Международная Объединенная Академия Наук

НАУКА РОССИИ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Сборник научных трудов

**по материалам
VI международной научной конференции**

10 декабря 2017 г.

Часть 3

LJOURNAL.RU

Екатеринбург 2017

УДК 001.1
ББК 60

Н34

Наука России: Цели и задачи. Сборник научных трудов, по материалам VI международной научно-практической конференции 10 декабря 2017 г. Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2017. - 68с.

SPLN 001-000001-0222-SR
DOI 10.18411/sr-10-12-2017-3
IDSP 000001:sr-10-12-2017-3

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на VI международную научно-практическую конференцию **Наука России: Цели и задачи**

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Электронная версия сборника доступна на сайте научно-издательского центра «Л-Журнал». Сайт центра: science-russia.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0222-SR

<http://science-russia.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ XIV. ПЕДАГОГИКА 5

Артемьева Ю.Ю. Педагогические особенности формирования проектно-художественных умений у будущих дизайнеров средствами линейно-конструктивного рисунка 5

Гришина И.И. Цветные пятна. Их размер и конфигурация в учебном задании «пятна пространства важнее Пятен предметов» 8

Давыдова М.А. Семья и детский как два важнейших компонента в эстетическом образовании детей дошкольного возраста 9

Егоров В.И. Предвузовская подготовка в образовательном процессе высшей школы 12

Жемчужникова И.М. Развитие абстрактного мышления у студентов - дизайнеров..... 14

Кельдышев Д.А., Иванов Ю.В., Саранин В.А., Романов А.А. Формирование научного мышления школьников при использовании мобильной лаборатории физики и робототехники в системе дополнительного образования 16

Кодочигова Н.В. Методика преподавания дисциплины «батик» на кафедре дизайн-проектирования и изобразительных искусств 18

Магомедова А.Н. Изучение биоэтических ценностных ориентаций учащихся педагогических вузов 20

Ложкина-Гамецкая Н.И., Мамедов В.Н. Формирования экологического мышления обучающихся во внеклассной деятельности по ОБЖ..... 23

Подойницына А.А. Особенности преподавания китайского языка как второго иностранного в общеобразовательных организациях Амурской области..... 25

Самойлова В.М., Притыченко Л.В. Применение здоровьесберегающих технологий на занятиях по формированию пространственных представлений у дошкольников подготовительных групп с ОВЗ 31

РАЗДЕЛ XV. ПСИХОЛОГИЯ 38

Аринина М.В. Влияние теории эволюции Ч. Дарвина на развитие британской социальной психологии 38

Прялухина А.В. Осмысление молодежной алкоголизации в социально-психологических концепциях	42
Строгая О.Ю. Социализация старости через произведения фольклорной и художественной литературы	45
РАЗДЕЛ XVI. ФИЛОЛОГИЯ	49
Бойко К.К. Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»	49
Егембердиева Г.М., Абдуллаева А.А., Джакипова Л.С. Типы двуязычия в Казахстане	53
РАЗДЕЛ XVII. КУЛЬТУРОЛОГИЯ	59
Сергеева М.Н. К вопросу адаптации молодежи к информационной культуре в процессах развития глобализационного общества	59
РАЗДЕЛ XVIII. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	63
Шиман М.В. «Псковитянка» и «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова: к вопросу стилевого и жанрового единства	63

РАЗДЕЛ XIV. ПЕДАГОГИКА

Артемяева Ю.Ю.

Педагогические особенности формирования проектно-художественных умений у будущих дизайнеров средствами линейно-конструктивного рисунка*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
(Россия, Нижний Новгород)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-37

idsp: 000001:sr-10-12-2017-37

Аннотация

Рассматривается роль линейно-конструктивного рисунка в формировании проектно-художественных умений будущих специалистов в области дизайна.

Ключевые слова: проектно-художественные умения, рисунок, дизайн-образование, формирование.

Задачи высшей дизайнерской школы предопределяются спецификой профессии дизайнера и его творческой деятельности, которая направляется на решение главной гуманистической цели – формирование среды обитания, создание благоприятных условий для удовлетворения духовных и материальных потребностей человека, воздействие на эстетическое воспитание и гармоническое развитие его личности.

Чем дальше движется общество по пути реформ, а система образования по пути модернизации, тем более весомое значение приобретает совершенствование системы подготовки будущих специалистов, которые помимо профессиональных знаний, умений и навыков обладали бы самостоятельностью, инициативой, умениями моделировать, конструировать и новаторски подходить к проблемам профессиональной деятельности.

Сегодня считается невозможным сделать перспективные шаги в развитии науки, техники, искусства, архитектуры и экономики в целом без дизайнерского сопровождения.

Дизайн-деятельность глубоко проникает в сферу образования и ставит перед всем обществом проблему качества специалистов-дизайнеров. В этой связи необходимо существенно повысить качество профессиональной подготовки в контексте потребностей рынка труда. Для повышения качества подготовки специалиста требуется применение в дизайн-образовании современных новаторских инновационных систем и методов обучения.

Проблема формирования компетентных специалистов в образовательных учреждениях России становится более актуальной. Смена идеологии, традиционных социально-экономических отношений, изменения в политике государства, несомненно, накладывают отпечаток на специфику образовательного процесса.

Стратегия развития образовательных систем, сегодня, исходит из необходимости распространения специального профильно-ориентированного знания в социальном и духовном развитии. Другой ценностно-ориентированный контекст в образовательном блоке проекта заключается в положении о том, что модернизация общества предполагает становление новой культуры, содержание которой включает самостоятельное действие и предприимчивость, сочетаемые с чувством ответственности за общественное благосостояние и устойчивое взаимодействие общества и природы. В формировании этих качеств дизайн-образование может сыграть немаловажную роль. Выдвижение совокупности этих целеполагающих установок, образовательно-воспитательной деятельности, способно положительно воздействовать на развитие отечественного образования, привести к полноценному раскрытию его психолого-педагогического потенциала.

На современном этапе развития дизайн-образования большинство отечественных и зарубежных школ исходят из того, что в процессе обучения решающее значение приобретают не столько овладение частными умениями и знаниями, сколько способность их интеграции на высоком профессиональном уровне, что указывает на необходимость формирования целостных познавательных структур личности.

Система высшего дизайн-образования ставит задачу развития у дизайнера самостоятельности и творчества способности применять знания в новых условиях. Умение применять знания на практике свидетельствует об их профессиональном становлении.

Предметно-практическая деятельность дизайнера связана с преобразованием и конструированием новых объектов. Создание проектной модели в гармоничном единстве ее функциональных и художественно-образных параметров требует подготовки таких специалистов области дизайна, которые могли бы решать нестандартные задачи, требующие высокого уровня владения художественно-графическим моделированием и пространственно-аналитическими умениями.

На основе анализа теории и практики обучения студентов рисунку в ВУЗе с учетом требований к подготовке будущих дизайнеров необходимо акцентировать внимание на линейно-конструктивной основе рисунка.

Мышление студентов должно быть направленно на познание и осмысление закономерностей формообразования предметов в пространстве. Понимание общности в строении многообразных объектов действительности как форм, состоящих из комбинации геометрических тел и отличающихся друг от друга преимущественно пропорциями и расположением в пространстве, позволяет создавать изображения логически осмысленными. При данном подходе к изучению формы предметов у студентов будет гармонично развиваться художественный и логический компоненты мышления. Это позволит обеспечить профессионально-ориентированный подход к преподаванию дисциплины «Рисунок» и «Спецрисунок». Изначально проектно-художественные умения формируются через рисунок.

Многие педагоги-художники определяют конструктивный рисунок как вид познавательной и профессиональной деятельности и считают, что «достичь профессионального формирования умений может только тот, кто пройдет весь процесс усвоения специальных способов познания, приводящих его сознание в систему» (Т.М. Степанова) [7].

Анисимов Н. Н., например, рассматривает рисунок как своеобразный метод познания реальной действительности и воспроизведения ее в графических образах [1].

Чтобы научиться хорошо и правильно рисовать, нужно приучить себя наблюдать натуру, анализировать ее и ясно представлять ее строение, или, по словам знаменитого художника – педагога П. П. Чистякова, «прежде всего надо научить глядеть на натуру – это самое основное и довольно трудное» [9].

Рисунок является генератором профессиональной культуры дизайнера, путь предельного раскрытия и реализации его замысла [3]. Однако, нередко в вузах, где готовят дизайнеров, принижается роль рисунка до «украшения» проектов в виде антуражей и стаффажей. Господствует академический подход в преподавании рисунка, формирующий мировоззрение исполнителя, а не создателя, творца. Забывается, что рисунок – важнейший инструмент познания и профессиональной деятельности дизайнеров[Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Рисунок рассматривается нами как средство формирования проектно-художественных умений будущих специалистов в области дизайна. Выбор дисциплины «Рисунок», как формирующей обоснован тем, что рисунок интегрирует в единое информационное поле все дисциплины дидактической системы подготовки специалиста в области дизайна («Начертательная геометрия», «Основы композиции и проектная графика», «Пластическое моделирование», «Проектирование», и др.) на основе

межпредметных связей и взаимного использования качественных характеристик, приемов, компонентов рисунка в других дисциплинах, под влиянием чего происходит перестройка, адаптация понятий и усвоенных действий к условиям вновь привносимого знания. Преемственность рисунка в учебном плане осуществляется как в вертикальном направлении, так и в горизонтальном направлении между предметами четырех лет обучения, давая возможность на каждом уровне создать содержательную целостность, позволяющую осуществить непрерывность формирования проектно-художественных умений.

Преподавание рисунка будущему дизайнеру призвано совместно с другими учебными дисциплинами сформировать у него пространственное мышление, острое видение окружающего мира, понимание конструктивных особенностей формы, умение графическими средствами выражать свои идеи. Логическая схема и главные требования линейно-конструктивного рисунка развивают зрительную память и представления о форме, ее строении, статике и динамике движения, открывают закономерности освещения и распределения светотени на форме и в пространстве, подводят к пониманию видов изображения.

Рисунок как вид графики занимает особое положение в мире изобразительного искусства, так как рисунок – структурная основа любого изображения: графического, живописного, скульптурного, декоративного. Рисунок – средство познания и изучения действительности. Многочисленные виды рисунка различаются по технике, методам и характеру, по назначению, жанрам и темам.

Академический рисунок включает многочасовую работу с подробной передачей конструкции и светотени объектов, как правило, включает копирование «оригиналов» признанных мастеров, рисование с гипсовых античных слепков и затем с живой натуры **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Спецрисунок включает рисование с натуры, рисование по памяти и воображению. Он составляет основу художественного образования. Как правило, учебные задания по рисунку соответствуют программным задачам, их выполняют по мере нарастания сложности под руководством педагога.

Творческая деятельность дизайнера должна соответствовать передовым достижениям науки, техники и искусства, но при этом должна опираться на познавательно-эстетические оценки в создании художественно-эстетического образа объекта. Учебно-воспитательный процесс в вузе должен быть направлен на синтез всего нового и строится на поэтапном обучении будущего специалиста, формирования у него самостоятельной деятельности, на развитии внутренней готовности к выполнению деятельности и воспитания личностных качеств, направленных на деятельность.

Рисунок может быть разных видов, но в рамках данной профессии нас будет интересовать линейно-конструктивный рисунок.

Применяемый линейно-конструктивный или «сквозной» метод в рисунке позволяет лучше уяснить характерные отличия в строении формы, его конструкции.

Линейно-конструктивный рисунок незаменим в стадии изучения интерьера, его конструктивных особенностей. Такой рисунок развивает чувство пропорций и объемно-пространственное мышление, необходимое дизайнеру для художественно-конструктивного решения проекта. Его нужно рассматривать как средство становления, формирования и развития пространственных представлений, творческого воображения и художественно-образного мышления. Линейно-конструктивный рисунок преимущественно должен быть ориентирован на проектно-творческую созидательную деятельность дизайнера. Задания по рисунку должны быть тесно связаны с живописью, проектной графикой, пластическим моделированием и, в конечном итоге, с проектированием. Он является важнейшим инструментом познания и развития пространственного представления и художественно-образного мышления будущих

дизайнеров. Грамотное рисование есть основное условие для плодотворной творческой деятельности дизайнера.

1. Анисимов Н.Н. Основы рисования. – М.: /Стройиздат/, 1974. – 156 с.
2. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М.: Наука, 1989. – 412 с.
3. Гавричков, А.А. Рисунок архитектора – одно из важнейших средств познания окружающего мира. Проблема синтеза искусств в архитектуре / А.А. Гавричков. – Л.: Академия художеств», 1976 – №6. – С. 63-75.
4. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования. – М.: /Стройиздат/, –1993. – 438.

Гришина И.И.

Цветные пятна. Их размер и конфигурация в учебном задании «пятна пространства важнее Пятен предметов»

*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
(Россия, Нижний Новгород)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-38

idsp: 000001:sr-10-12-2017-38

Разнообразие светотеневых и цветовых впечатлений, с которыми сталкиваются обучающиеся на занятиях по дисциплине «Живопись» не должны копироваться и точно переноситься на поверхность листа. Выполняя живописное задание, студенты работают с цветными пятнами предметов и пространства, выстраивают общую цветовую композицию, выявляют объем предметов и глубину пространства.

Студентам старшего курса направления бакалавриат Графический Дизайн по дисциплине «Живопись» было предложено экспериментальное задание под названием «Пятна пространства важнее пятен предметов». Суть задания заключалась в следующем; обучающимся предлагалось изобразить цветом натюрморт из трех – четырех предметов несложной формы стоящих в одну линию в условно-декоративной манере, где предметы и пространство решены цветными пятнами.

Но главная особенность данного задания – это пятна пространства при изображении должны быть важнее пятен предметов, т. е. пятна пространства должны быть объемнее и активнее пятен предметов и стремиться выйти на передний план.

Обращаясь к работам великих мастеров изобразительного искусства можно сделать вывод, что художники не одинаково относились к предметам и пространству. В одном случае, предметы занимали главенствующую позицию по отношению к пространству и изображались укрупнено и даже под обрез, на вылет. Примерами могут служить такие произведения искусства как «Богатырь» М. Врубеля, «Портрет жены» К. Петрова - Водкина, «Зеленый шум» А. Рылова. В другом случае, пространство верховодит по отношению к предметам в таких картинах, как «Масленица» Б. Кустодиева, «Вдовушка» П. Федотова, «Менины» Д. Веласкиса. В обоих случаях рассматривается размер, величина, т. е. много – мало.

В учебном задании же предлагается пространство сделать объемом, а предметы – пространством.

Прежде, чем приступить к эскизированию, преподаватель проговаривает со студентами различные возможные варианты.

Выполнение задания строится на работе с цветными пятнами.

Цвет воздействует сильнее, нежели ахроматика. И как следствие, предметы могут стать ахроматичными, а фон цветной.

Техника письма в живописи построена так, что предметы переднего плана пишутся корпусно, а пространство – жидко, мягко, лессировочно. Если же есть предметы на дальнем плане, то они списываются с пространством. В предлагаемом задании

предметы заднего плана отсутствуют, т. к. в натюрморте они выстроены в линию, тогда фон может писаться мазисто, предметы – жиденько или лессировочно.

Размер пятен предметов и пространства студенты выбирают сами соответственно с замыслом, а именно: пятна предметов крупнее пятен пространства, или же наоборот.

Светотень на предметах может быть, но она не должна лепить объем.

Предлагается использовать свойства цвета – пятна холодных цветов зрительно будут удаляться, а теплые приближаться.

Обращается внимание студентов на касания пятен и их конфигурацию, абрис.

А так же пятна пространства могут иметь выпуклую форму, а пятна предметов – держать поверхность или утопать в ней.

Еще рассматривается такой вариант, где пятна пространства между предметами образуют по рисунку предмет.

Для выразительности и достижения цели может применяться разная по толщине и контрасту по тону и цвету обводка.

Ввести такое задание подсказала практика. Студенты компонуют, рисуют и пишут предметы натюрморта, а пространство игнорируют. Оно существует в учебных заданиях само по себе. Пятна пространства между предметами не отслеживаются, с углами формата не работают, края листа композиционно не продумываются.

Это задание «Пятна пространства важнее пятен предметов» основано на ведении хода выполнения живописного задания от обратного. Студенты должны выстроить стройную систему поэтапного выполнения живописного задания.

Как выяснилось, такое задание помогает укрепить академическую базу, расширить знания в декоративной живописи, развивать фантазию, проявить творчество и индивидуальность.

Давыдова М.А.

**Семья и детский как два важнейших компонента в эстетическом образовании
детей дошкольного возраста**

*ГБОУ Школа № 117 ДО № 1
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-39

idsp: 000001:sr-10-12-2017-39

Аннотация

В данной статье раскрываются семья и детский сад как два важнейших компонента в эстетическом образовании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: эстетическое образование; семья; родительская компетентность; сотрудничество; дошкольная организация.

Эстетическое образование – одна из важнейших сторон многогранного процесса становления личности, эстетического осознания прекрасного, развитие художественного вкуса и умения творчески создавать продукты ручного творчества. Дошкольный возраст очень важный этап в развитии и воспитании личности, а также наиболее благоприятный для формирования художественно-эстетической культуры, поскольку именно в дошкольном возрасте у ребенка преобладают позитивные эмоции, появляется особая чувствительность к языковым и культурным проявлениям, личная активность, происходят качественные изменения в творческой деятельности.

Очевидно, большое значение имеет воспитание эстетической восприимчивости, в первую очередь, в семье. Анализ ряда исследований современности (Арнаутовой Е.П., Дубровой В.П., Коломийченко Л.В. и других) позволяет обобщить взгляды на понимание педагогической компетентности, которая представляет собой в единстве теоретическую и практическую готовность к осуществлению воспитания, т.е. понимание и осознание ответственности за воспитание своих детей; знания о развитии, воспитании и обучении

детей, а также практические умения по организации жизни и деятельности детей в семье, и основывается на ряде следующих компетенций: информационной, мотивационной, технологической, коммуникативной и аналитической [1, 2, 4].

Современные формы и методы работы дошкольной образовательной организации по повышению педагогической компетентности родителей разнообразны, а результативность педагогического просвещения зависит от знания педагогами конкретной семьи и адекватного подбора содержания и форм работы с родителями.

Сотрудничество, т.е. диалог между сотрудниками дошкольной организацией и семьей позволяет повлиять на формирование у родителей мотивов воспитательной деятельности, побудить к педагогической рефлексии, к позитивным изменениям педагогической позиции в целом [5]. Родительский клуб – очень перспективная форма работы с родителями, которая учитывает актуальные потребности семей, способствует формированию активной жизненной позиции всех участников процесса, укреплению института семьи, передаче опыта в воспитании детей, способствующая повышению педагогической компетентности родителей и уровня семейного воспитания. Педагогическое проектирование – высший уровень педагогической деятельности, который проявляется в творчестве педагога, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека. Педагогическое творчество – состояние педагогической деятельности, при котором происходит создание абсолютно нового в содержании и организации учебно-воспитательного процесса, а также в решении научно-практических проблем.

Очевидно, что семья не способна в полной мере самостоятельно решить свои проблемы, а на уровне государства, в системе образования так и не создано достаточное количество механизмов формирования субъектности семьи на индивидуальном и социальном уровнях.

Основной акцент должен ставиться на воспитание субъектности (способности человека выступать агентом действия) родителей, формирование их воспитательной культуры с соответствующими традициями, принципами, нормами и правилами. В этом контексте задача ДОО сводится к обогащению семьи теми практиками воспитания и образования детей, которые накоплены в педагогической системе дошкольного образования, а не к замещению семьи.

Рассматривая компетентностный подход как один из главных, позволяющих актуализировать скрытый воспитательный потенциал семьи путем активного включения, вовлечения родителей в образовательный процесс ДОО. Важно отметить, чтобы родители выступают в качестве полноправных участников этого процесса и равноценных субъектов управления ДОО.

По определению А.В. Хуторского, компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. А компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности [6].

Наряду с реализацией компетентностного подхода, важно учитывать традиционные и инновационные требования к качеству взаимодействия ДОО и семьи, среди которые выделяют следующие:

1. Преемственность воспитания, единые требования ДОО и семьи;
2. Сформированное родительское сообщество, как коллектив родителей, который объединен общей целью, общими принципами и общими ценностями совместной деятельности;
3. Гуманизация детско – родительских отношений в схеме «мать – ребенок – отец»;
4. Стиль воспитания в семье, его адекватность современным требованиям и преемственность с воспитательными системами социум ДОО;
5. Определенные отношения между супругами, которые определяют отношения детей со своими родителями и другими взрослыми.

Основными аспектами педагогической культуры семьи являются:

- культура эмоций и чувств;
- культура общения и межличностных отношений;
- культура речи родителей;
- культура нравственного сознания и поведения;
- культура детской игры и детского труда;
- культура здоровья и личной безопасности детей.

Общие направления работы ДОО с родителями:

- традиционное, к ним относят родительские собрания, консультации, досуги, утренники и т. д.;
- просветительское направление включает в себя: организацию родительского всеобуча, выпуск информационных листов и буклетов, стенды, уголки с информацией для родителей, использование СМИ для освещения проблем воспитания и т. д.;

интерактивное направление включающее мастер – классы, тренинги, анкетирование, диагностику, круглые столы, консультации специалистов, семинары – практикумы, диспуты;

развитие государственно – общественного управления как одно из главных направлений работы ДОО с родителями воспитанников: работа попечительского совета, родительского комитета;

К малоиспользуемым в ДОО интерактивным методам работы с родителями можно отнести: метод «дельфи» - метод мозгового штурма, быстрого поиска решений; метод кейсов, т.е. тестовых (проблемных) ситуаций; тренинги для родителей, позволяющие раскрыть свои способности в воспитании детей и помощь в общении; мастер – классы посредством передачи действующей технологии, способа взаимодействия, опыта, мастерства, искусства, прямым и комментированным показом приемов работы; а также тематические, индивидуальные консультации по запросам родителей с привлечением специалистов и выработка ими практических рекомендаций по решению проблемы; интерактивные экспозиции.

Каждая цель взаимодействия ДОО с родителями воспитанников это установление партнерских отношений, приобщение родителей к жизни детского сада.

Данная цель достигается по-разному. Так, например, на сайте детского сада периодически выкладывается информация о проделанной работе. Это, как вариант, могут быть занятия в кабинете психолога с детьми. Фотографии, отчеты занятий с детьми, педагогами предоставляют возможность родителям узнать и понять, чем занимаются дети в детском саду дети повседневно.

Происходит обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Для реализации поставленной задачи необходимо придерживаться ряда поэтапных действий (шагов) со стороны педагогов:

1. Установить доверительные отношения между детьми, их родителями.
2. Создавать психолого-педагогические условия для творческого развития личности каждого ребенка, научить детей их видеть красоту в обычных вещах, помогать проявлять фантазию, испытывать чувство радости от процесса труда и от достигнутых ими результатов.
3. Формировать уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

С появлением ФГОС ДО меняются представления о работе с родителями, соответственно меняется и сама работа с семьей. Внедрение новых стандартов позволяет переводить работу с родителями в новое русло взаимодействия и сотрудничества.

