

*Мария Вячеславовна Беляева*

кандидат филологических наук, доцент, профессор,  
Московский городской педагогический университет,  
г. Москва  
e-mail: beljaeva-mv@mail.ru

*В статье рассматривается специфика построения высказываний в устном дискурсе, состоящая в том, что элементы высказывания выносятся в препозицию и постпозицию с целью их коммуникативного выделения. При этом структура высказывания формируется достаточно мелкими сегментами, что рассматривается как «разговорная маркированность».*

**Ключевые слова:** устное высказывание; препозиция и постпозиция элементов; речевой сегмент.

Устный дискурс как форма коммуникации является частью любого типа дискурса, который сегодня выделяется лингвистами, будь то политический, педагогический, научный, рекламный или какой-либо иной тип дискурса [2]. Устный дискурс представляет оппозицию к письменному дискурсу и имеет свою специфику, обусловленную коммуникативно-прагматическими факторами, что исследуется многими лингвистами как специфика разговорной речи. Таким образом, любой выделяемый сегодня тип дискурса формируется двумя «поддискурсами»: письменным и устным, представляющими письменную и устную формы коммуникации. Форма устной коммуникации предполагает особенности синтаксической организации высказываний, хотя, следует отметить, что в спонтанном, неофициальном общении синтаксическая специфика устного дискурса находит наиболее яркое воплощение [1].

Устный дискурс – это речевая реализация явлений языка, но речевые образования могут отличаться от языковых образцов. Устная форма коммуникации предполагает некоторые структурные особенности высказываний, которые можно обозна-

чить как их «разговорную маркированность». Принцип разговорной маркированности в структурировании устной речи может победить строгую грамматическую традицию немецкого языка. Правила грамматики, по которым должны строиться предложения в немецком языке (строго фиксированный порядок слов в придаточных предложениях, фиксированное положение спрягаемой формы глагола в простом предложении, рамочная конструкция и т. д.), могут, образно говоря, вступать в конфликт с закономерностями порождения устной речи. Конфликт разрешается зачастую в пользу универсальных речемыслительных процессов и в пользу линейного, сегментного порождения фрагментов речи, о чем свидетельствуют исследования разговорной речи, осуществленные такими известными лингвистами, как Е.А. Земская, Е.Б. Ширяев, О.Б. Сиротинина, Ю.М. Скребнев и многие другие.

В устном немецкоязычном дискурсе тенденция к построению устных высказываний линейно и поступательно с помощью небольших сегментов находит воплощение в разрыхлении синтаксической структуры высказывания и рассредоточе-

нии информации, т. е. в продвижении информации порциями. Одной из форм такого рассредоточения информации являются препозиция (тематизация) и постпозиция (рематизация) элементов высказывания (в литературе можно встретить обозначения «пролепса» для препозиции и «парцелляция», «обособление» для постпозиции).

Рассмотрим понятие тематизации и формы ее проявления в устном дискурсе. Тематизация как выдвигание темы в препозицию – явление в синтаксисе не новое. Она еще с древних времен использовалась как риторический прием в речи ораторов. Затем тематизация рассматривалась с позиций ее значимости для построения логических суждений, еще позднее – как звено, связывающее мыслительную и речевую деятельность [6]. С этим понятием тесно связано другое понятие – именительный темы, часто обозначаемый как именительный представления / именительный сегмент [7]. Препозиция именительного темы является фигурой речи, используемой в художественной литературе. В контексте изучения устной речи (разговорной речи) тематизация представляет собой расчлененную номинацию, основанную на прономинализации при выносе именительного темы в препозицию, например:

– *Die Alten, die hatten ja auch wenig Einkommen* [5, с. 14];

– *Mein Mann, der schimpft da schon immer* [5, с. 53];

– *Die Lehrer, die haben eigentlich drüber gelächelt* [5, с. 107].

Именительный темы в препозиции Ю.М. Скребнев называет предваряющим «ориентиром», который он рассматривает как элементарную идентификацию образа, возникшего в сознании говорящего, что позволяет начать высказывание до установления его связи с действительностью [3, с. 146-149].

Следует отметить, что такие построения представляют весьма частотное явление в устном дискурсе. Однако предваряющим ориентиром может быть не только именительный темы (это наиболее часто встречаемая форма тематизации), но и другие формы. Достаточно часто встречаются

примеры тематизации и косвенного падежа (дательного и винительного):

– *Dem Betriebsführer, dem hab ich nie vergessen, wie der mir sagt...* [5, с. 24];

– *Den Schnaps, den könn Se sich alleine trinken* [5, с. 26];

– *Den Kommunismus, den lehne ich ab* [5, с. 103].

Возможно осуществление расчлененной номинации при дистанционном положении предваряющего ориентира и соответствующего местоимения:

– *Die Rüben, da ham wir die so gegessen gleich* [5, с. 23].

Расчлененная номинация с предваряющим ориентиром может представлять временной дейксис – указание на отрезок времени, в котором происходит событие, а также пространственный дейксис – указание на место события. В препозиции находится обстоятельство времени или места, являясь способом идентификации пространственно-временного параметра сообщения:

– *Paar Tage drauf, da kamen die den morgens auf Transport...* [5, с. 16];

– *... und auf dem Baumstumpf da saßen mein Bruder und ich* [8].

Таким образом, расчлененная номинация как предваряющий ориентир охватывает целый ряд форм, хотя в научной литературе можно встретить в основном описание именительного темы как средства тематизации.

В немецкой лингвистической литературе существует понятие левостороннего перестроения структуры предложения. Тематизация как способ разрыхления структуры высказывания собственно и есть проявление левостороннего перестроения, причем следует уточнить, что тематизация осуществляется рядом способов. Один способ – расчлененную номинацию – мы проиллюстрировали примерами. Однако кроме этого в синтаксисе устного дискурса обнаружены и другие способы левостороннего перестроения. Об этом достаточно подробно пишет Й. Эрбен. Он обращает внимание на употребление в речи высказываний, типа: *Südlich der Mann-Linie glaube ich schon, dass ich jeden verstehen werde*, в которых в левостороннюю позицию вынесен ком-

понент высказывания из позиции в середине структуры. Такое высказывание с левосторонним перестроением употребляется в речи вместо синтаксически корректного высказывания: *Ich glaube schon, dass ich südlich der Mann-Linie jeden verstehen werde* [4, с. 66]. Левостороннее перестроение такого порядка говорящий использует в коммуникативных целях, т. к. вынося в позицию темы некий компонент высказывания, он специально акцентирует на нем внимание слушающего. Элемент в препозиции в подобных структурах также является предваряющим ориентиром, позволяющим говорящему выделить предмет /объект высказывания. Таким образом, в позицию темы в устном дискурсе выносятся элемент структуры высказывания, который говорящий выделяет как предмет сообщения, акцентируя его и привлекая к нему внимание слушающего.

Наряду с упомянутыми высказываниями в синтаксисе устного дискурса представлены и высказывания, реализующие тенденцию к разрыхлению структуры посредством вынесения в постпозицию (рематизация) некоторых элементов высказывания, например:

– *Und so hab ich erreicht, dass ich eine Etage bekam mit 5 Zimmern drin* [5, с. 52];

– *Zum Beispiel ham wir einen Club gebildet, vor circa  $\frac{3}{4}$  Jahren, Inter-Club, ein paar Freunde und ich* [5, с. 109].

Под рематизацией мы понимаем вынесение элемента высказывания в постпозицию с целью его выделения. Однако хотелось бы разграничить понятия ремы и рематизации. Рема, являясь компонентом актуального членения высказывания (предложения), рассматривается в бинарной структуре «тема – рема»/«известное – неизвестное» как обязательный элемент коммуникативной структуры. Рема занимает, как правило, позицию после спрягаемой формы глагола, и в ее состав могут входить один или несколько коммуникативно (информационно) значимых единиц, по значению их коммуникативного веса в высказывании более или менее удаленных от

центра. Рематизация, на наш взгляд, является процессом выделения из ряда элементов того, который осознается говорящим как наиболее значимый в момент говорения. Рематизация – вынесение элемента в абсолютную постпозицию – это еще и возможность достраивания высказывания с помощью дополнительных речевых сегментов уточняющего характера. Как хорошо известно, в устной речи предпочтение отдается формированию высказываний «небольшими порциями». Разрыхление структуры такого типа можно обозначить как правостороннее перестроение структуры (по аналогии с левосторонним перестроением), также характерное для устной речи. Такое правостороннее перестроение приводит к явлению, которое можно охарактеризовать как «стяжение рамки», что выражается в перемещении глагола ближе к центру высказывания, например:

– *Und da ham wir immer, wenn wir zu Hause warn bei ihr, alles Mögliche ausprobiert vorm Spiegel* [5, с. 112].

Подводя итог, подчеркнем, что смысл подобных перестроений заключается в том, чтобы, во-первых, уменьшить объем речевых сегментов, участвующих в построении высказывания, что, как уже отмечалось, является специфическим синтаксическим свойством устного дискурса; а, во-вторых, чтобы выделить коммуникативно значимые ориентиры в высказывании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Беляева М.В.* Специфика синтаксической организации устного дискурса в немецком языке. – М.: МГПУ, 2010. – 151 с.
2. *Карасик В.И.* Языковые ключи. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
3. *Скрёбнев Ю.М.* Введение в коллоквиалистику. – Саратов, 1985. – 209 с.
4. *Erben J.* Deutsche Syntax. Eine Einführung. – Bern: Peter Lang Verl., 1984. – 128 S.
5. *Runge E.* Bottroper Protokolle. – Frankfurt/Main: Suhrkamp Verl., 1975. – 593 S.
6. Энциклопедия эпистемологии и философии науки – URL: [http://slovarionline.ru/entsiklopediya\\_epistemologii\\_i\\_filosofii\\_nauki](http://slovarionline.ru/entsiklopediya_epistemologii_i_filosofii_nauki).
7. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
8. URL: IDS – <http://dgd.ids-mannheim.de>.

PRE-POSITION AND POSTPOSITION OF ELEMENTS  
OF UTTERANCES IN ORAL DISCOURSE  
(on german language)

*Maria Vyacheslavovna Belyaeva*  
Moscow City Pedagogical University, Moscow

*The paper discusses the specifics of the construction of sentences in oral discourse consisting in the fact that the elements of sentences take pre-position or postposition in statements to show their communicative value. The structure of the utterance is formed by small segments, what is regarded as a «conversational markedness».*

**Key words:** oral utterance; pre-position and postposition of elements; spoken segments.

© М.В. Беляева, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры немецкого языка и современных технологий обучения ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Протокол № 6 от 25 марта 2013 г.

УДК 811.161.1:801.81

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ «ВЕРХ/НИЗ»  
В ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ

*Татьяна Леонидовна Гончарук*

аспирант, Институт филологии,  
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,  
г. Киев, Украина  
e-mail: tatyana-goncharuk@yandex.ru

*В статье рассмотрены основные способы вербально-символической объективации бинарной оппозиции «верх/низ» на материале русских фольклорных текстов, выделены основные символично-семантические компоненты с учетом типологии универсальных кодов культуры.*

**Ключевые слова:** символ; бинарная оппозиция «верх/низ»; коды культуры; фольклорные тексты.

Фольклорные тексты выступают инструментом познания и категоризации мира человека, в них объективированы пласты первобытного мифологического мышления. Мифологическое мышление, обладая рядом характерных признаков, позволяет понять особенности менталитета того или иного этноса, специфику глубинной семантики языковых единиц (Л. Леви-Брюль, А. Вежбицкая, В.Ф. Давидюк и др.).

Мифическое сознание является пралогичным по своей природе и структурирует/моделирует мир с помощью системы бинарных оппозиций (К. Леви-Стросс, В.Я. Пропп). Анализ бинарных оппозиций позволяет выявить группу древних элементарных семантических универсалий, сквозь

призму которых в мифологической модели мира показаны позитивные и негативные стереотипы первобытного общества.

Заговор и сказка как фольклорные жанры объективируют самые древние мифологические представления народа (В.Н. Топоров, Ф.И. Буслаев, А.Н. Афанасьев, М.А. Новикова, В.Ф. Давидюк и др.). Заговор представляет собой текст с особой ритмической организацией и системой повторов, который обладает суггестивным характером, заговор связан с обычаем и ритуалом и функционально направлен на восстановление утраченного равновесия в мире, восполнение той или иной недостаки (здоровья, любви, красоты и т. п.) [5; 10]. Сказка имеет четкую внутреннюю струк-

туру и отражает в своем содержании элементы социальных и культурных отношений, особенностей быта и т. п. и является проявлением художественного творчества [6; 8]. Несмотря на различную функциональную направленность, сказка и заговор как жанры фольклорной прозы имеют ряд сходных черт как на уровне композиции, ритмической организации, так и на уровне символики.

Одним из самых древних способов категоризации действительности является принцип бинарности. Двойственность нашла свое отражение в структуре заговорных и сказочных текстов в их вербально-семантическом наполнении. Заговорный и сказочный тексты выстраиваются на основе разных семантических оппозиций: верх/низ, макрокосм/микрокосм, польза/вред, языческое/христианское, этот/тот мир, свой/чужой, герой/антигерой и т. д. Одним из способов объективации бинарных оппозиций является объективация в символично-семантических сферах. В текстах русских сказок и заговоров наиболее значимыми в символическом отношении являются такие образы, как Небо (Солнце)/Земля (человек); Земля/Подземелье; Земля/Морские глубины; Мировое древо (верхушка дерева/корни); Гора (вершина/подножье). Данные символы объективируют в себе как положительные, так и отрицательные смыслы и носят амбивалентный характер.

Рассматривая композицию сказки, В.Я. Пропп отмечает, что завязка сказки обычно содержит какую-нибудь беду, недостачу чего-либо [6]. Примерно то же самое мы видим в заговорных текстах – человек, читающий заговор, хочет восполнить недостачу здоровья, любви, красоты. Сказочную беду нужно избыть, поэтому в руки героя попадает какое-нибудь волшебное средство от дарителя. Читающий заговор также просит о помощи мифического персонажа, который одаривает его здоровьем, любовью и т. п. В конце как сказки, так и заговора недостача компенсируется, в сказочном и заговорном мирах устанавливается равновесие.

Тексты заговоров обладают особой ритмикой и системой повторов. В сказке также

отмечается тенденция к ритмической организации речи. Исследователи отмечают, что в сказке наибольшей ритмизации подвергаются самые значимые в сюжетно-композиционном отношении присказки, зачины и концовки. А в кумулятивных сказках, как отмечает В.Ф. Давидок, ритмизованные рефрены могли когда-то выполнять роль ритуальных молитв, в которых исследователь видит прообраз заговоров [3, с. 23]. В текстах русских заговоров и сказок существует определенная иерархия персонажей. Так, согласно сказочному и заговорному пространству, которое делится на верхнее (небо) и нижнее (подземелье, морские глубины), выделяются персонажи верхнего мира (образы птицы, бога) и нижнего (змеи, морской царь). При этом человек как в заговорах, так и в сказках представляет нижнюю (среднюю) границу мироздания – землю. Персонажи верхнего мира, как правило, оказывают помощь герою (протагонисту), нижнего – насылают беды.

В ходе разворачивания заговорного и сказочного сюжетов большое значение имеет противопоставление верха и низа, а именно – пространственное соотношение мифического персонажа и артефакта. В зависимости от этого герои и предметы заговора и сказки оцениваются положительно или отрицательно. Так, например, верхнее пространство может противопоставляться нижнему как сакральное профанному, здоровое – больному, божественное – хтоническому.

Схожей для заговорных и сказочных текстов является система символов и образов. Одним из способов объективации бинарных оппозиций является объективация в символично-семантических сферах. Анализ образов и символов обозначенных фольклорных текстов проводится с учетом типологии так называемых универсальных кодов культуры [11].

Объективация бинарной оппозиции «верх/низ» в текстах русских заговоров и сказок осуществляется преимущественно с помощью символических элементов пространственного и биоморфного кодов. Для сказочных текстов свойственна еще и объективация символично-семантических эле-

ментов духовного кода. Духовный код предполагает наличие ценностей морально-этической парадигмы. Сказка как более поздний жанр по сравнению с заговором содержит в себе элементы не только мифологического мышления, но и религиозно-этического, которое проявляется в делении сказочных героев на «злых» и «добрых», оценки их поступков с точки зрения высокой/низкой моральности. Заговор находится вне «морально-этической парадигмы» и отражает первобытное мышление в рамках дихотомии «польза-вред», поэтому для заговорных текстов духовный код не релевантен. Для символично-семантической объективации бинарной оппозиции верх/низ в заговорных и сказочных текстах наиболее значимым является пространственный код. В определенных контекстах прослеживается синкретизм разнокодовых элементов – пространственно-астрономический код (в заговорных текстах), пространственно-духовный (для сказочных текстов).

**Пространственный код** в текстах заговора и сказки реализуется бинарной оппозицией «верх/низ», которая представлена противопоставлением «небо-земля».

Небо и Земля в текстах русских заговоров и сказок противопоставлены друг другу как *сакральный профанному, здоровый больному*. Небесный мир представлен как мир «идеальный», «божественный». В то время как мир земной – «ущербный», «человеческий». Небо дарует исцеление, одаривает волшебными предметами, тайными знаниями.

В текстах русских заговоров и сказок человек беспомощен, сам он не в состоянии изменить ситуацию. В этом ему помогают мифические персонажи (в сказке – дарители) или объекты небесной сферы: «Чтобы пчелы не улетели, надо сказать: *«Стану я на восток и слышу шум пчел. Беру я пчелу роя и сажаю в улей. Не я тебя сажаю, а чист месяц, красно солнце и ясны звезды. Ты, пчела, рои-ся у меня, раба божьего Афанасия. Замыкаю я тебе, матка, все пути-дороги, а ключи бросаю в Окиян-море. Будьте мои слова метки, крепки. Аминь»* (Промысловый заговор) [2], ср. со сказкой: «...Прослышал Иван-царевич про Марью-царевну, пришел к ее мачехе, положил блюдо на стол: «Которая девица нарвет мне блюдо ягодок, ту за себя замуж возьму». Ягиш-

*на послала свою большую дочь ягод брать; птички ее близко не подпускают, того и смотри – глаза выключают; послала другую дочь – и той не дали. Выпустила, наконец, Марью-царевну; Марья-царевна взяла блюдо и пошла ягодок брать; она берет, а мелкие птишечки вдвое и втрое на блюдо кладут; пришла, поставила на стол и царевичу поклон отдала...»* [4].

Как в русских сказках, так и в заговорах прослеживается противопоставление Неба и Морских глубин. Для текстов русских сказок и заговоров релевантна оппозиция *божественный/хтонический*. Так, Небо противопоставлено Морским глубинам как созидательная, оберегающая сила – силе разрушительной, хаотичной. С Небом в русских сказках связан достаток: «...*Дед полез на небо; лез, лез – стоит хатка, стены из блинов, лавки из калачей, печка из творогу, вымазана маслом...*» [4]. Объекты верхнего мира (Солнце, Месяц) связываются с такими понятиями, как благо: «...*Долго-долго ехал (царевич); приезжает, наконец, к Солнцевой сестрице. Она его приняла к себе, кормила-поила, как за родным сыном ходила...*» [4].

Морские же глубины в текстах русских сказок и заговоров связываются с хтоническими, разрушительными силами, которые являются воплощением хаоса. Сказочное море, подобно морю в заговоре, находится на краю света, посреди острова, в нем царствует змей или змея: «*Ах, добрый молодец! Великое горе нас обуяло; каждый день выходит из синего моря, из-за серого камня двенадцатиглавый змей и поедает по человеку за единый раз, теперь дошла очередь до царя...*» (Аф., с. 155) ср. с заговором «*Из земли из поганския, из-за моря Астраханского ползет змей Полоз...*» (Заговор при отыскивании кладов) [2].

Часто, когда рисуется образ моря, структура текста сказки напоминает структуру заговорного текста, то есть разворачивается модель концентрического лабиринта [1], а пространство сказки, подобно заговору, описывается концентрически: море – на море остров – на острове камень – на (под) камне артефакт. Например: «...*Вот задумал царь на ней жениться, а она ему говорит: «Пусть тот, кто меня сюда привез, поедет к синему морю, посреди того моря ле-*

*жит большой камень, под тем камнем спрятано мое подвенечное платье – без того платья замуж не пойду!»* [4, с. 169], ср. с заговором: *«На море на Окияне, на острове Буяне лежит бел горюч камень. На сем камне стоит изба таволоженная, стоит стол престольный. На сем столе сидит красна девица. Не девица сие есть, а Мать Пресвятая Богородица...»* (Заговор от руды или крови) [2].

Море, в отличие от Неба, связано с опасностью для сказочного героя: *«Вот они и поехали, близко ли, далеко ли отплыли – дядька приказал шить куль, посадить в него конюха и пустить в воду. Царевна глянула в зеркальце, видит – беда! Села в коляску и поскорей к морю; а на берегу мужик-леший сидит да невод вяжет. «Мужичок! Помоги моему горю, злой дядька королевича утопил». – «Изволь, красна девица! Вот и невод готов! Приложи-ка сама к нему белые ручки». Вот царевна запустила невод в глубокое море, вытащила королевича и повезла с собой...»* [4]. В заговорном море обитают болезни, Лихоманки: *«На Белун-горе было – стояли Сварог, Перун и Велес, увидали на море плавающих Лихоманок, двенадцать сестер Трясовиц, мешавших воду с песком. Сварог, Перун и Велес спросили: «Как вас зовут?». И они им сказали: «Зовут нас: первая – Озноба, вторая – Разжога, третья – Зевота, четвертая – Блевота, пятая – Потягота, шестая – Гнетучка, седьмая – Трясучка, восьмая – Костоломка, девятая – Лихая Доля, десятая – Сонная, одиннадцатая – Бледная, двенадцатая – Дутиха!...»* (Заговор против Трясовиц) [7].

Однако образ сказочного и заговорного моря объективирует в себе и положительные смыслы, в результате чего аксиологическое противопоставление Неба и Морских глубин снимается. Так, в сказочном море обитают не только змей, но и чудная кобылица, щука златокрылая, которые помогают герою. А в заговорном море обитают мифические персонажи, которые избавляют от болезней.

**Биоморфный код** в текстах заговоров и сказок презентован образами Мирового дерева и сакральных птиц (сакральных животных – для сказки), которые объективируют положительно-оценочные коннотации.

Образ Мирового дерева, которое соединяет верхний (небо), средний (земля) и нижний (подземелье, морские глубины) миры, последовательно представлен как в заговорных, так и в сказочных текстах. В сказках по стволу такого дерева можно взобраться на само **небо** и достать волшебные подарки. Верхушка (верх) Мирового дерева объективирует в себе положительные смыслы (это сакральный топос, с ним связано счастье, добро, судьба героя), тогда как коренья (низ) – преимущественно отрицательные смыслы.

В заговорах распространен образ дуба, находящегося посреди моря-окияна, на острове Буяне. В сказках также можно встретить этот образ, представляющий собой воплощение Мирового дерева посреди моря, объединяющего земной мир с водной стихией. От такого дерева в сказках зависит судьба героя: *«Вот возьми, добрый молодец, уздечку и ступай к такому-то озеру; там увидишь дерево, влезь на него и спрячься. Прибегут семьдесят семь кобылиц, напьются, наедятся, наваляются и опять уйдут; прибежит жеребеночек – обойди вокруг него, надень уздечку и поезжай куда угодно...»* [4]. **Под** сказочным деревом собираются злые духи, **под** дубом, который растет на острове Буяне, посреди моря-океана, находится заветный сундук со смертью Кощея Бессмертного: *«У меня смерть, – говорит он (Кощей), – в таком-то месте: там стоит дуб, под дубом ящик, в ящике заяц, в зайце утка, в утке яйцо, в яйце моя смерть»* [4].

В сказках про Правду и Кривду **на верхушку дуба** садятся вещие птицы, которые помогают герою. В то время как **под дубом** собирается нечистая сила, раскрывающая секреты исцеления ослепшего героя, заколдованной царевны и др. В заговорах на верхушке дерева сидит мифический персонаж, птицы, способные избавиться от болезни, а вниз отсылаются болезни, беды и несчастья. Например: *«На море на Окияне, на острове на Кургане стоит белая береза, вниз ветвями, вверх кореньями; на той на березе Мать Пресвятая Богородица шелковья нитки мотает, кровавые раны зашивает; нитка оторвалась, руда унялась. Во имя Отца и Сына и Святаго Духа; аминь»* (Заговор от руды или крови) [2].

Однако противопоставление верхушки и кореньев дерева как сакральное профанному, здоровое больному в заговорах и сказках может сниматься, поскольку «низ» может объективировать в себе и положительные смыслы. С символикой дерева тесно связан символ птицы, воплощающей сакральные смыслы понятия «верх». В мифологии многих народов птицы выступают творцами мира. Они символизируют воздушную стихию, соединяют мир земной и небесный (водоплавающие – три мира: земной, небесный и водный). В сказках на высоких дубах перед своими дворцами сидят сакральные птицы – Ворон, Сокол и Орел, помогающие герою в борьбе со злом. Птицы являются помощниками героя, проводниками в потусторонний мир, дарителями, они также владеют тайными знаниями, приносят живую и мертвую воду. В заговорах птицы часто также связаны с исцелением, они останавливают кровь, даруют здоровье. Однако птица, опускающаяся **вниз**, в контексте сказки приобретает отрицательные коннотации: *«Вот дошли до синего моря, Васька вскочил Журке на спину, уцепился лапами как можно крепче, а Журка в воду – и поплыл через море. Плывет час, плывет другой; вдруг откуда не взялся – прилетел черный ворон, пристал к Ваське и давай долбить его голову. Бедный кот не знает, что ему и делать, как от врага оборониться?..»* [4]. Кроме всего прочего, в этом примере сказывается двойственная природа ворона. Ворон – птица с амбивалентной символикой, он может оказаться как добрым помощником, так и приносить смерть и несчастья [9].

**Духовный код** находит свою реализацию лишь в текстах русской сказки. Данный код связан с делением сказочных персонажей на хороших и плохих, добрых и злых, с высокими моральными качествами и низкими, и в определенных сказочных контекстах связан с пространственным кодом.

Анализ символических значений, последовательно связанных с идеями верха и низа, дает возможность утверждать, что бинарная оппозиция верх/низ достаточно четко объективируется в текстах русских сказок и заговоров.

В текстах русских заговоров и сказок бинарная оппозиция «верх/низ» представлена следующими символами: небо/земля, солнце, месяц, море, гора (вершина/подножье), птица, дерево (верхушка/корни). Эти символы, в свою очередь, отличаются диффузностью семантики, многозначностью и амбивалентностью. Так, образ верха (неба) в русских заговорах и сказках включает в себя такие символические значения: благо, бог, счастье, удача, свет, здоровье, исцеление, и др. Образ низа (земли) символизирует мать-кормилицу, подземный (хтонический) мир, болезнь, несчастье, яму-западню, опасность, жизнь и смерть.

Еще одной характерной чертой заговорных и сказочных символов является амбивалентность. В текстах русских заговоров и сказок образ «низа» объективирует в себе как положительные, так и отрицательные символические смыслы – аксиологическое противопоставление верха и низа снимается.

Оценочный компонент значения каждого заговорного и сказочного символа не фиксируется в толковых, этимологических и др. лингвистических словарях русского языка, однако его помогает выявить анализ фольклорных текстов, где данные смыслы имплицитно и/или эксплицитно присутствуют.

Сопоставительный анализ данных жанров дает возможность рассматривать бинарную оппозицию «верх/низ» в качестве одной из основных оппозиций, которая выступает в сознании русских как ведущий способ структуризации окружающей действительности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агапкина Т.А. Сюжетный состав восточнославянских заговоров (мотив мифологического центра). // Заговорный текст. Генезис и структура. – М.: Индрик, 2005. – 520 с.
2. Великорусские заклинания / сост. Л. Майков. – М.: В27 ТЕРРА, 1997 – 160 с.
3. Давидюк В. Первісна міфологія українського фольклору. – Луцьк. Волинська обласна друкарня, 2005. – 310 с.
4. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева. – М.: Гослитиздат, 1957.
5. Новикова М. Прасвіт українських замовлянь // Українські замовляння – К.: Дніпро, 1993. – 309 с.

6. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – С-Пб.: изд-во С.-Петербургского университета, 1996. – 365 с.  
7. Славянский заговорник. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 736 с.  
8. Структура волшебной сказки. Традиция – текст – фольклор. – М.: Российск. гос. гуманитарный университет, 2001. – 234 с.

9. Таланчук О. Сороки-ворони. // 100 найвідоміших образів української міфології. – К.: Автограф, Орфей, 2007. – 460 с.  
10. Толстая С.М. Ритм и инерция в структуре заговорного текста. // Заговорный текст. Генезис и структура. – М.: Индрик, 2005. – 520 с.  
11. Толстая С.М. К понятию культурных кодов // Славянская этнолингвистика. – URL: <http://ethnolinguistica-slavica.org>.

## VERBALIZATION OF A BINARY OPPOSITION UP-DOWN IN FOLKLORE TEXTS GONCHARUK TETIANA

*Tatyana Leonidovna Goncharuk*

Graduate student, Institute of Philology,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

*The article is dealt with the main methods of the verbal and symbolic objectivization of the up-down binary opposition as exemplified in the russian folk texts. Taking into account so called the typology of the universal culture codes the main symbolic and semantic elements are marked out.*

**Key words:** symbol; up-down binary opposition; culture codes; folk texts.

© Т.Л. Гончарук, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры русского языка Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Протокол № 8 от 24 мая 2013 г.

УДК: 811.111'276.3-055.1/.2:004.773

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

*Вера Владимировна Каптюрова*

аспирант, Институт филологии,  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,  
г. Киев, Украина  
e-mail: [Velena\\_1@ukr.net](mailto:Velena_1@ukr.net)

*В статье рассматривается пять основных моделей описания мужского и женского вербального поведения в социальной сети Facebook как коммуникативной среде. Проводится квантитативный анализ, позволяющий выделить и описать особенности реализации гендерных особенностей коммуникации в интернет-пространстве на примере сообщений пользователей социальной сети Facebook.*

**Ключевые слова:** гендер; социальная сеть Facebook; интернет-коммуникация; нивелирование гендерных различий.

Возрастающее влияние интернет-пространства на современную коммуникацию дает гендерной лингвистике новый стимул для исследований. Общеизвестным фактом является то, что гендерная лингвистика занимается проблемами репрезентации представленных в языке социальных и

культурных оценок, характерных для мужчин и женщин [4, с. 7]. Таким образом, предметом ее исследования являются стереотипы речевого поведения мужчины и женщины и их проявление в языке.

Наиболее популярным моделями описания мужского и женского вербального

поведения в Интернете являются теория гендерных субкультур, теория сглаживания гендерных отличий, перформативная теория, теория речевого сообщества, теория Киберспик [12; 14; 2; 4].

Авторы теории гендерных субкультур утверждают, что принцип межкультурной коммуникации распространяется также и на гендерные отношения: мужчины и женщины по-разному проходят этап языковой социализации. Это проявляется в усвоении разных типичных конструкций, конвенций и стратегий [11; 5]. В рамках теории гендерных субкультур выдвигается предположение о существовании стиля коммуникативного соперничества, свойственного мужскому стилю электронного общения, и коммуникативного сотрудничества, свойственного женскому речевому поведению [6; 9]. Дж. Холмс обобщил различия между мужским и женским речевым поведением, основывающиеся на формировании разных моделей использования языка, следующим образом: мужчины обращаются к моделям, подчеркивающим статус и власть, а женщины, наоборот, уделяют внимание межличностному общению, используют модели для выражения солидарности [10].

Теория сглаживания гендерных отличий рассматривает гендер в Интернете как нестабильный параметр, интенсивность проявления которого зависит от целого ряда коммуникативных показателей (участников коммуникации, среды, канала передачи информации и т. д.) [13]. Нивелированию гендера в интернет-коммуникации способствует опосредованность, включающая в себя временно-пространственную отдаленность участников, и анонимность такого общения. Авторы теории утверждают, что в виртуальном пространстве может происходить общение, в котором гендерный фактор не влияет на речевое поведение коммуникантов.

Перформативная модель гендера акцентирует продуктивную природу индивидуальных речевых действий. Некоторые лингвисты связывают перформативность со стилем, отмечая, что гендерные речевые стили не унифицированы и не представляют собой набор однообразных речевых

маркеров, а предусматривают использование лингвистических ресурсов для передачи определенных установок в конкретных ситуациях [80]. В интернет-коммуникации перформативная модель выстраивается на основе семи предположений: 1) женщины не представляют гомогенную группу; 2) гендер – динамичный параметр; 3) культурная идентичность достижима; 4) гендер и пол – не синонимичные понятия; 5) гендер может реализоваться без опоры на генетическую идентичность индивидуума; 6) реализация гендера обязательна, но ее форма может видоизменяться; 7) выбор разных способов выражения гендера приводит к гендерному беспокойству. В рамках этой модели понятие «гендер» рассматривается не как «мужская/женская идентичность», а как дискурсивный конструкт. В интернет-коммуникации вопрос о реальной гендерной принадлежности коммуникантов остается открытым, поэтому гендер рассматривается как текстовый перформатив.

Ученые, разрабатывающие теорию речевого сообщества, отмечают непосредственные связи между социальной идентичностью и особенностями речи представителей сообществ. П. Эккерт и С. Мк. Коннел-Джинет считают, что необходимо изучать взаимодействие языка и гендера в ежедневных социальных проявлениях на примере представителей конкретных локальных общин. Концепт гендера отличается в разных сообществах и культурах, а лингвистическая реализация гендера может варьироваться от культуры к культуре [8, с. 89-99].

Теории Киберспик, возникшая для описания постоянно меняющейся интернет-среды, указывает на то, что коммуникативная среда и технологии, а не гендер влияют на общение людей в интернет-пространстве [1; 3; 7].

Представленные выше теории, несмотря на их концептуальные различия, позволяют описать и интерпретировать речевые гендерные практики, реализующиеся в коммуникации в социальной сети Facebook. Аудитория этой социальной сети является гетерогенной, она представлена пользователями, принадлежащими к раз-

ным расам, культурам, возрастным группам с разным уровнем образования. Поэтому именно в этой многонациональной и кросс-культурной среде можно проследить гендерные особенности виртуального общения.

В нашем исследовании выдвигается гипотеза о том, что гендерный фактор оказывает влияние на коммуникацию в социальной сети Facebook. Таким образом, мы соглашаемся с С. Херринг, которая отрицает то, что компьютерная опосредованность нивелирует влияние гендера [9]. Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы было проанализировано двести публичных сообщений (по сто сообщений от представителей мужского и женского пола), опубликованных в период с 7 по 10 марта 2013 г., отобранных методом сплошной выборки.

Проанализировав литературу, посвященную изучению гендерных особенностей межличностного общения и компьютерно-опосредованной коммуникации в интернет-пространстве, мы выдвинули ряд предположений, касающихся гендерных особенностей общения в социальной сети Facebook:

1) мужчины подчеркивают статус и власть в своих сообщениях;

2) женщины в своих сообщениях ориентированы на высказывание поддержки, поощрения и благодарности;

3) женщины чаще выражают неуверенность, выдвигают предположения и используют конструкции со страдательным залогом;

4) женщины чаще, чем мужчины, создают сообщения, основной коммуникативной целью которых является вербальное выражение эмоционального состояния;

5) поскольку сообщения женщин большей мерой эмоционально окрашены, в них чаще используются эмотиконы (от англ. emotional icons);

6) мужчины чаще обращаются к стилистически сниженной лексике (жаргонизмы, сленг, брань), а женщины используют эфемизмы.

Проведенный компаративный анализ сообщений позволяет подтвердить выдвинутую нами гипотезу о существовании

гендерных особенностей коммуникации в социальной сети Facebook. Также в ходе исследования было подтверждено предположение о том, что мужчины чаще женщин создают сообщения, подчеркивающие их власть и статус. Мы выделили три подкатегории сообщений:

1) сообщения, в которых автор дает совет конкретным или потенциальным адресатам: *Keep Tempo: Twenty years from now you will be more disappointed by the things you didn't do than by the ones you did do. So throw off the bowlines. Sail away from the safe harbor. Catch the trade winds in your sail. Explore. Dream. Discover, have a nice day PALS.. (15). Thokozile Khanyile: Ladies love yourself! If he's dumb enuff 2 walk away, be smart enuff to let him go (15);*

2) сообщения, содержащие философские размышления коммуниканта (часто такие сообщения содержат имплицитный совет): *Anua Ojukwu: If you not hansom at 20,not strong at 30,not wise at 40 and not rich at 50 just forget it (15). Daisy G Gonzalo: Just when you think you know people, they disappoint you in ways you never thought they could.... (15);*

3) сообщения, созданные с целью выразить свое превосходство над другими, вызвать чувство зависти или похвастаться: *Brian Rider: Parent of the year. MEEEEEEEEEE so f\*\*\* you drunks (15). Victoria Bendon: Yesterday Harry asked me if I was a princess. Was it tiara or ball gown that gave it away? (15).*

Количество сообщений, созданных мужчинами для выражения совета, превосходит количество аналогичных сообщений, созданных женщинами, в два раза. Также анализ показывает, что мужчины более склонны к философствованию. Из ста сообщений, созданных мужчинами, двадцать четыре отражают жизненные взгляды и содержат саморефлексию адресантов. Для сравнения, количество таких сообщений, отправленных женщинами, является сравнительно низким – восемь из ста. Было установлено, что количество мужских и женских сообщений, коммуникативной целью которых является хвастовство, оказывается одинаковым – по четырнадцать среди представителей каждого пола. С учетом того, что одно и то же сообщение может относиться к более чем одной подкатегории, окончательный подсчет показывает, что часть мужских сообщений,

подчеркивающих власть, статус и экспертные знания отправителя, составляет 44%, а женских – 32%. Однако незначительная разница в процентном соотношении не позволяет нам однозначно утверждать, что выражение статуса и власти является гендерно маркированной тактикой.