Не секрет, что именно совместное творчество детей с родителями формирует доверительные отношения между ними и оказывает положительное влияние на развитие ребёнка.

В каждой группе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей необходимо организовывать выставки семейного творчества: «Осенние фантазии», «Моя

мама», «Новый год у ворот», «Боевые машины». «Фрукты и сладости к столу из слоеного теста», «Ежики-веселая семейка из слоеного теста», «Поделки из бисера, дерева и картона» и др.

Концепция дошкольного образования положила начало реформе дошкольного образования. В ней говорится о том, что семья и ДОО имеют свои особые функции и не могут заменять друг друга. В соответствии со ст. 18 п.1. Закона РФ «Об образовании» определяется, что родители - это первые педагоги. Именно родители должны заложить основы и физического, и нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в дошкольном возрасте. Таким образом, признание государством приоритета семейного воспитания, требует других взаимоотношений и образовательной организации, а именно сотрудничества и взаимодействия. Дошкольная организация и семья обязаны стремиться к созданию единого пространства для развития ребенка. Изменившаяся современная семья обязывает искать совершенно новые формы взаимодействия с ней, необходимо уйти от скучных шаблонов. Необходимо не поощрять принятие родителями позиции потребителя образовательных услуг, а помочь им стать для своего ребенка верным другом, авторитетным наставником, помочь им выполнить свой главный гражданский долг, а именно воспитать достойного гражданина своей страны.

1. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника / Е.П. Арнаутова. – М., 2014.
2. Дуброва В.П. Теоретико – методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи / В.П. Дуброва.– Минск, 2014
3. Козилова Л.В. Профессионализм и профессиональная компетентность педагога //Наука вчера, сегодня, завтра: сборник статей студентов, аспирантов, молодых учёных и преподавателей. В 3-х частях – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – Ч. 2. – С. 125-130.
4. Коломийченко Л.В. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе социального развития дошкольников.– Добрянка, 2015.
5. Лихачев Д.Б. Теория эстетического воспитания школьников. – М., 1985.– 323 с. С.33.
6. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова.– Тула, 2008.

Егоров В.И.

Предвузовская подготовка в образовательном процессе высшей школы

*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
(Россия, Нижний Новгород)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-40

idsp: 000001:sr-10-12-2017-40

Сегодня перед общеобразовательной школой среднего (полного) общего образования ставятся задачи воспитания в школьнике потребности в самообразовании, создания условий для духовного, эстетического и интеллектуального развития детей, способных понимать и принимать общечеловеческие ценности, наследовать опыт предшествующих поколений, стремиться к формированию себя как гармонично развитой личности.

К сожалению, не во всех школах есть предмет «Черчение». Без него невозможно овладеть графическими навыками, которые необходимы в высшей школе. Но там, где этот предмет существует, у школьников формируется графическая грамотность. Благодаря этому реализуются такие познавательные процессы как восприятие, представление, мышление и это, в свою очередь, является важнейшим условием для понимания пространственного отношения к объектам. На уроках рисования школьники получают определенные знания о цвете, линии и связанных с ними возможностях изображать окружающий мир посредством собственного представления о нем. Черчение

дает теоретические и практические основы построения и чтения различных графических документов.

Графическая культура школьника должна позволять ему отображать и передавать информацию, преобразовывать и использовать ее на производстве, в науке, архитектуре, дизайне и других сферах общественной жизни.

Существует проблема в детских художественных школах, так как заданий, развивающих объемно-пространственное и конструктивное мышление, недостаточно для поступления в высшие учебные заведения по направлениям «Архитектура» и «Дизайн». Выпускник детской художественной школы не может самостоятельно выполнить рисунок гипсовой головы, который является вступительным испытанием на вышеуказанное направление. У учащихся зачастую отсутствуют знания о линейной и воздушной перспективах, навыки определения пропорций головы, что лишает возможности построения рисунка по закону перспективных сокращений, не нарушая пропорций и объема головы.

Для расширения и углубления знаний и объемно-пространственных представлений при подготовке к поступлению в высшие учебные заведения по направлениям «Архитектура» и «Дизайн» школьникам необходимо пройти подготовительные курсы, где они смогут получить необходимые знания о законах построения линейной и воздушной перспектив и к ним придет понятие линии горизонта и точек схода на ней. При рисовании простых геометрических тел ученик начинает понимать, как решить сложную проблему, связанную с анализом конструкции и выявлением объема изображаемого предмета, что способствует успешной подготовке, поскольку вступительные испытания включают в себя задания на решение объемно-пространственной композиции из геометрических тел.

Цель данного задания – увидеть насколько развито у школьника пространственное мышление, графические навыки и художественный вкус.

Основным содержанием объемной композиции служит форма – это внешний вид, который определяет художественную выразительность [1].

Под формой понимается объем, созданный сочетанием конструктивно связанных между собой геометрических тел и их частей методом врезки [1].

Важным для понимания композиции является принцип соподчиненности форм по массе. С первых же занятий при разработке композиции учащиеся сталкиваются с проблемой, как соотнести геометрические тела между собой, насколько больше или меньше должно быть одно геометрическое тело в сравнении с другим [2]. И тут необходима помощь педагога. Другим важным средством для выразительности объемной композиции служит ритм – чередование элементов, повторяемость, группирование элементов через интервалы, соотношение интервалов между собой. Всего задается семь тел.

Для грамотного построения связи необходимо правильно строить пересечение тел по так называемым линиям пересечения. Вначале надо прорисовать все семь тел сквозным методом, когда изображаются все невидимые грани и ребра. Рисовать тела необходимо в стандартном виде аксонометрии, где три оси X, Y, Z (ширина, высота и глубина) [2]. При этом надо учитывать линейную и воздушную перспективу, т.е. изображение должно быть трехмерным. Это обеспечивает большую наглядность изображения.

Затем каждое геометрическое тело пересекается плоскостями по вертикали, горизонтали и по диагонали, для того, чтобы видеть какая форма будет у секущихся плоскостей. При сечении в вертикальном и горизонтальном положении секущие плоскости образуют простые формы: квадрат, прямоугольник, круг, шестиугольник, а у

конуса и пирамиды треугольник при срезе по вертикальной оси. В сечении по диагонали эти формы усложняются, превращаясь в эллипсы, гиперболы и параболы.

После этого начинаются упражнения по врезке двух геометрических тел друг в друга и определяются точки их пересечения. Затем следует задание по врезке трех геометрических тел, которые должны быть разномасштабными по отношению друг к другу.

Следует особое внимание уделять тому, чтобы обучающийся строго следил за перспективным сокращением геометрических тел. В композиции возможен повтор любого из используемых тел, но они должны быть разного размера в соотношении между собой. Допускается членение объемов на части методом вырезки и сечения. Все невидимые грани и ребра рисуются прозрачными тонкими линиями.

При проведении подготовительных курсов используются различные формы и методы обучения от простого к сложному. Простые варианты композиций дают школьнику возможность увереннее решать поставленную задачу, создают благоприятную обстановку для более результативного выполнения задания и не отбивают стремление к решению более сложных задач. Такое течение процесса обучения способствует развитию познавательной и творческой деятельности ученика.

Большая часть времени на курсах отводится на практические упражнения и самостоятельную работу. Некоторые задания выдаются на дом, чтобы ученик без помощи педагога мог нарисовать композицию с последующей консультацией на занятиях. Особенностью задания по композиции является то, что школьник должен освоить принцип сквозного видения геометрических тел, уметь соединять их между собой методом врезок и вырезок, сдвижек и приставок по основным законам композиции: ритм, соподчинение масс, контраст и равновесие, симметрия и асимметрия, статика и динамика.

Программа подготовительных курсов повышает уровень подготовки абитуриентов и позволяет грамотно рисовать и разрабатывать объемно-пространственную композицию. Через линейно-конструктивный рисунок приходит понимание структуры изображаемого объекта и видение пространственных взаимосвязей частей и целого, переднего и дальних планов и школьник готов к успешной сдаче вступительных испытаний по направлениям «Архитектура» и «Дизайн».

1. Астахов В.Н., Астахова Г.Г. Основы композиционного рисунка. Методическая разработка для слушателей обучающихся по программам подготовки поступлению в вуз. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013, 48 с.
2. Шумилкин С.Н., Сторожев В.И., Шумилкина Т.В. Архитектурная композиция из геометрических тел. Методическая разработка. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2008, 52 с.
3. Ли Н.Г. Основы учебного академического рисунка. Москва: Эксмо, 2006. 480 с., ил.

Жемчужникова И.М.

Развитие абстрактного мышления у студентов - дизайнеров

*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
(Россия, Нижний Новгород)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-41

idsp: 000001:sr-10-12-2017-41

За минувшие годы произошло немало перемен как в теории и практике дизайна, так и в обществе в целом.

Складывается школа подготовки дизайнеров высшей квалификации (московской, Санкт-Петербургской, Харьковской, Свердловской, Вильнюсской) руководствуются всецело

своей оригинальной концепцией дизайна и индивидуальным видением его профессиональных целей и задач.

Нижегородская школа (ННГАСУ), разработала свою модель специалиста и в соответствии с ней разрабатывается система методического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Поэтому прямые заимствования или использование тех или иных методических разработок различных школ не могут дать желаемого учебно-воспитательного результата без их существенной переориентации, творческого переосмысления и переработки.

Особое место в системе дисциплин при подготовке дизайнера интерьера, (Нижегородской школы дизайна ННГАСУ), к творческой личности, занимает рисунок, для развития творческого мышления и проектно-художественного мастерства, находящего реализацию на основном предмете – проектировании.

В данной статье я хочу уделить особое внимание развитию абстрактного мышления у студентов старших курсов, их «художественного» взаимодействия с реальностью, результатом которого должна стать «синтетическая картина», «модель мира», создание которой является целью любого художественного творчества.

Абстрактное или «нефигуральное» искусство возникло и развивалось в XX веке усилиями художников, принадлежавших к различным художественным направлениям, таким как фовизм, кубизм, супрематизм, неопластицизм и др. Этих художников объединяло желание найти новые средства и способы выражения сути мироустройства, освободиться от сковывающего следования натуре. Преимущественное изображение тех или иных свойств реального мира явилось тем инструментом, с помощью которого цвет, форма, движение, геометрия, структура стали самостоятельной темой произведения искусства.

Известный русский искусствовед и философ Павел Флоренский говорил об особенностях такого восприятия и изображения мира (в статье 1919 года «Обратная перспектива»). Инновационный подход, разработанный Фроловым О.П., еще в 1983г. на кафедре архитектурного проектирования в ГИСИ лег в основу программы кафедры дизайна. Он заключается в логичном переводе традиционного академического рисования в стилизованное рисование, развивающее навыки трансформации, декоративного и абстрактного мышления, которые используются для выполнения проектных задач, связанных с выявлением формообразующих возможностей материала.

Рассмотрим на примере курсового задания 5 курса: «Натюрморт-трансформация», какие навыки, освоенные ранее, применяет студент в этом упражнении.

На подиум ставится натюрморт из трех крупных предметов. Предлагается создать преобразовательно-декоративную композицию, некую визуальную иллюзию (см. композиции Мондриана), в которой предстоит на формалистическом уровне рельефно изобразить предметы натюрморта.

Последовательное изучение постановки происходит послойно. Сначала ставится задача увидеть и изобразить только характер силуэта постановки с помощью линий. Далее последовательно: структура, объем в светотени, цвет и, наконец, синтетический рисунок, где каждый предмет изображается наиболее соответствующим его особенностям способом, а предыдущий изобразительный опыт соединяется в непростую, разнообразную целостность.

Цель работы: Развитие навыков композиционной организации плоскости. Освоение таких понятий как метр, ритм, динамика, статика, тектоника.

1. Видеть в окружающей реальности композиционное взаимодействие контрастных вертикальных и горизонтальных плоскостей.

2. Работать с простыми элементами: квадратами, прямоугольниками.

3. Использовать спектральные (основные) цвета.
4. Развить чувства композиции и пропорций.

1. Павел Флоренский «Избранные труды по искусству» - М.: Изобразительное искусство 1996.
2. Александр Ермолаев. Татьяна Шухина. Марина Соколова. «Основы пластической культуры архитектора-дизайнера» - Москва. Издательство «Архитектура-С».
3. Фролов О.П. Проблема повышения качества обучения рисунку в образовательном процессе ВУЗа /Приволжский научный журнал ННГАСУ 2006/.
4. Учебная программа дисциплины «Академический рисунок» специальность 070603 – «Искусство интерьеров» - Н.Новгород, 2006.
5. «Формальная композиция» Минск. Харвест 1999 г.

Кельдышев Д.А., Иванов Ю.В., Саранин В.А., Романов А.А.

Формирование научного мышления школьников при использовании мобильной лаборатории физики и робототехники в системе дополнительного образования

*Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко
(Россия, Глазов)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-42

idsp: 000001:sr-10-12-2017-42

Аннотация

Рассмотрена проблема формирования научного мышления школьников на основе мобильной лаборатории физики и робототехники в системе дополнительного образования. Описана методика работы с лабораторией.

Ключевые слова: метод научного познания, научное мышление, творческие способности, физика, робототехника.

Abstract

The formation problem of pupils' scientific thinking on the basis of the mobile laboratory of physics and robotics in the system of additional education is considered. The method to operate the laboratory is described.

Keywords: scientific method, scientific thinking, creative abilities, physics, robotics.

В настоящее время все более значимые результаты научных исследований появляются на стыке двух и более наук. Объективные процессы интеграции наблюдаются в самых различных научных направлениях, и, со временем, эти тенденции будут только усиливаться. Вместе с тем, отражение этих тенденций в образовании идет очень слабо, несмотря на то, что проведение уроков в школе по межпредметным технологиям, является одним из обозначенных показателей в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы[1]. Этому мешает отсутствие достаточной гибкости школьного содержания образования, жесткий лимит времени, отсутствие готовых методик и достаточное число подготовленных к такой работе педагогов. В результате этого даже высокомотивированные к учебе выпускники школ очень поверхностно представляют себе цели и методы современной науки, не имеют опыта межпредметной продуктивной деятельности, слабо ориентируются в интеграционных процессах в науках. Это приводит к снижению у таких учащихся интереса к получению в дальнейшем наукоемких специальностей, что, в свою очередь, снижает кадровый научный потенциал страны.

Выход из сложившейся ситуации может быть найден в рамках системы дополнительного образования школьников. Система дополнительного образования является более гибкой к восприятию новых идей и тенденций в науке, позволяет дифференцировать содержание по интересам школьников, не ограничена жесткими рамками образовательных стандартов. Проведенные нами исследования показывают, что

программы дополнительного образования физико-технической направленности удобно реализовывать на основе мобильных лабораторий вариативного наполнения. Для этих целей нами была разработана мобильная лаборатория физики и робототехники [1, 2], которая может применяться при проведении занятий со школьниками сельских школ в рамках сетевого сотрудничества. При работе с такой лабораторией учащиеся решают творческие задачи физико-технического содержания, используя знания основ физики, математики, программирования, черчения. Включение учащегося в процесс решения творческих задач на основе интеграции научных знаний будет способствовать развитию у них современного научного мышления.

Работа с такой лабораторией проходит по следующей методике.

На занятии учащиеся получают от учителя задание на создание и испытание некоторой конструкции. Им предлагается по инструкции собрать и запрограммировать (для некоторых моделей) механизм (катапульта, машина на резиномоторе, шагающий робот и др.). При этом они получают информацию только о том, как запустить их механизм, но не сам принцип работы. Учащиеся должны самостоятельно определить наилучший вариант решения задачи, проведя самостоятельный поиск и испытание различных вариантов конструкции.

После сборки учащимся предлагается рассказать, что они собрали, описать принцип работы их механизма. Далее учащиеся должны ответить на ряд вопросов. По первому виду вопросов им предстоит ответить, как изменится работа механизма, если в нём произвести некоторые изменения. По второму виду вопросов будет предложено изменить характеристики механизма, чтобы получить какой-нибудь новый результат. Ответы на эти вопросы учащиеся также ищут в ходе самостоятельной исследовательской работы. По окончании исследования своей конструкции учащимся предлагается придумать свои исследовательские физико-технические задачи, которые будут в дальнейшем решать их товарищи.

Защита своих работ осуществляется в стендовой форме, при которой учащимся предлагается группе проверяющих экспертов кратко представить результаты своей работы, заостря внимание на самом важном в своих достижениях. Во время защиты работ, учащиеся, не занятые в защите, могут знакомиться с результатами работы своих товарищей, задавая им вопросы и изучая их опыт. После окончания защиты учащиеся получают новое задание.

Приведем пример задания, предназначенного для учащихся основной школы.

Задача «Вентилятор». Разработайте модель вентилятора, у которого можно изменять скорость и направление вращения лопастей. Выясните, как влияет размер лопастей на устойчивость работы вентилятора? Что происходит с работой вентилятора, если массы лопастей будут отличаться друг от друга? Как влияет скорость работы вентилятора на устойчивость конструкции? Как можно снизить вибрации при работе вентилятора? Что изменится в работе вентилятора, если изменить угол между лопастями? От чего зависит время остановки вращения лопастей вентилятора?

Рисунок 1. Модель вентилятора, собранная учащимися Красногорской гимназии Удмуртской Республики.

Следует отметить, что для успешной реализации описанной методики необходимо предварительное знакомство детей с основами программирования при использовании образовательного набора по робототехнике LEGO Mindstorms education EV3 или

комплектов на базе микроконтроллера Arduino. Как показывает практика, для этого не требуется отдельного курса, и необходимые навыки у учащихся могут быть сформированы в течение трех-четырех занятий.

Согласно разработанной нами методике оценки уровня сформированности научного мышления школьников один из значимых показателей связан с умением видеть и формулировать проблему для дальнейшего исследования. Проведенные нами исследования показали, что уже после трех месяцев еженедельных занятий со школьниками по разработанной нами методике этого уровня достигают все обучаемые. Дальнейшее обучение школьников по этой методике будет способствовать развитию у них устойчивой мотивации к решению сложных задач физико-технического содержания и обеспечит условия для включения в деятельность, в которой происходит успешное овладение методом научного познания и развития научного мышления.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Удмуртской Республики в рамках научного проекта №17-16-18017.

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
2. Саранин В.А., Кельдышев Д.А., Иванов Ю.В. Применение робототехнических наборов в физических экспериментах // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 9. – С.90-96.
3. Иванов Ю. В., Саранин В. А., Кельдышев Д. А. Проблема развития творческих способностей учащихся в условиях сельской школы на основе мобильной лаборатории физики и робототехники // Проблемы школьного и дошкольного образования: Материалы VIII Региональной научно-практической конференции «Достижения науки и практики — в деятельность образовательных учреждений» [Электронное научное издание на компакт-диске]. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко, 2017. – С.112-114.

Кодочигова Н.В.

Методика преподавания дисциплины «батик» на кафедре дизайн-проектирования и изобразительных искусств

*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
(Россия, Нижний Новгород)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-43

idsp: 000001:sr-10-12-2017-43

Батик (роспись по шелку) – одно из направлений в области декоративно-прикладного искусства. Древняя техника росписи ткани пришла в Европу из Китая. По композиционным декоративным приемам «Батик» может быть созвучен и приближен к гобелену, витражу, которые широко использовались как в классических интерьерах прошлого времени, так популярны и современны в наши дни. Эти виды декоративно-прикладного искусства связаны общим подходом в решении композиции на плоскости, где используется принцип обобщения и стилизации. Опираясь на традиционные направления, современные версии ручной росписи ткани подкрепляются новыми технологиями. Роспись ткани «Батик» занимает достойное место среди других видов декоративно-прикладного искусства.

В конце XVII в. Европу своей красотой покорили индийские набивные ткани. В Индии и Индонезии роспись чаще всего использовалась для пошива одежды. В Японии и Китае роспись по ткани (ширмы и картины) применяли при создании традиционного для этих стран интерьера, наполняя его пространством живописными поэтическими ассоциациями. И в наши дни также не снижается интерес к ручной росписи ткани.

На кафедре дизайн-проектирования и изобразительных искусств студенты обучаются дисциплине «Батик» как одной из составляющих профессионально-

образовательной подготовки будущего дизайнера, где, овладевая композиционными и декоративными приемами батика, он может достаточно многофункционально проявить себя при создании художественного решения интерьера. Это один из способов организации пространства. Курс «батика» осуществляется по принципу интегративности дисциплин, таких как композиция, колористика, орнамент, история искусств, живопись и рисунок, дифференцированности знаний о цвете и композиции, а также последовательности освоения технических приемов от простых ассоциативных и абстрактных композиций к более сложным с учетом трансформаций и преобразований.

Основной целью профессионально-образовательной подготовки по дисциплине «Батик», связанной со всем комплексом базовых дизайнерских дисциплин, где совершенствуются полученные знания и отрабатываются практические навыки, является создание декоративных текстильных панно, органично стилистически вписанных в пространственную среду интерьера, таких как: ширма, подвесной потолок, перегородки, портьеры и т.д.

Основными задачами дисциплины являются:

- Развитие у студентов образно-ассоциативного мышления, творческой фантазии, художественного преобразования и трансформации явлений окружающего мира в символический знак – образ.
- Развитие творческих способностей.
- Формирование и развитие художественного вкуса, культуры стиля.
- Развитие цветовосприятия, эмоциональной культуры восприятия цвета, связанной с возрастными психологическими особенностями и социальной культурой общества.
- Развитие понятия декоративности в изобразительном искусстве (принципы обобщения и стилизации).
- Развитие и формирование представления о плоскостных и пространственных композициях в интерьере.

Для студентов II курса, на первом этапе обучения «батику» кафедрой разработана методика, имеющая цель ознакомить с применяемыми технологиями выполнения курсовых творческих работ. На старших курсах студентами выполняются курсовые задания с выявлением творческих возможностей, результативно выходящих на профессионально-производственный уровень, созвучный со специалистами декоративно-прикладного искусства.

Курс «батика» выстроен с ориентацией на систему последовательных упражнений, позволяющих сформировать навыки владения цветом: от простых монохромных до дихромных и полихромных композиций. Затем студентами создаются композиции на статическое и динамическое равновесие, решаются проблемы контраста: черное и белое, их количественное соотношение, переход от черного к белому через серое, где применяется принцип обобщения и стилизации разрабатываемого ассоциативного мотива.

На следующем этапе выполнения задания предусматривается организация цветового климата с учетом цветовых нюансов при создании теплой и холодной колористической гаммы. После разработки ряда форэскизов студенты приступают к росписи по ткани.

Живопись (батик) органично связана с хлопковой или шелковой тканью. Прозрачность, яркость и композиционная необычность – это качественные особенности, присущие росписи по ткани.

В технике «холодного батика» используется цветной графический контур, организующий изображение, ограничивающий пространство и формирующий ритмические взаимосвязи с другими изображениями. При этом линия и цветовое пятно, как средства выразительности вбирают в себя ощущение формы, объема, тональных

отношений. Несмотря на условность трактовки изображения, в них заключается наглядность графической формы и острота зрительного эффекта.

Родиной «горячего батика» считается Индонезия. Классический «горячий батик» – очень трудоемкий вид росписи. В технике «горячего батика» используется метод лессировок с последовательным чередованием перекрытий горячим парафином или воском. Здесь при работе над композицией используется ассоциативный и символический знак с максимальной степенью обобщений, экспрессивно выражающий определенное явление или событие.

На основе знаний, умений и навыков, приобретенных на II курсе, касающихся техники изготовления батика, студенты IV и V курсов выполняют курсовые работы, совершенствуя композиционные и технические приемы в самых разнообразных комбинациях при создании художественных декоративных панно.

На старших курсах создаются серии работ, объединенные одной темой, предназначенные для конкретных интерьеров, колористически и стилистически с ними связанные, гармонично организующие художественный образ интерьера.

В результате комплексного обучения студентов интерьерному искусству, одной из составляющих которого является роспись по ткани, некоторые выпускники кафедры не только активно реализуют свои художественные интерьеры в создаваемых пространствах, украшая их, но и с успехом участвуют творческими работами, выполненными в технике «Батик», на различных художественных выставках.

Магомедова А.Н.

Изучение биоэтических ценностных ориентаций учащихся педагогических вузов

*Дагестанский государственный педагогический университет
(Россия, Махачкала)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-44

idsp: 000001:sr-10-12-2017-44

Аннотация

В статье, на основе данных проведенных исследований по определению интенсивности субъективного отношения будущих учителей к живой природе, определяются их биоэтические ценностные ориентации.

Ключевые слова: биоэтика, личность, отношение, поведение.

Формирующиеся на наших глазах преемственные традиции и статус биоэтики, как новой науки о милосердии нацеливает российское общество, прежде всего работников сферы образования на решение сложных проблем сохранения и развития жизни, их терпимое отношение к выбору ученика.

Сегодня в процессе формирования нравственных идеалов у будущих учителей важно использовать положительный эталон поведения всех участников образовательно-воспитательного процесса в отношении природы.

Тем более что современное определение культуры, отражает, прежде всего, систему средств человеческой деятельности, благодаря которой программируется, реализуется, стимулируется активность индивида, групп, человечества в их взаимодействии с природой и между собой. Таким образом, в определении культуры выделяется исходный ее признак – соотношение с природой. Если соотношение человека с природой основано на глубоком познании и понимании природных явлений и процессов, то формируется особый пласт знаний и действий, основанный на биоэтических ценностях [8, 9, 10].

Все более углубляясь в XXI век в обществе наряду с гуманизацией морали все более актуальной становится ее биоэтизация. Причем обе эти тенденции не противоречат, а дополняют друг друга. Включение природы в систему нравственных отношений,

проявление подлинной человечности не только к другому человеку, но и к любой другой форме жизни, способность любить ее и заботиться о ней – это и есть подлинная гуманность.

Таким образом, в современном мире проблемы биоэтики и соответствующего ее ценностям отношения к жизни, выходят на первый план и становятся обязательными фрагментами нормально сформированной социокультурной матрицы поведения. Актуальным становится вопрос биоэтического воспитания личности, под которым мы понимаем процесс (и систему, включающую педагогические условия, воспитательную среду, субъектов и содержание воспитания), реализуемый в пространстве образовательной организации и направленный на формирования качеств личности, соответствующих биоэтической морали [11, 12].

Дело в том, что тот или иной тип поведения ребенка (агрессивный, садистский, прагматический, наивно-подражательный, практический, познавательный, эстетический, этический, индифферентный и т.д.) [13, С. 32], определяется оформленным у него отношением к конкретному природному (в том числе, живому) объекту. По определению автора психологической концепции отношений личности В.Н. Мясищева, психологическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков [6, С. 164].

Согласно В.М. Бехтереву, отношение («соотношение») понимается как отзывчивость на внешние раздражения, проявляющаяся не только в отражении среды, но и в ее преобразовании [2].

С точки зрения А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка, отношение личности к тем или иным объектам среды рассматривается как типическая, специфическая реакция, обусловленная особенностями данной личности. Все отношения человека разделены ими на 15 видов (к людям, к семье, государству, к труду и др.), среди которых выделено также отношение к природе и животным [4, С. 1-24]. Авторами выдвинуто важное методологическое положение – это представление о динамичности отношений, которые не являются раз и навсегда данными, абсолютными. Отношения подвержены изменениям, они развиваются как в онто-, так и в актуальном генезе.

Наиболее глубокая разработка категории «отношение» была сделана в концепции В.Н. Мясищева [6], который акцентирует внимание на системном характере отношений человека. Отношения человека могут изменяться тем или иным образом под воздействием объективных изменений в его жизни. Отношения в контексте внутреннего мира личности по В.Н. Мясищеву, могут характеризоваться эмоциональностью, обобщенностью, доминантностью, когерентностью, принципиальностью, сознательностью.

В процессе осмысления механизма формирования отношения студентов – будущих учителей к объектам природы, мы также опирались на взгляды Д.Н. Узнадзе о коинциденции (лат. со, вместе + *incidens (incidentis)* случающийся) – одновременное протекание каких-либо событий; стечение обстоятельств внутреннего и внешнего. Ученый, опираясь на взгляды С.Л. Рубинштейна о «действии внешнего через внутреннее» и А.Н. Леонтьева о «действии внутреннего через внешнее», выдвинул идею о взаимодействии субъекта с миром, вернее, о модусе такого взаимодействия – установке, которая является тем детерминантом, в котором внешняя и внутренняя детерминации диалектически едины. Модусом такого взаимодействия является установка в том её понимании, в каком она представлена в большинстве работ Д.Н. Узнадзе и его последователей [7].

Д.А. Леонтьев, обобщая, пишет о том, что в данном случае можно говорить о целостном механизме, который с содержательной стороны описывается понятием отношения, с динамической стороны – понятием фиксированной установки, а со стороны

своей природы и роли в человеческой жизнедеятельности – понятием смысловой регуляции [5, С. 58-59].

С.Д. Дерябо предлагает рассматривать отношение как субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, служащее фактором, обуславливающим поведение [3].

Если суммировать сказанное, то основная задача биоэтического воспитания личности может быть определена, в конечном итоге, как задача формирования этически окрашенного субъективного отношения ко всем проявлениям жизни и соответствующего такому отношению поведения.

Важным атрибутом педагогики, ее творчески-созидательной и методологической позицией, по мнению авторов [8, 9, 10, 11, 12], является «деятельностный подход» к человеку. Педагогическая деятельность относится к сложным видам «субъект-субъектной» деятельности, требующего от учителя выполнения различных структурированных видов деятельности и связано с формированием таких внутренних инстанций личности учителя, как профессионально ответственное самосознание и гуманистически ориентированное мировоззрение.

Поэтому мы поддерживаем мнение о том, что нравственность, ответственность, отношение и поведение – это органически взаимосвязанные феномены. Изначально гуманистическая ориентация в образовании предполагает соответствующий уровень профессионального мышления и ответственных способов поведения педагогического работника, который определяют как систему установок личности на окружающие объекты (человека или живое существо), обусловленную нравственными нормами и ценностями педагогической профессии.

Как было отмечено, нами изучалось субъективное отношение к живым организмам у студентов педагогических направлений профессиональной подготовки различных курсов таких вузов, как Дагестанский государственный педагогический университет и Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт. В исследовании приняли участие 200 студентов вышеуказанных вузов, обучающихся по специальностям: биология, география, физика, математика, филология. Исследование проводилось с помощью опросника «Натурафил» [13, С. 64-67], который предназначен для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе. Под интенсивностью отношения понимается его структурно-динамическая характеристика, показывающая, в каких сферах, и в какой степени проявляется отношение. Опросник включает 4 основные шкалы, соответствующие четырем компонентам интенсивности: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному, а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции. Результаты обрабатывались с помощью специального ключа. Интенсивность отношения к живой природе определялась как сумма баллов по всем четырем шкалам.

Мы предположили, что на биологический факультет поступают в той или иной степени биоэтически ориентированные абитуриенты, поэтому студентов других специальностей мы рассматривали как однородную группу, и результаты студентов – биологов анализировались отдельно. Исследование показало, что большинство студентов демонстрируют средний уровень развития отношения к природе, в то время как среди биологов высокий уровень имели треть студентов.

Биологи значимо ($p < 0,01$) превосходили студентов других факультетов по уровням перцептивно-аффективного (5,39 против 4,29), когнитивного (5,48 против 4,11) и практического (5,58 против 4,19) компонентов, а по показателю поступочного компонента студенты всех факультетов практически не отличаются (4,69 и 4,58).

На основании полученных данных, была выдвинута идея необходимости создания в образовательном пространстве педагогического вуза условий, позволяющих целенаправленно корректировать биоэтические ценностные ориентации студентов, и совершенствовать, тем самым, подготовку будущих учителей к профессиональной

деятельности, поскольку профессионально-моральная модель российского образования находится сегодня на переходе от традиционной этики патернализма к модели образования, в основе которой лежат принципы и нормы биологической этики.

1. Басов М.Я. Кризис психологии. (К итогам II Всесоюзного съезда по психоневрологии) // Просвещение. 1924. № 4., С. 231-242.
2. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности. Л., 1926.
3. Дерябо С.Д. Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1993.
4. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде // Русская школа. 1912. Кн. 1. С. 1-24.
5. Леонтьев Д.А. О диспозиционно-смысловом механизме отношений личности // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. СПб., 1994., С. 58-59.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.-Воронеж, 1995.
7. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологической установки. Тбилиси: АНГВУЗ. ССР, 1961. 210 с.
8. Харченко Л.Н. Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе. Дис. ... докт. пед. наук. Ставрополь, 2002. 399 с.
9. Харченко Л.Н., Горовая В.И., Сотникова Н.Н. Современное биологическое образование. Теоретический и технологический аспекты. М.-Ставрополь: «Сервис-школа», 2005. 340 с.
10. Харченко Л.Н. Естествознание. 10-11 кл.: учебное пособие для профильных классов общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2006. – 240 с.
11. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. Технология подготовки учителя к биоэтической воспитательной деятельности. Ставрополь, 2015. 199 с.
12. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. Биоэтический тезаурус. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. 36 с.
13. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

Ложкина-Гамецкая Н.И., Мамедов В.Н.

Формирования экологического мышления обучающихся во внеклассной деятельности по ОБЖ

*Сургутский государственный педагогический университет
(Россия, Сургут)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-45

idsp: 000001:sr-10-12-2017-45

Аннотация

Формирования экологического мышления обучающихся базируется на системно-деятельностном и междисциплинарном подходе. Зависит от условий формирования экологического мышления, возрастных особенностей, межпредметных связей, взаимосвязи учебной и внеклассной деятельности. Педагогическим средством формирования экологического мышления у обучающихся на занятиях по ОБЖ выступает экосистемная познавательная модель, являющаяся важнейшим компонентом экологической культуры.

Ключевые слова: экосистемная познавательная модель, экологическое мышление, критическое мышление, творческое мышление, безопасность жизнедеятельности (ОБЖ), внеклассная деятельность.

Ведущими исследователями проблемы формирования экологического мышления - Н. М. Мамедовым, И. Т. Суравегиной, С. Н. Глазачевым, И. Д. Зверевым - неоднократно отмечалось, что главным результатом процесса становления данного типа мышления, является формирование у каждого человека экологического мировоззрения, предоставления ему возможностей на практике применять свои знания и умения [2].

В настоящее время ведущей формой обучения ОБЖ является урочная форма, однако содержание предмета предусматривает выход за пределы урочной формы и

организацию интересных в познавательном плане и важных для практического применения внеклассных мероприятий. К сожалению, на практике внеклассная работа в сфере ОБЖ развита слабо. По нашему мнению, формирование умений и навыков безопасного поведения в большей степени происходит в тесном взаимодействии урочной и внеклассной работы по ОБЖ со школьниками [1].

Изучение педагогической литературы и прохождения педагогической практики в образовательной организации говорят о том, что в процессе формирования экологического мышления обучающихся в настоящее время достигается благодаря сознанию. Применение заданий для группы обучающихся при формировании экологического мышления дают разные возможности восприятия знаний.

Задачей учителя является, умение организовать эффективную, продуктивную деятельность обучающихся в классе по изучению естественных, техногенных, антропогенных опасностей и о том, как их избежать и быть в безопасности.

В рамках исследования была использована тема «Окружающая среда и здоровье человека», т.к. влияние окружающей среды в местах проживания населения и на здоровье человека весьма актуальна, особенно для экологически неблагоприятных регионов.

В исследовании принимали участия 44 обучающихся 11-х классов в урочной и внеклассной деятельности. Обучающимся было предложено выполнить несколько заданий направленных на формирование экологического мышления. При выполнении заданий, обучающиеся систематизируют известные им факты, устанавливают их причину и взаимосвязь, проводят логические связи и делают выводы.

При разработке механизма реализации педагогического средства формирования экологического мышления обучающихся и их практических умений в области изучения окружающей среды и здоровья человека мы опирались на определенные качества личности и идей педагогического проектирования с помощью ситуационных задач направленных на экологическое, критическое и творческое мышление обучающихся.

По Л.М. Даутмерзаевой усвоение и восприятия данной темы осуществлялось по ступеням формирования экологического мышления школьников.

Анализ результатов показал, тенденцию к продвижению обучающихся экспериментальной группы к формированию экологического мышления и освоению норм экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни на завершающей третьей ступени (таблица 1).

Таблица 1.

Формирование экологического мышления обучающихся 11 классов на занятиях по ОБЖ

Количество обучающихся	Ступени формирования мышления на уроках, (%)							
	Урок ОБЖ				внеклассная деятельность по ОБЖ			
	традиционная	первая	вторая	третья	традиционная	первая	вторая	третья
Контрольная группа (18)	16	56	28	-	13	57	30	-
Экспериментальная группа (26)	-	19	46	35	-	19	51	30

Учащиеся способны самостоятельно видеть и анализировать экологическую ситуацию, находить правильный ответ на неё.

Результаты полученные в ходе обработки данных показали, что предложенная модель по формированию экологического мышления обучающихся 11 классов на занятиях по ОБЖ является актуальной.

Экосистемная познавательная модель позволяет выявить у обучающихся на уроках и внеклассной деятельности по ОБЖ экологические противоречия в экосистеме, проводить анализ причин их возникновения и давать оценку экологических рисков.

Важнейшими условиями формирования взаимосвязи урочной и внеклассной работы по ОБЖ являются: системный подход, учет познавательных способностей и интересов детей, дифференцированный подход к каждому учащемуся, установление межпредметных связей, создание условий для конструктивного диалога между учителем и его учениками [1].

Таким образом, модель выступает деятельностным средством формирования экологического стиля мышления [3], востребованного на занятиях по ОБЖ. Важно, чтобы внеклассные мероприятия по ОБЖ стали традиционной составляющей работы школы по данному курсу и стали логическим продолжением урочной деятельности.

1. Головенков, С. Г. Взаимосвязь урочной и внеклассной работы со школьниками по основам безопасности жизнедеятельности [Текст] / С. Г. Головенков // Молодой ученый. — 2015. — №6.4. — С. 80-84.
2. Даутмерзаева, Л.М. Формирование экологического мышления в процессе изучения естественнонаучных дисциплин в средней общеобразовательной школе [Текст] / Л. М. Даутмерзаева. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2003. С. 21-22.
3. Дзятковская, Е.Н. Методические рекомендации по реализации экологического образования в федеральных государственных стандартах второго поколения [Текст] / Е.Н. Дзятковская, А.Н. Захлебный, А.Ю. Либеров // Образование и экология, М. 2011., №11.

Подойницына А.А.

Особенности преподавания китайского языка как второго иностранного в общеобразовательных организациях Амурской области

*ГАУ ДПО «Амурский областной институт развития образования»
(Россия, Благовещенск)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-46

idsp: 000001:sr-10-12-2017-46

Аннотация

Статья посвящена проблеме обучения китайскому языку. Амурская область – это область которая находится на границе с Китаем, что обуславливает необходимость изучения китайского языка. В настоящее время, введение второго иностранного языка в общеобразовательных организациях не является обязательным и проводится на уровне факультатива. Таким образом, необходимо разработать комплекс или систему упражнений, способствующих формированию навыков говорения на китайском языке в условиях профильного обучения китайскому языку, как второму иностранному.

Ключевые слова: профильный этап обучения, китайский язык, методика обучения иностранным языкам, комплекс упражнений.

Abstract

The article is devoted to the problem of teaching Chinese. The Amur region is the region that is located on the border with China. It leads to the necessity of studying Chinese. Nowadays it is not obligatory and it is taught only during different electives. That is why we made a complex of exercises, helping to form speaking skills on Chinese.

Key words: high school, the Chinese language, methods of teaching foreign languages, complex of exercises.

С 1 сентября 2015 г. во всех общеобразовательных организациях Российской Федерации в штатном режиме введён федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее - Стандарт). Стандарт утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., с изменениями, утверждёнными приказами Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. № 1644 и от 31 декабря 2015 года № 1577, и представляет собой совокупность

требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования.

В «Методических рекомендациях по вопросам введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», подготовленных департаментом государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации и оформленных письмом от 7 августа 2015 года № 08-1228, даются разъяснения по вопросу изучения второго иностранного языка.

«8. Является ли обязательным изучение второго иностранного языка?

Стандарт позволяет общеобразовательным организациям в рамках реализации образовательной программы основного общего образования (предметной области «Филология») вводить изучение второго иностранного языка как обязательного.

При составлении своей основной образовательной программы школой может быть использован вариант учебного плана, предусматривающий изучение второго иностранного языка в качестве обязательного, при наличии соответствующего запроса родителей (законных представителей) обучающихся и необходимых условий в школе».

Инструментом реализации ФГОС основного общего образования в образовательных организациях является Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15).

В Примерной основной образовательной программе ООО для основного общего образования представлены пять вариантов примерного недельного учебного плана:

- Варианты 1, 2, 3 – для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведётся на русском языке с учетом минимального и максимального числа часов (1 и 2 варианты), а также с учетом изучения второго иностранного языка (3 вариант);
- Вариант 4 – для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведётся на русском языке, но наряду с ним изучается один из языков народов Российской Федерации;
- Вариант 5 – для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведётся на родном (нерусском) языке из числа языков народов Российской Федерации.

Из общеобразовательных организаций Амурской области этот вариант учебного плана №3 реализует МОАУ «Классическая гимназия № 2» г. Тынды, где преподаётся французский язык в качестве второго иностранного, МАОУ «Школа № 14 города Благовещенска», МАОУ «Школа № 26 города Благовещенска» (введён китайский язык со 2 по 11 классы).

В остальных случаях (на ступени начального и среднего общего образования) примерные учебные планы в обязательной части не предусматривают изучение второго иностранного языка. Его введение в учебный план возможно по согласованию со всеми участниками образовательных отношений за счёт части учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений.

Целостность иноязычного образования должна найти отражение во всех составляющих образовательной системы (в целях, содержании, в средствах и технологиях). Профильное обучение – это система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию и специализацию обучающихся.

Основные возрастные особенности учащихся старших классов начинают складываться уже в 8-м классе. Психологи отмечают, что в каждом возрастном периоде наблюдается сосуществование различных ступеней, еще остаются следы предшествующего этапа развития, но уже возникают новые явления, которые могут стать типическими и получить развитие в последующие этапы развития.

На данном этапе приемы и методы обучения чтению, которые были использованы на среднем и младших этапах оказываются малоэффективными, так как учащиеся старшего возраста неохотно выполняют механические задания, цель которых им неясна. Большую роль в обучении начинает играть самостоятельная работа. Для того чтобы использовать иностранный язык, как средство коммуникации, у учеников данного возраста должны быть сформированы рефлексия своих собственных способностей, а так же рефлексия учебной деятельности во всех ее составляющих компонентах. На старшем этапе учащиеся должны полностью овладеть структурой учебной деятельности и всеми необходимыми учебными умениями и навыками.

Для максимально продуктивного освоения нового материала учащимися учителю необходимо ориентироваться на физиологические, возрастные и психологические особенности обучающихся. Обучение не должно носить «насилованный» характер, а быть добровольным, поэтому учителю необходимо сделать процесс обучения более интересным. Следует подбирать материал и задания к ним, которые на данный момент являются актуальными. При профильном обучении важную роль имеет социокультурный материал, который знакомит с историческим и социокультурным фоном, а также с реалиями языка изучаемой страны.

Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профильного обучения не может сводиться только к обучению делового общения. Преподаватель должен отбирать те виды и типы текстов, которые помогут учащимся реализовать коммуникативные возможности говорения. В настоящее время одной из главных задач обучения китайскому языку на старшем этапе является формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Таким образом, нами был создан комплекс упражнений для школьников по формированию навыков говорения на китайском языке.

Урок по теме «假劣的物品»

练习一。请读一下生词。

bùfěi de táobao diànzhǔ

不菲的淘宝店主 - богатый владелец магазина ТаоБао

píngtái

平台 - площадка

xiāoshòu

销售 - продавать

jiǎlièshāngpǐn

假劣商品 - подделка

jiānguǎnzhòngdiǎn

监管重点 - акцент на таможенный досмотр

fángfàn cuòshī

防范措施 - меры по предосторожности

zhěngzhì de juéxīn

整治的决心 - политическое решение

wánzhèngwèichú

顽症未除 - не исчезнувшая «болезнь»

yěmánshēngzhǎng

野蛮生长 - рост варварства

jíxū

亟须 - регулировать

miànmó

面膜 - маска

qiànrù

嵌入 - заделывать щели, вставлять

guātóushì

寡头式 - модель олигархии

qúnxióngjuézhú

群雄角逐 - конкурирующие военачальники

yì lún yuán yuè

一轮圆月 - следующая полная луна

shǎnshuò

闪烁 - искриться, жонглировать словами, играть

bèijǐngxià

背景下 - на фоне

zhī yì xīngnán

知易行难 - легче сказать, чем сделать

yōuguān

攸关 - сторона

pínghéng

平衡 - равновесие, баланс

练习二。请看这张图示，还考虑一下课文的题目。

Рис.1. Каталог одежды

练习三。请读一下课文。

足不出户，即可购物，网购确实给生活带来很多便利，由此出现一批新
的行业，比如每月收入不菲的淘宝店主
；也造福了某些区域的经济发展，像农村物美价廉的特产，通过电商平台
可以更好地销售出去。

打击网上销售假劣商品是《意见》所突出的监管重点
，不只是电商巨头需要整肃自身，其中还明确提及，针对利用微信、微博等社交网络
平台制售侵权假冒商品等现象，也要研究相关监管和防范措施。

国办此次出台意见措施，并制定治理时间表，反映了互联网领域的侵权假冒行为的严重性以及整治的决心。

其实，不只是大型电商平台售假顽症未除，这两年步入移动互联网时代之后，
野蛮生长的微商也亟须规范治理，比如，无孔不入的面膜
代购中，就藏着不少有毒有害面膜。

今天，当线上与线下越来越难区分，互联网对生活的嵌入
越来越深，电商的概念也在不断扩大。从寡头式
的电商平台，到“网红经济”的兴起，再至内容创业者群雄角逐
，在中国电商的夜空版图上，一轮圆月旁边，已是群星闪烁。

每个人都可能是假货的受害者，每个人也都有可能是假货的出售者。在这样的背景下，如何打假，应该说是一个更加复杂的问题。

电商打假，知易行难，说到底还是利益攸关。目前的监管关键，也还是电商平台。尽管对品牌、消费者与店主而言，电商平台与他们的利益关系错综复杂，从在商言商的角度看，平台很难简单地只替某一方说话，更多的时候还是在选择利益平衡点。

可是，终归还是应该有超脱的勇气与胆识。长久来看，假货问题必定会成为平台发展的拦路虎，建立健全大数据、完善个人征信体系，政府与企业合力、平台与店主齐心，方有治本之望。

练习四。完成句子。

1. 足不出户，即可购物，网购确实给生活带来很多。。。。。
2. 通过电商平台可以更好地。。。。。
3. 打击网上销售假劣商品是《意见》所突出的监管重点，不只是电商巨头。。。。。
4. 国办此次出台意见措施，并制定治理时间表，反映了互联网领域的侵权假冒行为的严重性以及。。。。。
5. 当线上与线下越来越难区分，互联网对生活的嵌入。。。。。
6. 每个人都可能是假货的受害者，每个人也都有可能是假货的出售者。在这样的背景下，。。。。。
7. 电商打假，知易行难，说到底还是。。。。。
8. 长久来看，假货问题必定会成为平台发展的拦路虎，建立健全大数据、完善个人征信体系。。。。。

练习五。回答问题。

1. 什么也要研究相关监管和防范措施？
2. 国办此次出台意见措施包括什么？
3. 野蛮生长的微商也亟须规范治理，比如说什么？
4. 每个人都可能是什么？
5. 为什么电商打假知易行难？

练习六。下列课文部分的顺序被打乱了，请你排出正确(在括号里填上正确的序号)。
Расположите части текста в правильном порядке.