С другой стороны, женщины нередко используют интернет-пространство для получения совета или просьбы о помощи (*Kelley Mack Altieri: Somebody help me! I am missing this item from the LottoLuck collection set on LottoRace! (15)*), а для мужчин такое речевое поведение не является характерным (*Dwayne Coco Sheahan: This green Ute was stolen from a yard last night in crestmead any details would b Realie abdicated (15)*) – восемнадцать и семь сообщений соответственно.

Выделение отдельной подгруппой категории «риторические вопросы» показало, что использование такой риторической фигуры характерно как для мужчин, так и для женщин, поскольку количество содержащих их сообщений является равным.

Второе выдвинутое нами предположение касалось высказывания поддержки, поощрения и благодарности. В отдельную категорию были выделены сообщения, коммуникативной целью которых является установление контакта с конкретными или потенциальными собеседниками. Авторы таких сообщений обращаются к другим пользователям социальной сети с приветствием (*Francis Uzosike: Never put ur trust in MAN,bcos he will disappoint u, bt work smart and trust in the Lord and it will b well 4 u. Gud morning pals (15)*; *Leah Ojo: Good morn, how was your night? (15)*), поздравлениями (*Kim Spires Reagin (женщина): Twenty-two years ago I was blessed with the sweetest, most beautiful bundle of joy, my precious Abigail. Wishing you a very Happy Birthday and lots of love (15)*), пожеланиями (*Martins Dike: Happy new day. (15)*; *Alison Mcilhatton: just a little note to say to Emily n matthew, hope u have a lovely day on yr confirmation, хохохо (15)*) или благодарностью (*Ebuoka Tonny: God, I thank for a day like 2day (15)*; *Ginny Popovich: Yes there is always a place for you on my wall., in my heart and soul. Thank you for all you have done for me. I will always have a place for you. THANK YOU (15)*). Женщинами было отправлено двадцать сообщений такого плана, а мужчинами – семнадцать. Таким

образом, мы не можем утверждать, что такое речевое поведение в социальной сети является гендерно маркированным.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что отсутствие уверенности является отличительной чертой сетевой коммуникации женщин, так как они отправляют в два с половиной раза больше сообщений, содержащих лексические и грамматические маркеры сомнения и неуверенности, к которым относятся модальные глаголы, выражения с модальным значением, а также другие лексические единицы (например, *could, may, might, looks like, seems like, sounds like, hope, wonder, possibly*): *Samantha Ward: so up and ready for work don't know if i have to sounds like it sleeting out or raining really hard hope everyone has a wonderful day (15)*.

Основной коммуникативной целью более трети сообщений, отправленных женщинами, было выражение эмоционального состояния – *Madhumita Sacar: I AM CRYING (15)*. Для сравнения, аналогичная категория мужских сообщений составила лишь десятую часть – *Tj Honeysuckle: Things that annoy me more than they should I - bands and PR people who call it the John Curtain Hotel. Dumb (15)*. Таким образом, подтверждается еще одно выдвинутое нами предположение о склонности женщин к созданию эмоционально окрашенных сообщений. Также женщины в три с половиной раза чаще используют в своих сообщениях эмодзи. В ходе исследования мы обратили внимание на использование заглавных букв для написания отдельных слов или всего сообщения, являющимся одним из немногих доступных для пользователей социальной сети Facebook средств параграфемии. Квантитативный анализ сообщений показывает, что женщины почти в два раза чаще, чем мужчины, обращаются к такому написанию слов. Еще одним графическим способом выражения эмоций стало чрезмерное использование пунктуации (например, более трех точек для обозначения паузы либо большое количество восклицательных или вопросительных знаков для обозначения интенсивности выражаемого эмоционального состояния). В этом случае, количественный анализ показывает, что излишняя пунктуация не является отличительной чертой сообщений женщин.

тельной чертой (двадцать восемь мужских и тридцать три женских сообщения). Полученные данные наталкивают на выводы о том, что мужчины в интернет-среде отдают предпочтение невербальному выражению эмоционального состояния.

Не подтвердилось предположение о более частом использовании мужчинами стилистически сниженной лексики. Количество мужских и женских сообщений, содержащих жаргонизмы, сленг и брань, оказалось равным. Более того, женщины в своих сообщениях не обращаются к эвфемизмам. Такой сдвиг в коммуникации вероятно объясняется возможностью анонимного общения и временно-пространственной отдаленностью коммуникантов. В интернет-коммуникации вероятен риск снижения ответственности и возникновение новой коммуникативной личности.

Однако следует отметить, что в ходе проведенного анализа было установлено, что коммуниканты также создают сообщения, раскрывающие их набожность и религиозность (*Malixole Monakali: If some1 make you happy u must thank the Lord (15); Shamakinwa Rhoda: LORD I tank you for the gift of today may you be highly prais (15)*). В таких сообщениях авторы обращаются к Богу с просьбой, благодарностью либо призывают к этому других пользователей. Женщины используют такую коммуникативную тактику почти в два раза чаще, чем мужчины (семнадцать и девять сообщений соответственно).

Исследование показало, что тактика жалобы/ возмущения также не является гендерно маркированной. Квантитативный анализ выявил, что мужчинами было отправлено двадцать три сообщения подобного содержания (*Josiah Castillo: Wtf when ppl grab your phone and do sum stupid....That's that s\*\*\* I don't like (15)*), а женщинами значительно больше – двадцать восемь (*Wendy Neo: Damn!!!! Met a crazy idiot driver in life!!! S\*\*\*!!!! (15)*).

Таким образом, проведенный квантитативный анализ подтверждает наличие определенных гендерных отличий в интернет-коммуникации. Выражение неуверенности и эмоциональности, просьба и религиозность остаются характерными призна-

ками женского речевого поведения, хотя во многих случаях женщины перебирают на себя тактики, характерные для мужчин. Исследование показывает, что в интернет-среде происходит частичное нивелирование гендера, вызванное отдаленностью коммуникантов в пространстве и во времени, отсутствием конкретного адресата, а также возможностью создания новой языковой личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горошко Е.И. Интернет-технологии сквозь призму языкового сознания (гендерный анализ) // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 4. – С. 53-68.
2. Горошко Е.И. Электронная коммуникация (гендерный анализ) // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. – Калуга: КГПУ им. Циолковского, 2005. – С. 65-81.
3. Данилюк С.С. Структурні та функціональні особливості англomовних електронних текстів: автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.04. – Киев, 2006. – 20 с.
4. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах // Гендер и язык. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 7-30.
5. Таннен Д. Ты просто меня не понимаешь: Женщины и мужчины в диалоге // Гендер и язык. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 235-510.
6. Blum K.D. Gender differences in Asynchronous Learning in Higher Education // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 1999. – Vol. 3. – № 1. – P. 46-67.
7. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 272 p.
8. Eckert P., McConnel-Ginet S. Communities of Practice: Where Language, Gender and Power All Live // Locating Power: Proceedings on the Second Berkeley Women and Language Conference. – Berkeley: Berkeley Women and Language Group, 1992. – P. 89-99.
9. Herring S. A difference of communication styles // NY Times, 2011 – URL: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2011/02/02>.
10. Holmes J. Women's Talk: The Question of Sociolinguistics Universal // Australian Journal of Communication. – 1993. – № 20 (3). – P. 125-149.
11. Maltz D.N., Borker R.A. A Cultural Approach to Male-female Miscommunication. // Applying anthropology: an Introductory Reader. – Boston, MA, 2003. – P. 160-171.
12. Rodino M. Breaking out of Binaries: Reconceptualizing Gender and its Relationship to Language in Computer-Mediated Communication. – URL: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol13>.

13. Sanders T. Researching the Online Sex Work Community // Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet. – New York: BERG, 2005. – P. 7-80.

14. Weatherall A. Gender, Language and Discourse. – London: Routledge, 2002. – 177 p.  
15. Facebook – URL: <http://www.facebook.com>.

## FACEBOOK GENDER FEATURES OF FACEBOOK COMMUNICATION

*Vera Vladimirovna Kaptiurova*

Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv  
Kyiv, Ukraine

*The article considers five major models of masculine and feminine verbal behaviour on social network Facebook as a communicative environment. Conducted quantitative analysis allows to circle out and describe realisation of gender communicative characteristics on the Internet as exemplified by Facebook posts.*

**Key words:** gender; social networking; Facebook; Internet communication; gender levelling.

© В.В. Каптюрова, 2013

**Рецензент:** доктор филологических наук, профессор А.Д. Белова

УДК 811.11

## О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ ПРОСОДИЕЙ В АВТОМАТИЧЕСКИ СИНТЕЗИРОВАННОЙ РЕЧИ

*Жанна Саркисовна Нерсисян*

кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков,  
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,  
г. Москва  
e-mail: janna1955@mail.ru

*Андрей Валерьевич Щербаков*

студент, Институт иностранных языков,  
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,  
г. Москва  
e-mail: dr.equivalent@yandex.ru

*В статье приводятся результаты экспериментального исследования, целью которого было определить качество синтезированной речи и роль просодических характеристик в ее восприятии. Для этого был проведен сравнительный аудиторский анализ естественной и синтезированной речи, задачей которого было определить конкретные просодические параметры, от которых зависит комфортность восприятия звучащей речи.*

**Ключевые слова:** синтезированная речь; естественная речь; просодические параметры; комфортность восприятия; сегментация высказывания; речевой сигнал; словесное ударение.

**Практический смысл синтеза речи по печатному тексту.** Современная жизнь немыслима без вычислительных систем. Компьютеры постепенно заменяют многие, привычные нам вещи. По мере лавинно-образного развития вычислительных технологий, а также развития технологий производства интегральных полупроводниковых

схем [8], человечество приближается к тому моменту, когда любая вещь будет управляться встроенным компьютером.

Такой высокий уровень развития вычислительной техники и ее повсеместное внедрение во все области жизнедеятельности человека делают актуальным вопрос об организации наиболее естественного и удоб-

ного взаимодействия человека с вычислительными системами. Существует целое научно-инженерное направление, изучающее и совершенствующее методы разработки, оценки и внедрения систем человеко-компьютерного взаимодействия [9].

С этой точки зрения, голосовое взаимодействие человек-машина в теории является одним из наиболее естественных, удобных и простых человеческих интерфейсов в силу отсутствия необходимости специальной подготовки пользователя, ручных манипуляций со стороны пользователя. Как следствие, данный способ взаимодействия, при разумном использовании с другими интерфейсами может резко повысить эффективность, а также доступность использования вычислительной машины [10].

На практике, для достижения положительного эффекта использования голосового взаимодействия с вычислительной техникой, необходимо разрешить обширный ряд проблем. В первую очередь необходимо обеспечить ввод и вывод данных в систему и из системы. Это значит, что необходимо обеспечить автоматический синтез (текст в речь) и анализ (речь в текст) речевого сигнала, а на этапе ввода, обеспечить комплексный лингвистический анализ полученного текста.

Неотъемлемым компонентом звучащей речи являются ее просодические характеристики. Без них речь звучит невыразительно, механически, часто неразборчиво и при долгом прослушивании способна вызвать дискомфорт и утомление [1; 6].

В настоящее время методы синтеза речевого сигнала, а также методы управления просодическими характеристиками позволяют давать достаточно понятный и разборчивый сигнал для его практического применения в следующих областях:

- помощь физически ограниченными людям (пример: аппараты для зрительно ограниченных или немых);
- автоматизированные системы оповещения и выдачи информации (пример: информация об отправлении и прибытии транспортных средств, информационные стенды в общественных местах);
- автоматизированные радиостанции (пример: метеостанции, береговая охрана,

геологическая и военная разведка, системы раннего предупреждения о чрезвычайных ситуациях) [12];

- как устройство вывода [3];
- электронная музыка.

Однако, для более широкого применения данной технологии, а также лучших результатов в областях, где синтез речи по печатному тексту уже используется, недостаточно просто разборчивой и понятной речи: необходимо обеспечить реалистичный сигнал. Для того, чтобы установить, обеспечивают ли существующие технологии подобный естественному речевой сигнал, был проведен аудиторский анализ, целью которого было определение качества синтезированной речи. Такая оценка качества позволила далее определить и качество современных синтезаторов речи.

#### **Подготовка аудиторского анализа.**

Для анализа были подготовлены три записи речевого сигнала длительностью в 60 секунд. Одна из записей синтезирована программой, использующей движок синтеза речи Pico компании SVOX, вторая запись синтезирована движком Natural Voices компании AT&T, третья – записана с речи носителя языка. В качестве исходных текстов использована лабораторная работа по фонетике немецкого языка.

Были подготовлены опросные анкеты для заполнения аудиторами. Опросные анкеты содержали два вопроса:

- какая из записей звучит наиболее естественно;
- какие параметры синтезированной речи отличают ее от речи естественной.

Аудиторам был предоставлен выбор из следующих параметров речевого сигнала: ударение, темп, движение тона, паузация, произношение отдельных звуков.

В эксперименте участвовало три группы аудиторов с разным уровнем языковой компетенции, всего 24 человека. Для каждой группы эксперимент проходил следующим образом: аудиторы внимательно прослушивали аудиозаписи последовательно по два раза, запоминая их звучание. После чего аудиторам предлагалось ответить на вопросы аудиторской анкеты.

**Результаты.** Анализ результатов аудиторского анализа показал, что наиболее час-

тотным признаком, отличающим синтезированную речь от естественной, является темпоральный, а именно характер пауз и темп речи.

В комментариях к пункту «прочее» в первой и второй группе в обоих случаях отмечена неестественно идеальная ритмичность и длительности звуков и пауз в речевом потоке.

Разумеется, с развитием технологии синтеза речи степень подобия синтезированного речевого сигнала растет, однако комфортность его восприятия все еще оставляет желать лучшего.

Комфортность восприятия имеет как объективные, так и субъективные факторы. Среди субъективных факторов можно отметить степень подготовки реципиента. Не подготовленный слушатель наименее склонен замечать мелкие недочеты в речевом потоке. Наиболее же подготовленному слушателю такая речь будет резать слух.

Среди объективных недостатков можно отметить, помимо уже известных и характерных для тех или иных технологий недочетов, один общий для всех методов синтеза фактор - все движки синтеза речевого сигнала стремятся производить идеальный сигнал с идеальными параметрами без отклонений, что очень сильно выдает ненатуральное происхождение сигнала.

На основе проведенного анализа оказалось возможным сформулировать некоторые проблемы управления просодическими характеристиками.

В современном синтезе речевого сигнала (в частности, в области управления просодическими характеристиками) существует ряд существенных недостатков, мешающих его комфортному восприятию, и выдающих ненатуральное происхождение сигнала. Эти недостатки проявляются в процессе:

- анализа входного текста и
- определения его темпоральных характеристик.

Как следствие, эти недостатки отражаются в выходном синтезированном речевом сигнале. Наш эксперимент выявил как минимум две проблемы: первая из них связана с определением словесного ударения, вторая – с сегментацией высказывания.

В целом, существующий алгоритм процедурного предсказания словесного ударения проверен и хорошо работает в случае, если слово, к которому применяется данный метод, произошло из языка входного текста. Если же анализатор находит слово, которое было заимствовано, но не ассимилировано (не подчинено правилам произношения языка входного текста), программа может ошибочно проставить ударение, что сильно повлияет как на само слово, так и на целевую просодию высказывания.

Словари иностранных слов [11] решают эту проблему далеко не полностью, и представляют еще три проблемы:

- словари не могут содержать все заимствованные или иностранные слова, которые могут встретиться во входном тексте;
- словари необходимо постоянно держать в оперативной памяти;
- словари необходимо обновлять для поддержания их актуальности.

Еще одним немаловажным фактором в восприятии речи является ее сегментация, которая отражает положения стыков синтагм (и, как следствие, положения синтагменных и фразовых ударений). Это своеобразные точки на координатной прямой, по которым будет впоследствии строиться контур движения тона.

Членение высказывания на синтагмы зависит, в первую очередь, от речевой ситуации [2], от коммуникативной задачи говорящего и от коммуникативной функции и типа высказывания.

Проблема состоит в том, что синтезатор не имеет информации ни по одному из этих вопросов. Он не «знает», и не может догадываться, каков на самом деле смысл читаемого им текста.

Это также касается и тональной маркировки высказываний. Описанный алгоритм регрессионного анализа для разбиения текста на синтагмы работает в большинстве случаев лишь для текстов, лишенных эмоциональной окраски. На данный момент машина не может правильно смоделировать, к примеру, интонацию удивления.

В результате аудиторского анализа было также установлено, что еще одним маркером, по которому синтезированная речь от-

личается от естественной речи, является длительность отдельных звуков и пауз.

Все три группы audиторы, участвовавших в эксперименте, отметили, что синтезатор произносит звуки и паузы с абсолютно одинаковой длительностью на протяжении всего высказывания.

В действительности, машине легче генерировать идеальный сигнал, чем допускать несовершенства – ударный гласный в разметке в одном месте будет настолько же миллисекунд длителен, насколько и в другом.

Уравнения определения длительностей реализации фонем в современных синтезаторах речи не допускают никакой вариативности, что и приводит к пусть и «идеальному», но некомфортному для человеческого слуха речевому сигналу.

Вышеозначенные проблемы присущи практически всем современным движкам синтеза звучащей речи по тексту. Но это еще не значит, что у них не может быть решений. Если обратить внимание на смежные с областью синтеза звучащей речи дисциплины, то можно увидеть пути совершенствования методов управления просодией в синтезированном речевом сигнале. Некоторые из них изложены ниже.

При наличии во входном тексте иностранных слов, к которым не применимы правила ударения входного языка, необходимо применить к нему те правила, которые существуют в том языке, из которого это слово было заимствовано.

В таком случае, следует отделить правила ударения от языковых пакетов, привести их в совместимость между собой и построить анализатор таким образом, чтобы он подключал правила ударения какого-либо языка по мере необходимости. Однако, для выяснения этой меры необходимости, важно понять (и еще важнее – заставить машину понять), чем слова одного языка отличаются от слов другого языка. Для этого нужно применить знания из области сопоставительных разделов лингвистики, а именно – **сопоставительной лексикологии** и **сопоставительной морфологии**. Существуют библиотеки методов и программы, использующие статистические модели и теорию вероятностей для работы с текстом на есте-

ственном языке. В качестве статистической базы используются корпуса текста – организованные и маркированные совокупности текстов.

С помощью вышеназванных корпусов текстов возможно проводить синтаксический анализ, строить графы зависимостей между членами предложений и простыми предложениями в составе сложных, что можно применять для уточнения синтагматического членения высказываний [5; 4].

Примером решения упомянутой проблемы является пакет библиотек и программ Natural Language Toolkit (NLTK) [7] для языка Python. Модуль распространяется по свободной лицензии Apache License, и доступен для скачивания, изучения, разработки и внедрения всем желающим.

В данном направлении могут быть применены методы **компьютерной лингвистики (корпусная лингвистика, извлечение информации)** и **математики (теория вероятностей, статистика)**.

Стоит еще раз вспомнить о том, что просодические характеристики высказывания во многом зависят от коммуникативной установки и речевой ситуации. Выше было установлено, что у синтезатора нет информации ни о коммуникативной цели высказывания, ни о его семантике. Другими словами, машина не понимает текст на естественном языке. Научить программу понимать речь человека – задача из области **информатики, компьютерной лингвистики** и изучения **искусственного интеллекта**.

Применение методов искусственного интеллекта позволит машине извлекать семантику из текста, определять его коммуникативную цель, и, как следствие, более точно сегментировать высказывания, давая более благоприятную просодическую разметку.

Эксперимент, проведенный в рамках данного исследования, показал, что темпоральные характеристики высказывания (длительность звуков и пауз), реализуемые без изменений на протяжении всего высказывания вызывают заметный дискомфорт у реципиента.

Для того, чтобы избежать такого рода дискомфорта, предлагаются два подхода. Подходы не исключают друг друга, и могут использоваться в комплексе.

1. Изучение влияния различных факторов на вариативность темпа речи и, наряду с кривой вариативности тона, построение кривой вариативности темпа. Для этого подхода необходимо комплексное исследование в области **теоретической и практической фонетики**, включающей в себя сбор, **статистический анализ** данных и выявление **математических** закономерностей. Также необходим пересмотр уравнения длительностей звуков.

2. Сглаживание «идеальных» темпоральных параметров путем незначительных для семантики, но ощутимых случайных отклонений, для чего может быть использован генератор случайных чисел, что также является **компьютерно-математической** моделью.

Хотя настоящая ситуация в области управления просодическими характеристиками в синтезе звучащей речи по печатному тексту оставляет желать лучшего, прогноз развития в данной сфере обнадеживает.

Тем не менее, усилий одной только фонетики для дальнейшего улучшения методов синтеза речи недостаточно. Для этого требуются знания и методики большого количества смежных областей науки – сопоставительных лексикологии и морфологии, компьютерной лингвистики, математики (в особенности, статистики и теории вероятностей), компьютерных наук (информатики и теории искусственного интеллекта).

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Калужный М.В. Система реабилитации слабовидящих на основе настраиваемой сегментарной модели синтезируемой речи: дисс ... канд. техн. наук. – Тверь, 2009. – 178 с.
2. Козьмин О.Г, Богомазова Т.С. Теоретическая фонетика немецкого языка. – М.: Нви-Тезаурус, 2002. – 254 с.

3. Косарев Ю.А. Естественная форма диалога с ЭВМ. – Л.: Машиностроение, 1989. – 143 с.

4. Лобанов Б.М. Алгоритм сегментации текста на синтаксические синтагмы для синтеза речи. Объединенный институт проблем информатики НАН Беларуси, 2008. – URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2008/materials/html/50.htm> – (дата обращения 22.05.2013).

5. Потемкин С.Б. Неконтролируемый синтаксический анализ. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2009, URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/html/63.htm> (дата обращения 22.05.2013).

6. Санникова Е.Г. Восприятие и понимание естественной и синтезированной речи: Автореф. дисс... канд. псих. наук, Курганский государственный университет, Екатеринбург, 2008. – 23 с.

7. Bird S., Loper E., Klein E. et al. Natural Language Toolkit. New York University, University of Melbourne, University of Pennsylvania. – URL: <http://nltk.org/> (дата обращения 22.05.2013).

8. Brock D.C., Moore G.E. Understanding Moore's Law: Four Decades of Innovation. Philadelphia, Pa.: Chemical Heritage Foundation, 2006. – 122 с.

9. Hahn Th. Future Human Computer Interaction with special focus on input and output techniques. University of Reykjavik, 2010, – URL: <http://www.olafurandri.com/nyti/papers2010/FutureHumanComputerInteraction.pdf> (дата обращения 22.05.2013).

10. Hewett, Baecker, Card, Carey, Gasen, Mantei, Perlman, Strong and Verplank, Curricula for Human-Computer Interaction Special Interest Group on Computer-Human Interaction, 2009, – URL: [http://old.sigchi.org/cdg/cdg2.html#2\\_1](http://old.sigchi.org/cdg/cdg2.html#2_1) (дата обращения 22.05.2013).

11. Marincic D., Tusar T., Gams M., Sef T. Analysis of Automatic Stress Assignment in Slovene//INFORMATICA (Institute of Mathematics and Informatics, Vilnius), 2009. – № 1. – С. 35-50

12. National Weather Service, Voices Used on NOAA Weather Radio. National Weather Service, 2012. – URL: <http://www.nws.noaa.gov/nwr/newvoice.htm> (дата обращения 22.05.2013).

### **ABOUT SOME PROBLEMS OF MANAGING THE PROSODY IN AUTOMATICALLY SYNTHESIZED SPEECH**

*Shanna Sarkisovna Nersesyan*

Candidate of Philology, Associate Professor,

Institute of Foreign Languages,

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

*Andrew Valerjevich Shcherbakov*

student of the 5th year, the Institute of Foreign Languages,

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

*The article describes the results of the experimental research, which purpose was to determine the quality of the synthesized speech and the role of the prosodic features in its perception. The comparative auditor analysis of the natural and synthesized speech was made for the purpose to find out the prosodic features, which determine the comfort of the speech perception.*

**Key words:** synthesized speech; natural speech; prosodic features; comfort of the perception; the speech segmentation; speech signal; the word stress.

© Ж.С. Нерсесян, 2013

© А.В. Щербаков, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры немецкого языка и современных технологий обучения ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Протокол № 7 от 13 мая 2013 г.

## МОТИВАЦИОННО-ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ АВТОРСКОГО СОЗНАНИЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

*Ольга Андреевна Попова*

кандидат исторических наук, доцент,

Институт гуманитарных наук,

ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

e-mail: popovauni@rambler.ru

*В статье автор говорит о взаимном влиянии языка, культуры и общества, подчеркивая объединяющую роль языка для многих наук и его антропоцентричность. На примере творчества немецкого публициста Ульриха фон Гуттена (1488-1523), яркой языковой личности элитарной речевой культуры на лингвокогнитивном уровне можно воссоздать картину мира немецкого мыслителя эпохи Возрождения, делая акцент на мотивационно-интенциональный компонент, глубинное образование в структуре языкового сознания, служащий зарождению ментальных импульсов, побуждающих к действию.*

**Ключевые слова:** язык; культура; общество; языковая личность элитарной речевой культуры; картина мира; публицистические произведения; семантический анализ; гуманизм; национальное самосознание.

Истинное предназначение языка как своеобразного способа укоренения человека в действительности» [6, с. 172] в качестве «органа образования мысли служить вдохновительным орудием для вновь возникающих поколений» [6, с. 426], ибо «взаимопонимание возникает не потому, что для всех говорящих на данном языке определенное слово выражает одно и то же значение, а потому, что люди «... прикасаются к одним и тем же клавишам инструмента своего духа, благодаря чему у каждого вспыхивают в сознании соответствующие, но не тождественные смыслы» [6, с. 166]. Язык тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на

каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры.

Связь человека с народом, расой и всем человеческим родом осуществляется в первую очередь с помощью языка. Язык по существу – «собственность всего человеческого рода», «именно в языке каждый индивид всего яснее ощущает себя простым придатком человеческого рода: Язык принадлежит мне, ибо каким я его вызываю к жизни, таким он и становится для меня; а поскольку весь он прочно укоренился в речи наших современников и в речи прошлых поколений – в той мере, в какой он непрерывно передавался от одного поко-

ления к другому, – постольку сам же язык накладывает на меня при этом ограничение. Но то, что в нем ограничивает и определяет меня, пришло к нему от человеческой, интимно близкой мне природы, и потому чужеродное в языке чуждо только моей преходящей, индивидуальной, но не моей изначальной природе. Подобно самому человеку, каждый язык есть постепенно развертывающаяся во времени бесконечность» [6].

Нас интересует аспект «человек в отношении к обществу», то есть личность, а если брать во внимание язык (речь) одного лица (идиолект), то на более интересует языковая личность элитарной речевой культуры. Необходимость изучения человека говорящего осознавалась многими поколениями лингвистов. Идея языковой личности была подготовлена всем ходом развития лингвистической науки. Отдельные замечания по освещаемому вопросу можно найти уже в работах лингвистов XIX - нач. XX вв. (В. Гумбольдта, Г. Штейнталя, В. Вундта, Я. Гримма, А. Мейе, И.А. Бодуэна де Куртене, А.А. Шахматова, Л. Вайсгербера).

Введение понятия языковой личности подготовлено различными направлениями языкознания и философии. Первое обращение к понятию языковой личности связано еще с именем немецкого ученого Лео Вайсгербера (*Sprachliche Perso-nlichkeit*). Как отмечает В.Д. Лютикова, «...начало поисков интегрированного лингвофилософского подхода мы обнаруживаем в XVIII в. у Э.Б. де Кондильяка и позже у И. Гердера. Пристальное внимание к личности в идеалистических направлениях философии выразилось в том числе и в особом интересе к языку индивида. Однако разброс мнений о сущности индивидуальной речи – от признания, что каждый человек говорит на своем языке (Б. Кроче), до утверждения, что человек лишь выразитель чужого сознания (Ф. Ницше, Ф. Шеллинг), – несколько снижал ценность исследований. В материалистических концепциях категория особенного, индивидуального часто занимало подчиненное место по отношению к категории общего. Речь, в частности, шла о том, как общественно-экономическая фор-

мация, класс или социальная группа влияют на определенный факт речи» [5, с. 7].

Несмотря на то, что в работах В. фон Гумбольдта, Г. Штейнталя В. Вундта, Б. де Куртене, А.А. Шахматова, Л. Вайсгербера, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и др. идея о личностном начале так или иначе высказывалась, целостная концепция языковой личности начала формироваться только в конце XX – начале XXI в., когда произошла смена научной парадигмы в языкознании. Сейчас мы называем парадигму языкознания антропоцентрической, т. к. в центре внимания находится человек, «языковая личность». Антропоцентрическая лингвистика, рассматривающая язык как важнейшее достояние индивида, делает одним из центральных понятие «ЯЛ», о чем свидетельствует многообразие подходов к раскрытию соотношения «язык-личность» и к самому термину «ЯЛ».

Обращение к теории языковой личности в наше время вызвано гуманизацией всех наук. Повышенное внимание к человеку, его проблемам делает основным объектом изучения современной лингвистики *homo loquens*. Как пишет польский лингвист Станислав Гайда, «в новой теории языка центральную позицию занимает человек с присущими ему качествами, позволяющими ему производить и принимать тексты. При этом его тексты могут различаться степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отображения мира, а также интенциональной ориентацией» [9, с. 104].

Если до сих пор лингвисты в основном изучали язык как таковой, в отвлечении от конкретного носителя, то теперь они повернулись «лицом» к человеку. «Все это свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике – о переходе от лингвистики имманентной к лингвистике антропологической» [11, с. 79]. Язык становится объединяющим началом для столь разных областей знания о человеке как философия, психология, социология и многие других.

Таким образом, основное внимание современных лингвистов в настоящее время концентрируется на человеке, носителе

языка как представителе национальной культуры, определенной социальной группы, обладающем своими психологическими, социальными и другими особенностями, имеющем свой взгляд на язык, свои лингвистические предпочтения. На данный момент в лингвистической науке насчитывается достаточно много определений языковой личности, в которых представлены различные подходы к рассмотрению названного феномена. Термин «ЯЛ», безусловно, относится сегодня к числу наиболее популярных, но до сих пор не существует единой его трактовки. Языковая личность определяется при этом через понятия субъекта, индивида, автора текста, носителя языка, информанта, языковой картины мира и знаний о мире, знаний языка и знаний о языке, языкового сознания, самосознания и др.

Разработка теории «языковой личности» относится к числу актуальных задач современного языкознания, когда анализу подвергаются индивидуальные и социальные проявления «языковой личности», ее ценностные предпочтения. Как пишет М.М. Бахтин, «сознание слагается и осуществляется в знаковом материале, созданном в процессе социального общения организованного коллектива... Индивид как собственник содержаний своего сознания, как автор своих мыслей, как ответственная за свои мысли и желания личность, такой индивид является чистым социально-идеологическим явлением» [1, с. 17-40].

В этой связи любое обращение к речевому портретированию конкретного носителя любого типа речевой культуры представляет большую теоретическую и практическую ценность, а носителя высшей культурной страты – элитарной – целесообразно в особенности. Носитель элитарной речевой культуры – совершенная языковая личность с рельефными языковыми чертами, с уникальной индивидуальностью, которая вместе с тем ярко воплощает в себе характерные черты своего времени, поколения, культуры, народа.

Одним из ярких примеров «языковой личности», которая не померкла с годами, хотя прошло почти более 500 лет, является немецкий публицист, реформатор Ульрих

фон Гуттен (1488-1523), носитель языковой традиции немецкой гуманистической среды, интеллигенции XVI в. В нашей статье мы представляем яркую уникальную языковую личность элитарной речевой культуры Германии эпохи Возрождения и Реформации, немецкого интеллектуала и представителя гуманистической среды, образованного человека, подготовившего и расчистившего путь к немецкому самосознанию, человека свободной профессии, странствующего преподавателя, поэта, воинствующего публициста, юношу, своим пылким сердцем обнимавшего все человечество, рыцаря, ставящего превыше всего кодекс чести.

Интеллектуальная деятельность немецкого публициста Ульриха фон Гуттена (1488-1523) давно привлекает исследователей, не только историков, но и литераторов. Не только потому, что он один из лучших писателей-латинистов Северного Возрождения, «коронованный поэт и оратор» (*coronatus poeta laureatus eques aurtus*), но и страстный трибун, способный вызвать резонанс в обществе, призвать к борьбе против несправедливости, провозвестить идеи единой Германии. Он был один из немногих поэтов и публицистов XVI в., которые остро ощущали веяние нового времени. Поэтому не зря, спустя много столетий, девизом одного из университетов Калифорнийского, в Стендфорде стала фраза Гуттена «*videtis illam spirare libertatis auram*» («Воздух свободы веет...»). В эпоху гуманизма свобода понималась как возможность беспрепятственного всестороннего развития личности, кроме того, политические взгляды Гуттена подразумевали освобождение немецкой нации от диктата папства, от влияния римской церкви; во-вторых, устранение княжеской тирании внутри самой Германии. Не надо забывать, Гуттен был прежде всего общественным борцом, и все произведения его имеют политическую окраску и отличаются агитационной направленностью, зовут к активной борьбе.

Рассматривая «языковую личность» Ульриха фон Гуттена на лингвокогнитивном и прагматическом уровне мы можем

воссоздать целостную картину мира литератора эпохи Возрождения и Реформации.

Создание исчерпывающего портрета языковой личности публициста и его системное описание чрезвычайно трудно из-за необходимости полноты охвата всех созданных данной личностью текстов. Поэтому приоритетным для исследователей становится описание отдельных аспектов языковой личности писателя, которое производится с опорой на все доступные тексты. Речевое произведение является одним из многочисленных параметров, помогающих раскрыть тип языковой личности не в языковом плане, но и посредством его (характер связи между понятиями, отсылка к идеалам, образцам, стереотипам). Объектом анализа при изучении языковой личности социального мыслителя были публицистические тексты (инвективы, письма, речи, памфлеты, диалоги, трактаты), которые рассматривались как один из многочисленных способов фиксации и объективации сознания автора, а также специфическими репрезентантами содержания картины мира немецкого реформатора Ульриха фон Гуттена, языковой личности элитарной речевой культуры публициста эпохи Возрождения Германии XVI в.

Элитарный тип предполагает «максимально полное владение всеми возможностями языка: умение использовать нужный в данной ситуации функциональный стиль, строго различать нормы устной и письменной речи, пользоваться всем богатством языка (синонимами, образными выражениями, в письменной речи возможностями пунктуации и абзацного членения, в устной — всем разнообразием русских интонаций), не нарушать орфоэпических, лексических и орфографических норм, соблюдать все этические нормы общения, а главное, всегда и все использовать в своей речи целесообразно, не злоупотребляя иностранными словами и никогда не искажая ни их значение, ни произношение при необходимом употреблении» [12, с. 45].

Если провести семантический анализ произведений, т. е. анализ смысла текстов, то станет ясно, что произведения Ульриха фон Гуттена являются своеобразной про-

граммой действий или побуждений к действию, призыв к борьбе. Воздействующий эффект усиливается при помощи местоимения «мы», глаголов в настоящем времени и императиве. Употребление глаголов в форме настоящего времени усиливают побуждающий, призывный эффект, поскольку эти формы времени создают впечатление близкого, реально происходящего события, а не эфемерного, возможного будущего.

Литература (в том числе художественная, научно-техническая, общественно-политическая, научно-популярная, публицистическая и т. п.), как известно, относится к одному из основных средств информационно-психологического воздействия на человека [4, с. 52]. С помощью языка можно не только информировать, но и манипулировать его сознанием. Именно в этом, по мнению ученых Г. Кресса и Р. Ходжа, раскрывается идеологическая сущность языка [16].

В публицистическом стиле большое значение имеют приемы убеждающего воздействия. Говоря о структуре языковой личности мы можем выделить ментальный блок, который объединяет собственно языковую способность и мотивационно-интенциональный компонент. Последний представляет собой глубинное образование в структуре языкового сознания личности, в котором «языковое» трудно отделимо от собственно психологического, когнитивного. В своей коммуникативной составляющей мотивационно-интенциональный компонент непосредственно выходит на модусные рамки смысла, определяющие глубинный план содержания речевого произведения и его внутреннюю форму» [3, с. 168].