1. 打击网上销售假劣商品是《意见》所突出的监管重点，不只是电商巨头需要整肃自身，其中还明确提及，针对利用微信、微博等社交网络平台制售侵权假冒商品等现象，也要研究相关监管和防范措施。

2. 足不出户，即可购物，网购确实给生活带来很多便利，由此出现一批新^{pī xīn}的行业，比如每月收入不菲的淘宝店主^{bù fěi de táobao diànzhǔ}；也造福了某些区域的经济发展，像农村物美价廉的特产，通过电商平台^{píngtái}可以更好地^{xiāoshòu}销售出去。

3. 其实，不只是大型电商平台售假顽症^{wánzhèng wèi chū}未除，这两年步入移动互联网时代之后，野蛮生长^{yěmánshēngzhǎng}的微商也亟须^{jí xū}规范治理，比如，无孔不入的面膜^{miànmó}代购中，就藏着不少有毒有害面膜。

4. 国办此次出台意见措施，并制定治理时间表，反映了互联网领域的侵权假冒行为的严重性以及整治^{zhěngzhì}的决心^{de jué xīn}。

5. 电商打假，知易行难^{zhī yì xíng nán}，说到底还是利益攸关^{yōuguān}。目前的监管关键，也还是电商平台。尽管对品牌、消费者与店主而言，电商平台与他们的利益关系错综复杂，从在商言商的角度看，平台很难简单地只替某一方说话，更多的时候还是在选择利益平衡^{píng héng}点。

6. 每个人都可能是假货的受害者，每个人也都有可能是假货的出售者。在这样的背景下^{bèijǐngxià}，如何打假，应该说是一个更加复杂的问题。

7. 今天，当线上与线下越来越难区分，互联网对生活的嵌入^{qiànrù}越来越深，电商的概念也在不断扩大。从寡头式^{guǎtóushì}的电商平台，到“网红经济”的兴起，再至内容创业者群雄角逐^{qúnxióngjuézhú}，在中国电商的夜空版图上，一轮圆月^{yí lún yuán yuè}旁边，已是群星闪烁^{shǎnshuò}。

8. 可是，终归^{zhōngguī}还是应该有超脱的勇气与胆识。长久来看，假货问题必定会成为平台发展的拦路虎^{lán lù hǔ}，建立健全大数据、完善个人征信体系，政府与企业合力、平台与店主齐心，方有治本之望。

练习七。你觉得最好的标题是什么？为什么？

- 假劣商品；
- 销售者的利益；
- 寡头式^{guǎtóushì}。

练习八。按照课文填表。怎么能监管假劣商品？

Таблица 1.

Образец упражнения

按照课文	自己的意见

练习九。说出课文的要义^{yào yì}(основную мысль текста)。

1. Трубина Г.Ф., Психологические особенности старшекласников и роль мотивации в обучении их иностранному языку / Г.Ф. Трубина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. И: Тамбов: «Грамота». – 2013. – №1. – С.180-182.
2. Королева Н.М., Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / Н.М. Королева // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2014. – №1. – С. 1-6.

Самойлова В.М.¹, Притыченко Л.В.²

**Применение здоровьесберегающих технологий на занятиях
по формированию пространственных представлений у дошкольников
подготовительных групп с ОВЗ**

¹МГППУ²ДО № 3 школы № 1321 («Ковчег»)

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-47

idsp: 000001:sr-10-12-2017-47

Аннотация

В статье излагается опыт работы по применению здоровьесберегающих технологий на практических занятиях педагога-психолога по формированию и развитию пространственных представлений у старших дошкольников с ЗПР и ОНР. Авторы статьи определяют цели и задачи каждого этапа работы по формированию пространственных представлений, описывают используемые методы и приемы, формы индивидуальной и коллективной работы.

Ключевые слова: здоровье, психическое здоровье детей, здоровьесберегающая технология, цели здоровья, сбережения в ДОУ, пространственное восприятие, коррекция пространственных представлений.

Сегодня в дошкольных учреждениях уделяется большое внимание здоровьесберегающим технологиям, которые направлены на решение самой главной задачи дошкольного образования – сохранить, поддержать и обогатить здоровье детей. Кроме того, серьезной задачей является и обеспечение развития максимально высокого уровня реального здоровья воспитанников детских садов, воспитание осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни как собственной, так и других людей.

Поставленные цели основываются на том, что здоровье рассматривают и как некое изначально данное при рождении состояние, и как явление способное к развитию. В отечественной психологии рассматривается с культурно-исторических позиций, где здоровье – это явление, формирующееся в социуме. Следовательно, с раннего возраста необходимо формировать физическое и психическое здоровье ребенка, а в дошкольном возрасте правомерно говорить о его сбережении.

Нас будет интересовать психологическое определение здоровья.

Психологическая трактовка здоровья

Психологическая составляющая здоровья включает два подуровня: собственно психологический и психопатологический (психиатрический).

Психиатрическое (психопатологическое) здоровье означает отсутствие психических заболеваний.

Собственно психологическое здоровье предполагает социальную адаптацию, адекватную социализацию и индивидуацию. Психологически здоровый человек способен жить в современных ему геосоциальных условиях, приспосабливаться к изменяющимся социальным обстоятельствам; он знает правила проживания в определенном социуме и следует им; а также осознает собственные физические и психические свойства, свои достоинства и недостатки.

Здоровье ребёнка, согласно отечественным традициям, определяется культурно-историческим уровнем развития общества, о чем мы говорили выше. Обычно нормальность ребенка оценивают на основании определенной «общеустановленной нормы». Физическое благополучие и реальное поведение ребенка классифицируются как нормативные в соответствии с поведением, уровнем когнитивного развития, личностными характеристиками, соответствующими большинству детей определённого возраста.

Чешским педагогом Иваном Кулкой (1993) были предложены такие критерии определения нормативности детей и подростков:

1. Субъективная удовлетворенность.
2. Идентичность: осознание себя, своей идентичности, признании своих частей тела, поступков, мыслей, переживаний, адекватная самооценка.
3. Интегральность (целостность): интраиндивидуальное и динамическое равновесие между личностью и социальным окружением. В случае нарушений отмечается лабильность саморегуляции.
4. Автономность (независимость): сформированность большинства необходимых для социального и физического существования трудовых навыков и навыков самообслуживания.
5. Адекватное восприятие реальности: отсутствие сенсорных дефектов, моторных нарушений, галлюцинаций, неадекватных иллюзий, бредовых идей, идей отношения и пр.
6. Адекватное самопознание, самопереживание, самооценка: отсутствие патологических защитных механизмов, приводящих к деформации самопознания, лабильной или неадекватной самооценки, повышенной тревожности.
7. Резистентность по отношению к стрессу: устойчивость к значительным эмоциональным нагрузкам, отсутствие накопления стрессовых ситуаций, которые могут нарушить целостность личности, уравновешенность психических процессов и сознательную регуляцию деятельности.
8. Приемлемая социальная адаптация: усвоение норм социума и следование им.
9. Оптимальное самоутверждение: выбор приемлемых для данной культуры и возраста норм утверждения собственной личности.

Здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами.

Возможно ли сохранить и приумножить здоровье ребенка и при этом выполнить поставленные ФГОС задачи? С нашей точки зрения — это возможно при условии применения здоровьесберегающих образовательных технологий.

Психолого-педагогические здоровьесберегающие технологии

Здоровьесберегающие образовательные технологии — это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью обучающихся. (Смирнов Н.К.)

Здоровьесберегающая образовательная технология - система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного,

эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). (Петров О.В.)

В чем же на практике выражается существование здоровьесберегающих технологий?

Образовательная здоровьесберегающая технология – это

- ☐ условия обучения ребенка в ДОУ (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- ☐ рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями гигиеническими требованиями);
- ☐ соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- ☐ необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

В.Д. Сонькин

Цель здоровьесберегающих технологий в ДОУ - обеспечить выпускнику дошкольного учреждения высокий уровень реального здоровья, вооружив его необходимым багажом знаний, умений, навыков, необходимых для его дальнейшей адаптации в школе, социализации в общество и умения регулировать собственные отношения с миром.

Отсюда основными задачами здоровьесберегающих технологий в ДОУ следует считать:

- создание адекватных условий для развития, обучения, оздоровления детей,
- сохранение здоровья детей и повышение двигательной активности и умственной работоспособности,
- создание положительного эмоционального настроя и снятие психоэмоционального напряжения.

Согласно представленным определениям здоровьесберегающие технологии не только сохраняют и развивают потенциальные возможности самого ребенка, но и позволяют достичь поставленных образовательных целей за короткое время, с незначительными энергетическими затратами, при этом их воздействие распространяется на все сферы психики ребенка (интеллект, эмоционально-волевую сферу и поведение).

Следовательно, если мы используем здоровьесберегающие технологии, то

1. На одном занятии педагог активизирует все виды восприятия ребенка - зрительное, слуховое, тактильное, двигательное, пространственное, а также обоняние и вкус. Обогащается сенсомоторный опыт детей, совершенствуются сенсомоторные координации.
2. На любом занятии активизируются и все психические процессы обучающегося: восприятие, память, мышление, воображение, внимание.
3. При проведении занятий используются разнообразные средства: предметы, изготовленные из материалов разной фактуры, формы, цвета, размера; музыкальное сопровождение; театральные атрибуты; различные виды наглядности; разные средства обозначения и опосредования.
4. Дети пребывают в активном физическом и психологическом состоянии. С этой целью проводятся физкультурные паузы и динамические развивающие игры, элементы сказкотерапии, арт-терапии, ароматерапии, психогимнастики, ритмопластика и другие психотерапевтические технологии.
5. Применяется широкий арсенал педагогических методов и средств, форм и видов деятельности.
6. В течение всего занятия дети активно перемещаются в трехмерном пространстве по разным ориентирам - слуховым (на источник звука) и

зрительным - предметным и знаково-символическим (в старшем дошкольном возрасте).

Любая образовательная технология должна учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, для чего и проводится предварительная диагностика будущих обучающихся.

Применяемые здоровьесберегающие образовательные технологии основаны на следующих принципах:

- возрастных особенностях познавательной деятельности детей,
- обучении на оптимальном уровне трудности (сложности),
- вариативности методов и форм обучения,
- оптимальном сочетании двигательных и статических нагрузок,
- обучении в малых группах,
- использовании наглядности и сочетании различных форм предоставления информации,
- создании эмоционально благоприятной атмосферы,
- формировании положительной мотивации к учебе («педагогика успеха»),
- на культивировании у учащихся знаний по вопросам физического и психического здоровья.

Здоровьесберегающие технологии в ДОУ по ФГОС отлично сочетаются с традиционными формами и методами в педагогике, дополняя их различными способами осуществления оздоровительной работы.

Применение в работе ДОУ здоровьесберегающих технологий позволяет повысить результативность воспитательно-образовательного процесса. А также сформировать у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей.

Работа педагога-психолога носит, как правило, коррекционно-развивающий характер. Им широко применяются здоровьесберегающие технологии на занятиях. Ведь

занятия с психологом направлены на:

1. Обеспечение психологической безопасности личности ребенка (психологически комфортная организация режимных моментов, оптимальный двигательный режим, правильное распределение физических и интеллектуальных нагрузок, доброжелательный стиль общения взрослого с детьми, использование приемов релаксации в режиме дня, применение необходимых средств и методов).

2. Оздоровление воспитательно-образовательного процесса (учет гигиенических требований к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения, создание условий для оздоровительных режимов, валеологизация образовательного пространства для детей, бережное отношение к нервной системе ребенка: учет его индивидуальных особенностей и интересов; предоставление свободы выбора и волеизъявления, создание условий для самореализации; ориентация на зону ближайшего развития ребенка и т.п.).

3. Формирование основ валеологического сознания (знания о здоровье, умения беречь, поддерживать и сохранять его, формирования осознанного отношения к здоровью и жизни).

Хочется поделиться некоторым опытом применения здоровьесберегающих технологий на старших дошкольниках с ОВЗ из подготовительных групп.

В подготовительных группах во второй половине года в нашем учреждении мы проводим занятия с целью подготовки детей с ТНР или легкой формой ЗПР к школе.

В обучающей программе по подготовке к школе педагог-психолог ставил следующие задачи:

- а) дидактические: закрепить полученные в соответствии с программой знания на практике; уточнить и закрепить различные способы получения

правильных решений; учить ориентироваться в задании с опорой на определенную систему требований; способствовать пониманию и применению символов; расширять детский словарь; закреплять навыки фонетического анализа; обучать и закреплять составлению и употреблению грамматических конструкций.

- b) воспитательные: формировать интерес к знаниям, процессу их получения; учить подчинять свои действия правилам; учить самостоятельно выполнять полученные задания; формировать и совершенствовать коммуникативные навыки и умения, навыки совместной работы; развивать социальную компетентность.
- c) коррекционно-развивающие: развивать дифференцированное восприятие, логическое мышление, логическую память; совершенствовать фонематический слух; развивать мелкую моторику, зрительно-пространственную координацию; снижать уровень тревоги и психологического напряжения.

Этапы использования здоровьесберегающих технологий

На занятиях с педагогом-психологом используются такие здоровьесберегающие технологии, как: игротерапия, сказкотерапия, песочная терапия, акватерапия, ароматерапия и др. Занятия проводились в индивидуальных и подгрупповых формах. При этом индивидуальные формы предшествуют групповым, подготавливают их.

За неимением времени остановимся на формировании пространственных отношений старшими дошкольниками из подготовительной группы. Пространственные отношения – поздно формирующийся компонент интеллектуального развития. Если он будет сформирован на низком уровне или дефицитен, то у ребенка возможны в школе проблемы с освоением математики, выполнением счетных операций, освоением грамматического строя речи, запоминанием правильного написания букв. Именно поэтому в своей работе мы обязательно уделяем место развитию пространственного восприятия и мышления

- I. Индивидуальные занятия по формированию пространственного восприятия и мышления (обучение составлению плана).

Задачи индивидуальных занятий по формированию пространственного восприятия и мышления:

- A. В области интеллектуальной подготовки: развивать дифференцированное восприятие, логическое мышление: логическую память; развивать мелкую моторику, зрительно-пространственную координацию; способствовать пониманию и применению символов; расширять детский словарь.
- B. В области личностной подготовки: учить ориентироваться в задании с опорой на определенную систему требований педагога при работе в паре с ним; формировать интерес к знаниям, процессу их получения; учить подчинять свои действия правилам, заданным педагогом; учить самостоятельно выполнять полученные задания с опорой на образец.
- C. В области социально-психологической подготовки: учить слушать и выполнять задания педагога, формировать навыки совместной с педагогом работы; развивать социальную компетентность в общении со старшими; расширять детский словарь; обучать и закреплять составлению и употреблению грамматических конструкций при взаимодействии с педагогом; снижать уровень тревоги и психологического напряжения.

Ожидаемый результат: дети должны усвоить основные геометрические формы; знать название программных форм и уметь их воспроизводить по просьбе педагога; уметь находить многоугольники по образцу; знать о наличии различных проекций на предметы; уметь соотносить предмет и его форму; уметь расставлять предметы на ограниченном

пространстве по заданному плану; уметь составлять план расположения знакомых предметов в знакомом пространстве.

Этапы индивидуальной работы

1. Формирование и уточнение моторных образов. Задания: «Найди одинаковые фигуры среди других фигуры чудесном мешочке», «Обведи и раскрась», «Узнай фигуру с закрытыми глазами», «Выложи фигуру из палочек», «Раскрась одинаковые фигуры одним цветом», «Разложи фигуры на кучки, подходящие к подходящим и назови их одним словом», «Найди и обведи в линейке большой (маленький) овал (треугольник/круг)» и др.
2. Формирование и уточнение зрительных образов. Предлагаемые задания: «Подбери одинаковые фигуры», «Найди одинаковые фигуры среди других фигур», «Раскрась синим цветом все прямоугольники, квадраты – красным / Раскрась синим цветом все круги, а овалы – красным» и др.
3. Развитие воображения. Задания: «Что бывает круглое / треугольное / овальное ..», «Соедини фигуру и тот предмет, который на нее похож», «Дорисуй фигуру до предмета» и др.
4. Развитие зрительной памяти. Задания: «Какой фигуры не стало?», «Что изменилось?» и др.
5. Развитие пространственного и логического мышления. Задания: «Вставь недостающую часть картины», «Построй последовательность», «Поставь необходимую фигуру на её место», «Разложи на группы, подходящие к подходящим», «Угадай общую часть», «Сравни фигуры» и др.
6. Развитие представлений о пространственных отношениях. Задания: «Рассмотри предмет прямо. На какую фигуру он с этого места похож?», «Рассмотри предмет сверху. На какую фигуру он с этого места похож?», «Зарисуй с помощью линейки вид предмета сверху», «Расставь эти предметы так, как дано на плане (2 – 3 предмета)», «Расположи предметы как на плане» и др.

II. Подгрупповые занятия по формированию пространственного восприятия и мышления.

На следующем этапе проводятся подгрупповые занятия. Наполняемость группы 4 – 6 человек, что определяется тяжестью диагноза и индивидуально-психологическими особенностями детей подгруппы. Так, подгруппа для детей с диагнозом ЗПР составляется из 4 человек, а с диагнозом ТНР – 6 человек. Однако, если среди детей с ТНР есть дети с агрессивными проявлениями, застенчивые, конфликтные, то группа не должна превышать 4 человек. Задачи этапа совпадают с предыдущими, с той разницей, что дети работают в условиях дефицита времени и высокого эмоционального напряжения. Они договариваются теперь между собой при контроле со стороны педагога-психолога, дети работают в основном самостоятельно.

Форма проведения, как правило игровая: соревнования между детьми, выполнение заданий для обнаружения секретов, квесты, продвижение по нарисованной схеме с последующим получением призов.

Предлагаемые задания: «Найди два одинаковых рисунка (плана)», «Раскрась синим цветом все прямоугольники на рисунке-плане», «Найди тот предмет, что на схеме заштрихован красным цветом», «Узнай, что обозначает этот большой (маленький) овал (треугольник/круг)», «Какая команда быстрее расставит предметы по плану», «Расставь эти предметы так, как дано на плане (2 – 3 предмета)», «Найди секрет с помощью схемы», «Построим из фигур, спрятанных в комнате. План – подсказка их поиска» и др.

Последовательная и систематическая работа по обучению составлению и прочтению планов-схем приводит к тому, что даже дети с ЗПР научаются по схеме обнаруживать требуемый объект.

Дошкольное образовательное учреждение имеет большие потенциальные возможности для формирования у детей здоровьесберегающей культуры, навыков здорового образа жизни. Это связано с системностью дошкольного образования, возможностью поэтапной реализации поставленных задач с учётом возрастных и психологических возможностей детей.

1. Арсеновская О.Н./ Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду.– Волгоград, “Учитель”, 2009.
2. Белая К.Ю. / Инновационная деятельность в ДОУ: Метод. пособие. - М., Сфера, 2005.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. / Психология здоровья человека. – М., Академия, 2001.
4. Гаврючина Л.В. / Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. - М., Сфера, 2007.
5. Крылова Н.И. / Здоровьесберегающее пространство в ДОУ. – Волгоград, Учитель, 2008.
6. Павлова М.А., Лысогорская М.В. / Здоровьесберегающая система ДОУ. – Волгоград, Учитель, 2009.
7. Пожар Л. / Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – Воронеж, Изд.: МОДЭК, ИПП, 1996.
8. Шорыгина Т.А. / Учимся ориентироваться в пространстве: материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников. – М., ТЦ: Сфера, 2005.

РАЗДЕЛ XV. ПСИХОЛОГИЯ

Аринина М.В.

Влияние теории эволюции Ч. Дарвина на развитие британской социальной психологии

*Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации
(Россия, Нижний Новгород)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-48

idsp: 000001:sr-10-12-2017-48

Аннотация

В статье раскрываются и анализируются основные воззрения Ч.Дарвина, заложившие естественнонаучную основу социальной психологии в Великобритании во второй половине XIX века, а именно: теория естественного отбора, социальные инстинкты человека, особенности выражения эмоций у человека, формирование нравственных качеств. Дана оценка вклада Ч.Дарвина в становление и развитие данной отрасли психологической науки

Ключевые слова: история социальной психологии Великобритании, Ч.Дарвин, теория эволюции, нравственная и социальная эволюция, теория социальных инстинктов, эмоции, социальное поведение человека

Теория эволюции Ч. Дарвина (1809-1882) оказала огромное влияние на развитие науки во второй половине XIX века – начале XX века, в том числе и на развитие социальных наук. Многие ученые впоследствии пытались приложить идеи, высказанные Ч.Дарвином, к исследованию и объяснению социальных и социально-психологических явлений. Наряду с британской социальной антропологией воззрения Ч. Дарвина послужили естественнонаучной основой для становления социальной психологии в Великобритании, начавшей формироваться в качестве отдельной отрасли психологии в середине XIX столетия. Целью данной статьи является раскрытие тех ключевых идей ученого, которые сыграли значимую роль в становлении данной отрасли науки в Великобритании.

Ключевыми понятиями теории эволюции Ч.Дарвина являются «естественный отбор» и «борьба за существование». В своей классической работе 1871 года «Происхождение человека и половой отбор» Ч.Дарвин писал, что человек, как и другие животные, эволюционировал благодаря естественному отбору. Наиболее полезные качества, способствовавшие выживанию вида, сохранялись и передавались по наследству. Качества же, не способствовавшие выживанию, постепенно ослабевали и исчезали. Естественный отбор является следствием борьбы за существование, которая в свою очередь есть результат быстрого размножения.

В теории Ч.Дарвина одним из основных является понятие инстинкта. Однако представления ученого о природе инстинкта менялись. В книге «Происхождение видов путем естественного отбора» Ч.Дарвин описывал инстинкт следующим образом: «Действие, для исполнения которого от нас самих требуется опыт, исполняемое животным, особенно очень молодым, без опыта, или исполняемое одинаково многими особями без знания с их стороны цели, с которой оно производится, обычно называют инстинктивным» [1; 179]. Г.Бир [4] отмечает, что Ч.Дарвин рассматривал инстинкты то как драйвы, побуждающие человека к особому типу поведения, то как поведенческие тенденции (например, кураж) или проявления чувств (таких, как симпатия) или

придерживался более близкого современной науке взгляда, определяя инстинкты как стереотипные поведенческие паттерны, характерные для данного вида.

В книге «Происхождение человека и половой отбор» Ч. Дарвин рассматривал инстинкт в основном как влечение или импульс, побуждающий животное стремиться к определенной цели. Именно цель, а не что-то еще определяет природу данного инстинкта. Кроме того, Ч.Дарвин не соглашался с распространенным в то время представлением об обусловленности всех действий человека стремлением к удовольствию и избеганием страдания. Ч.Дарвин считал, что инстинкты животных и человека не всегда связаны с удовольствием и болью и являются простой врожденной силой. Схожие идеи развивал позже и один из первых британских социальных психологов В.Мак-Дугалл (1871-1938), известный в нашей стране в основном как автор теории социальных инстинктов как основы социально-психологического поведения человека. В.Мак-Дугалл тоже придавал большое значение целенаправленности поведения.

Как писал британский историк психологии Л.Херншоу [6], Ч. Дарвин перенес идею социальных инстинктов, которую развивали социальные философы, на биологическую основу. Ученый считал человека общественным животным. Как и у других высших социальных животных, на поведение человека влияет «общественный инстинкт». «Хотя человек в его современном состоянии обладает не многими специфическими инстинктами, ...тем не менее, нет причины отвергать возможность сохранения с древних времен до известной степени инстинктивной любви и сочувствия к своим товарищам», – писал Ч.Дарвин [2; 224]. В результате действия этого инстинкта, человек испытывает дискомфорт, будучи изолированным от других людей, он склонен быть верным своим близким, повиноваться вождю, защищать ближних, помогать им.

Главным элементом общественного инстинкта ученый считал симпатию (или сочувствие). Описывая симпатию, Ч.Дарвин опирался на представления шотландского экономиста и философа А.Смита (1723-1790) и шотландского психолога и педагога А. Бэна (1818-1903), которые рассматривали ее как основу социального поведения человека. Симпатия является следствием воспоминаний о прошлых удовольствиях и страданиях. Страдания или удовольствия других ассоциируются у человека с его собственным опытом переживания подобных чувств и вызывают сочувствие, или симпатию. Сам Ч.Дарвин говорил как об «инстинкте симпатии», т. е. наследуемом признаке, так и о «чувстве симпатии», которое, по-видимому, приобретается человеком из опыта, в течение жизни. Именно симпатия побуждает человека обращать внимание на одобрение или порицание со стороны общества, таким образом, регулируя поведение человека. «Общественный инстинкт вместе с симпатией (которая заставляет нас считаться с одобрением или неодобрением ближних) служили всегда первичным импульсом и руководством» [2; 235]. В свою очередь одобрение общества усиливает общественный инстинкт. Ч.Дарвин добавляет также, что на формирование инстинкта симпатии большое влияние оказывает привычка.

Хотя общественный инстинкт играет основную роль в управлении поведением человека, Ч.Дарвин отмечал, что по мере развития умственных способностей человек все больше руководствуется разумом и собственным опытом, а не только инстинктом. С развитием умственных способностей и умения контролировать свое поведение, испытывая симпатию, человек научается более верно понимать мнение других людей по отношению к его поступкам.

Ч.Дарвин отмечал, что инстинкты бывают разными по силе, и «наиболее постоянные общественные инстинкты подавляют менее постоянные» [2; 225]. Когда в определенной сложной ситуации человек следует не общественному, а какому-либо другому инстинкту, например самосохранения, у человека возникают чувство стыда, угрызания совести и другие эмоции, связанные с одобрением или порицанием со стороны общества.

На основе общественного инстинкта, по представлению Ч.Дарвина, формировались и нравственные качества человека: «Нравственное чувство развилось из общественного инстинкта, потому что оба вначале ориентировались исключительно на общественный интерес» [2; 233]. Нравственными считались те поступки, которые являлись полезными для общества, способствовавшие выживанию племени. Следовательно, такие поступки поощрялись и, таким образом, закреплялись в сознании человека и его поведении.

Ч.Дарвин также подчеркивал важность подражания, которое сильно развито у людей, особенно у дикарей. По его мнению, подражание своим сотоварищам оказало существенное влияние на развитие умственных способностей человека в процессе эволюции. Ученый описал этот процесс следующим образом. Когда один, наиболее одаренный член племени изобретал что-то новое и полезное, другие члены племени подражали ему, что приносило выгоду всему племени. И чем больше в племени таких одаренных людей, тем больше полезных признаков (одаренности) передастся по наследству их потомкам, и тем больше шансов у этого племени победить в борьбе за выживание. «Племена, заключающие наибольшее число даровитых людей, должны были увеличиваться в числе и вытеснять другие племена» [2; 241].

Что касается цивилизованных обществ, по мнению Ч.Дарвина, их развитие в меньшей степени зависит от естественного отбора, по сравнению с дикими племенами. «Тем не менее, в общем более умственном развитии члены того же общества будут иметь успех перед менее способными и оставлять более многочисленное потомство, а ведь это и есть одна из форм естественного отбора» [2; 254]. То есть в современном обществе, считал Ч.Дарвин, естественный отбор тоже имеет место. Но происходит он не столько путем физического истребления других людей, народов, а скорее на основе превосходства в умственном развитии. Умственным способностям ученый придавал большое значение, именно они, по его мнению, сделали человека «венцом эволюционного развития».

Интересной для социальной психологии является и работа Ч.Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных» (1872), посвященная происхождению способов выражения эмоций у человека в результате его эволюционного развития. Как отмечает исследователь Роберт М. Фар [5], идеи, высказанные Ч.Дарвином в этой книге, оказали сильное влияние на социально-психологические воззрения немецкого физиолога и психолога В.Вундта (1832-1920) и американского философа, психолога и социолога Дж.Г.Мида (1863-1931)

Ч.Дарвин подробно описал и сравнил различные движения и жесты, с помощью которых человек и животные выражают эмоции. Как и многое другое в поведении человека, способы выражения эмоций являются наследуемыми. Особое внимание ученый уделял различным выражениям лица. Ученый отмечал покраснение лица как присущее только человеку выражение эмоций, таких, как стыд, застенчивость, скромность. Оно связано с социальной сущностью человека. Если другие выражения эмоций имеют аналоги и у животных, то покраснение лица уникально и характерно только для человека. Смущение и стыд являются, по мнению Ч.Дарвина, проявлениями повышенного внимания к себе в присутствии других, внимания к себе со стороны других людей. Важно не просто осознание себя, но значение, которое человек придает мнению окружающих людей, что они могут подумать и как оценить его внешность или поведение. «Краснеют не от чувства вины, а от мысли, что другие думают или знают о нашей вине» [2; 899]. Ч.Дарвин считал, что изначально такое выражение эмоций было связано с повышенным вниманием к собственной внешности, а позже по ассоциации перешло и на оценку нравственного поведения. Ч.Дарвин попытался дать объяснение тому, как сформировался такой специфический способ проявления эмоций у человека, представил т.н. «теорию покраснения».

Ч.Дарвин отмечал важность «выразительных движений лица» для общения человека. Он указал на взаимосвязь между самими эмоциями и их проявлениями.

Свободное внешнее проявление эмоций усиливает переживаемые человеком эмоции, и, наоборот, сдержанное выражение эмоций делает их менее интенсивными. Также, когда человек «симулирует какую-либо эмоцию, возникает тенденция к ее действительному переживанию» [2; 919].

Таким образом, по теории Ч. Дарвина, развитие человека происходило эволюционно, в результате естественного отбора. Следовательно, человек имеет много качеств, сходных с животными, он обладает инстинктами, в том числе и социальными инстинктами. Человек агрессивен, так как подобно другим животным, вынужден бороться за выживание. Тем не менее, социальные факторы играют значительную роль в формировании нравственных качеств человека. Более того, умственные и нравственные качества, по мнению ученого, могут передаваться по наследству. Ч.Дарвин подчеркивал свою веру в нравственную и социальную эволюцию человека. Кроме того, он считал, что с развитием цивилизации и возникновением более крупных обществ, люди должны испытывать симпатию ко всем членам общества, к которому принадлежат. А в дальнейшем и к другим народам и расам, хотя ученый признавал, что развитие симпатии к ним происходит довольно долго.

Как и многие другие мыслители, ученый поддерживал распространенные в XIX веке представления, такие, как симпатия и подражание, объясняющие социальное поведение человека. Однако, для социальной психологии особенно интересны идеи Ч. Дарвина об общественных инстинктах и его описание выражений эмоций у человека, поскольку они послужили толчком к последующим разработкам в области взаимоотношений человека и общества, и развивались первыми социальными психологами. Понимая человека как социальное животное, Ч.Дарвин считал общественный инстинкт центральным в поведении человека, и инстинкт этот рассматривался в рамках теории эволюции как полезный для выживания вида.

К сожалению, популярность эволюционных идей Ч. Дарвина имела не только положительные последствия. Теорию Ч.Дарвина предвосхитил британский социолог и психолог Г.Спенсер (1820-1903), на почве эволюционной теории появился социальный дарвинизм. Как отмечает А.Л. Свенцицкий, «вслед за Спенсером многие мыслители второй половины XIX века считали расовые, этнические, национальные и классовые различия зависящими от биологических факторов, обусловленных эволюционными процессами естественного отбора» [3; 26]. Многие политики использовали эти представления, чтобы оправдать колонизацию и захватнические войны.

Подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что, несмотря на двоякое влияние предложенной Ч.Дарвином теории эволюции на формирование научной и социально-политической мысли последующего столетия, его идеи и исследования внесли значимый вклад в развитие как британской, так и мировой социальной психологии. Важными для социальной психологии оказались его представления о социальных инстинктах, развитие понятия симпатии, исследование эмоций и особенностей формирования нравственных качеств человека.

1. Дарвин, Ч. Происхождение видов путем естественного отбора / Ч. Дарвин. – М.: Просвещение, 1987. – 383с.
2. Дарвин, Ч. Происхождение человека и половой отбор. Сочинения, т.5. Ч. Дарвин. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 1040с.
3. Социальная психология в трудах отечественных психологов /Сост. под общ. ред. А. Л. Свенцицкого. – СПб: Питер, 2000.- 512 с.
4. Beer, C. G. Instinct. // Encyclopedia of the social sciences. Vol. 7. New York: Free Press. 1968. - pp.345-347
5. Farr, R.M. The roots of modern social psychology 1872-1954. Oxford: Blackwell, 1996. – 343p.
6. Hearnshaw, L. S. A Short History of British Psychology 1840-1940. New York: Barnes & Noble Inc., 1964. – 331 p.

Прялухина А.В.**Осмысление молодежной алкоголизации в социально-психологических концепциях***Мурманский арктический государственный университет
(Россия, Мурманск)**doi: 10.18411/sr-10-12-2017-49**idsp: 000001:sr-10-12-2017-49***Аннотация**

В статье предпринята попытка осмысления молодежной алкоголизации с разных точек зрения социально-психологических подходов. Данная статья направлена на раскрытие понятий «аддикция», «алкоголизм», что позволяет более полно определить данное явление. Выделяются социально-психологические факторы и механизмы алкогольного поведения молодых людей.

Ключевые слова: аддикция, алкоголизация, социальное научение, смысл жизни, позитивные и негативные оценки окружающих.

Высокая значимость проблемы подростковой алкоголизации обусловлена с одной стороны, увеличением потребления населением спиртосодержащих напитков, что обогащает казну, с другой стороны – алкоголизм наносит большой ущерб здоровью, снижает социальный уровень, приводит к личностной деградации, т.е. поражает людей молодого и среднего возраста. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) отмечается тенденция увеличения числа проблем, которые обусловлены употреблением алкоголя.

Характеризуя дефиниции аддикции, следует учесть отсутствие четкого разграничения данного явления. Так, В. Миллер и М. Ландри, определяют аддиктивное поведение как период злоупотребления веществами, изменяющими психическое состояние до того, как от них сформируется зависимость. По мнению М.М. Стивен, Н.С. Курек и других, аддиктивное поведение проявляется в неудовлетворенной потребности алкоголя, наркотика сопровождаемое получением эйфории, при помощи которой снимаются негативные ощущения. С.И. Галяутдинова, Е.В. Ахмадеева аддикцию связывают с вредными привычками человека, его страстью к чему – либо, приобретая форму патологического и (или) девиантного (отклоняющегося) поведения [2]. Рассматривая аддикцию как измененное психическое состояние, авторы говорят о том, что данные явления являются промежуточным звеном между формированием вредной привычки и симптомами зависимости, проявляющиеся в виде девиантного поведения.

Одной из форм девиантного поведения является алкоголизм. Л.М. Барденштейн, А.В. Молодецких и др. алкоголизм определяют как форму злоупотребления спиртными напитками, оказывающую отрицательное воздействие на здоровье человека, его поведение, взаимоотношения с окружающими [1]. В.А. Одиноква разграничивает понятия «аддиктивное» поведение, «зависимость» или «проблемное» потребление алкоголя [3]. Автор определяет «проблемное» употребление алкоголя как зависимость, таким образом, определяя внутреннее состояние человека от какого - либо внешнего воздействия, от которого нет возможности воздерживаться. Удовлетворяя потребность в употреблении алкоголя, человек тем самым стремится достичь психологического комфорта, психического эффекта. Однако данное удовлетворение потребности оказывает пагубное воздействие на поведение:

В отечественных работах, затрагивающих проблему приобщения молодежи к употреблению алкоголя, подчеркивается роль социализации, в ходе которой осуществляется постоянное открытие и утверждение себя, приобщение молодого человека к «всеобщему социальному». Однако неблагоприятные ситуации могут нарушать процесс социализации, который приводит к инфантильности, социальной

незрелости, социальным отклонениям агрессивного или социально-пассивного типа личности, не выполнению своих действий в соответствии с общественными ожиданиями, девиантному поведению.

Исследование молодежной алкоголизации нельзя глубоко понять, не изучив мотивы и причины молодежного алкоголизма, влияния социальной среды на данный феномен, целостные структуры качеств аддиктивной личности. Ряд авторов уделяли внимание проблеме молодежной алкоголизации при разработке мотивационной модели употребления алкоголя. Так, предложенная В. Коксом и Е. Клингером четырехфакторная мотивационная модель употребления алкоголя включает следующие мотивы: социальные, конформные, мотивы активации и копинг-мотивы. Социальные мотивы характеризуются благосклонным отношением общества или ближайшего окружения к употреблению алкоголя. Конформные мотивы подкрепляются желанием человека при помощи алкоголя избежать социальной изоляции. Мотивы активации характеризуются желанием человека получить ощущение удовольствия и положительные эмоции. Копинг-мотивы заключаются в избегании негативных эмоций, преодоления стресса и т.п.

Ряд социологов подчеркивает взаимосвязь экономических кризисов, социальных потрясений и роста девиантного поведения. Одним из первых к такому выводу пришел Э.Дюркгейм, объясняющий распространение алкоголизма интегрированностью общества. Социальные противоречия и социальные потрясения могут быть для человека не значимыми, отношение к высшим ценностям становится скептическим. В силу ослабления эмоциональных и социальных контактов молодые люди приобщаются к алкоголю. Р. Макайвер, Р. Мертон рассматривают данное явление как рассогласованность между культурным предписанием и средствами их реализации. Следовательно, в период непредсказуемости общественного поведения, ослабления эмоций, мышления и волевых процессов, неравномерная социализация новой системы ценностей может приводить к алкоголизации населения.

Б. Хегенхан, М. Олсон и другие представители бихевиоризма в своих работах, связанных с исследованием молодежной алкоголизации выделяют три взаимосвязанных фактора – поведенческий, когнитивный, средовой [5]. В процессе научения через наблюдение в результате подкрепления практикой посредством награды или наказания, молодой человек овладевает определенным опытом, и последствия его поведения определяют вероятность повторения. Однако поведение моделируется не только социальными факторами (семья, культура, СММИ), но и мышлением, самоконтролем. Развитие интернализованного механизма самоконтроля или самоограничения способствует сопротивлению искушения. Употребление спиртных напитков сначала может быть усвоено через отношение других к алкоголю, но будет или не будет оно закрепившимся и устойчивым, зависит от положительного или отрицательного подкрепления.

Согласно гуманистической теории все деструктивные проявления в поведении вторичны и порождаются объективными факторами. Базовые потребности могут быть удовлетворены только в рамках межличностного контакта. Низкий уровень культуры, социальные потрясения, одиночество, неудовлетворенные потребности в общении, семейные конфликты приводят к отсутствию возможности удовлетворения базальных (базовых) потребностей молодого человека и компенсируются проблемным потреблением спиртных напитков.

Экзистенциальная концепция позволяет охарактеризовать молодежный алкоголизм с точки зрения:

- понимания современным человеком понятия свободы. Идея Э. Фромма в том, что в настоящее время сущностью существования для человека служит одиночество и его изоляция от социальной среды. У молодого человека освобожденного от культурных и социальных стереотипов не реализуются интеллектуальные, эмоциональные способности, и тем самым он не

приобретает свободу, а изолируется от общества, пробуждая в себе чувство бессилия и тревоги.

- Изоляции, которая ставит молодого человека перед выбором таких мотивов как избавление от свободы при помощи новой зависимости или самостоятельное определение смысла своей жизни.

Деятельностный подход рассматривает проблему алкоголизации через призму взаимодействия молодого человека с социальной средой. Результатом взаимодействия появляется целостное отражение реальной действительности, преобразуемое в предметной деятельности. Деятельностный подход дает возможность охарактеризовать молодежную алкоголизацию с точки зрения:

- оценки окружающих людей. Алкогольное поведение может оцениваться окружающими как позитивно, так и негативно. Позитивная оценка формирует установку на дальнейшее употребление алкоголя, т.к. у человека впоследствии приема спиртных напитков появляется ощущение удовольствия. Негативное оценивание алкогольного поведения окружающими мешает молодому человеку рассматривать свое поведение с иных позиций. Однако отношение к алкоголю зависит от направленности личности, ее уровня притязаний и социально-психологических условий;
- молодежной алкоголизации зависящей от степени несоответствия личностных и социальных потребностей, приводящих к расхождению мотивов и целей собственной деятельности.

По мнению А.В. Прялухиной, субъектно-потребностный подход позволяет разрешить противоречия между неудовлетворенными потребностями личности и потребностями социума в нравственном поведении, приобретении определенного общественного положения и т.д. [4]. Именно потребности социума представляют механизм удовлетворения индивидуальных потребностей личности. Поэтому потребности личности должны формироваться таким образом, чтобы соотноситься с потребностями, признаваемыми обществом. А понимание субъектности позволяет рассматривать алкоголизм молодых людей как механизм реализации уровней удовлетворения физиологических, социальных и личностных потребностей, которые являются первостепенными компонентами личности, составляют основу мотивации ее поступков и поведения. Соотношение личностной субъектности и характера удовлетворения потребностей можно рассмотреть на основе использования «принципа логического квадрата» (Таблица 1).

Таблица 1

Соотношение субъектности и потребностей личности

Уровни потребностей Характер удовлетворения	Удовлетворенные потребности		Неудовлетворенные потребности	
	Позитивные типы субъектности	Активность	Негативные типы субъектности	Пассивность
Физиологические		Социально позитивный		Социально негативный
Социальные		Личностно позитивный		Личностно негативный
Личностные				

Содержание субъектно-потребностного подхода можно свести к следующим основополагающим принципам:

1. Потребности – это один из основных компонентов структуры личности, который является основой мотивации ее поступков и поведения.
2. Субъектность – один из вариантов активности и ответственности личности по отношению к своей жизни.
3. Субъектность является реализацией способности к самоуправлению.

4. Субъектность – индикатор эффективности социальной деятельности личности.

В структурно-системном подходе преобладает точка зрения, согласно которой алкоголизация личности зависит от целостной структуры качеств аддиктивной личности, таких как неудовлетворенные потребности, мотивы, отсутствие ценностей, интересов одобряемых обществом, направленности, в которых сочетаются наследственные факторы и внешние приобретенные. Такая структура личности определяет негативные отношения молодого человека к окружающим, обществу и самому себе, что приводит к нарушению социального развития, неудовлетворенным потребностям в познании себя, понимании другого и обеспечивает динамику алкогольного поведения.

Многообразие дефиниций «аддикции», социально-психологических подходов изучения молодежной алкоголизации свидетельствует о недостаточной изученности данного феномена и требует системного исследования. Из нашего краткого анализа видно, что данная проблема разрабатывается различными социально - психологическими направлениями.

** Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ номер 17–16–51002.*

1. Барденштейн, Л.М. Алкоголизм, наркомания и другие психические, и поведенческие расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ :учеб.пособие / Л.М. Барденштейн, А.В. Молодецких, Ю.Б. Можгинский, Н.И. Беглянкин, Г.А. Алешкина. – М. : ГЭОТАР – Медиа, 2015. – 96с.
2. Галяутдинова, С.И., Ахмадеева, Е.В. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями [Текст] / С.И. Галяутдинова, Е.В. Ахмадеева // Вестник Башкирского университета. - № 1, Том 18, 2013 .
3. Одиноква, В.А. Теоретическое и эмпирическое определение проблемного потребления алкоголя [Текст] / В.А. Одиноква // Теория и практика общественного развития. - №10. – 2014
4. Прялухина, А. В. Психология потребностной неудовлетворенности девиантно-развивающейся личности: феноменология и основы преодоления: монография / А. В. Прялухина. - М.: Буки Веди, 2013. – 347 с.
5. Хегенхан, Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон; [пер. с англ. Л. Бутылина и др.]. - 6-е изд. - СПб [и др.]: Питер, 2004. - 473 с.

Строгая О.Ю.

Социализация старости через произведения фольклорной и художественной литературы

(Россия, Москва)

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-50

idsp: 000001:sr-10-12-2017-50

*Who helps people - he spends time in vain.
Good deeds can not be glorified.*

Помните знаменитую песенку старухи Шапокляк из мультфильма про Чебурашку: *кто людям помогает, тот тратит время зря – хорошими делами прославиться нельзя...* (Э. Успенский). Образ старушки, не хочется писать *старухи*, Шапокляк Э. Успенскому очень удался [6]- такая боевая, озорная и очень подвижная бабушка, но которая все время делала какие то пакости. Вот может поэтому она и запомнилась? Не зря говорят – хорошее забывается быстро, а плохое помнится долго.