Повелительная манера, процесс влияния на поведение (манипулирование) относятся к области гипнотерапии. «Процесс влияния на поведение широко распространен: сознаем мы это или нет, своим поведением мы всегда влияем на других. В этом реальном смысле всякое поведение есть манипулирование» [3, с. 83]. Косвенные внушения, в частности, ориентируют и структурируют внимание как гипнотерапевта, так и клиента, вокруг определен-

ных идей и структур. По мнению Стивена Гиллигена, ученика известного гипнотерапевта Милтона Эриксона, «скрытые внушения являются одним из простейших и в то же время самых мощных приемов косвенного воздействия. Большинство людей удивительно восприимчивы к скрытым внушениям, особенно когда их содержание соответствует потребностям и взглядам человека. Скрытые внушения оказываются эффективными потому, что они используют стратегии переработки информации, лежащие в центре бессознательного понимания, но на периферии сознательного внимания» [3, с. 219-221]. Проблема манипулирования сознанием людей с использованием различных средств и технологий – сегодня массовое и актуальное явление. Одной из формулировок понятия манипуляции, выделенной исследователем Е.Л. Доценко, является «вид психологического воздействия, при котором мастерство манипулятора используется для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, побуждение другого к совершению определенных манипулятором действий» [8, с. 45]. Существует ряд понятий, отражающих определенные способы, общие механизмы и обобщенные схемы процесса скрытого принуждения людей, к ним, в частности, можно отнести «пропаганду и агитацию». Агитация (лат. *Agitation*) – приведение в движение) – пропагандистская деятельность с целью побуждения к политической активности отдельных групп или широких масс населения. Отличается разнообразием устных, печатных и аудиовизуальных средств и является распространенным инструментом политической борьбы. Пропаганда (лат. *propaganda* – подлежащее распространению) – деятельность, устная или с помощью средств массовой информации, осуществляющая популяризацию и распространение идей в общественном сознании. Воздействующая способность языка раскрывается не только в лексике, но и в синтаксическом построении высказывания, в выборе грамматических форм.

Ульриха фон Гуттена часто называют пропагандистом и агитатором, благодаря

появившемуся книгопечатанию он стал известным во всей Германии в эпоху Реформации. Его листовки с молниеносной быстротой расходились по всей стране. Речи Гуттена копировались, циркулировали в различных кругах Германии, определенно вызывали общественный резонанс, а также волнения рыцарства в Швабии, восстание рыцарства под руководством Франца фон Зиккингена. В диалогах Гуттена содержится ярко выраженная положительная оценка идеи насильственного свержения существующего ига римско-католической церкви папы Римского.

Отрицательно-оценочные слова создают негативный стереотип, отрицательный образ священнослужителей – попов, а также князей-тиранов, самого папу Юлия II. Гуттен называет «жестоковым тираном». Публицист тем самым создает отрицательный образ социальной группы мирских и светских князей, а также купцов и называет их разбойниками. В уста богов Гуттен вкладывал свои мысли, которые обладали огромной воздействующей силой и вызывали резонанс в обществе, будили сердца и умы, а также немецкое национальное самосознание. Резкая критика в произведениях Гуттена, которые не раз становились листовками, звучала против священников, против их безнравственности. «Я полагаю, что этому народу нужно позаботиться о всеобщем исправлении нравов: нельзя терпеть столько праздных ленивцев, которые проедают чужое добро, а сами никакого доброго плода не приносят. Нужно любой ценой искоренить иноземную роскошь и как можно дальше изгнать чуждую немцам изнеженность, вернув всю Германию к прежней её силе и старинной доблести» [15].

В борьбе против папства Гуттен использовал свои знания античной и раннехристианской истории, а также истории Германии. Созданный им образ Арминия, борца «за германскую свободу», он связал с острой критикой римской курии. В «Послании к Фридриху Саксонскому» Гуттен восхищался древними херусками и хавками, которые во время войны с Римом явили образец величайшего мужества; они дали Германии Арминия – самого замеча-

тельного и самого доблестного из полководцев всех времен и народов, что признавали даже враги. Не только свой родной край, но и всю Германию вырвал он из лап римлян, которые находились тогда на вершине славы и могущества, а завоевателей, измученных и обессиленных страшными поражениями, неустанно теснил и, наконец, изгнал совсем. «Какие же чувства испытывает теперь в царстве мёртвых наш избавитель, видя, что мы по-рабски служим трусливым попам и изнеженным епископам, меж тем как сам он не потерпел владычества доблестных римлян, хозяев и господ всего мира?! Разве не стыдно ему за свое потомство?» [15].

Характерно, что помимо «свободы империи», «свободы Германии», «свободы отечества» (*freiheit des vatterlands*) и даже свободы земель, Гуттен говорил о свободе нации, народа, сословий; наконец, ему была известна свобода отдельных лиц; те, в свою очередь, обладали свободой слова, каковой Гуттен весьма дорожил, и свободой совести. Гарантом всех этих свобод выступала империя. «Империя» рассматривается как концепт, который вербализуется через концептосферу не только антропонимов, топонимов, мифонимов, теонимов, но и идеологем, таких как «всеобщая свобода», «общее благо», «общая польза», «справедливость», «нация», «отечество», «дело Лютера», «война против попов» и др.

В диалоге «Наблюдатели» главными действующими лицами являются Солнце (Гелиос) и его сын Фаэтон, наблюдают сверху за Аугсбургским съездом имперских князей. Имена Гелиос и Фаэтон взяты Гуттеном из языческой мифологии. Фаэтон (*лат. Phaeton, греч. излучающий*), в греческой мифологии прозвище Гелиоса, бога Солнца. Согласно легенде Фаэтон попросил отца разрешить ему один день управлять колесницей Солнца. Управляя колесницей, он не смог сдержать огнедышащих коней, и они бешено бросились в сторону, отклоняясь от обычного пути солнца, что вызвало страшный пожар. За это Зевс поразил Фаэтона молнией, а его сестры, Гелиады, были на берегу превращены в тополя. Как известно древние гер-

манцы были язычниками и обожествляли природу. В уста богов Гуттен вкладывал свои мысли, которые обладали огромной воздействующей силой и вызвали резонанс в обществе, будили сердца и умы, а также немецкое национальное самосознание. Резкая критика в произведениях Гуттена, которые не раз становились листовками, звучала против священников, против их безнравственности. «Я полагаю, что этому народу нужно позаботиться о всеобщем исправлении нравов: нельзя терпеть столько праздных ленивцев, которые проедают чужое добро, а сами никакого доброго плода не приносят. Нужно любой ценой искоренить иноземную роскошь и как можно дальше изгнать чуждую немцам изнеженность, вернув всю Германию к прежней её силе и старинной доблести» [15].

В чем-то суждения Гуттена послужили основанием политико-правовых принципов последующей европейской демократии, в чем-то его представления опередили время, определив парадигмы гуманистической культуры, обозначив антитезы универсалистского и националистического сознания, пробуждения в соотечественниках чувств достоинства, гордости за своих предков, свою землю. Искусство политической риторики, практика непрерывных выступлений подтверждает мысль о зарождении ментальных импульсов мыслителей эпохи Возрождения, подвигающих к действию. Способы трансляции гуттеновских идей на разнородные социальные страты, приемы воздействия на правящую элиту свидетельствуют о зарождении новой идеологии с присущим ей инструментарием и технологией.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахтин М.М. Тетралогия. – М.: Лабиринт, 1998. – 607 с.
2. Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний // Жанры речи – Саратов, 1999. – 287 с.
3. Гиллиген С. Терапевтические транс: руководство по эриксоновской гипнотерапии. – М.: Класс, 1997. – 416 с.
4. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью. – М.: Эксмо, 2003. – 235 с.
5. Гумбольдт В.Ф. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2001. – 400 с.

6. Гумбольдт В.Ф. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
7. Гуттен Ульрих фон. Послание курфюрсту Фридриху Саксонскому // Диалоги. Публицистика. Письма. – М., 1959. – С. 309.
8. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. – М., 1996. – 344 с.
9. Лютикова В.Д. Языковая личность и идиолект. – Тюмень: ТГУ, 1999. – 187 с.
10. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М.: Русские словари, 2000. – 416 с.
11. Рузин И.Г. Когнитивные стратегии именования: модусы перцепции (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке // Вопросы языкознания. – 1994. – № 6. – С. 80-93.
12. Сиротинина О.Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности //

- Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград-Саратов: ВолГУ, 1998. – С. 3-9.
13. Aufl N., Nürnberg N., 1823; Hutteni, Ulrichi, equitis Germani Dialogi // Hrsgb. von E. Gottmann. Jena: E. Diederich, 1943. – S. 47-48.
  14. Deutsche Schriften: In 2 Bde. / Hrsgb. von H. Mettke. Leipzig:VEB, Bibliogr. Inst., 1972.
  15. Hutteni, Ulrichi, equitis germani. Opera quae reperiri potuerunt omnia N. Aufl. – Aalen, 1963. Bd. 1-7.
  16. Kress G., Hodge R. Language as ideology. – L.: Routledge a. Kegan Paul, 1979. – 163 p.
  17. Ulrichi de Hutten Opera I. Epistolas hereis et clarissimorum querundam virerum ad eum scriptas / Hrsgb. von Ch. J. Wagenseil. Lipsiae, 1785.

## MOTIVATIONAL-INTENTIONAL COMPONENT OF WORLD OF MIND IN PUBLICIST TEXT

*Olga Andreevna Popova*

Candidate of historical sciences, professor, Institute for Human Sciences,  
Tyumen State University, Tyumen, Russia

*The author speaks of the mutual influence of language, culture and society, emphasizing the uniting role of language for many sciences and its anthropocentricity. On the example of creativity of German publicist Ulrich von Hutten (1488-1523), a vivid personality of elitist language speech culture in Cognitive level, it is possible to recreate the picture of the world of German thinker of the Renaissance, making accent on motivational-intentional component, hidden formation in the structure of language consciousness, contributing to the origin of mental impulses that motivate to action.*

**Key words:** language culture society; linguistic personality of elitist language culture; worldview; publicist works; semantic analysis; humanism; national identity.

© О.А. Попова, 2013

**Рецензент:** доктор исторических наук, профессор А.П. Ярков

УДК 811.1(=161.1)'242(045)

## СВОБОДНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

*Елена Владимировна Ситникова*

кандидат филологических наук, доцент, Институт филологии,  
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, г. Киев, Украина  
e-mail: AlyonaSitnikova@mail.ru

*В данной статье представлена классификация реакций как результат свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди носителей русского национально-культурного сознания, находящихся в условиях гетерогенного языкового окружения. В качестве стимулов, предложенных информантам в ходе эксперимента, были выбраны три группы языковых маркеров национально-культурного сознания, выделенных И.В. Приваловой.*

**Ключевые слова:** свободный ассоциативный эксперимент; внутренний лексикон человека; языковые маркеры национально-культурного сознания; лингвокультурная классификация реакций; культурная семантика.

Антропоцентрический подход к изучению языка определил перспективность и целесообразность современных исследований языка как средства и продукта познавательной деятельности индивида. Изучение процессов восприятия, хранения и переработки информации, непосредственно отражающих процесс человеческого познания через язык, помогает понять, как представлена информация о мире во внутреннем лексиконе человека, в какой степени накопленные знания и опыт человека трансформируются в языковом знаке, как происходит их дальнейшая ретрансляция от человека к человеку.

Внутренний лексикон человека скрыт для исследователей, однако он становится доступным для изучения посредством овнешнения (термин Е.Ф. Тарасова).

В статье «Образ России: методология исследования», анализируя исследовательские подходы и методы вскрытия знаний, входящих в содержание образа России, Е.Ф. Тарасов сформулировал один из принципов анализа сознания человека: сознание доступно для анализа только в своих внешних формах (овнешнениях), которые являются его измененными (превращенными) формами. Степень адекватности анализа сознания целям исследователя зависит от форм овнешнения. При анализе массового сознания исследователю в качестве объекта предстоит отдельный индивид, помещенный в экспериментальную ситуацию, в которой он своим поведением овнешняет собственное сознание в рамках стандартизированной процедуры. Анализ массового сознания предполагает, что обследуется экспериментальное поведение отдельных индивидов, совокупность которых образует выборку по отношению ко всем носителям русского языкового сознания (генеральная совокупность), на которых распространяются выводы, сделанные при анализе выборки. Очевидно, что анализ массового сознания возможен только в том случае, если каждый испытуемый будет демонстрировать экспериментальное

поведение в форме, допускающей сравнение с экспериментальным поведением других испытуемых. Такое сравнение возможно только при условии, что такое поведение осуществляется в заранее заданной мерности. Метод контролируемых ассоциаций, известный также как метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, позволяет получать от испытуемых стандартизованные реакции в заданной мерности. Этим требованиям отвечает и свободный ассоциативный эксперимент, в котором испытуемые действуют стандартизованно, реагируя одним словом, первым пришедшим в голову, на общий для всех список стимулов [4, с. 72-73].

Методика свободного ассоциативного эксперимента была применена для рассмотрения внутреннего лексикона носителей русского национально-культурного сознания в гетерогенном языковом окружении. Свободный ассоциативный эксперимент проводился среди представителей русской этнолингвокультуры, проживающих на территории этнической родины, а также в Украине, США, в странах Европейского союза (Греция, Кипр, Италия, Нидерланды, Германия) и Азии (Индия, Израиль).

За основу свободного ассоциативного эксперимента были приняты три группы языковых маркеров национально-культурного сознания (далее ЯМНКС), выделенных И.В. Приваловой [3]. Именно в работах данного лингвиста впервые обращается внимание на недостаточную разработанность проблемы языковой объективации национально-культурной специфики языкового сознания (внутреннего лексикона человека).

Исходя из того, что языковое сознание как культурно обусловленный феномен интегрирует знания о культурных предметах, правилах и нормах коммуникативного поведения, И.В. Привалова применяет уже термины «этноязыковое сознание» или «этнолингвокультурное сознание» [3, с. 4]. По мнению исследователя, в структуре эт-

нолингвокультурного сознания выделяются особым образом структурированные пространства: когнитивное, культурное, лингвистическое, состоящие из функциональных/операциональных единиц, каждая из которых несет отдельный квант информации. Вербальными представителями национально-культурной специфики языкового сознания являются этнокультурные маркеры языкового сознания, принадлежащие сфере лингвистического пространства и выступающие объективаторами квантов культурно обусловленных знаний, формирующих национальные когнитивные базы участвующих в акте межкультурного общения этноязыковых личностей [3, с. 4]. ЯМНКС делятся на три группы: лингвоструктурного, лингвокультурного и лингвоэкологического типов. В рамках каждой группы информантам предлагались языковые единицы, отражающие типичные для русской культуры понятия.

Все полученные от информантов реакции в зависимости от степени проявления культурного содержания ЯМНКС можно разделить на следующие группы:

1. Формальные реакции, не дающие представления о культурной семантике ЯМНКС. Несмотря на отсутствие семантической связи между стимулами и подобными реакциями, последние все же играют важную роль при описании внутреннего лексикона человека и того места, которое в нем занимают исследуемые ЯМНКС. В данной группе выделяются следующие разновидности реакций:

- отказ от ответа. Чаще всего данная реакция встречается в случаях, когда слово-стимул относится к группе лингвоэкологических ЯМНКС, что свидетельствует о низкой степени закрепленности слов данной группы в лексиконе современных носителей русской этнолингвокультуры. Так, большое количество отказов было получено на стимулы: *опция, провайдер, консалтинг, флешмоб, респект*;

- повтор стимула: *бомж – бомж; вы – вы; сидеть – сидеть; болеть – болеть; как с гуся вода – как с гуся вода*. Объяснение причины появления подобных реакций возможно только при условии личного контакта исследователя с каждым информантом, дав-

шим такую реакцию, непосредственно после проведения анкетирования, что, к сожалению, не всегда является возможным;

- созвучные реакции, основанные на фонетическом сходстве стимула и ассоциата: *Плюшкин – Коклюшкин; знобить – гнобить; гнедой – гнилой; каравай – наливай; респект – аспект*. Данные реакции свидетельствуют о восприятии стимула только с его фонетической стороны и об отсутствии семантической связи между стимулом и реакцией;

- словообразовательные реакции, представляющие собой производное либо однокоренное слово по отношению к слову-стимулу: *болеть – заболеть; морозить – мороженое; Суворовец – Суворов; тусовка – тусить; Плюшкин – плюшки*. Подобные реакции вызваны тем, что информант воспринимает только форму слова и не задумывается о его семантике.

2. Индивидуальные реакции, которые, несмотря на наличие семантической связи со стимулом, все же не могут расцениваться как культурно значимые:

- реакции-реплики: *сидеть – за что?; что делать? – снимать штаны и бегать; кто виноват? – почему сразу я?; вы – а как же я?; ланч – сколько можно есть?* Подобные реакции можно объяснить особым восприятием испытуемыми как отдельных стимулов, так и анкетирования в целом. Вероятно, внимание информантов переключается с задачи дать ассоциации на слово-стимул, и заполнение анкеты переходит в диалоговую форму;

- эмоционально-оценочные реакции, которые являются результатом чувственного восприятия объекта действительности, выраженного словом-стимулом, либо передают личное отношение к нему информанта: *пирог – хочу!; холодец – гадость; донжуан – красавчик; граффити – бездарно; тусовка – здорово*. К данной разновидности можно также отнести реакции, выраженные междометиями и потому обладающие высокой степенью экспрессивности: *солянка – фу!; миг – бац!; маршрутка – капец!; щи – фу!; кисель – бrrr!* Многочисленность реакций данной разновидности может свидетельствовать об отражении во внутреннем лексиконе информантов изначального

распределения признаков предметов на положительные и отрицательные, что впоследствии находит выражение в эмоционально окрашенных лексических единицах;

- индивидуально-ситуативные реакции, представленные словами, которые передают определенную ситуацию из личного опыта информанта: *окрошка – Евтеев; возраст – 37; кума – Инна; дедушка – Мирон Васильевич; столовая – Юрьевка*. Наличие реакций данной разновидности объясняется множеством реальных и потенциальных ситуаций, элементами которых являются предметы и явления, обозначенные стимулами.

3. Лингвоэпистемы (термин В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой), понимаемые как разноуровневые единицы языка, которые объективируют культурные ценности и являются стандартным типом языковой реакции носителя языка на внешние стимулы.

В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова термином «лингвоэпистема» обозначают разноуровневые лингвострановедческие ценностные единицы (слова-понятия, крылатые слова, фразеологизмы, прецедентные тексты, «говорящие» имена и названия), представляющие аккумулированное знание фактов культуры [2, с. 37].

Согласно мнению данных исследователей, лингвоэпистема с точки зрения лингвистики имеет словесное выражение, причем может быть выраженной не только в слове, но и в словосочетании, и в предложении, сверхфразовом единстве; характеризуется отнесенностью к конкретному языку; является указанием на породивший ее текст или ситуацию; в процессе коммуникации не создается заново, но возобновляется; в процессе коммуникации может видоизменяться в пределах сохранения опознаваемости; в этом случае она приобретает текстообразующую силу. С точки зрения культурологи, лингвоэпистема характеризуется наполненностью некоторым знанием культурного характера; она семиотична и символична, поскольку является элементом системы знаков и символов; герменевтична, так как для ее понимания требуется соотнесение с иными текстами и

артефактами культуры; дидактична, так как овладение ею возможно в процессе получения образования в смысле «вращения в культуру» [1, с. 10].

К данному типу можно отнести следующие реакции:

- слова и словосочетания, раскрывающие семантику стимула: *вороной – черный; болеть – простуда; область – административно-территориальная единица; Суворовец – курсант суворовского училища; каравай – народный танец в исполнении девушек*. В подобных реакциях проявляются различные свойства и семантические связи слов-стимулов: парадигматические отношения: *миг – мгновение; морозить – охлаждать; спокойной ночи! – приятных снов; светать – темнеть; сидеть – лежать*; возможности словоупотребления: *три – морковь на терке; семь – дней в неделе; рубль – сто рублей; Крещенский – вечер; морозить – ерунду*; функциональные характеристики предмета: *водка – пить; бойфренд – дарить цветы; холодец – кушать; гнедой – покататься; вороной – полюбоваться*; отношения части и целого: *береза – сережки; крошка – огурцы; каравай – корка; сутки – день; солянка – копчености*; отношения обладателя и принадлежности: *Снегурочка – голубая шубка; дед Мороз – красный кафтан с кушаком; платок – бабушка; распашонка – малыши; авоська – пенсионеры*; причинно-следственные отношения: *водка – похмелье; чебуречная – отравление; сидеть – устал; лыка не вяжет – перебрал; декрет – забеременела*; характеристики ЯМНКС с точки зрения их места в системе языка: *что делать? – инфинитив; буханка – существительное от «бухать»; как с гуся вода – фразеологизм; вечереть – глагол; консалтинг – новое слово*. Реакции данного вида характеризуются наибольшей частотностью в силу прочной закрепленности исследуемых ЯМНКС в сознании большинства представителей русского культурного пространства;

- фразеологизмы и паремии: *зубы заговаривать – вешать лапшу на уши; бить баклуши – валять дурака; как с гуся вода – все сходит с рук; точить лясы – чесать языком; во всю ивановскую – во все горло*. Чаще всего подобные синонимические реакции были получены на стимулы-фразеологизмы, однако широко представлены реакции, в которых слово-

стимул включается в состав фразеологических и паремиологических единиц: *семь – семь пятниц на неделе; копейка – копейка рубль бережет; семь – семи пядей во лбу; щи – как кур во щи; сутки – день и ночь – сутки прочь*. Относительно высокая частотность подобных реакций свидетельствует о степени владения носителями русской этнолингвокультуры фразеологическим и паремиологическим фондами русского языка;

– наименования явлений общественной жизни, к которым можно отнести различные исторические периоды и события: *платок – Великая Отечественная война; на сносях – древняя Русь; путч – перестройка; окно в Европу – евро-2012; Сталин – вторая мировая война; названия произведений: сваха – «Женитьба Бальзамина», Плюшкин – «Мертвые души»; вы – «Ты и Вы», Обломов – «Обрыв»; Отелло – «Ромео и Джульетта»; фильмов, мультипликационных фильмов; телепередач: *Павлик Морозов – Ералаш; с легким паром! – «Ирония судьбы, или «С легким паром!»; суворовец – «Офицеры»; вобла – «Ну, погоди!»; водяной – «Летучий корабль»*. Высокая частотность реакций данной разновидности свидетельствует об определенном культурном уровне информантов, вследствие чего анализ подобных реакций позволяет составить представление о наборе культурных сем исследуемых ЯМНКС и культурно-историческом содержании единиц внутреннего лексикона носителей русской этнолингвокультуры;*

– прецедентные имена, представленные наименованиями как реальных личностей: *Поле чудес – Якубович; вечереть – Задорнов; советский – Маяковский; 37-й год – Сталин; дуб – Пушкин; так и персонажей различных произведений: столовая – профессор Преображенский; Снегурочка – Лель; балалайка – Шариков; возраст – Кощей Бессмертный; кума – Солоха*. Реагирование на стимул наименованием конкретного человека или персонажа может объясняться его связью с ситуациями, которые известны большинству представителей русской этнолингвокультуры;

– прецедентные тексты, представленные отрывками из песен, стихотворений, цитатами из фильмов: *миг – «Есть только миг между прошлым и будущим...»; вы – «Пустое Вы сердечным ты...»; валенки – «а не подши-*

*ты, стареньки»; Иван Сусанин – «Куда ты завел нас, проклятый старик...»; береза – «Белая береза под моим окном...»*. Являясь одним из средств накопления знаний, тексты могут прочно закрепляться в сознании носителей этнолингвокультуры, чем объясняется довольно высокая частотность подобных реакций в проводимом ассоциативном эксперименте. Несмотря на то, что реакции данной разновидности чаще находятся на периферии ассоциативного поля ЯМНКС, они имеют особое значение при описании внутреннего лексикона человека с позиций лингвокультурологии, так как обладают наибольшей культурной маркированностью.

4. Реакции, фиксирующие изменения в знаниях и представлениях носителей русской этнолингвокультуры:

– иноязычные реакции, переданные как с помощью алфавита языка перевода, так и буквами кириллицы: *привет! – hello!; на здоровье! – лехаим!; Золушка – happy end; провайдер – фореас; добро пожаловать! – welcome*. Наличие таких примеров говорит о неизбежном влиянии гетерогенного языкового окружения на сознание носителей русской этнолингвокультуры. Подобные процессы находят отражение, например, в реакции на стимул *Снегурочка*, которая представляет собой сочетание русского слова *белокурая* и украинского слова *красуня*, в переводе на русский язык означающее «красавица». Вероятно, вследствие длительного пребывания в условиях иноязычной среды определенные лексические единицы уже не воспринимаются информантами как относящиеся к разным языкам, что приводит к их употреблению в одном контексте;

– обозначения реалий, не характерных для русского этнокультурного пространства: *вечереть – оливковые деревья; пасха – баран на вертеле; болеть – Комаровский; болж – инстиутция, которая дает убежище бездомным; супермаркет – «Амстор»*. Подобные реакции являются следствием влияния действительности, постоянно окружающей информантов, которые проживают за пределами России. Так, в ассоциативной паре *пасха – писанки* стимул был воспринят как название религиозного праздника, обязательным атрибутом которого в Украине

является так называемая писанка – яйцо, раскрашенное орнаментальным или сюжетным узором в соответствии с традиционными образцами с помощью воска и различных красителей;

– сопоставления реалий различных национально-культурных пространств: *щи – борщ с кислой капустой; пирожки – в Греции с сыром, в России с мясом; рубль – русская гривня; мертвые души – Верховная Рада; с бухты-баракты – в России все так, да и в Греции тоже*. Данные реакции дают основание предположить, что представители русской этнолингвокультуры, проживающие за рубежом, осознанно проводят параллель между предметами быта, духовными ценностями и общественно-политическими явлениями, которые характерны для русской культурной традиции и с которыми они сталкиваются, находясь в иноязычном языковом окружении. Интересной с точки зрения восприятия и оценки различных культур является ассоциативная пара *кто виноват? – греческий вопрос*. Данная реакция дает основание предположить, что носители русской культурной традиции, проживающие в Греции, находят определенные сходства между сложившейся там общественно-политической ситуацией и вечным русским вопросом, вынесенным в XIX в. И. Герценом в название его романа и не утратившим актуальности до настоящего времени;

– реакции, подчеркивающие принадлежность понятия или реалии, обозначенной стимулом, к русской этнолингвокультуре: *частушка – Россия; оливье – русские праздники; кисель – Россия; водка – русские отдыхают, кто виноват? – русский «прикол»*. Подобные реакции у информантов, проживающих в России, представлены в значительно меньшем количестве или отсутствуют вовсе. Данный факт можно объяснить восприятием указанных предметов и явлений, прежде всего, как национальных особенностей русской культуры, не всегда доступной жителям зарубежья, связанной с их жизнью до переезда за границу и в настоящее время воспринимаемой как часть их прошлого, а потому имеющей особую значимость. Подтверждением тому могут служить реакции, в которых выражено от-

сутствие обозначаемых стимулами предметов и понятий в этнолингвокультурном пространстве тех государств, в которых проживают информанты. Например, в ассоциативной паре *окрошка – забытый вкус* стимулом выступает наименование холодного первого блюда национальной русской кухни. Реакция же является отражением того факта, что данное блюдо несвойственно для тех условий проживания, в которых находится информант;

– реакции, свидетельствующие об утрате определенной части культурно значимого содержания стимулов: *кто виноват? – из произведения Чернышевского; Плюшкин – сказочный персонаж; Иван Сусанин – война 1812 г., что делать? – Островский; Павлик Морозов – герой Великой Отечественной войны*. Вероятно, минимальная актуализации подобной информации в условиях иностранного культурного пространства постепенно приводит к тому, что в сознании информантов она приобретает фрагментарный характер. Например, стимул *окно в Европу*, являющийся поэтическим обозначением основания Санкт-Петербурга Петром I, вызвал реакцию *тесть всей Европы* – выражение, закрепленное в истории в качестве наименования князя Ярослава Мудрого. Данную реакцию можно объяснить как формально – наличием слова *Европа* в обоих членах ассоциативной пары, так и содержательно – и стимул, и реакция имеют непосредственное отношение к крупным государственным деятелям, которые, однако, относятся к совершенно разным периодам русской истории;

– реакции-показатели утраты значения языковых единиц: *глухая тетеря – глупый; солянка – емкость для соли; знобить – жадничать; зубы заговаривать – узурпация; гнедой – ослабевший*. Наличие подобных реакций можно объяснить малочастотным употреблением определенных лексических и фразеологических единиц в условиях иноязычной среды и постепенным ослабеванием степени закрепленности их семантики в сознании представителей русской этнолингвокультуры. Так, на стимул *узнать всю подноготную*, который имеет значение *узнать тайну, правду, скрываемую от всех*, была получена реакция *положить под сукно*,

которая является фразеологизмом со значением *откладывать какое-либо дело на неопределенное время; оставлять его без рассмотрения, не давать ему хода*. Отсутствие семантической связи между рассматриваемыми стимулом и реакцией дает основание предположить, что информант не знаком с их значением, а их появление в одной ассоциативной паре можно объяснить только общей принадлежностью к фразеологическому фонду русского языка;

– реакции-нарушения языковой нормы: *пирожки – ностальгия о стоимости; возраст – самочувствие тела; во всю ивановскую – голосистые пляски; не лыком шит – трудно обвести вокруг носа; самогон – большой бутыл*. Очевидно, находясь в гетерогенном языковом окружении, носители русской культурной традиции все реже оказываются в условиях русскоязычного дискурса, что приводит к частичной утрате некоторых правил отбора и использования ряда языковых единиц. Например, в ассоциативной паре *береза – ностальгия по Родине* реакция на стимул является примером нарушения лексических норм: слово *ностальгия* имеет значение *тоска по родине*, его употребление со словом *родина* вызывает частичное совпадение значений слов, образующих словосочетание, и приводит к речевой избы-

точности.

В результате проведенного свободного ассоциативного эксперимента была разработана классификация реакций, обладающая горизонтальной структурой, основанная на лингвокультурном принципе и направленная на изучение культурного содержания ЯМНКС как единиц внутреннего лексикона человека.

Полученные реакции в зависимости от степени проявления в них культурной информации распределяются на четыре группы: 1) формальные реакции; 2) индивидуальные реакции; 3) лингвоэпистемы; 4) реакции, фиксирующие изменения в знаниях и представлениях носителей русской этнолингвокультуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Жизнь в миллетных мелочах. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 68 с.
2. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино: Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX в. – СПб.: Златоуст, 2001. – 72 с.
3. Привалова И.В. Языковое сознание этнокультурная маркированность (теоретико-экспериментальное исследование). – М., 2006. – 50 с.
4. Тарасов Е.Ф. Образ России: методология исследования // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 4. – С. 69-73.

## FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT IN LINGUOCULTURAL RESEARCH

*Elena Vladimirovna Sitnikova*

Candidate of Philology, Associate Professor,  
The Institute of Linguistics of Taras Shevchenko National University of Kyiv,  
Kyiv, Ukraine

*This article presents a classification of reactions as a result of free association experiment conducted among the representatives of Russian national-cultural consciousness living in conditions of heterogeneous language environment. Three groups of linguistic markers of national and cultural consciousness, pointed out by I.V. Privalova, were chosen as stimuli offered to the informants during the experiment.*

**Key words:** free associative experiment; inside lexicon of a person; language markers of national and cultural consciousness; linguocultural classification of reactions; cultural semantics.

© Е.В. Ситникова, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры русского языка Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.  
Протокол № 6 от 16 марта 2013 г.

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

*Лариса Федоровна Благушина*

аспирант, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный  
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»,  
г. Чебоксары, Чувашская Республика  
e-mail: lara\_blagushina@mail.ru

*В статье обсуждается проблема влияния социальных факторов на развитие личностного потенциала обучающихся колледжа. Социум оказывает значительное давление на личность, во многом ограничивая ее развитие. Целенаправленная работа преподавателей, в основе которой лежит ценность развития личностного потенциала обучающихся, помогает противостоять данному влиянию, способствует пониманию у обучающихся своей сущности, своих возможностей, формирует устойчивый интерес к себе и своему внутреннему содержанию, стремление к самореализации.*

**Ключевые слова:** социальные факторы влияния; личностный потенциал; развитие личностного потенциала; самоактуализация.

Понятие личностного потенциала является новым в науке в отличие от исходного термина «потенциал». Исследование категорий возможности и действительности было начато еще греческими философами. Так, Аристотель различает бытие в возможности (потенции) и актуальное бытие. С одной стороны, он характеризует возможность как способность что-то делать или на что-то оказывать воздействие и с другой – это понятие служит для выражения «данности в невыявленном виде». Таким образом, все «роды сущего существуют либо в потенции, либо актуально, а проблема перехода возможности в действительность связывается с проблемой движения и развития [1].

К. Роджерс считает, что в качестве основного механизма развития личностного потенциала можно рассматривать фрустрацию «тенденции самоактуализации» – это потребность человека в постоянном развитии своего личностного потенциала и его стремление к самосовершенствованию и самовыражению [4].

Наталкиваясь на непреодолимые препятствия, данная потребность приобретает функцию триггера, «запускающего» параллельно и «программу саморазрушения» личности этого человека, а также его физического здоровья. Этот механизм также можно определить в терминах психоанализа «Libido». «Libido», как позитивная энергетическая потенция человека, направленная на созидание его личности и продуктивную деятельность, наталкиваясь на некое препятствие, как бы отражается от него и, меняя направление, становится «tonatos», деструктивной энергетической потенцией, направленной на разрушение вообще и саморазрушение в частности. Продуктивное и деструктивное начало в человеке существуют не как два антагонистических феномена, а как однородная энергетическая потенция и отношение самого человека к этому, его выбор, возможно, и задает направление развития: конструктивное или деструктивное. Свое концептуальное оформление впервые эта идея получила в работах выдающегося нейрофизиолога и психиатра Курта Гольдштейна [5].

Курт Гольдштейн считал, что осуществление заложенной в индивида тенденции к актуализации вызывает неизбежный конфликт с силами внешнего окружения. Актуализация никогда не совершается без борьбы. Нормальный и здоровый организм, актуализируясь, преодолевает препятствия, порождаемые столкновением с миром. Конфликты и препятствия для индивидуальной самоактуализации коренятся и в социальных взаимоотношениях. «Самоактуализация одного индивида может быть достигнута лишь за счет определенной уступки со стороны другого, и каждый вынужден требовать от других этой уступки. Поэтому между людьми нет предустановленной гармонии» [5]. Возможность одновременного развития себя и другого содержится лишь в любви – высшей форме самоактуализации, а также в некоторых других «мы-феноменах» [5].

В более поздних работах Гольдштейн перемещает акценты с биологической актуализации на сущностную реализацию человека. Существование индивида отождествляется с реализацией его сущности (intrinsic nature).

Фрустрированная «тенденция самоактуализации», становится тенденцией развития личностного потенциала или саморазрушением и отдалением личности от себя.

Тенденция саморазрушения может развиваться по двум векторам: экстраверсии и интроверсии. Развитие этой тенденции по первому вектору выражается, преимущественно, внешне: формирование негативизма (демонстративное противопоставление себя обществу), развитие девиантных форм поведения (алкоголизм, наркомания, преступность и т. д.) в конечном итоге деградация личности. Если же тенденция саморазрушения развивается по второму вектору, то она выражена, преимущественно, внутренне и проявляется в виде намеренного или бессознательного снижения уровня самооценки, постепенной утраты чувства самоценности и в результате – деиндивидуализация. Далее идет формирование и развитие конформизма, возникновение депрессивных состояний, происходит невротизация: развитие классических

неврозов и психических расстройств, ипохондрии и различных психосоматических заболеваний и т. д., в крайних случаях, развитие суицидального синдрома [2].

Выделение этих двух векторов условно, т. к. процесс деиндивидуализации, зачастую, сопровождается и усугубляется внешними факторами: алкоголь, наркотики и т. д., а противопоставивший себя обществу человек не лишен конформизма. В среде наркоманов и среди негативистски настроенных подростков очень часто встречаются депрессии и суициды, а конформизм нередко имеет внешнее выражение в различного рода экстремистской деятельности и т. д.

Как видно из вышесказанного, тенденция саморазрушения, и в первом, и во втором случаях, развивается поэтапно. Очевидно, что для развития одного этапа и формирования следующего требуется некоторое время. Поэтому, также условно, из всего жизненного пути человека можно выделить несколько отрезков, для которых характерно протекание того или иного этапа саморазрушения. Если рассмотреть этапы развития личности по Э. Эриксону, можно заметить, что развитие тенденции саморазрушения почти совпадает с этапами развития личности Э. Эриксона.