Знаменитая русская Баба-Яга- Костяная нога [5], та которой пугают маленьких детей, и та *отрицательная старушка(отрицательная крайность старости)* с которой знакомятся все дети дошкольного возраста. Баба- Яга пришла к нам из русских народных сказок, из глубоких древних времен. Видимо это был один из первых

прообразов зла, наряду с *Кощеем Бессмертным* и *Змеем Горынычем*. Так чем же прославилась эта бабушка-

- костяной ногой (нога скелета или нога мертвеца- из русской народной сказки «Перышко Финиста Ясна Сокола»: - ...Вошла она в избушку, видит, а в ней лежит баба-Яга, костяная нога из угла в угол, губы на полке, а нос в потолок врос);
- ступа, как средство передвижения (знаменитое изобретение древности наряду с ковром-самолетом – из русской народной сказки «Василиса Прекрасная»: - Скоро послышался в лесу страшный шумб деревья трещали, сухие листья хрустели, въехала из леса Баба-Яга - в ступе едет, пестом погоняет, помелом след замечает);
- способностью направлять действия диких животных и птиц;
- тем, что воровала маленьких детей и запекала их в печи;
- и самое главное – она была очень старая и очень страшная.

Древнеславянские люди жили общинами и, соответственно, те люди, которые уходили по каким-то причинам из общины жить обособленно, автоматически становились **непонятными**, а все, что непонятно, то страшно и опасно. Чаще всего обособленно жили знахари, ворожеи или ведуньи. Так вот, и Баба-Яга могла быть и опасной, и непонятной, но и полезной - она могла дать совет, способствующий достижению цели. Это своеобразное не отрицание *мудрости* старости.

Скорее всего, не принятие одиночества, скупости, накопительства и агрессивной враждебности дали возможность зарождению таких персонажей как – *Баба-яга, Кощей бессмертный и Змей Горыныч*.

Даже знаменитый образ современного доброго и благодушного Деда Мороза не всегда был таким. Ему предшествовал и образ неукротимого и свирепого славянского бога Позвизда (*в славянской мифологии – страшный ветер, считается свирепым богом бури, сильного ветра*), и мрачного бога подземелья Карачуна (*славянское божество нижнего мира, повелитель морозов, холода и мрака*), и достаточно жестоких древнеславянских богов Зимника и Мороза. Только с появлением христианских святых, появился более положительный Дед Мороз - им стал прообраз св.Николая (*в христианстве почитается как чудотворец, является покровителем путешествующих, заключенных и сирот*).

Русских народных сказок, посвященных старости очень мало, в основном сказки заканчиваются свадьбой главных героев и тем, что потом они жили долго и умерли в один день. Самая знаменитая сказка про *жизнь во старости* – сказ про Старика и золотую рыбку. Но это уже не русская народная сказка, а сказка, написанная знаменитым русским поэтом А.С.Пушкиным [4], и в основном она не про счастливую старость, а про завышенные амбиции одного из супругов.

Не так много литературных произведений, где главные герои- пожилые люди. Самая знаменитая из *литературных старух*- мисс Джейн Марпл Агаты Кристи (*писательница посвятила мисс Марпл около пятнадцати произведений*)- старая, умная, традиционная английская леди. Знаменитая писательница списала ее со своей бабушки, и наделила ее любознательностью, общительностью, остротой ума и ясностью сознания. Получилась такая почти идеальная старушка, которая не жалуется на здоровье; которая живет в гармонии со своей старостью и обладая прекрасным аналитическим складом ума, расследует сложные криминальные преступления [7]. Так как же кто людям помогает....? Потому что, *не возраст определяет цену человека* (цитата из х/фильма *Старики-Разбойники*), а:

- социальная направленность;
- наличие целеполагания;
- прекрасная сохранность интеллекта.

Получается такая своеобразная *положительная крайность старости*. Соответственно, запоминаются две крайности – или положительная или отрицательная. Старость, отягощенная физиологическими, психосоматическими болезнями, запоминается плохо – болел человек, ему было тяжело, но потому что *старость наступила*. Такое в большинстве общественное мнение.

Общественные ценности, и соответственно отношение к старости у каждой народности свое. У бельгийской писательницы Амели Нотобм в произведении «Токийская невеста» [3] есть такой замечательный текст, описывающий японских стариков *Каждое мое слово, каждый жест вызывали у них дикий хохот. Они гримасничали, хлопали по спине внука, потом меня, пили чай из моей чашки. Старуха коснулась моего лба, закричала: «Ой, какой белый!», и скорчилась от смеха, как и ее муж..... Я расспросила знакомых и выяснила, что в Японии такое происходит сплошь и рядом. В этой стране, где люди всю жизнь должны неукоснительно держать себя в руках, к старости они довольно часто не выдерживают, и у них сносит крышу, что не мешает им жить в семье, где за ними согласно обычаям, заботливо ухаживают.*

Таким образом, среда, также как и семейные ценности формируют молодость зрелость, и закладывают своеобразный фундамент старости.

В 1951 году вышла повесть- притча знаменитого американского писателя Эрнеста Хемингуэя «Старик и море». Эта повесть была посвящена упорной , героической борьбе за свою мечту – поймать самую большую рыбу всей своей жизни. Когда Хемингуэй говорил, что ему повезло в том, что он нашел хорошего старика, он имел в виду не только хорошие душевные качества своего героя [1]. Старик хорош не только своей добротой, простодушием и смирением, под которым подразумевается умение жить в согласии с самим собой. В старике есть нечто более значительное — подлинный и естественный героизм. На долю старика выпало тяжелейшее испытание. Он ведет свою титаническую борьбу с этой невиданной рыбой один на один, как и положено герою. И поединок этот со всеми его перипетиями, когда победа склоняется то на одну, то на другую сторону, все больше начинает напоминать миф. Герой должен вести борьбу в одиночестве, только тогда у него появляется возможность раскрыть себя полностью, проявить все свое мужество, стойкость, отвагу, умение. Старик знает свою физическую немощность, но он знает и другое — что у него есть воля к победе. *«Я все равно ее одолею,— сказал он,— при всей ее величине и при всем ее великолепии. Хоть это и несправедливо,— прибавил он мысленно,— но я ей докажу, на что способен человек и что он может вынести».*

Находясь один в море, старик размышляет об одиночестве. *«Нельзя, чтобы в старости человек оставался один,— думал он.— Однако это неизбежно».* Но потом сам себя опровергает,— уже на обратном пути к дому старик думает о своих земляках: *«Надеюсь, что они там зря не волнуются. Волноваться, впрочем, может только мальчик. Но он-то во мне не сомневается! Рыбаки постарше — те, наверно, тревожатся. Да и молодые тоже,— думал он.— Я ведь живу среди хороших людей».* Впервые его герой не одинок в этом враждебном и жестоком мире! Впервые его герой достиг гармонии с природой и людьми, окружающими его, обрел согласие с самим собой. Долгий путь пришлось пройти хемингуэевскому герою, чтобы прийти к такому жизнеутверждающему итогу [8].

Коринфский Аполлон Аполлонович [2] в своей книге, написанной еще в 1901 году, посвящает молодости и старости целую главу- *Не все состарившиеся люди делают брюзгливыми ворчунами, обличителями всего молодого-нового, то и дело повторяющими свое излюбленное словцо «Нынче молодежь- погляди да брось!» Много и таких, что, просветлев разумом на склоне лет, становятся и более чуткими сердцем, более склонными к всепрощению и всепониманию.* Как современно это звучит.

Есть ли место *подвигу (всепрощению и всепониманию)* в старости? Конечно. Преодолевая физическую немощь, борясь с болезнями и душевными расстройствами, пожилые люди доказывают свое право на жизнь, ведь они *живут среди хороших людей*.

1. Грибанов Б.Т. Э.Хэмингуэй. Избранное - М.: Просвещение, 1987
2. Коринфский А.А. Народная Русь, Репринтное издание- Воронеж, Град Китеж, 1995
3. Нотомб А. Токийская невеста. Роман - М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2011
4. Пушкин А.С. Сочинения в 3-х т. Т.1 Стихотворения. Сказки. Руслан и Людмила Поэма.- М.: Худож. лит., 1985
5. Русские народные сказки.- М.: Правда, 1985
6. Успеский Э. Крокодил Гена и его друзья.- М.: Планета детства, 2010
7. https://ru.wikipedia.org/wiki/Агата_Кристи_и_мисс_Марпл
8. <http://hemingway-lib.ru/analiz-proizvedenii/gribanov-analiz-povesti-starik-i-more-ernesta-khemingueya.html>

РАЗДЕЛ XVI. ФИЛОЛОГИЯ

Бойко К.К.

Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

*Стилистические особенности функционирования мифонимов
в поэзиях и переводах Леси Украинки
(Россия, Симферополь)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-51

idsp: 000001:sr-10-12-2017-51

Аннотация

В данной статье проанализировано употребление мифонимов в поэзиях и переводах Леси Украинки. С помощью описательного метода охарактеризовано содержание, стилистические и эстетические функции мифонимов в произведениях Леси Украинки.

Ключевые слова: имя собственное, имя нарицательное, оним, мифоним, ономастика.

Abstract

In this article it is analyzed the usage of mifonims in poetries and translations of LesyaUkrainka. By using descriptive method it is characterized the content, stylistic and esthetic features of mifonims in the works of LesyaUkrainka.

Keywords: proper name, common name, onim, mifonim, onomastics.

Постоянный интерес к проблемам онимной лексики на сегодня подтверждается достаточно широким спектром исследовательского поиска, в частности углубленным рассмотрением как отдельных методов изучения имен собственных (функционального, психологического), так и места онимов в художественной литературе. Преимущественно ономастическое пространство драм Леси Украинки продолжает привлекать внимание ученых, тогда как на периферии остается ее поэзия, а также переводы, что и определяет актуальностьданной статьи.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые предпринята попытка анализировать мифонимы и теонимы в поэзиях и переводах Леси Украинки.

Цель исследования – изучение и анализ особенностей функционирования мифонимов в поэзиях и переводах Леси Украинки.

Материалом исследования стала картотека мифонимов (всего 19 употреблений, из которых в переводах 16 и в поэзиях 3), созданная путем сплошной выборки из произведений Леси Украинки (I и II томы).

Объектом исследования является онимная лексика анализируемых произведений Леси Украинки.

Предмет– семантика и функции мифонимов как отражение истории и мифологической культуры.

Основным методом исследования является описательный, что позволило охарактеризовать содержание, стилистические, эстетические функции мифонимов в произведениях Леси Украинки. Использованы также приемы классификации.

Имена собственные, или онимы– индивидуальные наименования отдельных единичных объектов. Наричательные имена– носители понятий, а собственные – включают всю известную говорящему информацию о своих денотатах без определенных обобщений и поэтому связываются с понятиями лишь в той мере, в какой указывают на разновидность объектов, к которым относится их денотат. То есть, нарицательные имена

выполняют генерализирующую функцию, а имена собственные – дифференциальную. Это их третий существенный признак [1, с. 83].

Для имен собственных характерна однозначность, независимо от того, образованы они морфологическим или лексико-семантическим способом. Собственное имя в пределах одной языковой системы, как правило, относится к одному индивидуальному объекту природы или лица, животного [2, с 6–7].

Исследованием имен собственных занимается ономастика (греч. *onomastike* – искусство давать имена) – наука об именах собственных всех типов, о закономерностях их развития и функционирования. По направлениям исследования ономастику разделяют на теоретическую, описательную, историческую, прикладную и поэтическую, и каждое из этих направлений исследует определенную сферу ономастического слоя лексики украинского языка.

Теоретическая ономастика изучает проблемы, посвященные специфике значения имен собственных, их функциям, выясняет границы между общей и ономастической лексикой, объем и содержание ономастикона, системные связи в нем, разрабатывает методы ономастических исследований. Описательная ономастика изучает систему онимов конкретного языка в синхроническом аспекте, а историческая ономастика – в диахроническом аспекте. Прикладная ономастика обеспечивает номинацию прежде всего географических объектов, а также разрабатывает правила написания имен и фамилий. Поэтическая ономастика изучает антропонию художественных произведений, стилистическую роль имен собственных.

Развитие ономастики в Украине началось с разработки вопросов топонимики и, в меньшей степени, антропоники. Связано это с деятельностью М. Максимовича, И. Срезневского, И. Филевича, И. Франко, а также А. Соболевского, А. Шахматова, Г. Ильинского и др. Разработки Ю. Карпенко заложили основы для фундаментальных теоретических обобщений относительно природы и функционирования имен собственных в художественном произведении, совершенных как русскими, так и украинскими учеными.

Мифонимы (от греч. – сказание, предание, миф, имя, название) – имя собственное, наименование вымышленного субъекта или объекта в преданиях, сказках, мифах и т. д. (Вий, Медуза, Цербер, Пегас). В лингвистике мифонимы рассматриваются в пределах ономастического пространства или как апеллятивно-название объекта мифологического сознания. Отдельные аспекты мифопоэтической лексики освещались в трудах Н. Салогуб, С. Ермоленко, М. Зубова, В. Гуторова и др. Так, в статье Берест Т. М. «Античные онимы как элемент поэтического словаря конца XX века» отмечается, что среди онимов, используемых в рассматриваемых постмодернистских текстах преобладают названия, связанные с христианской традицией и историей христианства, однако довольно часто в поэтических произведениях конца XX века для создания эстетического эффекта используются античные мифонимы (имена титанов, героев, богов Древней Греции и Рима).

Мифологические и библейские имена, использованные в художественном произведении, частично или полностью теряют свою мифологичность и сакральность. Сакральность, которую имеют все библейские имена, не может храниться в художественном произведении, потому что у онимов уже другие референты, которые приобретают новые несакральные черты под влиянием работы авторской мысли. Они могут характеризовать пространственные объекты, религиозные направления и абстрактные понятия. Можно сделать вывод, что их применение в качестве образного средства в художественном произведении имеет субъективный характер, то есть зависит сугубо от авторского замысла.

Мы пришли к выводу, что мифонимы в произведениях Леси Украинки можно поделить на 3 группы: мифоперсонимы, мифотопонимы, мифозоонимы.

Мифоперсонимы – имена персонажей из мифов, былин, сказок.

В контексте принадлежностонимов к мифонимам может ставиться под вопрос из-за чрезмерного восхваления и приближение имени собственного к классу теонимов. Похожая ситуация происходит и в переводах в случае с мифоперсонимом Хамсин, который вне контекста теряет свою дополнительную функцию и трансформируется в анемоним (имя собственное стихийного бедствия, вид топонима):

*Рудий Хамсінв Єгипті розгулявся,
жагою палений, мчить у повітрі,
чекаючи пісок сухими крильми,
і дише густим полум'ям пекучим [3, с. 394].*

Мифотопонимы—названия географических объектов, которые человек представляет для себя как реально существующие. Имена собственные для обозначения мифического водного объекта присущи как поэзиям писательницы, так и, соответственно, ее переводам:

*Зібрав співець мистецькою рукою
Оті квітки і сплів їх у вінок,
Скупав його в таємних водах Стіксу... [3, с. 224]*

Мифозоонимы— имена собственные животных, которых практически не существует, но которых человек представляет реальными. Например, в поэзии на египетскую тематику «Ветряная ночь»:

*Там списані були усі імення
Тої потвори: Сонце, Правда, Доля,
Життя, Кохання і багато інших.
Та краще всіх пристало слово: Сфінкс –
Воно таємне, як сама потвора [3, с. 260].*

Мифоперсоним Купидон в переводах воспроизводит мифологическую культуру Древней Греции, в контексте воспринимается больше как символ капризной и неожиданной любви. Оним занимает промежуточную позицию, в некоторой степени приближаясь к теониму (Купидон (Амур) – сын богини Афродиты). Метафора «душа чешется» помогает передать присущую образу экспрессивность, которая раскрывается за счет сравнения его со слепым ребенком, указывает на непредсказуемость судьбы и любви.

*А найбільше наймолодша
Неспокійна. В неї серце
Моє свербить від щастя, знати
Чує владу Купідона [4, с. 260]
Так як ми після здивувалися
Над ранок, моя ти єдина!
Сидів проміж нас подорожній
Амур - та сліпа дитина [4, с. 171].*

В приложениях к переводам Леси Украинки отмечается, что оним Пан— это греческий бог, то есть по классификации теоним, традиционно его называют божеством и причисляют к мифонимам. Образ Пана в контексте приобретает коннотации торжественности за счет такой же торжественно-возвышенной окраски самого текста:

*«Як будеш плисти біля острова,
голосно покликни: «Умер величний Пан!» [4, с. 131]*

Мифоним Абунда характеризуется положительной оценочной окраской за счет эпитетов яснокудрая, сладкая, автор описывает фею, ей присуща «кельтская живость и расторопность», «сладкая улыбка», «глупый и искренний смех». Вместе с тем Леся Украинка бегло касается проблемы религии, указывая на победу христианства над язычеством:

*Та й Абунда, красна фея,
Теж боїться назареїв [4, с. 244].*

Этноним назареї функционирует сразу же в нескольких направлениях, указывая как на пространство, так и на дифференцированность.

Мифоним Харон в поэме «Атта Троль» в целом имеет нейтральное выражение и использован в тексте как средство воспроизведения мифологической культуры страны. Нагнетание шипящих и свистящих согласных создает впечатление таинственности, неестественного спокойствия, несколько напоминает скольжение лодки по воде.

*Може, озеро – то темні
Хвилі Стіксу? Прозерпіна
По мене замість Харона
Може, сих служниць послала? [4, с. 226]*

Особенность мифозонима Пегас в поэме «Атта Троль» заключается не в его характеристике мифопространства, а в отождествлении с музой, оним здесь как символ вдохновения, однако произведению не присуща торжественная манера, сопоставление шустрый/ плохой придает тексту оттенок фамильярности, непринужденности:

*Бо для власної забави
Виграває і літає
По країні поетичній
Мій прудкий Пегас поганий [4, с. 203].*

В стихах на египетскую тематику мифоним Хамсин является мифоперсонимом, хотя вне контекста это анемоним– вид онима, имя собственное стихийного бедствия, включая ветры, ураганы, циклоны, тайфуны:

*Рудий Хамсінв Єгипті розгулявся,
жагою палений, мчить у повітрі,
чекаючи пісок сухими крильми,
і дише густим полум'ям пекучим [3, с. 394]*

В поэтическом тексте оним служит для воспроизведения мифологической культуры Египта. Для него характерны экспрессивность, кроме того, в контексте образ своеобразного Хамсина дополняется новыми чертами за счет сравнения его полета с дикой свадьбой, признак «рыжий» помогает раскрыть образ божества из-за происхождения названия пустыни Сахары, откуда появляется ветер и которая этимологически имеет связь с прилагательным *ashar*– пустынный, красноватого цвета.

В поэзиях на греческую тематику мифотопоним Стикс символизируется как река мертвых и также служит для отображения мифологической культуры:

*Зібрав співець мистецькою рукою
Оті квітки і сплів їх у вінок,
Скупав його в таємних водах Стіксу... [3, с. 224]*

Спорной является принадлежность к определенному классу онима Урея. С прагматической стороны это хремотонимы– украшение в виде змеи (урей), которое символизировало богиню Уаджит на короне египетских фараонов. Леся Украинка олицетворяет оним, выводит его за пределы апелатива:

*Царським ложею здавалася
чорна важка домовина,
Як заблищала над нею
Змія золота Урея [3, с. 262].*

Как и в случае с антропонимом Ра-Менеис, в поэзии применен прием аллитерации. Свистящий согласный з («змея золотая») создает впечатление шепота, резкого изменения, указывая на быстрое передвижение змеи, которое усиливается наличием шипящих звуков.

Таким образом, класс мифонимов в поэзиях Леси Украинки составляют образы на египетскую тематику и один – на греческую, которые служат для воспроизведения мифологической действительности. Отдельный вопрос выделяет возможности перехода онимов одного класса в другой, в зависимости от контекста. Это же касается и онимов в

переводах. В контексте мифонимы характеризуются наличием экспрессивной окраски, а также могут символизироваться.

Мифонимы (19 употреблений) как в переводах, так и поэзиях Леси Украинки используются для отображения мифологической действительности, выполняют хронотопическую и экспрессивную функции с соответствующим варьированием от торжественно-возвышенного к пониженному с целью создания юмористического эффекта, а также имеют тенденцию символизироваться в определенном контексте и переходить из одного класса онимов в другой. Кроме того, обращение к библейским мотивам, которые, переплетаясь с мифологией, апеллируют к мотивам угнетенного народа, тем самым указывает на признаки неоромантизма в творчестве Леси Украинки.

1. Карпенко, О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики. Монографія. / О. Ю. Карпенко. – Одесса :Астропринт, 2006. – 320 с.
2. Ономастика и грамматика : сб. статей / отв. ред. Л. П. Калакуцкая. – М. : Наука, 1981. – 272 с.
3. Украинка, Л. Собрание сочинений в двенадцати томах. Т. I. / Л. Украинка. – К. :Наукова думка, 1977. – 400 с.
4. Украинка, Л. Собрание сочинений в двенадцати томах. Т. II. / Л. Украинка. – К. :Наукова думка, 1977. – 400 с.

Егембердиева Г.М., Абдуллаева А.А., Джакипова Л.С.
Типы двуязычия в Казахстане

*Алматинский Технологический университет
(Казахстан , Алматы)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-52

idsp: 000001:sr-10-12-2017-52

Аннотация

Двуязычие – умение, навык, позволяющий народу попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в ситуации общения. Основными причинами, способствовавшими развитию двуязычия: потребность каждодневного общения, престижность языков, интеграция, факторы общественно-политического характера.

Ключевые слова: билингвизм, аспекты двуязычия, полилингвизм, мотивация.

Опыт функционирования многонациональных государств доказывает, что двуязычие и многоязычие – это необходимый и практически единственный путь решения проблемы языковых барьеров и обеспечения свободного общения между собой членов государственного образования, говорящих на разных языках. Двуязычие – это естественное состояние любого неодноязычного общества. Двуязычие А.Е. Карлинский понимает как практику попеременного использования языков в процессе речевой деятельности одним и тем же человеком, принадлежащим к определенной языковой общности [1].

Общепринято определение Х.У. Вайнрайха, согласно которому под двуязычием имеется в виду практика попеременного пользования двумя языками [2].

Ю.Д. Дешериев и И.Ф. Протченко, дифференцируя разные аспекты рассмотрения двуязычия, предлагает такое определение двуязычия: «Знание двух языков в такой мере, чтобы выражать и излагать свои мысли в доступной для других форме, независимо от степени проявления интерференции и использования внутренней речи двуязычным индивидом в процессе письменного или устного общения на втором языке, а также умение воспринимать чужую речь, сообщение с полным пониманием» [3, 48].

Б. Хасанулы дает такое определение двуязычию: «двуязычие – это синхронное (попеременное или смешанное) использование двух языков в гетерогенном социуме представителями одного этноса» [4].

С.М. Семчинский, трактуя явление билингвизма с психологической точки зрения, пишет, что «двуязычие – это сложное объединение языковых структур в сознании билингва» [5].