Опираясь на этот теоретический материал, мы рассматривали каждого обучающегося колледжа с имеющимся неким личностным потенциалом: интересы, стремления или способности к какой-либо деятельности проявлялись у всех студентов. Однако, зачастую, эти интересы или этот род деятельности идут в разрез со сценарием его жизни, заданным, прежде всего его родителями. Кроме родительского неодобрения, ограничения или прямого запрета, эти интересы иногда оказывались неприемлемыми в среде сверстников, в результате чего он сам или его интересы становятся объектом насмешек или откровенных издевательств с их стороны.

Мы можем утверждать, что ограничивающую роль в развитии личности обучающегося играют семья, современная школьная система образования, дети и др. «С самых первых месяцев ребенка учат не только что делать, но и также что видеть,

слышать, трогать, думать и чувствовать. А, кроме того, ему говорят, быть ли ему победителем или проигравшим, и как кончится его жизнь. Все эти инструкции запрограммированы в его уме и его мозге так же прочно, как если бы они были перфокартами, заложенными в память компьютера. В более поздние годы то, о чем он думает как о своей независимости или своей автономии, является просто свободой выбирать определенные карточки, но по большей части на них остаются те же самые отверстия, которые были нанесены на них вначале» [4].

В колледж ребята приходят уже с таким багажом, который проявляется в сниженной личностной активности, незрелости, инфантильности, несформированности мотивации.

По результатам проведенного опроса среди обучающихся колледжа очень высокий процент (71%) не имеющих осознанную мотивацию выбора обучения в данном образовательном учреждении, поэтому низкая мотивация на получение профессии как возможности реализации себя в данной деятельности, что не может не отразиться на успеваемости и дисциплине. Поиск себя, желание самоутвердиться приводит зачастую ребят к выбору деструктивных форм поведения. Жесткий контроль со стороны взрослых, педагогов, морализация и нотации еще больше усугубляют возникшую ситуацию. Утрата нравственных ценностей и подмена их материальными ценностями ведет к тому, что у обучающегося исчезает интерес к себе как уникальной личности, пропадает чувство самоценности.

Любое ограничение или подавление процесса развития личности обучающегося неизбежно приводит к фрустрации потребности постоянного развития и реализации его личностного потенциала. Утверждая это положение, мы опираемся на теории Э. Фромма, Э. Берна, В. Франкла и др. представителей экзистенциально-гуманистической психологии. Фрустрация потребности в развитии и реализации своего личностного потенциала, тенденции самоактуализации становятся одной из основных причин возникновения целого ряда

проблем в среде обучающихся колледжа, в том числе и все возрастающего количества случаев и разновидностей психосоматических и неврологических заболеваний, девиантного поведения.

Мы выявили следующие факторы, ограничивающие и подавляющие развитие личностного потенциала обучающегося колледжа:

1. *Жесткий социальный прессинг, ограничивающий и подавляющий развитие личности.*

2. *Не совпадение личностных интересов (желаний, стремлений, внутренних импульсов и т. д.) с жизненным сценарием.*

3. *Материальное положение и социальный статус семьи, в которой развивается личность обучающегося.*

4. *Демографические факторы.*

5. *Человеческий фактор.*

К ограничивающим и подавляющим влияниям общества обучающиеся адаптируются, выбирая какой-либо тип адаптации: конформный, самовыражающийся, директивный и самоактуализирующийся.

Развитие личности обучающегося по конформному типу приводит к безоговорочному, некритичному принятию человеком навязываемых ему правил игры, а главной характеристикой самоактуализирующейся личности является индифферентное ее отношение к правилам этой игры, ее состояние «вне игры».

Самовыражающийся тип, самый сложный и возможно противоречивый тип. Сюда относятся совершенно разнообразные представители общества, которых объединяет лишь один фактор – их стремление к самовыражению. Здесь несколько ориентаций развития личности: центральный и два маргинальных.

Наши исследования показывают, что самоактуализирующемуся типу адаптации способствует правильно выстроенное общение – живое, не формальное, не манипулятивное, вызывающее интерес у обучающихся к себе, своему внутреннему содержанию, пробуждающее интерес к обучению и получаемой профессии.

Исходя из данного материала, мы предположили, что определенные педагогические условия, способствуют наиболее эффективному развитию личностного потенциала обучающегося:

– целенаправленная работа преподавателей, в основе которой ценность развития личностного потенциала обучающихся;

– создание образовательного пространства, способствующего развитию личностного потенциала обучающихся;

– формирование у обучающихся устойчивого интереса к себе и окружающей их действительности;

– самое главное – это изменение взаимоотношений между преподавателями и обучающимися, и выстраивание новой модели взаимодействия «преподаватель – студент», способствующей развитию личностного потенциала как обучающегося, так и самого педагога.

В основу данного взаимодействия мы положили следующие установки, предложенные К. Роджерсом:

*Во-первых*, это истинность и открытость, что предполагает открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении с обучающимися. Эта установка рассматривается как альтернатива типичной для традиционного преподавателя установке на сугубо ролевое поведение.

*Вторая установка*, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность преподавателя в возможностях и способностях каждого обучающегося. Во многом (но не во всём) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника.

*Третья установка*, описываемая термином «эмпатическое понимание» – это видение преподавателем внутреннего мира и поведения каждого обучающегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель – фасилитатор, общаясь со своими учениками умеет, образно говоря, постоять в чужих туфлях, посмотреть глазами детей на всё вокруг, в том числе на себя. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного преподавателя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания обучающимся

фиксированных оценочных клише, ярлыков (тупица, умница, тихоня и т. д.) [4].

Таким образом, преподаватель, понимающий и принимающий внутренний мир своих обучающихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно с уважением относящийся к студентам, создаёт тем самым все необходимые условия для фасилитации их осмысленного обучения и развития их личностного потенциала [4].

Как мы видим, утверждение, о решающем значении «человеческого фактора» в развитии личности и «социальных факторов», ограничивающих развитие не совсем обоснованное. Социум действительно оказывает значительное давление на личность, во многом ограничивая ее развитие. А поскольку этому давлению, в большей или меньшей степени, подвергаются практически все, очень значим «человеческий фактор», роль которого состоит в том, что человек сам, сознательно или бессознательно, выбирает путь дальнейшего своего развития: либо полностью подчиняется этому давлению, либо, с различной степенью успешности, противостоя ему, реализует свой личностный потенциал.

Задача колледжа – поддержать ребят на этом пути. Вступить с обучающимися колледжа в диалог сотрудничества при планировании учебно-воспитательного процесса, создать благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения. Помочь обучающимся в понимании себя, своей сущности, своих возможностей и их дальнейшей реализации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аврамова М.А. Учение Аристотеля о сущности. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 68 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Смысл, 2002. – С. 56 – 65.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
5. Goldstein Kurt. The Organism. A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man. – Zone Books, 1995. – P. 203 – 241.

## THE INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL OF THE STUDENTS OF THE COLLEGE

*Larisa Fedorovna Blagushina*

Post-graduate Student, Department of the pedagogics and yakovlevovedeniya, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*The article discusses the problem of the influence of social factors on the development of personal potential of the students of the College. Society puts considerable pressure on the individual, largely limiting its development. Purposeful work of teachers, which is based on the value development of personal potential of students, helps to resist this influence, contribute to the understanding of the students of its essence, its capabilities, forms a stable interest to themselves and their inner content, aspiration to self-realization.*

**Key words:** social factors of influence; personal potential; development of personal potential; self-fulfillment.

© Л.Ф. Благушина, 2013

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор Д.Е. Иванов

УДК 159.9

## СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО: УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

*Татьяна Степановна Бобкова*

кандидат психологических наук, старший преподаватель,  
ФГБОУ «Самарский государственный экономический университет»,  
г. Сызрань  
e-mail: tsbobkova@mail.ru

*В статье рассматриваются проблемы, связанные с организацией жизнедеятельности детей-сирот, особенностями их психического развития. Анализируется специфика условий жизни в детских домах, раскрываются психологические особенности воспитанников детских домов, представляются новые результаты по исследованию развития полоролевой идентичности, немаловажной проблемы, требующей своего решения в рамках объекта психологической науки, так как у детей-сирот ограничены возможности на познание полоролевых ориентаций и стереотипов поведения, что впоследствии негативно сказывается на адаптации и интеграции их в социуме, в том числе создании собственной семьи, воспитании детей.*

**Ключевые слова:** социальные сироты; материнская депривация; полоролевая идентичность; социально-педагогическая ситуация развития; институциональное воспитание.

Проблема социального сиротства с каждым годом приобретает катастрофические масштабы, являясь одной из негативных тенденций современного общества. Детерминантами данного явления выступают социально-экономические условия, снижение уровня жизни, алкоголизация населения, падение морально-нравственных устоев, ценностей семьи и брака, потеря ответственности взрослых за судьбу своих детей и семей и др. Данные о количестве детей, оставшихся без попечения родителей,

в РФ на сегодняшний день составляют около 2 млн. и эта цифра растет ежегодно (в Самарской области 8,5 тысяч детей-сирот) [1]. В большинстве случаев воспитанники детских домов являются социальными сиротами, т. е. у которых есть родители, лишённые родительских прав по причине ненадлежащего ухода и воспитания.

Дети, воспитываемые вне семьи, имеют свои психологические особенности, отличающие их от детей из семьи. Это от-

ражено в целом ряде исследований, для которых общей является идея дефицитарности развития ребенка вследствие различных видов депривации (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Л.М. Щипицина, Т.И. Шульга, Г.В. Семья и др.) [4]. Причины многочисленных расстройств физического и психического здоровья у детей-сирот многообразны: во-первых, основная часть детей имеет негативную наследственность, отягощенную алкоголизмом и наркоманией, врожденной психической и неврологической патологией; во-вторых, вынашивание нежеланной беременности, материнская депривация и другие ее формы; в-третьих – неблагоприятные условия семейного воспитания (безнадзорность и гипоопека, жестокое обращение с детьми) [3]. Общевозрастные особенности психического развития воспитанников детских домов выражаются в замедленном темпе формирования основных новообразований, а также в некоторых негативных особенностях познавательной и мотивационно-личностной сфер (интеллектуальная пассивность, доминирование наглядно-действенной формы мышления, слабость внутреннего плана, обедненность речи, неустойчивость внимания, низкий произвольный контроль поведения, импульсивность, агрессивный тип реагирования, конфликтность, неразвитость способности к сопереживанию и др.), которые сохраняются вплоть до подросткового возраста. Негативные особенности не преодолеваются без специальной коррекционно-развивающей работы и впоследствии приводят к значительным сложностям в социальной адаптации воспитанников за рамками детского дома [3]. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности отмечают исследователи в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к

сотрудничеству [4].

В 80-90-х гг. прошлого столетия был проведен целый ряд отечественных исследований (М.И. Лисина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, И.В. Дубровина, Г.А. Рузская, В.С. Мухина), убедительно показавших негативные последствия институционального воспитания. В рамках данного подхода своеобразие психического развития воспитанников учреждения является следствием выраженной специфики социальной ситуации их развития и, соответственно, иного характера общения, чем в семье [4]. В этих исследованиях отчетливо прослеживается идея о том, что воспитание детей в условиях традиционной модели опеки и попечительства, которой является детский дом, строится без учета адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей, и неизбежно включает факторы, тормозящие психическое развитие. Авторы выделяют следующие негативные черты общественного воспитания: неправильная организация общения взрослых с детьми, неадекватность тех его форм, которые доминируют в сиротских учреждениях (сниженная интимность и доверительность, эмоциональная уплощенность общения взрослых с детьми; дефицит возможностей установления прочных и длительных взаимоотношений ребенка с определенным взрослым; наличие и высокая частота сменяемости взрослых с несовпадающими программами поведения; групповая, а не индивидуальная, направленность воспитательных воздействий, жесткая регламентация поведения ребенка, гиперопека в деятельности – пошаговое планирование и санкционирование взрослыми поведения детей; в этих условиях положительное отношение взрослого ребенок должен заслужить выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками); недостаточная психолого-педагогическая подготовленность воспитателей; издержки программы воспитания и обучения, не компенсирующие дефектов развития, вызванных отсутствием семьи; бедность конкретно чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной суженностью окружающей их среды: малым числом и однообразием предметов, с

которыми они действуют; постоянное нахождение детей в условиях коллектива [3; 4].

Для успешной адаптации и интеграции в социум, как полноправного ее члена, ребенок должен воспитываться в семье, где происходит формирование полоролевых нормативных ориентаций и стереотипов поведения [1]. Половые роли усваиваются через подражание представителям своего пола, через идентификацию с ними и обособление от противоположного пола в определенные возрастные периоды. Однако у детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах ограничены возможности на познание этих ориентаций [2]. Осмысление теоретических положений в контексте изучения особенностей половой идентификации подростков из детских домов, привело нас к пониманию того, что социально-педагогическая ситуация развития детей-сирот способствует возникновению нарушений в представлениях о своей будущей половой, семейной роли, отсутствию знаний о различиях в поведении полов, равнодушию к своему внешнему виду, затрудняя формирование эталонов полоролевых нормативных ориентаций и стереотипов поведения. В результате исследования установлено, что третья часть воспитанников характеризуется несоответствием психологического пола биологическому (16%), либо недифференцированностью до 20% случаев, преимущественно среди мальчиков [1]. В качестве детерминант выступают ограниченность ориентации на пол, отсутствие достаточного количества образцов полоролевого поведения, образцов межполового взаимодействия. Возможно, это связано с незначительным присутствием мужчин в жизнедеятельности мальчиков, большим количеством женщин-воспитателей с разнообразной программой воспитания и предъявляемыми требованиями к поведению и дисциплине, стилем воспитания [2]. Недифференцированность психологического пола личности воспитанников разного пола детского дома проявляется в осознании своей половой принадлежности (представителями мужского либо женского пола), недостаточности проявления как мужских так и женских

качеств, неадекватной самооценке в представлениях о себе, как носителе определенного пола; в паттернах полоролевого поведения, выборе полоролевых стереотипов, предпочтений; несоответствии ценностных структур нормативным; в несформированности социокультурных представлений о мужественности/женственности; в пассивности и зависимости во взаимоотношениях; недифференцированности собственной позиции относительно внешнего облика [2].

Особенности половой идентификации подростков из детского дома заключаются в феминных проявлениях составляющих у 33,4% мальчиков ( $p = 0,441$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) и маскулинных проявлениях ( $p = 0,523$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) у 28% девочек [2]. Обращает на себя внимание тот факт, что при внешней агрессивности (самозащитного обвиняющего характера) у мальчиков выявлены феминные черты личности; возможно, это связано с тем, что воспитанники во внутреннем плане действий на эмоционально-волевом уровне не способны выносить самостоятельные решения, зависимы от мнения окружающих взрослых и сверстников. Проявление маскулинности девочек детского дома, возможно, связано с тем, что они хотят быть ближе к представителям мужского сообщества, привлекая тем самым к себе внимание, успешнее находят контакт со сверстниками противоположного пола; это позволяет им комфортно и уверенно чувствовать себя в данном учреждении, отстаивая собственные интересы, при отсутствии близких родственных связей и чувства защищенности [2]. Дегенеративное восприятие мужчин и женщин подростками из детского дома, которое характеризуется формальностью, указывает на несформированность базовых структур половой идентичности.

В ходе исследования установлено, что чем раньше были прерваны связи ребенка с родителями (особенно матерью), и соответственно помещением его в детский дом, тем значительнее проявляются нарушения процесса половой идентификации. Результаты исследования показали, что у большинства воспитанников детского дома на-

блюдаются нарушения процесса половой идентификации, по сравнению со сверстниками, воспитывающимися в условиях обычной и приемной семьи, которые обусловлены не только условиями общественного воспитания, но и разрывом с семьей, помещением ребенка в детский дом, депривацией [1]. Семейные условия воспитания дают большие возможности для усвоения социальных ролей (в том числе семейных, половых), эмоциональное благополучие, близкие привязанности, здоровую нравственную атмосферу, позитивное отношение взрослых к ребенку. Однако, несмотря на попытки нашего государства, устроить большинство детей-сирот в замещающие семьи, полная деинституализация учреждений интернатного типа в скором времени не состоится. Решением данной проблемы, «скорой помощью» могут стать такие формы устройства сирот на воспитание, как патронатные и гостевые семьи, организованные на базе детского

дома. При этом законное представительство не передается в полном объеме семье, взявшей ребенка на воспитание, а права и обязанности по защите прав ребенка разграничены между таким патронатным воспитателем и органом опеки и попечительства (или детским домом).

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Бобкова Т.С. Семья как условие адекватной половой идентификации подростков // Вестник СГА. – Самара: СГА, 2010. – С. 3-8.
2. Бобкова Т.С. Психолого-педагогические условия полового воспитания детей, оставшихся без попечения родителей // материалы VII международной научно-практической конференции «Высшее гуманитарное образование XXI в.: проблемы и перспективы». – Самара: ПГСГА, 2012. – С. 60-64.
3. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / под ред. В.С. Мухиной. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Прихожан А.М. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.

---

**SOCIAL ORPHANHOOD: CONDITIONS  
OF EDUCATION AND MENTAL DEVELOPMENT**

---

*Tatyana Stepanovna Bobkova*

Kandidat Psychological Science, Senior Lecturer,  
Samara State University of Economics,  
Syzran, Russia

---

*The article touches upon problems of orphans life organization and peculiarities of their mental development. The author analyzes conditions of life in children's home, discovers their psychological features and gives new results on important problem of research sexual identity. Orphans have limited opportunities to know their sexual orientation and how to behave in this or that situation. As a consequence it is difficult for them to adapt in society, to create their own family or to educate their own children. The author gives own decisions in solving this problem.*

**Key words:** social orphanage; deprivation of mothers caress; sexual identity; social-pedagogical situation of development; boarding-school education.

© Т.С. Бобкова, 2013

**Рецензент:** доктор психологических наук, профессор Г.А. Виноградов

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МОДЕЛИРОВАНИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Лариса Владимировна Быкасова*

доктор педагогических наук, профессор,

ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт

им. А.П. Чехова», г. Таганрог

e-mail: larabykassova@mail.ru

*С позиций системного подхода в статье рассматривается современная модель дистанционного образования, педагогические условия формирования модели дистанционного образования с акмеологической компонентой; стратегия и механизмы правового регулирования, а также деятельность субъектов государственно-общественного управления по совершенствованию дистанционного образования.*

**Ключевые слова:** образовательная доктрина; социокогнитивная динамика; система жизненных координат; алгоритм.

Феноменом человеческого бытия является эволюционирование личности. Развитие и вхождение личности в культуру это не просто метафора, но сложно структурированная технология, значительное место в которой принадлежит этапу обучения и образования, когда человек достигает акме.

Отличительной чертой современного человека является его жизнь в условиях виртуальной культуры, строящейся на виртуальных процессах коммуникаций, управляемых электроникой. Эта культура не воображаемая, а реальная, так как это фундаментальная действительность, физическая основа, с опорой на которую мы участвуем в планировании жизни, в труде и коммуникации. Субъект современной культуры вынужден приспосабливаться не только к условиям окружающей среды, но и к темпу жизни: человек быстро овладевает достижениями техники, внедрение которой расширяется год от года.

Общественное благополучие и культурное творчество России XXI в. во многом будут зависеть от ее способности развить модель информационного общества, приспособленную к ее специфическим ценностям и целям. В этой модели важное место принадлежит дистанционному образованию, как способу становления и социализации личности.

Дистанционное образование развивается по определенному алгоритму, включающему фазы: выработка стратегии образования – реализация стратегии образования во внешней среде – создание продукта. В связи с вышесказанным, модель дистанционного образования имеет три основных блока: 1) образовательный менеджмент (формулирующий цели и задачи образования); 2) человеческие ресурсы (преподаватели, студенты); 3) образовательный потенциал (средства, ресурсы, резервы).

Модель не является статичной, но представляет собой живой организм, подверженный влиянию многочисленных факторов:

– исторические и экономические условия развития страны (учет особенностей постиндустриального общества; разработка маркетинговых стратегий; развитие корпоративной культуры; отработка брендовых атак и т. д.);

– формирование социокультурного фона (корректировка периферийного положения науки и культуры); варьирование спроса на образовательные услуги (этика ответственности общества за подрастающее поколение);

– динамика субъекта (отношение интерпретатора к знаниям; принцип максимизации полезности получаемого в дистанционном формате знания; формирование

ментальности человека; проективное содержание поступков людей);

– разномасштабность знания и его роста (раздвижение концептуальных границ познавательного вектора; интерпретируемость теорий; симметричность отношения интериоризации и рефлексии знания, получаемого дистанционно) [2].

Основным требованием к моделированию является учет временного фактора и релятивизм явлений и объектов. Так как модель – это асимптотическое, синонимическое отображение объективной реальности при помощи специального инструментария с целью анализа статических и динамических характеристик этой реальности, то целесообразно указать дополнительные понятия степени, введенные А.Н. Чесноковым:

1) по степени приближенности модели к реальному объекту (принцип асимптотизма): вербальная модель, набросок; математическая модель; точный чертеж, макет; информационная модель; натурное моделирование;

2) по степени замещения реальных действий над реальным объектом и внутри него (принцип синонимизма): полная замена действий на аналогичные; частичная замена действий на аналогичные; модель выполнена при помощи действий, которыми создан оригинал [5].

Исходя из сказанного, можно предложить следующую модель дистанционного образования (базирующуюся на принципах прагматизма; конвариантной редупликации; единства дифференциации и интеграции научного знания; дополнительно и имеющую широкие перспективы внедрения в образовательный процесс российских вузов.

Идеальная модель дистанционного образования с позиций акмеологического подхода выглядит как связь двух основных блоков: гуманитарный и технический. Модель дистанционного образования включает: структуру; содержание курса обучения; организацию курса обучения; форму организации учащихся; управление учащимися; тесты и проверки; оценку процесса обучения. Кроме этого, идеальная модель предполагает наличие основных позиций,

идентифицирующих гуманитарный и технический блоки: наличие готового продукта; возможность обновления учебно-методического сопровождения; концепт, типология знания. Построение модели необходимо для того, чтобы анализировать статическую и динамическую реальность, ее особенности; понять структуру объекта; осуществлять диагностику и прогностику, а также регулирование объектом дистанционного образования.

Механизмом регулирования дистанционного образования выступает Российское законодательство, которое разрабатывает Федеральные документы нормативно-правового и рекомендательного характера. В связи с тем, что дистанционное образование в России регламентируется преимущественно ведомственными нормативными актами (актами министерств и ведомств), указанные документы не противоречат федеральному законодательству РФ об образовании; подлежат обязательной государственной аккредитации в Министерстве юстиции РФ; принимаются по вопросам, специально делегированным конкретному министерству (Министерству образования Российской Федерации) [6].

Правовое регулирование дистанционного образования осуществляется Приказом Минобробразования РФ от 2002 г. «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации.

В настоящее время дистанционное образование в Российской Федерации разрешено законодательными документами: «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (2003 г.). Наряду с указанными документами существуют приказы Минобробразования РФ от 2004 г. «О порядке проведения проверки готовности образовательных учреждений среднего, высшего, дополнительного профессионального образования к реализации образовательных программ с использованием в полном объеме дистан-

ционного обучения» и «О применении дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования». Действующим документом, определяющим порядок использования дистанционных образовательных технологий, является Приказ Минобрнауки РФ № 137 от 06.05.2005 г. «Об использовании дистанционных образовательных технологий» [6].

Федеральное законодательство РФ разрабатывает общие документы (Закон об образовании; Положение об итоговой государственной аттестации; Приказ об использовании дистанционных образовательных технологий; Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования и др.), регламенты по специальностям (Примерный учебный план; Примерные формы текущей и итоговой аттестации; Примерное распределение дисциплин по годам обучения). В документах правительства РФ, регулирующих формат дистанционного образования, указывается важность развития и интеграции механизмов стратегического, тактического и оперативного управления процессом дистанционного образования.

В разработке стратегий дистанционного образования участвуют три адаптационных механизма: с пассивной адаптацией к внешней среде (обеспечение стабильного функционирования системы в определенной среде); с активной адаптацией к внешней среде (основа – активное использование элементов внешней среды в деятельности); механизмы, направленные на формирование внешней среды (в основе которых – стратегия развития).

Применение механизмов адаптации дистанционного образования к внешней среде зависит от целей и задач конкретного учебного заведения. Так, учебное заведение использует экономические механизмы в случае, когда вуз имеет хорошую репутацию (созданную благодаря устной агитации). Если уровень оказываемых образовательных услуг хорошо известен и пользуется неизменным спросом, то главной задачей образовательного ме-

неджмента становится дальнейшее расширение доли рынка образовательных услуг.

Действие экономического механизма осуществляется в основном через механизм цен, определяемых спросом на образовательные услуги и предложением по их реализации. Учебное заведение использует организационные механизмы, если вуз находится в стадии реструктуризации: сертификация и лицензирование научного продукта; разработка и внедрение новейших информационных технологий; проведение маркетинговой разведки рынка образовательных услуг; преобразование образовательного процесса требует отделения определенных структур с последующим изменением их статуса.

Значительная роль в получении конечного результата отводится мотивационным механизмам, обеспечивающим воздействие на процесс дистанционного образования; психологию профессорско-преподавательского состава. Механизмы организации дистанционного образования взаимосвязаны между собой и существуют в единстве тактического и оперативного уровней управления образованием, а также нуждаются в постоянной корректировке стратегической парадигмы развития вуза.

Педагогическими условиями формирования модели дистанционного образования с акмеологической компонентой являются:

- создание гуманитарной образовательной среды;
- внедрение личностно-ориентированного менеджмента образовательной деятельности студентов;
- формирование субъектности студентов.

Образовательная доктрина учебного заведения формируется под воздействием следующих факторов: инкультурация (овладение личностью культурой), социализация (процесс усвоения индивидом определенных знаний, норм, ценностей, помогающих личности функционировать в качестве полноправного члена общества), воспитание (формирование личности под влиянием общества), обучение (овладение индивидом знаниями, умениями и навыками) [1].

Дистанционная технология опирается и использует имманентно присущие образованию возможности:

- практически-духовного освоения мира в специфических формах: моделирование объектов, процессов, явлений; визуализация знаний; создание базы данных;

- преобразования личности в соответствии с законами действительности и философской рефлексии: развитие самоконтроля; усиление мотивации учения; тренировка и самоподготовка;

- расширения информационных технологий: развитие информационной культуры личности; формирование умений опытно-экспериментальной работы; развитие мышления;

- диверсификации и дифференциации образования: всеобщая компьютерная грамотность; подготовка специалиста в определенной области; интеграция предметной и информационной подготовки [4].

Как сложное целое дистанционное образование включает в себя в *теоретико-методологическом аспекте*:

- положение о гносеологических ориентирах (познание виртуального мира преобразует человека, сочетание деятельностного и созерцательного способа доступа к виртуальной реальности) и источниках познания (переход от интуитивизма к интеллектуализму);

- концептуальные идеи, определяющие видение объекта исследования и его отношений с окружающим миром (активность объекта в освоении мультимедиа и создание объектом интеллектуального продукта);

- понятийный ряд, отражающий специфические результаты научно-педагогического познания (информационная культура; интерфейс; векторная, растровая графика; электронный учебник; тестовая оболочка и т. д.);

- методы, приемы или их сочетания, используемые объектом компьютерного познания (кроссплатформенность; имитационные и моделирующие программные средства; компьютерные демонстрации; программа-тренажер и др.);

- совокупность выявленных условий и требований к организации образователь-

ной деятельности, налагаемых системой принципов как методологических регулятивов (не/самостоятельность при выполнении работы на компьютере в определенной программе, умение работать индивидуально с РС или на планшете, а также в команде в проектной деятельности);

- логические структуры, формирующие и обеспечивающие освоение связей общественной практики (объективной реальности) со смыслообразующими механизмами человеческого сознания (индуктивно-дедуктивное движение мысли в освоении технических и программных средств; применение формализованных штампов и символических форм);

- применение дидактического алгоритма (континуальный язык образа (рисунок, схема, таблица, гистограмма)/дискретный язык науки) при семиотическом анализе текста позволяет воспринимать его целостно;

- рост интереса субъекта к качеству производимого продукта (формирование у студентов/учащихся собственных концепций, разработка soft/программ);

- *в практическом отношении*:

- технологии формирования у учащихся собственных концепций и практических навыков программной деятельности (интерес субъекта к качеству исследуемых объектов);

- педагогическое сопровождение рефлексии действительности, осуществляемой субъектом (создание и использование информационных баз данных; работа с гипертекстами/компьютерными каталогами; выработка умения аргументировать свое мнение);

- совокупность приемов, методически обеспечивающая проведение субъектом семиотического и герменевтического анализа текстов (графика, анимация, компьютерный тренинг и т. п.) [1].

Резюмируя сказанное, отметим, что современная образовательная доктрина 1. Опирается на дальнейшее развитие дистанционного образования (новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципах индиви-

дуального и самостоятельного обучения студентов);

2. Учитывает социокогнитивную динамику, систему жизненных координат, акмеологический вектор эволюционирования дистанционной технологии при разработке новейших систем виртуального обучения;

3. Интенсифицирует формирующееся единое образовательное пространство.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Быкасова Л.В., Ищенко А.М. Эволюционирование субъектности в образовательных моделях // Казанская наука. – 2011. – № 5. – С. 87-90.

2. Быкасова Л.В., Федотова О.Д. Потенциалцен-трированный подход в педагогике // Известия

Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 7. – С. 22-29.

3. Лиферов А.П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия. – Монография. – М.: Славянская школа, 1997. – 216 с.

4. Самойлов А.Н. Дистанционное образование в вузе: архитектура опыта в становлении субъекта // Научный журнал КубГАУ. – № 72 (08). – 2011.

5. Чесноков А.Н. Компьютерное моделирование и инженерная графика в системах автоматизированного проектирования. Учебно-методическое пособие. – Самара, 2010.

6. Правительство РФ. – URL: <http://www.ed.gov.ru>.

---

## THE ACMEOLOGICAL APPROACH IN THE DISTANCE EDUCATION MODELLING

---

*Larisa Vladimirovna Bykasova*

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Taganrog State Pedagogical Institute them. A.P. Chekhov in Taganrog

Taganrog, Russia

---

*Summary: the distance education modern model, educational conditions of the distance education model forming with an acmeological component; the legal regulation strategy and mechanisms, and also the activity of the state public administration subjects on the distance education development are viewed from the systematic approach positions.*

**Key words:** educational doctrine; social cognitive dynamics; living coordinates system; algorithm.

© Л.В. Быкасова, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова». Протокол № 9 от 16 мая 2013 г.

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК МУЛЬТИСМЫСЛОВОЙ ФЕНОМЕН

**Лариса Владимировна Быкасова**

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики,  
ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный  
педагогический институт им. А.П. Чехова»,  
г. Таганрог  
e-mail: larabykassova@mail.ru

**Наталья Сергеевна Кальницкая**

аспирант, ФГБОУ «Таганрогский государственный педагогический  
институт им. А.П. Чехова»,  
учитель музыки, мировой художественной культуры и культурологии,  
г. Таганрог  
e-mail: nata.kalnitskaya@mail.ru

*С позиций герменевтического подхода в статье рассматривается концепт «музыкальное воспитание», его смысловое наполнение, коннотативная нагрузка, семантическая окраска, позволяющие выявить феномен музыкально-педагогического воздействия на воспитание человека.*

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание; искусство; наука; творчество.

Актуальность исследования заключается в возможности анализа, сравнения и установления закономерностей динамики и эволюции музыкального воспитания некоторых временных отрезков.

Появление категории «музыкальное воспитание» фиксируется в XVII в. Данное обстоятельство было обусловлено необходимостью воспитывать средствами искусства и органично соответствовало духу времени: развитие субъект-объектных и объект-объектных отношений, социокультурные изменения в обществе, расцвет ремесел, появление новых художественных мастерских и технологий. Эталоном человеческой личности считался человек эрудированный, читавший книги, занимавшийся творчеством, имевший отношение к искусству. Науки в сочетании с художественной культурой могли оправдать имеющиеся у человека недостатки и изъяны. Стало престижно изучать литературу, саморазвиваться и следить за внешними проявлениями эстетики (красоты внешности, танцевальных движений, вокала).

Тезис педагогов-ученых XVIII в. о воспитании идеального человека на основании

интеграционных знаний, актуален и сегодня. Естественные и гуманитарные науки должны быть связаны между собой, чтобы информация, воспринимаемая человеком, не была оторвана от жизни, а соприкасалась с ней в тех или иных областях. Постигание локальной окружающей действительности по отношению к мировой культуре мотивирует рост преобразования действительности.

Духовное совершенствование, освободившись от религиозной церковной однообразности, сделало шаг в направлении светской публики. Изначально, в России с петровских времен музыка считалась «потешным искусством». Но это мнение весьма спорно, так как от восприятия мира правителя зависит мнение общественности, значит оно субъективно и навязано под давлением авторитета. Музыка существовала для яркости, эффектности, внесения шумового сопровождения на уровне слуховых восприятий, в монотонных шествиях и парадах. В церковные праздники народу вменялось как обязательство ходить на песнопения и слушать, в качестве на-

ставлений, духовного обогащения и указаний к пути истинному.

Рассмотрим категории, обучавшихся музыке.

1. Представителей русского населения из низших сословий записывали в ученики к приехавшим европейским музыкантам, которые, не ограничивались в воспитательных мерах, применяемых к ним, поэтому русские исполнители были виртуозы.

2. Дворцовые оркестры воспитывали в музыкантах чувства собственной значимости, коллективности, способности целостного мышления всех артистов.

3. Индивидуальные исполнители вошли в историю светской музыки, как самородки, уникалы и редкостные народные умельцы.

4. Военные оркестры имели большую численность и формировались из пленных и крепостных музыкантов.

Европейская музыка являлась законодательницей моды:

- жанр оперы в Италии в скором времени стал апробироваться в России. Итальянские тембры покорили сердца русского слушателя, поэтому переложение на родной язык не вызвало бурного восторга. В дальнейшем при императорском дворе в Италии был основан собственный оперный театр, играющий только для привилегированных особ.

- развитие концертной деятельности: в европейских гостиницах учреждались оркестры для сопровождения отдыха, приёмов и званых ужинов. Таким образом, широкую популярность получила инструментальная музыка, предшествующая идеям вседоступности, составившая конкуренцию и соперничество дворян в гастрольной деятельности их подчиненных. Русские оркестры состязались в разности тембров, в добавлении инструментов местного колорита, в чистоте и слаженности игры, в репертуарном разнообразии.

Эпоха XVIII века стал периодом насыщения ума и сердца, а уважение к интеллектуальным, духовным ценностям, искусству считалось одинаково важным. Понятие «искусство» использовалось для обозначения всякого мастерства более высоко-

го и особого сорта. В общепринятом специальном смысле «искусство» – обозначение мастерства в эстетическом плане и созданных произведений. Прежде всего, произведений искусства, которые существенно отличаются с одной стороны, от творений природы, с другой – от произведений науки, ремесла, техники. При этом границы между этими областями человеческой деятельности очень нечетки, так как в величайших достижениях в этих областях участвуют силы искусства. Каждое из искусств есть постижение совершенства природы. Они восхищают нас, расширяют мировоззрение, помогают постичь богатства окружающего мира.

Реальные и «душевные» источники искусства, т. е. художественного творчества, присутствуют в различных явлениях: фантазии (романтизм), многообразии стремлений к изменению (Ф. Шиллер), стремлении к подражанию (современный натурализм), стремлении к символическому изображению (немецкий идеализм, экспрессионизм), сознательном расширении стилей в искусстве (формализм) и др.

Искусство относится структурно различно к другим общественным системам. По мнению Никласа Лумана, «...искусство – это самопроизводная система, которая релевантно реагирует на другие общественные системы (экономика, политика, религия, воспитание, мораль) и чьи содержания опредмечивает, но через свою собственную систему представленности не может оказывать на них непосредственного влияния» [1]. Т.В. Адорно: «Искусство – полностью автономное образование и выделяется тем, что тоталитарное и инструментальное мышление полупросвещенного общества оно оспаривает посредством принципиально открытой знаковой системы. Искусство указывает на более высокую правду по ту сторону тоталитарного режима и, благодаря этому, имеет возможность изменять общество» [1].

Художественные процессы независимы от общества, поэтому необходимо признать влияние музыкального воспитания на формирование личности. Потенциал музыкального воспитания XVIII в. стал моделью организации современного художе-

ственного образования и эстетического воспитания. Необходимость их рефлексии послужила толчком для возникновения педагогики воспитания искусством / художественной педагогики.

Обратимся к этимологии. «Искусство» – это применение врожденного дара или приобретенных способностей в высоко-развитой, специализированной форме «знания» или художественных навыков и результат этой деятельности [1]. «Педагогика» – практическое и теоретическое учение о воспитании и самовоспитании. Основными категориями педагогики являются образование и воспитание. С помощью этимологического анализа глагола воспитывать можно установить, что слово «воспитывать» употреблялось для передачи процессов, движение которых осуществлялось «из глубины вверх», в порядке саморазвития воспитанника и не несло смысла принудительности со стороны педагога [3]. Глагол «образовывать» имеет значения: просвещать, развивать, т. е. совершать целенаправленные изменения под воздействием внешних сил [3].