Анализ данных определений двуязычия показывает, что процесс двуязычия рассматривается с разных позиций и в разных областях знания. Изучением билингвизма занимается целый ряд наук: социология, психология, этносоциология, философия, лингводидактика, литературоведение, психолингвистика, лингвистика. В связи с этим, можно выделить лингвистический, педагогический, психологический, психолингвистический, педагогический и литературоведческий аспекты изучения данного явления. Рассмотрим вкратце эти аспекты изучения билингвизма и определим наши позиции в отношении немецко-русского, немецко-казахского билингвизма. Так, лингвистический аспект изучения двуязычия, предполагает анализ собственно речевых действий коммуникантов и включает в себя такие проблемы, как возможность овладения в совершенстве структурами двух языков, взаимодействие и взаимовлияние структур и структурных элементов обоих языков, их взаимопроникновение на разных уровнях, влияние интерференции двух языковых систем на речь двуязычного индивида. Поэтому В.Ю. Розенцвейг под двуязычием понимает «владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения» [6, 9-10].

Психологический аспект изучения билингвизма имеет дело с исследованием таких вопросов, как способ изучения второго языка, возраст изучающего, способность билингва переключаться с одного языка на другой, типологические особенности двух языков, степень владения первым и вторым языками, анализ психолингвистических трудностей овладения вторым языком на базе родного, причины отклонения от норм двух языков, возможность достижения совершенства в овладении вторым языком. Поэтому в определении двуязычия акцентируется внимание на механизмах овладения вторым языком. В связи с этим Е.М. Верещагин утверждает, что двуязычие есть психический механизм знания, умения, навыков, позволяющих человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащих двум языковым системам [7, 134]. Данное определение двуязычия близко и к психологическому аспекту двуязычия, и к психолингвистическому.

В основе социологического предложения двуязычия должен быть положен критерий практики, т.е. двуязычие с социологической точки зрения – это способность и возможность достижения взаимопонимания между билингвами в процессе производства материальных благ, это реализация общественных функций, которые осуществляются двумя контактирующими языками. З.У. Блягоз, не разграничивая понятие «билингв» на лингвистические и социологические, дает ему такое определение: «Двуязычие – умение, навык, позволяющий человеку, или народу в целом, или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться «взаимного понимания в ситуации общения» [8, 50].

Педагогический аспект изучения билингвизма анализирует процесс влияния родного языка на порождение речи на изучаемом втором языке. В лингводидактике двуязычие исследуется в дидактическом аспекте. В этом случае, по словам М.К. Исаева можно говорить о двух типах двуязычия: искусственном, аудиторном и естественном двуязычии, развившимся стихийно-практическим путем на базе соседского общения [9].

Литературоведческий аспект двуязычия касается, прежде всего, анализа художественной литературы, созданной писателями-билингвами. Двуязычие стало стабильным явлением в советской многонациональной культуре, что и вызвало многочисленные исследования по сопоставительному анализу произведений, написанных национальными писателями на родном и неродном языках. В связи с этим нередко

возникают следующие спорные вопросы: на каком национальном языке написано то или иное художественное произведение? К какой национальной культуре оно относится? Каково отношение писателей-билингвов к литературному наследию своего народа?

Б. Хасанулы, исследуя двуязычие в литературоведческом аспекте, говорит о художественно-литературном двуязычии: «Художественно-литературная письменная речь, в отличие от устной, всегда организована и все ее элементы упорядочены. Так, элемент второго языка, введенный в текст, сопровождается переводом или разъяснениями в тексте или вне текста (порою и в тексте и вне текста)». Писатели-билингвы в художественном творчестве используют и создают своеобразные приемы двуязычного словоупотребления. В результате, мы являемся свидетелями того, что наряду с произведениями, написанными на одном языке или иноязычными элементами, есть и такие, что по словарному составу и структуре отражают своеобразие художественно-литературного двуязычия [10, 85].

Социолингвистический аспект изучения двуязычия затрагивает следующие проблемы: 1) выявление определенных соответствий между типами речевых высказываний и социальными факторами, обуславливающими их вариативность; 2) установление объема общественных функций обоих языков; 3) определение социальной значимости билингвизма; 4) выявление социальных факторов, детерминирующих речевое поведение билингвов; 5) установление социолингвистических правил, согласно которым, возможна коммуникация между билингвами.

Социолингвиста в первую очередь интересует исследование причин социально-функционального распределения языков в обществе, ему важно определить те социальные факторы, которые заставляют билингвов переходить с одного языка на другой в ходе коммуникаций. В отличие, например, от психолингвиста, социолингвист исследует не личностные, а социальные взаимоотношения общающихся билингвов (т.е. билингвы выступают не как отдельные личности, а как социальные типы), опираясь на анализ их отношений не только в пределах изолированного коммуникативного акта, но и в рамках целого ряда речевых высказываний. Поэтому А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский, характеризуя двуязычие с социолингвистической точки зрения, пишут: «Билингвизм – это сосуществование двух языков в рамках одного языкового (речевого) коллектива, использующего эти языки в различных коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта» [11, 111].

Определение двуязычия, данное Т.П. Ильяшенко, строится также на учете социолингвистических параметров: «Следовательно, билингвизм представляет собой явление социального плана, характеризующего языковую ситуацию в отличие от языковых контактов, характеризующих языковые отношения» [12, 23].

Охарактеризуем такие основные виды немецко-русского и немецко-казахского двуязычия. Немецко-диалектное казахское и немецко-диалектное русское двуязычие – это двуязычие одностороннего типа, потому что носители немецкого в основном владеют немецким, а также казахским и русским языками, а носители казахского и русского языков не владеют, либо слабо владеют немецким языком.

Эти виды двуязычия односторонни, потому, что носители немецко-русского и немецко-казахского двуязычия владеют родным и русскими языками, а носители русско-немецкого и казахско-немецкого только родным языком.

Одностороннее двуязычие, предусматривающее комбинацию двух языковых коллективов (одноязычного и двуязычного являются и социально несбалансированным). Такое двуязычие не может обеспечить двустороннюю коммуникацию. Общение между одноязычным и двуязычным коллективами или индивидами общения возможно до тех пор, пока представители нерусских коллективов используют русский язык. Как только они переходят на родной язык, прекращается их коммуникация с иноязычными носителями. Возникает языковой барьер.

Немецко-русское двуязычие и немецко-казахское двуязычие несбалансированно и по функциональной дистрибуции языков, так как русский и казахский языки доминируют во всех социально значимых сферах общения. Такие типы двуязычия являются массовыми. Немецкие диалекты используются только в бытовой сфере общения.

Массовые типы двуязычия – это процесс контактного взаимодействия между жителями двух языков в полиэтническом социуме, когда двумя языками владеют не только отдельные билингвы, но и целые коллективы того или иного социума.

Такой тип двуязычия как социокультурный феномен может иметь специфические признаки и быть вызванным к жизни в силу определенных причин, обусловивших его появление. Основными причинами, способствовавшими развитию массового немецко-казахского и немецко-русского двуязычия были следующие: 1) естественная мотивация (потребность каждодневного общения на русском языке); 2) престижность русского и казахского языков; 3) факторы интеграционного порядка, потребовавшие наличия общего средства общения в полиэтническом социуме; 4) факторы общественно-политического характера, связанные с реализацией языковой политики государства, способствующей развитию всех языков, в первую очередь, казахского и русского.

Немецко-казахское и немецко-русское двуязычие не является массовым, так как удельный вес немецкого населения составляет всего 2,4%. Немецко-иноязычное двуязычие – это двуязычие контактного типа. Контактное взаимодействие исторически и по своему масштабу также неодинаково: в местах компактного расселения этнических групп наблюдается взаимодействие неконтактного типа, в районах диффузного расселения – контактного типа. При этом существующей социальной и этнокультурной ситуацией этнические группы поставлены в достаточно специфические условия, способствующие контактированию разных этносов. В условиях, когда различия между языками контактирующих языков столь велики, что исключают взаимопонимание между этническими группами, имеют место билингвизм и трехязычие. В этих случаях этнические группы, наряду с родным языком, овладевают в коммуникативных целях и языком соседней этнической группы, проживающей в этом регионе. Соседние народности осваивают язык друг друга. Подобное двуязычие вызвано в жизни потребностями каждодневного общения, обмена экономическими и культурными ценностями. Такой тип билингвизма базируется на естественной мотивации. Полилингвизм (четырёхязычие, пятиязычие) формируется в тех регионах, в которых проживает население, имеющее близкородственные языки, например, каракалпакско-уйгурско-дунганско-казахско-русское и многие др. В подобных случаях наряду с овладением языками соседних народов этнические группы овладевают и языками, отличающимися престижным потенциалом, а также используют язык, выбор которого связан не только с социокультурным фактором, но и с категориями общественно-политического характера.

По характеру контактов между языками этнических коллективов, проживающих в данном социуме, различаются прямые, возникающие в местах проживания соседних народов (немецко-казахское, немецко-русское) и опосредованные в случае полилингвизма (трех-, четырех- и пятиязычия, например, немецко-казахско-русское, уйгурско-дунганско-казахско-русское, каракалпакско-узбекско-азербайджанско-казахско-русское).

По степени генетической близости языков, составляющих языковую ситуацию в республике, функционируют близкородственные языки и неблизкородственные языки, входящие в разные языковые семьи.

Так, к тюркской семье языков относят генетически близкие языки: казахский, татарский, узбекский, киргизский, каракалпакский, башкирский, уйгурский, дунганский, азербайджанский, турецкий, чувашский, туркменский; к индоевропейской семье: русский, украинский, белорусский, армянский, польский, таджикский, курдский, немецкий, греческий, болгарский, молдаванский и др. К финно-угорской языковой семье относятся: мордовский, венгерский; нахско-дагестанская семья языков представлена чеченским,

ингушским, лезгинскими языками; картвельская семья языков – грузинским. Корейский язык – изолированный язык, генетические связи которого восходят либо к алтайским, либо к тунгусо-манчжурским языкам.

Многие из функционирующих в данном социуме языков взаимодействуют в основном с русским или казахским языками, а также с рядом других, генетически близких и далеких языков, поэтому весьма часто наблюдаются различные типы близкородственного (казахско-узбекское, узбекско-каракалпакское, уйгуро-дунганское, немецко-русское и др.) и неблизкородственного (немецко-казахского и др.) национально-русское двуязычие.

Формирование разных типов немецко-иноязычного двуязычия было вызвано коммуникативными потребностями немцев, так как немцы могли изъясняться с соседями, коллегами, сослуживцами, партнерами по работе только на этих языках. В этом случае вынужденное двуязычие одностороннего характера (немецко-казахское и немецко-русское) было способом интеграции в другой социум в случаях компактно-диффузного проживания населения. Впервые колонисты обратились к изучению русского языка в 1874 году, когда новобранцы из немецких сел пошли служить в русскую армию. С этого периода немецко-русское, немецко-казахское двуязычие (в Казахстане) развивается весьма интенсивно, так как оно вызывается коммуникативными потребностями немцев. Такой путь формирования двуязычия происходит стихийно-практическим путем (посредством языкового окружения). Стихийно-практический путь предполагает влияние этнолингвистических, демографических, социально-экономических, социально-культурных и других экстралингвистических факторов. Действительно, существует реальная связь между масштабами распространения двуязычия и такими факторами как миграционные процессы, профессиональный состав населения, его образовательный уровень, служба в армии, межличностные связи, межнациональные браки, социально-профессиональная квалификация населения и т.д. Более того в России и в Казахстане с XIX века проживало 1,79 млн. немцев. Многие из них были русскими подданными немецкого происхождения. Они служили в армии, работали в горнорудной промышленности, преподавали в высших учебных заведениях, поэтому можно говорить о проникновении немцев в русский и казахский социумы, что увеличивало возможность межличностных групповых контактов немцев, казахов и русских.

Педагогически направленное развитие (немецко-русское и немецко-казахское) происходит через организационное обучение второму языку. Одностороннее немецко-казахское и немецко-русское двуязычие формируется у школьников в случаях обучения их в русских или казахских школах, когда в школе в общении с учителями и учениками они говорят на русском и казахском языке, а дома – на немецком.

Формирование стихийно-практического и педагогически направленного двуязычия – социальная потребность немецкого населения. Б. Хасанулы верно высказал мысль о том, что «двуязычие – возрастающая социальная потребность нашего времени». Б. Хасанулы высказал, на основе наблюдений за развитием языков мысль о реальном существовании 115 типов двуязычия на основе 116 языков. Все они реально функционируют в коммуникативной системе республики [4].

Социоллингвистический мониторинг немецко-казахского и немецко-русского типов двуязычия позволяет охарактеризовать их как двуязычие двухкомпонентное, несбалансированное, контактного типа, неблизкородственное (немецко-казахское), близкородственное (немецко-русское), одностороннее, немассовое, нераспространенное.

Анализ немецко-иноязычного двуязычия с точки зрения психоллингвистического и лингводидактического аспектов позволяет нам охарактеризовать данный тип двуязычия как чистое (носители немецкого языка абсолютно владеют двумя языками). Второй язык не оказывает влияния на родной язык. Л.В. Щерба, характеризуя чистое двуязычие, подчеркивает, что такое двуязычие является следствием такого овладения языками, когда второй язык изучается самостоятельно, не на базе первого (родного) языка [13].

Чистое двуязычие – это двуязычие координативного типа, когда каждый язык имеет свой канал реализации и оформляет отдельно высказывание на каждом из языков. Смешанное двуязычие – это такое двуязычие, когда при изучении второго языка индивид делает оглядку на второй язык. Смешанное двуязычие – это двуязычие субординативное, когда канал высказывания смешанный, наблюдается преобладание влияния родного языка билингва.

С лингводидактической точки зрения немецко-иноязычное двуязычие можно охарактеризовать как организованное (когда изучение второго языка идет организованным путем в школе или в других учебных заведениях, воскресных школах и т.д.), неорганизованное, стихийно-практическое. В этом случае билингв овладевает вторым языком естественным путем (общение с соседями). Искусственное двуязычие не предполагает овладение вторым языком в учебных заведениях, путем изучения второго языка с помощью учебников, учебных пособий и т.д.

Таким образом, немецкие диалекты, являются компонентом разных типов двуязычия в Казахстане (немецко-казахского, немецко-русского, немецко-английского, немецко-французского, немецко-турецкого). Это немецко-диалектно-иноязычное двуязычие группового характера, несбалансированное, демографически среднее, координативного и субординативного типа, контактно искусственного и естественного типа, автономное и совмещенное.

1. Карлинский А.Е. О некоторых основных понятиях теории взаимодействия языков// Зарубежное языкознание и литература. Вып. 3. – Алма-Ата, 1973. – С.9-15.
2. Вайнрайх Х.У. Языковые контакты/ Сочетание и проблемы исследования. – Киев, 1979. – 264с.
3. Дешериев Ю.Д. Протченко И.Ф. Развитие языков народов СССР в советскую эпоху. – М.: Просвещение, 1968. – 312с.
4. Хасанов Б. Языки народов Казахстана: от молчания к стратегии развития (социо-психолингвистические аспекты). – Алматы: Арда, 2007. – 384с.
5. Семчинский С.В. Семиотическая интерференция языков: Автореф. дисс. докт. филолог. наук. – Киев, 1973. – 50с.
6. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Языковые контакты. Вып. VI. – М.: Прогресс, 1972. – С.25-60.
7. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1969. – 160с.
8. Блягоз З.У. Адыгейско-русское двуязычие: Автореф. дисс. докт. филолог. наук. – Майкоп, 1980. – 53с.
9. Исаев М.К. Лингво-контрастивное исследование речевой деятельности в условиях искусственного двуязычия (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского и казахского языков). – Автореф. дисс. докт. филол. наук. – М., 1992. – 50с.
10. Хасанов Б. Казахско-русское художественно-литературное двуязычие. – Алма-Ата: Рауан, 1990. – 192с.
11. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику (для институтов и факультетов иностранных языков). – М., 1978. – 216с.
12. Ильяшенко Т.П. Языковые контакты (на материале славяно-молдавских отношений). М.: Наука, 1970. – 205с.
13. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 428с.

РАЗДЕЛ XVII. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Сергеева М.Н.

К вопросу адаптации молодежи к информационной культуре в процессах развития глобализационного общества

Тувинский государственный университет
(Россия, Кызыл)

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-53

idsp: 000001:sr-10-12-2017-53

Аннотация

В статье раскрыт концептуальный анализ адаптации человека к информационной культуре в процессах развития глобализационного общества» показано, как целенаправленно формирующееся отношение человека к информационным ресурсам определяет их взаимообусловленную направленность на разрешение противоречий, которые возникают в течение социализации. Процесс адаптации человека характеризуется некоторыми особенностями, такими как приспособление и преобразование в процессе производственно-трудовой деятельности, а также создание новых информационно-технических условий в информационном глобализованном мире. С учетом разработанных основ моделей развития общества была предложена трехуровневая система адаптации человека к информационной культуре: мегауровень, макроуровень и микроуровень.

Ключевые слова: глобализация, человек, информационная культура, мегауровень, макроуровень и микроуровень.

Глобализация общества влияет на экономические, политические, культурные, языковые, образовательные, духовно-нравственные процессы. В работах А.С. Ахиезера, М. Кастельса, У. Бека, В. Библера, С. Хантингтона, М. Мамардашвили, Ш. Айзенштадта, Э. Шилзи т.д. выделены различные основания развития глобализационного информационного общества.

Глобализация, выступая главным цивилизационным процессом нашего времени, тем не менее, аккумулирует в себе качества других универсальных процессов. Будучи уникальным явлением в новейшей истории человечества, она представляет собой не «простое» продолжение существовавших ранее интеграционных тенденций, а выступает их новым качеством.

Сегодня традиционная культура должна быть осмыслена в качестве решающего аспекта глобализации. Глобализация и традиционные культуры – это установление культурной однородности во всем мире. Процесс адаптации человека традиционного общества к информационной культуре включает в себя культурные столкновения и противоречия.

Глобализованный мир диктует свои нормы и правила, а традиционная культура исторически сформировалась на иных основаниях, не готова в полной мере их воспринять и требует адаптации процессов, хотя в процессе глобализации традиционная культура изменяется, одни традиции изживают себя и им на смену приходят другие традиции. М. Мамардашвили писал об особой недиалогической преемственности, феномене «вечного и непрерывного мышления», составляющем основу традиции. Однако со временем, отмечает М. Мамардашвили, возникают «сложности, которые просто не предполагались классическим типом философствования». Нетрудно понять, о каких именно сложностях пишет М. Мамардашвили. Речь, безусловно, идет о той переломной ситуации, которая возникла на рубеже тысячелетий, когда буквально на наших глазах рвется связь времен,

рушатся старые принципы и идеалы, а мир в своем стремительном развитии уходит все дальше и дальше, увеличивая пропасть между новым и старым, между современным и традиционным.

А.С. Ахиезер различает традиционную и инновационную культуры, которые он именует традиционным и либеральным типом цивилизации. Различия, по его мнению, обусловлены интеллектуального состояния людей.

Срединное («медиативное» в терминологии А.С. Ахиезера) мышление связано с творчеством, с созданием уникальных идей, когда преодолевается ограниченность дуальных позиций. В традиционных культурах превалирует инверсивная логика, которая ориентирует человека на ценность постоянного воспроизводства, на круговорот понятий, на неприятие чужого мнения, на противодействие всему, что не принадлежит к коллективным установкам. В свою очередь медиативная логика связана с ценностью прогресса, с постоянными изменениями принципов, с учетом всех мнений, с анализом и обобщением разнообразных позиций, с их творческим развитием, когда происходит творение новых смыслов. Эта логика характерна для инновационных культур. В результате медиации возникает «срединная культура» (термин Н.А. Бердяева и А.С. Ахиезера), где рождается новое смысловое поле, позволяющее найти новый путь для решения той или иной проблемы. В конце концов каждая культура развивается в результате медиации – срединной культуры, где преодолевается граница прежних сложившихся форм.

Культура отражает как традиционную самобытность, так и инновации. Традиции обеспечивают стабильность общекультурной среде, какого либо этноса, а инновации развивают и обогащают общество и культуру, формируют и расширяют уровень познания человека и улучшают условия жизни, через информационные технологии. Взаимодействие между традиционной культурой и информационной культурой можно охарактеризовать по двум критериям: традиционная культура является доминированием традиционности над информационными технологиями. В информационные технологии, наоборот, инновации доминирует над традиционностью. Особенность традиционной культуры заключается передача из поколения поколениям образцов – обычай, ритуалов, способам и приемам деятельности.

По теоретическим и методологическим канонам традиционная культура ставит преграды всяким переменам в образе жизни и мышления людей. Общество веками остается почти неизменным. Если говорить о глобализации современного общества, то данная инновационная культура является противоположностью традиционной культуры, и более восприимчива новациям. Глобализация информационного общества совсем не озабоченно бережному сохранению идущих из прошлого традиций и легко допускает разного рода отступления от них. Этот процесс способствует ослаблению моральной культуры, жизненных ценностей общества и проявлению разнообразных отклонений в поведении человека.

Поэтому этнические группы стараются сохранить традиционную культуру, но при этом адаптируя ее к новой информационной среде. Их либеральное отношение к нестандартным инновационным формам современного информационного общества позволяют дать человеку познать современную информационную культуру и попытаться сохранить этническую культуру.

Для роста глобализованного общества требуется постоянный инновационный процесс. Для того чтобы построить систему инновационного процесса нужна основа. Основой послужила традиционная культура, со своими нормами и правилами, при этом первые цивилизации связаны с творчеством, преодолевающим традиции.

Ш. Айзенштадт, Э. Шилз считают, что традиция может меняться, на нее влияют внешние обстоятельства, которые протекают в процессе глобализации. Типичен в этом отношении взгляд Э. Маркаряна, по мнению которого традиции задают инновациям их общую направленность, а инновации превращаются в традиции. Эти амбивалентные

механизмы, из которых состоит вся человеческая культура, служат ее адаптации к бесконечно меняющейся среде.

В статье В. Степина и В. Толстых «Демократия и судьбы цивилизации» представлен еще один способ деления, а именно они выделяют техногенный и традиционный типы общества, которые серьезно отличаются один от другого. Для традиционного общества, отмечают авторы статьи, свойственны более медленные темпы социальных трансформаций.

Производственные и социальные инновации могут осуществляться лишь в форме принятых (апробированных) традиций. Темпы прогресса чрезвычайно невелики в сравнении со сроками жизни одного человека или даже поколений людей. Способы деятельности, их цели и средства веками не изменяются. Преимуществом обладают традиции, канонизированные стили мышления, образцы, нормы, эталоны, вобравшие в себя опыт предков.

Напротив, в глобализированном обществе скорость социальных изменений резко вырастает, развитие становится интенсивным. Высшей ценностью культуры становится инновация, творчество, в процессе которого возникают уникальные идеи, новые эталоны и новые способы деятельности, не существовавшие ранее цели и задачи деятельности.

В глобальном мире традиция не воспроизводится, а постоянно модернизируется под влиянием различных технологических и социальных инноваций.

Процесс адаптации человека обладает некоторыми особенностями, такими как приспособление и преобразование в процессе производственно-трудовой деятельности, а также создание новых информационно-технических условий в информационном глобализированном мире. Опираясь на разработанную модель развития общества, нами была предложена четырех уровневая система адаптации человека традиционного общества к информационной культуре: мега-уровень, макро-уровень, мезо-уровень и микро-уровень.