Вопросами воспитания, обучения и образования занимается педагогика – ориентированная на действие социальная наука, в которой тесно переплетены теория и практика. Педагогика исследует цели и содержание, формы интеракции и посредничества, социальные и институциональные условия воспитательного процесса [1]. Рассмотренные категории проясняют особенности перехода познания от одного уровня развития – к другому, характеризуют особенности нового научного познания, науки.

Конструкт наука предстает как сложный и многогранный социальный феномен, так как в своем многомерном развертывании она выполняет важные социальные роли: 1) предстает как многоуровневая, динамично развивающаяся система научных знаний; 2) функционирует как специфический вид творческой деятельности, направленной на создание новых идей, знаний, практик; 3) эволюционирует как определенная совокупность общественных отношений [4].

Наука представляет собой единую, мно-

гоуровневую систему знаний и порождающие ее системы творческой познавательной деятельности. Если объяснение выражает преимущественно онтологический аспект научной деятельности, то верификация, экспликация – гносеологические аспекты научного познания, поскольку они в большей мере зависят от особенностей мыслительной деятельности, эвристических способностей исследователей. В научной деятельности, как и в науке в целом, эти аспекты выступают в органической взаимосвязи друг с другом.

Проблемная область науки достаточно обширна:

а) выявление специфики научной деятельности, факторов, особенностей ее детерминации и мотивации;

б) определение параметров индивидуальных и коллективных факторов развития науки как системы деятельности и знаний;

в) структура и динамика научных кадров (в соотнесенности их с когнитивными процессами, обеспечением возникновения и развития новых научных направлений);

г) социальные проблемы, связанные с процессами дифференциации и интеграции в науке, с развитием междисциплинарных исследований;

д) социокультурная обусловленность научного знания (роль нравственных идеалов, ценностей и норм, регулирующих соотношение институциональных и личностных аспектов научной деятельности).

Основной интерес науки сконцентрирован на изучении и развитии специфики научной деятельности. Через призму этого интереса наука предстает как специфическая творческая деятельность, направленная на генерирование, производство новых знаний.

Отличие научной деятельности заключается:

– в цели деятельности. Если целью искусства как формы духовного производства выступает создание материальных благ, создание духовных ценностей, то научная деятельность сориентирована на производство новых достоверных знаний об окружающей действительности, на создание

научной теории действительности;

- в своеобразии результата ее продукта.

Продукты научной деятельности – гипотезы, научные идеи, теории, открытия и их материализованные в массовом производстве результаты. Главный критерий эффективности науки – новизна научного знания;

- в специфике применяемых наукой инструментов и средств производства: анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение, классификация, типологизация процессов и явлений окружающей действительности и их отражение в категориях, законах, концепциях, научных теориях;

- в более высокой доле живого труда. Это находит выражение в определяющей роли кадровых ресурсов, в значительно большем диапазоне функций, выполняемых одним человеком (в повышении требований к совокупности его знаний, навыков, особенностям интеллекта). Большинство из них реализуется в творческом поиске, в способности увидеть необычное в обычном и тем самым создать принципиально новую научную теорию.

Наука как саморазвивающаяся социальная система деятельности включает три основных аспекта: деятельностный, познавательный и институциональный. Наука имеет собственные функции:

1. Генерирование нового достоверного знания (получение новых знаний; преемственность; оценочная деятельность; восприятие и поддержка новых идей.

2. Истолкование фактов и процессов в новых понятиях, теоретических концепциях.

3. Верификация выдвигаемых научных положений и теоретических конструкций,

установление их достоверности эмпирическим путем.

4. Прогнозирование, распространение и реализация полученных знаний.

5. Представление компонентом духовной культуры. Научные инновации получают тем больше шансов на успех, чем теснее и гармоничнее соединяют технологические аспекты с социальными и духовными [2].

Резюмируя сказанное, отметим следующее:

1. Музыкальное воспитание рассмотрено нами как часть общественного культурного опыта.

2. На основе герменевтики нами выявлены изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогической науки.

3. Педагогический ракурс рассмотрения герменевтической проблематики наблюдается в XVIII в., приобретает особую актуальность в эпоху Просвещения в работах Ф. Шлегеля, В. Гумбольдта, И.Г. Гердера.

4. Интерпретативная парадигма оказала существенное влияние на становление основ музыкального воспитания и художественной педагогики как науки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Быкасова Л.В. Научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ: дис. ... док. пед. наук. – Ростов н/Д, 2008. – 427 с.
2. Быкасова Л.В. Функциональный подход к определению образовательного потенциала // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки – 2012. – № 4. – С. 44-50.
3. Федотова О. Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века – 90-е гг. XX века): дис. ... док. пед. наук. – Москва, 1998. – 422 с.
4. Философский словарь. – М., 2003. – 575 с.

## MUSICAL EDUCATION AS A LOT OF SEMANTIC PHENOMENON

*Larisa Vladimirovna Bikasova*

Doctor of Education, Professor of the General Education Faculty of the «Taganrog state pedagogical Institute. A.P. Chekhov» Taganrog, Russia

*Natalya Sergeevna Kalnitskaya*

PhD student of the «Taganrog state pedagogical Institute. A.P. Chekhov»,  
teacher of music, the World's artistic culture and Culturology g. Taganrog, Russia

*The positions of the hermeneutic approach is considered in the article the concept of «music education», but its meaning, perspective load, semantic painting, to show the phenomenon of musical and pedagogical influence on the upbringing of a man.*

**Key words:** music education; art; science; creativity.

© Л.В. Быкасова, 2013

© Н.С. Кальницкая, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры общей педагогики  
ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова».  
Протокол № 9 от 16 мая 2013 г.

УДК 77.5:37.01

## КОМПОНЕНТЫ И ФУНКЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Ирина Николаевна Козырская*

кандидат педагогических наук, доцент,

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова

г. Караганда, Казахстан

e-mail: irina.kozyrskaya@mail.ru

*Мадина Булатовна Оспанова*

магистрант,

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова

г. Караганда, Казахстан

*В статье анализируются научно-теоретические вопросы формирования психологической культуры у учащихся в процессе психолого-педагогической подготовки в колледже, раскрываются функции и компоненты психологической культуры.*

**Ключевые слова:** культура; психологическая культура; компонент; функция.

Психологическая культура – это составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни.

Основываясь на определениях культуры, принятых современной культурологией [1] и данных психологами [2], мы рассматриваем понятие «базисная психологическая культура» как системное и многокомпонентное.

Психологическая культура как категория имеет ряд особенностей. Она характеризуется наличием функций, задач, признаков, параметров, определяющих готовность эффективно решать широкий круг повседневных задач, независимо от особенностей узких, специальных видов деятельности, выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно конкретной профессиональной деятельности.

Компоненты психологической культуры были выделены на основании специфики содержания и функций каждого из них и отражении генезиса культуры личности.

Только совокупность всех компонентов определяет целостность психологической культуры – ее полноту, а именно: 1) когнитивный – психологическая грамотность; 2) психологическая компетентность; 3) ценностно-смысловой компонент; 4) рефлексивно-оценочный компонент; 5) культуротворческий компонент.

Психологическая грамотность представляет собой «азы» психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей. Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т. д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т. д.

*Психологическая грамотность* может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т. д. Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности, способами психологического познания.

Наше представление о психологической грамотности в целом согласуется с характеристикой, данной Е.А. Климовым: «Минимальный необходимый уровень развития психологической культуры – психологическая грамотность» [3].

В характеристике *психологической компетентности* мы придерживаемся определения компетентности, данного в работе М.А. Холодной: «Компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [4].

В работах психологов рассматриваются отдельные стороны компетентности: компетентность в общении (Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов), интеллектуальная компетентность (М.А. Холодная) и т. д.

Основное отличие психологической грамотности от компетентности заключается, на наш взгляд, в том, что грамотный человек знает, понимает (например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный – реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем. Задача развития компетентности – не просто больше и лучше знать человека, а включение этих знаний в «психологическую практику» жизни.

*Ценностно-смысловой* компонент психологической культуры личности представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. Ценность в отличие от нормы, норматива предполагает выбор и поэтому именно в ситуациях выбора наиболее ярко проявляются характеристики, относящиеся к ценностно-смысловому компоненту культуры человека.

*Рефлексия* представляет собой отслеживание целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, а также осознание тех собственных внутренних изменений, которые происходят.

*Культуротворчество* означает, что человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и ее творцом. Объектом психологического творчества могут выступать образы и цели, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения.

На наш взгляд, выделенные составляющие психологической культуры личности универсальны, и могут быть отнесены к нравственной, валеологической, экологической и другими компонентам общей культуры.

Психологическая культура высокого уровня включает в себя комплекс осознанно развиваемых специальных стремлений (тенденций, потребностей, ориентаций), изначально присущих человеку и обеспечивающих их реализацию природных способностей; набор соответствующих этим

стремлениям и способностям прижизненно развитых умений и устойчиво и ежедневно проявляющихся видов поведения.

Для понимания ценности становления в современном обществе психологически культурной и развитой личности нам очень важно определить, для чего необходимо личности быть психологически культурной. Данный аспект определяется вопросом функций данного феномена:

1. Репродуктивно-трансляционная – сохранение и передача тех достижений в психологических взглядах, теориях, методах, а также в личностном определенном уровне, которые создали бы преемственность поколений и условия для последовательного прогресса человечества.

2. Конструктивно-адаптационная – обеспечение социальной адаптации, эффективного взаимодействия, взаимопонимания, общения людей, различающихся по национальным, возрастным, половым и другим признакам, обеспечении эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем на основе имеющегося жизненного опыта, образованности, развития психических процессов и качеств.

3. Регулятивно-корректирующая – обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, самосовершенствования.

4. Проектировочно-ориентационная – ориентирование, планирование в процессах жизненного самоопределения, сознательного проектирования, «построения» человеком своей судьбы, разрешения возникающих в жизни противоречий, кризисов.

5. Гармонически-синергетическая – гармонизация внутреннего мира человека, создание целостной непротиворечивой Я-концепции, состояния внутреннего благополучия, обеспечение полноценной и душевной жизни человека, повышение качества жизни.

6. Продуктивно-порождающая – обеспечение прогресса, обновление индивидуального и общественного человеческого бытия во всех сферах жизни человека.

Психологическая культура является важным компонентом общей гармонии

личности, такого ее широкого аспекта, как общая культура жизнедеятельности, функционирования личности. Общая культура жизнедеятельности личности, в свою очередь, состоит из шести видов процессуально-личностных культур человека, таких, как нравственная, эстетическая, психологическая, физическая, познавательно-творческая и общегармонизирующая. Общекультурные побуждения входят в набор базовых, природных культурологических тенденций и имеют в этом наборе и противоположно направленные акультурные эквиваленты, как правило, более слабые по степени своей выраженности в личности.

Уровень психологической культуры можно осознанно повышать с помощью специально на нее направленных процессов развития и саморазвития. Она требует для своего поддержания и повышения практически ежедневных, но умеренных усилий, развития позитивных, «саногенных» личностных установок, «позитивного мышления» и поведения.

Таким образом, для того, чтобы стать психологически культурным, необходимо развить в себе такие способности и качества: способность к познанию себя, к пониманию внутренних психологических состояний, как себя, так и другого, освоение доступных психологических средств познавательной деятельности – мышления, восприятия, памяти и др., готовность к самообразованию, самоопределению, освоение базовых коммуникативных умений, свободное самовыражение, принятие ответственности за свое поведение, развитая рефлексия, удовлетворенность своей жизнью, творческий подход к делам и решениям проблем.

Первичный анализ многочисленных проблем, выдвигаемых и возникающих перед студентами и преподавателями, показывает, что, при всем их многообразии, они сводятся к основным моментам:

1) выявление причин различного рода трудностей в учебно-воспитательном процессе с учащимися и студентами разных возрастных групп и специальностей;

2) преодоление и профилактика проблем личностного, профессионального развития и социального взаимодействия;

3) помощь в решении сложных вопросов в конфликтных и кризисных ситуациях (личностных и групповых).

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Арнольд А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. – М.: НАКиОЦ, 1992. – 349 с.

2. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы. – М.: Педагогика, 1989. – 259 с.

3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 1998. – 302 с.

4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Барс, 1997. – 392 с.

**COMPONENTS AND FUNCTIONS OF THE PSYCHOLOGICAL CULTURE**

*Irina Nikolaevna Kozyrskaya*

Candidate of pedagogical sciences associate professor,  
Karaganda State University E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

*Madina Bulatovna Ospanova*

Magistarnt, Karaganda State University E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

*There are analyzed theoretical science questions of formation of pupils' psychological culture in the process of psychological-pedagogical preparation in a college, functions and components of psychological culture.*

**Key words:** culture; psychological culture; component; function.

© И.Н. Козырская, 2013

© М.Б. Оспанова, 2013

**Рецензент:** доктор педагогических наук, доцент Н.В. Мирза

УДК 371.13:376.36.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Ирина Николаевна Козырская*

кандидат педагогических наук, доцент,  
Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,  
г. Караганда, Казахстан  
e-mail: irina.kozyrskaya@mail.ru

*Валерия Сергеевна Прокудина*

магистрант, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,  
Казахстан, г. Караганда

*В статье отражены материалы эксперимента по формированию здорового образа жизни младших школьников, представлено содержание занятий и основные направления работы с учащимися и педагогами.*

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни; формирование здоровья; психолого-педагогические условия; младшие школьники.

Психолого-педагогическая характеристика развития младших школьников, в которой актуализирована проблема сохранения здоровья в процессе учебной деятельности, определяет необходимость тща-

тельного учета всех факторов, способствующих адаптации ребёнка к школе, и учитель должен хорошо представлять себе это и нести ответственность за здоровье каждого ребенка.

Анализ сущностной характеристики понятий «здоровья и здоровый образ жизни» позволил понять насколько важно, начиная с самого раннего возраста, воспитывать у детей активное отношение к собственному здоровью, понимание того, что здоровье – самая величайшая ценность, дарованная человеку природой. Анализ основных направлений работы и особенностей формирования здорового образа жизни младших школьников показал, что использование здоровьесберегающих технологий обучения в начальной школе позволит учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а педагогу не только сохранить уровень здоровья детей, но и повысить эффективность учебного процесса.

Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий формирования здорового образа жизни младших школьников, показало, что реализация выделенных условий ориентирования детей младшего школьного возраста на здоровый образ жизни способствует получению им знаний по теории и практике формирования здорового образа жизни, позитивному отношению к созданию собственного здорового образа жизни, творческому подходу к реализации здоровой жизнедеятельности.

Формирование у младшего школьника установки на здоровый образ жизни, через реализацию совокупности психолого-педагогических условий, методов, приемов и средств информационно-познавательного, эмоционально-ценностного и креативно-деятельностного характера может осуществляться в образовательном процессе школы во вне учебное время и способствовать решению проблемы формирования здорового образа жизни младшего школьника.

К психолого-педагогическим условиям формирования здорового образа жизни младших школьников нами отнесены:

– информирование ученика о здоровом образе жизни (организация информационного обеспечения);

– актуализация его эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни;

– обогащение опыта здорового образа жизни младшего школьника (включение в здоровье сберегающую деятельность).

Реализация психолого-педагогических условий формирования здорового образа жизни младших школьников предполагает:

– переосмысление целей и задач воспитания учащихся в соответствии со значимой ценностью здоровья и содержания обучения через овладение школьниками системой знаний, научных представлений о путях и средствах организации здорового образа жизни;

– определение основных этапов предлагаемой работы и конкретных организационных мер, способствующих достижению предполагаемых результатов.

Нами была разработана программа «Быть здоровыми хотим» и в октябре 2012 г. – январе 2013 г. была внедрена в учебно-воспитательный процесс в экспериментальной группе.

Цель программы: сформировать знания о здоровом образе жизни, понимание значимости и необходимости здоровья, учитывая возрастные особенности детей. Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

– дать знания из различных областей науки о человеке: анатомии, физиологии, гигиены;

– показать опасность и вред, наносимый здоровью малоподвижным образом жизни;

– дать представление о здоровой и вредной пище, научить ради здоровья противостоять вредным привычкам;

– формировать у ребенка потребность в самопознании, а также мотивационную сферу гигиенического поведения, безопасной жизни, физического воспитания;

– способствовать развитию межличностных отношений, контактности, доброжелательности.

Методика работы по программе строилась в направлении личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком, делался акцент на самостоятельное экспериментирование и поисковую активность са-

мих детей, побуждая их к творческому отношению при выполнении заданий.

Занятия содержат познавательный материал, соответствующий возрастным особенностям детей, в сочетании с практическими заданиями (тренинги, оздоровительные минутки – упражнения для глаз, для осанки, дыхательные упражнения и пр.), необходимыми для развития навыков ребенка.

Занятия реализовывались в виде уроков здоровья, проводимых два раза в неделю. При реализации программы использовались групповые и индивидуальные формы работы, основным элементом которых является игровая педагогика. Игра – это один из способов развития в ребенке его интеллекта, творческих способностей, физического здоровья, нравственности, достоинства. В ходе реализации программы этому виду деятельности придавалось особое значение. Игра часто присутствовала во время учебной деятельности и согласовывалась с темами занятий.

Итоговые занятия по закреплению полученных знаний проводились в форме соревнований, КВНов, праздников. Использование на занятиях различных игровых моментов позволило удовлетворить базовые возрастные потребности ребенка в игре, подражании, движении, практическом действии. Это способствовало продуктивному усвоению обсуждаемой темы занятий.

Содержание программы:

1. Режим дня, зачем он нужен (самоанализ). Активный и пассивный отдых. Переключение на другие виды деятельности как способ профилактики утомления. Биоритмы. Совы и жаворонки. Как сделать сон полезным. Сколько надо спать. Чего не следует делать перед сном. Что делает сон полноценным.

2. Организм человека. Скелет и мышцы. Органы дыхания. Система кровообращения. Надежная защита организма: Кожа и ее функции. Органы чувств.

3. Физкультпривет! Делайте утреннюю зарядку. Умывайтесь и закаляйтесь. Виды спорта, развивающие легкие, сердце. Физкультминутки. Подвижные игры. Упраж-

нения для профилактики сколиоза. Упражнения для глаз.

4. Уроки Мойдодыра. Правила гигиены. Умывание и купание. Забота о глазах. Уход за ушами. Уход за зубами. Уход за руками и ногами. Забота о коже.

5. Уроки Айболита. Почему мы болеем. Кто и как предохраняет нас от болезней. Кто нас лечит. Прививки от болезней. Что нужно знать о лекарствах. Как избежать отравлений. Вредные привычки. Правила безопасного поведения в доме, на улице, в транспорте. Правила безопасного поведения на воде. Правила обращения с огнем. Первая помощь при травмах.

6. Разговор о правильном питании. Питание – необходимое условие жизни человека. Самые полезные продукты. Как правильно есть. Маслом кашу не испортишь. Плох обед, если хлеба нет. Где найти витамины весной. Овощи, ягоды и фрукты – самые витаминные продукты. Каждому овощу свое время. Путешествие по музеям напитков. Молоко – волшебный дар.

7. Здоровый образ жизни – основа крепкого здоровья. Что такое здоровый образ жизни, и что он в себя включает. Для чего человек должен соблюдать здоровый образ жизни. Примеры из жизни людей (исторических деятелей, литературных героев, известных политиков, писателей, артистов, знакомых и др.), придерживавшихся такого образа жизни и ведущих здоровый образ жизни.

Для педагогов использована презентация по формированию здоровьесберегающей среды (слайды). Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы показал, что после реализации программы у экспериментальной группы больше половины детей показали высокий уровень знаний о ЗОЖ, у детей сформированы начальные знания о строении человеческого организма, также младшие школьники понимают зависимость самочувствия человека от соблюдения правил здорового образа жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лисицын Ю.П., Полунина И.В. Здоровый образ жизни ребенка. – М., 1984. – 37 с.
2. Зайцев Г.К. Уроки Мойдодыра. – СПб.: Акцидент, 2009. – 32 с.

3. Зайцев Г.К. Уроки Айболита. Расти здоровым. – СПб.: Акцидент, 2009. – 40 с.
4. Зайцев Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. – СПб.: Акцидент, 1998. – 159 с.
5. Зайцев Г.К., Эргардт Е.Г. Ребята, растите здоровыми! – СПб., 2000. – 16 с.
6. Ротенберг Р. Расти здоровым: Детская энциклопедия здоровья. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 592 с.
7. Литвинов Е.Н., Погадаев Г.И., Торочкова Т.Ю., Шитова Р.Я. и др. Ура, физкультура!: учеб. для учащихся 2-4 кл. четырехлет. нач. шк. – М.: Просвещение, 2006. – 95 с.

## IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL CONDITIONS OF A HEALTHY LIFESTYLE YOUNGER STUDENTS

*Irina Nikolaevna Kozyrskaya*

Candidate of pedagogical sciences associate professor,  
Karaganda State University E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

*Valeriya Sergeevna Prokudina*

Magistarnt, Karaganda State University E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

*The paper describes the experimental materials on healthy lifestyles younger students, is the content of lessons and the main directions of work with students and teachers.*

**Key words:** healthy living; formation of health; psychological pedagogical conditions; younger students.

© И.Н. Козырская, 2013

© В.С. Прокудина, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры теории и методики дошкольной и психолого-педагогической подготовки социально-педагогического факультета Карагандинского государственного университета имени Е.А. Букетова. Протокол № 8 от 26 марта 2013 г.

УДК93/99.37

## ДЕЛО ЛИЧНОЙ ИНИЦИАТИВЫ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ОБЩЕСТВ, ПОПЕЧИТЕЛЬСТВУЮЩИХ ОБРАЗОВАНИЮ В КАВКАЗСКОМ УЧЕБНОМ ОКРУГЕ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

*Алиса Анатольевна Крюкова*

соискатель, ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный  
педагогический институт», г. Буденновск  
e-mail: budfilSGPI@mail.ru

*Статья посвящена анализу особенностей формирования и принципов исторического развития Обществ Просвещения и попечения. Особое внимание уделено роли жертвователей, проявивших личную инициативу и заинтересованность в благородном деле развития народного образования в Кавказском учебном округе дореволюционной России.*

*На основе анализа данных Государственного архива Ставропольского края приведены примеры присуждения стипендий, материальной поддержки сирот и малообеспеченных учащихся, поддержки учителей и образовательных учреждений, обеспеченных личными капиталами граждан того времени.*

**Ключевые слова:** дело личной инициативы; открытие и поддержка учебных заведений; попечительский совет, общества попечения; жертвователи, жертвования; учреж-

дение стипендий; Кавказский учебный округ дореволюционной России; народное образование.

В связи с появлением различных видов образовательных учреждений и образовательных услуг, отечественная школа претерпевает ряд изменений, которые, к сожалению, не всегда отвечают требованиям и задачам, которые ставит перед образовательной системой общество. Очень часто это связано с отсутствием материальных и человеческих ресурсов. Рассматриваемая нами проблема, материального обеспечения и участия населения в жизни образовательных учреждений остается актуальной в течение ни одного столетия. Мы считаем, что решение данного вопроса заключается в исследовании исторического опыта распространения народного образования.

Изучив извлечения из стенографического отчета о заседании Общего Собрания уполномоченных членов Общества Просвещения служащих Владикавказской железной дороги и попечения об их сиротах, состоявшееся пятого июня 1913 г. в Ростове на Дону, мы пришли к выводу, что именно благодаря личной инициативе служащих железной дороги, в Минеральных Водах, которые чувствуя нужду в среднем образовании сами собрали средства и построили реальное училище, также и на станции Тихорецкой благодаря усилиям инженера Акимова и членов попечительства Никольской церкви были собраны средства для постройки здания и открытия коммерческого училища. Это училище имело огромное значение не только для железнодорожных служащих, которые имели возможность давать среднее образование своим детям, но и для всей железной дороги, которая получала молодых образованных людей, они были вполне подготовлены для выполнения самых разнообразных и весьма ответственных обязанностей на железных дорогах. С помощью Общества Просвещения служащих Владикавказской железной дороги и попечения об их сиротах, которые ассигновали 150 000 рублей, на станциях Тихорецкая и Минеральные Воды были построены общежития, благодаря которым, появилась возможность обучать

не только детей служащих, живущих на этих станциях, но также и детей прочих служащих на дороге и не имеющих возможности учиться по месту проживания, из-за отсутствия средне-учебных заведений. Оба училища (и минераловодское, и тихорецкое) давали детям служащих специальное железнодорожное образование. Также Общество Просвещения предоставляло здания на станциях Тихорецкой и Кавказской, в которых помещались женские гимназии, хотя они и не состояли в ведении Общества. Общество Просвещения Владикавказской дороги расходовало на различные просветительские нужды до 250 000 рублей [9, с. 42].

В ходе нашего исследования, мы установили, что железнодорожные служащие оказывали большую поддержку народному образованию. Так, железнодорожные служащие ст. Михайлово решили отчислять от своего жалования по 1% в пользу Попечительного совета Михайловского частного училища 2-го разряда, существовавшего до 1911 г. под именем частного учебного заведения Г-жи Шатберовой. Таких жертвователей оказалось более 650 человек, благодаря этому пособию, которое Попечительский Совет получал в течение 5 лет, касса Совета не испытывала затруднений. Первое время школа помещалась в доме местного домовладельца Нозадзе, но с 1 сентября 1909 г. ее перевели в дом г-на Аруцева, причем в первый год г-н Аруцев, сочувствующий этому доброму делу, предоставил свое помещение бесплатно [10, с. 36].

В поселке при станции «Торговая» Воронцово-Николаевской волости Ставропольской губернии Медвеженского уезда образовалось общество под наименованием: «Общество попечения о детях в поселке при станции Торговая», таковое Общество внесено 10-го августа 1906 г. в реестр Ставропольского губернского по делам обществ Присутствия № 3. До возникновения выше упомянутого общества в поселке существовало одноклассное училище, существующее на средства частных лиц, с возникновением же Общества попечения о

детях, частные лица, содержавшие училище передали таковое со всем имуществом выше названному Обществу, упомянутое училище именовалось. Члены общества просили ходатайства попечителя Кавказского учебного округа о признании выше названному училищу наименования «Училище Общества попечения о детях в поселке при станции «Торговая», так как названное училище принадлежало исключительно Обществу попечения о детях и только общество имело заботу о таковом. Учредители сего Общества, проживавшие при станции Торговая Ставропольской губ. Медвеженского уезда:

- провизор В.К. Добровольский;
- ставропольский купец М.И. Фогель;
- Нахичеванский н/Дону мещанин И.Х. Колодцев;
- Нахичеванский н/Дону мещанин Г.И. Асвадуров;
- мещанин города Нухи Т.Д. Ягубцев;
- крестьянин Калужской губернии А.А. Жеребцов [1].

С целью попечения о «недостаточных» учащихся в начальных и средних учебных заведениях, находящихся в селении Воронцово-Николаевском, было создано «Общество вспомоществования недостаточным учащимся в Воронцово-Николаевской волости» и зарегистрировано местным Губернским по делам об обществах и союзах Присутствием 25 июня 1914 г. на основании временных правил об обществах и союзах, Высочайше утвержденных 4 марта 1906 г. Заявление на утверждение общества подали жители Воронцово-Николаевской волости, учредителями общества стали:

- ветеринарный врач, надворный советник Иван Васильевич Строгонов;
- частный поверенный Петр Иосифович Бадовский;
- заведующий гимназией Е. Любомудров;
- мещанин города Нуха Аршак Тевосович Ягубянц;
- губернский секретарь Григорий Александрович Левицкий;
- Нахичеванский н/Д мещанин Христофор Георгиевич Чахмахов;
- крестьянин Рязанской губернии Василий Андреевич Антонов;

- мещанин города Ставрополя н/к Исидор Вениаминович Гидиримский;
- крестьянин Гавриил Андреевич Глущенко.

В состав Общества вошли и представители от гимназий, прогимназий и начальных училищ Воронцово-Николаевской волости, пожелавшие принять на себя звание непременных членов Правления Общества вспомоществования недостаточным учащимся в районе Воронцово Николаевской волости:

1. Представители от частной мужской гимназии: непременный член Лысакова Екатерина Афанасьевна, заведующая мужской гимназией, и кандидат Рукавицина Манефа Трофимовна, преподавательница мужской гимназии.

2. Представители от женской прогимназии Попечения о детях в п. Торговом: непременный член Попова Елисавета Михайлова, заведующая женской прогимназией, и кандидат Малкина Элиза Федоровна, преподавательница женской прогимназии.

3. Представители от начального училища: непременный член Климов Григорий Васильевич, учитель 2-х классного училища общества попечения о детях и кандидат Литвинов Нван Мартынович, учитель 7-го одноклассного училища [2].

Многие учителя, несмотря на свое тяжелое материальное положение, желая внести свой вклад в распространение образования, брали на себя обязанности преподавать в учебных заведениях Обществ, попечительствующих образованию безвозмездно, свободное от своих часов время. Так старшие учителя Ставропольской Гимназии Розевич, Терзиев и Миляшенко изъявили согласие преподавать безвозмездно в женском учебном заведении, учрежденном в г. Ставрополь женским благотворительным обществом св. Александры [3].

Изучая архивную документацию мы пришли к заключению, что жители Воронцово-Николаевской волости активно способствовали открытию учебных заведений и принимали участие в их развитии и существовании. Изучив протокол заседания совета Воронцово-Александровской нижней ремесленной школы, мы установили,

что Почетный Смотритель школы Кащенко на собственные средства перестроил кузницу, кроме того построил помещения для общежития учеников, погреба для квартир служащих и огородил школьный сад плетнем. При кузнице был устроен навес для ремонта сельскохозяйственных машин. В 1906 году Кащенко на собственные средства расширил общежитие постройкой новых помещений для столовой и кухни [4].

Одним из центральных вопросов исследования роли личной инициативы в распространении народного образования стал вопрос пожертвований средств на нужды образования для учреждения стипендии имени жертвователя. Так, например, в Ставропольской женской гимназии благотворительного общества Св. Александры были созданы следующие капиталы, пожертвованные частными лицами и обществами для учреждения стипендий:

1. Капитал имени Аратепенкопа Агофадора, пожертвованный в начале 1914 г. для учреждения стипендий имени Его Высокопреосвященства для беднейших и лучших учениц Гимназии св. Александры, в размере 7 000 рублей, который был представлен в виде процентных бумаг Государственной 4% ренты, в течение года сумма получаемых процентов составляла 266 рублей, идущих на содержание учениц гимназии.

Капитал имени Розалии Алафузовой, согласно ее завещанию поступил в 1899 г. в сумме четыре тысячи семьсот пятьдесят рублей, для содержания одной стипендиантки ее имени. Числился в свидетель. 4% Государственной Ренты в размере 7 300 рублей, а в наличных деньгах на сберегательной книжке № 12 228 281 р. 10 коп. Получено за год 277 р. 40 коп. с процентов на деньги и облигации, хранящиеся по сберегательной книжке № 12 228.

2. Брачный капитал им. Павлова, пожертвованный в сумме 2 100 руб. Л.Е. Павловым для выдачи на проценты с него приданого стипендианткам его имени, при вступлении их в замужества. Но так как расхода на этот предмет не было, то доход с этого капитала идет на пополнение стипендии им. Павлова. Ежегодный доход с процентов на капитал выражается в цифре

154 р. 43 коп., которые подлежали причислению на пополнение капитала этой стипендии.

3. Стипендия имени кн. Воронцовой. Первоначально капитал составлял сумму в 30 000 рублей, после обмена 5% бумаг на государственную 4% ренту, капитал достиг цифры 36 100 руб. Процент с него, который ежегодно выражался в сумме 1378 р. 03 коп, согласно назначению шел на содержание 6 пансионеров с доплатою по 72 рубля каждой.

4. Стипендия гр. Н.И. Евдокимова. Стипендиальный капитал им. Гр. Н.И. Евдокимова образовался из 3 700 рублей внесенных согласно Высочайше утвержденному 6-го декабря 1865 г. положению о Государственном Банке на содержание 1-й стипендиантки и 2 000 р., поступивших в Попечительный Совет 1-го мая 1895 г., по духовному завещанию вдовы генерал-адъютанта гр. Евдокимовой. Высочайше утв. Положению 6-го декабря 1865 г. Ежегодный доход с этого капитала составлял 233 р. 52 коп.

5. Стипендиальный капитал Е.К. Поповой на сумму 20 000 поступил в ведение Попечительского Совета в 1889 г. по завещанию жены Потомственного Почетного Гражданина Е.К. Поповой на содержание стипендии ее имени. Деньги хранились в виде бумаг 4% государственной Ренты. На книжке № 12 229 385 р. 45 коп. Сумма дохода с процентов этого капитала ежегодно – 998 р. 20 коп. использовалась для содержания трех учениц гимназии ежегодно.

6. Стипендиальный капитал им. Л.Е. Павлова был пожертвован в сумме 21 500 рублей, сделан был неприкосновенным с тем, что на процент с него воспитывались бы 10 стипендианток. По ходатайству Попечительного Совета последовало Высочайше утвержденные 27 марта 1890 г. Положение Комитета министров: в виде временной меры, впредь до увеличения капитала уменьшить число стипендий до шести. Капитал хранился в билетах Ставропольского Городского Общественного Банка 6% 21 500, и в бумагах 4% Государственной ренты 1 200 р. Ежегодно поступил доход с процентов на данный капитал в сумме 1 271 р. 10 коп. [5].

Очень часто помощь, оказываемая образовательным учреждениям и Обществам попечительствующих народному образованию, выражалась в денежных пожертвованиях на нужды заведения, улучшения быта школы. Общество Дворян и Граждан г. Кизляр на очередном собрании постановило пожертвовать сумму денег в размере 300 рублей на пособие к средствам Кизлярского уездного училища, где обучались в основном дети бедных родителей. Пожертвование это выделялось ежегодно, на протяжении трех лет и принесло немаловажную пользу, так как преследовало благую цель «содержания хорошего учителя Приготовительного класса» [6], которого ранее не хватало для всех учеником училища.

Из отчета о пожертвованиях, сделанных в пользу Ставропольской Гимназии, Пансиона и других учебных заведений Ставропольской Дирекции, мы видим, что многие дарители оказывали помощь учреждениям не только материальными средствами, но и вещами. Московский мещанин Павел Кондратьев, считая своим долгом по мере сил и средств быть полезным для Пансиона и зная, что в Пансионе разливка чая производится не совсем хорошо, по недостатку одного большого самовара или чайника для такого количества пансионеров, поспешил совершить покупку одного большого чайника в 200 стаканов, который был немедленно пожертвован в пользу Пансиона. Бывшие ученики Кизлярского уездного училища, купцы, занимающиеся торговлею, Яков Автандилов, Лукий Филиев и Николай Халапов, принесли в дар для фундаментальной библиотеки училища книги, которых ранее в библиотеке не было» [7]. Бывший ученик Кизлярского уездного училища, Потомственный Почетный гражданин Макар Давидович Мамаджанов, также пожертвовал более 30 изданий для Кизлярской училищной библиотеке, не находившиеся в библиотеке в то время [8].

Проанализировав вышеизложенные данные, мы сделали выводы, что капиталы, ассигнованные на учреждение стипендий, пожертвования, сделанные в пользу учебных заведений, оказывали серьезную под-

держку в развитии и распространении образования среди всех слоев населения Кавказского Учебного Округа и России. Благодаря жертвователям ежегодно десятки учениц различных учебных заведений имели возможность получить среднее образование, учебные учреждения могли улучшить свое материальное положение и соответственно повысить уровень даваемых знаний за счет улучшения условий обучения и проживания учащихся и учащихся. Вопрос обеспечения школ, училищ, гимназий остается столь же актуальным и в наше время. И только интенсивное проявление личной инициативы наилучшим образом может содействовать в решении этого актуального вопроса, причем не только путем материальных пожертвований, но и путем посвящения своего времени и сил интересам школы.

#### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Государственный архив Ставропольского края. Ф. 15, оп. 2, д. 3243.
2. Государственный архив Ставропольского края. Ф. 15, оп. 2, д. 3493.
3. Государственный архив Ставропольского края. Ф. 15, оп. 2, д. 296.
4. Государственный архив Ставропольского края. Ф. 15, оп. 2, д. 3248.
5. Государственный архив Ставропольского края Ф. 309, д. 26.
6. Государственный архив Ставропольского края Ф. 15, оп. 2, д. 2377, лист 4 оборот.
7. Государственный архив Ставропольского края Ф. 15, оп. 2, д. 2377.
8. Государственный архив Ставропольского края Ф. 15, оп. 2, д. 2518.
9. Извлечения из стенографического отчета о заседании Общего Собрания уполномоченных членов Общества Просвещения служащих Владикавказской железной дороги и попечения об их сиротах, состоявшемся 5-го июня 1913 года в Ростове на Дону. – Ростов на Дону: Акционерная печатня. – С. 42.
10. Отчет деятельности временного Попечительного совета Михайловского частного училища 2-го разряда существовавшего до 1911 года под именем частного учебного заведения Г-жи Шатберовой за время его фактического существования т. е. с 23 сентября 1908 по 1 Января 1911 г. – Тифлис: Тип. В. Киладзе, 1911. – С. 36.

---

**THE MATTER OF PERSONAL INITIATIVE  
IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
AND SOCIETIES WHICH PATERNALIZED EDUCATION IN THE CAUCASUS  
SCHOOL DISTRICT OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA**

---

*Alisa Anatolevna Kryukova*

Branch of the state budget educational institution of higher professional education  
Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk, Budennovsk, Russia

---

*The article deals with analysis of the characteristics of the formation and principles of historical development of the Education Societies and Custody Societies. Particular attention is paid to the role of donors who showed private initiative and interest in the noble cause of the development of public education in the Caucasus school district of pre-revolutionary Russia.*

*In terms of analysis of data from the State Archives of the Stavropol Territory are given examples of awarding scholarships, financial supporting for orphans and needy students, supporting for teachers and educational institutions, secured on personal capital of citizens of the time.*

**Key words:** cause of the private initiative; opening and supporting of educational institutions; council of trustees, custody societies; donors, donation; awarding scholarships; the Caucasus school district of pre-revolutionary Russia; popular schooling.

© А.А. Крюкова, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Протокол №8 от 15 апреля 2013 г.

**ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
К ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ**

*Роман Сергеевич Ленин*

ассистент, ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет»,  
г. Вологда  
e-mail: roma131377@mail.ru

*Статья посвящена проблеме сформированности ценностного отношения к общепедагогической подготовке у студентов факультета физической культуры. Рассматривается взаимосвязь ценностного отношения и педагогических ценностей, которые формируются у студента в процессе общепедагогической подготовки. Общепедагогическая подготовка как основа профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры является также объектом его ценностного отношения.*

**Ключевые слова:** общепедагогическая подготовка; ценностное отношение; педагогические ценности; будущие учителя физической культуры.

Современный выпускник факультета физической культуры педагогического вуза больше ориентируется на профессиональные предметы спортивной направленности и существенно меньше внимания уделяет своей психолого-педагогической подготовке. Несмотря на это, для будущего учителя физической культуры формиро-

вание личности обучающегося и приобщение ее к общечеловеческим ценностям, к здоровому образу жизни, становятся ведущими. Однако в процессе профессиональной подготовки студентов наблюдаются противоречия между:

– сохранением ориентации педагогического образования на предметно-содер-

жательный результат деятельности будущего учителя и необходимостью развития у студентов гуманистической и аксиологической направленности личности;

– необходимостью психолого-педагогического обеспечения процесса формирования ценностного отношения к общепедагогической подготовке у будущих учителей и недостатком теоретически осмысленных и апробированных подходов к его осуществлению;

– высокими требованиями, предъявляемыми к личным качествам выпускника и недостаточной теоретической проработкой условий системного применения образовательных технологий, направленных на развитие у студентов ценностной сферы личности, ее гуманистической направленности как перспективы формирования личностного смысла, ценностного отношения к общепедагогической подготовке.

Выявленные в процессе исследования противоречия определили проблему, которая состоит в поиске эффективных средств, методов, приемов позволяющих интенсифицировать процесс формирования у студентов, будущих учителей, ценностного отношения к общепедагогической подготовке как системообразующей ключевой ценности.

В современных условиях основным конкурентным ресурсом деятельности преподавателя, воспитателя являются не столько специальные знания, владение информацией, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько его общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности.

Поэтому основу профессионального обучения студентов педвуза составляет общепедагогическая подготовка [2]. Она представляет собой процесс обучения и воспитания будущего учителя, выступает результатом этого процесса, который определяется уровнем развития общепедагогической культуры, сформированностью профессионально значимых качеств, педагогической направленностью личности,

овладением операциональными сторонами педагогической деятельности [1].

Общепедагогическая подготовка выполняет наряду с образовательной и другие важные функции: воспитательную (формирование личности будущего учителя), развивающую (развитие профессионального мышления и педагогических способностей), координирующую (установление межпредметных связей), интегрирующую (объединение полученных знаний и умений).

Воспитательная функция реализуется в тесной взаимосвязи процесса усвоения основ педагогической теории и технологии с освоением педагогических ценностей и отношений, формированием профессиональной направленности личности будущего учителя. Развивающая функция отражает ее влияние на развитие личности студента, формирование профессиональных способностей, творческого отношения к предстоящей педагогической деятельности. Координирующая функция заключается в осуществлении взаимосвязей дисциплин предметной подготовки, общегуманитарного, социально-экономического и общепрофессионального циклов через переосмысление, отбор и интерпретацию материала этих дисциплин для применения в физкультурно-педагогической деятельности. Интегрирующая функция состоит в том, что общепедагогическая подготовка аккумулирует знания и умения, полученные студентами при обучении в педвузе, и направляет их на решение профессиональных задач, стоящих перед учителем физической культуры.

Содержание общепедагогической подготовки выступает в единстве ее теоретической и практической составляющих как систем знаний, умений, операций, ценностных ориентаций и отношений. Теоретическая составляющая общепедагогической подготовки включает усвоение понятий, законов, принципов и закономерностей педагогического процесса как содержания личностного достояния студента, его внутреннего мира. Практическая составляющая служит средством воздействия на личность студента, формирования профессиональных установок, интересов, мотивов, эмо-

ций, выступая как достояние преподавателя и студента (технологии, процедуры, методы, формы образования). Она представляет собой систему понятий и закономерностей, действий и деятельностей, которыми студент практически оперирует в процессе общепедагогической подготовки.

Таким образом, общепедагогическая подготовка выступает важным компонентом формирования профессиональной личности будущего педагога по физической культуре, является неотъемлемой составляющей высшего педагогического образования. Помимо теоретических и практических основ педагогической деятельности она формирует личность учащихся, приобщая их к общечеловеческим и педагогическим ценностям.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность, и выступают как познавательно-действующая система, которая служит опосредствующим и связывающим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Овладение педагогическими ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация. Уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога [5].

При обучении студентов факультета физической культуры следует способствовать формированию ценностного отношения к общепедагогической подготовке, так как в процессе ее формируется основание педагогической деятельности будущего учителя физической культуры и происходит овладение педагогическими ценностями.

Ценностные отношения — это отношения человека к наивысшим (высокого уровня абстракции) ценностям, таким, как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание» ..., а также и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких, как «совесть», «свобода», «справедливость», «равенство» ..., когда само отношение выступает в качестве ценности. Ценностные отношения определяют и отношения, которые ценностны

для жизни. Они носят обобщающий характер, и, обладая широкой палитрой, способны включить в себя всю сумму значимого для человеческой жизни [3].

Объектом ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления. Из этого следует, что ценностное отношение трактуется как значимость того или иного предмета, явления для субъекта, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели [4].

Ценностное отношение обеспечивает педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Они характеризуются гуманистической направленностью к педагогической деятельности, задают способ взаимодействия педагога с учащимися [5].

Вузовский воспитательный процесс содержит совокупность отношений, которые охватывают значимые для жизни человека ценностные отношения, такие как: ценностное отношение к жизни, к здоровью, к труду, к профессиональной деятельности, к родной стране и другим странам и др. Наивысшей ценностью в воспитательном процессе вуза является студент. Вместе с тем, ценностные отношения носят обобщающий характер и могут включать разнообразную сумму значимого для жизни человека.

Отношение к профессиональной деятельности также не остается неизменным и варьируется в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности [5].

Несомненно, что одним из объектов ценностного отношения будущего учителя физической культуры должна являться общепедагогическая подготовка как значимый предмет его будущей профессиональной деятельности. При ценностном отношении к общепедагогической подготовке происходит формирование нравственной личности, развивается профессиональное мастерство будущего педагога, образуются профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессио-

нально важные качества, которые выступают составляющими профессионального потенциала будущего специалиста. Целью дальнейшего исследования является определение содержания, структуры, критериев выраженности и особенностей формирования ценностного отношения студентов к общепедагогической подготовке, а так же разработка спецкурса, их формирующего.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогиче-

ского образования. – М: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Квалификационная характеристика учителя физического воспитания // Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием по специальностям педагогических институтов. – М., 1985. – С. 56-60.

3. Педагогика / под. ред. П.И. Пидкасистого. – М: Россия, 1998. – 640 с.

4. Психолого-педагогический словарь / сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов на Дону.: Феникс, 1998. – 544 с.

5. Слостенко В.А. Педагогика. – М: Школьная пресса, 2002. – 512 с.

---

**PROBLEM OF VALUABLE ATTITUDE TO ALL-PEDAGOGICAL SCHOOLING OF STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICAL TRAINING**

---

*Roman Sergeevich Lenin*

Vologda State Pedagogical University,  
Vologda, Russia

---

*This article is devoted to a problem of a entirety of the valuable attitude to all-pedagogical schooling of students of the faculty of physical training. The interrelation of the valuable attitude and pedagogical values which are formed in the process of student's all-pedagogical schooling is considered. All-pedagogical schooling as basis of the professional activity of the future teacher of physical training is also one of the objects of his valuable attitude.*

**Key words:** All-pedagogical schooling; valuable attitude; pedagogical values; future teachers of physical training.

© Р.С. Ленин, 2013

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор Ф.И. Кевля

**ОПИСАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ  
РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЮВЕЛИРНОГО ДЕЛА**

*Марина Дмитриевна Мартенчук*

аспирант, Академия ювелирного искусства,

г. Одесса, Украина

e-mail: marina\_8118@mail.ru

*В статье выделено и описано теоретико-мотивационный и развивающе-практический модули реализации педагогических условий формирования профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела. В описании каждого модуля выделено цели, задачи, принципы реализации, проектирование. В статье перечислены компоненты, критерии формирования профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела. Также рассмотрены понятия «модель», «управление».*

**Ключевые слова:** модуль; педагогические условия; компетентность; профессионально-творческая компетентность; специалист ювелирного дела.

Процесс формирования профессионально-творческой компетентности у будущих специалистов ювелирного дела осуществлялся путем внедрения модели формирования профессионально-творческой компетентности у будущих специалистов ювелирного дела в профессионально-технических учебных заведениях.

На основе анализа научно-педагогической литературы, нами было определено понятие профессионально-творческой компетентности. При этом, мы определили компоненты этой компетентности: профессиональные знания, практические умения и навыки, личностные качества. Для измерения этих компонентов нами было определено критерии: знаниевый, деятельностно-профессиональный, профессионально-личностный с соответствующими показателями. Рассмотрим следующие понятия:

**Модель** (франц. *modele*, от лат. *Modulus*) – изображение, схема, график любого объекта, процесса или явления, используемый как его упрощенная замена [2, с. 817], исследования любых явлений, процессов, объектов путем изучения их системных структур и построения моделей, использование моделей для определения или уточнения их характеристик и рационализации построения новых конструируемых объектов [2, с. 816].

**Организация** – это сознательный процесс, направленный на объединение и упорядоченное взаимодействие элементов или частей (людей, идей, ресурсов) в целое, в результате чего образуется продуктивная, устойчивая система. Организация ведет к системе и реализуется в ней. Важнейшая организационная характеристика системы – структура. Последняя отражает систему со стороны ее строения, конструкции, пространственно-временного размещения частей, взаимосвязей между элементами. Любая система, и тем более система профессионально-технического учебного заведения, требует создания экспериментальной модели, благодаря которой происходит изучение главных ее объектов, связей и т.

п. Экспериментальная модель профессиональной подготовки будущих ювелиров можно рассматривать как систему мер, обеспечивающих рациональное использование во времени и пространстве всех ее элементов.

Организация взаимодействия людей должна быть гибкой, оперативной, надежной, экономичной и такой самоорганизующейся системой. Ключевым моментом организации является выбор способов объединения людей в слаженную, единую систему. Этого можно достичь путем установления между ними зависимости на основе единства интересов и результатов совместной деятельности. Если взаимодействие между преподавателями, мастерами и обучаемым, имеет устойчивый характер, это означает, что между ними установлено правильные организационные отношения. Такая организация, по нашему мнению, может быть осуществлена с помощью экспериментальных учебных модулей.

### **1. Теоретико-мотивационный модуль.**

**Цель:** выявить уровень мотивации на получение профессии ювелира, существующий уровень профессионально-творческой компетентности.

Передавая социально-накопленный опыт, преподаватель (мастер) корректирует его, исходя из потребностей личностного опыта и значимости его с точки зрения учащихся. Итак, психолого-педагогическое воздействие есть всегда импровизированным и управляется косвенно. Построение мотивационно-значимых целевых установок соотносится с непосредственным содержанием потребностей личности учащегося, в аспекте познания нового в учебной деятельности и с внешними условиями их удовлетворения. Стратегия профессиональной подготовки ювелиров нацеливается не только на актуальные целеполагания, но и на профессиональную самореализацию будущего ювелира-мастера [1].

Рефлексивное взаимодействие выступает тактикой и стратегией обучения и воспитания, а также является средством косвенного управления.

Задачи:

– оценить уровень профессионально-теоретических знаний;

– спланировать педагогический процесс, опираясь на личностно-ориентированный подход, естественный процесс саморазвития способностей и творческого потенциала личности;

– провести диагностику уровней компетентности;

– организовать учебно-воспитательный процесс, учитывая функции косвенного педагогического управления.

Осознание этих знаний преподавателем (мастером) заключается в познании и создании структуры профессиональной деятельности, которые находят свое воплощение в сознании преподавателя и предусматривает приобретение учащимися знаний по истории ювелирного дела в различных его аспектах, что в совокупности позволяет проводить оценку личностной компетентности будущего ювелира.

Принципы реализации теоретико-мотивационного модуля:

– принцип ведущей роли теоретических знаний, который означает, что формирование фактических, прикладных умений и навыков, развитие способностей происходит в условиях осознания научных понятий, отношений зависимостей, теоретических основ общего развития будущих специалистов;

– принцип ценностных ориентации требует от преподавателя (мастера) наполнения взаимодействий с учащимися ценностным содержанием, ориентированным на такие высокие ценности общечеловеческой культуры, как человек, жизнь, природа, труд, познание, общение. Задается оно философской подготовкой специалиста, которая основывается на совокупности его духовных ценностей, отработанных историей.

Проектирование: планирование занятий с использованием проблемных методов обучения (беседа, проблемная ситуация, убеждения, обобщение); выбор учебной проблемы преподавателем (мастером) с последующим решением.

При работе по этому методу преподаватель (мастер) ставит перед учащимися

проблему и сам показывает пути ее решения, обращая внимание на противоречия, которые при этом возникали. Назначение проблемного метода состоит прежде всего в том, чтобы показать образец процесса научного познания. Учащийся является слушателем, но не пассивным: он следит за логикой решения проблемы, осваивает все этапы ее решения, активизирует свое мышление.

## 2. Развивающе-практический модуль.

Цель: развить соответствующие качества, характеризующие компоненты профессионально-творческой компетентности, помочь осознать и реализовать внутренние возможности их саморазвития, прогнозировать и корректировать стили поведения и практической работы будущих ювелиров; помочь достичь высоких уровней сформированности профессионально-творческой компетентности и самоактуализации.

По характеру – это творческий процесс, предполагающий совместный поиск теоретического обоснования учебной проблемы и выбор стратегии и тактики ее решения. Целенаправленная организация творческого общения носит эмпатичный характер, а регулирования такого общения, является средством косвенного управления.

Задачи:

– обеспечить выбор форм и способов обучения и воспитания, формирующих соответствующие качества, которые характеризуют компоненты профессионально-творческой компетентности;

– организовать эффективное функционирование процессов обучения и воспитания, интеллектуально-творческой деятельности и самообразования учащихся, что обеспечивает достижение поставленной цели;

– сформировать потребность в дальнейшем продвижении в самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у личности объективную самооценку;

– побудить учащихся к самостоятельному получению знаний, к формулированию собственных учебных и воспитательных задач, к нахождению продуктивных способов их выполнения;

– продолжать анализировать собственную исследовательскую деятельность;

– провести итоговую оценку сформированности профессионально-творческой компетентности учащихся;

– обсуждать с учащимися их достижения.

Происходит взаимное проникновение одного вида деятельности в другой, когда стремление учащихся решить задачу становится важным фактором зарождения потребности в более глубоком анализе явления или ситуации, что приводит к активизации самостоятельной творческой деятельности.

Принципы реализации развивающе-практического модуля:

– принцип наглядности определяет существенные проявления профессионально-творческой компетентности посредством моделирования проблемных ситуаций. От реальной ситуации модель отличается тем, что отношения между участниками устанавливаются не естественно, а специально имитируются под управлением преподавателя (мастера).

– принцип диалогического подхода определяет субъект-субъектное взаимодействие и увеличение степени свободы действия участников учебного процесса, самоактуализации, самопрезентации личности преподавателя и учащихся и предполагает преобразование суперпозиции преподавателя и субординированную позицию учащегося в личностно равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что преподаватель (мастер) не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует учащегося к общему развитию, создает условия для его саморазвития и самоактуализации (за В.О. Сластьонин) [3, с. 9].

Проектирование: планирование занятий согласно частично-поисковому методу (эвристический диспут, соревнования и т. п.), максимально стимулирует познавательную активность учащихся. При этом подготовка имитационных упражнений, которые используются, отражает их логическую и последовательную связь.

Сущность этого метода заключается в том, что преподаватель (мастер) заблаговременно продумывает систему вопросов, каждый из которых стимулирует учащихся

к небольшому поиску, при этом учащийся, использует знания, которые он уже имеет и одновременно при ответе, направляет свои усилия на поиск новых.

Учащиеся, овладевают методами научного познания и накапливают опыт исследовательской, профессиональной деятельности. Этот метод обеспечивает формирование профессионально-творческой компетентности будущих ювелиров и умений использовать знания в нестандартных условиях. Планирование игр предполагает их необходимое количество, последовательность, нарастание степени сложности и наличие разнообразных форм контроля. Исследовательский метод обеспечивает продуктивную умственную деятельность учащихся, освоение знаний на уровне знаний-трансформаций.

Таким образом, каждый компонент, характеризующий профессионально-творческую компетентность будущих специалистов ювелирного дела формируется на каждом этапе модели, благодаря созданию педагогических условий, которые обеспечивают направленность процесса обучения на конечный результат, - высокий уровень сформированности профессионально-творческой компетентности учащихся. Следовательно, высокая степень сформированности компонентов профессионально-творческой компетентности может быть основой становления будущего ювелира как профессионала-практика, ювелира-исследователя, обеспечивая также перспективное развитие профессионально-творческой компетентности специалиста.

Перспективы дальнейших исследований предполагает построение и реализацию экспериментальной модели формирования профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Марченков В.И. Ювелирное дело. – М.: Высш. школа, 1984. – 192 с.
2. Сов. энциклопедический. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
3. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. – № 3. – 1999. – С. 5-16.

---

DESCRIPTION OF THEORETICAL AND MOTIVATIONAL  
RAZVIVALNO-PRACTICAL IMPLEMENTATION OF TEACHING MODULE  
CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OF CREATIVE  
PROFESSIONALS JEWELRY

---

*Marina Dmitrievna Martenchuk*

Postgraduate, Academy of jewelry, Odessa, Ukraine

---

*The article highlighted and discussed theoretical motivation and develop-practical modules of the pedagogical conditions of formation of professional competence of future creative professionals jewelery. In the description of each module is allocated to the goals, objectives, principles, implementation, planning. The article lists the components, the criteria for the formation of professional competence of future creative professionals jewelery. Also consider the concept of «model», «management».*

**Keywords:** module; pedagogical conditions; competence; professional and creative expertise; a specialist jewelery.

© М.Д. Мартенчук, 2013

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор З.Н. Курлянд

УДК 159.9.072:616.899–053.2

ОСОБЕННОСТИ  
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА  
ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И  
ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

*Ольга Михайловна Перепида*

аспирант, Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,

г. Киев, Украина

e-mail: psyvolga@yandex.ru

*В статье освещены результаты эмпирического исследования, направленного на психологическую диагностику дислексии у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.*

**Ключевые слова:** гиперактивное расстройство; внимание; дислексия; интеллект; семья; трудоспособность; поведение.

В последнее время в медицинской, педагогической и психологической практике все чаще встречаются дети с гиперактивным расстройством, при котором довольно часто сопутствующим расстройством выступают нарушения школьных навыков (*Learning disability*). Однако, несмотря на повышенный интерес исследователей в области психологии (О.И. Политика, 2008 [13]; И.П. Брягунов, Е.В. Касатикова, 2002 [2]; А.Л. Сиротюк, 2008 [16]; Л.Я. Ясюкова, 2001 [17]; Г.Б. Моница, К.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко, 2007 [12]), общей и коррекционной педагогики (А.Н. Корнев, 1997 [8];

А.Н. Корнев, О.А. Ишимова, 2010 [9]; А.В. Лагутина, 2007), психиатрии (О.И. Романчук, 2008 [15]; И.А. Марценковский, Я.Б. Бикшаева, 2009 [11], Н.Н. Заваденко, 2007 [4; 7]; Ю.С. Шевченко, 2001; Р.Д. Румфрей, 2004 и др.) к проблеме профилактики и раннего выявления таких форм минимальной мозговой дисфункции (ММД) как дислексия и гиперактивное расстройство, в Украине на сегодняшний день до сих пор не определены четкие критерии психолого-педагогического изучения, позволяющие практическому психологу системы образования правильно диагностировать у

детей младшего школьного возраста указанные расстройства.

В современной российской и украинской психиатрии склонны связывать резидуальные органические поражения мозга (минимальные мозговые дисфункции) в этиопатогенетической связи с задержкой развития школьных навыков, языка, двигательных функций, расстройств внимания и волевого контроля (И.И. Марценковская, 2009). В англоязычной литературе такие расстройства обычно рассматривают как клинические проявления нарушений нейроразвития, ассоциированные с геномным полиморфизмом (J. Morrison, 1980; С. Трже-соглава, 1986; Morgan, 1996; Spreen et al., 1995; B.B. Lahay, 1988; A. Payton, J. Holmes, R. Harrinton, P. McGuffin, M. Owen, W. Oliver, J. Worthington, A. Thapar, 2000; Muir, 2000; Roman et al., 2004).

Последние исследования показывают, что более 90% детей имеют отклонения в психическом и физическом развитии. За время обучения в школе почти в четыре раза увеличивается количество психопатологических состояний. Среди детей с расстройствами поведения можно выделить особую группу без выраженных органических повреждений мозга (Ю.В. Павлова, А.М. Василенко, 2008). Особого внимания заслуживают гиперактивные дети младшего школьного возраста с нарушением развития школьных навыков, которые, придя в школу, сразу сталкиваются с рядом проблем, связанных с обучением и возможностью самого пребывания в детском коллективе. При сохраненном в основном интеллекте, такие дети лишены возможности на уровне со сверстниками усваивать учебный материал, свободно общаться и в полной мере самореализовываться.

Колорадской группой исследователей высказано предположение, что генетической связи СДВГ с дислексией. Эта гипотеза получила свое подтверждение в исследованиях, проведенных на популяционной выборке австралийских близнецов [14]. Связь СДВГ с трудностями в овладении навыкам и письма отмечали В.В. Ковалев 1979; Н.Н. Заваденко, 2007; А.Н. Корнев, 2004; 2010, А.Л. Сиротюк, 2008; И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова, 2001 и др.

Целью нашего исследования стало определение корреляционных связей в когнитивной и эмоциональной сферах личности детей младшего школьного возраста с гиперактивным расстройством и дислексией.

Перед исследованием были поставлена задача – установить дополнительные критерии диагностики дислексии и гиперактивного расстройства у детей младшего школьного возраста; доказать идентичность показателей уровня развития отдельных когнитивных функций у детей с дислексией и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью; разработать комплексный психодиагностический минимум для определения практическими психологами системы образования уровня развития познавательных процессов и эмоционально-личностной сферы детей с разными формами минимальной мозговой дисфункции с учетом «зоны ближайшего развития» (за Л.С. Выготским).

В нашей работе впервые осуществлен сравнительный психологический анализ уровня развития отдельных когнитивных функций, которые изменяются при таких формах минимальной мозговой дисфункции как гиперактивное расстройство и дислексия; разработана оптимально-информативная комплексная диагностическая программа, направленная на исследование особенностей проявления у детей младшего школьного возраста психических функций, которые страдают при энцефалопатических формах синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) и дислексии на ранних этапах их проявления практическими психологами общеобразовательных учебных заведений, дошкольных учебных заведений и психологами-консультантами ПМПК. Нашими исследованиями подтверждено тождество нарушений у детей младшего школьного возраста при различных расстройствах по МКБ-10, что позволило выдвинуть предположение о различных проявлениях одного нарушения, в частности энцефалопатических форм дислексии и СДВГ.

Было обследовано 100 учеников начальных классов. Первую группу испытуемых составили 30 детей (19 мальчиков и 11 девочек) с установленным врачами (психиат-

ры, неврологи) на основе критериев МКБ-10 и DSM-IV диагнозом «Гиперактивное расстройство» и «СДВГ», 30 детей (19 мальчиков и 11 девочек) с диагнозом «Дислексия», установленным специалистами-логопедами. У всех детей младшего школьного возраста с СДВГ были выявлены ведущие признаки гиперактивного расстройства: гиперактивность, дефицит внимания, импульсивность, что подтверждалось клиническими исследованиями и диагнозом врача. Контрольная группа испытуемых была сформирована из 40 детей (18 мальчиков и 22 девочки) без признаков СДВГ и дислексии, которые не обращались за помощью к школьным психологам, врачам, логопедам и учились в тех же классах общеобразовательных школ, что и участники экспериментальных групп.

Критериями включения в исследование стали: возраст исследуемых от 7 до 10 лет, соответствие клинических проявлений расстройства диагностическим критериям МКБ-10 и DSM-IV для группы кинетических расстройств (код F-90 по МКБ-10), и для группы детей с нарушениями школьных навыков (код F-81, 1), что подтверждалось выводами детских психиатров и неврологов и логопедов.

Обязательным условием включения было получение разрешения родителей на участие в исследовании их детей.

Критериями исключения из исследования стали: возраст исследуемых менее 7 и более 10 лет, наличие других психических расстройств типа легкой умственной отсталости (F-70) и др., Снижение зрения и / или слуха, наличие симптомов хронических соматических заболеваний. Клиническая квалификация статуса исследуемых детей с гиперактивным расстройством (F90) определялась на основании диагноза детского врача-психиатра, и заключения психолого-медико-педагогической консультации.

Всего в исследовании приняло участие 56 мальчиков и 44 девочки. Средний возраст детей экспериментальной группы по ГР и СДВГ составил 8,1 лет, группы детей с дислексией – 8,6 лет, детей контрольной группы – 8,4 лет. Случаи, когда поведение ребенка является результатом стрессовых

ситуаций в семье, другими психическими расстройствами (РДА, умственная отсталость) были исключены.

Первый этап нашего исследования сохранил несколько аспектов: исследование когнитивной и эмоциональной сфер личности учащихся начальных классов. В когнитивной сфере ее важным компонентом выступает интеллект индивида и уровень развития его мыслительных операций. Исследование интеллекта осуществлялось с помощью прогрессивных матриц Равена (Raven Progressive Matrix), которые предназначены для оценки уровня развития невербальной составляющей интеллекта, концентрации активного внимания, ее объема и распределения. Было применен детский (цветной) вариант методики в модификации Розановой [1]. Для определения особенностей внимания мы использовали разновидность корректурной пробы – тест Тулуз-Пьерона, первично направленный на изучение свойств произвольного внимания (концентрации, устойчивости, возможностей переключения) и психомоторного темпа; вторично – оценивает точность и надежность переработки информации, волевою регуляцией, личностные характеристики работоспособности и ее динамику во времени, выявление нарушений внимания, имеющих нейрофизиологическую основу (ММД), получить информацию о таких характеристиках работоспособности как утомляемость, продолжительность цикла устойчивой работоспособности, периодичность отвлечений и перепадов в скорости работы [3]. Для выявления расстройств школьных навыков использована методика А.Н. Корнева (МВДР) «Экспресс-диагностика раннего выявления дислексии», которая позволяет определить потенциальную «группу риска» касательно возникновения дислексии у детей младшего школьного возраста [9]. Для исследования микросреды детей с СДВГ и дислексией мы использовали проективную методику «Рисунок семьи» [10].

Вторым этапом работы стало проведение сравнительного анализа результатов исследования отдельных компонентов психической деятельности контрольной и двух экспериментальных групп между со-

бой: отдельно сравнивались полученные показатели у детей экспериментальных групп детей с гиперактивным расстройством (ГР), СДВГ и детей с дислексией между собой и результаты исследования детей контрольной группы (условно здоровые дети) и группы детей с различными формами ММД вместе (ГР, СДВГ, дислексия). На основе данных психологического исследования выявлены особенности развития отдельных когнитивных процессов, в частности внимания, мышления, внутрисемейных отношений у детей младшего школьного возраста с различными формами ММД.

Известный специалист в области коррекционной педагогики Корнев А.Н. считает, что достаточно надежный и дифференциальный диагноз дислексии ставится в конце 2-3 года обучения [8], поэтому для диагностического исследования мы выбрали именно учащихся 2-3 классов. Методика МРВД направлена на исследование уровня развития сукцессивных функций, к которым относят процессы различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей стимулов, действий или символов. Нарушение этих функций операций мышления при дислексии определяли С.С. Мнухин (1934), D. Doehring (1968), S. Gantzer (1979), А.Н. Корнев [8]. Эту методику А.Н. Корнев рекомендует использовать в ходе массовых профилактических осмотров детей 6-9 лет. Такое обследование не требует специального оборудования и занимает около 5-8 мин.

Пользование методикой доступно широкому кругу специалистов (детские психиатры, невропатологи, педиатры, логопеды, психологи). Автор методики А.Н. Корнев (2008) считает, что раннее выявление дислексии в 1-2 классах способствует развитию чтения в 82%, при обнаружении в 3-х классах – в 46%, в 4-х классах – в 42%, позже – в 10-15%. Для математической обработки полученных эмпирических данных мы использовали компьютерный пакет Microsoft Excel, сравнение показателей проводилось критерием  $\chi^2$ .

Наше исследование показало, что дети с СДВГ, как и дети с дислексией существенно отстают от контрольной группы детей

по результатам выполнения всех задач. Чаще всего у детей с разными формами ММД встречается слабость автоматизации речевых рядов (50-60%) и воспроизведение звуковых ритмов (53-57%), тогда как решение аналогичного задания для группы условно здоровых детей не составляет трудностей (70 и 71%) соответственно. Реже встречаются трудности при воспроизведении серии движений (57-60%), которые не возникают у (90%) здоровых детей. При выполнении первой задачи «кулак-ребро-ладонь» у детей экспериментальных групп проявились трудности процесса запоминания нужной последовательности движений, действий, графических изображений, ритмического рисунка. Определено, что такие дети плохо запоминают и называют время года, дни недели, месяцы. Нами установлено, что дети с дислексией на низком уровне выполняют такие задачи как воспроизведение последовательности движений, звуковых и графических ритмов, испытывают трудности при воспроизведении временной последовательности вербальных стимулов (слова, цифры), допускают ошибки при воспроизведении последовательности изображений, не способны к автоматизации речевых рядов (времена года, дни недели), что подтверждено исследованиями других ученых (S. Corcin, 1974; D. Richie, J. Aten, 1976; А.Н. Корнев) [8].

Дети с СДВГ, так же как и дети с дислексией, существенно отстают в выполнении всех перечисленных задач от контрольной группы детей. Чаще встречается слабость автоматизации речевых рядов (63%), возникают трудности в воспроизведении звуковых ритмов (94%). По мнению А.Н. Корнева воспроизведения звуковых ритмов может быть неполноценным как из-за состояния слухового анализатора (на этапе анализа предложенного образца), так и вследствие особенностей функционирования моторных систем (на этапе воспроизведения) [8]. Частота сочетания низких результатов в воспроизведении ритмов (63%) с отставанием в тесте «кулак-ребро-ладонь» (80%) выступает косвенным показателем роли недостаточного развития моторики при расстройствах (как СДВГ, так и дислексии). Низкие результаты «ритмов» в

сочетании с «воспроизведением цифр» дают соответствующую информацию о недостаточности развития речеслухового анализатора. У детей с СДВГ нарушения двигательного контроля связано с дисфункцией префронтальной области лобных отделов головного мозга.

Для детей с СДВГ характерны нарушения динамического и кинестетического праксиса, что свойственно также для детей с дислексией и подтверждает нашу гипотезу об идентичности психологических диагностических критериев для вынесения заключения о наличии СДВГ или дислексии у ребенка младшего школьного возраста. В контрольной группе значительная часть (90%) детей усваивает двигательную программу после первого предъявления. В экспериментальных группах средний показатель составляет лишь 30% в обеих группах. Тот факт, что большая часть детей с СДВГ и дислексией, не справившихся с воспроизведением ритмов, одновременно проявили свою несостоятельность и в воспроизведении цифровых рядов, указывает на включенность в процесс высших отделов слухового анализатора. Предполагается, что слабость церебральных систем, обеспечивающих содержание в кратковременной памяти ритмически организованной серии звуковых сигналов, приводит к низким результатам при воспроизведении ритмов [8]. Трудности в выполнении данной пробы обычно свидетельствуют о чувствительности к поражению двигательного систем (премоторных отделов) и к «модально-неспецифическом дефиците сукцессивных функций» [16].

27% исследуемых детей не смогли перечислить времени года, из них по 10% принадлежит детям из экспериментальных групп и 7% – детям контрольной группы, 34% детей экспериментальных групп не смогли назвать по порядку дни недели, из них 18% – это дети с дислексией, 9% – дети с СДВГ и 7% – здоровые дети, но смогли воспроизвести их в хаотичном порядке.

Следующей задачей, которую выполняли дети, стало воспроизведение ритмов. Узнавание ритмов (слуховой гнозис) является функцией теменно-височных отделов правого полушария, восприятие ритмов и

их оценки – верхневисочных отделов левого полушария. Ошибки воспроизведения свидетельствуют о дисфункции теменно-височных отделов (лишние удары) о дисфункции заднелобных отделов (персеверации), о дисфункции афферентных систем нижнетеменных отделов мозга (недостаточность ударов и их заторможенность) [16].

При сравнении результатов выполнения отдельных задач методики МРВД детей с дислексией и гиперактивным расстройством не найдено отличий при выполнении задания «речевые ряды» ( $\chi^2 = 0,1$ ;  $p > 0,99$ ); «ритмы» ( $\chi^2 = 1$ ;  $p = 0,578$ ); «кулак-ребро-ладонь» ( $\chi^2 = 2,1$ ;  $p = 0,386$ ) и «воспроизведением цифр» ( $\chi^2 = 0,2$ ;  $p > 0,99$ ).

В то же время результаты, полученные при сравнении выполнения аналогичных задач между группой условно здоровых детей и детей с дислексией («речевые ряды» ( $\chi^2 = 7,4$ ;  $p = 0,01$ ); «ритмы» ( $\chi^2 = 9,8$ ;  $p = 0,003$ ); «кулак-ребро-ладонь» ( $\chi^2 = 23,5$ ;  $p < 0,001$ ); «воспроизведением цифр» ( $\chi^2 = 11,2$ ;  $p = 0,002$ )) и соответственно группой условно здоровых детей и детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью («речевые ряды» ( $\chi^2 = 7$ ;  $p = 0,015$ ); «ритмы» ( $\chi^2 = 6,4$ ;  $p = 0,021$ ); «кулак-ребро-ладонь» ( $\chi^2 = 18,5$ ;  $p < 0,001$ ); «воспроизведением цифр» ( $\chi^2 = 9,3$ ;  $p = 0,004$ )) имеют существенные несоответствия.

Когда мы объединили группы детей с разными формами минимальной мозговой дисфункции и сравнили результаты выполнения ними отдельных заданий методики и такие же результаты контрольной группы (группы условно здоровых детей), то также обнаружили существенные отличия («речевые ряды» ( $\chi^2 = 10,1$ ;  $p = 0,002$ ); «ритмы» ( $\chi^2 = 11,1$ ;  $p = 0,003$ ); «кулак-ребро-ладонь» ( $\chi^2 = 27$ ;  $p < 0,001$ ); «воспроизведением цифр» ( $\chi^2 = 16,2$ ;  $p < 0,001$ )).

Важным компонентом исследования является установление соответствующей тождества по результатам определения наличия в исследуемых группах детей дислексии. В результате анализа установлено, что здоровые дети не подвержены дислексии (100%), а дети с различными формами ММД имеют ее в 91,7% случаев ( $\chi^2 = 77,8$ ;  $p = 0,001$ ). Сравнивая результаты между

группами детей с ГР и дислексией, мы пришли к выводу, что при гиперактивного расстройства в большинстве случаев сопутствующим расстройством выступает дислексия. Так сопутствующим расстройством при ГР выступает дислексия у 83,3% (25) учащихся. Различия между выборками не значимы ( $\chi^2 = 3.5$ ;  $p = 0.062$ ), что подтверждает нашу гипотезу о возможности применения единых критериев диагностики как дислексии, так и гиперактивного расстройства.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Блейхер В.М. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2002. – 511 с.
2. Брызгунов И.П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 45 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
4. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Медицинский совет. – № 2. – 2007. – С. 65-69.
5. Заваденко Н.Н. Гиперактивность с дефицитом внимания у детей: диагностика и лечение // Русский медицинский журнал. – Т.14. – № 1. – 2006. – С. 51-56.
6. Заваденко Н.Н. Гиперактивность с дефицитом внимания у детей: современные подходы в фармакотерапии // Психиатрия и психофармакотерапия, 2000. – Т. 2. – № 2. – С. 59-62.

7. Заваденко Н.Н. Коморбидные расстройства при синдроме гиперактивности с дефицитом внимания у детей // Журнал неврологии и психиатрии. – № 7. – 2007. – С. 30-35.
8. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
9. Корнев А.Н. Методика диагностики дислексии у детей. Методическое пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2010. – 72 с.
10. Коробко С.Л., Коробко О.И. Работа психолога с младшими школьниками: Методичний посібник – К.: Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
11. Марценковський І.А. Програмно цільове обслуговування дітей та підлітків з гіперкінетичним розладом // Здоровье Украины. – № 5 / 1. – 2009. – С. 54-56.
12. Моница Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.
13. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Политика – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
14. Равич-Щербо И.В. Психогенетика. Учебник. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 447 с.
15. Романчук О.И. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. – Львів: Джерело, 2008. – 326 с.
16. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: Сфера, 2008 – 128 с.
17. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. – СПб.: ИМАТОН, 1997 – 80 с.

**FEATURES OF PSYCHODIAGNOSTIC DYSLEXIA  
IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY  
DISORDER**

*Olga Michaylovna Perepada*

Graduate student,

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyev, Ukraine

*The article deals with results of an empirical of research aimed on the psychological diagnosis of dyslexia in children with attention deficit hyperactivity disorder.*

**Key words:** hyperactive disorder; attention; dyslexia; behavior; intellect; family; outcast.

© О.М. Перепада, 2013

**Рецензент:** доктор психологических наук, профессор Л.Ф. Бурлачук

## ИСТОКИ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ФОРМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ В США

(роль теоретических и практических исследований Дж. Холта)

*Лариса Николаевна Рубан*

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры иностранных языков,  
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,  
г. Киев, Украина  
e-mail: mlarissa2010@mail.ru

*Статья посвящена исследованию роли американского педагога Джона Холта в развитии домашнего обучения в США. Анализ деятельности Джона Холта говорит о том, что признание домашнего образования правительством США осуществилось под давлением общественного движения в поддержку домашнего обучения, одним из лидеров и научным исследователем которого был Джон Холт.*

**Ключевые слова:** Джон Холт; альтернативная форма образования; домашнее образование; Ассоциация Джона Холта; «нешкольное» образование.

Особое место в теории и практике зарубежного образования занимает деятельность известного американского педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 гг.) – теоретика альтернативного подхода к системе среднего образования. В 1964 г. Джон Холт написал свою первую книгу «Причины детских неудач» (*How children fail*) [10], которая послужила началом его становления как критика и реформатора системы школьного образования в США.

Наследие Джона Холта составляет десять уникальных книг, которые основаны на собственной педагогической деятельности Джона Холта. Среди них: «Причины детских неудач» (*How children fail*), «Залог детских успехов» (*How children learn*), «Школа, которая не развивает» (*The underachieving school*), «Что я буду делать в понедельник?» (*What do I do Monday?*), «Свобода и все, что против нее» (*Freedom and beyond*), «Бегство от детства» (*Escape from childhood*), «Вместо школы» (*Instead of education*), «Никогда не поздно» (*Never too late*), «Научи себя» (*Teach your own*), «Непрерывное обучение» (*Learning all the time*).

Цель исследования – раскрыть теоретический и практический вклад педагогиче-

ской деятельности американского педагога Джона Холта в развитие альтернативной формы школьного образования – домашнего обучения в США.

Жизнь и образование Джона Холта послужили основой его критических взглядов на систему образования и необходимости реформировать ее.

Джон Холт родился 14 апреля 1923 г. в г. Нью-Йорк в богатой американской семье Генри и Элизабет Холт. Пытаясь дать сыну качественное образование, родители отправили Джона на учебу в элитную частную школу. Учебные достижения Джона Холта были весьма высокими, о чем говорит тот факт, что после окончания школы он был зачислен в Уэльский университет (*Yale University*) [16]. Несмотря на то, что в университете Джон Холт никогда не был в центре внимания, студенты часто обращались к нему с просьбой помочь решить тот или иной сложный учебный материал. Среди студентов университета о Джоне Холте ходила молва, что он может объяснить учебный материал лучше преподавателей [12]. Этот факт дал нам возможность понять, что Джон Холт имел хорошо развитое логическое мышление, глубокие

академические знания и обладал одаренностью, которая выражалась не только в его способностях к учебе, но и в способностях учить других.

После окончания университета в 1943 г. и получения степени бакалавра инженерного администрирования Джон Холт три года служил лейтенантом на подводной лодке Барберо (*Barbero*) в годы II мировой войны [17, с. 4]. Позже Джон Холт описал службу на подводной лодке как время, где он получил первый настоящий и важный жизненный опыт [6; 16].

После информации о том, что город Хиросима разрушен атомной бомбой, Джон Холт, бывший студент-физик, сделал вывод, что опустошение мира – это лишь вопрос времени. Джон Холт пришел к выводу, что эту проблему может решить мировое правительство, и поэтому после демобилизации он начал сотрудничество с правительством США – Мировой организацией федералистов (*The United World Federalists*) на протяжении 1946-1952 гг. в Нью-Йорке [4; 17].

Решение Джона Холта о сотрудничестве с правительством было результатом духовного порыва защитить и сохранить мир. Однако работа в Организации федералистов не принесла ему удовлетворения. В период раздумий о собственной жизни, о правильности сделанного жизненного выбора Джон Холт пришел к заключению, что для самореализации он должен изменить профессию и определяет для себя один из возможных вариантов – преподавание.

Первый преподавательский опыт Джон Холт получил в школе Роки Маунтин (*Rocky Mountain*), Колорадо в 1954 г. Именно этот опыт повлиял на решение Джона Холта посвятить свою жизнь педагогической деятельности. Подчеркнем, что Джон Холт не имел формального педагогического образования. Его педагогические знания и идеи – результат кропотливой самообразовательной деятельности и практической работы. Нами было установлено, что в системе школьного образования США в качестве учителя Джон Холт работал на протяжении четырнадцати лет. Он занимался делом, которое отвечало его умениям и

одаренности, а потому представляло большой интерес в теоретическом и практическом плане [15; 17].

Работая в школе, Джон Холт пришел к заключению, что ученики имеют низкие учебные показатели. Педагог поставил себе цель – выяснить причины таких неутешительных результатов. Размышления Джона Холта о причинах низкой успеваемости школьников стали основой книги «Причины детских неудач» [10; 12]. Джон Холт видел причины неудовлетворительной успеваемости школьников, их школьных неудач в недостаточном уровне педагогического мастерства учителей. С целью улучшить деятельность школ, Джон Холт написал книги, которые имели существенное влияние на развитие американской системы школьного образования и на его последующую жизнь.

После издания в 1964 г. книги «Причины детских неудач» Джон Холт стал резко критиковать систему школьного образования. С его мнением считались, прислушивались к нему и просили дать советы родители и учителя всей страны. Миллионы читателей книги «Причины детских неудач» нашли на ее страницах подтверждение своего собственного школьного опыта, и для них Джон Холт был одним из первых, кто написал о том, какой на самом деле для учеников и учителей была жизнь в школе [17, с. 2].

В 1971 г. педагог основал «Ассоциацию Джона Холта» (*Holt Associates*) [19]. Сначала целью Ассоциации было распространение идей и информации о том, как дети учатся и о том, как можно превратить школу в место, которое способствует независимому обучению детей и в которой обучение и пребывание существенно отличаются от традиционного «режима» обучения и тестирования [8]. Позже деятельность Ассоциации была направлена на альтернативную форму обучения – домашнее образование.

Напряженная работа над улучшением школьного образования, осуществляемая Джоном Холтом на протяжении четырнадцати лет, не принесла желаемых результатов. Постепенно Джон Холт разочаровался в возможности и эффективности ре-

формирования школьного образования. Педагог начал рассматривать другие образовательные формы, в частности, феномен домашнего образования [3].

Таким образом, мечты Джона Холта о том, чтобы школы стали лучшим местом для творческого развития личности, не осуществились. Профессор Принстонского университета М.Л. Стивенс, который десять лет исследовал феномен домашнего образования в США и опубликовал свои научные результаты в монографии «Королевство детей: культура и противоречия движения в поддержку домашнего образования», отмечал: «С 1964 по 1976 г. произошло преобразование Джона Холта с харизматического образовательного критика и реформатора в ключевую личность в альтернативном школьном движении домашнего образования» [18, с. 24].

Домашнее образование («анскулинг») – это практика образования, когда ребенок учится без отрыва от семьи, основываясь на опыте своей повседневной, часто очень разнообразной жизни, задавая вопросы, получая или самостоятельно находя ответы на них [1].

Идея домашнего образования привлекла внимание Джона Холта тем, что, во-первых, семьи могли обучать своих детей дома, не ожидая кого-то, кто разделит их точку зрения, а, во-вторых, она демонстрировала то, как люди могли учить, учиться и находить работу без школы. Джон Холт хотел показать, что жизнь без школы может существовать.

Джон Холт отмечал, что домашнее обучение позволяет мышлению ребенка развиваться. Педагог был уверен, что для большинства родителей образование детей – это их прямая обязанность. Поэтому значительная часть родителей отдает предпочтение обучению детей дома. Кроме того, родителям доставляет большое удовольствие времяпрепровождение с детьми и помощь им в познании мира. Такие родители уверены, что «домашние» дети получают лучшие знания в отличие от тех, что предлагает школа [9].

Открытие в 1977 г. журнала «Растем без школы» (*Growing without schooling*) – это новый период в педагогической деятельности

Джона Холта – поддержка и обоснование целесообразности домашнего образования. Журнал «Растем без школы» был исследовательским проектом, который существовал в последние восемь лет жизни Джона Холта. На страницах журнала публиковались отрывки книг Джона Холта, его переписка с родителями учеников [7]. Сотни родителей писали в редакцию журнала и рассказывали о мышлении и учебе своих детей. Из этих писем Джон Холт сделал вывод, что детям нравится учиться, и они хорошо справляются с учебной [11, с. 297]. Именно на страницах журнала «Растем без школы» Джон Холт впервые ввел понятие «*unschooling*» – «нешкольное образование» и определил его как «учеба дома без классов и учителей» [7]. На страницах журнала Джон Холт продолжал размещать критические заметки касательно школьного образования, показывая преимущества домашнего обучения.

Джон Холт отмечал позитивные стороны домашнего образования: ребенок работает в атмосфере поддержки, любви и доверия; расписание занятий может меняться; ребенок может, не торопясь, сосредоточиться на занятии, тщательно и хорошо его выполнить. «Домашние» дети имеют время на чтение, и читают они с удовольствием два или больше часов в день; ребенок учит родителей становиться лучшими учителями, в то время как учителя в школах редко имеют возможность свободно выбирать или менять свои методы обучения [7].

На страницах журнала «Растем без школы» систематически обсуждалась проблема социализации «домашних» учеников. Джон Холт подчеркивал, что «домашние» дети имеют активную и полезную социальную жизнь. У них много друзей. Кроме сверстников, такие дети дружат со взрослыми, свободнее чувствуют себя в новых социальных ситуациях. Такие дети избегают участия в социальной жизни школы, которая часто бывает жестокой и небезопасной. Журнал «Растем без школы» читали не только родители «домашних» детей, но и «школьных». Но они все-таки не решались учить своих детей дома. Когда родители жаловались Джону Холту, что они не довольны обучением детей в школах, он

советовал им создавать комитеты, проводить встречи, организационные мероприятия в поддержку школьной реформы [13].

Влияние на общественное мнение касательно содержания, форм и методов обучения Джон Холт осуществлял не только путем издания журнала «Растем без школы», но и в процессе выступлений на телевидении, радио, а также в процессе чтения лекций. По мнению Джона Холта, философия обучения состоит в том, что «человек – это существо, которому нравится учиться, ему необходимо учиться и у него это хорошо получается. Процесс обучения убивает попытку вмешательства и контроля» [5].

Последнюю книгу «Научи себя» Джон Холт написал за четыре года до своей смерти. Эта книга посвящена непосредственно проблеме домашнего образования. В ней он выразил надежду на то, что реформа образования, касательно легализации домашнего обучения в США будет доведена до логического завершения и даст окончательный позитивный результат [2, с. 236].

Когда Джон Холт писал эту книгу, домашнее обучение не было закреплено в законодательстве США. В 1981 г. большинство штатов Америки не имели закона о легализации домашнего образования. Сегодня домашнее образование допустимо во всех 50 штатах Америки. Однако, инструкции и требования к такому образованию отличаются в каждом штате. Так, двадцать восемь штатов Америки требуют от «домашних» учеников пройти официальное оценивание путем выполнения стандартизированных тестов. В тринадцати штатах родители должны поставить в известность уполномоченные органы о намерении обучать детей дома. В то время как в Техасе родители не должны никому ничего сообщать [14].

Ученые пришли к выводу, что выпускники домашних школ становятся лучшими работниками и реже нарушают закон. Результаты учащихся государственных школ на 30% ниже результатов, которые показывают «домашние» дети [1]. После смерти Джона Холта в 1985 г., его дело продолжили единомышленники, среди которых особое место занимает П. Фаренга. Он тесно

сотрудничал с Джоном Холтом. После смерти педагога П. Фаренга стал президентом Ассоциации Джона Холта.

Возможность домашнего обучения, как альтернативы школьному, получила широкое распространение в США. Появилось большое количество ассоциаций, которые оказывают поддержку семьям, дети которых обучаются дома. Ассоциации предоставляют рекомендации методического характера, информацию, которая касается правовых основ домашнего обучения в том или ином штате. Увеличилось количество программ и учебников для домашнего обучения [3].

Активная общественная позиция Джона Холта, его упорная просветительско-педагогическая деятельность обеспечили распространение его оригинальных идей о том, что именно образовательные менеджеры и учителя несут ответственность за качество учебного процесса, а проблемы, которые возникают у учеников во время учебы, могут быть решены при условии развития педагогического мастерства их наставников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Домашнее обучение // Искусство жизни: интернет-журнал. – URL: [http://www. Greenmama.ru/nid/40985/](http://www.Greenmama.ru/nid/40985/) (дата обращения: 10.04.10).
2. Дянкова Л. Домашнее образование: обзор европейской практики // Электронная культура: трансляция в социокультурной и образовательной среде. – М., 2009. – С. 233–240.
3. A brief history of American homeschooling. – URL: <http://www.synergyfield.com/history.asp> (дата обращения: 10.04.10).
4. Biography of John C. Holt. – URL: [http://www.facebook.com/note.php?note\\_id=71050468828](http://www.facebook.com/note.php?note_id=71050468828) (дата обращения: 12.05.10).
5. Bumgarner M. A conversation with John Holt. – URL: [http://www.naturalchild.org/guest/marlene\\_bumgarner.html](http://www.naturalchild.org/guest/marlene_bumgarner.html) (дата обращения: 11.06.11).
6. Education encyclopedia: John Holt. – URL: <http://www.answer.com/topic/johm-holt> (дата обращения: 12.05.10).
7. Growing without schooling [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.holtgws.com/gwsarchives.html> (дата обращения: 12.05.10).
8. Holt Associates. – URL: <http://www.holtgws.com/Holtassociates.html> (дата обращения: 10.02.10).
9. Holt J. Common objections to homeschooling / J. Holt. – URL: [http://www.naturalchild.org/common\\_objections/](http://www.naturalchild.org/common_objections/) (дата обращения: 11.04.10).
10. Holt J. How children fail / John Holt. – Rev. ed.

- New York: «A Merloyd Lawrence Book». – Massachusetts, 2002. – 298 p.
11. Holt J. How children learn / John Holt. – Rev. ed. New York: «A Merloyd Lawrence Book». – Massachusetts, 1992. – 303 p.
12. Holt J. Never too late / John Holt. – URL: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/nevertoolate> (дата обращения: 10.02.10).
13. Holt J. Teach your own / J.Holt, P. Farenga. – N. Delacorte Press, 1992. – 157 p.
14. Home-schooling: George Bush's secret army. – URL: <http://www.economist.com/node/2459411> (дата обращения: 16.04.10).
15. John Holt. – URL: <http://www.answer.com/topic/johm-holt> (дата обращения: 16.07.11).
16. John Holt. – URL: <http://www2.selu.edu/Academics/Faculty/nadams/educ692/Holt.html> (дата обращения: 16.07.11).
17. Sheffer S. A Life worth living (selected letters of John Holt) / S. Sheffer. – URL: <http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/holtletters.pdf> (дата обращения: 10.02.10).
18. Stevens M. L. Kingdom of children: culture and controversy in the homeschooling movement. – Princeton University Press, 2001. – 228 p.
19. What is Holt Associates / Growing without schooling? – URL: <http://www.holtgws.com/faqabouthomescho.html> (дата обращения: 16.03.10).

---

**THE ORIGINS OF ALTERNATIVE EDUCATION –  
HOMESCHOOLING IN THE USA (ROLE OF THEORETICAL  
AND PRACTICAL RESEARCH OF AMERICAN EDUCATOR JOHN HOLT)**

---

*Larysa Nikolaevna Ruban*

Candidate of Science, lecturer of Foreign Language Department of Faculty of Economics  
of Taras Shevchenko national university of Kiev, Ukraine

---

*The paper investigates the role of the American educator John Holt in the development of homeschooling in the USA. The analysis of John Holt's activity proves that the recognition of homeschooling by the U.S. government was performed under pressure of homeschooling movement. One of the leaders and scientific researchers of that movement was John Holt.*

**Key words:** John Holt; alternative education; homeschooling; Holt Associates; unschooling.

© Л.Н. Рубан, 2013

**Рецензент:** доктор педагогических наук, профессор М.П. Лещенко

# ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 784: 94 (47+57)

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭВАКУАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКУ БАШКОРТОСТАН В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*Светлана Витальевна Шалагина*

кандидат исторических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса», г. Уфа

e-mail: dekanat.turizm@yandex.ru

*Елена Анатольевна Казанцева*

кандидат филологических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса», г. Уфа

e-mail: dekanat.turizm@yandex.ru

*В статье рассматривается специфика эвакуации населения в Башкирскую советскую автономную республику в годы Великой Отечественной войны. Раскрываются основные этапы, характер, особенности миграционной политики Советского государства в период 1941-1945 годов, на примере событий, произошедших на территории Башкортостана, изменивших ход его истории. Анализируются основные направления, приоритеты, расселения эвакуированных граждан на территории республики.*

**Ключевые слова:** народонаселение; миграционные процессы; эвакуация; регионально-географический аспект; общественное развитие; реэвакуация населения; политический процесс.

Активную роль и большое влияние на развитие Башкортостана в военные годы сыграла миграция населения, которая сочеталась в первые годы с колоссальным по масштабам механическим убытием, связанным с призывом и мобилизацией в армию, и механическим прибытием – эвакуация населения с прифронтовой зоны страны в республику. Основанием последнему послужило Постановление ЦК ВКП (б) и Совнаркома СССР от 24 июня 1941 г. «О создании Совета по эвакуации» под председательством Н.М. Шверника. Эта мера была продиктована «интересами обороны страны, вытекала из чрезвычайной необходимости сосредоточения усилий на решении стратегической задачи – преобразовании крупных людских и материальных ресурсов из угрожающих районов в тыл страны» [1, с. 13].

Началом общего миграционного входа населения в Башкортостан явилось прибытие в январе – декабре 1941 г. писателей из Украины, размещенных на правительственных дачах, а также репатриация в 1941 г. советских граждан из Китая. По сохранившимся архивным материалам в республику приехало 89 человек, они были размещены в городах автономии. В Уфе, на территории Черниковки на постоянное место жительства и работу было направлено 38 человек, в г. Стерлитамак – 51 человек. Репатриация населения из Китая в Башкортостан сохранялась вплоть до конца 50-х гг. [4].

В первый год войны зафиксирован массовый характер прибытия в республику жителей города Ленинграда, только в городе Уфе было размещено 754 человека. Из докладной записки секретаря обкома

ВКП(б) Р.У. Кузыева от 31 июля 1941 г. становится известно, что первая партия ленинградцев – 400 человек прибыла в Уфу в самом начале июля 1941 г. и была устроена в домах отдыха им. Лутовина. 10 июля прибыла вторая партия – несколько эшелонов, среди приехавших большинство было ответственных работников, специалисты и их семьи. Эта партия эвакуированных жителей Ленинграда была размещена на правительственных дачах. 12-13 июля 1941 г. прибыла третья партия, для них был организован эвакуопункт при клубе завода резиновотехнических изделий. Комиссаром эвакуопункта был назначен секретарь Молотовского райкома т. Козлов [5].

В августе 1941 г. прибыла Волго-Башкирская экспедиция Академии наук СССР в составе более 100 научных работников и инженеров, среди них был первооткрыватель нефтяных залежей в БАССР А.А. Блохин.

Системный же учет эвакуированного в автономию населения начинается с распоряжения Совета Народных комиссаров Башкирии № 74 от 3 февраля 1942 г., в котором, в соответствии с распоряжением Совнаркома СССР № 117/р от 5 января 1942 г., переселенческому отделу вменялось провести переучет по новой форме эвакуированного населения на территории республики [6].

По данным Отдела Хозяйственного устройства эвакуированного населения Совета Народных комиссаров Башкирии на 1 января 1942 г. в республике численность перемещенного населения составила 278 171 человек, в столице, которая являлась (через железнодорожную систему) местом сосредоточения прибывшего населения, эвакуированных насчитывалось 104 тыс. человек.

Необходимо отметить, что численность перемещенных лиц в республику, в связи с военными действиями постоянно менялась. Это было вызвано, первоначально, перераспределением их в другие тыловые регионы страны и прибытием новых эшелонов, а в последующем – реэвакуацией. Так, уже к 20 апреля 1942 г. эвакуированных граждан в автономии осталось 207 675

человек. В последующее время тенденция сокращения численности прибывших в республику людей из прифронтовых зон продолжает сохраняться. К 12 июля 1942 г. – 237 934 человека. К 2 августа 1942 г. – 233 085 человек [2, с. 103].

13 мая 1943 г. выходит постановление СНК РСФСР № 585 «О переучете эвакуированного населения» по регионам страны, в соответствии с которым СНК БАССР от 2 июля 1943 г. постановил «...упорядочить учет эвакуированного населения, размещенного в БАССР». На основании уточненных данных их к 22 ноября 1943 г. насчитывалось 164536 человек. К началу 1944 г. – 139 492 человека. Распоряжением заместителя председателя Совнаркома СССР тов. Косыгина облисполкому БАССР было предложено принять срочные меры по обеспечению возврата ранее эвакуированных рабочих на прежние места проживания [7]. В результате начавшейся активной компании реэвакуации населения в 1945 г. их осталось 33197 человека.

Относительно зон проживания механическое движение людей, приехавших в Башкирию в годы Великой Отечественной войны, приняло различные характеристики прибытия и убытия. Эвакуированное население, размещенное только лишь в центральных городах республики, в 1942 г. составило 40,9% от всех временно и вынужденно переехавших и проживавших в Башкортостане, в июле 1943 г. – 42,6%, в ноябре 1943 г. – 38,3%, в 1944 г. – 32,0%, в 1945 г. – 28,0%. С ноября 1943 г. по ноябрь 1944 г. численность перемещенного в годы войны населения сократилась на селе в 1,2 раза, по городским поселениям – в 1,4 раза. С 1942 г. по 1944 г., соответственно – в 1,7 раза в сельской местности и 2,1 раза в городских зонах.

Основанием резкого сокращения эвакуированных людей в городах явилось Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» [1, с. 72], предположившее в первую очередь воссоздание промышленного комплекса страны.

Несмотря на вышеприведенные характеристики, статистические данные последующих лет свидетельствуют о значительном доминировании людей, оставшихся на постоянное местожительство в городах республики. В частности, на 1 февраля 1947 г. в автономии было зарегистрировано 30 473 эвакуированных ранее граждан, из них в сельской местности проживало 6 000 человек. Таким образом, концентрация прибывших в годы войны переселенцев в городской зоне республики составила 24 473 человека, или 80,3% от их общего числа. Летом 1948 г. ранее эвакуированных граждан насчитывалось 29 430 человек, из них 80 % являлись городскими жителями.

Расселение эвакуированных граждан в регионально-географическом аспекте имело неравномерную систему их распределения, и аналогичный характер по их концентрации в городских поселениях. Особое влияние в этом контексте оказало Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б) от 16 августа 1941 г. «О военном хозяйственном плане на четвертый квартал 1941 г. и на 1942 г. для районов Поволжья, Урала (Татарской и Башкирской АССР...)», в котором было признано необходимым перевести в указанные районы промышленные предприятия с передачей им соответствующих помещений.

В годы войны из прифронтовых районов в Башкирию было передислоцировано 172 предприятия, отдельные цеха и установки. В основном они размещались в индустриальных центрах Башкирии – городах Уфа, Стерлитамак, Белорецк.

По документальным отчетным сведениям Башкирского обкома ВКП (б) удалось установить, что из предприятий и производств, полностью или частично в годы войны, перемещенных в республику, 60 % дислоцировалось в г. Уфе, 13% - г. Стерлитамаке, 6,6% – г. Белорецке, 5% – г. Благовещенске. Завод грязевых насосов – в г. Ишимбае, что составило 1% от всех эвакуированных предприятий, в г. Белебее разместилось 2 эвакуированных завода, или 3,3% от их общего числа в БАССР, в г. Бирске – так же 3,3%, в г. Давлеканово, рабочих поселках Красный Ключ и Красноусольск – 5% [3]. Это было неслучайно,

ориентация шла на уже созданную здесь инфраструктуру и наличие смежных производств.

Из общего состава эвакуированного населения особое место занимали дети. Общая численность эвакуированных ребят в 1941 г. составила 3 657 человек, из них 1 182 человека были воспитанниками детских домов. В справочном письме Наркомата здравоохранения БАССР в обком ВКП (б) сообщалось, что все эвакуированные детские учреждения размещались в сельской местности. По другим архивным источникам дело обстояло несколько иначе.

В 1942 г. в порядке эвакуации прибыло 632 ребенка из Испании. По постановлению СНК БАССР № 395 от 10 августа 1942 г. «О размещении эвакуированных испанских детских домов» было предписано 333 человека разместить в городах БАССР, что составило 53% от числа прибывших, в г. Бирске – 223 человека, в рабочем поселке Мелеуз – 111 человек. К 25 сентября 1942 г. контингент эвакуированных детей с детскими домами в БАССР составил 2 941 человек, из них 812 человек, или 27,6% (без прибывших из Испании) были размещены в городских населенных пунктах республики.

К декабрю 1942 г. в городах Башкортостана насчитывалось 15 детских домов с количеством воспитанников 2 418 человек, из которых 50,8% (от общего состава) были эвакуированные ребята.

Помимо детских учреждений, где дети проживали изолированно от семьи, в республику эвакуировались детские сады с детьми, прибывшими вместе с родителями. В частности, в г. Уфе насчитывалось 2 695 детей, посещавших данные учреждения. В г. Благовещенске состав эвакуированных детсадовиков определялся 125 чел., в рабочем поселке Мелеуз – 100 чел.

В 1942 г. в городских поселениях БАССР насчитывалось 127 детских садов, с количеством воспитанников 10 567 человек, что составило 70,4% от всех посещающих в республике детские сады, при этом, более 30% численного состава городских садов были дети, перемещенные из прифронтовой территории СССР. Если в 1940 г. общая численность детей в детских садах и яслях

городских поселений БАССР составляла 10,8 тыс. человек, то к 1945 г. она возросла до 17,7 тыс. человек, то есть увеличение произошло в 1,6 раза, или на 63%. При низкой рождаемости в республике в военные годы такой прирост был достигнут только за счет прибывших детей.

В 1943 г. детей, эвакуированных с детскими учреждениями, уже насчитывалось 21,8 тыс. человек, то есть увеличение произошло в 8 раз. К середине 1945 г. перемещенных ребят в республике насчитывалось 465 человек, из них осталось сиротами 150 человек (32,3%), потерявших связь с родителями – 228 человек (49,0%), сохранили связь – только 87 детей (18,7%).

Несмотря на Постановление Совета Народных Комиссаров БАССР за № 466 о целесообразности реэвакуации из Башкирии детских домов с их ранее эвакуированным контингентом, что казалось бы предполагало уменьшение численности воспитанников, количество детдомовцев в республике к 1945 г. относительно прошлого года значительно возросло и составило 17,5 тыс. детей против 16,8 тыс. человек в 1944 г., увеличение произошло в 1,04 раза. Это было связано с ростом детей-сирот. К 1 января 1944 г. детей, оставшихся без попечения родителей, в республике насчитывалось 10320 человек, из них устроено было в различные детские учреждения 9834 человека, или 95,3%.

Из общего состава учтенных детей 6200 человек, или 60,1% являлись сиротами в результате гибели родителей на фронтах Отечественной войны.

В связи с создавшимся серьезным положением, связанных с ростом числа детей, лишившихся семьи, особым Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 21 августа 1943 г. «...Наркомпрос РСФСР обязывался в течение двух месяцев организовать специальные детские дома. И возложить на НКВД СССР повседневный контроль за ходом организации специальных детских домов и их работой» [1, с. 13]. В Башкирии уже в апреле 1943 г. в рабочем поселке Равевка был дополнительно открыт специализированный детский дом на 60 человек для

детей, родители которых погибли в сражениях. В течение 1944-1945 гг. было дополнительно введено в строй еще 7 учреждений для детей-сирот.

Великая Отечественная война внесла свои коррективы в общественное развитие, серьезно повлияла и на естественное и механическое воспроизводство населения. Являясь одной из самых трудных, сложных и героических страниц нашей истории, она создала тяжелую, экстремальную обстановку, нарушила естественный ход эволюции народонаселения, изменила основные компоненты воспроизводственных процессов, наиболее трагической стороной которых – резкий рост числа детей, потерявших своих родителей на фронтах второй мировой войны.

Итоги военного конфликта имеют трагические и в то же время неоднозначные характеристики. Война нанесла колоссальный ущерб экономическому развитию страны в целом. При этом необходимо констатировать то, что регионы, территория которых не подверглась военным действиям, имели некоторое преимущество. В частности, Башкирия, в результате передислокации в ее пределы с оккупированных земель страны предприятий тяжелой промышленности, стала в последующем одним из высокоразвитых промышленных центров государства. И именно этот факт отложил свой отпечаток на развитие народонаселения края. Многие характеристики современного состояния республики имеют базовое начало, заложенное в сороковых годах прошлого столетия.

#### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК /под общ. ред. П.Н. Федосеева, К.У. Черненко. – М.: Издательство политической литературы, 1970. – Т. 6 – 543 с.
2. Очерки по истории Башкирской АССР. – Уфа, 1966, - 405 с.
3. Расчеты сделаны по материалам: ЦГИА РБ. Ф. 394. Оп. 3. Д. 726. Лл. 3-5; ЦГАОО РБ. Ф. 122. Оп. 21. Д.14. Лл. 9-29; Д. 115. Л. 8-12, 119-120.
4. ЦГИА РБ. Ф. 1684. Оп. 1. Д. 4. Лл. 2-15.
5. ЦГАОО РБ. Ф. 122. Оп. 21. Д. 304. Лл. 300-301.
6. ЦГИА РБ. Ф. 1684. Оп. 1. Д. 2. Л. 7.
7. ЦГИА РБ. Ф. 1684. Оп. 1. Д. 26. Л. 6.

**CERTAIN ASPECTS OF EVACUATION TO THE REPUBLIC  
OF BASHKORTOSTAN IN THE PERIOD  
OF THE GREAT PATRIOTIC WAR**

---

*Svetlana Vitalievna Shalagina*

Candidate of historical sciences, professor,  
Ufa State University of Economics and Service, the Russian Federation, Ufa

*Elena Anatolievna Kazantseva*

Candidate of Philology, Associate Professor,  
Ufa State University of Economics and Service, the Russian Federation, Ufa

---

*The article considers the peculiarities of evacuation to the Bashkir Soviet Autonomous Republic in the years of the Great Patriotic War. It reveals the main stages, character and specific features of the Soviet migration policy in the period from 1941 to 1945 by the example of the events that took place on the territory of Bashkortostan and changed the cavalcade of its history. The main trends and priorities of settling the evacuated people on the territory of the Republic are analyzed.*

**Key words:** population; migration processes; evacuation; regional and geographical aspect; social development; re-evacuation; political process.

© С.В. Шалагина, 2013

© Е.А. Казанцева, 2013

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры «Философия»  
ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса».  
Протокол №5 от 23 января 2013 г.

# ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ

## ЗОННАЯ ТЕОРИЯ Н.А. ГАРБУЗОВА: ЭФФЕКТЫ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ЗВУЧАНИЯ (раздел 2)\*

*Сергей Анатольевич Филатов-Бекман*

кандидат педагогических наук, доцент,  
Государственный специализированный институт искусств,  
Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, г. Москва  
e-mail: mserg1958@mail.ru

*В статье изложены первые результаты компьютерных экспериментов, посвященных проблеме зонной теории Н.А. Гарбузова. Производится сопоставление модельного и компьютерного музыкальных сигналов, построенных около стандарта частоты 440 Гц. Эксперименты проведены на базе оригинальной компьютерной модели, построенной автором исходя из принципов как математической статистики, так и идей современной нелинейной динамики.*

**Ключевые слова:** микроинтервал; музыкальный сигнал; фазовое отображение.

В разделе 1 нами был рассмотрен *единственный пример* модельного и компьютерного музыкальных сигналов, представляющих собой микроинтервал, построенный около стандарта частоты 440 Гц [11]. Предлагаемая работа посвящена обсуждению особенностей *ряда* модельных и компьютерных сигналов соответствующих микроинтервалам, зафиксированным Н. А. Гарбузовым около того же самого частотного стандарта. Таких микроинтервалов – шесть (-2, 0, 9, 10, 26, 46 центов) [4].

Наша компьютерная модель, анализирующая модельные сигналы, не допускает «нулевого» микроинтервала: подобный интервал может быть рассмотрен только как унисон, и соответствующая система уравнений «вырождается» в одно уравнение [9]. Однако анализ компьютерного музыкального сигнала, соответствующего «нулевому» микроинтервалу, вполне допустим, подобный сигнал легко распознается при считывании средствами языка C++ [12].

К значениям ряда Н.А. Гарбузова нами прибавлены микроинтервалы величиной

100 и 200 центов (как для модельного, так и для компьютерного сигналов): изучение соответствующих сигналов позволяет исследовать вопрос о местоположении верхней границы зоны (в настоящее время – для одного значения частотного стандарта из девяти значений, заданных Н.А. Гарбузовым).

Сравнение нескольких музыкальных сигналов, принадлежащих двум различным классам [8], требует стандартизации условий эксперимента. Стандартизация состоит в следующем.

Во-первых, пространственный масштаб (или – т. н., глубина записи) компьютерного сигнала принимается равной 2 байтам, что соответствует количеству  $2^{16}$  уровней квантования (т. е. количеству дискретных значений, которыми представляется непрерывный сигнал). Модельный сигнал не обладает квантовой природой, и поэтому необходимо ввести тот минимальный пространственный масштаб, при котором сравнение сигналов еще возможно: в нашем случае этот масштаб не менее  $2^{-16}$ .

Во-вторых, амплитуда компьютерного сигнала может быть задана в явном виде; амплитуда модельного сигнала зависит от

\*Раздел 1 опубликован в журнале «Научный потенциал», 2013, № 1. С. 79-86.

начальных условий задачи. Эксперименты показывают, что условие равенства амплитуд сигналов не является обязательным; значительно важнее информация о соотношении амплитуд. Подобная информация содержится в фазовых отображениях.

В-третьих, весьма существенной является величина относительного смещения по времени двух значений сигнала, на основе которых строятся фазовые отображения. Желательно (хотя и необязательно) стремиться к тому, чтобы эти значения соответствовали условию линейной независимости. Данное условие может быть задано для обоих классов сигналов; оно может быть выполнено на основе расчета функции автокорреляции и последующего нахождения нулевых значений данной функции [5].

Частота сэмплирования компьютерного сигнала принята равной 48 кГц (это – значение, наиболее распространенное в современной практике звукозаписи). Модельный сигнал не имеет подобной характеристики, и поэтому шаг по времени ме-

жду соседними «модельными» событиями не может быть менее  $1 / 48000$  секунды.

Следующим условием является предположение о том, что оба сигнала можно рассматривать практически в виде консервативной динамической системы (в течение времени порядка одной-двух секунд сигнал не затухает). В качестве дальнейших условий можно было бы рассмотреть особенности расчета функций автокорреляции для обоих классов сигналов. Однако исследование результатов определения данной функции аналитическими методами представляет собой отдельный и весьма интересный вопрос; в данной работе мы не будем его касаться.

Перейдем к сравнительному анализу модельного и компьютерного музыкальных сигналов. На рисунке 1 представлены фазовые отображения сигналов обоих классов, соответствующих микроинтервалу 9 центов; данные фазовые отображения мало меняются в диапазоне -2-10 центов для модельного сигнала и в диапазоне -2 – 26 центов для компьютерного сигнала:

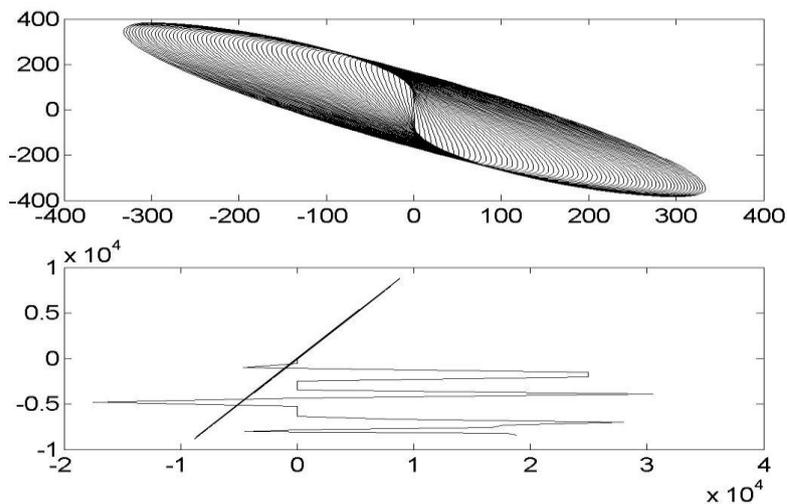


Рисунок 1. Фазовые отображения модельного и компьютерного сигналов для микроинтервала 9 центов

Модельный сигнал порождает в фазовом пространстве правильную геометрическую фигуру с достаточно сложной внутренней структурой. Затемненные области соответствуют высокой плотности траекторий, формирующих топологию рассматриваемого рисунка.

Компьютерный сигнал представляет собой практически прямую линию, усложненную «вуалью» нерегулярных колеба-

ний (зигзагообразные линии на рисунке). Сильное увеличение данного изображения свидетельствует о том, что «прямая» в действительности представляет собой эллипс, сжатый за счет того, что быстро осциллирующая автокорреляционная функция достигает первого нулевого значения за очень непродолжительный промежуток времени.

На рисунке 2 представлены фазовые отображения для микроинтервала, равного 46 центам.

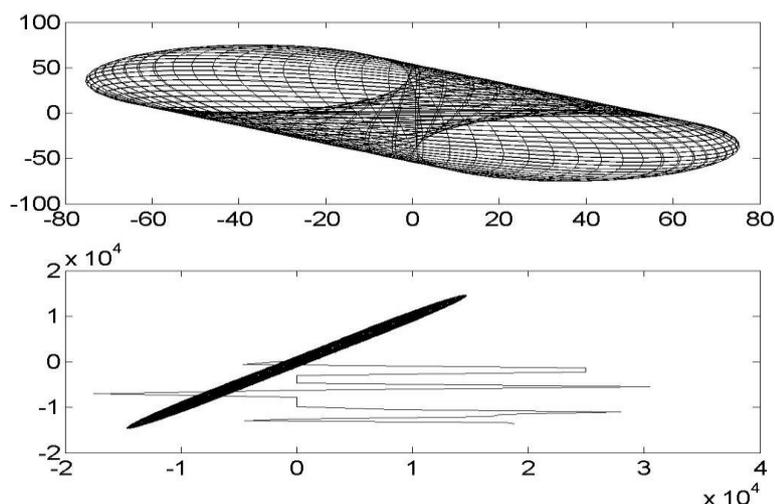


Рисунок 2. Фазовые отображения модельного и компьютерного сигналов для микроинтервала 46 центов

Отличия модельного сигнала от предыдущего рисунка весьма заметны: эллипс превращается в значительно более сложную фигуру, обладающую подобием двух «центров» и имеющую сложную топологию в центральной части рисунка. Фазовое отображение компьютерного сигнала не

претерпевает столь сильных трансформаций: рисунок несколько «утолщается», сохраняя все основные черты предыдущего фазового отображения. Отметим, что топология внутренней части данного фазового отображения является достаточно сложной.

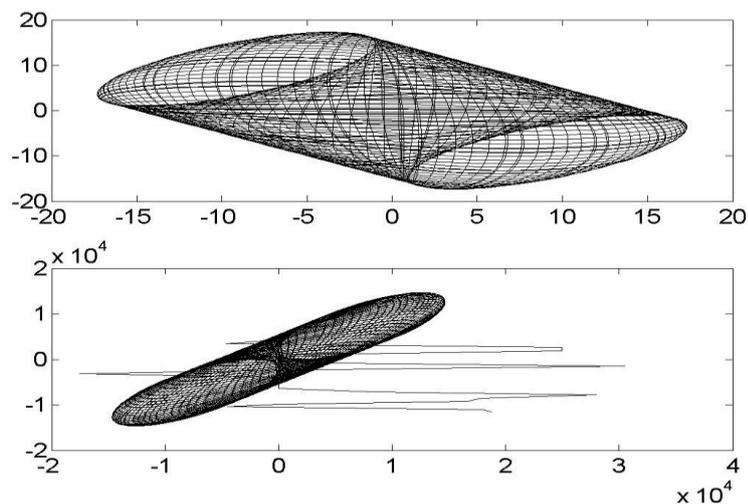


Рисунок 3. Фазовые отображения модельного и компьютерного сигналов для микроинтервала 100 центов

На рисунке 3 представлены фазовые отображения для микроинтервала, равного 200 центам (этот микроинтервал выходит за область статистики Н.А. Гарбузова). Отличия модельного сигнала от предыдущего рисунка не носят качественного характера: в обоих случаях наблюдается двухцентровая фигура, центральная область

которой отличается довольно сложной топологией.

Напротив, компьютерный сигнал демонстрирует сильную изменчивость при увеличении микроинтервала: совершается трансформация «утолщенного» эллипса в некоторую двухцентровую фигуру, близкую к фазовому отображению модельного сигнала. Отметим еще одну важную осо-

бенность рассмотренных рисунков: при возрастании микроинтервала от 9 до 200 центов масштаб отображения модельного сигнала падает в 20 раз; масштаб отображения компьютерного сигнала остается практически неизменным.

Перейдем к рассмотрению следующей характеристики музыкальных сигналов – плотности распределения метрики. Прежде чем обсуждать особенности данной переменной, поясним ее физический смысл. Для этого вновь обратимся к фазовым отображениям. Данные отображения представляют собой некоторые совокупности (множества) элементов (точек); точки, расположенные на основе тех или иных закономерностей, формируют рисунок. Фазовые отображения содержат практически всю информацию о сигнале, на основе которого они построены. Поэтому исследование особенностей топологии данных отображений является весьма актуальной задачей. Не вдаваясь в сложную терминологию функциональных пространств и теории функций, в первом приближении рассматривает метрику как интересующее нас расстояние между точками рисунка. Один из возможных способов исследования топологии рисунка состоит в том, что расстояния между точками, образующими рисунок, группируются по величине. Кратко поясним смысл плотности распределения и необходимость привлечения данной характеристики для анализа полученных результатов. Пусть имеется множество различных друг от друга случайных величин, имеющих некоторую общую для всех данных величин характеристику, допустим, размер. В этом случае мы можем сгруппировать случайные величины на основе их общего признака. Кривая, отражающая количество элементов, соответствующих тому или иному размеру, будет представлять собой плотность вероятности распределения.

логии функциональных пространств и теории функций, в первом приближении рассматривает метрику как интересующее нас расстояние между точками рисунка. Один из возможных способов исследования топологии рисунка состоит в том, что расстояния между точками, образующими рисунок, группируются по величине. Кратко поясним смысл плотности распределения и необходимость привлечения данной характеристики для анализа полученных результатов. Пусть имеется множество различных друг от друга случайных величин, имеющих некоторую общую для всех данных величин характеристику, допустим, размер. В этом случае мы можем сгруппировать случайные величины на основе их общего признака. Кривая, отражающая количество элементов, соответствующих тому или иному размеру, будет представлять собой плотность вероятности распределения.

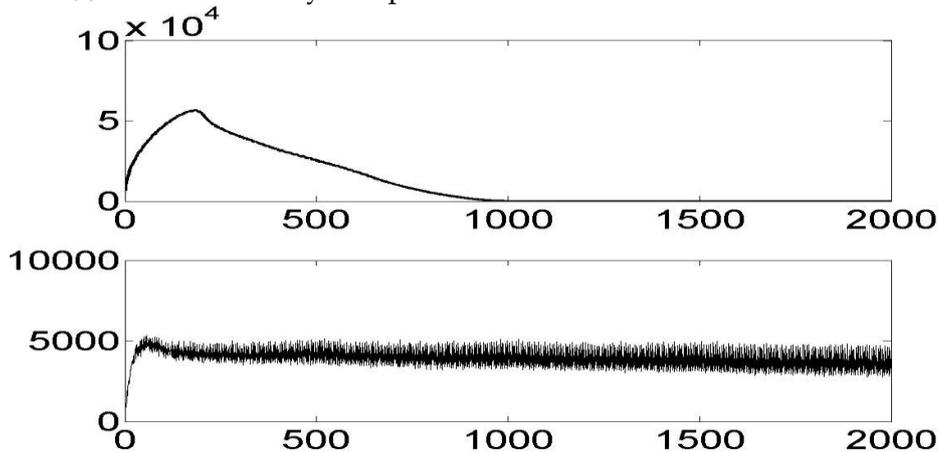


Рисунок 4. Плотность распределения метрики для модельного и компьютерного сигналов, интервал 9 центов

Применим эти несложные рассуждения к множеству значений метрики. На рисунке 4 представлены графики плотности распределения метрики для модельного и компьютерного сигналов, соответствующих интервалу 9 центов.

По горизонтальной оси отложены значения метрики. Модельный сигнал порождает одномодальное распределение с четко выраженным максимумом. В противоположность этому, компьютерный сигнал порождает распределение исключительно сложного характера, имеющее ярко

выраженные высокочастотные пульсации, но не обладающее четко локализованным максимумом.

На рисунке 5 представлены плотности распределения метрики для микроинтервала, равного 46 центам: Модельный сигнал порождает узкое, сильно вытянутое по вертикали распределение с четко выраженным максимумом; в отличие от предыдущего рисунка появляется значительная область нулевых значений полученной кривой.

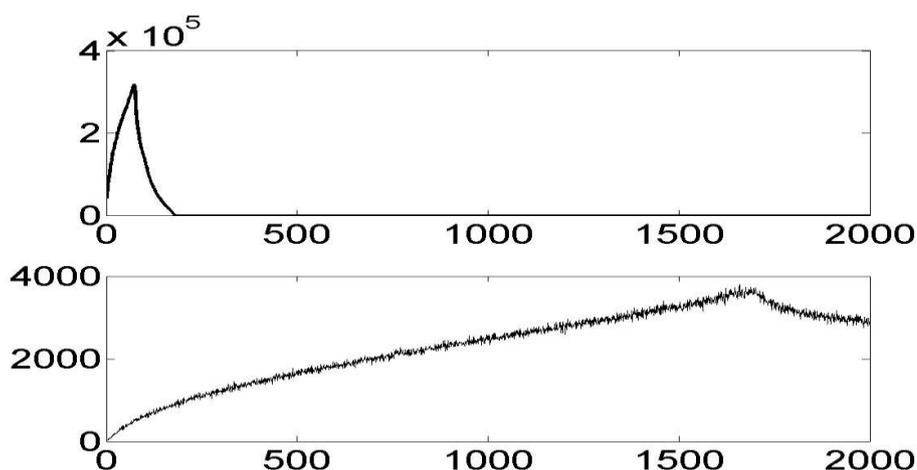


Рисунок 5. Плотность распределения метрики для модельного и компьютерного сигналов, интервал 46 центов

Это означает, что диапазон возможных значений метрики резко сузился и изменяется от 0 до 200 (размерность полученных значений метрики является функцией амплитуды исходного модельного сигнала).

Компьютерный музыкальный сигнал

порождает совершенно иное распределение: полученная кривая характеризуется высокочастотными пульсациями и имеет ярко выраженный максимум, сдвинутый в область больших значений (более 1500). Область нулевых значений отсутствует.

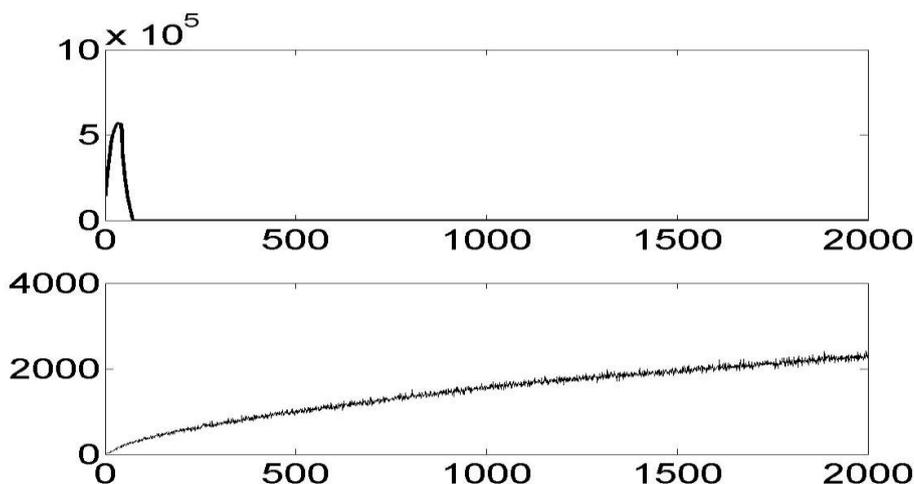


Рисунок 6. Плотность распределения метрики для модельного и компьютерного сигналов, интервал 100 центов

Модельный музыкальный сигнал в виде микроинтервала, равного 100 центам, порождает еще более «узкое» распределение метрики (рисунок 6).

Полученная кривая может быть представлена т. н. дельта-функцией, имеющей важное значение в теории обработки сигналов ([5; 6]). Область нулевых значений полученной кривой весьма значительна, что вновь свидетельствует об очень незначительном диапазоне изменения метрики (0 – 50).

Распределение, отвечающее компьютерному музыкальному сигналу, не содержит максимумов, представляя собой в первом приближении монотонно возрастающую функцию. Как и в рассмотренных ранее случаях, кривая характеризуется наличием высокочастотных пульсаций.

Было бы очень важно выяснить, какие из известных моделей статистических моделей статистических распределений наиболее близки к полученным экспериментальным кривым. Подобный вопрос допус-

кает аналитическое исследование, в результате которого можно установить, соответствует ли экспериментальная зависимость какому-либо заранее заданному распределению (т. н. критерий Пирсона [1, 13]). Однако в настоящее время аналитическое решение поставленной задачи находится в стадии разработки, и в данной статье мы ограничимся только качественными оценками.

Они показывают следующее. Увеличение микроинтервала, построенного на основе модельного музыкального сигнала, приводит к резкому «заострению» распределения. Если микроинтервал в 9 центов порождает распределение метрики, близкое к пуассоновскому (отражающему т. н. «редкие» события, [1]), то для микроинтервалов, превышающих 25-30 центов, распределение все более стремится к дельта-функции.

Это явление объяснимо следующим образом. Микроинтервал величиной в 2-3 цента соответствует явлению биений (двух гармонических колебаний с близкими частотами), при этом условный период биений  $\tau = 2\pi / \delta\omega$  тем больше, чем меньше разность круговых частот  $\delta\omega$ . Отображение колебаний средствами программы – музыкального редактора (Sound Forge и т. п.) приводит к плавной кривой, огибающей высокочастотную компоненту. Однако при увеличении микроинтервала разность круговых частот быстро возрастает; огибающая теряет плавность, представляя собой набор все более острых пиков (при этом функция остается непрерывной). Чем больше количество подобных экстремумов, тем большее количество точек графика функции сосредоточено в областях экстремумов, и расстояние между данными точками становится все меньше.

Поскольку длина исследуемой выборки конечна, постольку максимум кривой плотности распределения будет смещаться в сторону все более малых значений. Этим объясняется «дельта-образность» кривых на рис. 5 и 6, соответствующих модельному музыкальному сигналу.

Характеристика эволюции плотности распределения метрики для компьютерного музыкального сигнала представляет со-

бой более сложную задачу. Все три кривые (рис. 4-6) обладают высокочастотными пульсациями, что является следствием шумов квантования [6]. Поэтому данные кривые, отображенные в крупном масштабе, обладают исключительно сложной топологией. Если произвести осреднение пульсаций, то можно допустить, что кривая на рис. 4 близка к равномерному распределению, а кривые на рис. 5 и 6 стремятся к нормальному распределению (распределение Гаусса).

Как говорилось выше, распределение Пуассона описывает редко наблюдаемые события; в этом смысле дельта-образному распределению могут соответствовать еще более редкие, т. е. единичные события. С другой стороны, равномерное распределение отражает некоторый однородный континуум, а нормальное распределение – совокупность отдельных, но неотличимых друг от друга элементов.

Следовательно, увеличение микроинтервала, построенного на основе модельного музыкального сигнала, отображает процесс появления все более редких (и, следовательно, отличимых друг от друга) событий. Увеличение микроинтервала, построенного на основе компьютерного музыкального сигнала, рисует переход от нераздельного континуума к множеству отдельных элементов. Это означает, что возрастание микроинтервалов для обоих классов сигналов можно рассматривать как процесс самоорганизации; данный процесс, по-разному проявляющий себя для разных сигналов, имеет четко выраженную тенденцию возрастания структурности.

Если это так, то можно поставить следующий вопрос: существуют ли такие характеристики сигналов, которые, имея смысл параметров порядка, достигали бы некоторого предельного значения, т. е. обладали бы асимптотическими свойствами? Подобные предельные значения можно было бы отождествить с верхней границей зоны Н.А. Гарбузова.

В качестве такого параметра порядка исследуем поведение т. н. псевдокорреляционной размерности  $d_c$  в зависимости от величины микроинтервала для каждого из двух классов музыкальных сигналов. Мето-

ды расчета псевдокорреляционной размерности подробно обсуждаются, например, в [2, 3]. Так, в [2] приводится следующее уравнение относительно  $d_c$ :

$$\log_2 C(\varepsilon) \approx d_c \log_2 \varepsilon + b,$$

где  $\varepsilon$  – пространственный масштаб,  $b$  – постоянная,  $C(\varepsilon)$  – псевдокорреляционный интеграл. Приведенная зависимость является линейной аппроксимацией реальных явлений, чем объясняется знак приближенного равенства. Переменная  $C(\varepsilon)$  определяется как отношение количества пар точек, расстояние между которыми не пре-

восходит  $\varepsilon$ , к общему количеству всех возможных расстояний. Однако  $\varepsilon$  есть не что иное как псевдометрика, о плотности распределения которой мы говорили выше. Следовательно, переменная  $d_c$  способна адекватно отражать свойства метрики.

На рис. 7 и 8 представлены значения  $d_c$  для микроинтервалов, полученных на основе обоих классов сигналов, в зависимости от величины микроинтервала:

Псевдокорреляционная размерность  $d_c$ . Величина микроинтервала (центры).

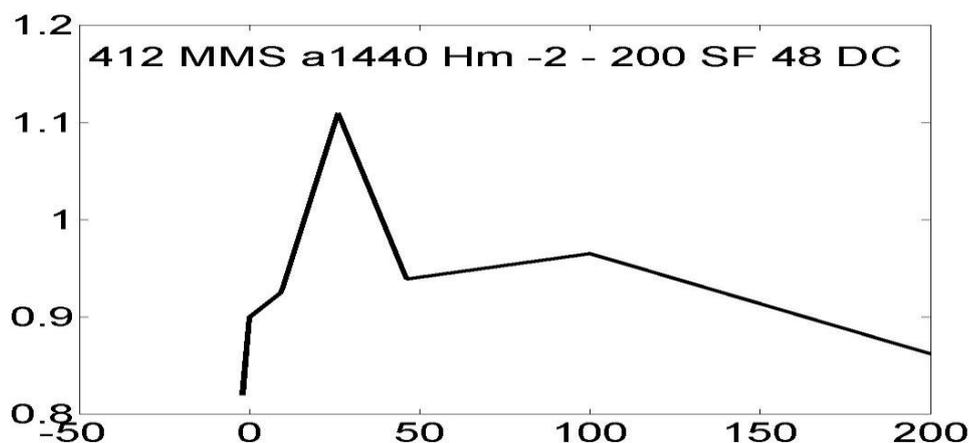


Рисунок 7. Псевдокорреляционная размерность для микроинтервалов – 2-200 центов на основе модельного сигнала

Кривая на рисунке 7 соответствует псевдокорреляционной размерности для модельного сигнала, на рис. 8 – величине  $d_c$  для компьютерного сигнала. Следует отметить, что при микроинтервале более 100 центов,  $d_c$  для модельного сигнала слабо убывает. Это дало нам возможность определить значение верхней границы зоны Гарбузова, равное 85-90 центам [10]. Вариации кривой на рис 7 в области небольших значений интервалов не могут иметь «шумового» происхождения, т. к. модельный сигнал принципиально не содержит шумов; происхождение данных вариаций можно объяснить особенностями графического пакета MATLAB.

Псевдокорреляционная размерность  $d_c$ . Величина микроинтервала (центры). Однако поведение кривой  $d_c$  для компьютерного сигнала (рис. 8) способно внести

ряд корректив в полученный результат. Компьютерный музыкальный сигнал содержит, как говорилось выше, шумы квантования. На данной кривой отчетливо видны колебания в диапазоне величин микроинтервалов 20-30 центов.

Однако при достижении микроинтервала 46 центов в поведении кривой происходят качественные изменения. Величина  $d_c$  достигает значения 1.7, и это значение остается практически постоянным при дальнейшем увеличении микроинтервала. Иначе говоря, возникает насыщение.

Таким образом, данные, полученные на основе компьютерного музыкального сигнала, свидетельствуют о возможности уменьшения верхней границы зоны Гарбузова до 46-50 центов.

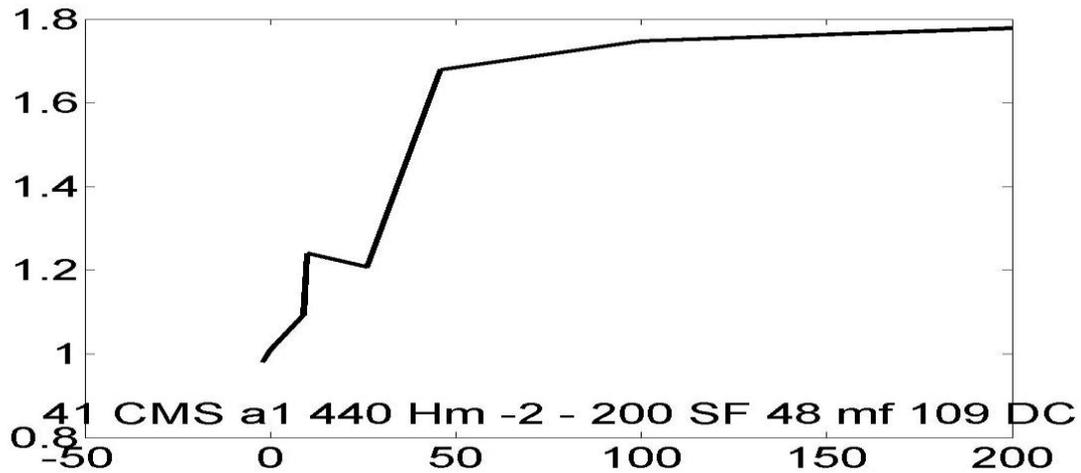


Рисунок 8. Псевдокорреляционная размерность для микроинтервалов -2-200 центов на основе компьютерного сигнала

Граница в 50 центов позиционирована нами в н. в. только для одного значения стандарта частоты (440 Гц) из ряда 9 значений, выбранных Н.А. Гарбузовым. Однако этот результат имеет важную психоакустическую интерпретацию. Граница в 50 центов соответствует 1/4 тона темперированного музыкального строя. Четвертьтоновые и еще более малые интервалы, являются «строительными элементами» многих техник современной композиции (электроакустическая музыка, ультрамикрочроматика и т. д., [7; 14]), и наши предварительные результаты способны это объяснить.

Проведенные эксперименты убедительно демонстрируют жизненность и актуальность зонной природы музыкального восприятия. Зона Н.А. Гарбузова представляет собой сложную динамическую систему, функционирующую на основе законов музыкальной психоакустики и способную оказать серьезное влияние на развитие теории современной композиции.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Ивченко Г.И., Медведев Ю.И. Математическая статистика: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1984. – 248 с.
2. Кащенко С.А., Майоров В.В. Модели волновой памяти. – М.: Либроком, 2009. – 288 с.
3. Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Современные проблемы нелинейной динамики. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 336 с.
4. Н.А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог. Сборник статей / сост. О. Сахалтуева,

- О. Соколова. Ред. Ю. Рагс. – М.: Музыка, 1980. – 303 с.
5. Сато Ю. Обработка сигналов. Первое знакомство / пер. с яп.: под. ред. Есифуми Амэмия. – М.: Додэка-XXI, 2002. – 176 с.
6. Сергиенко А.Б. Цифровая обработка сигналов: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 751 с.
7. Теория современной композиции: Учебное пособие. – М.: МУЗЫКА, 2005. – 624 с.
8. Филатов-Бекман С.А. Об исследовании музыкального сигнала методами компьютерного музыкального моделирования / Грани культуры: актуальные проблемы истории и современности. Материалы III межрегиональной научной конференции. Москва, 14 декабря 2007 г. / Под ред. С. П. Быстровой, Н. Е. Леоновой. – М.: Институт бизнеса и политики, 2008. – С. 223-230.
9. Филатов-Бекман С.А. К вопросу о математических аспектах зонной теории абсолютного слуха Н.А. Гарбузова // Концепция образования в искусстве и науке: Сборник материалов конференции. – М.: Московский гуманитарный университет, 2012. – С. 171-176.
10. Филатов-Бекман С.А. О некоторых свойствах зонной природы абсолютного слуха Н.А. Гарбузова на основе компьютерного моделирования (в печати).
11. Филатов-Бекман С.А. Зонная теория Н.А. Гарбузова: эффекты в области компьютерного звучания (раздел 1) // Научный потенциал. – № 1. – 2013 – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии. – С. 79-86.
12. Шильдт Г. Полный справочник по C++. – М.: Вильямс, 2006. – 800 с.
13. Шметтерер Л. Введение в математическую статистику. – М.: Наука, 1976. – 520 с.

14. Ars notandi: Нотация в меняющемся мире: Материалы международной научной конференции // Науч. труды Моск. гос. консерватории. – Сб. 17. – М., 1997. – 124 с.

## BAND THEORY OF NA GARBUZOVA: EFFECTS OF A COMPUTER MUSIC SOUND (SECTION 2)

*Sergey Anatolijovych Filatov-Beckman*

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,  
State Specialized Institute of the Arts, Moscow State Conservatory. PI Tchaikovsky,  
Moscow, Russia

*The article presents the first results of computer simulations on the problem of band theory NA Garbuzova. Compares the model and computer music signals, built near the standard frequency 440 Hz. Experiments were conducted based on the original computer model developed by the author based on the principles of mathematical statistics as well as the ideas of modern nonlinear dynamics.*

**Key words:** microinterval; musical signal; the phase map.

© С.А. Филатов-Бекман, 2013

**Рецензент:** кандидат искусствоведения, доцент А.К. Санько

## ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ СИМВОЛИЗМ В ЧУВАШСКОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ\*

*Геннадий Ильич Тафаев*

доктор исторических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика  
e-mail: tafajev@gmail.com

*Статья посвящена проблеме цивилизационного подхода к истории и культуре родного края. Рассмотрено проявление символизма в произведениях художников В.И. Агеева, В.П. Петрова, скульптора В.П. Нагорнова.*

**Ключевые слова:** символизм; теория цивилизации; древнеболгарская история; проявление символизма; традиции чувашского народа.

Теория цивилизаций, которая была поддержана российскими учеными, нашла стабильную почву в республиках Среднего Поволжья и Приуралья [2]. Чувашские художники активно разрабатывают темы по истории и культуре своего народа. Наиболее активно – художники В.И. Агеев, Праски Витти (В.П. Петров), скульптор В.П. Нагорнов.

Работы В.И. Агеева, по большей части, рассказывают об истории чувашского народа, его становлении и развитии, значительное место занимают легенды и сказания родного народа.

В.И. Агеева можно назвать народным художником древнечувашской классической (древнеболгарской) цивилизации. Основные работы художника: оформление книг – «Плывут облака», «Хмель» В. Алдея, «Времена года» А. Алги, «Детские рассказы» И. Яковлева, «Леший» М. Федорова, «Молодая поросль» С. Эльгера, «Волшебные узоры» А. Трофимова; живопись – «Земля», «Чувашский лес», «Волжский утес», «Современная песня»; станковая графика – серия «Как рассказывал дед...», «Чувашский хоровод», «Нарспи и Сетнер», «У родника»; «Базар в Яльчиках», «Стадо» (1985), «КВ. Иванов на празднике хоровода в 1912 г.» (1989), стан. графика – «Чувашский хоровод»

\*Публикация подготовлена в рамках поддерживаемого РГНФ научного проекта №13-11-21001.

(1971), оформление книг «Леший» М. Федорова (1973), «Алые паруса» А. Грина (1979), «Чуваши легенды и сказки» (1979).

Цивилизационный символизм проявляется в следующем: «Леший» – язычество (религия народа); «Волшебные узоры» – культура (традиции); «Земля», «Чуваши лес» – территория (киреметь); «Как рассказывал дед», «Чуваши хоревод» – традиции, менталитет; «Нарспи и Сетнер» – любовь к чуваши, взаимопомощь.

Чуваши символизм вписывается в теорию цивилизаций: религия, территория, традиции, менталитет, душа цивилизации. Особенно выразительны серии «Болгар», «Чуваши сказки».

В.П. Нагорнов – скульптор, с любовью относится к истории и культуре своего народа. Об этом говорит и монументальный рельеф «Добровольное вхождение чуваши народа в состав Русского государства». В течение многих лет он работает над образами К. Иванова и М. Сеспеля – классиков чуваши поэзии. Тема творческой личности была воплощена во множестве станковых портретов и сегодня продолжена в монументах.

В образном строе всегда доминируют благородство, одухотворенность и красота – внутренняя, внешняя. Некий чуваши цивилизационный идеал всегда лежит в основе произведений скульптора В. Нагорнова. Им выполнены монументальные памятники классику чуваши поэзии К. Иванову, офтальмологу С. Федорову и великому чуваши поэту П. Хузангаю, просветителю народов Поволжья И.Я. Яковлеву в Ульяновске, монумент Матери в Чебоксарах, монумент жертвам пожара в школе села Эльбарусово и др.

А.Дж. Тойнби писал, что каждая цивилизация имеет своих героев (символов) цивилизации. Для Нагорнова символами чуваши цивилизации является: вхождение Чувашии в состав России (сер. XVI в.); поэт К. Иванов (культура); П. Хузангай (культура); Мать (родина).

В настоящее время Нагорнов работает над циклом «Герои древнеболгарской (древнечуваши) цивилизации».

Певцом чуваши (древнеболгарской) цивилизации в условиях XXI в. является Праски Витти (В.П. Петров) – великий художник чуваши народа.

Он автор монументально-декоративных работ (роспись, сграффито, мозаика, витраж, керамика), выполненных в ряде городов страны. Признаны его успехи в технике горячей эмали, значительны достижения в станковой и книжной графике (офорт, черно-белая и цвет, линогравюра, акварель, рисунок карандашом и тушью), а также в станковой живописи (масло, гуашь). С 1979 г. постоянно участвует в работе симпозиумов Международного творческого центра искусства эмали (г. Кечкемет, Венгрия). В архитектонике творений В.П. Петрова видна органичная связь авторского замысла с материализованными и духовными явлениями или отдельными элементами из культурного наследия чуваши народа.

В условиях ассимилирующийся республики является символом (героем по А.Дж. Тойнби) чуваши локальной цивилизации. Его творчество уходит в глубину древнеболгарской, а если прямо, то в хунну-аттиловской кочевой цивилизацию.

С 80 г. XX в. численность чуваши уменьшилась на 500 тыс. человек. Поэтому произведения П. Витти – это последний всплеск героя чуваши (древнеболгарской) цивилизации. «Данко» Витти несет свое сердце над ассимилирующимися соплеменниками. Символизм древнеболгарской (классической) цивилизации ярко проявляется в произведениях Праски Витти.

Обратим внимание на его основные произведения: монументально-декоративное искусство «Развитие транспорта» (1969, г. Пермь), «Мирный труд» (1975, г. Сызрань), «Книга, несущая свет» (1979, г. Тольятти), «Родная земля» (1981, г. Новочебоксарск) и др.; живопись – циклы «Просветители чуваши народа» (1984), «По мотивам чуваши народной вышивки и поэмы «Нарспи» К.В. Иванова» (1985), «Семейный портрет. Прага» (1985); серия портретов поэтов (1980-е гг.), «Обретение новой Родины венграми»

(1997), цикл «Чувашские мотивы» (2005-2007) и др.; графика – серия офортов «Тольятти спортивный» (1983), серии «По Венгрии» (1982-1985), «Мои современники: поэт В. Тургай, дирижер М. Яклашкин, музыкант М. Михайлов, литературовед А. Хузангай, искусствовед А. Трофимов» (1993-1994), «Лицо чувашской женщины» (1995-1999), серия из 176 рисунков «Поэзия А. Блока» (1996), серии «Испанские зарисовки» (1997-2007), «Графические мотивы поэмы «Нарспи» К.В. Иванова» (2007), «Восточный календарь» (1989-2008) и др.; эмали – серии «По мотивам поэмы «Нарспи» К.В. Иванова» (1980-1990), «Из венгерской поэзии» (1997) и др. Автор двух оригинальных изданий поэмы К.В. Иванова «Нарспи» со своими живописными и графическими композициями-иллюстрациями (2008).

Что объединяет этих художников?

В условиях ассимиляции и унификации чувашского (и других народов) народа они наиболее плодотворно работают по истории и культуре.

В произведениях Агеева мы видим хунну-кочевые корни, символизм кочевой цивилизации; символ языческой цивилизации; культ природы – символ восточной цивилизации; культ язычества и Киреметь.

В произведениях Нагорного отмечаем символы восточной цивилизации – культ прародительницы – культ материнского рода; культ героев цивилизации.

В работах П. Витти выражены символы древнеболгарской (языческой) цивилизации; культ природы (восточная цивилизация); культ женщины и отца (восточная цивилизация); культ Волжско-Камской Болгарии (городской цивилизации); культ болгаро-чувашских рун (чувашской одежды); культ (символы) цветоприятия болгаро-чувашского мира (души цивилизации). Красный, белый, желтый.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеев В. Книга-альбом. – Чебоксары, 2006. – 120 с.
2. Тафяев Г.И. Введение в историю Чувашии: учеб. пособие. – Чебоксары: Чувашия, 2009. – 144 с.
3. Тафяев Г.И. Героические века древнеболгарской цивилизации: учеб. пособие. – Чебоксары: Чувашия, 2010. – 150 с.
4. Тафяев Г.И. Праболгары в сообществе цивилизаций: учеб. пособие. – Чебоксары: Чувашия, 2010. – 160 с.
5. Тафяев Г.И. Смена цивилизации: учеб. пособие. – Чебоксары: Чувашия, 2009. – 156 с.
6. Тафяев Г.И. Трансформация древнеболгарской цивилизации: учеб. пособие. – Чебоксары: Чувашия, 2010. – 160 с.
7. Тойнби А.Дж. Постигание Истории. Рост цивилизации. – С. 190-194.

## CIVILIZATIONAL SYMBOLISM IN THE CHUVASH FINE ARTS

*Gennady Ilyich Tafayev*

Doctor of Historical Sciences, Professor,  
Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev  
Distinguished Educator of the Chuvash Republic,  
Cheboksary, Chuvash Republic

*The article deals with the problem of civilized approach to the history and culture of his native land. Considered a manifestation of symbolism in the works of artists V.I. Ageev, V.P. Petrov, V.P. sculptor Nagornova.*

**Key words:** symbolism; theory of civilization, the history of the ancient Bulgarian Riya; a manifestation of symbolism; tradition of the Chuvash people.

© Г.И. Тафяев, 2013