- Мега-уровень – это адаптация обществ к информационной культуре в глобальном масштабе.
- Макро-уровень – это адаптация конкретных обществ, национальных государств к информационной культуре.
- Мезо-уровень – это адаптация самой личности, с которой непосредственно взаимодействует она в процессе познания об информационной культуре.
- Микро-уровень адаптация индивида к информационной культуре.

На мега- и макроуровне, согласно тенденциям глобализационного общества, существенных противоречий нет. Инфраструктура общества создала все условия для успешной адаптации человека к информационной культуре, такие как Интернет, образовательные ресурсы и т. д.

Одно из противоречий в глобализированном мире — это усиление центробежных процессов, несмотря на мозаичность и разнообразие культур. Речь идет не только об использовании языка как знаково-символьной основы, но и невербальных знаков, образов, символов, которые размножаются и усваиваются иными этническими культурами, в той или иной степени. В глобализированном информационном обществе зреет кризис человека и культуры. Кризис этот связан с внедрением технической культуры, где техника и информация являются главными, а человек и его духовная культура — второстепенным элементом культуры. При этом разрабатываются новые информационные ресурсы, которые откроют перед человеком уникальные возможности для культурного и духовного роста. Это позволит не только повысить информационную культуру человека, но и сохранить ресурсы материальной культуры и преодолеть кризис. Главным в преодолении указанных противоречий является процесс формирования у человека информационной культуры, повышения уровня мотивации формирования общекультурных компетенций.

Микроуровень — это адаптация самой личности, которая непосредственно взаимодействует с информационными ресурсами в процессе познания. Микроуровень человека формируется под влиянием глобализованного информационного общества на основе мегауровня и на макроуровне. Если говорить о молодежи, то данная группа быстрее вступила в информационное пространство и не боится унификации традиционного общества. В своем повседневном использовании с легкостью принимает условия и глобализованного информационного общества, и традиционного общества.

Способность к восприятию информационной культуры молодежи, прежде всего, связана, с развитием информационной структуры региона, которое формируется в период становления социокультурной системы, важнейшими компонентами которой выступают разнообразные экономические, социальные, культурные и духовные структуры. В процессе адаптации у молодежи возникают противоречия: с одной стороны, необходимо сохранить свою этническую культуру, а с другой стороны, сформировать информационные компетенции в работе с аналоговыми и цифровыми ресурсами информационной культуры, хотя, как говорилось ранее, на макроуровне больших противоречий нет.

Адаптация молодежи к информационной культуре общества должна продолжаться на протяжении ее обучения через образовательные учреждения или путем самообразования, иначе процесс получения знаний об информационных ресурсах перестает быть адекватным как к развивающейся техногенной среде и к ее ценностям, характерным для информационного общества.

На макроуровне барьером для адаптации молодежи может стать социокультурная среда региона. Если социокультурная среда региона направлена только на сохранение традиционной культуры без внедрения цифровых информационных ресурсов, то молодежь попадает в закрытое ограниченное пространство и процессы адаптации к глобализационному обществу не осуществляются. При этом этнос сохраняет свою традиционную культуру, в первую очередь — язык. Другой вариант развития событий возникает, если социокультурная среда направлена и на сохранение традиционной культуры, и на внедрение новых информационных технологий, а также на формирование общекультурных компетенций личности. В этом варианте этнос сохранит и приумножит свою традиционную культуру, формирует знания о новых информационных ресурсах. Таким образом, глобализованные процессы могут протекать и параллельно с традиционным обществом, не мешать ему, способствовать развитию и обогащению, а также сохранению информационной культуры.

1. Василенко И.А. Диалог цивилизаций / И.А. Василенко.— М.: Эдиториал УРСС, 1999. —С. 18.
2. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. —М., 1992. —С. 92.
3. Ахиезер А. С. Архаизация как категория общественных наук / А. С. Ахиезер// Журнал социологии и социальной антропологии. —2001.— Т. 4. —№ 1. —С. 89-100.
4. Айзенштадт Ш. Цивилизационные измерения социальных изменений. Структура и история. / Ш.Айзенштадт .—Режим доступа: <http://traditio.wiki/holmogorov/library/e/eisenstadt/civ-izmer.htm>. Дата обращения: 06.12.2015.
5. Шилз Э. О.содержании термина «традиция» / Э.О.Шилз//Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия / Ерасов Б.С. —М.,1998 .—С.240-245.
6. Eisenstadt S.N. Socialism and Tradition / S.N. Eisenstadt// Socialism and tradition. —Jerusalem, 1976.—pp. 10,
7. Степин В.С. Демократия и судьбы цивилизации/В.С. Степин // Вопросы философии. — 1996. — № 10 — С.3-18.

РАЗДЕЛ XVIII. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Шиман М.В.

«Псковитянка» и «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова: к вопросу стилевого и жанрового единства*Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова
(Россия, Ростов-на-Дону)*

doi: 10.18411/sr-10-12-2017-54

idsp: 000001:sr-10-12-2017-54

Аннотация

Статья посвящена исследованию целостности мироощущения Н. А. Римского-Корсакова на примере сравнения двух опер композитора – «Псковитянки» и «Снегурочки». Такой парадоксальный ход помогает увидеть в разных оперных произведениях общую стилевую установку, позволяющую оценить степень оформленности уже индивидуального стиля Римского-Корсакова в первой опере, традиционно считающейся незрелым опытом.

Сравнение произведений происходит в опоре на статью А. Ф. Лосева «О музыкальном мироощущении любви и природы», в которой приводится принципиально новое для музыковедения жанровое определение оперы «Снегурочка» – «народная музыкальная (т.е. символическая) драма». С этой позиции рассматривается и опера «Псковитянка». Кроме того, учитывая приверженность Римского-Корсакова музыкальному воспроизведению обряда, в статье говорится о развернутой в его творчестве Диалектике Рода.

В результате исследования были сделаны следующие выводы: при всей разности жанрово-текстовых истоков «Снегурочка» и «Псковитянка» имеют внутри себя единую мифологическую модель.

Ключевые слова: Н. Римский-Корсаков, «Псковитянка», «Снегурочка», символическая драма, объективная лирика, мифологическое мышление.

В истории русской музыкальной культуры творчеству Н. А. Римского-Корсакова, безусловно, принадлежит особое место, что во многом связано со спецификой его мифологического мышления. Неслучайно эта проблема на сегодняшний день столь популярна. Современные музыковеды акцентируют мысль о целостности мироощущения композитора – о чём в свое время писали И. Лапшин (в работе «Философские мотивы в творчестве Римского-Корсакова», 1911) [3], А. Лосев (в статье «О музыкальном ощущении любви и природы», посвященной опере «Снегурочка», 1916) [5]. Удачно по этому поводу высказалась Е. Скорина: «Мысль об уникальности феномена корсаковского творчества для русской культуры, словно магическое заклинание повторяют многие поколения учёных» [8, с. 66]. Она же отмечает, что «известная жанровая "мозаика" оперных произведений Римского-Корсакова, среди которых сказка, небылица, быль-колядка и другие, только усиливает в аудитории ощущение "бессвязности", стилистического эллипсиса», хотя «внутренняя целостность этого искрящегося разнообразия самоочевидна» [8, с. 68]. По мнению исследователей, уникальность творческого опыта композитора состоит не только в воссоздании основных идей славянского мифа, но и в переводе образов национальной мифологической картины мира на язык современности, что позволило ему «объяснить прошлое, запечатлеть настоящее, а также заглянуть в будущее сквозь призму архетипа» [9, с. 9]. В таком контексте музыкальный театр Римского-Корсакова предстаёт как «единое "сверхпроизведение"» [6, с. 7], «разросшийся» миф, в основе которого – воспевание мира, живущего по законам гармонии и целостности, воплощение вечных основ бытия.

Правомерность этого утверждения докажем сравнением двух опер Римского-Корсакова – «Псковитянки» и «Снегурочки». Первая опера Римского-Корсакова – «Псковитянка», написанная на исторический сюжет, и во многом не похожая на остальные оперы Римского-Корсакова, по нашему мнению, представляет собой не первый незрелый опыт, а достойный образец стиля Римского-Корсакова, определивший его дальнейшее становление. Заложенные в «Псковитянке» основополагающие черты оперного стиля Римского-Корсакова ярко проявятся в будущих оперных шедеврах – вплоть до «Китежа» и «Золотого петушка».

Очень ярко это видно в сравнении «Псковитянки» с прославленной «Снегурочкой» – всем известной «лироэпической» «весенней сказкой». Такой, на первый взгляд, парадоксальный ход помогает увидеть в очень разных оперных произведениях общую стилевую установку, позволяющую оценить степень оформленности уже индивидуального стиля Римского-Корсакова в «Псковитянке». В этом сравнении нам поможет названная статья А. Лосева, где говорится: «с точки зрения обыкновенной обывательской душонки, привыкшей видеть драму лишь в своих "реальных" переживаниях, "Снегурочка" предстанет как лироэпическая пьеса», но на самом деле, это «синтез всего – и лирики, и эпоса, и драмы» [5, с. 615].

Это высказывание решительно ломает все принятые представления о весенней сказке Римского-Корсакова. Но если вникнуть в принципы исследования, перед нами раскрывается панорама мифолого-символического, анализа оперного творения, далеко ещё не освоенного музыковедением. Исследуя соотношения эпос – лирика – драма с позиции личной актуальности, акцентируя внимание на типе мышления композитора (которому «совершенно чужда какая-нибудь болезненность, какая-нибудь тяга бытия»), Лосев делает принципиальный вывод: «Снегурочка» – «народная музыкальная (т.е. символическая) драма» [5, с. 606].

«Снегурочка», по мнению Лосева, являет собой ту высшую степень оформленности мироощущения, где драма происходит в сфере уже достигнутых блаженных сфер. «Существо символической драмы исключает из себя элементы нашего человеческого субъективного самолюбования. Символическая драма и вообще не изображает ничего личного, если под личностью понимать совокупность и связь пространственно-временных определенностей. Если же под личностью понимать нечто более общее и универсальное, то это же и есть условие объективного лиризма» [5, с. 618]. В «Снегурочке» перед нами гениальная лирика – лирика объективная, с «эпическим основанием и эпическим смыслом», – заявляет Лосев. А лирика есть одновременно и созерцание предмета и воплощение в него. То и другое синтезируется при помощи «самосозерцания, созерцания настроения» [5, с. 617]. Бытийственная связь личности с предметами даётся через воплощение личности в эти предметы. А это происходит «только с той душой, которая творчески разрушила свою земную, пространственно-временную индивидуальность и которая тем самым, уничтоживши всякие перегородки, открылась для полного приятия мира и воссоединения с ним» [там же].

Иначе говоря, в статье Лосева речь идет о типе мышления Римского-Корсакова, которое есть музыкальный миф. Здесь, ограничиваясь общими наблюдениями, сравним то, что известно о «Снегурочке», с тем, что неизвестно о «Псковитянке»; и так попробуем «нащупать» путь, к пониманию мифологического мышления композитора, как оно работает в условиях исторического сюжета.

При всей разности жанрово-стилевых истоков «Снегурочки» и «Псковитянки», тем не менее, в операх много общего. Но это «общее» должно определяться не по «горизонтали» драматургических взаимодействий, а по принципу символической «вертикали», состав которой у Римского-Корсакова удивительным образом совпадает в «исторической» «Псковитянке» и «сказочной» «Снегурочке».

Мы понимаем, что музыкальное мироощущение уточняется с помощью мифологических дефиниций. Обратимся к мифологической методологии Н. Бекетовой, основой которой является базовое понятие Диалектики Рода:

«Я – Я;

Я – Ты (соборное тождество, своё=иное);

Я – Они (своё-чужое, в пределе – своё=чужому, антимир);

Я – Мы (восстановление соборной целостности, «преображение»))» [1, с. 110], отражающее этапы становления самосознания (личностного и родового). Эта методология позволяет рассмотреть принцип родовых отношений, как они выглядят в гармоническом и кризисном типах сознания, рассмотренных Н. Бекетовой в операх М. И. Глинки и М. П. Мусоргского. Творчество Римского-Корсакова принадлежит в этой парадигме к синтетическому типу, сочетающему гармоническую и кризисную модели. Такое сочетание свойственное, согласно работам Н. Бекетовой, творчеству рубежных гениев, выражается в разного рода драматургических синтезах, что возвращает нас к проблеме музыкального мироощущения, которое применительно к «Снегурочке» получает неожиданное драматургическое именование – народная символическая драма.

Опера «Снегурочка» в мифологическом цикле Римского-Корсакова занимает особое место, и не только потому, что сам автор впервые ощутил себя в ней состоявшимся, зрелым композитором, как об этом пишет он сам [7, с. 183]. «Снегурочка» стала фундаментом, на котором вырос корсаковский миф. Архетипическая система миропонимания, развернутая в «Снегурочке», указывает на целостность «музыкального ощущения любви и природы». Бытие человеческого мира синхронизировано с его космическим инобытием, поэтому любое нарушение порядка в одном из них вызывает изменение в другом, влечет за собой нарушение космической упорядоченности и гармонии сосуществования двух миров. Всеобщая связь явлений, предельная космологизированность, устремленность к идеальному миропорядку, воссоздание космоса из хаоса, преобразование, обновление человека, природы и всего мироздания – данные мифологические идеи составляют смысловую доминанту оперы Римского-Корсакова и определяют в ней структуру и организацию поэтического текста, особенности композиционного и музыкально-драматургического воплощения.

Опера же «Псковитянка», на первый взгляд, принципиально отличается представленным в ней мироощущением, поскольку в ней еще только намечаются константные черты оперного творчества композитора; здесь можно говорить о формировании будущей четкой структуры мифологического действия, которую мы видим в «Снегурочке».

В «Псковитянке» представлено довольно сложное переплетение конфликтных линий. Исторический конфликт (внешний) Грозный – Псков отягощается внедрением в него личностного конфликта Ольга – Грозный. В целом, опера решена как эпическая, о чем свидетельствуют монументальные хоровые сцены, спокойное течение действия. Особенностью драматургического решения оперы является неоднородность драматических типов – эпики, лирики и драмы. В каждой картине оперы Римский-Корсаков выводит на первый план то лирику, то драму. Но и тот и другой драматургический тип реализуются на эпической основе. Тем не менее, все драматургические линии самостоятельны. И, стало быть, мы попадаем в непростую ситуацию в отношении определения драматургических типов. Традиционно принятые представления о способах выражения конфликта не работают в пространстве народной символической драмы, в чем мы убедились на примере «Снегурочки».

В «Псковитянке», подобно как и в «Снегурочке», мы не встретим привычного драматизма реальных страстей, хотя изображение исторических действующих лиц, а не образов-символов, вполне предполагает наличие именно такого типа драматизма.

Так, в сцене веча дается главный – исторический конфликт. Римский-Корсаков музыкально рисует живую картину древнего города: «здесь всего сильнее жизнь бьет ключом, здесь в горячих красках нарисовалась жизнь и характерная физиономия древнего Пскова и древней России – их самобытность, жажда воли, удаль и неукротимая сила» [10, с. 316].

Чередование сольных выступлений новгородского гонца, царского наместника Токмакова, предводителя псковской вольницы Тучи с хоровыми ответами псковского народа являются одним из самых драматичных эпизодов произведения. Но при всей

внешней напряженности происходящего, у Римского-Корсакова драма дана в эпическом ключе. Уже в первой опере ярко проявлена эта черта, характерная для его мышления. Он рассказывает о происходящем. Степень его включения в процесс сопереживания происходящему минимальна. Устремленный к идее гармонии и равновесия всех сторон человеческого существования, Римский-Корсаков демонстрирует «как должно быть», чтобы род продолжался и процветал. Таким образом, историческая драма решается в соответствии с отношением Римского-Корсакова к истории: композитор объективирует исторический конфликт, «перекрывая» историческое родовым.

Что же касается проявления лирического начала в опере, отметим характерный аспект мифомышления и мироощущения Римского-Корсакова – его обращение к фольклорным (зачастую к архаическим) пластам музыкального мелоса. Эту известную особенность его стиля многократно подчеркивали исследователи всех времен. Будучи оценено как высшее проявление народности в советское время, эта черта, однако, не была принята положительно современниками молодого композитора. Так Г. Ларош в известной рецензии на «Псковитянку» об употреблении Римским-Корсаковым народной песни в дуэте Ольги и Тучи первого действия пишет: «Вообще едва ли можно оправдать внесение народной песни в оперный монолог или дуэт. <...> В песне высказывается собирательная единица, высказывается целый народ; от этого песня в известном смысле безлична, и ничто не может быть противоположнее тем высшим моментам драмы, где индивидуальное очерчивается во всей своей односторонней силе» [4, с. 110]. Между тем дуэт Ольги и Тучи представляет собой ярчайшую страницу лирики Римского-Корсакова – не только его первой оперы, но и всего оперного творчества. Это дуэт согласия, полный любви и ласки. В основе его лежит народная песня «Уж ты поле чистое».

В связи с вышесказанным исследователь И. Кунин замечает: «Плавная и душевная тема народной песни "Уж ты поле мое, поле чистое", введенная тут Римским-Корсаковым, стала естественным выражением чувства любящих. Их судьба в опере исключительна и драматична, но в своем существе они – обобщенные идеализированные типы "красной девушки" и "доброго молодца" народных песен и сказок» [2, с. 34]. Это высказывание исследователя, по нашему мнению, в очередной раз указывает на объективный тип лирики Римского-Корсакова.

Таким образом, в «Псковитянке» мы видим соединение трех ипостасей – эпики, лирики и драмы в стадии становления и, по сути, сталкиваемся с нехваткой вертикального компонента. Таковым компонентом является символ, объединяющий и синтезирующий все уровни музыкального мифа. И поскольку все уровни остаются константными в других операх Римского-Корсакова, то мы с полным правом можем применить определение народная символическая драма и к опере «Псковитянка».

Объединяющим началом всей оперы является образ Ольги=образ-символ Псковитянки. Ольга – дочь Пскова, и судьба псковичей, как и ее судьба, во многом зависела от решения Грозного пощадить город или не пощадить. В сцене веча народ разделен на два лагеря. Разделение это не связано с переходом кого-то из них на сторону «тёмных сил». И те и другие борются за одну идею – остаться независимым городом, но одни хотят избежать жертв и крови, другие – идут на крайние меры. Последствия разделения народа на части искупает невинная душа, отдав свою земную жизнь восстановлению гармонии: воссоединение темы заключительного хора и лейтмотива Ольги есть результат итогового восстановления родового равновесия в опере.

В «Снегурочке» и в «Псковитянке» род пытается восстановить утраченную гармонию между макрокосмом (природа) и микрокосмом (человек). В первой об этом свидетельствуют обряды, связанные с календарным циклом: сначала это встреча весны (проводы масленицы), затем встреча лета (праздник Ивана Купала). Единственный момент, мешающий воссоединению рода – это явление Снегурочки во время свадебного обряда (второе действие), где Снегурочка становится причиной нарушения привычного порядка вещей.

В «Псковитянке» эта сфера тоже ещё в фазе сложения. Сцена веча, сцена встречи царя и отпевание – основные «ритуальные вехи» оперы. Причем, начав с масштабных

народных сцен в полном согласии с эстетикой «Могучей кучки», Римский-Корсаков постепенно погружается в разработку личностной сферы Ольги. Ее драма (в отличие от последующих опер) еще не имеет зеркального двойника, где зеркальное двойничество обязательное условие оперной структуры Римского-Корсакова. В «Снегурочке» же зеркальным отражением главной героини становится Купава.

Тоже относится к различной трактовке образов царей. Образ царя Берендея Римский-Корсаков решает принадлежащим Вечности; мудрость царя распространяется над эмпирической жизнью рода, обеспечивая его продолжение восстановлением гармонии и порядка. Иван Грозный, запечатленный в истории как противоречивая, сложная личность изначально представлен как образ-символ разрушения. Но благодаря вспыхнувшему чувству любви к дочери его образ преобразуется. Он же вторгается в развитие любовной линии, переключая действие в область трансценденции. В отношениях Ольги и Тучи он символизирует судьбу. Таким образом, мы видим, что трактовка отцов рода опер во многом связана с типом мироощущения, которое отражает конкретный тип сюжета – сказочный или исторический. Так Грозный, показан как реальная историческая личность со всеми нюансами реального человеческого характера и последствий таковых.

Кульминацией развития обеих опер являются сцены жертвоприношения, где истаивание Снегурочки и гибель дочери Пскова возводят гармонию человека и космоса. Главная особенность мироощущения Римского-Корсакова заключается в том, что изображаемая смерть не воспринимается трагически, она не наполнена ужасом и страданием. Напротив, кончины героинь его опер блаженны и изображают моменты наивысшего духовного просветления и примирения с жизнью.

Таким образом, несмотря на разные сюжетные истоки (сказка и история) «Снегурочка» и «Псковитянка» имеют внутри себя единую мифологическую модель. Начав с исторической оперы в духе своего времени, Римский-Корсаков специфически трактует «историческое», устремляясь к мифологическим истокам, ко времени родовых «Первоначал».

1. Бекетова Н. Концепция Преображения в русской музыке // Музыкальная культура христианского мира: материалы Междунар. науч. конф. – Ростов-на-Дону: РГК им. С. В. Рахманинова, 2001. С. 104-132.
2. Кунин И. Н. А. Римский-Корсаков. – М.: Музыка, 1979. 128 с.
3. Лапшин И. Философские мотивы в творчестве Римского-Корсакова // Музыкальная академия. – 1994, № 2. С. 3-9.
4. Ларош Г. «Псковитянка» Н. Римского-Корсакова // Ларош Г. Избранные статьи. Вып. 3. – Л.: Музыка, 1976. С. 105-112.
5. Лосев А. О музыкальном ощущении любви и природы // Форма. Стиль. Выражение. – М.: Мысль, 1995. С. 603-621.
6. Петрушевич Ю. Архетипические мотивы в оперном творчестве Н. А. Римского-Корсакова. Автореферат дисс.... канд. иск. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2008. 27с.
7. Римский-Корсаков Н. Летопись моей музыкальной жизни. Изд. 9. – М.: Музыка, 1982. 440 с.
8. Скорина Е. «Сказка ложь, да в ней намек» // Северное сияние. Альманах молодых музыковедов. Вып. 1. – Петрозаводск: ПГК им. А. К. Глазунова, 1998. С. 65-98.
9. Скрынникова О. Славянский космос в поздних операх Н. А. Римского-Корсакова. Автореферат дисс.... канд. иск. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2000. 23 с.
10. Стасов В. Шаляпин в Петербурге // Стасов В. Статьи о музыке. В 5 выпусках. Вып. 5А. – М.: Музыка, 1980. С. 314-323.

Научное издание

Наука России: Цели и задачи

Сборник научных трудов, по материалам
VI международной научно-практической конференции
10 декабря 2017 г.

Часть 3

SPLN 001-000001-0222-SR

Подписано в печать 18.12.2017. Тираж 400 экз.
Формат 60x84/16. Объем уч.-изд. л.3,91
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович