Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики
Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков»

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК

Сборник научных трудов
Выпуск 3
Часть 1

Горловка
2017

УДК 009
ББК Ф66/Ш81
Г69

Печатается по решению Ученого совета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков».
Протокол № 7 от 22.02.2017 г.

Ответственный редактор: *Зябрева С.Э.* – к. пед. н., доц. ОО ВПО «ГИИЯ»

Редакционная коллегия: *Кочетова С.А.* – д. филол. н., проф. ОО ВПО «ГИИЯ»; *Арпентьева М.Р.* – д. психол. н., ст. науч. сотрудн. Калужского государственного ун-та имени К.Э. Циолковского (РФ); *Егорова Н.А.* – к. пед. н., доц. Белорусского государственного университета, г. Минск (Республика Беларусь); *Коломиец В.В.* – д. мед. н., проф. Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, ДНР; *Назмутдинов Р.А.* – к. психол. н., доц. Костанайского государственного пед. ин-та (Казахстан); *Патерыкина В.В.* – д. филос. н., доц. Алчевского технического ун-та; *Фунтикова Н.В.* – к. пед. н., доц. Луганского национального университета имени Владимира Даля, г. Луганск, ЛНР; *Чернышев Д.А.* – д. пед. н., проф. ГОУ ВПО «ДонНУ», г. Донецк.

Г69 **Гуманитарный** вестник : сб. науч. тр. / ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков». Редкол. : С. Э. Зябрева и др. – Вып. 3. Ч. 1. – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2017. – 404 с.

Сборник посвящен исследованию актуальных проблем педагогики, общественных наук, психологии.

Для научных работников, специалистов-педагогов, историков, психологов, аспирантов, студентов, школьных учителей.

УДК 009
ББК Ф66/Ш81

© Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2017

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ИСТОРИЯ, ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРА

Н.А. Белоконь,
О.В. Куприянова
г. Горловка, ДНР

УДК 371

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Современное школьное образование находится в поиске новых форм обучения. Это обусловлено тем, что в современной школе отмечается снижение уровня знаний и интеллектуального развития школьников, перегруженность школьников и учителей, неудовлетворительное состояние материально-технического обеспечения. В этих сложных условиях учителя-словесники предпринимают попытку поиска новых путей усовершенствования учебного процесса на уроках литературы, заинтересованности чтением художественной литературы, формирования читательской культуры школьников.

В методической литературе, на научных конференциях и методических семинарах учителя-практики поднимают один из актуальных вопросов: каким должен быть современный урок литературы и как его модернизировать. С учетом требований современного образовательного процесса, скорее всего, это должна быть модернизированная форма организации преподавания учебного материала. Современный урок литературы должен быть способом формирования компетентной личности ученика, способной оценивать явления классического и современного искусства. Исходя из сказанного, возникает вопрос о том, каким образом можно этого достичь. Учителя-практики активно занимаются поиском тех оптимальных форм обучения, которые бы позволили повысить эффективность урока литературы, подвести к пониманию и прочтению художественного произведения, формировать квалифицированного читателя и читательскую культуру учащихся.

Проблема технологизации образовательного процесса, а также использование инновационных методик, рассматривается в работах Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, Р. Мейджера, А. Скетчера, Н. Волошина, О. Исаева, В. Кизенко, Ю. Ковбасенко, О. Николенко, О. Куцевол, А. Ситченко, Н. Кузьмина, В. Сластенина и других. Но вместе с тем, вопросы повышения эффективности использования инновационных технологий во время преподавания предметов литературного цикла требуют дальнейшего научного исследования и апробации.

Цель данной статьи – определить перспективы использования инновационных методов обучения на уроках литературы в школе.

Прежде чем мы поговорим об инновационных технологиях на уроках литературы, рассмотрим основные задачи инновационного обучения:

- оптимизировать учебно-воспитательный процесс;
- выработать мотивацию изучения произведений художественной литературы;
- создать обстановку сотворчества учителя и ученика;
- развивать коммуникативные и творческие способности учащихся.

В таблице осуществим попытку систематизации инновационных технологий, применяемых на уроках литературы:

Личностно-ориентированные технологии обучения	Предметно-ориентированная технология	Информационные технологии	Технология оценивания достижений учащихся	Интерактивные технологии
технология педагогических мастерских	технология постановки цели	ИКТ	технология «Портфолио»	«развитие критического мышления через чтение и письмо»
технология обучения как учебного исследования	технология полного ускорения	технологии дистанционного обучения	рейтинговые технологии	технология проведения дискуссий
технология коллективной мыследеятельности	технология концентрированного обучения			технология «дебаты»
технология эвристического обучения	модульное обучение			Тренинговые технологии
метод проектов				
развивающее обучение				
«школа диалога культур»				
преподавание литературы как искусства и как человекоформирующего предмета				

Поскольку рамки статьи не позволяют рассмотреть все инновационные технологии, применяемые на уроках литературы, остановимся на тех, которые уже апробированы на занятиях и, с нашей точки зрения, продуктивны. На современном уроке литературы чаще всего учителя используют технологию интерактивного обучения. Рассмотрим суть интерактивного обучения. Под интерактивным обучением понимают такой аспект общения, который построен по принципу стратегии взаимодействия партнеров, и его особенность заключается в том, что в процессе обучения происходит вовлечение всех партнеров в работу.

Для интерактивного обучения характерно:

- организация обучающего процесса как решения серии взаимосвязанных проблемных ситуаций;
- групповые формы работы на уроке;
- разноуровневое сотворчество (учитель-ученик, ученик-ученик, группа учеников-ученик);
- использование опыта участников обучающего процесса и знание темы;
- незавершенность обучения, отсутствие конкретного решения;
- быстрая обратная связь (ученик, наблюдая за реакцией учителя, получает возможность моментальной консультации);
- эмоциональное восприятие, открытость обучения;
- диалог – основной элемент обучения.

Интерактивное обучение вводится в учебный процесс с помощью активных инновационных методов работы, которые позволяют не только формировать читательскую культуру школьников, но и развивать творческие способности учеников, критическое мышление, навыки самостоятельной работы учащихся, что способствует эффективному формированию навыков самостоятельного анализа и аргументированного оценивания прочитанного. Реализация интерактивного обучения целесообразна с помощью таких методов, как диспут, конференция, практическое занятие, ролевая игра, моделирование ситуации, работа в парах, «микрофон», «мозговой штурм», «аквариум», «займи позицию» и другие.

Рассмотрим, например, такой прием, как практическое занятие, которое позволяет не только развивать умения и навыки учеников, но и самостоятельно получать знания. Кроме того, практические занятия важны с точки зрения обеспечения последовательности обучения и подготовки молодежи к профессиональной деятельности. Они дают возможность учиться и обучаться самому, таким образом, основным источником знаний на таком занятии является не деятельность преподавателя, а сообщение, доклад, защита научного проекта самих школьников. Практические занятия чаще всего проводятся с целью самостоятельного изучения учениками определенной

темы, углубленного или обобщенного изучения материала. Но в то же время учитель должен определить тематику практического занятия, разработать систему вопросов. И предоставить список рекомендованной литературы. Для обеспечения активности всех школьников необходимо предложить для размышления несколько вопросов проблемного характера.

Практика показала, что во время проведения практических занятий на уроках литературы с целью привлечь учеников к активной работе, направленной на формирование читательских компетенций, целесообразно использовать групповые задания. Следует также отметить, что на таких занятиях зарекомендовал себя такой прием работы, как «мозговой штурм». Этот прием дает возможность привлекать к диалогу участников обучающего процесса на разных уровнях: учитель – ученик, группа учеников – ученик.

Используя в ходе урока «мозговой штурм», необходимо помнить об определенных правилах:

- создание проблемной ситуации;
- формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости (класс целесообразно разделить на группы по 5-6 человек);
- выдвижение в малых группах различных идей относительно раскрытия определенной проблемной ситуации;
- определение признаков, по которым можно объединить предложенные идеи;
- систематизация идей;
- критическое обсуждение идей и определение возможных преград их реализации;
- критическая оценка собственных идей в группах после обсуждения и предложения контр-идей;
- формулирование выводов о решении данной проблемной ситуации.

Например, в ходе изучения романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в 10 классе ученикам можно предложить принять участие в обсуждении следующей проблемы «Раскольников – «жертва» общества или преступник?». Принимая участие в обсуждении этого тезиса, школьники предлагают различные идеи решения этой проблемы. Чтобы ответить на поставленный вопрос, ученикам необходимо вновь обратиться к тексту романа, обратить внимание на отдельные его художественные детали, проанализировать их и дать свою оценку решения проблемы. Учитель предлагает объединить идеи по общим признакам после того, как все варианты ответов будут высказаны. Это позволит ученикам самим переосмыслить собственные идеи.

Одной из инновационных технологий является общепедагогическая технология критического мышления, которая достаточно четко отражает суть литературного образования школьников. Эта технология была разработана в конце XX века в США и представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Современное информационное пространство перенасыщено информацией, в которой очень сложно сориентироваться ученикам. Школьники оказываются перед проблемой выбора. Их задача не только получить информацию, но и критически оценить, обобщить, рассмотреть проблему с различных точек зрения. В основе технологии критического мышления – естественное взаимодействие с идеями и информацией. Данная методика включает три этапа: «вызов-осмысление-рефлексия» [1, с. 54]. Первая стадия «вызов» предполагает актуализацию знаний, мотивацию деятельности, составление вопросов, на которые хотелось бы получить ответы. Вторая стадия «осмысление» – ученики получают новую информацию и соотносят с уже имеющимися знаниями, поиск ответов на сформулированные раннее вопросы. На третьей стадии «рефлексия» происходит формирование у каждого школьника собственного отношения к изучаемому предмету. Этот метод удачно реализуется на практике с помощью таких приемов: «кластер», «корзина идей», «верные и неверные утверждения», «инсерт», «маркировочная таблица», «синквейн», «перекрестная дискуссия».

Остановимся на приеме «инсерт» – интерактивная система записи для чтения и размышления, позволяющая индивидуально подойти к разъяснению непонятной информации, научить учеников ориентироваться в информационном поле самостоятельно, сэкономить время на уроке, увидеть творческий и организаторский потенциал. Но необходимо помнить о том, что прием «инсерт» может быть эффективным только в том случае, если школьники подготовлены и владеют навыками анализа.

Прием осуществляется в несколько этапов:

- учащимся предлагается система маркировки текста;
- читая текст или прослушивая информацию, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения;
- школьникам предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в таблице;
- последовательное обсуждение записей таблицы.

Например, говоря о жизни и творчестве русского поэта Ф. И. Тютчева в 10 классе, предлагаем ученикам составить следующую таблицу:

Знаю «+»	Не знаю «-»
Русский поэт XIX века	Последняя любовь поэта – Елена Денисьева
Стихотворения о природе	Школа «чистого искусства»
Любовная лирика	

Работа над заполнением такой таблицы дает возможность выявить представления и знания учеников по изучаемой теме. Такая работа подталкивает учащихся к сбору информации, аргументации своей точки зрения.

Таким образом, мы видим, что современные образовательные технологии, применяемые на уроках литературы, способствуют развитию личности ученика, формируют читательскую культуру школьников, навыки критического мышления, умения отстаивать свою точку зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загашев И.О. Критическое мышление : технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб. : Скифия, Альянс – Дельта, 2011. – 223 с.
2. Кирилова Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации / Н.Б. Кирилова // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 13-21.
3. Мухомеджанова С.О. Інтерактивні види та форми робіт під час вивчення постмодерністських творів / С.О. Мухомеджанова, О.С. Рижко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 1. – С. 22-23.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учебное пособие / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2003 – 272 с.

АННОТАЦИЯ

Белоконь Н.А., Куприянова О.В. Инновационные образовательные технологии на уроках литературы.

В статье авторы рассматривают современные образовательные технологии на уроках литературы. Особое внимание уделяется интерактивному обучению, рассматривается характеристика и особенности диалогового обучения и его реализация на практическом занятии по литературе. На примере приема «инсерт» раскрывается особенность технологии критического мышления, преимущество ее использования на уроке литературы.

Ключевые слова: инновационные технологии, образовательные технологии, интерактивное обучение, критическое мышление, «мозговой штурм», «инсерт», практическое занятие.

SUMMARY

Belokon N., Kupriyanova O. Innovative educational technologies in literature lessons.

The authors consider the modern educational technology in literature classes. Particular attention is paid to interactive learning, the characteristics and features of the dialogue learning, its implementation on a practical lesson in literature. For example, receiving «insert» the peculiarities of critical thinking techniques, advantage of its use in the classroom literature.

Key words: innovative educational technologies, interactive learning, critical thinking, “insert”, “brainstorm”, practical lesson.

А.В. Вербовский
г. Донецк, ДНР

УДК 94(44).027

ДОМ ВАЛУА В ПОРТРЕТАХ СОВРЕМЕННИКОВ

История – не только хронология событий. История – это еще и личности, влияющие на ход этих событий, зачастую кардинально меняющие облик целых эпох. Изучение выдающихся личностей, их деятельности, характера, внешности в немалой степени способствует созданию образа эпохи, в которой они живут и которую формируют. В данной работе речь пойдет только лишь о поиске достоверного визуального портрета представителей одной из королевских фамилий Франции.

Время правления во Франции династии Валуа выбрано не случайно. До этого периода все изобразительное искусство занято, практически, исключительно библейскими и новозаветными сюжетами. В раннем средневековье церковь допускала индивидуальное изображение человека в двух случаях:

а) изображения на надгробном памятнике;

б) донаторские портреты, присоединенные к святым изображениям как память о каком-либо богоугодном деле.

Портретное сходство в обоих случаях было необязательным. Поэтому отыскать достоверные портретные изображения времен Капетингов или более ранних династий представляется очень сложной задачей.

Именно в эпоху поздней готики (Предвозрождения) начинает развиваться жанр светской портретной живописи. И именно во Франции его главным качеством является реалистичность изображения, передача внешнего сходства с оригиналом.

Одними из первых рисунков с натуры были работы Виллара де Оннекура из Камбре (середина XIII века). Именно он достиг первых

успехов в профильном изображении человеческого лица. В 1420-30 годах у Робера Кампена и Ван Эйка на основе франко-фламандской миниатюры и работ скульпторов Бургундии складывается новый тип реалистической картины.

Становится самостоятельным жанром портретный рисунок, до этого выполнявший вспомогательную функцию к миниатюре, живописи, витражам.

В XIV и первой половине XV века тип профильного портрета был традиционным при дворе французских королей. Родоначальником реалистической портретной школы был Жан Фуке – художник из Тура (около 1420–1480), самый крупный живописец и рисовальщик во Франции XV века.

Портрет в эпоху поздней готики начинает играть большую роль в политических взаимоотношениях в западной Европе. Для последующего заключения брака королю или герцогу высылались портреты претенденток из разных стран. В городах возникают муниципальные галереи с портретами капитулов. В работе над живописным или скульптурным портретом художник уже тогда пользовался рисунком, выполненным с натуры.

Трехчетвертной поворот, встречающийся впервые у мастера из Флемаля и Яна ван Эйка в Нидерландах, был воспринят портретистами Франции XV в.– Жаном Фуке, Бурдишоном, Мармионом, Картоном, Жаном Ришье, мастером из Мулена, Никола Фроманом.

В формировании реалистического портрета во Франции важное место заняла парижская школа миниатюристов (конца XIV –начала XV в.), в которой работал Жан Кен. Одновременно с живописными полотнами в 1470-80 годах в Париже возникают произведения портретной пластики.

Одним из самых известных скульпторов во Франции этого времени был Мишель Коломб, сделавший медаль для Людовика XII в 1499 году. Ведущая роль скульптуры в жанре портрета очевидно просматривается в пластике бургундских мастеров конца XIV – начала XV века. Во всех видах скульптуры появляются натуралистические тенденции. Особенно это проявляется в творчестве Клауса Слютера (Портал церкви Шанмоль – скульптура Филиппа Смелого и Маргариты Фландрской).

Сложность поставленной задачи для XIV-XV веков заключается в очень ограниченном количестве памятников этого времени, дошедших до наших дней. Известно, например, что Людовик XI неоднократно заказывал написание своего портрета Жану Фуке, но ни одного полотна не сохранилось.

Кроме того, в пятнадцатом веке у художников не было принято подписывать свои работы, поэтому в музеях и частных коллекциях находится много неидентифицированных произведений.

В XVI веке ситуация меняется в значительной степени: количество работ и уровень мастерства художников дают более полную картину.

Одним из самых ярких художников во Франции в эпоху Возрождения был Жан Клуэ (1480-1541). В исторических документах его имя упоминается впервые при дворе Франциска I в 1516 году. Известно, что какое-то время он жил в Туре, где познакомился со своей будущей женой, дочерью ювелира. Место и жалованье при дворе он получил в 1523 году, приблизительно в это время семья переселилась в Париж. Интересным в его биографии является то, что не существует ни одной работы, подписанной им собственноручно. О его авторстве нам известно только из исторических документов. Например, некоторые из его работ были подписаны королём. Так или иначе, авторство множества работ было установлено, и большая коллекция его рисунков хранится во Франции в Шантийи, в Национальной Библиотеке, в Лувре.

Крупнейший французский художник-портретист эпохи Возрождения (XVI век) – Франсуа Клуэ, работал при дворе королей Франциска I, Генриха II, Франциска II и Карла IX. Его работам присущи точное воспроизведение натуры, деталировка костюмов. Клуэ доводилось изображать одних и тех же людей по нескольку раз, иногда через значительные промежутки времени.

Франсуа Клуэ (1515-1572) – сын художника Жана Клуэ, у которого он обучился живописи и должность которого он унаследовал. Он руководил большой мастерской, где его эскизы воплощались в миниатюрах, эмалях и больших декоративных композициях для оформления придворных празднеств. Снимал посмертные маски членов династии Валуа. Также принимал различные заказы от частных и государственных лиц. Наследие Франсуа Клуэ включает огромное количество рисунков (более 500), исполненных карандашом, иногда чуть подкрашенных сангиной, а также ряд живописных портретов. Всем этим работам, тщательным по лепке характеров, присуще классически-ренессансное спокойствие и прозрачная духовная ясность художественного строя. Напротив, в его мифологических женских образах, аллегориях и жанровых сюжетах, где портретность завуалирована, нарастают маньеристические черты – эротизм и гротеск. Работы Франсуа, как и работы его отца, хранятся в Шантийи и Лувре.

Поскольку задачей этой статьи не является искусствоведческое изучение творчества французских художников, а только лишь поиск реалистических портретов, рассматриваться будет не только живописный станковый портрет, но и любые другие изображения представителей дома Валуа: монументальные скульптурные памятники, скульптуры малых форм, ювелирные изделия, витражи, иллюстрации из часословов, алтарные покрывала, чеканка на монетах, посмертные маски.

Так, например, одним из немногих изображений Карла V является алтарное покрывало (Нарбоннская пелена) и предварительные рисунки к ней.

В кафедральном соборе в Эвре есть витраж с изображением Карла VI.

Герцог Беррийский, найдя в 1402 г. античную медаль, заказал придворному мастеру медаль со своим изображением.

Разумеется, для более достоверного представления о внешности той или иной персоны, желательно иметь несколько его портретных изображений, по возможности, разных авторов.

При этом в данный обзор не входят работы, сделанные мастерами более позднего времени, не являющимися современниками изображенных персонажей, поскольку внешнее сходство портрета с реальным человеком в данном случае маловероятно.

Перечень изображений:

1. Портрет Иоанна Доброго. (Неизвестный мастер, около 1349 г.) Профильный портрет, выполненный в традиции донаторского портрета, является самой ранней из известных работ станковой живописи во Франции.
2. Нарбоннская пелена. (Портрет Карла V). Распятие со сценами Страстей и Воскресением, известное как Нарбоннская напрестольная пелена. Великопостное покрывало для алтаря собора в Нарбонне. Парижская школа. (Андрэ Боневе, Париж, Лувр, около 1375 г.).
3. Статуя Карла V. Церковь Селестинцев. (Париж, около 1370 г. Неизвестный мастер XIV в.).
4. Карл V – Иллюстрация из Библии Жана де Водетара. (Жан де Брюж, Париж, 1372).
5. Портрет Карла VI. Карл VI, беседующий с канцлером Пьером Сальмоном в присутствии принцев. (Мастер Бусико, Часослов, 1412 г.).
6. Витраж с изображением молящегося Карла VI. (Эвре, Кафедральный собор, около 1400 г.)
7. Портрет Людовика I Анжуйского. Профильный портрет.
8. Портрет Людовика II Анжуйского. (Мастерская королевских доменов. Париж, Лувр, около 1412 г. тушь, акварель).
9. Изображение герцога Жана Беррийского. Миниатюра из «Роскошного часослова» герцога Беррийского. (Братья Лимбурги, Париж, национальная библиотека, до 1416 г.) Сохранилось большое количество портретов герцога (66 изображений), включая миниатюры и печати. Самая ранняя скульптура, выполненная мастером Жаком из Шартра, утрачена. Голова статуи из собора в Бурже находится в городском музее. Ганс Гольбейн Младший сделал графическое изображение

скульптуры из Базельского Собора. Портреты Жана Беррийского на печатях не всегда передают сходство с оригиналом.

10. Скульптурный портрет Жана Беррийского.
11. Статуя герцога Бургундского Филиппа Смелого. Портал церкви монастыря в Шанмоле. (Между 1395-1406).
12. Портрет герцога Бургундии Жана Бесстрашного. Копия с работы одного из братьев Лимбургов или Жана Малуэля. (Париж, Лувр, 1406-1419 гг.).
13. Портрет герцога Бургундии Филиппа Доброго. Рогир ван дер Вейден, 1450 г.
14. Портрет Карла VII. Жан Фуке. (Париж, Лувр, около 1444 г.) Карл VII изображен в церковной ложе Сен-Дени в момент величания его как монарха-освободителя. «В портрете Карла VII, – подчеркивает Б. Роуленд, – гармония объемов, составляющих изображение, – округлого овала подушки, поддерживающей кубическую массу корпуса, и сфероидальный объем головы и шляпы – есть скрытый архитектурный ордер».
15. Портрет Людовика XI. Жакоб де Литмон. (1470 г.). Профильное изображение в традиции донаторского портрета.
16. Портрет Людовика XI. Жан Бурдишон. (1470 г.).
17. Скульптура Людовика XI. (Бюст).
18. Медаль с изображением профиля Людовика XI. Франческо Лауран. (Около 1465 г.).
19. Портрет Карла Смелого. Рогир ван дер Вейден (Картинная галерея Берлин-Далем, около 1460 г.).
20. Портрет Карла Смелого. Ганс Мемлинг. Карл Смелый в образе одного из апостолов. Фрагмент центральной части триптиха «Страшный суд».
21. Изображение Карла Смелого. Рогир ван дер Вейден. (Алтарь Святой Колумбы. Триптих. Около 1455 г. Старая пинакотека. Мюнхен.) Волхв, крайний правый, изображенный в богатой одежде – это Карл Смелый, герцог Бургундии, сын Филиппа Доброго.
22. Портрет Карла Смелого в рыцарских доспехах. (Музей дворца герцогов Бургундских).
23. Позолоченная скульптурная композиция малых форм. Карл Смелый. (Жерард Лойе).
24. Портрет Антуана Бургундского. (Портрет рыцаря ордена Золотого руна со стрелой). (1461г.). Антуан (1421-1504), известный своим современникам как «бастард бургундский» или «Великий бастард – Le Grand Batard» – был побочным сыном (и вторым ребенком) Филиппа II, герцога Бургундии.
25. Портрет Карла VIII и герцогини Анны Бретонской. (Неизвестный автор, замок Ланже).

26. Монета с профилем Карла VIII.
27. Скульптурное изображение Карла VIII. (Бюст).
28. Медаль и изображением Карла VIII.
29. Портрет Людовика XII. (Жан Перреаль, Виндзор).
30. Конная статуя Людовика XII над въездом в замок в Блуа.
31. Портрет Франциска I. Жан Клуэ – придворный художник короля Франциска I . (Около 1525 г.) На портрете, выполненном в три четверти, Франциск I изображен в расшитой золотом атласной одежде, в украшенной жемчугом шляпе.
32. Монета. Франциск I. Тестон.
33. Портрет Генриха II. Франсуа Клуэ.
34. Портрет Генриха II. Леонард Лимозин.
35. Монета. Генрих II. Тестон 1556.
36. Портрет Франциска II. Франсуа Клуэ. (Французская национальная библиотека, около 1560 г.).
37. Франциск II и Мария Стюарт. (миниатюра из часослова Екатерины Медичи).
38. Портрет Карла IX в юности. Франсуа Клуэ. (Около 1560 г.).
39. Портрет Карла IX. Франсуа Клуэ. (1566 г.).
40. Монета. Карл IX. Тестон 1563.
41. Монета. Карл IX. Тестон 1573.
42. Монета. Генрих III. Король Франции и Польши. Тестон 1575.
43. Портрет Генриха III. Франсуа Клуэ.
44. Портрет Генриха III. Неизвестный автор. (Версальский музей).

Разумеется, объем данной статьи дает возможность только наметить тему, которая нуждается в более подробном поиске материалов и их систематизации. Необходимо не только найти все достоверные портретные изображения, но и сравнить их между собой по каждому из персонажей для получения максимально правдоподобного образа каждого представителя династии Валуа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гращенков В.Н. Портрет в итальянской живописи Раннего Возрождения / В.Н. Гращенков. – Москва, 1996.
2. Золотова Е.Ю. Жан Фуке / Е.Ю. Золотова. – Москва, 1984.
3. Мальцева Н.Л. Французский портрет XV в. Жан Фуке / Н.Л. Мальцева. – Москва, 1978.
4. Петрусевич Н.Б. Искусство Франции XV-XVI веков / Н.Б. Петрусевич. – Москва : Искусство, 1973. – 223 с.
5. Schneider N. The Art of the Portrait : Masterpieces of European Portrait-painting, 1420-1670 / Norbert Schneider. – Taschen, 2002. – Series : Big Series Art. – 180 p.

АННОТАЦИЯ

Вербовский А.В. Дом Валуа в портретах современников.

В данной работе речь идет только лишь о поиске достоверного визуального портрета представителей одной из королевских фамилий Франции.

Ключевые слова: Валуа, королевская фамилия, поздняя готика, живописный портрет.

SUMMARY

Verbovskiy A.V. Members of the Valua family depicted on the portraits of contemporaries.

The purpose of this article is just a search of reliable images of one of royal families of France.

Key words: Valois, Royal family, late Gothic, Portrait-painting**.**

С.И. Глушановская
г. Горловка, ДНР

УДК 37.034+37.017.92

ДУХОВНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ – ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Воспитав человека интеллектуально,
не воспитав его нравственно, –
значит, вырастить угрозу для общества.
Теодор Рузвельт

Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют размышлять нас о будущем государства. В настоящее время подрастающее поколение часто обвиняют в отсутствии духовности, безнравственности, аморальности поступков, безверии, агрессивности и, увы, небезосновательно.

Актуальность данной статьи состоит в том, что проблема воспитания нравственных ценностей, как никогда, выходит на первое место в современном образовании, поскольку в условиях смещения ценностного вектора от высоких идеалов к идеалам достатка, жесткой рыночной конкуренции необходимо сохранить лучшие нравственные качества детей и молодежи.

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина Донецкой Народной Республики [1].

Вопросы нравственности на сегодняшний день поднимаются на уровне государства. В ДНР разработана программа образовательно-

воспитательного курса «Уроки гражданственности Донбасса», в которой одним из главных направлений является воспитание высоконравственного гражданина ДНР. Проблемам духовности, нравственности посвящена работа П. К. Таова, в которой автор раскрывает причины деградации общества и показывает пути выхода из сложившейся ситуации. «Человек не рождается с врожденной нравственностью. Нравственность – это продукт воспитания, основа личности человека, роль ее огромна, и поэтому столь важно как можно раньше ознакомить человека с нравственными ценностями» [6]. Над проблемами духовности работали также С. С. Аверинцев и Л. В. Чуприй [8].

Цель данной статьи – ознакомить с результатами работы по формированию духовности, нравственности, норм морали через уроки обществоведческого цикла, а также путем внедрения в общеобразовательный процесс различных методов исследования, которые можно использовать для измерения духовно-нравственной воспитанности подростка.

Ключевым понятием для поиска новых идей в нравственном воспитании является понятие «духовность» [2, с. 370]. В педагогических источниках под «духовностью» понимается состояние человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях.

В школьном учебнике по основам обществознания «духовность» трактуется как: «внутренний мир человека, проявляющийся в широте миропонимания, изяществе души, высоком сознании справедливости, милосердии и доброте к окружающим» [5, с. 45].

Если судить о понятии «нравственность» по «Словарю русского языка» С. И. Ожегова, то она представляет собой внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек; этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами [4].

Как видим, в этом определении понятия «духовность» и «нравственность» во многом перекликаются. Кроме того, в научных источниках понятия «нравственность» и «мораль» часто раскрываются как тождественные.

Мораль – принятые в обществе представления о хорошем и плохом, правильном и неправильном, добре и зле, а также совокупность норм поведения, вытекающих из этих представлений.

Нравственность – внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами [6, с. 437].

Известный исследователь Л. В. Кудрявцев отмечает, что «крепкое и благополучное в социальном отношении государство не может существовать без достаточно высокого уровня его граждан, при котором ценятся нравственные поступки, а безнравственные

и даже просто непорядочные – осуждаются. Стабильность и жизнеспособность государства определяется, прежде всего, нравственным и духовным уровнями его населения» [3].

Сформулированные положения позволяют говорить о духовно-нравственном воспитании как о ведущем направлении воспитания подрастающих поколений, которое находится пока в стадии становления.

Остановимся более подробно на формировании нравственности у школьников посредством практической учебной деятельности. Одним из направлений нашей работы есть участие в турнирах, дебатах, конференциях. Вышеперечисленные формы работы являются важным средством развития у обучающихся критического мышления, навыков аргументированного высказывания, формирования активной гражданской позиции. Недавно в гимназии мы проводили конференцию на тему «Молодежь и ее роль в общественно-политических движениях ДНР». Конференция показала, что наши гимназисты не только осведомлены о деятельности движений «Донецкая Республика», «Свободный Донбасс», «Оплот» но также являются активными членами организаций «Росток» и «Молодая Республика». В ходе конференции обучающиеся презентовали деятельность своих организаций, активно агитировали вступать в общественные организации и не быть равнодушными к делу строительства нового государства. Они уже сформировали собственное отношение к происходящим событиям и явлениям, по-другому их оценивают, стремясь видеть всё происходящее с разных позиций. Учащиеся, которые имеют опыт турнирных боев, свободно чувствуют себя в высших учебных заведениях, не стесняются вступать в диспуты с преподавателями, принимают активное участие в конференциях, брифингах, круглых столах, пишут научные работы, тезисы. Дебаты, турниры, конференции – путь к утверждению человека как оратора, путь к становлению личности с активной гражданской позицией.

Развитию активной гражданской позиции также способствует проведение дискуссии. Например, мы проводили дискуссию по теме «Смертная казнь». Обучающиеся свободно выражали свои мысли, умея аргументированно отстоять свою точку зрения. Также среди учащихся старших классов проводилась имитационная игра на тему «Аборт». Они были разделены на группы: родители, судьи, врачи, «нерожденные дети». В процессе игры обучающиеся изменили свое отношение к этой проблеме благодаря тому, что группа «нерожденных детей» убедила своих так называемых родителей в том, что они имеют право на жизнь. Также формирование морали и нравственности осуществляется с помощью выполнения практических работ, подготовки и защиты ученических проектов.

Наш проект «Биомасса» показал, что дети ценят людей независимо от их происхождения, социального статуса, расы, болезней. Получив рабочий материал, пластилин, обучающиеся создавали идеальных людей; в процессе работы оказалось, что биомасса способна меняться и вносить свои коррективы, в результате чего созданные люди имели некоторые недостатки. Когда встал вопрос, имеют ли право на жизнь люди с проблемами, ни один из учащихся не согласился на уничтожение своей фигурки и убедительно доказал, что именно его человек должен жить. Такие уроки помогают воспитывать высоконравственных граждан. Колоссальные потенциальные возможности для нравственного воспитания имеет учебный материал, особенно по урокам гражданственности Донбасса, обществознанию, по литературе и истории.

Реализация духовно-нравственного воспитания возможна в нескольких аспектах: культурно-историческом (на основе примеров истории Отечества и культуры); нравственно-этическом (в контексте нравственного и христианского воспитания, учений о человеке, цели его жизни); этнокультурном (на основе национальных традиций народов Донбасса). Подобное воспитание содержит большое количество морально-этических суждений. На уроках преподаватель напрямую подводит учащихся к осмыслению отношений к человеку и обществу.

Но, пожалуй, самое сильное влияние на нравственное развитие учащихся в процессе обучения оказывает личность педагога. Нравственный облик учителя раскрывается детям в системе его отношений к своей работе, к учащимся и другим людям, к самому себе. Примеры увлечённого, ответственного отношения к своему делу, принципиальности, чуткости и заботы в отношениях с коллегами и учащимися укрепляют в подростках веру в торжество морали. И, напротив, если обучающиеся были свидетелями равнодушного или бестактного отношения педагога к кому-то, свидетелями безнравственных или аморальных поступков педагога, то нравственному развитию подростков наносится существенный урон. Слова и поступки педагога всегда должны соответствовать установленным в обществе нормам морали. Учитель – посредник между ребенком и духовными ценностями прошлых и современных поколений.

Также важным источником формирования нравственности у обучающихся является разнообразная внеклассная работа.

Источник жизненного опыта детей – внутрисемейные отношения, отражающие нравственные установки, духовные ценности родителей. Возможности влияния педагога на перестройку неблагоприятных внутрисемейных отношений ограничены. Однако учитель может восполнить таким детям недостаток эмоционального комфорта особой теплотой, вниманием, заботой в школе [9].

В нравственном опыте ребенка немаловажную роль выполняет вещно-предметное пространство, в котором он находится. Порядок и чистота, удобство и красота создают благоприятное психологическое состояние.

В теории педагогики мы находим различные методы исследования, которые можно использовать для измерения духовно-нравственной воспитанности подростка. Например, хорошие результаты могут дать следующие методы: методы экспертной оценки, где экспертами выступают учителя, преподаватели, родители, товарищи по классу; методы самооценки доминантных качеств различных участников образовательного процесса; тестирование, когда респонденты ставятся в ситуации свободного выбора; большие возможности имеются у методов оценки доминантных отношений; методы фиксации и оценки поведения обучающихся в реальной ситуации выбора (в трудных педагогических или конфликтных ситуациях); в качестве инструментов обобщения фактов используются письменные опросы, интервью, групповые дискуссии, исходя из сложности поставленных задач. Сравнение полученных результатов поможет установить приоритеты в духовно-нравственном становлении личности молодого человека.

Воспитание и развитие у современной молодежи нравственности и высокой культуры является самой важной задачей в процессе становления личности. «...Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров», – Альберт Лиханов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Уроки гражданственности Донбасса. Программа образовательно-воспитательного курса 5-11 классы. – Донецк, 2016. – С. 127.
2. Аверинцев С. С. Православная традиция как культурно-историческая традиция и как Церковное Предание [Текст] / С. С. Аверинцев // Этическая мысль. – М., 2012. – С. 370.
3. Кудрявцев Л. Д. Современное общество и нравственность [Электронный ресурс] / Л. Д. Кудрявцев. – Режим доступа: http://www.portalslovo.ru/pedagogy/37890.php?ELEMENT_ID=37890&PAGEN_1=8 (дата обращения: 27.10.2016)
4. Словарь русского языка [Текст] / Под ред. С. И. Ожегова. – М., 1989. – С. 748.
5. Степанов А. Б. Человек. Общество. Право : учебник для 9 классов общеобразовательной школы [Текст] / А. Б. Степанов. – Астана, 2011. – С. 208.

6. Таов П. К. Нравственные проблемы современного общества России [Электронный ресурс] / П. К. Таов. – Режим доступа : http://intercircass.org/?p=781 (дата обращения: 28.10.2016)
7. Чуприй Л. В. Нравственные основания новой парадигмы безопасности в условиях глобальных вызовов / Л. В. Чуприй // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 437-439.
8. Чуприй Л. В. Падение нравственности в российском обществе [Электронный ресурс] / Л. В. Чуприй. – Режим доступа : www.apn.ru/publications/article23740.htm (дата обращения: 01.11.2016)
9. Наводничая А. Р. «Формирование духовно-нравственной личности школьника в современных условиях» [Электронный ресурс] / А. Р. Наводничая. – Режим доступа : mm19-05.pdfwww.samson-corp.ru (дата обращения: 01.10.2016).

АННОТАЦИЯ

Глушановская С.И. Духовность и нравственность – основа воспитания молодежи.

В статье представлены направления по воспитанию нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина Донецкой Народной Республики в контексте предмета «Уроки гражданственности Донбасса». Формирование нравственности и духовной культуры школьника является самымой важной задачей в процессе становления личности.

Ключевые слова: духовность, нравственность, мораль, культура, гражданственность.

SUMMARY

Glushanovskaya S.I. Spirituality and morality – basis of education of youth.

The article presents the directions on moral education of a responsible, proactive and competent citizen of Donetsk People's Republic in the context of the subject "Lessons of citizenship of Donbass". The Formation of morality and spiritual culture of the students ais the most important tasks in the process of becoming a person.

Key words: spirituality, morality, culture, citizenship.

Н.А. Егорова
г. Минск, Беларусь

УДК 811.111(075.8): 377.8

МИФИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В БРИТАНСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ (ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ИСТОРИКОВ, МУЗЕЕВЕДОВ)

Британский фольклор как художественное «коллективное творчество народа» [1], населявшего земли Британии (кельты в до-римские времена (бритты) и др.), расположившиеся на острове германские племена во время великого переселения народов (англы, саксы, юты), определенное влияние оказал скандинавский и французский фольклор, появление которого связано с нормандскими завоеваниями Англии), отражающее его жизнь, воззрения, идеалы, принципы – историческая составляющая всей мировой культуры, источник художественных традиций, способ выражения национального самосознания [2]. Британский фольклор как отражение на языке иносказания, аллегорий исторических событий и фактов посредством метафоризации персонажей (положительных, отрицательных, нейтральных) является эффективным средством профессионально-ориентированного обучения будущих историков, музееведов и археологов английскому языку. Знакомство с произведениями англоязычного фольклора позволяет студентам исторического факультета проникнуть в истоки британского мировосприятия, сопоставить исторические события с их народным осознанием и интерпретацией на бытовом уровне: политический, экономический и социальный уклад жизни раскрывается в сюжетных линиях, в которых действующими лицами выступают вымышленные существа, а художественный прием завуалированного, мистического (требующего домысливания, распознания) отображения действительности, внутреннего мира народа, его ценностей, суеверий и страхов способствует всестороннему анализу будущими специалистами фактов, нахождению взаимосвязи между явлениями, идентификации исторических персоналий, установлению исторической правды и т. п.

Необходимо отметить, что для британского фольклора характерно большое количество различных причудливых и таинственных мифических существ, духов и демонов, что связано, прежде всего, с большим количеством войн, которые вели британцы (желая себя защитить от завоевателей), ненаучным объяснением явлений природы и верой в существование других миров. Значимость фольклора также подтверждается тем фактом, что он послужил основой популярности жанра литературной сказки и легенды в Британии XIX–XX вв. Наряду с писателями, которые, отталкиваясь от фольклорной традиции [3, с. 12],

ввели собственные образы в литературу, многие авторы практиковали прямое использование персонажей британского фольклора (Робин Гуд у В. Скотта, чертёнок Пак у Р. Киплинга). Л. Кэролл писал, что, исследуя англо-саксонскую мифологию, он заимствовал и скомбинировал уже существующие существа для создания своих стихотворений, что получило грандиозный успех у читательской аудитории, и некоторые британские родители взяли в привычку «запугивать» мифическими героями его произведений своих детей "Jabberwocky": "*Twasbrillig, andtheslithytoves, Didgyreandgimbleinthewabe; Allmimsyweretheborogoves, Andthemomerathsoutgrabe. 'Beware the Jabberwock, my son! The jaws that bite, the claws that catch! Beware the Jubjub bird, and shun, The frumious Bandersnatch!' He took his vorpal sword in hand: Long time the manxome foe he sought, So rested he by the Tumtum tree, And stood awhile in thought. And as in uffish thought he stood, The Jabberwock, with eyes of flame, Came whiffling through the tulgey wood, And burbled as it came! One, two! One, two! And through and through The vorpal blade went snicker-snack! He left it dead, and with its head, He went galumphing back. 'And hast thou slain the Jabberwock? Come to my arms,my beamish boy! O frabjous day! Callooh! Callay!' He chortled in his joy.*"

Смутные политические времена, войны, неблагоприятные экономические условия, религиозные воззрения и идеология времени породили в британском фольклоре различные формы темных существ как символ врага (внутреннего и внешнего). Образы темных существ, как правило, раскрываются в бытовой обстановке: будучи заняты рутиной обязанностей (выполняемых в повседневной жизни простым человеком), они непрерывно вмешиваются в человеческую жизнедеятельность (вмешательство носит негативный характер).

Так, например, в популярной и по сегодняшний день британской сказке "Fairies of Merlin Rock" мы можем наблюдать таких злых существ, как фэйри, которые отличаются от фей (феи ассоциируются с положительными и добрыми мифическими созданиями, а фэйри – их прямая противоположность), что очевидно из примера: "...The poor man had hear dall sorts of stories about *fairies,*and about *how they are taking revenge* on their oppressors. He trembled with fear...", "Here's how *cruelly punished him 'little people fairies*!". Рассматривая фэйри как типичных представителей британского фольклора, можно обратиться к народному британскому сборнику "Witches, Monsters & Fairies": "There are hundreds of different kinds of fairies – some are minute creatures, others grotesque – some can fly, and all can appear and disappear at will." Устойчивость предубеждения относительно этих существ доказывает и народное произведение "Tailor and fairies": "As if you did not hear any *fairy*. They can be *quite unforgiving when hurt them*", "And saw Thomas as she filled a bowl with fresh cream and

put it over the threshold for a Bogart or small brownie, and asks: Do you really believe in *evil* goblins, elves and *fairies* all there?".

Однако каждое фольклорное произведение придерживается определенной трактовки касательно того или иного мифического существа, что подтверждает следующий пример из произведения "Little fairy": "He looks at the meadow illuminated by moonlight, and see *a little fairy in a white dress*...", "On the ninth night, when the full moon came, *the fairy and king's son* were almost the same growth and *he realized that his feelings to her are pure and strong, full of love and passion*..." Несмотря на положительный, с первого взгляда, образ фэйри, тем не менее, он неоднозначен и противоречив в данном произведении. Мораль произведения подтверждает заложенный предрассудок о мстительности натуры данных существ (в конце концов, сын короля обречен на одиночество из-за несущественной ошибки в отношении к маленькой фэйри).

Однако есть предания и сказки, в которых образ фэйри представлен как положительный ("Baker's daughter"): "That time were in England many evil spirits. They were elves, packs, giants, talking frogs and more. And, of course, *the fairies, who were all-powerful and strong. They often took the image of people and opened all human secrets. But most of all fairies liked to punish people for the evil deeds and reward for good*." В произведении фэйри рассматриваются как борцы за справедливость, своего рода каратели безнравственных и черствых людей, что вытекает из примера: "But she did not have time to finish, like suddenly *turned into a gray owl and with a loud (uuh, uuh!) flew out the window. Here, now you know why Theo also angry and shout: (UuhUuh!)*" Фэйри наказала злую и жадную дочь пекаря, превратив ее в сову. С тех пор в некоторых британских селениях до сих пор есть поверья, что совы – это злые люди, которых наказали фэйри.

Безусловно, яркими представителями мифических существ в британских фольклорных текстах являются ведьмы и колдуны. В традиционном сборнике "Witches, Monsters & Fairies in British Folklore" дается следующая характеристика данных существ: "Most supposed *witches were usually old women*, and in variably poor. Any who were unfortunate enough to be "crone-like", snaggle-toothed, sunken cheeked and having a hairy lip were assumed to possess the "Evil Eye"!"

Ведьмы и колдуны у британцев имеют реальную историческую основу [3, с. 45]. Интерес к теме ведовства в Англии хронологически почти совпадает с самим проявлением феномена «охоты на ведьм»: при великой инквизиции множество людей было убито за подозрение в ведовстве, поэтому со средневековья у британцев бытует мнение о том, что ведьмы реальны и очень опасны, а также являются прислужницами дьявола (существовали законодательные акты относительно таких лиц, регламентирующие их наказание).

Феномен ведьм и колдунов в британской истории нашел отражение в народных произведениях “Saga about king Arthur” (“... and remember, that *evil wizard sand witches* will prey on you...”), “Tailor and fairies” (“...prince touched her withat wig mountain ash, and the witch in front began to decrease, and cringe, cower and shrink until she has become, in a disgusting toad ...”), где отчетливо подчеркивается отвращение к ведьмам и колдунам.

О коварстве ведьм можно узнать также из произведения “Who will beat everybody”: “He even had his own *Witch*, and the king was very proud of miracles which could do this witch. *She was very insidious*.” Прямая характеристика данного персонажа позволяет увидеть одностороннее восприятие явления «ведьма» в обществе того времени.

Многие сказания, иллюстрируя страх и трепет людей перед ведьмами (произведение “Jeep and witch from Walgrave”: “*Witch was named Hawley* and she lived in a rickety house under a thatched roof on the northern edge in the woods, and she had a cat named Blackie. Cat cleaned, swept and cooked, and as a reward received some kicks and shoves, because the witch Hawley was a cruel, greedy and quarrelsome. *Allin Walgrave were afraid of her and tried to stay away from her*”), указывают на стереотипное представление о том, что черные коты являются спутниками ведьм (следовательно, черный кот является предвестником чего-то плохого)[4].

Существует также мнение о том, что не все ведьмы обязательно причиняют вред людям, что подтверждает сказка-легенда “The Legend of Mother Ludlam, Surrey Witch”: “*...a friendly old white witch called* Mother Ludlam used to live in a local cave...” (речь идет о добродушной колдунье, которая никому никогда не сделала зла, вела простой образ жизни).

Еще одним представителем британской фольклорной нечисти является эльф. Эльфы (англ. elf, они же сиды и альвы) – персонажи из фольклора и мифологии германских народов: живут в лесах, завлекают неосторожных путников колдовскими танцами, воруют детей, спутывают по ночам волосы спящим и прочим образом досаждают людям. В древности понятие «эльф» очень часто совпадало с понятием «фея», отсюда и путаница (примерно в таком образе они предстают в произведениях Шекспира и Фроста). Скорее всего, классический «эльф» возник из комбинации скандинавских альвов (волшебного нестареющего народа, в который в качестве разновидности включались и гномы) с английскими народными феями и лепреконами [3]. Несмотря на то, что мы привыкли считать эльфов добрыми и мудрыми, прекрасными бессмертными созданиями благодаря творчеству Р. Толкиена и других авторов, мало кто знает, что традиционно британцы верили, что эльфы – это маленькие коварные существа, которые любят проказничать.

Ярким примером злого нутра эльфов может послужить произведение "Yong Roland", где указано, что эти существа не терпят неповиновения: "Beautiful lady Ellen, – replied Merlin, – *was kidnapped by elves due to the fact that she went around the church wrong, that is, against sunstroke*."; "Jeep and witch from Walgrave", где говорится о характере эльфа: "You ask me, if he was a good or bad one? This question is difficult to answer. *If he gets up on the right foot and the whole day, he is kind and helpful*." Мы можем также зафиксировать неоднозначность подачи характера и натуры данных существ, противоречивость их восприятия британцами. Наиболее точно отражает природу эльфов в своем творчестве популярный английский графоман Т. Пратчет: «Эльфы чудесны. Они творят чудеса. Эльфы удивительны. Они вызывают удивление. Эльфы фантастичны. Они создают фантазии. Эльфы очаровательны. Они очаровывают. Эльфы обворожительны. Они завораживают. Эльфы ужасны. Они порождают ужас. Никто ни разу не сказал, что эльфы хорошие. Потому что на самом деле они плохие».

Яркими представителями мифических существ-антагонистов выступают великаны и людоеды. Так, в сказке "Jack the Giant-Killer" отражены страдания людей от злого великана, который досаждает местным жителям (прямая аналогия с завоевателями британских земель): "In those days *the Mount of Cornwall was kept by a huge giant named Cormoran*. He was eighteen feet in height, and about three yards round the waist, of a fierce and grim countenance, *the terror of all the neighboring towns and villages*", "...while he seized on their cattle, making nothing of carrying half-a-dozen oxen on his back at a time; and as for their sheep and hogs, he would tie them round his waist like a bunch of tallow-dips. *He had done this for many years, so that all Cornwall was in despair*", "In the middle of the night she called upon her familiar spirit to carry her to *Lucifer*. But Jack put on his coat of darkness and his shoes of swiftness, and was there as soon as she was. When she entered the place of the Old One, she gave the handkerchief to *old Lucifer*, who laid it upon a shelf, whence Jack took it and brought it to his master, who showed it to the lady next day, and so saved his life. On that day, she gave the prince a kiss and told him he must show her the lips tomorrow morning that she kissed last night, or lose his head." Усилению негативного образа великанов способствует демонстрация связи этих существ со злым ангелом Люцифером.

В сказке "Jack and the Beanstalk" прослеживаются политические коннотации видения огров (людоедов): "It's breakfast you want, is it?" says the great big tall woman, "*it's breakfast you'll be if you don't move off from here. My man is an ogre and there's nothing he likes better than boys broiled on toast*. You'd better be moving on or he'll soon be coming." "*Fee-fi-fo-fum, I smell the blood of an Englishman, Be he alive, or be*

he dead I'll have his bones to grind my bread." Акцентируя внимание на том, что людоеды отдают предпочтение английской крови и плоти, сюжет сказки, таким образом, позволяет увидеть сложные и неоднозначные политические взаимоотношения англичан со своими соседями (шотландцами, валлийцами).

В британском фольклоре существует огромное количество легенд о монстрах и чудовищах, которые имеют сходство с животными и людьми. Рассмотрим самых популярных из них.

Большое внимание в британском фольклоре уделяется змию, подобному дракону (легенда о Беовульфе и его знаменитом роковом сражении с нечистью). Еще один пример мифического зла проиллюстрирован в произведении "Lamton serpent": "In the middle of the river there is a rock sticking out of the water, and wraps it with his black rings a monster, *like a huge serpent*. His head thrown back, breathing noisily, *from his jaws flame is bursting*", "Every day we carry him milk of nine cows. *As drink serpent milk and no one touches*. And if there are not nine cows – trouble!" Подношения данным существам, чтобы они не устремляли на людей свой гнев и голод (в данном случае подношением выступило молоко девяти коров), символизируют жизнь британцев, когда их земли были захвачены внешними врагами: новый политико-экономический уклад жизни вызвал жесткую систему налогообложения, смену идеологических установок, своего рода геноцид коренных жителей.

У шотландцев также бытует легенда о злых силах, принимающих вид лошади (сборник "Witches, Monsters & Fairies in British Folklore"): "A kelpie is a shape-changing aquatic spirit of Scottish legend. Its name may derive from the Scottish Gaelic words 'cailpeach' or 'colpach', meaning heifer or colt. Kelpies are said to haunt rivers and streams, usually in the shape of a horse"; получеловека-полулошади: "... the Nuckelavee is a sort of twisted Scottish version of the centaur. His very purpose was simply to hurt those living on the Orkney Islands, and he was made of the top half of a man sewn onto the back of some sort of rotting horse. He was said to be the cause of blight, disaster, floods, and more because of his purely evil nature"; принимающих различные облики «гостей из царства умерших»: "*The bean nighe* is a figure in Scottish folklore that is said to foretell the deaths of mortals as a visitor from the Otherworld – the world of gods, fairies, spirits, and the like. It is said that she appears as a washerwoman who cleans the bloody clothes of those who are fated to die, and if one asks nicely enough, she can tell you the names of those who shall die". "During the 1850's and 60's *Spring-heeled Jack* was also seen all over England, particularly in the Midlands". "Legend says that *the Dearg-Due* was once a beautiful woman who killed herself in order to avoid an arranged marriage after falling in love with a peasant boy. After the funeral, *she*

rose up from the grave and killed her family for forcing her into such a miserable state."

Интересно отметить тот факт, что, наряду с лошадьми, зачастую у британцев собаки отождествлялись со злыми силами: "...the dog of darkness. As with all scary, black, ethereal dogs, they are said to haunt lonely country roads and scare the living daylights out of travelers. The dog's appearance is said to be a dark omen..." (там же). Видимо, появление в деревне, поместье в реальной жизни сопровождаемых голодными псами всадников на лошадях, которые разоряли, поджигали дома, жестоко обращались с жителями, наводило страх и ужас на местное население, что и нашло отражение в отрицательном образе собаки в иносказаниях.

Анализируя тексты легенд и сказок, мы пришли к выводу, что, несмотря на разнообразие в британском фольклоре различных представителей темных сил, все же укоренились свойственные только для данной культуры следующие мифические существа: "fairy", "witch", "elf", "ogre", "giant", "half-man- half-animal". Частотность употребления в англоязычных текстах репрезентантов темных созданий представлена в таблице 1.

Таблица 1

Частотность употребления мифических существ

	Witch	Fairy	Ogre	Giant	Elf	Half-man (Half-animal)
Количество репрезентаций в текстах (%)	24	22	6	6	10	28

С лингвокультурологической точки зрения, очевидно, что миропонимание в британской мифологии гораздо чаще связано с человекоподобными (или похожими на животных) созданиями темных сил (а не с вымышленными представителями воображения или религиозными созданиями). С исторической точки зрения, британцы придерживаются ложной веры (суеверия/предрассудка) в подобные существа в силу того, что первые люди, населявшие территорию Британии (бритты и кельты), в своих преданиях часто упоминали о важности жертвоприношения в виде человека и его души. Отсюда и появились мстительные духи – полулюди-полуживотные. Территория острова была недостаточно исследована, что заставляло бриттов верить в странные существа как объяснение всего неведомого и таинственного, что происходило в их жизни. В силу этого современные британцы

продолжают верить своим предкам, а именно, в существование данных существ.

Популярность существ “Witches/ Fairies” (24% и 22% соответственно) позволяет сделать следующий вывод: представления бриттов/кельтов детерминированы влиянием на их культуры валлийцев и саксов: продолжая верить в человеческое начало мифических существ, британцы переняли веру в магию и колдовство у ютов и валлийцев.

Появление в англоязычных текстах эльфов (10%) связано с влиянием также других культур. Эльфы, как и фэйри, – это борцы за справедливость. Истоки такой художественной интерпретации берут историческое начало из веры валлийцев и саксов в разгневанных за их непослушание богов, следствием которого выступают наказание, кара.

Присутствие существ “Giants/Ogres” (3%) объясняется влиянием нормано-германского пантеона, где наблюдается сражение богов со злыми гигантами с другой планеты.

Очевидным является то, что суеверия и предрассудки британцев строятся на «приземленном» смысле и олицетворении мифических существ, прослеживается влияние других культур, появляются демоны и бестелесные существа. Следовательно, мы полагаем, что для британцев человек – корень всех зол.

Таким образом, можно сделать вывод, что британский фольклор является эффективным дидактическим средством профессионально-ориентированного обучения будущих историков и музееведов, археологов английскому языку, которое позволяет постигнуть истоки британского мировосприятия и ментальности за счет влияния культур народов, заселявших территорию острова, и своего аутентичного смыслопостроения реальности в формате иносказания. Исследование источников позволяет сделать вывод о сохранении британцами самобытности, что нашло отражение в мифической организации сюжета фольклорных текстов. Зачастую мифические существа выступают как антагонисты, что связано с неблагоприятными политическими и экономическими, социальными процессами (в период которых создавались иносказания и их персонажи), детерминирующими фольклорный контекст как мифически переработанный контекст исторической действительности, отражающий страдания, страхи и тяжелую жизнь народа, а также его борьбу с внешними и внутренними врагами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В. П. Теория фольклора : курс лекций / В. П. Аникин. – 3-е изд. – М. : КДУ, 2007. – 432 с.
2. Сергеева А. В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность / А. В. Сергеева. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 320 с.

3. Чергинец И. А. Смыслопостроение суеверий и предрассудков в английской и русской лингвокультурах: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.19 / И. А. Чергинец // ГОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет». – Нальчик, 2008. – 35 с.
4. Waring P. A Dictionary of Omens and Superstitions / P. Waring // Souvenir Press, New édition, 1998. – 264 p.

АННОТАЦИЯ

Егорова Н.А. Мифическая картина мира в британском фольклоре (обучение английскому языку историков, музееведов)

В статье обосновывается эффективность британского фольклора как дидактического средства профессионально-ориентированного обучения будущих историков и музееведов, археологов английскому языку. Раскрыты истоки британского мировосприятия и ментальности, детерминированные культурами народов, заселявших территорию острова, и спецификой своей собственной культуры, что нашло отражение в мифической организации сюжета фольклорных текстов. Описаны мифические существа, выступающие популярными персонажами британского фольклора. Обоснован антагонистический характер мифических существ, что обусловлено неблагоприятными политическими и экономическими, социальными процессами, повлиявшими на жизнь, воззрения, идеалы, принципы британцев как способ выражения национального самосознания.

Ключевые слова: британский фольклор, профессионально-ориентированное обучение, будущие историки и музееведы, мифические существа, историческая реальность, иносказание, антагонист.

SUMMARY

Yegorova N.A. The mythical picture of the world in British folklore (English language training of would-be historians and museum experts)

The article grounds the effectiveness of British folklore as a didactic tool for English language vocationally-oriented training of would-be historians, archaeologists and museum experts. The origins of British outlook and mentality are revealed, they are determined by the cultures of the peoples inhabiting the territory of the island in the past, and the specifics of their native culture, which is reflected in the mythical organization of folklore texts plots. The mythical creatures standing out as popular British folklore characters are described. The antagonistic character of the mythical creatures substantiated derives from the unfavorable political and economic, social processes affecting the life, beliefs, ideals, principles of the British as their national identity manifestation.

Key words: British folklore, vocationally-oriented training, would-be historians and museum experts, mythical creatures, historical reality, allegory, antagonist.

Н.Н. Корчагина
г. Красногорск, Российская Федерация

УДК 37.03

ЛЮБОВЬ ИЛИ ОТКЛОНЕНИЕ ОТ НОРМЫ? (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ А. КУПРИНА И И. БУНИНА)

Нынешним старшеклассникам при подготовке к декабрьскому сочинению по литературе предлагается ответить на вопрос: в произведениях А. Куприна («Гранатовый браслет», «Олеся», «Поединок»), И. Бунина («Легкое дыхание», «Чистый понедельник», «Солнечный удар», «Натали», «Грамматика любви»), М. Булгакова («Мастер и Маргарита») и А. Чехова («О любви») говорится о любви или сумасшествии? Что должно главенствовать в человеке – чувство или разум? Казалось бы, поставлены вопросы, заставляющие думать, что здесь плохого? Дело в том, что в рекомендуемых рассказах и повестях не учитывается ни возраст экзаменуемых, ни нравственная составляющая текстов. Никто не спорит: все эти произведения, безусловно, талантливы, как и их создатели. И нет никакой крамолы в том, какие мысли и идеи писатели выносят на суд читателей. Как ни покажется странным, но в контексте этих произведений поведем разговор о воспитании. Воспитании души выпускников. Надеюсь, никто не станет спорить с утверждением, что литература – это нескончаемый разговор о нравственности, о душе человека. И что говорить об этом можно на любом материале. Главное, как этот материал трактуется, как расставляются акценты, что хотим донести до сознания и души юного читателя. Помним, что выпускникам – 17 лет и, к сожалению, в последние годы их читательский опыт слишком минимизирован. А в материалах, рекомендуемых им для подготовки к сочинению, акценты расставлены так фривольно, что диву даешься. Да и по силам ли ученикам, не достигшим еще совершеннолетия, рассуждать о любви, чувственности, сексуальном влечении, о «любви» втроем? На этапе взросления разве не хватит им поразмышлять, например, о любви Маши Мироновой к Петру Гриневу и Гринева к Маше? Здесь и чистота чувств и помыслов, и защита чести девушки, и самопожертвование, и преодоление себя ради любимого... Разве не подвиг совершила капитанская дочка, не покидавшая границ заброшенной в степи крепости, отважившись на путешествие в Петербург, чтоб самой царице рассказать о невиновности любимого?

Принято считать, и об этом написано в учебниках и говорится на уроках литературы, что «Гранатовый браслет» – это рассказ о человеке, одержимом высоким чувством любви, способном подняться над окружающим, над пошлостью и бездуховностью, готовом отдать все, не требуя ничего взамен... Он благодарен той,

которая вызвала в его сердце это прекрасное чувство, возвысившее его, поэтому, уходя из жизни, благодарит ее, благословляет: «Да святится имя Твое» [2, с. 561]. Красиво? Да, впечатляет, но это скорее словоблудие, чем анализ повести.

Да, А. Куприн считал, что любовь должна быть трагедией. Величайшей тайной в мире! Никакие жизненные неудобства, расчеты и компромиссы не должны ее касаться. Думаю, немногие согласятся с таким утверждением. Да и сам Куприн вряд ли однозначно верил в сказанное. Иначе зачем он во многих произведениях всесторонне разрабатывал тему любви? Но даже, если и верил, зачем же подавать это частное мнение, пусть большого писателя, как истину в последней инстанции? Насколько я поняла Куприна, он рассматривает три разновидности любви: любовь истинную, человеческую в «Олесе», любовь придуманную, выдуманную от безысходности, лишающую человека разума в «Гранатовом браслете» и любовь-наказание, в процессе которой происходит духовный рост человека, освобождение его от рабской зависимости в «Поединке». Может, Куприн по-другому расставлял акценты, но на выходе получилось, на мой взгляд, именно так.

Почему из всех перечисленных произведений только рассказ «Олеся» о любви? По-моему, здесь позиция Куприна предельно ясна. Влюбленных двое – ни один, как в «Гранатовом браслете», ни классический треугольник, как в «Поединке». Несмотря на социальное различие, он и она нашли точки соприкосновения. Они встречаются почти в заповедном лесу, одинаково любя природу, в бесконечных разговорах узнают душу собеседника: оказывается, их многое связывает, они хорошо дополняют друг друга. Он удивлен: лесная девушка не лишена благородства, от природы грациозна, умна. Оба молоды, свободны, красивы. Чем больше они узнают друг друга, тем сильнее и ярче становятся их чувства... Они любят, и каждый готов жертвовать собой ради возлюбленного. Правда, ему не хватает решительности, но он хочет взять ее в жены. Олеся же более чуткая и мудрая. Ради любви она добровольно идет на муку, зная, что это знакомство принесет ей несчастье. Любя всем сердцем, она отказывается от замужества, чтобы не быть ему в тягость, понимая, что между ними пропасть социального неравенства; ради него преодолевает вековую традицию семьи – идет в храм Божий и тихо уходит из его жизни, даруя свободу и оставляя самые благостные воспоминания ему о ней и себе о нем... Она жертвует собой – без лишних слов, без пафоса. Потому что любит, и хочет, чтобы ее любимый был счастлив. Не сама – любимый!

Да, Желткова («Гранатовый браслет»), безусловно, жалко: Маленький несчастный человек, жизнь которого убога и беспросветна. Вера Шеина, которую он только видит, за которой наблюдает со

стороны, подбирая и храня оставленный случайно платок, стала для него единственным светлым лучиком в беспроглядной тьме. Но он боготворит не живую женщину, а ее образ. Так тинэйджеры влюбляются в известных музыкантов и гоняются за ними по всей стране. Причем здесь, скажите, любовь? Любовь – это отношения двоих, это ответственность за другого, боязнь причинить ему страдания...

Желтков – эгоист, упивающийся своими на пустом месте возникшими чувствами. Он забрасывал княгиню письмами, нисколько не задумываясь, как это отразится на ее репутации в обществе, как повлияет на отношения Веры и ее мужа. Он обожествляет земную женщину, адресуя ей слова из молитвы, данной ученикам самим Иисусом Христом: «Отче наш... да святится имя Твое». Простите, но это богохульство. Вспомним характеристику, данную Желткову в начале статьи. И зададимся вопросом: в чем проявляется подъем Желткова над бездуховностью окружающих, над пошлостью? Человека характеризуют не слова, поступки. На страницах повести он досаждает письмами замужней женщине, растрачивает казенные деньги. Надо полагать, взятые для изготовления браслета. Получается, что любовь толкает его на безнравственный поступок, уголовно наказуемый. Читаем дальше: «Готов отдать все, не требуя ничего взамен». Во-первых, уточним: любовь не налоговый инспектор, не полицейский. Она не требует, она одаривает, и не материальными благами. Что готов отдать Желтков? Он духовный банкрот: он не смог ни договориться с самим собой, ни обеспечить покой любимой женщины, все время навязывая ей свои чувства.

И на головы нынешних бедных юношей и девушек льется дождь пошлых банальностей в разработках тем для сочинения: прекрасное чувство, прекрасная жизнь, испепеляющая любовь, любовь сильнее смерти, героя не страшит смерть. Если бы Желтков был человек духовный, он бы знал, что никто не вправе распоряжаться жизнью – своей и чужой, никто, кроме Бога. Поэтому самоубийство церковью причислено к смертным грехам. Для духовно развитого человека смерть страшна тем, что неминуемо предстоит встреча с Ним, и придется держать ответ за все. В ответ на требование мужа и брата княгини оставить Веру в покое, «телеграфист» убивает себя. То есть совершает тягчайший грех, отказываясь от жизни Вечной. И это все во имя любви к женщине, которую он, по сути, не знал? Ему легче самоустраниться, чем обуздать свои желания.

Любовь – святое, чистое чувство, очищающее душу человека. Куприн же здесь рассказывает о любви до самоуничижения, до самоуничтожения: «Во мне осталось только благоговение, вечное преклонение и рабская преданность» [2, с. 540], – говорит Желтков. В одну повесть Куприн собрал и другие случаи любовного

помешательства, два из них вложив в уста генерала Аносова, на которого любят ссылаться учителя литературы. Помните юнца, который бросился под поезд по первому слову старой морфинистки, давно бросившей его? А мужа Леночки, который смирился с семейной жизнью втроем, а потом на войне по приказу жены ухаживал за ее любовником, выполнял за него опасную и трудную работу, чтобы вернуть его целым и невредимым? И это преподносится как любовь? Когда в отношениях человек теряет свое достоинство, свое лицо, это нельзя назвать любовью. Душа человека противится насилию, унижению, а нравственному еще сильнее, потому что Творец нас создал по образу и подобию Своему. Если мы потеряем душу, святилище духа, то что от нас останется? Чем мы будем отличаться от других тварей?

Можно поспорить и с другим утверждением литературоведов: Куприн, разрабатывая тему любви, в «Гранатовом браслете» показал, как чувство, возникшее в одной душе, сделалось стимулом пробуждения другой. Желтков своей любовью разрушил «царское спокойствие» Веры Шеиной. Во-первых, не чувство, а смерть «телеграфиста» нарушила на время гармонию души княгини, мы помним, что его любовь раздражала ее и она просила как можно быстрее с этим покончить. Во-вторых, а ей, княгине Вере, нужно ли было это пробуждение? Поплакав под музыку Бетховена после похорон «этого мертвеца со смешной фамилией», она успокоилась и на вопрос пианистки, что с тобой, ответила: «...он меня простил теперь. Все хорошо» [2, с. 565].

Придет домой муж, и жизнь войдет в привычную колею. Как вошла у Ивана Тимофеевича, потерявшего Олесю. А ведь лесной колдунье удалось преобразить его душу, подарить остроту переживаний, родство с природой... Не стало Олеси – куда все это делось? Повзрослев, он рассказывает нам поэтический эпизод своей юности. И в этом рассказе нет ни намека на раскаяние, сердечную муку. Он, духовно бедный по природе, очень быстро примирившись с потерей любимой, возвратился на круги своя... В большинстве произведений о любви писатели описывают момент взлета чувств, то самое мгновение, которое прекрасно и которое, к сожалению, остановить невозможно. Нельзя зафиксировать этот взлет и двигаться с тем же напряжением по горизонтали. После взлета следует падение, снижение накала. И пик горы – всего лишь точка... Главное, что остается между влюбленными, когда прекрасное мгновение прожито...

Между Олесей и Желтковым стоит Ромашов, которого тоже бесконечно жалко. Он слабый, безвольный человек, его душа долго спит, но, пройдя через тяжкие испытания, стала пробуждаться. Ему все опротивело: и порядки в армейской среде, и пустота своего дома,

и отсутствие души родной... Попав после училища в руки Раисы Петерсон, гарнизонной Мессалины, циничной, малообразованной замужней дамы, Ромашов потерял невинность и долго скорбел об утрате чистоты. Ему стыдно думать об «этом неизвиняемом разврате», но все равно продолжает пошлый роман с Раисой, одновременно вздыхая о Шурочке, пока еще ее боготворя. И все-таки он нашел в себе силы порвать отношения с Раисой, обвинив ее в распущенности и тщеславии... Думается, он окончательно разобрался бы и в Шурочке, но она опередила его, играя с молодым влюбленным, как кошка с мышкой.

Ему кажется, что он ее любит, но сквозь романтические грезы то и дело прорывается крик разума. То он называет Шурочку, рассуждающую о поединках, кровожадной, то с болью осознает, что в доме Николаевых его только терпят, и Шурочка тоже. Он видит, что она земная и расчетливая, для которой прекрасная душа возлюбленного и его ум – просто балласт. Она, не стесняясь, рассказывает молодому, влюбленному в нее (!) мужчине, как ей омерзительны ласки мужа, а сама с ним живет. А Ромашову не отдается не потому, что супружеская верность – ее принцип, просто не наступил момент истины – когда ей это выгодно сделать... Она откровенно торгуется сначала с Назанским, а потом с Ромашовым: если достигнет, чего хочется ей, то бросит мужа и будет его... Она держит Ромашова, которого совсем не любит, на коротком поводке: вдруг пригодится... И пригодился!

Как отвратительна сцена на пикнике! Шурочка шепчет глупому Ромашову, что сегодня влюблена в него, делает намеки, которые тот разгадать не может, рассказывает, что видела его во сне, что ее волнует его близость и пр. И тут же называет его жалким, и не в первый раз... Говорит: прощай – и прижимается к нему всем телом, целует. И снова: прощай. Когда она рассмеялась, сказав, что не хочет ребенка, потому что это «какая гадость» [2, с. 373], в ее смехе было что-то неприятное, что пахнуло холодом в душу Ромашова. Звоночек прозвенел... Лживая, она шепчет ему нежности – и через секунду говорит сухо и спокойно о делах. И он не ощущает этой фальши, не слышит диссонанса в ее интонации? Для чего Шурочка увела Ромашова подальше от людей, для чего эти объяснения в любви, и охи, и вздохи? Ради вот этих слов: «Вы не должны у нас больше бывать... Будьте сдержанны» [2, с. 374]. Это когда ее муж будет говорить с Ромашовым о сплетнях. Вот как театрализованно Шурочка устраняет опасность, которая может грозить ее мужу, если возникнет между мужчинами ссора.

Чем больше они общаются, тем больше Ромашов понимает, что это не та женщина, которую он придумал себе... После скандала в офицерской столовой и драки Ромашова с Николаевым Шурочка

все решила: чтобы мужа допустили до экзаменов, которые откроют ей путь в новую жизнь, Ромашов должен умереть. Чтобы остаться в живых, Ромашову не хватило силы характера. Он как флюгер – сначала готов действовать по подсказке Назанского – отказаться от дуэли и уйти в отставку, потом поддается на уговоры Шурочки и соглашается на дуэль. Хотя Куприн показывает, как во время этого последнего свидания бедняга пытался вырваться из ее цепких рук. «Ромашов почувствовал, как между ними незримо проползло что-то тайное, гадкое, склизкое, от чего пахнуло холодом на его душу. Он опять хотел высвободиться из ее рук, но она его не отпускала» [2, с. 341].

Когда на ее властное «стреляться» Ромашов ответил согласием, она тотчас стала торопливо поправлять волосы на голове: прощай. А потом испугалась: вдруг передумает? На пикнике тоже обещал не связываться с Николаевым, а потом не выдержал, довел дело до дуэли. Надо просьбу подкрепить делом: снова прильнула к бедному поручику всем телом... Когда она уходила от Ромашова, глаза ее сияли. Ее, не Ромашова. Сияли потому, что все прошло, как она задумала. И тотчас же автор отмечает, что она снова говорит деловито, без эмоций. И лицо ее светится, словно лицо мраморной статуи – странным белым светом. Вот именно: под луной все становится явным. Она каменная, в ней нет души. Третий раз прозвучало из ее уст «прощай». Они поцеловались, но теперь губы ее были холодны и неподвижны. Что ж, игра окончена. Заманила-обманула-устранила препятствие. Теперь путь к большому свету, ее мечте, чтоб блистать и властвовать, открыт.

Почему Ромашов, вопреки принятому решению, согласился исполнить просьбу Шурочки? Чтобы начать другую жизнь – надо действовать. А здесь, если не убьют (она же обещала, уверяла, что все устроила, никто даже ранен не будет), можно отложить уход из армии, подумать о будущем. А если убьют? А что это за жизнь? Опозорился на плацу, задыхается от одиночества, один человек на весь гарнизон, с которым можно поговорить, да и тот ищет истину в вине... Даже от той, которую рабски любил, веет чем-то гадким и холодным... Куприн подробно описывает моменты прозрения души героя. Ромашов согласился, потому что жизнь была омерзительна, и у него не хватило сил ей противостоять. Вспомним, на протяжении всей повести его сопровождало желание умереть... А, как известно, счастливые о смерти не думают. И где здесь, скажите, любовь? Умопомрачение, бегство от холода жизни. К чести Ромашова, временное.

Тема любви – одна из главных в творчестве Бунина. В «Темных аллеях» в 38 историях рассказывается о том, что всякая любовь – великое счастье, даже неразделенная. А что предлагается для анализа старшеклассникам? Посмотрим, о чем перечисленные

в начале статьи рассказы Бунина. О том, как поручик и замужняя женщина, мать троих детей, ехавшая к мужу, поддались соблазну, объяснив свое падение затмением, солнечным ударом... И писатель буквально смакует воспоминания об этом падении, разделив его на множество составляющих... Поручик мечется: время без нее для него превращается в ненужность всей жизни... В такое исступленное состояние его приводит физическая близость с незнакомой женщиной, отдельные моменты которой помнит его тело. В том-то и дело, что автор воспевает союз тел. О союзе души ни поручик, ни Бунин не заикаются даже. Зато писатель утверждает, что через сутки на пароходе едет совершенно другой человек, постигнувший важные тайны на земле... Так и хочется спросить: какие? Одно утешает: Бунин утверждал, что все, описанное в «Солнечном ударе», – плод воображения.

Я не ханжа, и такое могло произойти с людьми: страсть, сумасшествие одиноких или несчастных в браке людей (много может быть причин) бросило мужчину и женщину в объятия друг друга. Это можно понять, объяснить, простить, наконец. Но зачем утверждать, что это святая любовь, что человек не властен в своей любовной страсти, и зачем внушать подобные мысли вступающим в жизнь детям? У моего любимого (не только поэта, но и человека) М. Лермонтова об этом есть замечательные строки в «Стансах»: «Я не чувств, но поступков своих властелин, я несчастлив пусть буду – несчастлив один» [3, с. 217]. Вот именно: властелин поступков! Человек должен отвечать за все, что он делает, а за совращенную душу тем более. Я не проповедую отказ от любви телесной, но только в тех случаях, когда она венчает любовь истинную, идущую от сердца, красивую во всех ее проявлениях. Опоэтизированную, как это сделал Куприн, в «Суламифи». Нежная страсть возлюбленных, душевная чистота простой девушки из виноградника, бесхитростной, лишенной корысти, планов. Мгновение слияния и душ, и тел преобразило обоих, сделало крылатыми, открыло новый мир даже пресыщенному жизнью и любовью жен и наложниц Соломону. Это рассказ и о плотской любви, о слиянии и тел тоже, но здесь нет ни пошлости, ни грязи, ни себялюбия и эгоизма, здесь только любовь, ради которой, не задумываясь, Суламифь жертвует собой, защищая любимого.

...В «Чистом понедельнике» героиня, умница и красавица, которую любит и зовет в жены ее возлюбленный, прячется в монастыре от бездуховности окружающего мира, понимая, что и с любимым они видят мир иными глазами и это будет их только разделять. Истинная правда, только вот у меня есть вопрос к Бунину. Почему его героиня, столько времени сдерживавшая естественные порывы возлюбленного, внезапно отдается ему, в тот самый момент, когда

решила стать Христовой невестой, да еще в чистый понедельник, в первый день Великого поста?

Вот «Грамматика любви» – рассказ о помещике, помешанном на любви к своей горничной Лушке. Казалось бы, и такое было: женился же тургеневский Николай Кирсанов на Фенечке, и ничего. Были случаи, когда мужчины выбирали жен из девиц древнейшей профессии и были счастливы. Но зачем же смаковать патологию, зачем умиляться тем, что бунинский герой после смерти Лушки закрылся в ее комнате и 20 лет просидел на ее кровати? Это же отклонение от нормы... Любят живых, а об ушедших хранят в сердце память...

Герой рассказа «Натали», студент, мучится любовью сразу к двум девушкам, ощущая «такую мучительную красоту обожания Натали и такое телесное упоение Соней» [1, с. 132]... Потеряв обеих, он утешился близостью с горничной Глашей, которая отказалась от венчания, но пригрозила: женишься – утоплюсь вместе с ребенком... Но все эти мелочи жизни не мешали герою на страницах рассказа продолжать любить Натали, которой он причинил в молодости боль, обманув, предав – и не потому, что был злодей, а по слабости характера: ласки Сони были так обворожительны. Если Бунин считает, что это любовь, позволю высказаться и себе. Когда человек любит кого-то, другие ему безынтересны. Нельзя днем любить одну (одного), а ночью – другую. Потому что телесная близость в любви – это прекрасное, одухотворенное дополнение к любви сердца, находящегося в гармонии с разумом. Просто телесная близость – это сексуальное влечение. И ничего общего с великим одухотворяющим чувством оно не имеет. Получается, что все эти рассказы о страсти, о влечении, противиться которым их герои не умеют.

Удивляет выбор для анализа темы «Разум и чувство» и рассказа Чехова «О любви». Снова любовный треугольник, пока, правда, платонический. В начале рассказа Алехин, влюбленный в мужнюю жену Анну, вполне адекватен. Он понимает, что не должен разрушать покой семьи, где к нему так хорошо относятся, и Анна, если отдаст ему себя, не сумев удержать чувства, вынуждена будет лгать или сказать правду... Так здраво он рассуждает, а сам продолжает сопровождать Анну в театр, посещать этот гостеприимный дом. В семье начинается разлад. Когда же влюбленные расстаются, Алехин предает анафеме свою нерешительность. Он говорит, что, когда любишь, не должно быть никаких преград, нужно исходить из более важного, чем счастье или несчастье, грех или добродетель в их ходячем смысле. Надо переступить через все, что мешает любви.

Вот так люди стыдятся своих нормальных человеческих поступков. И Чехов туда же!...

В качестве примера великой любви старшеклассникам приводят булгаковскую Маргариту, называя ее идеалом женщины, способной на глубокую самоотверженную любовь. Чувствуете, как меняются идеалы: сначала пушкинская Татьяна, а теперь вот ставшая ведьмой Марго... Ей вменяется в добродетель, что она бросила мужа, а потом отдала душу дьяволу, потому что сделала это, спасая Мастера. И вот главный вывод: ею движет любовь, и потому она нравственно неуязвима.

Кто спорит: «Мастер и Маргарита» – захватывающий роман, потрясающе написанный. А смысл его в чем? Разве не об этом надо говорить со вступающими в жизнь повзрослевшими детьми? Маргарита в безумии любви совершает поступки один безнравственнее другого. Она принимает от помощников Воланда волшебную мазь, которая сделает ее невидимой. Знают ли те, кто признает Марго идеалом женщины, что эта мазь готовится на крови некрещеных младенцев? Что делает эта женщина, став невидимой? Мстит критику, разгромившему роман Мастера, подобно грабителям, разносит в пух и прах его квартиру, при этом испытывая истинное удовольствие и сатанински смеясь. Она отрекается от Бога, от бессмертной души, уговаривая Мастера выпить дар Воланда, уверяя, что он не обманет. Кто не обманет? Тот, кто лжец?

Не знаю, как в жизни, но, судя по творческому наследию, и Булгаков, и Бунин, и Куприн были атеистами. И критики, советские критики, анализировавшие их творения, тоже были атеистами. Отсюда и апофеоз любви в их понимании. Время, что ли было такое: стык веков, смена исторических формаций, эпоха вседозволенности и анархии. Да и фактор личности нельзя забывать: Булгаков, подобно Шурочке, использовал своих жен и с легкостью бросал их; наверное, не бесследно прошло и его увлечение морфием, из омута наркомании его с трудом, но вытащила первая жена, через которую он запросто переступил. А Бунин, живший со своей женой и любовницей под одной крышей в эмиграции, наверное, не случайно выносит на суд читателей подробности жизни и любви втроем.

Да-да, я не спорю: это их личное дело, кого и в каком сочетании любить, кого бросать. И отголосок личной жизни в творчестве понятен и имеет место быть. Непонятно только, зачем этим пичкать неокрепшие души старшеклассников, рассказывая страшные безнравственные истории, и искать гармонию в отклонениях от нормы... Отбирая материал для изучения в школе, в вузе, необходимо задумываться, как звучащее в них слово отзовется в душах вступающего в жизнь поколения. Что мы заложим в их неокрепших умах и сердцах?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунин И. Собрание сочинений в шести томах: т. 6 / И. Бунин. – М. : Сантакс, 1994. – 399 с.
2. Куприн А. И. Избранные сочинения / А. И. Куприн. – М. : Художественная литература, 1985. – 655 с.
3. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений : в 4 томах, т. 1 / М. Ю. Лермонтов. – М. : Изд-во «Правда», 1986. – 384 с.

АННОТАЦИЯ

Корчагина Н.Н. Любовь или отклонение от нормы? (по произведениям А. Куприна и И. Бунина)

Автор статьи заостряет внимание на одной из проблем гуманитарного образования в России: неудачном подборе произведений о любви в программе по литературе старшей школы и их толковании, не опирающемся на законы нравственности, не учитывающем социальную ответственность педагога. Вольное обращение с понятиями любви, чувственности, неспособности властвовать собой может негативно отразиться на учащихся. Автор анализирует произведения Куприна, Бунина и других писателей, включенные в школьную программу, с точки зрения морали и христианского взгляда на жизнь, полемизируя с точкой зрения советского литературоведения.

Ключевые слова: образование, нравственность, любовь, чувственность, сумасшествие, бездуховность.

SUMMARY

Korchagina N.N. Love or abnormality? (on the works of A. Bunin and A. Kuprin)

The author focuses on one of the problems of humanitarian education in Russia: unsuccessful selection of works on the theme of love in the high school literature programme and their interpretations that does not rely on the laws of morality, nor does it account for the social responsibility of the teacher. Free use of the concepts of love, sensuality, inability to control oneself may have a negative impact on students. The author analyses the works of Kuprin, Bunin and other writers included in the school programme in terms of morality and the Christian view of life, arguing with the point of view of the Soviet literary criticism.

Key words: education, morality, love, sensuality, madness, lack of spirituality.

А.Ю. Лагода
г. Луганск, ЛНР

УДК 373.5.017.93:821.161.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В современных условиях изменения нравственных ориентиров в обществе, обострения конфликтов в ценностно-содержательном пространстве социума, укрепления прагматического вектора всеобщих составляющих жизнедеятельности человека самой уязвимой категорией являются дети – школьники. «Проблема воспитания нравственной культуры – это проблема формирования человеческого в человеке, его духа, гуманистических ценностей, «доброго разума» гуманистического сознания, гуманистического знания. Нравственная культура несёт в себе общечеловеческие ценности, национальные нравственные идеалы, которые отражают уровень развития цивилизации в конкретный исторический период» [10, с. 3].

Теперешние подростки значительно отличаются от своих ровесников XIX и даже первой половины XX веков. Общая тенденция пропаганды материального благополучия личности и её карьерного успеха актуализирует внимание подрастающего поколения на достижении такого благополучия в ущерб нравственному развитию человека. Это подчёркивает необходимость поиска новых подходов, педагогических технологий воспитания нравственности, этической культуры подростков, юношей и девушек, в школе всех современных типов. Традиционно считается, что морально-этическое воспитание наиболее эффективно осуществляется через восприятие и эмоциональное переживание художественных образов. Это касается всех видов искусства, в том числе литературы.

Различные педагогические подходы к формированию нравственности посредством художественной литературы рассматривались в работах Белинского В. Г., Беха И. Д., Буре Р. С., Валеева Д. Ж., Виноградовой А. Н., Карпинской Н. С., Стрелковой Л. Н. и других исследователей. Несмотря на многочисленные исследования проблем морально-этического воспитания подрастающего поколения в различных сферах науки, поиск новейших подходов к нравственному развитию личности остаётся актуальным.

В данной статье рассматриваются возможности курса русской литературы в нравственном воспитании школьников на примере пьесы «Золотая карета» Леонида Максимовича Леонова.

В «Стандарте среднего (полного) образования «по литературе» и образовательных программах обозначается цель: формирование

духовно-развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к сознательной деятельности в современном мире; формирование гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры» [9]. Школьная программа, составленная в соответствии с Примерной программой основного общего образования для 8-11 классов (составители Т. Ф. Курдюмова, Н. А. Демидова, Е. Н. Колокольцев), предлагает следующее: Л. М. Леонов: Судьбы героев и их идеалы в пьесе Л. М. Леонова «Золотая карета». Смысл названия пьесы «Золотая карета» (2 урока). Цели и задачи: познакомить с творчеством писателя, с судьбами героев. Расширение понятия нравственности. Символика названия произведения [6].

Пьеса «Золотая карета» была написана в 1946 г. Это одно из выдающихся драматических произведений второй половины XX века. Леонов задумал её еще в 1943 г., но взялся за работу в марте 1946. Известно, что существовало три принципиально различных редакции произведения. Последний вариант был опубликован в 1964 году. (Л. Леонов. Пьесы. – М. : «Советский писатель»).

«Золотая карета» − пьеса многопроблемная, и все её темы актуальны и в наше время, особенно для юношества, вступающего во взрослую жизнь.

В основе сюжета лежит история давней любви главной героини – Марьи Сергеевны, «городничихи» маленького прифронтового городка, что отстраивается после бомбёжек во время Великой Отечественной войны. В родной город возвращается её бывший возлюбленный (Кареев Николай Степанович), который был вынужден оставить Марью Сергеевну много лет назад из-за материальной неустроенности. Покинув город, молодой Кареев поехал на далёкий Памир, чтобы стать известным ученым – геологом, академиком. Причина возвращения? Видимо, сам герой не совсем понимает зачем возвращается: показать чего он достиг, или посмотреть, как сложилась судьба его любимого и родного города и той, что была его первой любовью. Леонов часто помещает своих героев в нелегкие морально-этические ситуации. Возвращение Кареева запоздалое – «Юность моя прошла безрадостно, однако не ропщу... В каждом возрасте содержится своё вино, только мешать не рекомендуется... во избежание изжоги и разочарований!» [5, с. 600].

Нереализованное счастье старших должно воплотиться в следующем поколении − в детях. Кареев младший влюбляется в дочь героини Марьку, она как бы отвечает взаимностью, но перед девушкой возникает острая моральная проблема. С детства она дружила с парнем (Тимоша Непряхин), который недавно вернулся

с войны, потеряв зрение. Выбрать трудную жизнь с инвалидом или перспективную с успешным юристом Юлием Кареевым?

В критических отзывах С. Асадулаева, Юр. Зубкова, К. Рудницкого Николай Кареев характеризуется как отрицательный персонаж: «намеренно прибыл разворошить былые раны» [1, с. 210]; «...Приехал, чтобы унизить Марью Сергеевну своей славой, отомстить ей за давнюю обиду» [3, с. 79]; «В новое общество можно въехать на «золотой карете» труда, честности, человечности и самопожертвования, а не на «золотой карете» стяжательства, индивидуализма и «небожительского» чистоплюйства, как тоже формы потребительского отношения к жизни» [7, с. 89]. Но короткая сцена встречи с бывшей любовью переполнена внутренними переживаниями и говорит об обратном. Марья Сергеевна ждет этого свидания у себя на рабочем месте, она взволнована: «Она вся меняется, заливается краской и чуточку молодеет. Держась рукой за поручень кресла, она взволнованно поднимается и снова садится. На её счастье, никто из посторонних не видит этой быстрой смены чувств: точно вспышкой осветили её душевные потёмки. И снова в голосе звучит прежняя певучая приветливость... Однако как же я рада видеть вас у себя, Николай Степанович!» [5, с. 634; 644].

Антиподом Марьи Сергеевны, женщины чистой, благородной, самоотверженной, обладающей гражданской смелостью, является её муж − Щелканов. В молодости Марья Сергеевна обманулась в нём. На поверку он оказался предателем, который на протяжении всей своей жизни предаёт своих близких: изменяет жене с Табун-Турковской; предаёт дочь, подарив красивые белые туфли (дефицит в военное время) племяннице своей любовницы; оказывается дезертиром, предавшим свою Родину.

Проблема предательства связана с трагической темой войны. Полковник Березкин – «совесть войны», должен разоблачить дезертира Щелканова (в первой версии Черканова), но это разобьет сердце молодой девушки, его дочери Марьки. Березкин – герой войны, который прошел много славных боев в танковых войсках, потерял свою семью: «В начале войны я перевёз их сюда с границы – Олю большую и Олю – маленькую. Опрятный такой домик с геранями, на Маркса, двадцать два. Последнее письмо было от девятого, десятого их бомбили всю ночь. Вот третьи сутки сижу в номере и отбиваюсь от воспоминаний. Чуть сумерки, они идут в атаку» [5, с. 604]. Потеря близких для полковника словно бесконечный бой, происходящий глубоко в его душе. Вернувшись домой, он не пойдет на место трагедии «Зачем: удостовериться, порыться в головешках... или как?» [5, с. 604]. У него другая цель: «Меня послала сюда война. Был у меня капитан на батальоне – страсть не любил, когда в него стреляют. И послал он с оказией дамочке одной письмишко: похлопочи, дескать,

не отзовут ли меня куда-нибудь на самоотверженную, без пролития крови, тыловую работу... Тем же вечерком наш герой напивается с заезжим корреспондентом, едет проветриться на мотоцикле, и часом позже ночной патруль доставляет его домой с поломанными рёбрами. Вывернулся, словом» [5, с. 604.] Передать разоблачительное письмо Марье Сергеевне Березкин пытается в жилище Непряхиных, но произвести впечатление на жену «героя» ему не удастся, потому что она давно уже потеряла веру в благовидность своего мужа. Поразить сердце Марьки этим известием не позволит слепой Тимоша – он заберет у полковника конверт.

Еще один эпизод послевоенной трагедии – факир Рахума. Человек преклонного возраста, который гастролирует по городам страны с несколькими несложными номерами. Он, как и другие герои пьесы, когда-то жил в этом городе, его узнает Марья Сергеевна. Леонов в его истории касается сразу нескольких «опасных» (для времени написания) тем. Первая – вопрос цензуры. В сцене беседы Табун-Турковской с Марьей Сергеевной, первая любыми средствами пытается найти изъяны в действиях градоуправительницы «... Извините, дорогая, что я вмешиваюсь не в свои прерогативы, но на вашем месте я бы абсолютно пресекла факиров. Как люди известного круга, просвещённые, мы-то с вами понимаем происхождение таких иллюзий... но ведь в гуще народной это прививает антимарксистскую веру в чудеса, не так ли?» [5, с. 636].

Вторая – трагедия Бабьего Яра. Сейчас уже известно отношение к этому событию в послевоенные годы. «Рахума: Так это же моя дочь, вторая. Уже выросла, удачно вышла замуж. Гардины, обивка мебели: драпировщик. Вы слышали – Столыпин? Так его племяннице он делал тахту на заказ... А там, знаете, пошли внуки: болеть, учиться... то переехали в Киев... Марья Сергеевна: Все там же, в Киеве, и живут? Рахума: О, далеко нет, мадам. Вам не попадалась такая местность в газетах – Бабий Яр? Там они лежат, многие, мои в том числе...» [5, с. 664]. Героиня не только позволит выступление факира, да еще и пригласит это осуществить у себя дома, выделив, при этом, символическую материальную награду.

Еще одной такой неудобной темой для цензуры 40-х годов является рассказ Кареева о своих путешествиях по зарубежным странам и международные награды: «...Сравнительно недавно, как раз на парижской ассамблее, мне удалось вырваться между заседаниями на эти знаменитые Шанз-Элизе, в переводе Елисейские – поля. На самом деле никаких полей там и в помине нет, а, напротив, этакое расплёсканное море летящих фар, витрин, рекламных огней с его обманчивым, несколько пьянящим, первое время, шумом житейского прибоя... Теперь и у них повсюду битое стекло под ногами хрустит... но мне и до войны бросалась в глаза этакая гибельная дымка над

мнимым праздником, что-то грешное в их безумном, опережающем поиске всё новых средств для утоления ещё не проявившихся потребностей... Отсюда естественный вопрос – в чём же конечная цель цивилизации с её сомнительными обольщениями, с преизбытком всяких блистательных и полубесполезных вещиц, на которые, признаться, мы так падки иногда, ну в силу нашего вынужденного и, я бы сказал, несколько подзатянувшегося аскетизма. А не в том ли назначение их, чтоб заполнять щемящий душевный вакуум...» [5, с. 647-648].

Эти «размышления вслух» Л. Леонова стали причиной десятилетней отсрочки премьеры пьесы. Репетиции, начатые в Малом театре в 1946 г., были остановлены. Премьера пьесы состоялась только 6 ноября 1957 г. на сцене МХАТа. Параллельно её в работу взяли Малый театр и Театр драмы. Не один сезон пьеса ставилась на сценах Ленинграда и других городов Советского Союза. За пределами страны она шла в Польше, Чехословакии, Румынии. Наиболее удачной считается постановка пьесы в Театре на Малой Бронной в сезон 1968/69 годов под руководством известного режиссёра Александра Леонидовича Дунаева. Эта постановка была снята на кинопленку, что дает возможность оценить блестящую игру актерского коллектива. «Сила, с которой театр утверждал своей постановкой идеал «чёрного хлеба счастья», трудного и высокого счастья борьбы и труда, счастья преодоления страданий, вызванных войной, и возрождения вставшей из развалин новой жизни, ставила пьесу в ряд значительных явлений советского театрального искусства» [7, с. 88].

Экранизация пьесы осуществлена в 1971 г. В ролях известные актёры: Лидия Сухаревская, Борис Тенин, Леонид Броневой, Галина Васькова, Кирилл Глазунов, Антонина Дмитриева, Борис Кудрявцев, Наталья Медведева, Геннадий Сайфулин, Виктория Салтиковская и другие.

Основным символом произведения является его название. «Золотая карета» отражает историю изменений в жизни героев пьесы. Впервые на это обратила внимание Елена Старикова: «Хотя и написанная целиком на вполне реальных впечатлениях послевоенного нашего бытия, пьеса эта откровенно и преднамеренно построена по аналогии со сказкой, то есть по законам поисков и утверждения идеального. «Золотая карета», в которой уезжает бедная красавица к своему счастью, потерянная и найденная туфелька с её ноги, добрый волшебник, предсказывающий ей счастье в награду за красоту и доброту, – все эти аллегории, использованные Леоновым в пьесе, вполне прозрачны и широко известны, и отгадывание того нового, современного и иногда неожиданного смысла, которым они наполняются под рукой писателя, приносит нам своеобразное

и дополнительное удовольствие, как всегда, его доставляет новое художественное перевоплощение старых мифов» [8, с. 288-289]. Речь идет о красивых туфлях, которые должны были быть подарены Марьке на день рождения, но из-за невероятной подлости отца оказались у дочери любовницы Щелканова – Табун-Турковской. Автор подчеркивает коварство этой личности уточнив её настоящую фамилию – Подыхаенко. Тем самым Леонов прозрачно намекает, что такие люди нежизнеспособны и обречены на гибель. Это и происходит в конечной сцене, когда во время трюка факира Табун-Турковская раз и навсегда исчезает.

Своеобразным символом выступает фигура Берёзкина – воплощение всего мужества, отваги народа победителя. Пережив все невзгоды, он остается достойным человеком, который четко отстаивает свои позиции. «Я люблю мою армию! У её походных костров мужал и крепнул ещё совсем юный и нищий пока, желанный мир. Тут я выяснил мимоходом, что именно первее всего нужно человеку в жизни... Сперва – чего не надо. Человеку не надо дворцов в сто комнат и апельсиновых рощ у моря. Ни славы, ни почтенья от рабов ему не надо. Человеку надо, чтоб прийти домой и дочка в окно ему навстречу смотрит, и жена режет чёрный хлеб счастья» [5, с. 602].

Таким образом, Леонов выводит «формулу» настоящего человеческого счастья, которая рассматривается во многих его произведениях. «Герой леоновской пьесы «Золотая карета» полковник Берёзкин, отвечая на вопрос академика Кареева о том, что прежде всего надо человеку в жизни, говорит: Сперва – чего не надо... Так и у самого драматурга. Сначала отмести, развенчать, истребить зло» [4, с. 181].

Несомненно, символом является красная роза, которую подарит Тимоша Марьке на ее день рождения. Роза − один из наиболее распространенных мифопоэтических образов-символов. В пределах многообразного и емкого «цветочного» кода роза занимает ведущее место. В тексте на фоне общего материального неблагополучия она выступает символом чистой любви Тимоши, но есть и другое значение – в христианстве красная роза обозначает милосердие и мученичество. Таким образом, Тимоша отпускает Марьку, оставляя себе всю боль потери любимой. «Не мешай ей, солдат. Сейчас её увезут в золотой карете... и до первых, скорых слёз она не вспомнит о тебе ни разу. Не расплещи своего горя, солдат, оно поведет тебя в зенит... и до самой ночки своей она будет глядеть тебе вслед заплаканными глазами. (*Станция прекращает подачу света – недолговременная тьма*)» [5 с. 663].

Среди многих откликов на пьесу было письмо от инвалида войны с упреком, что якобы автор отнимает у таких, как Тимоша, последнюю надежду. Это письмо оказало на писателя неизгладимое

впечатление, он в одном из вариантов изменит текст финала. Во второй редакции Марька остается в родном городке, выполняя свой «долг» перед Тимошей. Но позже Леонов, задумываясь над судьбой самой Марьки, приходит к выводу: восемнадцатилетняя девушка не должна обрекать себя на тяжелую судьбу − жизнь со слепым в ожидании, когда тот обретет всемирное признание. Теперь уже не Марька покидает любимого, а сам Тимоша отказывается от такой жертвы. В последней редакции девушка выезжает с Кареевым якобы ненадолго (это видно из ее колебаний при беседе с матерью) – посмотреть мир и вернуться. Таким образом, автор дает возможность зрителю додумать конец истории: каждый сам сможет решить, вернется она или нет. «Леоновским героям приходится жить, словно под двойным напряжением: их соблазняет давняя мораль уютного житейского благополучия и к ним обращает свой требовательный взор суровое доблестное военное прошлое. И смысл «Золотой кареты» заключается в том, что лучшие герои пьесы в ходе этих трудных испытаний всё более глубоко постигают науку жизни успешно учатся отличать внутреннюю духовную красоту» [2, с. 4].

«Золотая карета» − произведение художественно сильное: тонкий психологизм, густая метафоричность, афористичность речи персонажей, символика разного рода (реалистическая, романтическая, фольклорная и т. д.) позволяют уточнить многие теоретические понятия и главное − ознакомить учащихся с особым литературным течением XX в. − символическим реализмом. Ученики старших классов на примере судеб героев произведения могут обсуждать основные общечеловеческие ценности и понятия: любовь между мужчиной и женщиной в разном возрасте, безответная любовь, подлинный патриотизм, любовь к Родине, трагедия войны, нравственная ответственность, честность и подлость, материальное и духовное благополучие, проблема выбора будущего и т. д.

Пьеса рассчитана на большой круг читателей, зрителей, каждый найдёт близкую себе сюжетную линию и объект для сочувствия, подражания или упрека и осуждения. Хотя, на первый взгляд, герои достаточно легко разделяются на положительных и отрицательных, философское размышление и подтекст, зашифрованный в символах, удовлетворит самых искушенных читателей и зрителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллаев С. Леонид Леонов: Мы родились не для войны: О публицистическом творчестве писателя / С. Асадуллаев // Новый мир. – 1984. – № 5. – С. 207-213.
2. Бугров Б. Бесценная сокровищница / Б. Бугров // Советская культура. – 1974. – 30 июля. – С. 4.

3. Зайцев Н. Образ и мысль. О языке и стиле драматургии Леонида Леонова / Н. Зайцев // Литературная критика. – М., 1965. – № 4. – С. 1-35.
4. Зубков Юр. На перекрёстках истории / Юр. Зубков // Театр. – 1978. – № 12. – С. 78-90.
5. Леонов Л. М. Собрание сочинений : в 10 т. / Л. М. Леонов. – М. : Худож. лит., 1983. − Т. 7. – 686 с.
6. Рабочая программа по литературе, составленная в соответствии с Примерной программой основного общего образования для 8-11 классов / составители: Т. Ф. Курдюмова, Н. А. Демидова, Е. Н. Колокольцев. – М. : Дрофа, 2012.
7. Рудницкий К. Драмы Леонида Леонова / К. Рудницкий // Театр. – 1958. – № 7. – С. 73-89.
8. Старикова Е. Л. Леонов. Очерки творчества / Е. Старикова. – М. : Худож. лит., 1972. – 336 с.
9. Стандарт среднего (полного) образования по литературе 8-11 кл. (ФГОС) от 12. 04. 2004 [Электронный ресурс] / bililingual-online. – Режим доступа : www.mccme.ru/edu/oficios/standarty/2004/standart.edu/p2/29.doc
10. Шевченко Г. П. Поэтический образ морали в искусстве: опыт нравственного воспитания старшеклассников : книга для учителей и студентов. – 2-е изд., доп и испр. / Г. П. Шевченко, Л. Л. Бутенко, А. И. Шкурин. – Луганск : Изд-во «НОУЛИДЖ», 2014. – 320 с.

АННОТАЦИЯ

Лагода А.Ю. Педагогические возможности курса русской литературы в нравственного воспитания школьников.

В статье автор рассматривает возможности курса русской литературы в нравственном воспитании школьников на примере пьесы Л. М. Леонова «Золотая карета». Доказана необходимость поиска новых подходов морально-этического воспитания школьников в условиях современности. Подробно рассмотрены сюжетные линии, типы героев, проблематика и символика произведения. Подтверждается актуальность пьесы и необходимость её изучения в школах всех современных типов.

Ключевые слова: нравственное воспитание, школьники, гуманистические ценности, пьеса, Л. Леонов.

SUMMARY

Lagoda A.Y. The pedagogical possibilities of the course of Russian literature in the process of moral education of schoolchildren.

In the article the author examines the possibilities of the course of Russian literature in moral education of schoolchildren on the example

of drama by L.M. Leonov "The Gold Coach". The necessity of search of new approaches of mental and ethical education of schoolchildren is well-proven in modern conditions. Storylines, types of heroes, range of problems and symbolism of work are considered in detail. The Actuality of drama and the necessity of its study are confirmed in schools of all modern types.

Key words: moral education, schoolchildren, humanistic values, drama, L. Leonov.

Н.В. Лешкова
г. Горловка, ДНР

УДК 81'23:004.7

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проблема подготовки конкурентоспособных специалистов имеет как теоретическое, так и практическое значение. Один из путей решения этой проблемы – это формирование у студентов речевой культуры, коммуникативной компетенции, овладение несколькими языками (в том числе 1-2 иностранными). Методика обучения лексике издавна привлекала внимание учителей, преподавателей и методистов, и для этого существуют важные причины: 1) огромная роль, которую играет знание и умение оперировать словарным запасом в развитии речевых умений студентов; 2) трудоемкость процесса овладения словарным запасом; 3) сложность самой проблемы, поскольку лексический состав языка представляет собой довольно-таки разнообразную и пеструю картину, а лексические единицы – разноплановые и многогранные явления, существенные особенности усвоения, которые сложно выделить и повернуть для пользы методики обучения. Задача практического овладения любым языком требует как поиска путей усовершенствования методики формирования речевых умений, так и большого внимания к организации речевого материала. В методической литературе освещается ряд вопросов, которые связаны с работой над лексикой. Однако существуют и определенные проблемы в формировании лексических навыков, необходимых для говорения. В высказываниях студентов не наблюдается нужного варьирования лексики, и поэтому их говорение в речевом соотношении очень часто бывает скудным [4].

Вопросами учебных диалогов, которые основываются на коммуникативных принципах, занимались ряд известных педагогов, психологов, методистов, таких как: В. А. Артемов, П. О. Бех, Л. В. Биркун, Л. С. Панова, Е. И. Пассов, Л. А. Петровская,

Т. Л. Романенко и др. На сегодняшний день вопрос об обучении профессионально ориентированному диалогическому говорению в контексте коммуникативной методики остается недостаточно изученным. Коммуникативный подход является приоритетным в теории и практике обучения языкам. Принцип коммуникативности предусматривает построение процесса обучения языку как модели процесса реальной коммуникации; этот принцип подразумевает сохранение в обучающе-речевой практике главных характеристик и условий природного процесса общения: мотивированность высказываний, их направленность на конкретную личность, ситуативность, вариативность. Реализация коммуникативного подхода к учебному процессу по языку обозначает, что формирование иноязычных речевых навыков и умений осуществляется путем и благодаря осуществлению специалистом иноязычной речевой деятельности. Обращая внимание на то, что природный процесс говорения осуществляется в условиях внутренней и внешней потребности, то именно потребность и внутреннее желание высказаться и есть необходимое условие общения на иностранном языке. Для того чтобы создать мотивацию общения на иностранном языке в условиях обучения, следует использовать ситуацию: мотив завуалирован в ситуации [5].

Тенденция к усилению коммуникативного направления процесса обучения, его приближению к реальному процессу общения начала проявляться еще в середине XX века. Над разработкой коммуникативного метода в той или иной степени занималось много научных коллективов и методистов в разных странах. Самым существенным вкладом в обоснование метода считаются идеи таких ученых, как Г. Уидоусан, У. Литлвуд, Г. Е. Пифо.

Коммуникативный подход ориентирован на организацию процесса обучения, организацию адекватного процесса реального общения благодаря моделированию основных закономерностей речевого общения, а именно:

1. Деятельностный характер речевого общения, который воплощается в коммуникативном поведении преподавателя как участника процесса общения и обучения, в коммуникативно мотивирующем, активном поведении студента как субъекта общения и обучения.
2. Предметность процесса коммуникации.
3. Ситуации общения, которые моделируются как самые типовые варианты отношений студентов между собой.
4. Речевые средства, которые обеспечивают процесс общения и обучения в конкретных ситуациях.

Компетентностный подход в обучении языкам довольно нов, но в случае его успешной реализации, он станет способом обеспечения студентов полезными знаниями, которые необходимы

для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях. Пониманию сущности понятия коммуникативной компетенции помогает анализ ее структуры. Однако существует неопределенность касательно структуры коммуникативной компетенции. Мы считаем необходимым остановиться на структуре коммуникативной компетенции студентов, которая состоит из:

- речевой компетенции, которая базируется на четырех видах компетенции: аудирование, говорение, чтение и письмо. Акцентируем внимание на том, что компетенция в говорении включает компетенцию в диалогическом и монологическом общении; лексическая компетенция включает лексические знания и речевые лексические навыки; грамматическая – грамматические знания и речевые грамматические навыки; фонологическая – фонетические знания и речевые слухо-произносительные навыки;
- языковой компетенции, которая является интегративной и включает языковые знания (лексические, грамматические, фонетические и орфографические). Знание только языкового материала не обеспечивает формирование речевых умений, студенты должны получить соответственные языковые знания, и у них необходимо сформировать конкретные речевые навыки для образования и распознания информации;
- дискурсивной компетенции, которая включает коммуникативные умения, которые, в свою очередь, связаны с условиями реализации отдельных речевых функций с использованием адекватных языковых моделей-образцов;
- социокультурной и социолингвистической компетенций, которые включают знания, умения использовать в общении и познании социокультурные и социолингвистические реалии других языков. Другими словами, это – сформированность у студентов целостной системы представлений о национально-культурных особенностях страны, что позволяет ассоциировать с языковой единицей ту же самую информацию, что и носитель языка и достигать таким образом полноценной коммуникации;
- стратегической коммуникации, которая предусматривает умение выбирать эффективные стратегии для решения коммуникативных задач; развитие способности у студентов к самостоятельному обучению и самоусовершенствованию, желание общаться, слушать и понимать других, планировать процесс обучения, умение адекватной оценки и самооценки [2].

В наше время, когда человечество живет в условиях общей глобализации, главная проблема – это сосуществование и сотрудничество наций разных стран, которые имеют различные стили жизни и различные культуры. Интернет создает уникальную

возможность для людей, которые изучают иностранные языки, пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, то есть он создает естественную языковую среду. Основная цель изучения иностранных языков – формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция в современном ее понимании предусматривает формирование способностей к межкультурному взаимодействию. На сегодня эта цель самая перспективная и важная для любых категорий студентов, которые изучают иностранные языки. Даже если последующая специализация студента не связана с заграничными поездками, контактами с иностранными специалистами. Использование всемирной сети Интернет становится все более необходимым условием получения и передачи информации по любой специальности.

В основе формирования умений в любом виде иноязычной деятельности лежат слухомоторные навыки. Таким образом, приоритет в обучении иностранному языку отдается устным упражнениям. В этом предполагается основная специфика предмета и основные трудности преподавания, особенно если речь идет о формировании навыков и умений говорения. Следует иметь в виду такую особенность предмета по обучению языку, как обучение языковой деятельности, которое возможно лишь в языковом общении, для которого нужен партнер. Интернет дает возможность общения с реальным партнером – носителем языка посредством компьютерных телекоммуникаций. Интернет – это межнациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, которые общаются одновременно, самый большой по размеру и количеству участников разговор, который когда-нибудь происходил. Общаясь в обществе на другом языке, которое также обеспечено доступом к Интернету, студенты оказываются в реальных жизненных ситуациях. Они принимают решения широкого круга возможностей, реалистических, интересных и достижимых задач, учатся спонтанно и адекватно на них реагировать, что и стимулирует образование оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Использование современных информационных технологий на занятиях – очень актуальный и в тот же момент проблемный вопрос для преподавателя языка. В методике преподавания языка это проблема разрабатывается с начала 80-х годов XX века. На сегодняшний день использование информационных технологий – одно из условий успешного изучения языка. Поэтому преподаватель языка должен, кроме основательной профессиональной подготовки, владея современной коммуникативной методикой, использовать

информационные технологии на всех этапах обучения – это потребность времени [1].

С целью обучения языку может использоваться как свободное общение в Интернете, так и специально организованное общение в режиме электронной почты, электронной конференции и доски объявлений. Это предполагает уникальную аутентичную ситуацию дилогической речи. Наиболее широко используется общение с помощью телекоммуникационных сетей: переписка между несколькими студентами и целыми академическими группами, обмен информацией между учебными заведениями разных городов, стран. В таком случае преподаватель должен быть в роли организатора работы, который помогает спланировать переписку, написать письмо или составить коллективный ответ. Проведение интернет-проектов способствует развитию коммуникативных умений и навыков студентов. Существует два вида проектов, планирование, проведение и результаты которых отличаются один от другого. Это WWW-проекты и E-mail-проекты. WWW-проекты рассчитаны на то, что студенты получают задание, для выполнения которого им необходимо найти информацию в Интернете и представить потом результаты своих поисков. Тема проекта может отвечать теме учебника или быть абсолютно независимой от нее. Чтобы провести проект, недостаточно лишь сформулировать тему и обеспечить студентам возможность работать в Интернете. Преподаватель должен подготовить проведение проекта: разбить группы, определить временные рамки проекта, продумать, какие материалы, кроме Интернета, могут быть использованы студентами, необходимо найти адреса и т.д. Коммуникацию электронной почтой лучше всего использовать с помощью E-mail-проектов. Успешным проект может быть в том случае, если он правильно спланирован, имеет интересную тему и соответствует уровню знаний студентов. Обычно E-mail-проекты проводятся с участием двух или больше групп студентов из разных стран, для которых язык, который используется, иностранный, а не родной. В проведении E-mail-проектов очень важным является этап планирования. Сначала необходимо найти партнеров и обговорить с ними тему, потом обусловить временные рамки проекта. Преимуществом E-mail-проектов есть то, что коммуникация на иностранном языке осуществляется с реальными партнерами. Студентам важно, что тексты создаются не для преподавателя с целью продемонстрировать свои знания и получить оценку, а для партнеров-одногодок с целью передачи интересной информации или обсуждения актуальной проблемы. Это способствует расширению языковой компетенции студентов и повышению мотивации обучения языку.

Таким образом, учитывая все преимущества и возможности современных информационных технологий, акцентируя внимание на целом ряде функций, которые осуществляет компьютер для обучения, не следует заблуждаться в том, что современные технологии могут заменить преподавателя на занятии. Компьютерные технологии могут служить лишь способом поддержки педагога.

Обучение языкам в высших учебных заведениях может быть коммуникативно-ориентированным. Целью обучения есть формирование у студентов профессиональной коммуникативной компетенции путем развития и усовершенствования всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, письма и аудирования. Достичь этого можно, используя на занятиях ролевые и дискуссионные игры, проблемные ситуации и другие задания, которые стимулируют студентов к общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Москалева И. С. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка / И. С. Москалева, С. К. Голубева // Иностранные языки в высшей школе. – 2005. – № 1. – С. 83-87.
2. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопригорова // Иностранные языки в высшей школе. – 2003. – № 5. – С. 25-31.
3. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу / І. Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 116-119.
4. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С. 98-100.
5. Шевчук Т. В. Методика обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях / Т. В. Шевчук. – М., 1991. – 287 с.

АННОТАЦИЯ

Лешкова Н.В. Формирование коммуникативных навыков с использованием информационных технологий.

Практическое овладение любым языком нуждается в поиске путей усовершенствования как методики вырабатывания речевых умений, так и большого внимания к организации речевого материала. В методической литературе освещается ряд вопросов, которые связаны с работой над лексикой. Однако существуют и определенные проблемы в формировании лексических навыков, необходимых для говорения.

Ключевые слова: веб-ресурсы, интернет, информационные технологии, компетентностный подход.

SUMMARY

Leshkova N.V. The formation of communicative skills while using information technology.

The practical task of mastering a language requires finding ways to improve production methods as speech skills and also great attention to the organization of speech material. In the methodical literature a number of issues associated with work on vocabulary are highlighted. However, there are some problems in forming vocabulary skills necessary for speaking.

Key words: web-resources, Internet, information technologies, competence approach.

Н.В. Минькова
г. Москва, Российская Федерация

УДК 37.03

ПРОБЛЕМА СТОЛКНОВЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ФИЛОСОФСКОГО И МАССОВОГО СОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» образование определяется как общезначимое благо, осуществляемое «в интересах человека, семьи, общества и государства» [2, ст. 2. п. 1], образование носит гуманистический характер, определяя приоритет «прав и свобод личности, свободного развития личности» [2, ст. 3 п. 3]. Целью высшего образования, согласно закону, является «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии» [2, ст. 69 п. 1]. Данные пункты закона выводят гуманитарные дисциплины, способствующие общему развитию и духовному росту человека и являющиеся базисом мировоззрения личности, на роль ведущих в этом процессе. Теоретическим ядром мировоззрения выступает философия, позволяющая развивать абстрактное и критическое мышление, постигать предельные основания бытия, воспринимать общественные и культурные процессы с метапозиции, осмысливать ценности жизни человека.

Однако на практике мы видим противоречия вышеуказанным принципам образования. Семантика понятий русского языка заставляет задуматься, что именно вложено в понятие «интерес» ст. 2. п. 1 ФЗ, если, во-первых, на философию (а точнее, на ее краткую историю) отводится мизерное количество часов, превращая ее в профанацию знания, и, во-вторых, имеется (и остается без внимания со стороны социальных институтов) явный конфликт мировоззренческих позиций, вызывающий когнитивный

диссонанс студента. Философия проигрывает дофилософскому мифологическому мировоззрению, формируемому массовой культурой, в поле которой существует и развивается современный человек. Последняя, как известно, является формой контроля над индивидом, его мыслями, чувствами, предпочтениями и поведением. Отнесение их к категории товара, «несущего удовлетворение», притупляет стремление к самостоятельному мышлению, сопоставлению различных парадигм, нахождению противоречий в современной социокультурной реальности, но, как заметил Г. Маркузе, разве Дух и «знание могут быть вескими аргументами против удовлетворения потребностей?» [1, с. 79]. Философское мышление становится лишней способностью, антагонистом существованию индивида в иллюзии счастливого управляемого и окруженного удобствами мира потребления, что приводит к самоограничению мышления. Средства массовой информации в качестве канала массовой культуры пугающе согласованно защищают существующий порядок вещей, то есть тот самый «интерес».

Взгляд на мир через философии и масскульт формируют противоположные типы личности не исключительно в прагматическом и аксиологическом аспектах. Преподаватель философии сталкивается не только с проблемой обучения студентов с различными когнитивными стилями как индивидуальными особенностями, влияющими на процесс восприятия, усвоения, категоризации, структурирования и оценивания информации, но и с более общей проблемой – массовая культура, выступающая транслятором современного стиля жизни и мышления, позволяющих адаптироваться к современным реалиям, имеет свой стиль переработки информации об окружающем мире. В рамках данной статьи не будем останавливаться на связи когнитивного стиля студентов с методикой преподавания, но рассмотрим разницу в способах оперирования информацией, характерных для философского мышления и формируемого массовой культурой. Для этого примем рассуждение, исходя из представлений философии и масскульта через метафорическую модель персонификации как субъектов. Для формирования философского мировоззрения требуются: «тканеобразный» способ подачи материала и такие когнитивные стили, как поленезависимость, широкий диапазон эквивалентности, сканирующий контроль, рефлексивность, гибкий познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, абстрактная концептуализация [3]. Для масскульта характерны: мозаичный способ подачи информации, полезависимость, узкий диапазон эквивалентности, импульсивность, ригидный познавательный контроль, нетолерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий контроль, конкретная концептуализация. Рассмотрим данные стили.

Актуальной проблемой преподавания философии является ее представление студентам как единого структурированного пространства, ее связи с историческим и культурным контекстом (ее междисциплинарность), преемственность ее идей и их качественная переработка последующей философской мыслью. Этот способ находится в глубоком противоречии со способом мышления, характерным для современной культуры – мозаичным, перманентно укрепляемым средствами массовой информации. Данный способ приучает довольно легко без мыслительных усилий потреблять отдельные несвязанные порции текста вне какого-либо контекста и логических связей, не задумываться о многозначности предъявляемых терминов. Он формирует леность и безразличие к восприятию информации, как не эмоционально окрашенной, так и не применимой на практике в ближайшей перспективе. Мозаичный способ способствует десемантизации, а последний приводит к безразличию. Простые и короткие предложения экранного дискурса, не отягощенные причастиями и деепричастиями, оправданные с точки зрения манипулятивных методов, делают невозможным понимание, как прецедентных философских текстов, так и речи преподавателя. Несмотря на знание о глубокой связи речи и мышления, масскульту позволено отучать человека мыслить и доказывать отсутствие необходимости этого процесса. Потребление информации фрагментарным способом позволяет индивиду жить легко и позитивно и иметь иллюзию владения знанием для поддержания самооценки.

Фрагментарно и прагматически мыслящий студент не способен принять философские знания, но проблема усугубляется другим фактором – у преподавателя нет возможности помочь ему. Во-первых, студент предстает без навыка абстрактного, критического мышления и как tabula rasa, поскольку обрывки философской части знания содержится только в школьном курсе обществознания, но бессистемно и в виде той же мозаики (не говоря уже о серьезных нарушениях правил классификации понятий). Информация не воспринимается и поглощается пустотой. Во-вторых, за один семестр невозможно перестроить способ мышления, привить привычку потребности знания, познакомить с философскими идеями (за период в 2700 лет), показать их основания, научить генерировать собственные. Если следовать программе дисциплины, можно дать иллюзию элементарного знания в виде мельчайших фрагментов из имен и коротких сентенций, выражающих главные идеи мыслителей, то есть продолжить деструктивную работу массовой культуры – взращивать «одномерного» человека-потребителя «в интересах... общества и государства», удобного для сохранения статус-кво, что явно противоречит гуманитарному подходу к образованию.

Некоторые когнитивные стили [3, с. 263] находятся под влиянием культуры, так, например, особенности среды обитания могут стимулировать развитие зависимости или независимости от внешнего фона и возможность его преодоления. Чем более сложно структурирована среда, тем сложнее преодолеть влияние поля. Так как массовая культура представляет собой сложную совокупность разрозненных фрагментов, преодоление ее фона становится проблематичным, что ведет к развитию полезависимости, создающей трудности в восприятии философских идей.

Полезависимые субъекты характеризуются недифференцированным восприятием, неспособны выделить главную информацию из фоновой, привязаны к контексту, который преодолевают с трудом, не видят противоречий в проблемных вопросах. Понимание философской мысли требует значительных усилий по работе с первоисточниками (или даже их пересказами): выделение аспектов в мало структурированном, неоднозначном тексте-рассуждении, насыщенном сложными метафорами, с учетом особенностей языка изложения, способа выражения мысли в конкретной эпохе и интертекстуальности. Полезависимость требует концентрации на информации, постоянного повторения информационных фрагментов без изменения формы подачи. Данная привычка формируется в поле масскульта, где информация просто выбрасывается на потребителя без проведения какого-либо анализа и повторяется по кругу в тех же самых формулировках и той же длины, что никак не согласуется с особенностями философских текстов. Яркий эмоциональный визуальный ряд, поддерживающий текст масскульта, приводит к требованию полезависимыми столь же ярких примеров для иллюстрации материала, его графической поддержки.

Понимание философии предполагает самостоятельную работу студента по конспектированию, реферированию, аннотированию, написанию эссе, и если для поленезависимых данные виды работы не составляют труда вследствие их способности к переструктурированию информации, то полезависимые испытывают сложности уже на уровне составления конспекта: не могут подвергнуть представленный текст переработке (перефразировать, представить в виде плана и т.д.). Доступным видом конспекта для них остается «диктант» / текст презентации. Но и этот метод не работает, когда по конспекту нужно восстановить знание. Выход за поле конспекта становится проблематичным.

Зависимость и независимость от поля проявляется также в самостоятельном анализе ситуации и принятии решений. Полезависимые показывают несамостоятельность, так как масскульт преподносит информацию в виде шаблонов и готовых решений, которые не анализируются в связи с проблемой неразвитости

критического мышления. Они ждут ясных указаний, алгоритмов, возможности коллективных форм работы. Сложности возникают и при необходимости переноса знаний на новое поле, а также их соотнесения. Например, соотнесения конкретного высказывания с философским направлением, видом метода познания, концепцией истины и т.д.

Наибольший отклик у полезависимых вызывают социальные вопросы философской мысли, соотносимые с житейским опытом, из-за привычной направленности текстов массовой культуры на быт и коммуникацию, а вопросы онтологии и гносеологии представляются наиболее сложными и плохо встраиваемыми в их картину мира.

Таким образом, зависимость от фона делает восприятие философии затруднительной (часто невозможной) и препятствует перенесению знания на понимание современного общества, культуры и самого себя.

Следующей серьезной проблемой для усвоения философского знания является нетолерантность к нереалистическому опыту. Философия, предполагающая толерантность, разворачивается как столкновение различных идей, противоречащих друг другу в рамках единого исторического среза, по отношению к современному знанию и конкретному житейскому опыту. Она построена на открытости любой информации, на возможности принятия не соответствующих (или противоречащих) имеющимся у студента представлениям о мире, которые воспринимаются им как очевидные и истинные. Студент с необходимостью должен принимать то или иное необычное, с его точки зрения, положение, чтобы рассуждать исходя из его оснований. Нетолерантные лица, воспитанные нетолерантной массовой культурой, рассуждающей в понятиях обычного, стандартного и предсказуемого, активно сопротивляются всему противоречащему их наличным знаниям.

Эта проблема также связана с когнитивными стилями конкретной и абстрактной концептуализаций, в основании которых лежит процесс дифференциации и интеграции понятий. Философское мировоззрение, базой которого являются абстрактные понятия, предполагает наличие у индивидов взаимосвязанной понятийной системы с высокой дифференциацией и интеграцией понятий, дающей возможность мыслить на уровне концепций и включать некий источник в общую систему, абстрагироваться от конкретных свойств объекта, а также от догматизма мышления и авторитетности. Массовая культура формирует противоположный стиль – конкретный. Его характеристиками называют опору на дискретные, жесткие схемы, незначительную дифференциацию и интеграцию, непересекающийся набор понятий. Пониманию философии препятствуют неспособность выхода за пределы бинарных

оппозиций, нетолерантность к неопределенности, стереотипность и ситуативность мышления, склонность понимать ситуации сверхупрощенно и концентрироваться на одном подходе к проблеме, зависимость от авторитетов (установление авторитетности тех или иных источников к моменту изучения дисциплины обуславливает недоверие к новым идеям), прагматичность, трудности в мышлении гипотетически.

Особые сложности для индивидов со стилями нетолерантности к нереалистическому опыту и конкретной концептуализации представляют онтологические проблемы, варианты решения которых выходят за рамки опыта, схем объяснения и предусматривают гипотетическое знание. Отношение к подобным проблемам определяется устоявшейся точкой зрения, воспринимаемой как абсолютная истина, авторитетное знание, без понимания, что на данный исторический момент выбранные для объяснения мира гипотезы являются просто наиболее правдоподобными. Утилитаризм, взращиваемый массовой культурой, и вовсе отрицает ценность метафизики.

На способности к освоению дисциплины влияет стиль фокусирующего и сканирующего контроля, характеризующий особенности распределения внимания. Под воздействием массовой культуры познавательный процесс внимания оказывается поверхностным и фрагментарным, фиксации подвергаются представленные явно и акцентированные (чаще эмоциями) аспекты ситуации, что приводит к ограничению объема внимания, привычке не анализировать, обращать внимание на несущественные признаки, игнорируя релевантные. Отсюда некритичность суждений. Философия требует распределения внимания на различных аспектах проблемы с одновременным выделением объективных характеристик.

За ориентацию на чертах сходства или различия объектов отвечает такой когнитивный стиль, как узкий (свойственный массовой культуре) или широкий диапазон эквивалентности. Вышеуказанные проблемы характерны для стиля узкого диапазона, отвечающего за склонность «специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории» [3, с. 66]. Идеи философов предстают для таких индивидов как несвязанный набор фактов и отдельных примеров. Формы и способы предоставления массовой культурой информации не способствуют причинной форме понимания, так как в ее текстах нарушены все причинные связи, считающиеся несущественными, или устанавливаются произвольные, служащие конкретным целям, приучая реципиента так же свободно их выстраивать. Напротив, широкий диапазон характеризуется широкой причинной формой

понимания, возможностью подводить множество примеров под одну категорию, что позволяет оперировать большим объемом данных и обращаться к сути рассматриваемой ситуации. Ч. Носал [3, с. 234] назвал такой разум «преобразующим», в противовес «копирующему» разуму узких категоризаторов, склонных к запоминанию фактов. Философия, которая представляется студенту как набор фактов и цитат, не имеет смысла даже как история науки.

Интересно характерное для полюсов данного стиля представление о ценности прошлого. Философия в качестве учебной дисциплины обращена в прошлое и через него связана с настоящим, но ценность обращения в прошлое относится к стилю широкого диапазона. Узкий диапазон массовой культуры устанавливает ценность настоящего («живи здесь и сейчас») и будущего (мечты), так как осознание прошлого вскрывает глубокие противоречия настоящего, угрожая нарушению status quo.

Становление философского мировоззрения зависит от степени сформированности структуры понятий, способности понимания смысловых связей между ними и понятийной абстрактности, характеризующих рефлексивный стиль. Массовая культура формирует противоположный импульсивный тип, предлагая реагировать незамедлительно, без учета альтернатив и тщательной их переработки, а также степени достоверности предъявляемой информации. Мозаичная форма и клиповая моментальная смена информационных фрагментов не оставляет времени для углубленного анализа, вынося его за скобки опыта. Средства массовой информации, заигрывая с потребителями, преподносят реальность, в которой действия «нормальных» индивидов представляются как незамедлительный ответ на внешние раздражители (влечение, агрессия, необдуманные поступки), снимающие психологическое напряжение. Чем меньше анализа ситуации, тем позитивнее жизнь. Рефлексия (тем более, философская) становится девиацией (с негативной коннотацией). С точки зрения манипулятивной функции масскульта, анализ не выгоден, но целенаправленное воспитание конформного члена общества негативно сказывается на его мыслительных способностях, результаты чего следует ожидать в обозримом будущем.

Таким образом, формирование философского мировоззрения происходит в иной системе координат по отношению к социокультурной действительности. Рассматриваемые дискурсы – философский (и других гуманитарных наук) и массовой культуры – имеют полярные когнитивные стили, по-разному структурируют мышление, нацелены на противоположные задачи, обращаются к различным ценностям. Если цитата из Федерального закона о действии «в интересах человека, семьи, общества и государства» означает сохранение существующего порядка вещей, то форма и метод

преподавания дисциплины «Философия» отвечают требованиям. Если под «интересом» понимать формирование общества свободных от «недоразвитости» личностей со стремлением непрерывного интеллектуального, культурного и нравственного развития, с активной общественной позицией, ответственных за будущее своей страны, следует дать преподавателям высшей школы возможность вступить в борьбу с деградацией личности и дать «утешение философией».

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М. : ООО «Издательство АСТ» : ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 331 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 n 273-фз (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.federalniy-zakon.ru/zakon-ob-obrazovanii-rf-poslednyaya-redakciya-2016/
3. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

АННОТАЦИЯ

Минькова Н.В. Проблема столкновения когнитивных стилей философского и массового сознания в образовательном процессе.

Автор статьи анализирует фундаментальную проблему современного образования: разнонаправленность процесса формирования мышления студентов, структурируемого как рационально преподносимыми научными дисциплинами – прежде всего философией – так и текстами массовой культуры. Противоречие рассматривается через антагонистичность когнитивных стилей, характерных для дискурсов философии и массовой культуры. Данная проблема препятствует реализации Федерального закона «Об образовании».

Ключевые слова: образование, когнитивный стиль, философия, массовая культура, мышление.

SUMMARY

Minkova N.V. The problem of collision of cognitive styles of philosophical and mass consciousness in the educational process.

The author analyses the fundamental problem of modern education: polarity of processes of formation of thinking of students, structured by philosophy and the texts of mass culture. The contradiction is seen through antagonistic cognitive styles which characterise the discourses of philosophy and mass culture. This problem prevents the implementation of the Federal Law “On Education”.

Key words: education, cognitive style, philosophy, mass culture, thinking.

Г.В. Мустакимова
г. Костанай, Казахстан

УДК 811.161.1'06

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННЫХ КАЗАХСТАНСКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ

Метафора в языке была и остаётся наиболее яркой стилистической единицей языка. В языке СМИ использование метафоры можно охарактеризовать как одну из потенциальных возможностей создания экспрессии, так как она объясняется теми семантическими трансформациями, которые приводят к созданию стилистически яркого, экспрессивно насыщенного текста. В этом отношении особое значение имеет анализ примеров использования в языке СМИ различных типов (печатных, электронных и др.), что позволит выявить их публицистическую ценность, описать их выразительность на основе научного обоснования в кругу имеющихся в языке средств выразительности.

Цель статьи – проанализировать особенности функционирования метафоры в российской и казахстанской прессе, описать специфику, приёмы ее употребления.

Материалом исследования послужили тексты различной тематики, отобранные из электронных и печатных изданий СМИ России («Аргументы и факты», «Российская газета», «Комсомольская правда», «Известия» и др.) и Казахстана, включая региональные издания («Казахстанская правда», «Медиафорум», журнал «Мир Евразии», «Костанайские новости», «Наша газета»).

Метафоризация – один из наиболее распространенных способов создания образности – охватывает огромное количество общеупотребительных, нейтральных и стилистически маркированных слов, в первую очередь многозначных. Способность слова иметь не одно, а несколько значений узуального характера, а также возможность обновления его семантики, его необычного, неожиданного переосмысления и лежит в основе лексических образных средств.

В отечественной лингвистической науке теория метафоры рассматривалась в трудах Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, В.Г. Гак, В.П. Москвина, Г.Н. Скляревской, Д.Н. Шмелева, И.А. Стернина, А.П. Чудинова, А.А. Потебни, А.А. Уфимцевой и других. В зарубежной науке её разрабатывали Ш. Балли, В. Вундт. Исследование метафоры с позиций когнитивного подхода началось благодаря работам Лакоффа и Джонсона, которые показали возможности представить функционирование языка непосредственно в его связи с окружающей действительностью путем выявления некоторых закономерностей его функционирования [4, с. 154].

Современная когнитивистика (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов и др.) рассматривает метафору как основную «ментальную операцию, как способ познания, структурирования и объяснения мира» [7, с. 207]. Наиболее точное определение, на наш взгляд, высказано в работе Н.Д. Арутюновой: «Метафора – троп или фигура речи, состоящая в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений, действий или признаков для характеристики или номинации другого объекта, сходного с данным в каком-либо отношении» [1, с. 316].

В.П. Москвин, представляя комплексный анализ метафоры, пишет: «Рассматривая сферы функционирования метафоры, следует иметь в виду прежде всего живую, т. е. образную метафору, поскольку «о метафоре, как явлении стиля, следует говорить в тех случаях, когда в слове или в сочетании слов сознается или ощущается и прямое, и переносное значение» [5, с.160-161].

Казахстанский исследователь А.А. Загидуллина пронализировала образно-символическое использование средств вторичного знакообразования в системе языка и составила классификацию основных направлений исследования метафор за последние тридцать лет, представляющую теоретическую ценность при рассмотрении метафорики в политическом дискурсе. Автор выделяет четыре направления, касающиеся проблем метафоры: 1) Семантическое направление; 2) Синтаксическое направление; 3) Прагматический и прагматико-семантический подходы; 4) Когнитивное направление [3, с. 84]. В приводимом исследовании рассмотрены метафоры политических выборов, проведён их анализ с точки зрения когнитивного подхода.

Отличительной особенностью языка современных средств массовой информации является широкое метафорическое использование лексики военной тематики.

Процесс метафоризации военной лексики наиболее эффективно происходит в языке газет. Активное метафорическое употребление военной лексики встречается чаще всего в газетных материалах, посвященных социально-политическим, экономическим вопросам. Особенно заметно частое употребление военной терминологии в языке спорта.

Рассмотрим структурные особенности военных метафор.

Среди метафоризованных военных терминов используются преимущественно слова с предметным значением – имена существительные и слова, обозначающие процессуальное действие, – глаголы: *война, атака, десант, штаб, оборона, оружие, лагерь, армия, блокада, бойцы, кампания, фронт, воевать, завоевывать, наступать, заряжать и др.*

Например: *Войско-феникс* (как сложилась судьба 40-й армии после афганской войны) («Комсомольская правда» 12.04.2012);

«Доктор Шустерис выходит на «тропу войны» // («Аргументы и факты» 27.04.16).

Анализируя язык СМИ, можно заметить практическое отсутствие изолированных, одиночных метафор. Многие метафоры, входящие в названную тематическую группу, включены в двадцатитомный Словарь современного русского литературного языка К.С. Горбачевича и в Большой толковый словарь русского языка С.А. Кузнецова.

Например, метафоры, имеющие в составе ключевые слова *армия*, *взвод*, *дивизия и др.,* относятся к теме войсковых соединений (дружина, отряд), у которых авторы Словаря современного русского литературного языка выделяют переносное значение («о большом количестве людей, объединенных каким-либо общим признаком», «о группе людей, объединенных какой-либо целью, работой» [6, т. 2. с. 193].

Например: «гвардейцы компьютерного фронта» (о популярной компьютерной импортной игре, сколотившей команду) («Комсомольская правда» 25.06.2015);

«флот из двух кораблей» (Под Рудным прошел фестиваль бардовской песни // «Костанайские новости» 23.04.2015);

«лидер Северной Кореи завел себе гарем и назвал его «Взводом наслаждений» // («Комсомольская правда»19.05.2016);

Слово «оружие» также часто подвергается метафоризации, например:

«Секретное оружие российской армии: «железный человек», крыса-сапер, дыхание под водой без акваланга (о последних разработках в области робототехники) // («Комсомольская правда» 12.05.2016).

В региональных СМИ Казахстана встречается немало метафор, имеющих в составе ключевые слова, связанные с темой войны: «война», «бомба», «флот», «атака», «плен», «минное поле»:

«может стать форменной экологической бомбой» (о мусорных отходах) // (На подступах к мусорному Эльдорадо // («Наша газета» 12.11. 15);

«из снежного плена бездорожья» (о плохих дорогах в поселке // Остров невезения – Жамбыл («Костанайские новости» 6.04.2016).

Многие из них включены в состав заголовков статей, содержание которых не связано напрямую с темой военных действий, например:

«Дорожно-транспортные войны» (о росте количества погибших в авариях // («Наша газета» 06.08.15);

*«Газовая атака на ПКС*К» (об отключения газа в многоэтажках, не заключивших договора) // («Наша газета» 4.02.2016);

«Политическая элита на минном поле» (о гражданском обществе и реформе власти в Казахстане) // («Наша газета» 23.07.15);

«Война с деревьями. Очередная. Молчаливая» (о безжалостном уничтожении деревьев) // («Костанайские новости» 15.04.2016);

«Флот из двух кораблей» (о фестивальной площадке бардовской песни // Под Рудным прошел фестиваль бардовской песни («Костанайские новости» 23.04.2015).

В российских и казахстанских газетах последних лет замечено увеличение частотности употребления метафор, включающих лексему «террор» и её производные, например: *«расширение терроризма и смертоносных военных технологий» //* Парадигма ценностей («Казахстанская правда» 23.04. 2016);

«Террор под маской миграции» // **(**Опустеют Латвия с Литвой // «Казахстанская правда» 8.09. 2015).

Интересно употребление в переносном значении слов, по исходному значению имеющих вполне «мирное» содержание: *«В России появится еще один «инкубатор» будущих полководцев»* (В Туле заложили камень на месте строительства будущего суворовского училища) // «Комсомольская правда» 14.05.2016).

Как показывает анализ языкового материала, тематические группы постоянно развиваются, пополняются за счёт вхождения других единиц языка с метафорическим значением. Метафоры могут испытывать изменения в семантике, в лексической сочетаемости (валентности), экспрессивно-стилистической окраске слов.

Самой распространенной формой выражения метафоры являются двучленные словосочетания, описанные С.И. Виноградовым: метафора плюс базовое, наиболее частотное слово [2, с. 43-48]. Можно выделить частое употребление генитивных оборотов, построенных по модели «именительный падеж существительного + родительный падеж существительного»:

«корабль сердца Зейнуллы» (о Жанбуршинове, авторе уникальной аулиекольской породы КРС) // («Костанайские новости» 17.11.2012);

«стражи леса» // Про щепки. И людей. («Костанайские новости» 23.04.2015).

Для общества, которое находится в стадии реформирования, сопровождающегося кризисными явлениями, типична метафора «болезненного состояния» или «медицинская метафора», получившая широкое распространение на страницах современной российской и казахстанской прессы. Это наблюдается в экономических, спортивных публикациях, как правило, связанных с коррупцией в высших чиновничьих кругах, организацией договорных матчей и описанием резонансных экономических событий, общественных катаклизмов, например:

«И этот трагический и фатальный привкус, который остается после этого словосочетания, очень часто себя оправдывает» («Аргументы и факты» – Online, № 45 от 14.11.06) – о подкупе футбольных судей в российской Премьер-лиге; *«Можно ли избавить футбол от этой странной эпидемии?»* (АиФ, № 32 от 9.08.06); *«Валютная лихорадка»* (о прекращении регулирования курса обмена тенге на американский доллар) // Тенге освободился и взлетел. («Наша газета» 24.09.15); *«Синдром местной непроходимости* (об отсутствии скоординированного контроля со стороны ЖКХ) («Наша газета» 16.04.15); *«Экономический нарыв не «рассосался»* (о девальвации тенге) («Наша газета» 5.02.15); «*миру угрожает вирус войны»* // Внять голосу рассудка («Казахстанская правда» 23.04.16).

Описывая отношение к конкретному фрагменту казахстанской действительности, можно выделить часто используемый в СМИ Казахстана метафорический образ: «*Казахстан предстает в образе общего дома: Мы все вместе будем голосовать за стабильность, за социальную модернизацию, за будущее нашего общего дома республики Казахстан» //* (nurinsk.kz). В основе «строительной» метафоры лежит представление об изменениях в жизни Казахстана как развернутого строительства: *«Мы возвели его крепкие стены. Прочно укреплен наш шанырак. Прозрачны наши окна. Двери нашего дома широко открыты для всех друзей по всему свету»* (nurinsk.kz). Как видим, наряду с самым общим метафорическим представлением жизни государства как некого строительства, в структурирование этого концептуального образа вовлекаются и составляющие конструкции строения: двери, окна, стены, шанырак. Восприятие происходящих в стране социально-политических и экономических изменений как движения вперед связано с метафорическим образом дороги, пути, где осуществляется движение, например:

«*В прекрасное далеко мы начинаем путь*» («Казахстанская правда» (о будущем казахстанской науки 14.02.14);

«Для успешного движения необходимо знать маршрут и гавань прибытия» (Н.А. Назарбаев).

«... никакой ветер не будет попутным, если страна не знает маршрута и гавани прибытия» // Н.А. Назарбаев (Послание главы государства народу Казахстана – 17.01.2014).

Этот метафорический образ, использованный Президентом РК, оказался растиражированным во всех республиканских СМИ:

«Никакой ветер не будет попутным, если страна не знает маршрута и гавани прибытия» («Казахстанская правда» 18.11.14);

«Модель движения будет неполной без указания на транспортное средство, с помощью которого осуществляется это движение. Для этой цели оказался востребованным образ локомотива как машины,

предназначенной для передвижения вперед: Сам Казахстан за эти годы стал локомотивом Центральной Азии» («Время»).

Нашла метафорическое отражение и характеристика непростого пути Казахстана в его движении вперед: *тернистый путь*. Об этом же свидетельствует и противоположное наполнение этой метафорической модели в оппозиционных СМИ*: казахстанское бездорожье*.

Замечено, что источником метафоры нередко являются концепты субсферы «Человек»: формируется метафора родства, представленная в метафорической модели «государство – это семья», например:

«Мы создали нашу уникальную, дружную казахстанскую семью» (nurinsk.kz). Слот «братья, сестры» как один из составляющих этой модели включает традиционный образ старшего брата, причем он используется не только применительно к русскому народу. Например, «*тюркский «старший брат» следит за тобой»* (forbes.kz). Синонимичной заменой этой метафоры явился образ северного брата. Среди активно используемых отмечаем слот «соседи»: страны-соседи в медийном дискурсе представлены в рамках базовой оппозиции «свой» – «чужой». В одних текстах журналистов отмечено, что страны-соседи занимают один полюс: «*Тогда станет понятно, что без поддержки стран-соседей, прежде всего без России и Казахстана»* («Казахстанская правда»); в других – разные полюса: *«Существующий сегодня контраст между странами-соседями более чем очевиден*» («Казахстанская правда»). К субсфере «Человек» относится и так называемая морбиальная метафора «Государство – это больной организм или здоровый организм». Казахстан метафорически представлен в образе здорового организма как по отношению к мировому сообществу, так и к ближним государствам. Причем, высказана уверенность в том, что Казахстан «*открывает новую веху развития глобального мирного диалога*» // Знаковая веха («Казахстанская правда» 23.04. 2016). В республиканских газетах созданы специальные рубрики, отражающие основные направления политических действий президента и правительства. Например, под рубрикой МАНИФЕСТ «МИР. XXI ВЕК» печатаются в каждом номере газеты «Казахстанская правда» материалы на политическую тему, содержащие метафоры «согласие», «патриотизм», «фундамент», «модель»:

«Согласие и единство – фундамент патриотизма» («Казахстанская правда» – 8.09. 2015);

«модель согласия» («Казахстанская правда» – 8.09. 2015);

«фундамент казахстанской идентичности» // Согласие и единство – фундамент патриотизма («Казахстанская правда» – 8.09.2015);

«модель мирного сосуществования разных этносов» («Казахстанская правда» – 8.09. 2015).

Новый акцент для выражения политического дискурса получают театральная и педагогическая метафоры:

«Манифест Президента Казахстана «Мир: XXI век» служит цели искоренения всех этих угроз, дает четкое видение развития *позитивных сценариев будущего*» // Парадигма ценностей («Казахстанская правда» 23.04.2016); «Почта – своего рода *«общественный камертон*», который способен уловить фальшь или погрешности звучания» // Александр Тараков. («Казахстанская правда» 03.04.2016).

Метафора, таким образом, выступает как способ выражения авторской позиции, оценки, средство установления необходимых ассоциативных связей; языковой приём, способ формирования общественного мнения и субъективной оценки; прием, позволяющий исследовать общественные настроения, которые отражаются и закрепляются в виде образов языковых или когнитивных метафор; средство создания идеологического фона, пропаганды той или иной системы ценностей и социокультурных норм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.
2. Виноградов С. И. Выразительные средства в парламентской речи [Электронный ресурс] / С. И. Виноградов // Русская речь. –1994. – № 1. – С. 43-48. (http://www.gramota.ru/rusrech.html?id=355).
3. Загидуллина А. А. Языковые символы и образы: онтология и функционирование (на материале французского языка) : дисс. ... д-ра. филол. наук / А. А. Загидуллина. – Алматы : КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2009.
4. Лаккоф Дж. Метафоры, которыми мы живем : Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова / Дж. Лаккоф, М. Джонсон. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 154 с.
5. Москвин В. П. Русская метафора: Очерк семиотической теории / В. П. Москвин. – М. : ЛЕНАНД, 2006. – 184 с.
6. Словарь современного русского литературного языка : в 20 т. – Т. 1 / Под ред. Горбачевича К. С. – М., 1991.
7. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2003. – С. 207.

АННОТАЦИЯ

Мустакимова Г.В. Особенности функционирования метафоры в современных казахстанских и российских СМИ

Статья посвящена анализу особенностей функционирования метафоры в российской и казахстанской прессе, описанию

специфики, приёмов ее употребления. В ней рассматриваются наиболее представленные тематические группы метафор, которые постоянно развиваются, пополняются за счёт вхождения других единиц языка с метафорическим значением. Отмечается, что метафоры могут испытывать изменения в семантике, в лексической сочетаемости (валентности), экспрессивно-стилистической окраске слов.

Ключевые слова: метафора, метафорический образ, метафорическая модель, метафоризация, языковой приём.

SUMMARY

Mustakimova G.V. Peculiarities of functioning of metaphors in modern Kazakh and Russian mass media.

The article is devoted to the analysis of characteristics of metaphors in Russian and Kazakh press, and the description of the specifics of its methods. It discusses the thematic groups of metaphors, which replenishes constantly evolving due to the emergence of other language units with metaphorical significance. It should be noted that the metaphor may experience changes in semantics, lexical correspondences, expressive stylistic coloring of words.

Key words: metaphor, metaphorical way, metaphorical, linguistic metaphorization model.

Е.В. Поморцева,
К.К. Сегизбаева
г. Костанай, Казахстан

УДК 81.42

ТРАДИЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ДИАЛОГА: НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Г. БЕЛЬГЕРА «ТУЮК СУ»

Диалектическое взаимодействие языка и культуры проявляется на уровне исторической памяти человечества. Его опыт и накопленные знания передаются при помощи знаковой системы языка. Семиотическая природа культуры своеобразно создает предпосылки для конструирования культурно-языкового дискурса с целью решения когнитивных и коммуникативных задач общества. Таким образом, исследование межкультурного и межэтнического диалога отчасти можно считать одной из задач когнитивной лингвистики. Данная отрасль науки в последнее время достаточно прочно закрепилась в современном языкознании. Когнитивная лингвистика исследует соотношение семантики языка с концептосферой народа, соотношения семантических процессов с когнитивными. В рамках исследований по когнитивистике утверждается, что мышление человека невербальное, оно осуществляется при помощи

универсального предметного кода. Люди мыслят концептами, кодируемыми единицами этого кода и составляющими базу универсального предметного кода. Таким образом, возрастает интерес к осмыслению концептов. Для изучения особенностей межэтнического диалога и связи с ним языковой концептосферы нами был выбран роман Герольда Бельгера «Туюк Су». Наибольшее отражение указанных проблем можно проследить через анализ концепта «пространство» и его непосредственной реализации в творчестве автора. Выбор данного концепта обусловлен его значимостью в языковой картине мира

Следует признать, что именно «концепт» является ключевым понятием когнитивной лингвистики. Решая проблему соотношения концептуальной и языковой картин мира, лингвисты пытаются установить, как происходит формирование тех или иных концептов. Они выделяют целый ряд базисных когнитивных категорий, которые являются универсальными. К таким универсальным концептам относят: пространство, время, семья, родина, жизнь и др. Категория концепта сегодня претерпевает различные толкования со стороны ученых различных отраслей.

Например, Д. С. Лихачев употребляет понятие «*концепт*» для обозначения «обобщенной мыслительной единицы, которая отражает и интерпретирует явления действительности ..., являясь своего рода обобщением различных значений слова в индивидуальных сознаниях носителей языка» [7, с. 7]. По мнению ученого, концепт – это результат столкновения усвоенного значения с личным жизненным опытом говорящего.

Другой исследователь, Ю. С. Степанов считает, что «концепт – явление того же порядка, что и понятие» [8, с. 42]. По его мнению, эти два слова иногда употребляются как синонимы в научном языке. Каждое может выступать вместо другого, имея свои ограничения. Ю. С. Степанов сравнивает концепт со сгустком культуры в сознании человека; считая его тем, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. «Концепт – это также то, посредством чего обычный человек – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [8, с. 42].

Е. С. Кубрякова предлагает следующее определение концепта: «Концепт – оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» [6, с. 7].

Концепт закрепляется в сознании определенным чувственным образом, и тем самым является базовой единицей универсального предметного кода человека. На основе концептов формируются представления человека об окружающей его действительности и происходит отождествление себя с определенным культурно-

историческим сообществом. Можно утверждать, что в любой национальной картине мира имеется свой набор концептов. Они отражают мировосприятие и миропонимание определенного этноса.

Мы рассмотрим особенности межэтнического диалога, отразив некоторые черты языковой картины мира и концептосферы казахского и русского народов. На наш взгляд, концепт «пространство» является одним из ключевых и уникальных концептов в картинах мира указанных народов и позволяет, таким образом, проследить взаимосвязь и диалог культур. В нашей статье мы преследуем цель выявления специфики интерпретации концепта «пространство» непосредственно на примере романа Герольда Бельгера «Туюк Су». Своеобразие эстетического феномена Г. Бельгера определяется взаимодействием в его творческом сознании западного и восточного начал. Стоит отметить, что он был единственным казахстанским немцем, который в совершенстве владел не только немецким, но и казахским и русским языками.

Рассмотрев лексему «пространство» в словарных источниках различных авторов, можно сделать вывод, что категория пространства предполагает выделение трех основных самостоятельных, но взаимодействующих систем представлений (они представлены во всех словарях): 1) место как территория, занятая и/или может быть занятая материальными объектами; 2) вместилище, ограниченная территория, которая представляется замкнутым пространством; 3) территория, не имеющая границ, восприятие которой затруднительно для человека обычным образом, с помощью зрения, без специальных инструментов. Отметим, что только в «Русском толковом словаре» В. В. Лопатина представлено переносное значение данной лексемы: *предел, сфера воздействия, распространение.*

Употребление лексемы «пространство» более соответствует третьему типу представления. Реализация первого типа представления формирует огромный лексический пласт: *берег, поляна, поле, гора* и др. Второй тип – *дом, город, улица, улей* и др. Концепт «пространство» также имеет обширный синонимический ряд. В «Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова он представлен следующими лексемами: *место, промежуток, протяженность, пустота, дистанция, интервал, площадь, поле, полоса, поляна, помещение, поприще, пробел, пролет, промежуток, простор, район, расстояние* [9].

В языковой картине мира пространство человека, в первую очередь, определяется местом его обитания, т. е. это территория, где живет человек, «обжитое пространство». Аналогично этому принадлежность к определенному этносу – это этническое пространство человека. В русской языковой картине мира этническое пространство возводится к понятиям *простор, ширь, раздолье, дом,*

семья, этнос и т.д. А в казахской языковой картине мира пространство также ассоциируется с понятиями *ширь, раздолье, степь*. Для кочевого человека пространство – это окружающий его мир.

В романе «Туюк Су» Г. Бельгера основной реализацией концепта «пространство» являются концепты «дом» и «аул». Проведенный нами анализ словарей позволяет сделать вывод, что основными признаками, составляющими ядро концепта «дом», выступают следующие: строение, предназначенное для жилья; жилое помещение, квартира; семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством; царствующий род, династия; названия различных учреждений, заведений. Концепт «аул», напротив, не многозначен, в большинстве словарей он представлен одним или двумя значениями. Аул определяется как «селение, поселок, оседлое или кочевое сборище жилищ; собрание изб, хат, мазанок, землянок, сакль или шалашей, шатров, балаганов, юрт, кочевых кибиток» [5].

Концепт «аул» входит в языковую картину мира казахов и является доминантным в ряду других концептов. Аул для казахов – это родной дом, родина. Для Г. Бельгера тема родины, дома, аула является центральной и проходит через все его творчество. Как отметила Ананьева С. В., «Архетип дома в романе «Туюк Су» расширяется до архетипа аула» [2]. Познакомившись с творчеством Герольда Бельгера, мы замечаем, что концепт «пространство» в его произведениях преимущественно выражается через образы *дома, аула, Родины*. Данные образы составляют три основные микро-группы интерпретации «пространства».

Как следствие взаимосвязи трех культур – русской, казахской и немецкой, в произведении «Туюк Су» автор употребляет названия различных построек, несущих в себе функцию жилища. В романе встречаются *дома-сакли, дом – убогая хибара, одинокая келья странника, дом – дукен (комок)*. Имеет место название немецкого временного обиталища – *«notwohnung*» и название саманной постройки «*коржун-уй*».

По мере развертывания событий в тексте встречаются разные дома: «д*ом с мезонином, дом с мансардой, дом с железными воротами, дом за каменной оградой, дом за пирамидальными тополями, дом с бассейном, дом с сыроварней, ветряной мельницей, дом с беседками, дом с чайханой...»*

Проведя анализ концепта «дом» и его интерпретации в тексте, можно сделать вывод, что он представлен следующими лексическими единицами: *жилище, обиталище, дом-сакля, хибара, одинокая келья странника, коржун-уй, мазанка, особняк, закуток.*

Концепт дома существует в тесной взаимосвязи с образом Родины. Если рассматривать его более широко, то дом обозначает *родную землю, родину, отечество, страну, государство*. Для

казахского народа Родина в первую очередь ассоциируется с простором казахских степей, высоких гор или маленького аула. Автор романа вырос в казахском ауле, поэтому Родиной для него является запомнившийся с детства родной аул. В авторском сознании он предстает как источник духовного и нравственного развития личности, общества.

Образ аула в романе составляют следующие микрообразы: *дорога, долина, холмы, водохранилища, поля, арыки, сопки, канавы, поле, степь, пастбище.* Он также выражен через лексемы *«обиталище», «село».* Аул показан автором как не только физическая характеристика, элемент пространства, а также как средоточие казахской культуры, нравов и обычаев. Это доказывает взаимосвязь понятий «аул» и «родина».

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что концепт «пространство» наиболее ярко выражен через концепты «аул» и «дом». Каждый из них вбирает в себя свой набор лексем, который отражает ядро и периферию анализируемых концептов. Следует отметить, что они взаимосвязаны между собой и наглядно представлены в тексте.

Также национальные картины мира в художественной ткани произведения отражаются другим способом – присутствием в диалогах героев реплик на трех языках: русском, казахском и немецком. Рассмотрим приемы использования иноязычной лексики в романе Г. Бельгера «Туюк Су». Приемы вкраплений иноязычной лексики можно разделить на несколько групп:

1. Лексическая группа – в условиях полиязычия идет освоение инородной лексики: *«Ай, ай, Турсунчик, – обращался он, бывало, к соседскому сверстнику. – Кел, кел, сюда, волен вир шпиелен». Турсун щерился, не понимая: «Немене, шпиелен не? Ойнайық па?» «Іа, Іа, кел давай, ойнайык», – подтверждал смышленый пришелец.*
2. Трансформированные устойчивые выражения, в составе которых сочетаются слова из русского и казахского языков: *«Две половинки – одно целое. Растут, как сорная трава. Какой-то странный заман наступил».* В данном фрагменте используется прием лексической замены, в известном выражении *время наступило* заменен компонент *время – заман*.
3. Вкрапления слов, подвергшихся фонетическим изменениям. Они передают особенность речи местного населения: *Наш немыс-казах. Шалабеккароший...*
4. Окказиональные единицы.Чаще всего окказиональные единицы образованы на базе двух языков: *«И разговоры нет-нет да и всплывали, случалось, дурные, которых никто из пришлых-келимсеков не ждал». «И все эти келимсеки – пришлые*

обустроились на нашей земле». Келимсек образовано от казахского «кел» – иди с добавлением русскоязычного аффикса. Аналогично образовано слово *юртешки* от казахского юрта: *«В каких только условиях не приходилось ему проводить ночи за долгую жизнь: и на поле, на стане, на сеновале, и в юртешках...»*

Подытожив, можно сделать вывод, что в творчестве Герольда Бельгера прослеживаются характерные языковые особенности, отражающие взаимовлияние разных национальных культур, что осуществляется на бытовой почве на примере общения представителей разных национальностей, разных мировоззрений. Это доказывает, что казахоязычная и русскоязычная картины мира находятся в тесной взаимосвязи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азанбаева Г. Ж. Пространство в языковой картине / Г. Ж. Азанбаева. – Казань, 2009. – Т. 1. – 212 с.
2. Ананьева С. В. Творчество Герольда Бельгера в контексте современного литературного процесса / С. В. Ананьева, Л. М. Бабкина. – Алматы, 2004. – 199 с.
3. Базарбаев М. О. О поэзии М. Жумабаева / М. О. Базарбаев. – Алматы, 1995. – 253 с.
4. Бельгер Герольд. Туюк Су / Герольд Бельгер. – Алматы : Балалаәдебиеті, 2010. – 403 с.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Т. 1 А – З. – СПб.– М., 1880. – 812 с.
6. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004.
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Изв. РАН. – СЛЯ – 1993.
8. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва, 2004. – 824 с.
9. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под. ред. Н. Абрамова – М. : Русские словари, 1999.

АННОТАЦИЯ

Поморцева Е.В., Сегизбаева К.К. Традиции межэтнического диалога: на примере романа Г. Бельгера «Туюк Су».

Статья посвящена особенностям межэтнического диалога культур и их выражению в языковом дискурсе. Указанный вопрос рассматривается с точки зрения когнитивной лингвистики, и особое внимание уделено исследованию языковых концептосфер. В основу анализа был положен концепт «пространство» и его текстовая реализация в романе Г. Бельгера «Туюк су». Основное содержание

статьи раскрывает сущность лексем «дом» и «аул», составляющих концепт «пространство», также приводятся примеры вкраплений иноязычной лексики, как явление отражения национальной языковой картины миры.

Ключевые слова: межэтнический диалог, языковая картина мира, концепт «пространство», «аул», «дом».

SUMMARY

Pomortseva E.V., Segizbaeva K.K. Traditions of inter-ethnic dialogue as exemplified by novel "Tuyuksu" by G. Belger.

The article is dedicated to the peculiarities of inter-ethnic dialogue of cultures and their expression in linguistic discourse. The above mentioned matter is considered from the angle of cognitive linguistics, special attention is given to the study of linguistic sphere of concepts. The analysis is based on the concept of "space" and its textual realization in the novel "Tuyuksu" by G. Belger. The main contents of the article reveal the essence of such lexemes as "home" and "aul", building up the concept of "space", the examples of inclusion of foreign lexis are also given as the phenomenon of reflecting national linguistic picture of the world.

Key words: inter-ethnic dialogue, linguistic world picture, concept "space", "aul", "home".

О.И. Сандыга
г. Алчевск, ЛНР

УДК 101

СОВРЕМЕННОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Анализируя и рефлексируя над проблемами формирования мировоззрения современного человека, следует отметить, что это процесс единения научно-технического мышления и тех социальных ценностей, которые являются результатом влияния на человека искусства, политики, информационных технологий и, безусловно, немалую роль в этом процессе играет и образование. Анализ проблем, касающихся единства, с одной стороны, достижений науки и техники, а с другой – существующих нравственных ценностей, был освещен в работах как западных, так и отечественных мыслителей. Методологические основы формирования мировоззрения активно разрабатывались учеными П. Алексеевым, В. С. Буяновым, Е. К. Быстрицким, Н. К. Гончаровым, Б. М. Кедровым, В. Платоновым и многими другими. Очень многие мыслители, начиная с древности и заканчивая нашим временем, изучали понятие мировоззрения, анализировали его значение в жизни человека и общества. Среди

них можно выделить Платона, Аристотеля, Декарта, Канта, Гегеля, Спинозу, И. Вернадского, М. Хайдеггера, Э. Фромма и многих других. Но, несмотря на столь тщательное изучение самого понятия мировоззрения, его влияния на жизнедеятельность человека, сегодня мировоззренческая проблематика по-прежнему очень актуальна. Это связано прежде всего с тем, что динамика развития современного мира настойчиво требует не просто шаблонного понимания мировоззрения, а акцентируя внимание на том, что мировоззрение, являясь совокупностью знаний человека о мире, вбирая в себя его идеалы, нормы, ценности, является той побудительной силой, под воздействием которой человек совершает определенные действия и поступки. В силу того, что современность представляет собой неуемное развитие научно-технического прогресса, двигателем и душой которого выступает человек, являясь «точкой пересечения» сложнейших проблем взаимодействия природного, социального и индивидуального бытия, именно мировоззренческие аспекты играют одну из главных ролей в разрешении проблем современности. С точки зрения современной педагогической науки, проблема формирования мировоззрения должна решаться в направлении создания соответствующих условий, способствующих полноте осмысления личностью своего бытия в мире. Поскольку, чем яснее и шире в мировоззрении индивида представлен окружающий мир, чем адекватнее его знания о мире, тем адекватнее осознание субъектом своего места в этом мире, тем эффективнее его взаимодействие с миром, тем глубже и многообразнее понимание своего «Я» и осмысление себя как личности.

Исследуя современную социокультурную ситуацию в обществе, особенно в сфере формирования духовного мира личности в контексте гуманизации образования, современные мыслители отмечают наличие сложных и противоречивых тенденций, связанных с попыткой преодоления унаследованных мировоззренческих и методологических ориентиров, нравственно-эстетических ценностей предыдущих поколений, не соответствующих в полной мере современным жизненным реалиям молодежи, и теми ценностями, которые формируются в процессе развития рыночно-экономических отношений, наблюдаемых сегодня в сфере общественно-политической жизни.

В свете сложившейся ситуации, как вариант, можно предложить рассматривать мировоззрение современного человека как новый этап рациональности, исходя из объективности того, что наука и техника является результатом рационального осмысления мира человеком. Нельзя отрицать того, что в течение длительного времени наука и техника ассоциировалась с понятием прогресса. Именно такое представление было господствующим в западноевропейской

культуре со времен промышленной революции и тесно связывалось с идеалами европейской философии Просвещения. Главной отличительной чертой просветительского оптимизма было убеждение в том, что научно-техническое развитие всегда должно сопровождаться социальным, культурным и, прежде всего, нравственным прогрессом. К сожалению, эти мировоззренческие убеждения кардинально изменились в XX веке, когда вскрылись новые горизонты неисчерпаемых возможностей, предоставляемых человеку достижениями в области развития современной науки, техники и технологии. С одной стороны, символом современной эпохи стали запуск космических кораблей, появление первого человеческого существа из пробирки, изобретение микрочипов и многое другое, но с другой – взрыв атомной бомбы, аварии на атомных станциях, применение орудий массового поражения. Люди увидели ужасную разрушительную силу техники, когда нажатием кнопки можно уничтожить все человечество, а последствия вмешательства человека в природную среду становятся непредсказуемыми и необратимыми. То, что мы, люди современности, оставляем будущим поколениям в наследство, существенно определяется техногенной цивилизацией. Они, к сожалению, будут наследниками атмосферного лома, опустошенной базы сырья и накопления целой кучи радиоактивных отходов. Поэтому рассматривать мировоззрение современного человека как новый этап рациональности, недостаточно корректно. Очень точно по этому поводу высказался М. Хайдеггер: «Страшно на самом деле не то, что мир становится полностью технизированным. Гораздо более жутким является то, что человек не подготовлен к изменению мира, что мы не способны встретить осмысляюще мысля то, что в сущности лишь начинается в этом веке атома» [3, с. 108]. Думается, что оптимистическая мировоззренческая позиция, акцентирующая идее о постоянном расширении возможностей человечества с помощью науки и техники как позитив, рождает, пожалуй, самые актуальные проблемы современности – проблему «бездумности» человека и скудности его морального сознания, способствующего расцвету цинизма и аморальности.

И если раньше критике технократизации мировоззрения не придавалось особого значения, во-первых, потому, что негативные и нежелательные последствия использования достижений науки и техники рассматривались как незначительные по сравнению с преимуществами и возможностями их использования, а, во-вторых, предполагалось, что все негативные последствия могут быть устранены с помощью самой же науки, то уже сейчас мы становимся свидетелями ситуации, когда побочные последствия научно-технического прогресса достигают драматических масштабов, а в

совокупности со скудностью морального сознания человечество буквально делает свои последние шаги к «краю бездны». Все это подчеркивает насущную необходимость формирования совершенно нового мировоззрения, которому не будет чужда проблема острейших противоречий между все более ускоряющимся развитием науки и техники и запаздывающим духовным осмыслением мира человеком. Поэтому следует тщательно задуматься и определить аспекты и приоритеты формирования мировоззрения современного человека, а тем более современного специалиста, обратить внимание на то, какие знания он получает, ведь именно они и являются той основой, которая фокусирует его ценностные ориентиры.

Бесспорно, формирование мировоззрения имеет место в процессе получения человеком образования. Человек, который учится и получает знания, прежде всего, должен учиться мыслить, а главное – научиться мыслить, ведь если он этому не научится, то в любой сфере свой деятельности не сможет реализовать себя не только как специалист, но и как личность. Получение высшего образования это не только получение знаний, это процесс обуславливающий взаимосвязь полученных знаний с мировоззренческими приоритетами, с пониманием добра и зла, прекрасного и безобразного, оттачиванием идеалов, целей, задач. Все это способствует осмыслению совершаемых поступков, помогает человеку раскрыть и осознать последствия своих действий и подвергнуть их корректировке. Образование призвано научить человека необходимым элементам культуры мышления, без которых он не состоится как человек свободный, независимый, интеллектуальный. Думается, что формирование именно такой платформы и связано с преподаванием гуманитарных дисциплин в технических университетах. Исследуя взаимосвязь фундаментальной науки и современной технологии, Е. А. Мамчур пишет, что фундаментальная наука стремится объяснить мир, удовлетворяя важнейшую интеллектуальную потребность людей – потребность знать. Она хочет знать, как устроен мир, как произошла Вселенная, в чем суть жизни, что такое сознание и так далее. И если эти философские проблемы окажутся не важными, то тогда теряет смысл такая сфера деятельности человечества, как искусство [2, с. 85]. Аналогичную мысль в свое время выразил выдающийся англо-ирландский писатель Оскар Уайльд, написав, что вряд ли исследования в области, скажем, квантовой гравитации (самая передовая область современной теоретической физики), принесут непосредственную пользу людям, по крайней мере, в обозримом будущем. Также мало что изменится в жизни обычных людей, если будет решена загадка происхождения жизни или раскрыта тайна происхождения Вселенной. Но если человек прекратит интересоваться мировоззренческими проблемами, то

такое человеческое общество потеряет свою природную сущность, то есть потеряет то, что и делает его человеческим [1, с. 134].

Несомненно, будущий инженер, физик, экономист, прежде всего, является человеком с присущим ему мировоззрением, являющимся продуктом его осмысления мира. При овладении культурой мышления современный специалист-профессионал любой специализации получает возможность отделять глубокое мышление от поверхностного, от суррогатов познания. Даже в рамках практической деятельности необходимо обладать умением разъяснить, объяснить с помощью слов свои поступки, что требует высокого уровня развития сознания, абстрактного мышления, являющегося сферой разума, оформившегося не без помощи философского осмысления мира.

Современность характеризуется ростом образованности населения стран Европы, и это не является процессом чисто просветительским или инициированным, его также не следует рассматривать как воплощение благой воли какого-либо руководителя; рост образованности является объективным социокультурным процессом, прежде всего обусловленным переходом от традиционного общества к современному. В рамках этого процесса возникает необходимость формирования такого мировоззрения, с помощью которого человек становится самостоятельной личностью, которая несет ответственность за свои поступки. Если человек традиционного общества – индивид, жестко подчинённый и подконтрольный в своих действиях диктату многочисленных императивов макро- и микросоциума, то современный человек – самостоятельный деятельный индивид-субъект, интегрированный в систему безлично-вещественных связей, автономный по своему социокультурному статусу, имеет определенное пространство внутренней свободы и суверенности, несущий ответственность за свой выбор. Включение индивида в новую культуру глубоко трансформирует мотивационную сферу свободного человека как автономного субъекта. Индивид получает возможность постановки таких жизненных целей, которые ранее для него были неприемлемы и поэтому не вызвали интереса. Свобода личности способствует креативу, расширяя границы творчества.

Таким образом, процесс формирования нового мировоззрения, актуальность которого не подвергается сомнению, в определенной степени является результатом получения образования, в рамках которого немалую роль должны играть гуманитарные дисциплины, которые должны дать понятие о целостной картине мира, включая в себя и жизнь общества, расширить горизонт восприятия окружающего мира, заложить элементарные начала теоретического мышления, научить способности мыслить, благодаря обобщающему взгляду на вещи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Душенко К. В. Мастера афоризма: От Возрождения до наших дней / К. В. Душенко. – 2-е изд., испр. – М. : Эксмо, 2004. – 896 с.
2. Мамчур Е. А. Фундаментальная наука и современные технологии / Е. А. Мамчур // Вопросы философии. – 2011. – № 3. – С 80-89.
3. Хайдеггер М. Отрешенность / М. Хайдеггер // Разговор на проселочной дороге : Сборник : Пер. с нем. / Под ред. А. Л. Доброхотова. – М. : Высш. шк., 1991. – С. 102-111.

АННОТАЦИЯ

Сандыга О.И. Современное мировоззрение: проблемы формирования.

Проанализированы проблемы формирования мировоззрения современного человека. Рассмотрены противоречия современной эпохи, разрешение которых, возможно, связано с формированием нового мировоззрения, способствующего глубокому осмыслению деятельности человека, наполняя смыслом его жизнь, корректируя цели, задачи, идеалы, и вбирающего в себя наряду с рациональностью и моральные ценности.

Ключевые слова: современность, мировоззрение, образование, развитие науки и техники, моральное сознание.

SUMMARY

Sandyga O.I. The modern world: problems of formation.

The problems of formation world view of modern man have been analised. We consider the contradictions of the modern era, the resolution of which may be due to the formation of a new world view that promotes knowledge of human activity, filling the meaning of his life, adjusting the goals, objectives, ideals and absorbs along with rationality and moral values.

Key words: modern, philosophy, education, science and technology development, moral awareness.

Е.И. Федюн
г. Донецк, ДНР

УДК 94:371.1 (477.6)

НАУЧНЫЙ ПРОЦЕСС НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДОНЕЦКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА (1950-е – 1980-е гг.)

Исторический факультет Донецкого национального университета (ДонНУ) с момента его основания был ведущим центром на Донбассе по изучению и распространению исторических знаний в регионе. В 1937 году в составе единственного историко-филологического

факультета был основан Сталинский педагогический институт, который положил начало научно-исследовательской деятельности в Донецком крае. Именно тогда были созданы первые кафедры истфака – кафедра марксизма-ленинизма и кафедра истории. С момента преобразования пединститута в Донецкий государственный университет в 1965 году на базе существующих были созданы новые кафедры, которые объединили вокруг себя целую плеяду талантливых историков. Актуальность данного исследования заключается в изучении истории создания кафедр истфака ДонНУ, а также в анализе основных направлений научной деятельности преподавателей факультета в 1950-х – 1980-х годах.

Историография вопроса представлена трудами советских историков и современных исследователей. Среди них можно назвать такие работы, как «Историография истории Украинской ССР», «Донецкий национальный университет», «Ученые Донецкого национального университета», «Украинские историки XX столетия. Биобиблиографический справочник» и др. [17]. Источниками данного исследования является делопроизводственная документация фондов Государственного архива Донецкой Народной Республики. К ним следует отнести материалы плановой работы кафедр, годовые отчеты о научно-исследовательской работе, статистические показатели по вузу в целом и т.д.

Коммунистическая идеология была неотъемлемой частью жизни советского общества. Руководящая роль Коммунистической партии Советского Союза (КПСС) прослеживалась на всех уровнях, как в политической сфере, так и в образовательной. Поэтому все кафедры ДонНУ делились на общеуниверситетские (или опорные) и специально-исторические. Общеуниверситетские кафедры занимались изучением и преподаванием так называемых «политических дисциплин» – основ марксистско-ленинского учения, истории КПСС и пр. К ним относятся кафедры марксизма-ленинизма, политической экономии и основ научного коммунизма, истории КПСС. Вторая группа представлена кафедрами узкоспециализированной направленности: это кафедра истории СССР, кафедра истории УССР, кафедра всеобщей истории, кафедра историографии, кафедра новой и новейшей истории и кафедра археологии.

К первому блоку относится кафедра марксизма-ленинизма. Она была создана 23 февраля 1939 года и была первой «политической» кафедрой в рамках Сталинского педагогического института. Деятельность кафедры была направлена на изучение основ советской идеологии, базирующейся на трудах К. Маркса и В. Ленина. На кафедру марксизма-ленинизма возлагалась как научно-образовательная деятельность, так и идеолого-партийная работа.

Функционирование кафедры касалось не только исторического отделения, но и работы других кафедр вуза. Так, в 1955 году на совещании были рассмотрены как положительные моменты в деятельности кафедры, так и отрицательные. Из первых отмечалось, что образовательная работа кафедры проходит по плану и в сроки, из недостатков выделялись классические советские тезисы: о недостаточной критике антимарксистких взглядов, о низком уровне распространения партийной пропаганды в рамках вуза и т.д. [1, л. 23-24]. В 1950-х – середине 1960-х годов научно-преподавательская деятельность членов кафедры марксизма-ленинизма осуществлялась по трем основным направлениям: история КПСС, политэкономия и философия. Учебный процесс осуществляли такие преподаватели, как Е.А. Курдюмова, И.П. Жеребченко, М.В. Смирнов, М.Б. Сухаревский, Л.А. Беспалова, В.А. Носков, Ю.Н. Чарских и др. Особое место в научной жизни кафедры марксизма-ленинизма занимало сотрудничество с местными школами. Выполняя главную функцию, возложенную на Сталинский пединститут (обеспечение региона преподавательскими кадрами), учителям читались лекции по политической науке и по методике преподавания истории в целом. Так, в 1965 году преподавателями кафедры марксизма-ленинизма учителям школ г. Донецка был прочитан ряд лекций, среди которых: «Изучение вопросов философии в курсе обществоведения», «Формирование коммунистических общественных отношений» и др. [2, л. 10]. В 1965 году в связи с реформированием вуза, кафедра марксизма-ленинизма прекратила своей существование. На ее месте был создан ряд других кафедр, продолживших распространение «политических» знаний в регионе.

Кафедра политической экономии и основ научного коммунизма была создана в 1965 году на базе кафедры марксизма-ленинизма. Преподавательская деятельность кафедры основывалась на знаниях из исторической и экономической наук, во главе угла которых стояли постулаты коммунистической идеологии. В 1968 году кафедра распалась на две самостоятельные части – кафедру политэкономии и кафедру основ научного коммунизма. Первая была опорной в рамках вуза и обеспечивала политическое воспитание молодежи в рамках вуза: «Кафедра политической экономии ДонГУ... ведет работу, направленную на оказание помощи кафедрам по повышению уровня учебно-методической работы, по координации научно-исследовательской работы, по совершенствованию политико-воспитательной работы среди студенчества» [3, л. 1]. Если в основе кафедры политэкономии лежали экономические принципы исследования, то кафедра основ научного коммунизма базировалась на принципах историософского понимания действительности.

Главным отличием кафедры основ научного коммунизма от кафедры марксизма-ленинизма было то, что первая за основу своей деятельности брала историософскую составляющую, нашедшую выражение в специфической методике преподавания. То есть, ключевым моментом в преподавательской деятельности данной кафедры было изложение теоретических основ коммунистического учения. В плане на 1968–1969 учебный год указано: «В процессе преподавания курса научного коммунизма [необходимо] помочь студентам в познании закономерностей классовой борьбы, марксистско-ленинской теории социалистических соревнований, закономерностей развития социализма и коммунизма...» [4, л. 2]. В начале 1970-х годов научно-исследовательская работа кафедры проходила по двум направлениям: исследование научно-технической революции (Н. М. Ермолаев) и изучение вопросов коммунистического воспитания студенчества (Е. А. Курдюмова). Во второй половине 70-х годов XX века на кафедре увеличилось число исследований по изучению социалистического общества. Это было связано с существующей в СССР эпохой «развитого социализма» и соответствующими преобразованиями в социально-экономической жизни страны. В этот период на кафедре разрабатывались такие исследования: «Актуальные проблемы идеологической борьбы на современном этапе» (А. И. Монаков), «Великий Октябрь и развитие мирового революционного процесса» (А. Ф. Бондарь), «Социально-экономические проблемы развитого социалистического общества» (Н. М. Ермолаев) и др. [5, л. 10]. Одной из особенностей кафедры основ научного коммунизма было тесное сотрудничество с иностранными студентами вуза. Распространение идей советской идеологии на студентов из других государств было одной из приоритетных задач кафедры. В учебном плане на 1983–1984 год указано: «Вся работа кафедры с иностранными студентами направлена на повышение эффективности учебно-методической, политико-воспитательной работы, на формирование у иностранных студентов маркистско-ленинского мировоззрения, политической культуры, особое внимание обращено на глубинное изучение ими произведений классиков марксизма-ленинизма...» [6, л. 25]. Таким образом, деятельность кафедры основ научного коммунизма была направлена как на научно-исследовательскую, так и на идеолого-воспитательную работу.

1 сентября 1965 года была создана кафедра истории КПСС. Так, в научно-исследовательской работе кафедра истории КПСС была ориентирована на изучение трудов В.И. Ленина как основоположника марксистско-ленинской концепции построения советского общества: «Коллектив кафедры проводит широкую пропаганду ленинского идейного наследия и борьбы трудящихся за претворение в жизнь

ленинских заветов, разъяснения торжества ленинизма в странах социалистического содружества, в мире коммунистического, рабочего и национально-освободительного движений» [7, л. 11]. В 1965–1966 учебном году кафедрой разрабатывались спецкурсы, посвященные ленинской тематике: «Ленинская программа по национальному вопросу» (И. И. Паниотов), «Ленинский план построения социализма и борьба партии за претворение его в жизнь» (В. А. Носков), «Ленинская теория социалистической революции» (Ю. И. Кузнецов) и т.д. [8, л. 16]. Также одной из приоритетных тем для изучения была история рабочего класса в Донбассе в 1921–1958 годах. Помимо общеуниверситетской деятельности, преподаватели кафедры истории КПСС также участвовали в написании масштабных исторических работ республиканского уровня. Так, в 1979 году такие члены кафедры, как Г. Я. Пономаренко, И. П. Жеребченко, Л. А. Беспалова, В. Н. Носков, Т. Г. Литвин и В. А. Рыбалко принимали участие в написании «Истории рабочих Донбасса», руководство которым осуществлял Институт истории Академии наук. Следует отметить, что кафедра истории КПСС была одной из самых оснащенных в материально-техническом плане кафедр университета. Это было связано со значимостью деятельности кафедры в идеологическом плане. Также при кафедре существовала аспирантура. Кафедра истории КПСС была одной из многочисленных в стенах вуза, насчитывающей в разные времена в своем штате от 13 до 24 человек. В конце 1960-х эта цифра составляла 13 человек, в начале 1970-х – 19, в середине 1980-х – 24. Ведущими преподавателями кафедры были Н. Ф. Хорошайлов, Л. А. Беспалова, И. И. Паниотов, В. А. Носков, Г. Я. Пономаренко и др. Большинство из них оставили значительный след в истории исторического факультета вуза, а их научные труды заложили мощный фундамент для дальнейшего развития исторических знаний в регионе.

Второй блок включает специализированные исторические кафедры. Кафедра истории берет свое начало с момента создания вуза в 1937 году. Поле научных интересов преподавателей кафедры истории было чрезвычайно широким – от изучения событий всемирной истории (С. С. Гринберг) до изучения истории родного края в школе (Д. С. Цвейбель). В 1950-х – начале 1960-х годов роль Коммунистической партии в развитии исторических знаний на факультете была решающей. Пересмотру подлежали те исторические взгляды и исследования, которые Компартия считала нецелесообразными или неактуальными своему времени. Так, готовя рецензию на этнографическую работу «Украинцы», преподаватели кафедры изложили критические замечания в духе «классического советского марксизма»: «Нам кажется, что нужно было не обходить, не умалчивать вопрос о казачестве и Запорожской Сечи, над

фальсификацией которых достаточно «потрудились» украинские буржуазно-националистические историки... Следует подчеркнуть, что казачество существовало только у двух народов – украинского и русского, что между украинским и российским казачествами существовала традиционная дружба и взаимопомощь» [9, л. 36].

В 1965 году из кафедры истории выделились кафедра истории СССР, кафедра истории УССР и кафедра всеобщей истории, которые положили начало трем различным направлениям в историческом познании. Вместе с реорганизацией пединститута в университет на кафедре истории СССР произошел ряд изменений, повлекший за собой изменения в научно-преподавательской деятельности. За каждым из преподавателей было закреплено чтение определенных лекций и спецкурсов. Так, историю средних веков студентам читала М. А. Молдавская, историю стран Азии и Африки в средние века – Л. А. Лях, а Новое время преподавали А. С. Лисянский, С. С. Гринберг и Б.Н. Холодий. В 1970-х годах в рамках исторического факультета ДонГУ была введена практика взаимопосещений лекций и семинаров. «Посетители» лекций и семинаров не только оценивали уровень преподаваемого материала, но и обращали внимание на его соответствие марксистко-ленинской идеологии. А. И. Прийменко так отозвался о посещении лекции З. Г. Лихолобовой «Русская культура в первой половине XIX века»: «Лектор подробно остановилась на факторах, оказавших влияние на рост национального самосознания русского народа... Однако, в лекции наблюдались некоторые шероховатости: поспешность изложения, неточность речевых оборотов» [10, л. 33]. 80-е годы XX века охарактеризовались для преподавателей кафедры истории СССР переходом к партийной тематике исследований. В 1986 году кафедрой истории СССР разрабатывались такие научные семинары: «Задачи советской исторической науки в свете решений XXVII съезда КПСС» (З. Г. Лихолобова), «Пролетариат Донбасса в борьбе за власть Советов (историография)» (В. А. Манжосов) и т.д. [11, л. 9]. Несмотря на это, на кафедре продолжали разрабатываться новые лекции и семинары, в частности, из области специальных исторических дисциплин. Так, З. Г. Лихолобовой был разработан семинар «Основы научного исследования», посвященный методике работы исследователя с архивными и библиотечными материалами [12, л. 4]. Таким образом, кафедра истории СССР была одной из основополагающих по изучению различных вопросов истории в рамках исторического факультета ДонГУ.

До 1966 года кафедра истории УССР была одной из составных частей кафедры истории СССР и была подчинена ей в научно-методическом плане. С 1966 года появляются отдельные документы о работе кафедры истории УССР как самостоятельной единицы в

структуре факультета. Как и другие кафедры университета, работа кафедры истории УССР в идеологическом плане основывалась на догматах марксистско-ленинского учения. История Украины излагалась сквозь призму коммунистической идеологии, отражая в ней решающую роль Коммунистической партии. Это нашло отражение в тематике кафедральных спецкурсов и семинаров. В 1968 году на кафедре истории УССР были разработаны такие темы, как «Революция 1905-1907 годов в Приднепровье и в Донбассе» (А. И. Прийменко) и «Победа советской власти на Украине» (Д. А. Першак) [13, л. 13]. В 1960-х – 1980-х годах на кафедре работали такие преподаватели, как И. И. Колодяжный, А. И. Прийменко, Д. А. Першак, Р. Д. Лях, Л. Я. Скобцов и др. Все они были исследователями в области истории Украинской СССР – от изучения источниковедения УССР до рассмотрения отдельных событий Великой Отечественной войны. В связи с этим, в 1970 году преподаватели кафедры были привлечены к написанию масштабной работы республиканского масштаба – «Истории городов и сел Украинской ССР: Донецкая область». Активную позицию в этом деле занимали Д. А. Першак и Р. Д. Лях. Ими был собран большой массив информации о городах и селах Донбасса, в частности, Д. А. Першак исследовал историю таких городов, как Волноваха, Горняк, Харцызск, а Р. Д. Лях преимущественно изучал историю сел – Прилесное, Сергеевка, Павловка, Старомлиновка, Луганское, Володарское и т.д. [14, л. 28]. Таким образом, кафедра истории УССР внесла большой вклад в развитие как региональной, так и отечественной исторической науки.

Кафедра всеобщей истории была создана в 1965 году под руководством историка А. С. Лисянского. Коллектив кафедры занимался вопросами преподавания и изучения всемирной истории – от изучения истории Западной Европы до исследования событий в жизни западных и южных славян. Так, А. С. Лисянский читал курс «Новой истории», В. Я. Устенко – «Основы археологии» и курс по этнографии, М. А. Молдавская – курс по истории Средних веков, Б.Н. Холодий – курс по новейшей истории, Ю. А. Поляков – по истории западных и южных славян. В 1970-х годах у преподавателей кафедры возник интерес к специальным историческим дисциплинам. Об этом свидетельствует ряд спецкурсов 1970–1971 годов. Так, А. С. Лисянский вел спецкурс по изучению источников нового и новейшего времени, а В. А. Гавриличев – спецкурс по историографии того же периода. Кроме преподавательской деятельности, кафедра всеобщей истории заведовала проведением археологической и музейной практик, которые возглавляли Д. С. Цвейбель и Т. И. Сорока соответственно. Традиция проведения таких и других студенческих практик сохраняется в Донецком национальном университете до

сих пор. Следует отметить, что объем материала, преподаваемого членами кафедры всеобщей истории, охватывал большой спектр научных знаний, и поэтому не мог быть изложен в полной мере. В связи с этим, в 1974 году на базе кафедры всеобщей истории были созданы кафедры археологии, древнего мира и средних веков, а также новой и новейшей истории.

В 1969 году по инициативе проректора по учебной части В. Ф. Близнюка в ДонГУ была основана кафедра историографии, источниковедения и методики преподавания истории. Кафедра была основана с целью подготовки специалистов в области вспомогательных исторических дисциплин (ВИД), а также для установления более тесного контакта со школами города и области. Одним из ведущих предметов на кафедре была методика преподавания истории (МПИ). Курс МПИ в разные годы читали такие преподаватели, как Л. А. Лях, Н. П. Троян, А. Т. Сайко. Знания, полученные на занятиях по МПИ, студенты проверяли на педагогических практиках, проводившихся в различных школах города и области. Помимо педагогической практики, за кафедрой историографии были закреплены этнографическая и архивная практики. Руководство этнографической практикой осуществлялось заведующей факультетским музеем Л. С. Федоровой, а архивной – преподавателем кафедры В. И. Изюмовым. На кафедре также читались курсы историографии и источниковедения. В начале 1970-х годов лекции по историографии вели В. Ф. Близнюк и С. М. Мельник, а по источниковедению – Ф. В. Тотоев. Следует отметить, что программы лекций, преподаваемых членами кафедры в начале 70-х годов XX века, отличались от учебных программ, существующих сегодня. Например, курс источниковедения был лишен четкой структуризации, что отразилось на усложнении лекционного материала. Продолжались разработки республиканского масштаба. Так, в начале 1980-х годов В. А. Пирко принимал активное участие в общесоюзной программе по разработке проблем освоения юга Российской империи. В этот же период им была подготовлена работа «Топографическое описание Харьковского наместничества (1785 г.)», ставшая монументальным трудом, не утратившим своей актуальности и сегодня. Таким образом, кафедра историографии, источниковедения и методики преподавания истории сосредотачивала свою научно-исследовательскую деятельность в области вспомогательных исторических дисциплин и методики преподавания истории.

Кафедра новой и новейшей истории была создана в 1974 году. В 1970-х годах на ней работали А. А. Моруженко, Л. А. Пашковский, С. С. Гринберг, А. С. Лисянский, Л. Е. Леонтьева, Ю. Г. Беловолов, А. В. Крапивин, К. Г. Карпенко, А. А. Дынгес и др. Кафедра занималась

изучением истории стран Западной и Восточной Европы, а также Азии и Африки в новое и новейшее время. Особое место уделялось изучению историографии и источниковедения нового и новейшего времени. Лекции по этим предметам читали Ю. Г. Белововлов и А. С. Лисянский соответственно. В середине 70-х годов XX века, в рамках выполнения социалистических обязательств, преподавателями кафедры был разработан ряд спецкурсов, связанных с методикой преподавания истории. Например, Н. И. Туривненко вел спецкурс «Технические средства обучения», а З. Г. Лихолобова – «Учебная и научно-исследовательская работа студентов» [15, л. 73]. В середине 1980-х годов научно-исследовательская деятельность на кафедре новой и новейшей истории осуществлялась особенно интенсивно. Помимо чтения лекций и спецкурсов, закрепленных за каждым из преподавателей, в их обязанности также входила разработка той или иной научной проблематики, нашедшей выражение в исследованиях различных видов. Так Н. И. Туривненко разрабатывал тему роли общественных организаций СССР и НРБ (Народная Республика Болгария) в рамках социалистического содружества, Л. Е. Леонтьева изучала движение солидарности в США, А. А. Дынгес исследовал русско-шведские отношения в 1661–1700 годах. Таким образом, кафедра новой и новейшей истории во второй половине 1970-х – 1980-х годах продолжила научную деятельность кафедры всеобщей истории. За этот период еще более углубилась специализация кафедры, расширился ареал исследовательских тем, появились новые формы преподавания в процессе обучения.

Кафедра археологии, древнего мира и средних веков при ДонГУ была создана в 1974 году на базе кафедры всеобщей истории. Научно-преподавательская деятельность кафедры основывалась на изучении древней и средневековой истории, а также археологии и этнографии. Так, историю первобытного общества читал В. П. Андриенко, историю древнего мира и этнографию – Т. И. Сорока, историю средних веков – М. А. Молдавская, археологию – А. А. Моруженко. Археология была одним из главных предметов кафедры, поэтому преподавание данного предметам осуществлялось ведущими специалистами области – Д. С. Цвейбель, Т. А. Шаповаловым, Ю. И. Поповым. Они изучали археологию Европы и Украины, а также участвовали в локальных раскопках на территории Донбасса, что обеспечило преподавание предмета большим фактическим материалом. Так, в 1985 году археологическая группа кафедры была первооткрывателем в раскопках северо-западной части Донецкой области, а также впервые смогла дать характеристику финальному этапу срубной культуры в регионе [16, л. 1]. Эти и другие открытия позволили приобщить Донецкий регион к общесоюзной археологической науке, открыв новые возможности в дальнейшем изучении края.

Таким образом, научно-исследовательская работа кафедр исторического факультета ДонНУ в 1950-х – 1980-х годах позволила ему стать одним из ведущих центров по распространению исторических знаний в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГА ДНР (Государственный архив Донецкой Народной Республики). Ф Р-3765. Оп. 1. Д. 296.
2. ГА ДНР. Ф. Р-3765. Оп. 1. Д. 555.
3. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 387.
4. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 383.
5. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 4056.
6. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 6100.
7. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 943.
8. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 22.
9. ГА ДНР. Ф. Р-3765. Оп. 1д. Д. 105.
10. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 1047.
11. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 7300.
12. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 6905.
13. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 463.
14. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 1050.
15. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 2819.
16. ГА ДНР. Ф. Р-6146. Оп. 1. Д. 6909.
17. Историография истории Украинской ССР / отв. ред. : И. С. Хмель. АН Украинской ССР, Отделение литературы, языка и искусствоведения . – Киев : Наук. думка, 1987 . – 555 с.
18. Донецький національний університет / Ред. кол. : В. П. Шевченко (відп. ред.) та ін. – Донецьк : Норд-Пресс, 2002. – 340 с.
19. Українські історики XX століття : Біобібліографічний довідник / Інститут Історії України НАН України. – Київ, 2006. – Вип. 2, ч. 3. – 315 с.

АННОТАЦИЯ

Федюн Е.И. Научный процесс на историческом факультете Донецкого национального университета (1950-е – 1980-е гг.).

В данной статье рассматривается вопрос о развитии исторического факультета Донецкого национального университета в 1950-х–1980-х годах. История создания кафедр рассмотрена в ретроспективном преломлении с выделением имен ведущих историков региона. Особое внимание уделено научно-методической и исследовательской деятельности преподавателей кафедр.

Ключевые слова: истфак, ДонНУ, кафедра, спецкурс, историография, идеология, КПСС.

SUMMARY

Fedyun E.I. Scientific process at the History Faculty of Donetsk National University (1950-1980's)

In this article the question of the development of the History Faculty of Donetsk National University in the 1950–1980 years is considered. The history of creation of departments is considered in retrospective way mention ing the names of the leading historians of the region. Special attention is paid to the scientific-methodical and research work of the instructors.

Key words: History Faculty, DonNU, department, special course, historiography, ideology, CPSU.

Э.В. Федяй
г. Горловка, ДНР

УДК 821.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Изучение современной литературы имеет большое значение в воспитании самостоятельной личности, обладающей нравственным иммунитетом и эстетическим вкусом, развитым творческим потенциалом. Именно на занятиях литературы обучающиеся получают представление о главных человеческих ценностях, узнают о мире и людях, овладевают тайнами художественного слова, развивают речь.

Литература – это культурно-исторический феномен, несущий существенный объем знаний по истории, психологии, философии, религии, этнографии. Задачи и цели литературного образования – это интеллектуальное и эмоциональное развитие личности [1, с. 45].

Однако следует отметить, что ежегодно у студентов снижается интерес к чтению, они не умеют работать с книгой, им сложно анализировать прочитанное произведение, потому что они привыкают находить и автоматически списывать уже готовые материалы из интернета. В связи с этим перед преподавателями литературы возникают новые задачи: как вернуть интерес к своим занятиям? Как сделать чтение потребностью для студентов?

Основным объектом работы на занятиях литературы являются художественные произведения, а значит, чтобы заинтересовать студентов, преподавателю нужно правильно организовать их деятельность.

В современной методике существует множество творческих приёмов работы с текстом, которые избираются с учетом особенностей произведения, служат средством проникновения в

текст. Каждое художественное произведение всегда уникально, своеобразно. Данную особенность и нужно раскрыть на занятиях литературы. Мастерство преподавателя заключается в том, чтобы умело «подобрать ключ к произведению» [3, с. 74].

Использование широкого спектра современных образовательных технологий даёт возможность преподавателю продуктивно использовать рабочее время, добиваться высокой результативности.

Главными целями инновационного обучения являются: формирование личностных качеств студентов; выработка умений, влияющих на учебно-познавательную деятельность и переход на уровень продуктивного творчества; развитие интеллектуальных, коммуникативных, лингвистических и творческих способностей обучающихся [1, с. 65].

Использование современных технологий на занятиях по литературе позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, контролировать деятельность каждого индивидуума, активизировать творческие и познавательные способности студентов, оптимизировать учебный процесс, значительно увеличить и облегчить темп работы. Это приводит к улучшению успеваемости и сохранению постоянного интереса к литературе.

Запоминающимися, яркими и интересными становятся занятия литературы с применением компьютера. Создание мультимедийных презентаций, проектной деятельности, выполнение творческих и научно-исследовательских работ способствуют развитию у студентов сотрудничества, формируют и развивают аналитические навыки групповой работы, повышают информационную грамотность. Применение мультимедийных технологий обучения помогает активизировать познавательную деятельность обучающихся, формировать навыки самоорганизации, самоконтроля, самодисциплины студентов.

Технологии проблемного обучения позволяют изучить предмет на более глубоком уровне, заостряя внимание студентов на основных и характерных проблемах по теме. При использовании проблемного обучения стимулируется познавательная активность, развивается критическое мышление.

Особенность проблемного обучения наиболее детально раскрыл В. П. Кудрявцев, который говорил, что «...это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения этих задач учащимися в их совместной деятельности с педагогом и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей, продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций» [2, с. 102].

Проблемное обучение помогает студенту развивать профессиональное критическое мышление, творческие умения; воспитывать активную творческую личность, которая умеет ставить нестандартные проблемы. Методом проблемного обучения является проблемная задача или ситуация, требующая актуализации универсальных (общеучебных) знаний. Постановка проблемы – это этап формулирования темы или вопроса для исследования. Реализация данного вида технологии способствует глубокому пониманию учебного материала, повышает мотивацию к познавательной деятельности [1, с. 80].

Очень часто преподаватели и студенты стоят перед проблемой выбора информации. Важно найти не просто нужную информацию, но и критически ее применить, оценить, осмыслить. Технология критического мышления способствует развитию эмоциональной восприимчивости, мыслительных навыков обучающихся, которые необходимы не только в учебном процессе, но и для решения профессиональных задач. Целью технологии критического мышления является обучение в процессе чтения пониманию информации, осмыслению её, формирование самостоятельного аналитического суждения. Такой подход к преподаванию помогает студентам воспринимать новую информацию, анализировать произведение, порождает стремление к творческой деятельности [3, с. 75].

Восприятие информации проходит через подготовительный этап (стадия вызова), осмысление нового материала и присвоение информации (стадия рефлексии). На подготовительном этапе студенты актуализируют полученные знания, формулируют собственные цели, задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Технология критического мышления на данном этапе предлагает ряд приемов, это и «Перепутанные логические цепи», и «Корзина идей», и «Прогнозирование по ключевым словам» [1, с. 125].

Для лучшего усвоения материала на занятиях литературы целесообразно использовать такие разновидности инновационных методов и приемов: «мозговая атака», кластеры, синквейн, ассоциативный ряд, инсерт, перепутанные логические цепочки, лингвистическая иллюзия, «двухчастный дневник».

Метод «мозговой атаки» позволяет получить большое количество предложений и идей в ограниченный промежуток времени.

Составление кластера помогает структурировать и систематизировать полученные знания. Синквейн – небольшая стихотворная форма, состоящая из пяти строк, которая используется для описания своих ассоциаций, впечатлений, эмоциональных оценок, ощущений. Данный метод позволяет почувствовать себя в роли автора, обогащает словарный запас, подготавливает к краткому пересказу.

Прием «перепутанные логические цепочки» представляет ряд понятий, в которых нарушена последовательность. Данный прием поможет развитию воображения, выстраиванию последовательности событий.

Ассоциативный ряд – набор элементов, которые объединяются между собой по какому-либо общему признаку. Метод «инсерт» помогает анализировать и структурировать полученную информацию, критически ее оценивать.

Прием «двухчастный дневник» дает возможность письменно исследовать произведение, связав его с личным опытом. В левой части дневника обучающиеся отмечают те элементы из текста, которые произвели на них особое впечатление, вызвали удивление, восторг, протест. Справа студенты должны дать комментарий, обосновав свой выбор и понимание прочитанного [2, с. 109].

На занятиях повторения и обобщения материала можно применять технологию модульного обучения, которая основывается на индивидуально-дифференцированном подходе. Данный вид технологии помогает студенту самостоятельно приобретать новые знания из разных источников, повышать сознательность и прочность усвоения знаний, с интересом подходить к достижению поставленной цели. При модульном обучении обучающиеся учатся самопланированию, самоорганизации, самооценке и самоконтролю. Это дает студентам возможность самостоятельно увидеть пробелы в своих знаниях и исправить их, оценить уровень освоения материала.

Значительное внимание, на занятиях литературы, следует уделить вопросу организации урочной среды. Круглые столы, реферирование, научно-теоретические семинары, уроки-лекции, уроки-семинары, уроки-защиты своих научных работ – все эти виды работы позволяют разнообразить учебный процесс и вызвать интерес к предмету. Нетрадиционные занятия помогут студентам активизировать свою деятельность, развить навыки самостоятельной и коллективной работы [2, с. 95].

Особенности процесса обучения необходимо выстроить таким образом, чтобы на каждом занятии студент познавал новое, неизведанное, обогащая при этом свой словарный запас, постигая лексическое многообразие и образность русской речи, приобретая навыки самостоятельной работы в различных областях знаний.

Особое место в учебном процессе занимает проектная деятельность, которая развивает творческое и системное мышление, формирует умение конструировать полученные знания, учит пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач. Данный вид технологии помогает студентам овладеть совместной деятельностью.

Диалоговые технологии на занятиях литературы помогают выразить свою точку зрения в контексте других, формулировать проблему и находить пути ее решения, создавать разные интерпретации информации, логически анализировать мнения, точки зрения и накопленные факты. На занятии литературы целесообразно использовать такие разновидности диалога: самореализующий, мотивационный, критический, духовный, смыслотворческий [2, с. 182].

Самореализующий диалог раскрывает потенциальные способности обучающихся, утверждает позицию студента. Мотивационный – побуждает интерес участников диалога к теме занятия. Критический диалог раскрывает критическую оценку осмысления содержания произведения. Целью духовного диалога является рассмотрение и анализ проблем, которые требуют глубокого проникновения. Смыслотворческий диалог помогает найти смысл содержания тематики занятия, определить индивидуальную позицию в системе ценностей.

Использование нетрадиционных форм домашнего задания помогает раскрытию творческого потенциала студента, позволяет ему закрепить полученные знания на занятии, проявить самостоятельность и найти нестандартное решение вопроса или задания. Существуют разнообразные типы домашнего задания: художественное чтение, творческая работа, продолжение неоконченных произведений, составление вопросника к зачету по теме, письмо по памяти, создание самостоятельных литературных произведений различных жанров, лингвистическое исследование текста, рисование обложек к литературным произведениям [4, с. 139].

Данные формы домашнего задания помогают студенту почувствовать себя и в роли преподавателя, и в роли автора, и в роли иллюстратора. Необычный вид домашней работы заставляет студентов систематизировать и обобщать материал по теме, активизирует мыслительные процессы.

Таким образом, использование инновационных технологий на занятиях по литературе позволяет эффективно организовать учебный процесс, индивидуализировать процесс обучения, развивать лингвистические, коммуникативные, творческие, интеллектуальные и лингвистические способности. Современные технологии, не исключая традиционных приемов и методов преподавания литературы, помогают формировать ключевые компетентности, приближая инновационную методику к условиям современной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – М. : Высш. шк., 2002. – 950 с.

2. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – М. : СПб. : КАРО, 2005. – 368 с.
3. Машарова Т. В. Учебная деятельность. Среда. Развитие : Учебное пособие / Т. В. Машарова, Е. А. Ходырева. – Киров : ВГПУ, 1998. – 278 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2004. – 112 с.

АННОТАЦИЯ

Федяй Э.В. Использование современных образовательных технологий на занятиях по литературе.

Использование широкого спектра современных образовательных технологий на занятиях по литературе даёт возможность преподавателю научить студента грамотно ориентироваться в информационном пространстве, сформировать стремление к самообразованию, самопланированию, самореализации, самосовершенствованию. Инновационные технологии помогают оптимизировать учебный процесс, значительно увеличить и облегчить темп работы на занятии.

Ключевые слова: литература, инновация, технологии, методы, приемы.

SUMMARY

Fedyay E.V. The usage of the modern studying technologies on the Literature lessons.

Using a wide range of modern educational technologies on the Literature lessons enables a teacher to instruct a student to navigate himself in an information space, to form a desire to self-education, self-planning, self-realization and self-improvement. Innovative technologies help to optimize a studying process, significantly increase and facilitate the pace of work in class.

Key words: literature, innovation, technologies, methods, techniques.

Н.В. Фунтикова
г. Луганск, ЛНР

УДК 378.015.311 (043.3)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА

Современная высшая школа решает сложные задачи создания интеллектуального ресурса общества, обеспечения его высококвалифицированными специалистами, развития научного потенциала и подобные им. В одном ряду с этими стратегическими задачами стоит и необходимость воспитания молодежи, формирования у нее качеств, которые позволят ей эффективно строить и реализовать жизненные планы, ориентируясь не на сиюминутную выгоду, а на духовные ценности и смыслы. По нашему мнению, одним из таких качеств может стать интеллигентность, поскольку ее сложный, интегративный характер дает возможность построить целостную воспитательную систему, включающую разные аспекты педагогического процесса в высшем учебном заведении.

Построение воспитательной системы на основе интеллигентности связано прежде всего с определением содержания этого понятия и его структуры, что является достаточно сложной задачей, поскольку понимание сути интеллигентности – традиционно дискуссионный вопрос.

Проанализировав имеющиеся подходы к определению интеллигентности, а также выявив интегративный характер этого понятия, мы пришли к выводу, что в контексте нашего исследования интеллигентность может рассматриваться как интегративное качество человека, объединяющее его духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества на основе активного смысло-жизненного стремления к совершенствованию себя и мира на основе высших духовных ценностей.

Наиболее дискуссионным в плане анализа содержания интеллигентности как личностного качества в научной и публицистической литературе остается вопрос о соотношении интеллигентности и образованности, развитой интеллектуальности, который находит свое отражение в уже ставшей традиционной дискуссии об интеллигентах и интеллектуалах. Значительная часть авторов фактически отождествляют интеллигентность и рациональность, считая образованность не только основанием для принадлежности к интеллигенции, но и основой интеллигентности как личностного качества.

Такое отождествление образованности и интеллигентности достаточно распространено и характерно, прежде всего, для

социологической и социально-экономической концепций интеллигентности [13, с. 61-62], которые преобладали в советский период, продолжают существовать и сегодня, что и отражено в научной и публицистической литературе, где интеллигентность рассматривается, в частности, как умственная развитость, образованность, подготовленность к пониманию теоретических вопросов, профессиональная занятость сложным и творческим умственным трудом [11; 12].

Как разумную, интеллектуальную, рациональную часть деятельности духа, когнитивно-аксиологическое проявление духовности рассматривает интеллигентность О. Димитричева, поскольку целью жизни интеллигентного человека, по ее мнению, является достижение научной истины [4, с. 83, 97].

Образованность, профессионализм, даже наличие научных степеней не является, по мнению Д. Лихачева, абсолютной гарантией интеллигентности, поскольку ни образование, ни профессионализм не препятствуют избыточному погружению в решение профессиональных задач, когда, подчиняясь интересам специальности, специалисты «... жертвуют интересами людей или культурными ценностями» [9, с. 6].

Другая, менее распространенная точка зрения связана с отказом от рассмотрения интеллектуальной развитости как необходимой составляющей интеллигентности.

В частности, Иванов-Разумник считал, что термин «интеллигенция» не связан с определенными профессиями или образованием, по его мнению, на основании определенного социально-этического критерия к интеллигенции может принадлежать и полуграмотный крестьянин или рабочий, а «... образованнейший академик и профессор может не принадлежать к интеллигенции», поскольку «... никакие дипломы не сделают сами по себе «образованного» человека “интеллигентным”» [6, с. 75, 80].

А. Лосев, давая характеристику интеллигентности как индивидуальной жизни личности [10, с. 319], акцентирует внимание на том, что «... ни большое накопление знаний, ни владение какой-либо профессиональной специализацией» не конституируют интеллигентность [10, с. 314], и не включает в состав ее основных компонентов интеллектуальную развитость, образованность, с чем также сложно согласиться.

Признавая наличие различных подходов к пониманию соотношения интеллигентности и образованности, мы исходим из позиции, в соответствии с которой мышление, интеллект, интеллектуальное развитие, образованность, стремление к самообразованию являются необходимой и неотъемлемой, но не единственной и не определяющей составной интеллигентности.

Раскрывая содержание интеллигентности через соотнесение с интеллектуальностью, мы признаем важность в ней образованности, развитых интеллектуальных способностей, мышления, выступающего «... как рациональная основа жизненных ориентаций человека» [7, с. 134], поскольку способность человека осознавать себя, осмысливать жизнь и собственные поступки, строить жизненные стратегии и анализировать результаты их реализации невозможна без развитого сознания, без достаточно сформированных познавательных умений.

Развитость интеллектуальных качеств личности, ее образованность, сформированность интеллектуальной культуры рассматривается как один из основных признаков интеллигентности, исходя из истоков значения этого слова как высшей степени понимания, возникающей на основе единства знания и способности его осмыслить и использовать в деятельности.

Образованность, по мнению Д. Лихачева, является необходимой составляющей интеллигентности, причем по своему характеру образованность должна быть «европейской», то есть соответствующей гуманистической культурной традиции [9, с. 6-8].

В процессе образования и самообразования происходит активизация познавательных сил личности, расширяются ее мировоззренческие горизонты, пробуждается сознание. Интеллигентность, как отмечает О. Димитричева, предусматривает не механическую, а осмысленную жизнь [4, с. 91], поэтому образование должно быть процессом становления интеллигентной личности.

Итак, в современных условиях интеллектуальные качества человека, его интеллектуальное развитие в процессе образования и самообразования, интеллектуальная деятельность мыслятся как неотрывные от их духовного смысла, поэтому интеллектуальность – комплекс духовно-интеллектуальных качеств личности – как составляющая интеллигентности может быть определена как «... способность отражать истинные потребности окружающей среды и направлять свои действия (функционирование) на реализацию этих потребностей» [1, с. 54].

Вопрос о нравственных основаниях интеллигентности считал крайне важным Д. Лихачев [9, с. 4], поскольку нравственность обеспечивает гармоничность отношений между людьми, сохранение культурной преемственности в развитии общества.

Главным принципом нравственности является принцип «благоговения перед жизнью», благоговения перед собственной жизнью и перед жизнью всего в мире (А. Швейцер) [18], что и является воплощением идеи добра как идеала нравственности.

Осуществление добра в поступках человека, безусловно, определяет его жизнь как наполненную смыслом, но лишь в том

случае, если это происходит не только интуитивно, но и осознанно, поскольку именно осознание стремления строить свою жизнь в соответствии с нравственными законами является одним из векторов становления человека как истинно духовного существа.

Личностный смысл добра состоит в любви к людям как стержне нравственно-ценностного сознания человека, что проявляется в «преклонении перед жизнью» (по А. Швейцеру), человеколюбии, гуманизме как личностных качествах. Итак, нравственность несет в себе осознание сугубо человеческих измерений жизни и деятельности, гуманистическое отношение человека к миру людей и вещей, к самому себе, освоение им глубинной сути добра как основы общественных отношений. Именно способность человека к созданию суждения о явлениях действительности, собственных поступках и поведении других людей с точки зрения общечеловеческой морали формирует его способность к гуманистической деятельности на основе представлений о добре и справедливости.

Интеллигентный человек, по мнению Д. Лихачева, свободен в своих убеждениях от экономических, государственных, идеологических, карьерных обстоятельств, несвободен он «... лишь от своей совести и от своей мысли» [9, с. 5]. Духовно-нравственным ориентиром, «рулевым» свободы человека является его совесть, которая заботится о том, «... чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной» [9, с. 4].

Итак, нравственность, интегрируя в себе идеалы этической культуры, формирует человеческое измерение духовного мира человека, благоговение перед жизнью. Исключительная важность способности человека к восприятию, осмыслению добра и его принятию в качестве основы творческой деятельности и самотворчества и определяет закономерность рассмотрения духовно-нравственных качеств личности как необходимого компонента интеллигентности.

Единство должного и сущего, идеала и реальности, стремления к предметности духовного и материального воплощается в эстетическом, что дает возможность воспринимать мир идеальных сущностей в опредмеченном виде и опредмечивать идеальные представления, воплощать их в чувственной форме, постигать глубинную сущность разнообразных явлений человеческой жизни, поскольку эстетическое представляет «... предельные возможности человеческого бытия и деяния,.. конкретные воплощения человеческих идеалов» [8, с. 163].

Эстетический мир человека концентрирует в себе представления о нем самом и об окружающем его мире, их эстетическое восприятие и оценку в контексте идеала прекрасного, он является неотъемлемой

частью внутреннего мира личности и неисчерпаемым внутренним источником ее развития, что и обусловливает закономерность рассмотрения духовно-эстетических качеств как компонента интеллигентности.

Исходное понимание эстетического как сферы смыслообразующих выразительных форм бытия, обращенных к познанию на основе чувства прекрасного [7, с. 243], определяет невозможность анализа понятия «интеллигентность» в отрыве от эстетических качеств, эстетического сознания личности.

Эстетическое сознание личности соединяет ее эстетический опыт, эстетические ориентации и убеждения, эстетические идеалы, эстетический вкус как основу формирования принципов ее интеллектуально-творческой и эмоционально-волевой деятельности, выбора жизненных стратегий.

Целесообразность, совершенство, гармоничность человека и явлений окружающей действительности воплощаются в идее Красоты как воплощении высшего эстетического идеала, идеала прекрасного, который осуществляется как результат встречи и гармонии двух миров – природы и человека [2, с. 30]. Красота как проверка природы на человечность и человека – на природность [2, с. 32] создает особую «систему координат», особое измерение человеческой жизни, в котором особенно весомым становится следование человека своему первейшему и самому естественному предназначению – быть искренним и благодарным творцом себя и окружающего мира, именно поэтому красота предметного мира возникает и воспринимается как его одухотворение, в то же время, духовность человека, одухотворенность его деятельности можно ощутить, понять лишь в контексте его эстетического восприятия.

Единство интеллектуального, нравственного и эстетического в человеке, его интеллектуальных, нравственных и эстетических качеств как составляющих его внутреннего «Я» существует вследствие целостности человека, выступающего как единство трех своих сущностных проявлений – человека интеллектуального, человека нравственного и человека эстетического.

Однако интеллектуальная, нравственная и эстетическая сферы человека, имея определенную самостоятельность, неравномерность развития, могут взаимодействовать по-разному в разных ситуациях, в разные периоды жизни и деятельности человека, иногда даже входя в противоречие друг с другом.

В частности, приоритет интеллектуальных качеств ведет к признанию приоритета чистого знания над его гуманистической ценностью, пренебрежению этическими измерениями общественных отношений.

В жизни человека, отдающего приоритет нравственным нормам и измерениям жизни, будет преобладать чувство долга, не уравновешенное достаточно развитыми чувством меры и способностью к всестороннему анализу ситуации. Если уровень образованности или креативности личности не вполне достаточен для определенного поколения интеллигенции, то, по мнению А. Соколова, независимо от уровня сформированности этической составляющей, человек не может считаться интеллигентным, а может быть определен как «полуинтеллигент» [13, с. 64]. Очевидно, что, поскольку, по выражению Э. Фромма, «право высказывать свои мысли имеет смысл только в том случае, если мы способны иметь собственные мысли» [16, с. 225], то человек-«полуинтеллигент» не имеет насущной потребности в активизации внутреннего стремления к самосовершенствованию и самообразованию.

Приоритет эстетической сферы может вести к восхищению внешне совершенным, но внутренне безобразным, безнравственным, поскольку, как считал Л. Толстой, если добро чаще всего совпадает с победой человека над страстями, то красота является основой всех наших страстей, поэтому она может нам являться как в нравственных, так и в безнравственных явлениях [14, с. 93].

Итак, несогласованность, внутренний разрыв духовно-интеллектуальной, духовно-нравственной и духовно-эстетической сфер, нарушая гармоничность человека, разрушают его способность к саморазвитию и самореализации, к полноценному самовыявлению как творческой личности. Именно поэтому интеллигентность, на наш взгляд, и объединяет духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества человека. Сосуществуя, взаимодополняя друг друга, духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества формируют внутренний мир интеллигентной личности, создают интеллигентность как интегративное личностное качество.

Значимость нравственной составляющей в пределах интеллигентности определяется сущностной необходимостью создания и сохранения гуманистического, сугубо человеческого измерения всех без исключения отношений (в том числе эстетических и интеллектуальных), в которые человек вступает в процессе жизни. Нравственная составляющая интеллигентности задает направленность, смысл теоретической и предметно-практической деятельности [7, с. 134].

Эстетическая составляющая, соединяя рациональное и чувственно-образное постижение мира, обеспечивает гармоничность, неповторимость саморазвития, интеллектуальной и практической деятельности человека, его стремления воплотить в жизнь идеальные представления о красоте и гармонии. Эстетическое

отношение основывается на взаимодействии человека с объективным миром, поэтому его содержание и качество зависит от уровня интеллектуального развития личности.

Учитывая целостность человека как субъекта познания, следует признать, что интеллектуальное постижение мира не может быть свободным от его эмоционального и эстетического освоения, от восхищения его гармонией, от его переживания, как писал А. Швейцер, «... знание о мире становится моим переживанием мира. Познание, ставшее переживанием, не превращает меня по отношению к миру в чисто познающий субъект, но возбуждает во мне ощущение внутренней связи с ним. Оно наполняет меня чувством благоговения перед таинственной волей к жизни, проявляющейся во всем. Оно заставляет меня мыслить и удивляться и ведет меня к высотам благоговения перед жизнью» [18].

В структуре интеллигентности, как отмечает Л. Келеман, нравственное является условием эстетического отношения, а эстетическое делает возможным развитие нравственности, взаимодействуя, эстетическое и нравственное закладывают в интеллектуальное постижение мира гармонию и принципы чувственного восприятия этой гармонии в отношениях человека и мира [7, с. 249].

Исходя из рассмотрения человека как целостности, В. Даль отмечает единство интеллектуального, этического и эстетического в человеке: «ум – общее названье познавательной и заключительной способности человека, способность мыслить; это одна половина духа его, а другая нрав, нравственность, хотенье, любовь, страсти» [3, с. 494].

Неразрывность интеллектуального, нравственного и эстетического в человеке, интегративность интеллигентности подчеркивается В. Андреевым, В. Астаховой, А. Белых, С. Гончаренко, Н. Жуковой, Л. Келеман, Н. Моисеевым, И. Осинским, Н. Яценко и другими исследователями.

Особенно ярко интегративность интеллигентности демонстрирует Н. Жукова, рассматривающая это качество в рамках контекстного подхода как составляющую личной культуры [5]. Личная культура, с ее точки зрения, представляет собой «... интеллектуальные, моральные и морально-этические (духовные) образцы поведения и деятельности, приобретаемые человеком в контексте разных культур, постоянно изменяющиеся и развивающиеся, которым человек следует в своем сознании и бытии» [5, с. 27] и может быть выявлена на пяти последовательных уровнях: первый уровень – уровень культурной и социальной идентичности; второй – уровень социокультурной компетентности; третий – уровень духовности личности; четвертый – уровень гражданской идентичности [5, с. 28-29].

Пятый уровень – уровень интеллигентности – предусматривает, по мнению Н. Жуковой, формирование у личности принципиально нового качества на основе сочетания гражданской идентичности, духовности, гражданской позиции и принятия личностью чувств справедливости и социального стыда как основы собственных поступков. Итак, интеллигентность, с точки зрения Н. Жуковой, является наивысшим уровнем самовыявления духовной личности, интегрируя в себе ее культурную и социальную идентичность, социокультурную компетентность и духовность [5, с. 29].

По мнению Л. Келеман, интеллигентность, соединяя в себе интеллектуальность и ценностное отношение человека к себе и к миру, «... гармонизирует и примиряет разум с волей, эмоциями, фантазиями и другими иррациональными моментами» [7, с. 63].

Духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества человека, взаимодействуя, формируют между собой не взаимодополняющие (аддитивные) отношения, а интегративные, то есть интеллигентность не является набором, суммой этих качеств, она представляет собой «... принципиально новое человеческое качество, рожденное сложным разноуровневым взаимодействием названных выше качеств» [17, с. 176], что и является основанием для создания модели интеллигентности как интегративного личностного качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов А. А. Системный взгляд на основные категории интеллигентоведения / А. А. Белов // Генезис, становление и деятельность интеллигенции: междисциплинарный поход. Тезисы докладов XI Международной научно-теоретической конференции. – Иваново, 20-22 сентября 2000 г. – Иваново, 2000. – С. 52-56.
2. Гулыга А. В. Принципы эстетики / А. В. Гулыга. – М. : Политиздат, 1987. – 198 с.
3. Даль В. И. Умъ / Владимір Даль // Толковый словарь живаго великорускаго языка Владиміра Даля. – Т. 4. – СПб. : Изданіе книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1882. Репринтное издание, 1996. – С. 494-496.
4. Димитричева О. И. Интеллигентность как социально-духовное явление : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Ольга Ивановна Димитричева. – Н. Новгород, 2004. – 143 с.
5. Жукова Н. В. Контексты личной культуры в процессе обучения / Н. В. Жукова // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 27-31.
6. Иванов-Разумник. Что такое интеллигенция? / Иванов-Разумник // Интеллигенция – Власть – Народ : Антология. – М. : Наука, 1992. – С. 75-87.

7. Келеман Л. А. Интеллигентность: антропологический статус и манифестация в современном мире : дисс. ... доктора философских наук : 09.00.13 – Религиоведение, философская антропология, философия культуры / Людмила Анатольевна Келеман. – Ставрополь, 2006. – 387 с.
8. Кожинов В. В. О различии эстетических и художественных ценностей / В. В. Кожинов // Контекст. 1986: Литературно-теоретические исследования / Отв. ред. Н. К. Гей. – М. : Наука, 1987. – С. 160-182.
9. Лихачев Д. С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1993. – № 2. – С. 3-9.
10. Лосев А. Ф. Об интеллигентности / А. Ф. Лосев // А. Ф. Лосев Дерзание духа. – М. : Политиздат, 1988. – С. 314-322.
11. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 768 с.
12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с.
13. Соколов А. В. Диалоги с постсоветской гуманитарной интеллигенцией / А. В. Соколов. – СПб. : БАН, 2006. – 584 с.
14. Толстой Л. Н. Что такое искусство? / Л. Н. Толстой // Собрание сочинений: в 22 т. – Т. 15. – М. : Худож. лит., 1983. – С. 41-222.
15. Успенский П. Д. Психология возможной эволюции человека / П. Д. Успенский. – М. : Весь, 2001. – 162 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. Пер с англ. / Общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
17. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 640 с.
18. Швейцер А. Культура и этика / Альберт Швейцер / Перевод с немецкого Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского. Общая редакция и предисловие проф. В. А. Карпушина. – М. : Прогресс, 1973. – 695 с.

АННОТАЦИЯ

Фунтикова Н.В. Современные подходы к пониманию структуры интеллигентности как личностного качества.

В статье рассматривается структура интеллигентности как интегративного качества, которое может стать основой для построения воспитательной системы высшего учебного заведения. Проанализированы подходы к пониманию роли интеллектуальных, нравственных и эстетических качеств личности в структуре интеллигентности. Сделан вывод о том, что понимание интеллигентности как единства духовно-интеллектуальных,

духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств человека является основанием для создания модели интеллигентности как интегративного личностного качества.

Ключевые слова: высшая школа, воспитание, интеллигентность, интегративность, интеллектуальные, нравственные, эстетические качества.

SUMMARY

Funtikova N.V. Modern approaches to understanding the structure of intelligence as personal quality.

The article discusses the structure of intelligence as an integrative quality, which can be the basis for the construction of higher school education system. Approaches to understanding the role of the intellectual, moral and aesthetic qualities of the person in the intelligence structure have been analyzed. It is concluded that the understanding of intelligence as the unity of the spiritual and the intellectual, spiritual and moral, spiritual and aesthetic qualities of the person is the basis for creating a model of intelligence as an integrative personal quality.

Key words: high school, education, intelligence, integrative, intellectual, moral, aesthetic qualities.

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМ СЛАВЯНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ДОНБАССЕ И ДРУГИХ РЕГИОНАХ

А.Г. Атамалян
г. Горловка, ДНР

УДК 94(470+571)”18”

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ АГРАРНОЙ ПОЛИТИКИ ПРАВИТЕЛЬСТВА П. А. СТОЛЫПИНА

Из обращения Петра Аркадьевича Столыпина к Государственной думе: «Им нужны великие потрясения, нам нужна Великая Россия!» [6, с. 98].

Интерес к деятельности П. А. Столыпина на современном этапе развития исторической науки закономерно возрастает. Связано это с тем, что сегодняшняя Россия, избавившись от утопических идей о «всеобщем равенстве и светлом будущем», вновь стремится конструктивным реформаторским путем достичь новых горизонтов собственного развития.

Степень актуальности изучаемой проблематики состоит в кризисных явлениях, протекавших в среде русского крестьянства накануне преобразований П. А. Столыпина, которые тормозили социально-экономическое развитие государства и дестабилизировали и без того шаткую общественно-политическую ситуацию внутри империи.

Современный историографический обзор столыпинской аграрной реформы характеризуется, прежде всего, резким расширением «пространства» исследований, углубленным изучением местных архивных фондов и региональной статистики, что позволяет более основательно проводить теоретический анализ, реконструировать сложные процессы землеустройства, развития региональных аграрных рынков, технологической и социальной модернизации в русской деревне [1, с. 688].

Рост интереса к нашей проблеме на современном этапе исторических исследований прослеживается как в отечественной, так и в западной историографии. К первым следует отнести Н. А. Федорову, которая выражает неоднозначное мнение в оценке реформаторской деятельности П. А. Столыпина, называя её процессом формирования новых общественных отношений, основанных на симбиозе западных законодательных институтов и российских правовых традиций.

Американский учёный, профессор русской истории Дэвид Мейси, размышляя о судьбе аграрной реформы, акцентирует внимание на роли прямой и обратной связи между правительством и

крестьянством. В этой связи им обращено внимание на два процесса: децентрализацию власти в рамках учреждений, проводивших реформу (проведение совещаний на уровне регионов и губерний, учреждение местных органов Крестьянского Поземельного банка); начало перехода от традиционных и патерналистских форм вмешательства администрации к наблюдательной роли. Кроме того, Д. Мейси настаивает на том, что программа П. А. Столыпина не только не потерпела поражения, но и нашла положительный отклик среди широких масс крестьянства. Данный вывод автор основывает на анализе обширного статистического материала [5, с. 271].

Целью нашего исследования является анализ характерных черт аграрной политики правительства П. А. Столыпина. В связи с поставленной целью в работе необходимо разрешить следующие задачи:

- изучить особенности юридического статуса русского крестьянина после крестьянской реформы 1861 года;
- выявить основные тенденции жизнедеятельности Российской империи в социально-экономической сфере на стыке XIX-XX вв.;
- определить существенные детали преобразования аграрного сектора Российской империи в ходе реформаторской деятельности П. А. Столыпина;
- осуществить сравнительный анализ системы социально-экономических отношений в русской деревне в результате реформ 1861 года и 1906-1911 гг.

По нашему мнению, центральным в государственной политике России начала XX века был крестьянский вопрос, который требовал глубоких реформ и решительных действий. Если П. А. Столыпин указывал на необходимость скорейшего формирования класса экономически свободных крестьян, то спустя несколько лет коммунисты в лице В. И. Ленина и его соратников настаивали на коллективных формах хозяйствования, которые в постреволюционной России прививались лишь благодаря использованию большевиками радикальных методов управления.

Отметим, что для полноценного понимания социально-экономических процессов и явлений, их тенденциозности и закономерности в период деятельности П. А. Столыпина необходимо осуществить всесторонний обзор состояния дел в аграрной сфере в течение нескольких десятилетий, предшествующих указанной для исследования эпохе. Исходя из данного подхода, существует смысл в рассмотрении нашей проблемы сквозь призму реформ Александра II в 60-70-е гг., ключевой из которых была отмена крепостного права 19 февраля 1861 года.

Мы считаем, что крестьянская реформа 1861 года действительно сыграла важную роль в модернизации сельского хозяйства

Российской империи, находившегося в состоянии застоя. Однако проведенные Александром II преобразования середины XIX столетия не смогли в полной мере решить аграрный вопрос. При раскрепощении крестьяне получали земельные наделы в пределах общины, но продолжали отрабатывать барщину в пользу помещика до полного выкупа своего надела. Согласно принятому в середине XIX века законодательству, изменился лишь юридический статус крестьянина: от крепостного до временно обязанного.

Для ускорения реформы правительством было принято решение о единовременной выплате помещикам 80% от стоимости за крестьянский надел. В течение 49 лет крестьянин был обязан погасить долг перед государственной казной с уплатой 6% годовых. Окончательно выкупные платежи были отменены лишь в 1907 году. Таким образом, крестьянские выплаты за землю во много раз превысили ее реальную стоимость [2, с. 94].

На наш взгляд, половинчатость и незавершенность реформы Александра II ярко проявляется при рассмотрении формы собственности крестьянских наделов, выкупленных у помещиков во второй половине XIX века. Крестьяне даже после полной выплаты кабальных повинностей за свои наделы не стали полноценными её собственниками. Находившаяся в общинной собственности земля не стала объектом динамичных финансовых операций, а лишь была предоставлена крестьянам в пользование. Подобный консерватизм в решении ключевого вопроса внушительным образом замедлял развитие капиталистических отношений в русской деревне и привел к обострению межклассовых противоречий [7, с. 267].

Реформа П. А. Столыпина представляла собой широкий комплекс мер по устранению кризисных явлений в сельском хозяйстве. Если в середине XIX века главным тормозом экономического развития было крепостничество, то на заре XX века эта ниша принадлежала общине, которая совершенно не соответствовала требованиям времени. Основа реформы включала в себя передачу надельных земель в пользу крестьян, постепенную ликвидацию общинной собственности на землю, широкое кредитование на относительно льготных условиях, скупку помещичьих земель для дальнейшей продажи их в руки крестьянству [2, с. 75].

В подтверждение сказанному приведем отрывок из обращения П. А. Столыпина к Государственной думе: «Дайте выход сильной личности в крестьянстве, освободите ее от воздействия невежества, лени и пьянства, и у вас будет прочная устойчивая опора для развития страны без всяких утопий и искусственных вредных скачков. Община в ее настоящем виде не помогает слабому, а давит и уничтожает сильного, губит народную энергию и мощь» [5, с. 136].

Следующим важным звеном в преобразовании сельскохозяйственной сферы Российской империи стала земская реформа, которая подразумевала колоссальные изменения в структуре и системе местного самоуправления. Земства постепенно заменяли реакционные дворянские и шляхетские органы власти и создали на местах гораздо более благоприятные условия для ведения свободного хозяйства [4, с. 152].

Не менее значимой в череде социально-экономических преобразований Российской империи начала XX века, по нашему мнению, стала государственная программа по освоению Сибири и Дальнего Востока. Развитие дальневосточной инфраструктуры было приоритетным направлением политики Николая II еще до русско-японской войны, что проявилось в строительстве транссибирской железнодорожной магистрали, которая стала ведущей транспортной артерией восточной России.

Крестьянский вопрос отчасти решался путём добровольного переселения крестьян из густозаселённой европейской части империи на восток на весьма выгодных условиях. Согласно правительственной инициативе, земельные наделы переселенцам предоставлялись совершенно бесплатно. Таким путем государство решало сразу два стратегических вопроса: стимулировало заселение своих пустующих владений и удовлетворяло интересы крестьянства [3, с. 89].

Исходя из документальных сведений, в ходе проведения реформы 1906-1911 гг. ходатайства о закреплении земли в частную собственность были поданы более чем 6 миллионами домохозяйств из существовавших 13,5 млн. При посредничестве Крестьянского Поземельного банка крестьяне приобрели 9,65 млн. десятин. Помещичьи хозяйства как массовое явление потеряли хозяйственную значимость, крестьяне в 1916 году засевали (на собственной и арендуемой земле) 89,3% земель и владели 94% сельскохозяйственного скота. В 1909-1910 гг. были выявлены первые результаты широких преобразований, что вылилось в рекордный урожай сельскохозяйственных культур [2, с. 116].

Проанализировав основные черты аграрной политики правительства П. А. Столыпина, мы пришли к выводу о том, что период 1907-1911 гг. в истории России стал временем качественных преобразований, в основе которых лежало разрешение крестьянского вопроса. В ходе изучения юридического статуса крестьянина в русской деревне середины XIX века мы выявили основные тенденции жизнедеятельности Российской империи в социально-экономической сфере на стыке XIX-XX вв. Также мы акцентировали внимание на незавершенности крестьянской реформы 1861 года, которая не сумела в полной мере решить стоящие перед ней задачи.

Выявленные в ходе нашего исследования социально-экономические тенденции жизнедеятельности Российской империи на стыке XIX-XX вв. подтвердили факт существенного застоя в данном вопросе.

Благодаря взвешенной и последовательной политике правительства П. А. Столыпина, Российская империя за относительно короткий временной отрезок сумела осуществить качественный рывок во всех отраслях жизнедеятельности и к 1913 году по всем основным хозяйственным, социальным, военно-политическим и культурным показателям занимала уверенную позицию в первой пятерке условного мирового рейтинга. Учитывая колоссальное давление на государственный аппарат империи со стороны антироссийских сил и неблагоприятную международную конъюнктуру в виде назревающей мировой войны, достижения Петра Аркадьевича Столыпина и его кабинета можно смело считать выдающимися и требующими подробного изучения.

В завершение исследования считаем необходимым отметить, что, имея перед собой цель – повысить качество права крестьян на землю, искоренить устаревшие гражданско-правовые ограничения, усовершенствовать уровень продуктивности сельского хозяйства, а также привести крестьянство к статусу экономической доминанты и политической опоры Российской империи, правительство во главе с Петром Аркадьевичем Столыпиным добилось внушительных успехов реализуя реформы. Но они, к сожалению, не были развиты из-за смерти реформатора, начала мировой войны и деструктивной деятельности внутри империи прозападных либералов и революционеров. Подтверждение намерений великого русского реформатора мы находим в одной из наиболее знаменитых его публичных речей: «...На очереди главная наша задача – укрепить низы. В них вся сила страны. Их более 100 миллионов. Коль будут здоровы и крепки корни у государства, поверьте – и слова Русского Правительства совсем иначе зазвучат перед Европой и перед целым миром... Дружная, общая, основанная на взаимном доверии работа – вот девиз для нас всех, Русских. Дайте Государству 20 лет покоя, внутреннего и внешнего, и вы не узнаете нынешней России...» [4, с. 110].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверяскина О. С. Некоторые аспекты современной историографии столыпинской аграрной реформы / О. С. Аверяскина, Т. В. Панякина // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 687-689.
2. Аврех А. Я. П. А. Столыпин и судьбы реформ в России / А. Я. Аврех. – М. : Политиздат, 1991. – 286 с.
3. Белянин Д. Н. Переселение крестьян в Сибирь в годы Столыпинской аграрной реформы / Д. Н. Белянин // Российская история. – 2011. – № 1. – С. 86-95.

4. Давыдов М. А. О статистике землеустройства в России (1907-1913 гг.) / М. А. Давыдов // Экономическая история. Ежегодник. – М., 2001.
5. Мейси Д. Аграрные реформы Столыпина как процесс: центр, периферия, крестьяне и децентрализация / Д. Мейси // Россия сельская. XIX – начало XX века / отв. ред. А. П. Корелин. – М., 2004.
6. П. А. Столыпин – жизнь и смерть за царя : Речи в Государственном совете и Государственной думе. Убийство Столыпина. Следствие по делу убийцы. – М. : Рюрик, 1991. – 176 с.
7. Федоров В. А. История России 1861-1917 гг. / В. А. Федоров. – М. : Высш. шк., 2000. – 384 с.

АННОТАЦИЯ

Атамалян А.Г. Характерные черты аграрной политики правительства П.А. Столыпина.

В статье осуществлена попытка анализа аграрной политики правительства П.А. Столыпина, её сущностных черт и характеристик. Работа посвящена рассмотрению механизмов преобразования русского общества и государства в начале XX столетия.

Ключевые слова: реформаторская деятельность, аграрная политика, крестьянин, земельная собственность.

SUMMARY

Atamalyan A.G. The characteristic features of agricultural policy of P.A. Stolypin's government.

The article comprises an attempt of agricultural policy' analysis of P.A. Stolypin's government, its significant features. The thesis is devoted to the investigation of the Russian society and state's methods of transformation in the beginning of XX century.

Key words: reform activity, agricultural policy, peasant, propriety.

Н.В. Евсюкова
г. Горловка, ДНР

УДК 331.105.44 (477): 32

ПОЛИТИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В 90-Х ГОДАХ XX ВЕКА

При исследовании современных политических реалий, возникает необходимость изучения общественно-политических явлений, которые имеют исключительное значение для развития политической системы государства. Не последнее место в этом процессе занимают общественные организации, поскольку именно они, по нашему

мнению, охватывая обширный массив граждан страны и в случае четкой организованности в действиях, могут выступить одной из потенциальных угроз для государственности. Безусловно, сами по себе общественные объединения государственную власть не осуществляют, не наделяются государственно-властными полномочиями. Но, активно участвуя в политической жизни, в выборах органов государственной власти, представители общественных объединений являются депутатами представительных органов, занимают выборные государственные должности. А это есть не что иное, как опосредованное участие в политике.

В современном мире общественные организации представлены в различных сферах общественно-политической жизни и различаются не только по своим организационным формам, но и по территориальной сфере деятельности.

Так, представителями общественных организаций в сфере труда являются профсоюзы, которые, испытывая всевозможные препятствия и проблемы самовыражения, на протяжении своего исторического развития при любой политической системе всегда проявляли свою значимость для политических процессов страны. В данной статье мы предлагаем изучить политизацию общественных организаций на примере политизации профсоюзного движения Украины в 90-х годах XX века.

Стоит отметить, что исследователи уделяют достаточно внимания проблеме становления и развития профсоюзного движения в 90-х годах XX века, в том числе в Украине. Например, труд «Очерки истории профессиональных союзов Украины», подготовленный авторским коллективом под руководством А. Реента, статья российского исследователя В. Трипольского «Рабочее движение: проблемы реализации новых возможностей», публикация В. Щербакова «Профсоюзы – один из важнейших элементов оптимальной социальной модели общества» [1]. Однако причины политизации массовой организации рабочих и формы ее участия в политике остаются дискуссионной проблемой в современной исторической науке.

Целью данной статьи является определение обстоятельств, которые побуждают общественные организации перейти к использованию политических методов деятельности для достижения своих программных целей. Географические рамки предлагаемой темы ограничены Украиной в период 1990-х годов.

Вначале исследования отметим, что основной особенностью украинской модели профсоюзного движения является то, что ее формирование осуществлялось в рамках двух абсолютно антиподных систем. С одной стороны, это советская система периода известной «перестройки», в основу которой были заложены тоталитарные

принципы. С другой – это эпоха украинской независимости, которая в основе своих методологических принципов провозгласила демократические начала. То есть еще со второй половины 80-х гг. под влиянием общественно-политических событий в Украине сформировалась модель профсоюзного движения, которая по своим внешним признакам соответствовала мировым аналогиям, но в то же время имела свои существенные особенности.

Учитывая сказанное, начало политизации профсоюзов стоит все же начинать с конца 80-х гг. Это период, когда взрыв рабочего недовольства вынудил профсоюзных функционеров не только задуматься над кардинальными изменениями в среде профсоюзного движения, но и прийти к выводу о необходимости отказа от партийного руководства как формы взаимоотношений с партиями.

В первую очередь, эти кардинальные изменения отразились на самой структуре профсоюзного движения, а именно привели к его расколу на два течения: традиционных профсоюзов и независимых. Однако, с нашей точки зрения, решающее значение при этом имело не столько желание профсоюзных функционеров к переменам, сколько политический фактор.

Он заключался в том, что, получив определенную свободу от партии власти, профсоюзные объединения оказались под влиянием новых оппозиционных политических сил, которые развернули неприкрытую борьбу за рабочий класс с целью последующего захвата власти, как на местном уровне, так и в ее высших эшелонах. Вследствие этого начали образовываться независимые профсоюзные организации и забастовочные комитеты.

Так, например, на II Съезде шахтеров 27 октября 1990 г. был образован Независимый профсоюз горняков Украины (НПГУ) [3, с. 30], который стал первым среди других общественных объединений реализатором политических идей горняков.

Интересной, на наш взгляд, выглядит мотивация образования 6 октября 1990 года Федерации профессиональных союзов тогда еще Украинской ССР (далее ФП УССР – Н.Е.), которая представляла традиционное течение. В ней явно преобладает политический аспект. Так, в учредительном документе Федерации по этому поводу, в частности, отмечается, что ФП УССР создается с той целью, «чтобы единственный орган профсоюзов Украины... высказывал, представлял и защищал общие межотраслевые и региональные интересы профсоюзов в Верховной Раде и совете Министров Украинской ССР, государственных и хозяйственных органах управления» [2, с. 9].

Однако обострение социальных проблем с провозглашением независимости Украины объективно повысило защитную функцию профессиональных организаций, на время отстранив политику на

задний план. Перед профсоюзами встала насущная проблема поиска эффективных средств деятельности в социально-экономической сфере.

С началом нового периода истории Украины принципиально изменилось положение профсоюзов. Широко декларируемые лозунги демократического развития страны давали основания профсоюзным лидерам рассчитывать на плюрализм мнений, равноправные отношения профсоюзов с партиями, выход на международную арену и др. Немаловажным является тот факт, что в начале 90-х гг. профсоюзные организации считали себя вне политики, хотя в программных документах все же предусмотрели и собственное право на участие в политических процессах.

В начале 90-х годов из всех существующих форм политической деятельности профсоюзов самым актуальным было выдвижение кандидатов в народные депутаты и уже через них принятие участия в деятельности органов государственного управления. Следовательно, политическая деятельность связывалась учредительными документами профсоюзов преимущественно с их правом на законодательную инициативу. Здесь следует обратить внимание на то, что такое право было им предоставлено еще советским тоталитарным государством, а отобрано демократическим строем в период независимости Украины в 1994 году.

Такие планы расширения методов деятельности, с одной стороны, отражали всю серьезность намерений самой многочисленной общественной организации относительно своего участия в политике страны. Но, с другой стороны, они, конечно, не могли остаться без внимания властных структур, которые вскоре начали антипрофсоюзную законодательную политику.

И это не удивительно, если учитывать высокий организационный уровень профессиональных союзов, их численность, представительность во всех сферах экономики страны и защитную функцию. Даже разделенные на традиционные и независимые, они представляли собой огромную силу, которая несла в себе огромные скрытые политические резервы.

И доказательством этого может служить забастовочное движение 90-х гг., когда при непосредственном участии профсоюзов имели место многочисленные забастовки по политическим мотивам. Таким образом, и забастовочное движение, и массовая общественная организация с начала обретения Украиной независимости несли в себе значительный политический потенциал, который мог быть реализованным далеко неоднозначно.

Однако мы считаем, что правительственные меры и действия политических сил относительно ограничения профсоюзной деятельности еще больше подтолкнули общественные организации к политике, поскольку в период изменения форм

собственности, формирования рыночных отношений и, конечно, из-за несовершенства законодательства, они уже не могли решать острые социальные проблемы традиционными методами. Об этом свидетельствует профсоюзная активность и решительность во время избирательных кампаний 1994, 1998 и 2002 гг. Профсоюзы принимали участие в избирательных кампаниях, используя такие методы, как: выдвижение в депутаты профсоюзных кандидатов, сотрудничество с политическими партиями и, даже, создание профсоюзной партии «Всеукраинской партии трудящихся» в 1997 г.

Таким образом, среди причин, которые способствовали политизации самой массовой общественной организации, мы можем выделить, в частности, несовершенство трудового законодательства, потерю профсоюзами права законодательной инициативы, низкий уровень эффективности решения социальных проблем традиционными для профсоюзов средствами.

В заключение статьи добавим, что опыт политической деятельности украинских профсоюзов доказал один факт: «слабые» места общественных организаций делают их уязвимыми к воздействию политических сил, которые стремятся использовать профсоюзные электоральные возможности в собственных целях. Поэтому, на наш взгляд, именно перспектива преодолеть эти проблемы политическими средствами делает политическую деятельность общественных организаций целесообразной. Если говорить о профсоюзах, то такая деятельность способствует раскрытию их новых потенциальных возможностей в организации трудящихся и защите прав своих членов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нариси історії професійних спілок України / Федерація профспілок України. Гол. редактор О. М. Стоян; керівник авторського колективу О. П. Реєнт. – Київ, 2002. – 732 с.
2. Трипольский В. Рабочее движение : проблемы реализации новых возможностей / В. Трипольский // Политика и время. – 1991. – № 12. – С. 40-46.
3. Щербаков В. Профсоюзы – один из важнейших элементов оптимальной социальной модели общества / В. Щербаков // Общество и экономика. – 1999. – № 10-11. – С. 299-305.
4. Протокол XV съезда профессиональных союзов Украинской ССР и Учредительного съезда независимых профессиональных союзов Украины (4-7 октября 1990 г.). – Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины. – Ф. 2605. – Оп. 9. – Ед. хр. 1851. – 47 с.
5. Стенограмма II Всесоюзного съезда шахтеров СССР 27. 10. 90 г. Донецк // Архив Донецкого рабочего забастовочного комитета. – 20 с.

АННОТАЦИЯ

Евсюкова Н.В. Политизация общественных организаций в 90-х годах XX века.

В данной статье автор на основе анализа политической трансформации профсоюзов Украины в 90-х годах XX века делает попытку определить обстоятельства, которые побуждают общественные организации перейти к использованию политических методов деятельности для достижения своих программных целей.

Ключевые слова: власть, общественные организации, политика, политическая деятельность, профсоюз, социальные проблемы.

SUMMARY

Evsyukova N.V. Politicization of Public Organizations in the 90-ies of the XX century.

In this article the author analyses politicization of trade unions of Ukraine in the 90-ies years of the XX century and makes attempt to define circumstances which encourage public organizations to pass to use political methods of activity for achievement of the program purposes.

Key words: power, public organization, politics, political activity, trade unions, social problems.

А.В. Колесник
г. Донецк, ДНР

УДК 902”634”(477,7)

НЕОЛИТИЧЕСКИЕ КЛАДЫ КРЕМНЕВОЙ ПРОДУКЦИИ И «РАНЦЕВЫЕ НАБОРЫ» ДОНБАССА

Введение. Клады – особый вид археологического источника. Специфика этого типа памятников объясняется, прежде всего, условиями преднамеренного отбора и депонирования предметов в древности. Термин «клад» является условным, хотя он прочно прописан в археологической лексике. Под словом «клад» в археологии понимаются полисемантические археологические объекты или специально сокрытые с различными целями материальные и иные ценности. Слово *«клад»* происходит от слова *класть*. «Клад – зарытые, спрятанные где-нибудь ценности» [14, с. 253]; “Набор предметов..., спрятанных в земле или другом недоступном месте. Погребальный инвентарь К. не считается” [5, с. 111]; “Набор предметов, спрятанных в земле или другом потайном месте” [6, с. 250]. Синонимичными представляются термины «кладики», «складики» и т.д. В английском языке находим «hoard», «treasure» и др.

Клады и ранцевые наборы. Определенно к неолиту в пределах Большого Донбасса относятся несколько объектов этой категории.

Только один из них найден вне культурного слоя поселений (Денежниковка), остальные обнаружены на площади древних поселков (Большой Лиман 4, Матвеев Курган II, Бондариха). Достоверные ранцевые наборы происходят из погребений Мариупольского могильника.

Клад из урочища Бондариха 2. Обнаружен в ходе археологических раскопок неолитического культурного слоя в 1951 г. [15]. Клад находился в ямке диаметром до 30 см и глубиной 15-18 см, на 5 см ниже неолитического культурного слоя. Он включал 9 скребков, топор-резак, ножевидные пластины, при этом часть пластин совмещались между собой. Клад имел необычную структуру: скребки лежали один на другом, часть пластин также лежали плотной массой, другая часть лежала на дне ямки без видимого порядка. Видимо, в ямку поместили, помимо пластин со следами работы, небольшие связки-пакеты кремневых скребков и пластин. Судя по ремонтажу части пластин, их поместили в ямку вскоре после скалывания. Важно отметить, что в клад попала некоторая часть сколотых с одного нуклеуса пластин. Куски красной охры «густо наполняли яму». Указывается общий вес охры – 275 гр. Многие куски охры склеиваются, т.е. изначально в ямку был положены один или несколько рыхлых комков минеральной краски. На поверхности комков сохранились следы скобления.

Клад из с. Денежниковка. Был найден в одноименном селе Новоайдарского района Луганской области в 1987 г. при хозяйственных работах. Исследование места находки А.Ф. Гореликом в 1988 г. показало, что по микро- и макропространственному контексту находки представляют собой типичный клад вне культурного слоя поселения [7]. Клад состоял из четырех крупных топоров-тесел, из которых доступными для изучения оказались только три. Сырьем для тесел послужили аллювиальные кремневые гальки с желто-коричневым ядром и желтой поверхностью. Морфология тесел очень похожа. Это крупные подтреугольные вытянутые (соотношение длины и максимальной ширины 2,5-3: 1) изделия с линзовидным поперечным сечением и тонким обушком. Рабочие лезвия асимметричны в профиле. В двух случаях лезвия образованы продольными сколами, как у топоров-резаков. Тесла сформированы бифасиальной оббивкой. На основании ряда аналогий в пределах Донецкого кряжа и Подонцовья А.Ф. Горелик склонен относить клад к древностям донецкой неолитической культуры и датировать его в широком диапазоне V тысячелетия до н.э. По мнению автора публикации, клад является показателем обменных процессов в неолитическое время и отражает формирование особого специализированного производства крупных рубящих орудий [7].

Клад из стоянки Большой Лиман 4. Поселение Большой Лиман 4 является частью комплексного археологического объекта у с. Богородичное на правом берегу р. Северский Донец. Скопление (клад) обнаружено в культурном слое неолитической стоянки и включало четыре плотно прилегающие друг к другу крупные кремневые заготовки [10]. Размеры скопления в плане – 28х25 см. Все четыре изделия выполнены из качественного кремня, похожего на образцы местного сырья верхнемелового возраста. В скоплении находились четыре крупные кремневые заготовки. Образец № 1 – заготовка крупного рубящего орудия. Размеры: 205х68х50 мм. Изделие имеет удлиненно-овальную форму в плане и выраженное подтреугольное поперечное сечение. Продольное ребро прослеживается почти вдоль всей дорсальной поверхности. В качестве заготовки послужил, видимо, крупный первичный отщеп; преформа полностью изменена, но на дорсальной стороне сохранились участки меловой корки отщепа-заготовки. Уплощенная сторона мастерски обработана серией плоских тонких сколов. Обработка изделия явно велась т. н. «мягким отбойником». Образец № 2 – заготовка нуклеуса. Размеры: 145х93х45 мм. Подпрямоугольная форма изделия сформирована в результате оббивки крупного уплощенного т.н. вторичного (без меловой корки) отщепа. Изделие фактически подготовлено для дальнейшего целевого расщепления. Образец № 3 – бифасиальная заготовка. Размеры: 160х95х50 мм. В качестве преформы использовался вторичный отщеп с продольным ребром, сформированным весьма энергичными предшествующими сколами. Образец № 4 – заготовка нуклеуса. Размеры: 171х100х44 мм. Изделие имеет вид массивной скреблообразной подтреугольной в плане заготовки, выполненной из весьма крупного первичного кремневого отщепа. Края изделия выпуклые, с зубчатым краем, отражающим начальную стадию формовки. Внешняя корковая поверхность отщепа плавно моделированная, гладкая, шероховатая. Выделяются небольшие участки с окислами гидрооксида марганца.

Клады из Матвеева Кургана II. При раскопках поселения раннего неолита Матвеева Кургана II в бассейне р. Миус Л.Я. Крижевская обнаружила целую серию небольших кладов кремневой продукции, которые были названы ею «кладами», «кладиками», «складами» [11]. Бассейн р. Миуса входит в область Южного Донбасса. По мнению Л.Я. Крижевской, на стоянку кремень поступал из месторождений верхнемелового возраста, расположенных на расстоянии около 35 км. Интересной особенностью «кладов» кремней является то, что они перекрывались сверху каменными плитками, сопровождались отобранными костями животных. Возле одного из кострищ вблизи жилища «... располагались вертикально стоящие камни, на которых лежали кость животного и 5 нуклеусов, прикрытых грузилом. ...

По эту же, северо-восточную сторону жилища, у самой его границы, 2 каменные плиты прикрывали несколько кремневых изделий и скоплений костей, в том числе 2 челюсти животных. Еще два склада нуклеусов были поодаль..., там вещи лежали в ямках, прикрытых камнями. ... Аналогичные склады размещались вокруг жилища и с его юго-западной стороны. Так, на кв. 61 в небольшой неглубокой ямке (диаметр 0,35, глуб. 0, 12 м) лежали вместе с костями животных нуклеусы и пластины. Они были прикрыты несколькими камнями. ... На расстоянии 2 м от этого комплекса находился еще один склад, где было спрятано 6 нуклеусов» [11, с. 18-19]. В культурном слое найдены были также небольшие компактные скопления кремневых пластин, полностью сопоставимые с аналогичными кладами на других памятниках.

Ранцевые наборы из погребений. Полным аналогом кладам – ранцевым наборам являются ранцевые наборы из неолитических погребений. Уникальная подборка таких индивидуальных ранцевых наборов происходит из погребений знаменитого Мариупольского могильника в Северо-Восточном Приазовье [13]. Наборы-скопления отмечены минимум в 9 случаях – в погребениях VI, XVI, XVII, XXII, XXXIII, XLVIII, LXXV, LXXXIV и LXXXIV. Положение большинства наборов в виде комка с плотно прилегающими друг к другу предметами отражает наличие небольшой портативной емкости – не сохранившейся сумочки или короба из органических материалов. В Мариупольском могильнике остатки ранцевых наборов зафиксированы, в соответствии с лексикой того времени, в виде небольших «куч» кремней («купа», по Н.Е. Макаренко). В одном случае (погребение VI) ранцевый набор из концевого скребка и трех отборных пластин, помещенный на правое колено, распался по обе стороны колена, т.е. находился в емкости из неплотного материала. Ранцевые наборы Мариупольского могильника не однородны по своему составу. Среди них выделяются наборы с ярко выраженной производственной направленностью, а также наборы, в которых немногочисленные кремневые инструменты сочетаются с предметами неутилитарного назначения – различными украшениями, минеральными красителями и др. Наиболее яркие ранцевые наборы с производственной направленностью отмечены в погребениях XXXIII, LXXXIV и LXXXIX. Погребение XXXIII: «Біля стегна та крижових кісток, зокола, лежала купа уламків з кременю неправильної форми... Усього було 21 уламок... Крім цих уламків, була ще одна ... скребачка ... і три мініятюрні скалки різного розміру...» [13, с. 77]. Погребение LXXXIV: «Під лівою частиною огрудддя та під лівою рукою, під самим кістяком, купою лежали кістяні вироби, скребачки та ножуваті скалки, всього вісімнадцать» [13, с. 99]. Необычный производственный ранцевый

набор из погребения XVI, помимо четырех кремневых пластин со следами интенсивного использования, включал зубчатый штамп в виде пластинчатой подвески, вероятно, связанный с орнаментацией керамики, а также каменные орудия с заглаженной поверхностью. Зубчатый штамп и каменные орудия, вероятно, связаны с керамическим производством. Второй тип ранцевых наборов Мариупольского могильника содержит более широкий состав предметов. Помимо кремней, в такие емкости помещали также морские раковины-подвески, шаровидные бусины, речные раковины с охристой краской, различные костяные пластины, подвески из зубов животных. Погребение VI: «Поміж стегновими кістками лежали такі речі: 1) дві кременні ножуваті скалки... 2) два уламки кремінних скалок... 3) чотири кремінні уламки відкремінних склок... 4) рештки дворічних двостульних черепашок, зовсім струхлих; у них повно було червоної фарби... 5) привіска гострого собачого (?) зуба, з дірочкою, обломана... 6) кістяна швайка з дудчастої кістки...» [13, с. 57]. В женском погребении с ребенком (LXXV) помещенная у правого колена небольшая «сумочка», помимо кремневых изделий, включала ценные подвески из мрамора и кости.

Анализ кладов и ранцевых наборов. Все неолитические клады, происходящие из Донбасса и его окраин, включали небольшое количество крупных кремневых изделий, залегавших компактной массой. Плотное залегание предметов означает, что в момент сокрытия они находились в небольшой емкости или были во что-то завернуты. По отношению к скоплениям кремней из Мариупольского могильника и нескольким кладам пластин из Матвеева Кургана II целиком применимо понятие «ранцевый набор». Это были небольшие индивидуальные сумки с личными инструментами для каждодневного пользования в бытовых и производственных целях.

Видимо, такой же личной собственностью были и предметы кладов из Денежниковки и Большого Лимана 4, но оба этих клада отличаются необычным составом. Они включали либо заготовки рубящих орудий, либо заготовки нуклеусов. Как известно по материалам Западной Европы, кремневые топоры несли особую семантическую нагрузку в погребальной и культовой практике позднего каменного века. Развитое специализированное производство топоров с целью обмена окончательно оформилось уже в неолите и повсеместно связано с горными выработками по добыче кремня [8]. В это же время формируется сложная система использования топоровидных заготовок в погребальных и иных культовых церемониях, которые привели к появлению различных комплексов, в том числе изолированных кладов [17]. На эту процессуальную неоднозначность неолитических кладов кремневой продукции, прежде всего топоров, обратил внимание А.Ф. Горелик [7]. Вероятно,

уже в неолите проявляется двойственная природа неутилитарных кладов кремневой продукции. Целые, специально отложенные экземпляры встречаются либо в погребениях, либо за пределами могильников в небольших кладах [17; 4], при этом топоры из кладов по размеру часто превосходят кремневые и каменные топоры из поселений и погребений. В Бретани известен такой погребально-культовый объект, как «Аллея менгиров». Часть менгиров из этого комплекса по форме и пропорциям не отличаются от кремневых топоров [18]. По мнению A. Whittle, топоры, помимо обычного функционального назначения, обладали особым символическим смыслом. «Подаренные землей» («gifts from the earth») кремневые и каменные топоры позволяли контролировать не только леса, но и являлись символом контроля над всей природой [19]. Примечательно, что менгиры в форме топоров из Бретани обращены широкой «лезвийной» частью кверху, в сторону неба, то есть являются «орудиями» подземного божества. Подборка кладов заготовок топоров и тесел из Донбасса, как и самих орудий, пока слишком мала для более уверенных сопоставлений и выводов, но культовый контекст подобных кладов весьма вероятен.

Необычный по структуре и составу комплекс из ур. Бондариха является уникальным документом, отражающим процессуальную сторону депонирования клада. В небольшую ямку были специально положены кремневый топор, пластины со следами использования, пакет кремневых вкладышей для скребков, пакет недавно сколотых пластин, а также один или несколько комков охры со следами скобления. Часть пластин была сколота с одного нуклеуса непосредственно перед депонированием, скорее всего, специально для ритуала их погребения. Суммарный набор изделий не противоречит понятию индивидуальной сумки с инструментами каждодневного пользования, и показывает внутреннюю структуру ранца. Вместе с тем, в комплексе присутствуют комки (комок) охры со следами скобления. Охра – обязательный атрибут погребального ритуала, поэтому данный набор логично рассматривать либо как инструмент погребально-поминального ритуала, зарытый после завершения обряда, либо как элемент погребения, вынесенный за пределы самого захоронения (или поминального комплекса).

Пограничное положение занимают клады, в составе которых отмечены и заготовки топоров, и заготовки нуклеусов, например, клад из с. Заворскло на Полтавщине [16], или клад их местонахождения «Большой Лиман 4». Клад из 12 предметов, включая заготовки нуклеусов и крупных бифасов, происходит из раскопок 1931 г. на стоянке Пудоро в Верхнем Поволжье [12]. Их семантическое значение может быть иным, но все они входят в категорию индивидуальных кладов-приношений. В неолите, как и предшествующие периоды каменного

века, небольшие наборы каменных инструментов являлись личной собственностью человека и были вовлечены в различные манипуляции, отражающие индивидуальное волевое решение. В одинаковой степени это касается небольших кладов рубящих орудий и индивидуальных ранцевых наборов, состоящих преимущественно их пластин. Анализ погребального инвентаря Мариупольского неолитического могильника показал, что ранцевые наборы с отобранными кремневыми изделиями (в основном пластинами) принадлежали и мужчинам, и женщинам [9]. Небольшие клады и ранцевые наборы кремневых изделий из неолитических погребений показывают конечные «потребительские порции» этой продукции, тот объем изделий, который был вовлечен в каждодневный труд первобытного человека.

Особняком стоят клады нуклеусов из неолитического поселения Матвеев Курган II, которые хранились в небольших ямках вокруг жилой конструкции, и перекрывались сверху каменными плитками (в одном случае – сланцевым грузилом от сетей). Точное положение изделий не описывается, но всегда это небольшие компактные скопления. Автор раскопок неоднократно отмечала, что кремневые предметы сопровождались отобранными костями животных, в том числе челюстями. Только лишь этот процессуальный контекст не позволяет однозначно относить небольшие клады нуклеусов к производственным запасам. Наличие плитки (грузила), положенной поверх группы вещей, отражает акт их изоляции, что не является обязательным условием для хранения текущих запасов кремневого сырья, или нуклеусов. Кремневые клады из «ямок-хранилищ» серийно представлены в материалах костенковско-авдеевской культуры позднего палеолита; часто сверху они перекрыты крупными плоскими костями животных. Функциональная нагрузка этих ям была гораздо шире хранения различных запасов. Нередко на дне «ям-хранилищ» в определенном порядке раскладывались отобранные кремневые изделия, которые затем присыпались грунтом. Хорошо известен факт специального сокрытия в таких «ямках-хранилищах» уникальных фигурок из бивня мамонта [1]. Интересный клад происходит из пещерной стоянки Шан-Коба в Крыму. Он состоит из нескольких кремневых поделок и костей животных и перекрыт сверху двумя камнями [3]. Тремя большими камнями перекрыт также крупный клад изделий и сланцевого сырья, найденный в пределах жилой конструкции поселения Верхняя Макуша под Екатеринбургом [2].

Заключение. Таким образом, происходящие из Донбасса неолитические клады кремневой продукции и комплексы, сопоставимые с ними по процессуальному контексту, не образуют устойчивые типы. Уверенно фиксируются отличия разного рода между ними, которые свидетельствуют о принадлежности их к различным кластерам памятников, однако этих различий недостаточно для выделения

типов, кроме «ранцевых наборов» (этот тип уверенно выделяется по совокупности других памятников). Сейчас в региональном материале мы можем различать небольшие вотивные клады крупных заготовок (Денежнековка, Большой Лиман 4), в основном, рубящих орудий, и специально изолированные «клады» нуклеусов в пределах жилой площадки поселения (Матвеев Курган II). Какой «типологический вес» имеют эти особенности, покажет время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирханов Х.А. Исследования палеолита в Зарайске. 1999-2005 / Х.А. Амирханов, Н.Б. Ахметгалеева, А.П. Бужилова, Н.Д. Буров, С.Ю. Лев, Е.Н. Мащенко. – М., 2009. – 465 с.
2. Берс Е.М. Археологические памятники Свердловского края и его окрестностей / Е.М. Берс. – Свердловск, 1963.
3. Бибиков С.Н. Предварительный отчет о работе Крымской экспедиции в 1935 г. / С.Н. Бибиков // СА, V, 1940. – С. 42-48.
4. Бочкарев В.С. Проблема интерпретации европейских кладов металлических изделий эпохи бронзы / В.С. Бочкарев // Клады: состав, хронология, интерпретация. Материалы тематической научной конференции. – СПб. : СПбГУ, 2002. – С. 45-54.
5. Брей У. Археологический словарь / У. Брей, Д. Трампл. – М. : Наука, 1990. – 367 с.
6. Гаврилюк Н.О. Скарб / Н.О. Гаврилюк // Словник-довідник з археології. – К. : Наук. думка, 2002. – С. 250.
7. Горелік О.Ф. Денежніківський “скарб” неолітичних тесел (Південно-Східна Україна) / О.Ф. Горелик // Археологический альманах, вып. 13. – Донецк, 2003. – С. 272-280.
8. Гурина Н.Н. К вопросу об обмене в неолитическую эпоху / Н.Н. Гурина // КСИА, вып. 138 – 1973. – С. 12-23.
9. Колесник А.В. Кремневый комплекс Мариупольского могильника / А.В. Колесник // Самарский научный вестник. – 2016. – № 2 (15). – С. 67-74.
10. Колесник А.В. «Клад» кремневых изделий из окрестностей с. Богородичное Донецкой области (бассейн р. Северский Донец, Юго-Восточная Украина) / А.В. Колесник, В.В. Давыденко, Ю.Г. Коваль // Донецький археологічний збірник. – 2011. – № 15. – С. 104-116.
11. Крижевская Л.Я. Начало неолита в степях Северного Причерноморья / Л.Я. Крижевская// Археологические изыскания, вып. 5. – Санкт-Петербург, 1992. – 177 с.
12. Федоров В.В. К вопросу «о кремневых складах» в неолитическое время // МИА. – М.,1959. – № 39. – С. 286-292.
13. Макаренко М. Маріюпільський могильник / М. Макаренко. – Київ : Вид-во ВУАК,1933. – 131 с.

14. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1972. – 846 с.
15. Телегін Д.Я. Неолітична стоянка в урочищі Бондариха/ Д.Я. Телегін // Археологія, Т. IX, 1954. – С. 158-167.
16. Ткаченко О.М. Скарб крем'яних виробів з с. Заворскло Полтавського району / О.М. Ткаченко // Археологічний літопис Лівобережної України. – № 1-2. – Полтава, 1988. – С. 90-91.
17. Tilley C. An ethnography of the Neolithic. Early prehistoric societies in Southern Scandinavia / C. Tilley. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1996. – P. 25-255.
18. Tilley C. The axe and the torso : symbolic structures in the Neolithic of the Brittany / C. Tilley, J. Thomas // Interpretative archaeology. C. Tilley (ed.). – Oxford, 1993. – P. 225-324.
19. Whittle A. Gifts from the earth: symbolic dimensions of the use and production of Neolithic flint and stone axes / A. Whittle // Archaeologia Polona, vol. 33. – Warsaw, 1995. – P. 247-259.

АННОТАЦИЯ

Колесник А.В. Неолитические клады кремневой продукции и «ранцевые наборы» Донбасса.

В позднем каменном веке (неолит – 7-6 тыс. лет назад) Донбасс формируется в качестве крупного европейского центра по добыче и переработке минеральных ресурсов. Основным минеральным богатством Донбасса был меловой кремень. В Донбассе известны многочисленные неолитические мастерские по первичной обработке кремня. Кремневая продукция из мастерских распространялась на значительное расстояние. В некоторых случаях специально отобранные изделия попадали в «клады». В большинстве случаев это были небольшие индивидуальные «ранцевые наборы». Сокрытие этих наборов на поселениях или в погребениях в большинстве случаев преследовало ритуальные цели.

Ключевые слова: Донбасс, неолит, клады кремневой продукции.

SUMMARY

Kolesnik A.V. Neolithic hoards of flint productions and "tool kits" of Donbass.

In the late Stone Age (the Neolithic, 7-6 thousand years ago) Donbass was formed as the large European center for production and processing of mineral resources. Cretaceous flint was the main mineral resource of Donbass. In Donbass there were numerous Neolithic workshops on flint preprocessing. Flint products from workshops were distributed to considerable distance. In some cases specially selected products got to "treasures". In most cases it was small individual "toll kits". Hiding of these sets on settlements or in burials in most cases had a ritual meaning.

Key words: Donbass, Neolithic, hoards of the flint products.

К.С. Майструк
г. Горловка, ДНР

УДК 94(367)+39(=16)

ЗАРОЖДЕНИЕ СЛАВЯНСКОГО ЭТНОСА

Проблема зарождения русского этноса, временные рамки, истоки и исторические корни древнерусской цивилизации являются сложной и отчасти нерешенной проблемой. В отечественной историографии по этому вопросу высказываются различные точки зрения. Однако историки сходятся во мнении, что реальными предшественниками русских людей были восточные славяне, принадлежащие к группе индоевропейских народов. Для понимания процессов, которые привели к формированию единой древнерусской государственности, необходимо представлять территориальное расположение и динамику расселения славянских племен в догосударственный период, то есть выяснить вопросы территориально-географического порядка: где обитали «первославяне», с кем соседствовали, с какими природно-географическими условиями сталкивались, каковы пути последующих перемещений славянских племен. И здесь сразу встает важный вопрос о происхождении славян − времени и месте их формирования в древней индоевропейской среде.

По этой проблеме имелось и имеется немало гипотез. Исконные области древних этнических общностей славян, получившие наименование «прародины» славянских племен, определяются учеными до сих пор неоднозначно.

Геополитическое пространство Древней Руси находилось на стыке восточного и западного миров. Поэтому формирование русского этноса происходило под мощным влиянием разнонаправленных цивилизационных факторов.

Первым, кто попытался ответить на вопросы: откуда, как и когда появились славяне на исторической территории, был древнейший летописец Нестор − автор «Повести временных лет». Он определил территорию славян, включая земли по нижнему течению Дуная и Паннонию (римская провинция в западной части территории современной Венгрии, северной части современной Югославии и восточной части современной Австрии). Именно с Дуная начался процесс расселения славян, то есть славяне не были исконными жителями своей земли, речь идет об их миграции. Следовательно, киевский летописец явился родоначальником так называемой миграционной теории происхождения славян, известной как «дунайская» или «балканская». Популярной она была в сочинениях средневековых авторов: польских и чешских хронистов XIII-XIV вв. Это мнение долгое время разделяли историки XVIII – нач. XX вв. Дунайскую «прародину» славян признавали, в частности, такие

историки, как С.М. Соловьев, В.О. Ключевский и др. По мнению В.О. Ключевского, славяне переселились с Дуная в Прикарпатье. Исходя из этого, в его работе прослеживается мысль о том, что «история России началась в VI в. на северо-восточных предгорьях Карпат». Первые достоверные сведения о славянах, известных нам под именем склавенов, относятся только к VI веку н. э. Именно тогда в трактатах Прокопия Кесарийского, Маврикия Стратега, Иордана и других византийских и европейских хронистов впервые встречается этот термин. Однако в этот период славяне были самым большим народом Европы и заселяли огромную территорию от верховьев Волги и Дона до берегов Одера и Дуная. Значит, они расселились в Европе значительно раньше знаменитого гуннского нашествия 375 года н. э. [4, с. 43-45].

Академик Б.А. Рыбаков выделяет четыре основных этапа жизни славянских племен, последовательное развитие которых привело к формированию русского этноса:

1. Развитие протославянских племен в недрах индоевропейского единства, в стороне от центров развития.
2. Обособление праславян в бронзовом веке, развитие внутренних контактов, первые встречи со степными кочевниками, освоение железа. Здесь происходит выдвижение славян среднего Поднепровья (VI-IV вв. до н. э.).
3. В результате разгрома сарматами славяне продвигаются на север в лесную зону, ассимилируя литовско-латышские и финноугорские племена. Таким образом образовались две зоны расселения славян: южная (лесостепная), продолжавшая традиции прародины славян, и северная, где происходило их соприкосновение с иными племенами и развитие славянского этноса протекало в более суровых условиях, чем на юге. С расширением границ территории проживания славян значительно расширились и их контакты с другими народами.
4. В период образования и развития национальной государственности − Киевской Руси − славянство вышло на европейскую и мировую арену [2, с. 128].

Предками славян считаются племена, относящиеся к носителям балтославянских диалектов. Они еще задолго до нашей эры отделились от представителей германских языков и остались в восточной части Европы. По прошествии нескольких веков эти племена разделились: из балтославянского языка вышли два диалекта – славянский и балтский. Но процесс разделения не закончился. Носители балтского языка образовали три большие общности:

– западную (в нее вошли предшественники ятвягов, куршей и прусских племен);

- срединную (в ней оказались прародители литвы, жемайтов, латгалов и земгалов – литовская группа);
- днепровскую (к этой группе относят представителей голяди и прочих племен).

Славянский диалект в период IV-X вв. тоже не избежал разделения. Ученые выделяют три языковых области:

- южную (к ней относят прародителей современных народов Балканского полуострова, в том числе болгар, сербов и хорватов);
- западную (в эту область объединяют предков жителей центрально-европейской части континента: поляков и чехов со словаками);
- восточную (в этой группе оказались предки русского, украинского и белорусского народов, которые занимали восточную часть Европы).

Археологические исследования не позволяют точно дать ответ на вопрос о том, какие земли можно считать прародиной славянского этноса. По мнению одних, это территории между реками Висла и Неман, другие считают, что вместо Немана некой границей этих земель можно считать Одру, третьи находят приемлемыми рассуждения о зарождении славян в областях между Одрой и Днепром. Пролить некий свет на этот вопрос помогают исследования в области языкознания. Топонимический анализ названий объектов этой местности позволяет определить территорию прародины славян как земли Центральной и Восточной Европы, ограниченные Одрой с запада и Днепром с востока [2, с. 128].

Большинство историков сходится в том, что предки славян произошли от племен, пришедших на эти земли из северных причерноморских областей еще за три тысячи лет до нашей эры. Эти племена занимались в основном земледелием и разводили скот.

Исследования, касающиеся предков славян, основываются на анализе нескольких археологических культур, среди которых: тшинецкая (найдена на территориях между Вислой и средней частью Днепра, датируется вторым тысячелетием до н. э.), лужицкая и поморская (сейчас относятся к польским территориям, датируются первым тысячелетием до н. э.). Также выводы ученых связаны с изучением среднеднепровской, чернолесской и позднезарубинецкой культур, открытых на территориях верхнего и среднего течения Днепра.

Письменные упоминания о славянских народах, которые можно считать достоверными, исследователи нашли в трудах Иордана – готского историка шестого столетия. Есть подобные свидетельства и у арабов, датируемые столетием позже. Примерно этим же периодом датируются и ранние древнерусские летописи, в которых описывалась история славян. Более ранние источники содержат информацию о

племенах венедов и склавенов, но отнести их к славянскому этносу не позволяет неопределенность этих данных [8, с. 18-31].

Славяне соседствовали со многими племенами, например вместе с северо-западными соседями – германцами и балтами – они образовывали одну индоевропейскую языковую группу. С северной и юго-западной стороны соседями были финно-угорские племена, а с южной – скифские племена, сарматы и фракийцы [5, с. 5-18].

Когда возник славянский этнос, существует несколько различных точек зрения: И. Русанова утверждала, что славянский этнос зародился в IV веке н. э. (пшеворская археологическая культура); В. Седов относил зарождение славянского этноса к V-II векам до н. э. (лужицкая археологическая культура); П. Третьяков полагал, что славяне как самобытный этнос зародился в III в. до н. э. (зарубинецкая археологическая культура); А. Кузьмин и Б. Рыбаков считали, что истоки славянского этногенеза следует искать в тшинецкой археологической культуре XIV-II веков до н. э. и т. д.

Большинство историков считают славян автохтонами Восточной Европы. Но многие из них по-разному определяли историческую прародину славян. И. Русанова была сторонницей Висло-Одерской теории; П. Шафарик исповедовал Карпатскую теорию; Л. Нидерле искал прародину славян в междуречье Вислы и Днепра; А. Кузьмин отстаивал Дунайскую теорию; В. Седов − Южно-Балтийскую и т. д.

На рубеже VII-VIII веков славянский суперэтнос распался на три большие группы:

1) южные славяне (современные болгары, словенцы, сербы, черногорцы и хорваты);
2) западные славяне (современные чехи, словаки, поляки и лужичане);
3) восточные славяне (современные русские, малороссы (украинцы) и белорусы).

До начала VII века восточные славяне жили родоплеменным строем. Затем на смену ему приходит период «военной демократии», когда в рамках нескольких родственных племен происходит выделение военной верхушки (дружины) во главе с князем и появляется родоплеменная знать − воеводы и старейшины («земские бояре»), которые начинают управлять территорией племенного союза-княжения. Именно такие племенные союзы (суперсоюзы), где сложились самостоятельные княжения, были упомянуты в «Повести временных лет»: поляне, северяне, древляне, тиверцы, уличане, кривичи, полочане, радимичи, дреговичи, вятичи, ильменьские словене и т. д.

Восточные славяне были язычниками, обожествлявшими силы природы и умерших предков (пращуров). В своем развитии язычество славян прошло четыре этапа:

1) фетишизм;
2) тотемизм;
3) полидемонизм;
4) политеизм.

На завершающем этапе этого развития у каждого племенного союза был свой пантеон богов, но наиболее почитаемыми божествами восточных славян были Род, Хорос, Перун, Велес, Мокошь и Стрибог [6, с. 3-10].

Хозяйственный строй восточных славян. Основой хозяйственной жизни восточных славян являлось подсечно-огневое земледелие. По природно-климатическим условиям их территория делилась на две зоны: лесостепную (на юге) и лесную (на севере). В лесостепи господствующей формой земледелия был перелог, или залеж, и здесь пахали плугом. В лесной зоне господствовала подсечно-огневая система земледелия, и в качестве основных орудий труда использовали соху или рало.

Основными полевыми культурами восточных славян были пшеница, ячмень, гречиха и просо; среди огородных культур − репа, капуста, свекла и морковь. Помимо земледелия, у восточных славян было развито скотоводство (разводили свиней, лошадей, крупный и мелкий рогатый скот), и значительную роль играли речные и лесные промыслы, в частности бортничество, рыболовство и охота на крупного и пушного зверя.

Общество славянского этноса. Расселение восточных славян происходило по двум направлениям:

– часть племен осваивала земли в бассейне Днепра, а затем продвинулась в сторону верхнего течения Волги;
– другая часть продвигалась в северном направлении до озера Ильмень, а затем заняла земли близ Белоозера и в бассейне Волги и Оки.

Поселения славянских племен преимущественно располагались близ рек и лесных массивов. Такой выбор мест жизни был обусловлен главными занятиями славян – земледелием и скотоводством. Земледелие в этих районах основывалось на применении лесного перелога. Участки земли освобождались от леса: вырубались деревья, затем выкорчевывали пни и остатки сжигали. После этого землю можно было распахивать и использовать несколько лет. Полученная от сожжения поваленных деревьев зола была прекрасным удобрением, которое позволяло получать в первые пару лет хороший урожай. Использовать такой участок можно было около четырех лет, затем он забрасывался, и работы начинались на другом участке. Заброшенный участок за пять лет успевал отдохнуть и набраться сил, но и не успевал вновь зарастать лесом. По прошествии этого периода на такой участок снова возвращались для ведения земледельческих

работ. Выращивали в основном зерновые культуры, среди которых наибольшее значение имели рожь, овес, ячмень и пшеница.

Вторым по значимости стояло разведение скота, среди домашних животных преобладал крупный и мелкий рогатый скот. Также славянские племена охотились, ловили рыбу, а некоторые занимались еще и бортничеством – собиранием дикого меда. Все эти занятия были обусловлены окружающей природой – в распоряжении славян были леса для охоты, водоемы для рыбной ловли, луга для пастбищ. [7, с. 14-22]

По мнению большинства историков, эпоха «военной демократии» стала временем второго общественного разделения труда, т. е. отделения ремесла от других видов хозяйственной деятельности, в первую очередь, сельского хозяйства. Основываясь на многочисленных археологических источниках, мы можем вполне определенно утверждать, что наибольшее развитие у восточных славян получили кузнечное, литейное, гончарное и ювелирное ремесла.

С развитием производства железа и изделий из него в этносе славян наметилось снижение значения родовых связей и распад сложившегося строя. Орудия труда со временем совершенствовались и теперь некоторые семьи могли сами обеспечить себя необходимыми продуктами. В итоге из-за этих процессов отдельные племена стали формироваться уже не по родовому, а по территориальному признаку. Такие формирования могли занимать земли площадью до нескольких десятков квадратных километров.

Так, в восточных части Европы, образовались десятки племен, среди которых были поляне (районы среднего течения Днепра), северяне (земли левого Приднепровья), тиверцы и белые хорваты (области по нижнему и верхнему течению Днестра соответственно), волыняне (прикарпатские земли), кривичи (верховья Волги и Двины), а также уличи, древляне, радимичи, вятичи (Окский бассейн) и словене (близ Ильменя).

Политическое устройство общества славян на рубеже VII-VIII вв. основывалось на демократии военного типа, когда все мужчины считались воинами и имели оружие. В решении общих проблем принимало участие все население, достигшее взрослого возраста. В военное время своим народом руководили князья, а в мирные годы эта роль отводилась старейшинам. Считается, что признаки государственности у славянских племен стали появляться примерно в X веке.

К эпохе средневековья восходит зарождение и распространение еще одной миграционной теории происхождения славян, получившей наименование «скифо-сарматской». Впервые она зафиксирована Баварской хроникой XIII в., а позднее воспринята многими западноевропейскими авторами XIV-XVШ вв. Согласно

их представлениям, предки славян продвинулись из Передней Азии вдоль Черноморского побережья на север и осели под этнонимами «скифы», «сарматы», «аланы» и «роксоланы». Постепенно славяне из Северного Причерноморья расселились на запад и юго-запад.

В начале XX в. вариант, близкий к скифо-сарматской теории, предложил академик А. И. Соболевский. По его мнению, названия рек, озер, гор в пределах расположения древних поселений русского народа якобы показывают, что русские получили эти названия от другого народа, который был здесь ранее. Такой предшественницей славян, по предположению Соболевского, была группа племен иранского происхождения (скифского корня). Позже эта группа ассимилировалась (растворилась) с жившими далее к северу предками славяно-балтийцев и дала начало славянам где-то на берегах Балтийского моря, откуда славяне и расселились [8, с. 120-125].

Существовал и существует ряд теорий миграционного характера происхождения славян и их «прародины» – это и «азиатская», выводившая славян с территории Средней Азии, где предполагалась общая для всех индоевропейцев «прародина», это и «среднеевропейская», по которой славяне и их предки оказывались пришельцами из Германии (Ютландии и Скандинавии), расселяясь отсюда по Европе и Азии, вплоть до Индии, и ряд других теорий.

Отечественные учёные – последователи славянского учёного Л. Нидерле считали, что славянство образовалось на обширной территории, в состав которой вошла не только территория современной Польши, но также значительная часть современной Украины и Белоруссии. По этой точке зрения восточные славяне явились автохтонами (местными жителями) на своей земле. Подобные взгляды были высказаны болгарскими и польскими учеными [8, с. 10-12, 18-31].

Отечественные историки отмечают сложность самого процесса происхождения славян. По их глубокому убеждению, первоначально складывались отдельные мелкие разрозненные древнейшие племена на определенной обширной территории, которые затем образовались в более крупные племена и их объединения и, наконец, в исторически известные народы, образующие нации. Таков общий путь этнического, культурного и языкового развития народов и наций. Следовательно, народы образовались в ходе истории не от единого исконного «пранарода» с его «праязыком» путем последующего его распадения и расселения из какого-то первоначального центра («прародины»), а наоборот, путь развития в основном шел от первоначальной множественности племен к последующему постепенному их объединению и взаимному скрещиванию.

Сегодня, когда мы рассматриваем проблемы, связанные с происхождением того или иного народа, следует обратить внимание

и на современное видение этого вопроса и его терминологии. Так, Л.Н. Гумилев обращает внимание на следующее: «Антропосфера делится на сообщества, которые мы называем попросту народами, либо нациями, либо этносами... «Народ» − термин неудобный, он слишком полисемантичен. Термин «нация» принято применять только к условиям капиталистической и социалистической формации, а до этого считается, что наций не было. Термин «этнос» очень пригоден для того, чтобы им обозначать сообщества, на которые распадается человечество». Так вот, в ходе процесса формирования этноса славян племена постепенно и последовательно проходили определенные стадии своего культурного и языкового развития, определявшего их этнические особенности. Роль переселений (миграций) в этом развитии оказывается, по мнению отечественных историков, второстепенной [8, с. 6-8, 9, с. 4-11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Хартанович В.И. Краниология ижор / В.И. Хартанович // Расы и народы. − Вып. 30. − М., 2004. − С. 96-124.
2. Кондукторова Т.С. Физический тип людей Нижнего Приднепровья на рубеже нашей эры (по материалам могильника Николаевка-Казацкое) / Т.С. Кондукторова. − М. : Наука, 1979. – 128 с.
3. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян – М. : Наука, 1994. − С. 216-219.
4. Овчинникова Б.В. История России с древнейших времен до второй половины XIX века. Курс лекций / Б.В. Овчинникова. − Ч. 1. − Екатеринбург: Уральский государственный технический университет, 1995. − С. 43-45.
5. Алексеева Т.И. Антропология о происхождении славян / Т.И. Алексеева, В.П. Алексеев // Природа. − 1989. − № 1. − С. 5-18.
6. Соловьевъ С.М. Очеркъ нравовъ, обычаевъ и религіи славянъ, преимущественно восточныхъ, во времена языческія / С.М. Соловьевъ. – http://review3d.ru/solovev-s-m-solovev-s-m-ocherk-nravov-obychaev-i-religii-slavyan-preimushhestvenno-vostochnyx-vo-vremena-yazycheskiya-ocherk-nravov-obychaev-i-religii-slavyan-preimushhestvenno-vostochnyx
7. Толочко П.П. Древние славяне и Киевская Русь / П.П. Толочко. − М.: Наука, 1982. – 599 с.
8. Толстой Н.И. Полесье и этногенез славян / Н.И. Толстой, Л.Н. Виноградова, С.М. Толстая. − М. : Наука, 1983. – 157 с.
9. Герда А.С. Славяне. Этногенез и этническая история / А.С. Герда, Г.С. Лебедева. − Л. : Издательство Ленинградского университета, 1989. – 189 с.

АННОТАЦИЯ

Майструк К.С. Зарождение славянского этноса.

Для понимания процессов, которые привели к формированию единой древнерусской государственности, необходимо представлять территориальное расположение и динамику расселения славянских племен в догосударственный период, то есть выяснить вопросы территориально-географического порядка: где обитали «первославяне», с кем соседствовали, с какими природно-географическими условиями сталкивались, каковы пути последующих перемещений славянских племен. И здесь сразу встает важный вопрос о происхождении славян − времени и месте их формирования в древней индоевропейской среде. Прародителями русского этноса являются восточные славяне − анты (поляне).

Ключевые слова: этнос, первославяне, прародина, суперэтнос, пращуры, военная демократия, родовые отношения.

SUMMARY

Majstruk Ch.S. The birth of Slavic ethnic group.

For understanding of processes that led to the formation of a united ancient Russian state it is necessary to provide the geographical location and the demographic dynamic among the Slavic tribes in the pre-state period. It means the geographic and neighborhood's issues, the question of natural conditions of life of pre-Slavic people, the ways of subsequent movements of them should be studied.

And an important question arises there immediately about the origin of the Slavs – the time and place of their formation in the ancient Indo-European environment. Progenitors of ethnic Russians are East Slavs − Antes (Polans).

Key words: ethnic group, pre-Slavic people, ancestral home, ethinical super-unit, progenitors, military democracy, generic relations.

И.А. Навка
г. Горловка, ДНР

УДК 372.89(477.62) +316.64

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Характерной особенностью современного этапа развития общества является достаточно высокий интерес простых граждан к прошлому, к вопросам истории, в первую очередь, к истории родного края, начиная с дореволюционных времен и до относительно недавних событий. Историческая тема занимает видное место в обсуждениях

на интернет-форумах, в различных политических ток-шоу, на страницах периодической прессы и просто в житейских разговорах. Следует также отметить значительное увеличение количества абитуриентов, поступающих как на дневную, так и заочную, а также очно-заочную форму обучения, которые сознательно выбирают для себя специальность «история».

Откуда же появился этот значительный уровень современного интереса к вопросам истории? Подобный «исторический ренессанс» обусловлен многими объективными и субъективными факторами. Всё дело в том, что на крутых поворотах истории всегда стремительно возрастал интерес к прошлому. Ведь, обращаясь к нему, люди стремятся осознать настоящее и попытаться предвидеть будущее. Кроме того, желание доказать свою правоту в том или ином вопросе, касающемся современной историко-политической ситуации, также способствует активному обращению к историческим материалам.

Собственно говоря, обращение к истории никогда не было незаинтересованным изучением фактов и событий прошлого. Само обращение внутренне мотивировано интересом, содержание которого весьма разнообразно: и поиск средств выхода из кризисной ситуации, и стремление найти источник для легитимации существующих отношений и социальных институтов, и попытка осуществить процедуру самопознания.

Таким образом, можно смело утверждать, что на сегодняшний день в связи со сложившейся политической ситуацией историческое сознание развивается намного активнее по сравнению с другими формами и типами общественного сознания. Являясь сложным и многогранным духовным образованием, оно включает в себя систему знаний, взглядов, восприятий, представлений, эмоций, чувств, стереотипов, художественных образов, теорий и концепций, в которых определенная группа людей осознает свое прошлое, оценивает через него настоящее и строит проекцию будущего, исходя из совершенно конкретных тенденций и процессов современности. Историческое сознание отражает состояние стабильности и изменчивости в общественном развитии и способствует тем самым связи времен и поколений, обеспечивая преемственность, включаясь в практическую каждодневную деятельность людей.

Первой и, пожалуй, главной характерной чертой исторического сознания можно считать интерес к истории. Согласно опросу, который проводился в сентябре месяце в нашем городе на канале радио «Zello» «Горловка Инфо Оперативный» [1], около 83% опрошенных из разных категорий населения интересуются историей, но степень интереса разная. Из них 78,6% интересуются не историей вообще, а отдельными конкретными вопросами, которые так или иначе касаются нашего города, Донбасса в целом, а также

отношений Украины с её западными соседями и Россией на разных исторических этапах. В качестве мотива своего интереса 58,5% назвали «желание аргументированно доказать оппонентам свою правоту», 26,4% − «желание самому разобраться в исторической подоплеке происходящих сегодня событий». Ответ на вопрос: «Нужны ли исторические знания как инструмент для политического анализа современных ситуаций?» – 96,8% дали положительный ответ. Иначе говоря, для подавляющего числа респондентов характерна практическая потребность в исторических знаниях. Осознанное или интуитивное понимание того, что широкие исторические знания позволяют компетентно оценивать события современности и принимать личностно значимые решения, присуще ответам более двух тысяч опрошенных. Такое единодушие заставляет серьезно задуматься.

В последнее время все чаще в различных средствах массовой информации освещаются факты, которые раньше хотя и не были запрещены, однако на них сознательно не акцентировалось внимание или же подавались они с совершенно противоположной точки зрения. Но факт, даже исторический – это еще не научное знание. Достаточно часто факты отбираются и подаются в соответствии с целями той или иной находящейся при власти или стремящейся к этому группы. Для того, чтобы они давали новые знания, необходимо включать факты в целостную концепцию, в систему мировоззрения людей в качестве отдельных «кирпичиков» их внутреннего «духовного стержня». Как гласит китайская мудрость: «Скажи мне – и я забуду; покажи мне – может быть, я запомню, вовлеки меня – и я пойму».

Именно нехватка, а в некоторых случаях и полное отсутствие системности вызывает неудовлетворенность многих преподавателей истории как общеобразовательных, так и специализированных профессиональных учебных заведений среднего и высшего образования. Весьма критически преподаватели оценивают и качество учебных программ по истории с точки зрения их соответствия возрастным требованиям. Кроме того, справедливо замечается, что уже много лет история как учебная дисциплина представляет собой простое заучивание, а иногда и «угадывание» (при выполнении тестовых заданий) определенных дат и имен. В то время как она призвана учить мыслить, строить причинно-следственные связи, анализировать события и видеть их историко-культурную и социально-экономическую подоплеку.

Неумение учиться в классическом понимании этого слова, т.е. запоминать на значительные сроки базовые фундаментальные положения и работать с ними, сложности с сосредоточением внимания, фрагментарное восприятие информации характерны для современного, так называемого «клипового», мышления. Люди

старшего поколения, имеющие последовательное (текстовое) мышление, видят целостную картинку, им тяжело понять молодежь, которая воспринимает мир импульсивно.

Как ни странно, школьная система также построена на формировании у детей клипового мышления [3]. Основная книга в школе – учебник. Дети читают его по отрывкам – от одной темы к другой. Сколько предметов в школе, столько и учебников. Так образование помогает развитию фрагментарного восприятия у школьников. Провозглашая последовательное познание, школа культивирует клиповое. В результате возникают противоречия между выдвигаемыми перед учеником требованиями и реализуемой формой подачи информации.

Разрешению такого противоречия должно помочь введение новой модели преподавания истории [2], когда события региональной истории показаны в контексте всемирной. Именно поэтому каждый раздел новых учебников начинается с анализа того, что в это время происходило в мире. Еще одной особенностью новых учебников является возможность разных взглядов и оценок на одни и те же события, что должно способствовать формированию у школьников умения видеть нашу историю комплексно, во всей её противоречивости.

Кроме того, новые стандарты преподавания истории предусматривают введение так называемой схемы 6-10+1, призванной обеспечить как раз системность изучения. То есть с шестого до десятого класса идет «линейное» изучение отечественной истории, а выпускники получат обобщенный курс всего пройденного материала. В результате удаётся более равномерно распределять учебные часы в соответствии с объемом той или иной темы, посвященной определённому периоду истории. Необходимо также подчеркнуть, что в структуре вводимого курса примерно треть материала предназначена для формирования индивидуальной программы для сильных учеников, что также позволит уменьшить риск «уравниловки».

Способность воспринимать информацию мгновенно, с одной стороны, является преимуществом молодого поколения, однако, с другой стороны, поверхностное субъективное мышление служит хорошей базой для легкого манипулирования мнением большинства, печальные последствия чего мы можем наблюдать собственными глазами. Именно поэтому развитие исторического мышления должно стать одной из приоритетных задач нашей системы образования, ибо его проявления – это умение анализировать, оперировать историческими фактами, видеть их в контексте общемирового исторического процесса, давать им самостоятельную оценку.

Человека, мыслящего логично и одновременно творчески, намного сложнее загнать в рамки навязанных извне стереотипов,

следовательно, заставить выполнять противоречащие его внутренней сущности действия. Конечно, не стоит утверждать, что если люди будут лучше знать историю, то многие наши проблемы исчезнут. Реалии жизни свидетельствуют, что люди в своем поведении, в своих поступках руководствуются не столько знаниями, сколько интересами и чувствами. Но из этого отнюдь не следует, что историю знать не нужно.

Важнейшим направлением в развитии исторического сознания является воспитание у населения языковой культуры, бережного отношения к своей речи и языку в целом, ведь он служит средством передачи из поколения в поколение социального опыта, культурных норм и традиций. Язык – универсальное хранилище национального самосознания и характера. Обеднение словарного запаса, засорение его словами-паразитами, абсолютное незнание синонимических рядов ведут к серьезным изъянам в мыслительной деятельности, к обеднению исторической памяти народа.

Следует отметить, что невысокий уровень языковой культуры характерен сейчас не только и не столько для молодежи, сколько для людей уже среднего возраста. Неумение кратко и точно выразить свои мысли, незнание порой элементарных правил русского и долгое время изучаемого в школах украинского языков, отсутствие привычки читать качественную художественную литературу приводит к нечеткости, неопределенности представлений говорящего / пишущего о предмете речи, идет в ущерб информативности, затемняя главную мысль высказывания. Точность речи реципрокная интеллектуальному уровню говорящего, богатству его активного словарного запаса, эрудиции, владению логикой мысли, законами ее языкового выражения. Иначе говоря, бедность нашего языка неизбежно приводит к скудости мышления, уменьшая возможности человека управлять своими мыслями (а, следовательно, и поступками), так как именно язык придает им конкретную форму.

На сегодняшний день историческое сознание подавляющего большинства представляет собой причудливое сочетание знаний конкретных исторических фактов и наивных представлений; субъективных оценок, сформированных в большинстве случаев под влиянием информации, подаваемой через средства массовой информации; традиций, доставшихся в наследство от предыдущих поколений, с которыми, казалось, мы уже навсегда расстались.

Историческому сознанию не хватает научной глубины, понимания причин и критериев исторического процесса, умения использовать исторические знания для анализа актуальных политических ситуаций. Четкое, структурированное и, одновременно, разностороннее историческое знание помогает находить приемлемые решения в противоречивых ситуациях, прогнозировать

исторический процесс и принимать решения со знанием дела, то есть действовать относительно свободно. При этом свободу следует понимать с философской точки зрения, иначе говоря, как осознанную необходимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горловка Инфо Оперативный / Zello [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://vk.com/g.i.operating – Заголовок с экрана.
2. Дуэль А. Авторы новых учебников по истории ответили на вопросы учителей [Электронный ресурс] / А. Дуэль. – Режим доступа : https://rg.ru/2015/10/14/schoolhistory-site.html – Заголовок с экрана.
3. Клиповое мышление как проблема школьника, учителя, родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://eduinspector.ru/2015/12/31/klipovoe-myshlenie-kak-problema-shkolnika-uchitelya-roditelej/ – Заголовок с экрана.

АННОТАЦИЯ

Навка И.А. К вопросу об историческом сознании на современном этапе развития гражданского общества в Донецкой Народной Республике.

В статье рассматриваются причины повышения интереса к вопросам истории, приводятся возможные пути развития исторического сознания как формы общественного сознания, анализируются проблемы преподавания истории как учебной дисциплины и пути их решения.

Ключевые слова: историческое сознание, интерес к истории, изучение истории, самосознание, языковая культура.

SUMMARY

Navka I.A. To the question of historical consciousness at the present stage of civil society's development in Donetsk People's Republic.

The article studies of the reasons for the increasing interest for the issues of history. The possible ways of development of historical consciousness as forms of public consciousness are suggested. The author analyses the problems of teaching history as an academic discipline and ways of their solution.

Key words: historical consciousness, interest in issues of history, the study of history, identity, language culture.

Ю.А. Никулин
г. Горловка, ДНР

УДК 902:303.447.3

ЭКСПЕРИМЕНТ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЕ АРХЕОЛОГИИ, ЕГО ФУНКЦИИ И РОЛЬ

Нет иного способа на пути к человеческому познанию, кроме эксперимента.
Фрэнсис Бэкон

Один поэт со страниц одного польского фантаста высокопарно вещал: «Поэты должны знать все, в противном случае мы компрометировали бы себя», с археологами дело обстоит так же. И не по той причине, что археология столь высокопарна и поэтична, совсем наоборот, потому что объект и предмет археологии настолько широки и всеобъемлющи, что в ней попросту не остается места даже для толики поэтичности.

Археология как наука, изучающая историю человечества по материальным источникам, берет во внимание абсолютно все аспекты жизнедеятельности человека и человеческих общностей, следовательно, ученый-археолог должен представать в гораздо большем количестве ипостасей, чем ученый-историк, который воспользуется данными археолога, но уже в архивном варианте – отсортированном, лаконичном и аргументированном документе. Чтобы осознать всю глубину данной проблемы, нужно представить себе, насколько широка пропасть между археологическим исследованием и окончательной исторической мыслью. Насколько широка пропасть между Титом Лукрецием Каром, впервые выдвинувшим мысль о системе трех веков, Кристианом Юргенсеном Томсеном, – создателем теории на основе этой мысли, и обществом, которое, несмотря на всю аргументацию, все еще не приняло ее окончательно. Насколько титанический труд лежит между открытием олдувайских чопперов, с трудом отличимых от обычной речной гальки, и трансформацией этого открытия в уже обыденную историческую истину о развитии человека, ставшую привычной и по-родственному тривиальной в исторических кругах. Иными словами, со становлением и развитием археологии, огромными усилиями археологов было постепенно проявлено огромное историографическое бельмо в изучении первобытной истории и дописьменного развития многих цивилизаций, о чем мы, как правило, несправедливо забываем.

Исходя из того, что рамки предмета археологии достаточно обширны, а «под предметом современной археологии обычно понимают само древнее общество во всей совокупности его

аспектов: материального, духовного, бытового, этногенетического и социального» [3, с. 4], объекты же и того более разнообразны, то и задачи, выдвигаемые наукой для исследования объекта и предмета, – чрезвычайно многогранны. Но даже такое внушительное количество задач реализуется за счет методологической базы, которая не лежит лишь в плоскости исторической науки, а имеет междисциплинарные связи не только с гуманитарными науками, но и с точными, такими как химия или физика.

Методологическая база археологии имеет широкий инструментарий способов разрешения научных задач на каждом из этапов археологического исследования, начиная с прогнозирования и разведки местности, заканчивая узкоспециальными лабораторными исследованиями. Имея за плечами почти двухвековую историю развития как науки, археологическое исследование до сих пор составляет очень трудоемкий и кропотливый процесс, исходя из практически неограниченной вариативности материальных объектов исследования, при их сильной территориально-культурной дифференциации. Таким образом, весьма обширная совокупность методов исследования не столько предмет для гордости, сколько практическая необходимость подобрать способ решения, в точности соответствующий исследовательской задаче.

Значимой проблемой археологии является проблема понимания механизмов развития первобытного и древнего общества, особенностей их ежедневного функционирования, как в социально-бытовой, так и в духовной сфере. Человеческое общество находится в постоянном развитии, затрагивающем все сферы его деятельности, исходя из чего, мы получаем извечный конфликт поколений, который выливается в аксиологическом диссонансе между представителями нескольких возрастных групп. Что, в таком случае, мы можем сказать о понимании и между современными людьми и человеком первобытным с его прямыми предками, отделяемыми разницей в десятки тысяч лет? Нас отделяет бездна непонимания. Как классифицировать широкое разнообразие артефактов, конструктивно неидентифицируемых сегодня, если позитивный опыт человечества, накапливаемый миллионами лет, передается детям еще в дошкольном возрасте, а часть этого опыта не передается вообще, не находя практического применения? Преодолеть тысячелетний барьер непонимания, распознать функции и тонкости работы тех или иных орудий труда, особенности того или иного вида первобытной деятельности позволяет эксперимент и экспериментальная археология.

«Эксперимент (от лат. experimentum проба, опыт) – метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Эксперимент

осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию его результатов. Нередко главной задачей служит проверка гипотез и предсказаний теории, имеющих принципиальное значение. В связи с этим эксперимент как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания в целом» [5, с. 792].

Эксперименты не только способны влиять на ход истории человека, эксперименты в значительной степени способны влиять и на представление человека о ходе собственной истории. Еще задолго до того, как Бэкон и эмпиристы объявили его основой человеческого познания, задолго до того, как Галилей и Ньютон изменили своими экспериментами мир, эксперимент был достоянием человечества. Эксперимент не только неотступный спутник человека, во многом именно благодаря ему человек выделился из животного мира. Чем, если не экспериментом, была первая попытка обработки камня, предпринятая homo habilis, ныне известная как Олдувайская культура? Теоретические знания о внешнем мире, накопленные поколениями австралопитеков, в сумме с морфологическими изменениями, подготовленными, уже на тот момент, миллионами лет эволюции, практически были подтверждены экспериментом. Весьма успешным, на наш взгляд, экспериментом, чему есть несколько аргументов. Во-первых, homo habilis становится родоначальником принципиально новой, прогрессивной ветви приматов, которая, в конечном итоге, приведет к появлению homo sapiens, при этом четко разграничивает гоминидов на две категории: прогрессивных, способных к преобразованию внешней среды, и тупиковых, соответственно, не приспособленных к этому. Во-вторых, эта производственная «революция», определила вектор развития человека на миллионы лет вперед, утвердив в сознании гоминидов представление об орудиях труда, так как даже современные молоток, топор и нож – как конструктивно, так и функционально аналогичны обитым галечным чопперам, чоппингам и отщепам, миллионы лет развития лишь усовершенствовали эти орудия, но революционных преобразований они все же не претерпели.

Подобных примеров существует множество, ведь каждая последующая ступень развития человека была ознаменована новым экспериментом, будь то лук и стрелы, производящее хозяйство, керамика или колесо. По сути, эволюция и развитие человека – это борьба экспериментов для преодоления естественного отбора. Именно поэтому эксперимент имеет исключительную ценность для археологического исследования.

Экспериментальная археология как отдельная отрасль науки начала развиваться вместе с первыми исследованиями в области археологии, потому как эксперимент был незаменим для первых

археологов, как минимум, ввиду отсутствия теоретической базы науки, к примеру, «Томсен применял его в исследовании лур, огромных металлических инструментов эпохи бронзы» [2, с. 14]. Своего рассвета экспериментальная археология достигает в XX в., по мере расширения теоретической и исследовательской базы науки, значительно пополняется список проблем, не нашедших консенсуса среди археологов либо просто не разрешенных до этого, ярким примером может служить серия экспериментов Семена Анатольевича Семенова, предшествующая разработке трассологического анализа, разрешившего впоследствии немало археологических загадок.

На сегодняшний день в мире действует большое количество экспериментальных поселений различных археологических эпох и культур, к тому же направленных на исследование разных археологических задач. Условия жизни в этих поселениях максимальным образом приближенны к условиям реконструируемой ими эпохи. Например, в датском Лейре в 1964 году было построено экспериментальное село, живущее жизнью эпохи железа, скот в этом поселении был выведен путем обратного скрещивания и доведен до вида, примерно соответствующего животным той эпохи [2, с. 16]. Помимо основной – исследовательской функции, эти поселения выполняют и второстепенную – популяризацию исторической науки в широких кругах, экспериментальные поселения принимают огромное количество туристов и посетителей, желающих окунуться в увлекательный мир собственного прошлого, и тем самым черпают для себя археологические знания путем их практического усвоения.

Несмотря на все вышесказанное, археологический эксперимент не является «панацеей» для решения всех проблем археологии. Экспериментальная археология знает примеры, когда на основе экспериментов выносились неверные выводы. Знает и примеры, когда параллельные эксперименты давали прямо противоположный результат, поэтому мы не имеем права трактовать полученные экспериментальным путем данные как абсолютные. «Результаты экспериментов только тогда близки к древнейшей действительности, когда они программируются в соответствии с достижениями археологии для каждой конкретной ситуации» [2, с. 18].

Следует также выделить несколько основных принципов ведения археологических экспериментов. Во-первых, на основании эксперимента нельзя твердо и безошибочно установить, был ли данный рабочий процесс таким у наших предков или он выглядел как-то иначе. Во-вторых, результат эксперимента не определен во времени и пространстве, доказав, что какой-то процесс в каком-то месте в прошлом осуществлялся определенным образом, мы не вправе утверждать, что так происходило всегда и везде. В-третьих, экспериментальную работу следует проводить с четко

установленными задачами и ожидаемым результатом. В-четвертых, все проводимые опыты следует детально и четко описывать, чтобы получить возможность сравнения с другими экспериментами [2, с. 18-19].

Подводя итоги, следует отметить, что эксперимент неотлучно сопутствует археологии с момента ее становления, существует целая отрасль науки – экспериментальная археология, основной задачей которой является практическое обоснование и подтверждение гипотез, выявление особенностей того или иного археологического процесса. Эксперимент по праву занимает одно из значимых мест в методологической базе археологии, его значение для систематизации и фильтрации теоретических данных науки сложно переоценить. Основной функцией археологического эксперимента, на наш взгляд, является возможность обеспечения понимания процессов, протекающих в первобытном и древнем обществе, как на индивидуально-бытовом, так и социокультурном уровне. Именно археологический эксперимент способен дать нам ключ к пониманию особенностей развития и становления человека, то есть ключ к пониманию самих себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брей У. Археологический словарь: перевод с английского / У. Брей, Д. Трамп. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
2. Малинова Р. Прыжок в прошлое. Эксперимент раскрывает тайны древних эпох / Р. Малинова, Я. Малина. – М. : Мысль, 1988. – 271 с.
3. Мартынов А. И. Археология : учебник / А. И. Мартынов. – М. : Высш. шк., 2000. – 439 с.
4. Фаган Б. Ахеология. В начале / Б. Фаган, К. ДеКорс. – М. : Техносфера, 2007. – 592 с.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

АННОТАЦИЯ

Никулин Ю.А. Эксперимент в методологической базе археологии, его функции и роль.

Данная статья рассматривает понятия эксперимента и экспериментальной археологии в контексте археологической науки, их функции и роль как для отрасли знаний в целом, так и конкретно для человека.

Ключевые слова: эксперимент; экспериментальная археология; система трех веков; homo habilis; Олдувайская культура.

SUMMARY

Nikulin Yu.A. The functions and role of experiment in the context of archeological methodology.

This article pays attention to such notions as experiment and experimental archeology, its functions and role in the context of the subject generally and particularly human being.

Key words: experiment, experimental archeology, Three Age System, homo habilis, the Oldowan culture.

Б.П. Окунцов
г. Горловка, ДНР

УДК 370.174

К ВОПРОСУ О ПУТЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОТЧУЖДЕНИЯ В ПЕРЕХОДНОМ ОБЩЕСТВЕ

К переходным обществам относятся страны постсоветского пространства, государства восточной Европы и некоторых других регионов мира. В них утверждаются организационные принципы рыночной экономики. Закономерно считать, что в переходных обществах реально существует политическое отчуждение. Оно препятствует вовлечению представителей наемного труда, различных социальных групп в активную политическую деятельность.

Цель статьи заключается в рассмотрении некоторых вопросов. В частности, выявить детерминанты, воспроизводящие в переходном обществе политическое отчуждение как реально существующего явления, так и оказывающего воздействие на степень причастности людей труда к политике. Определить оптимальные пути ослабления действия детерминант, воспроизводящих отчужденность представителей наёмного труда от политики. Тем самым способствовать их активизации в политической жизни.

В нынешних условиях трансформации переходного общества вторгаются в политическую жизнь идеологический и политический плюрализм, происходит отказ от методологического монизма, идет процесс демократизации. Общество переходного типа находится на пути глубоких политических преобразований. Казалось бы, что всё это вместе взятое должно приобщать людей к политике, превратив их в подлинных субъектов политического процесса. Но этого не происходит. Политические партии, другие, как политические, так и неполитические структуры стимулируют участие электората в политических акциях материальным вознаграждением. Политическая эйфория первых лет перехода к рыночным отношениям ныне рассеялась. В современных условиях значительную часть людей, в

том числе молодёжь, охватила политическая апатия. Отчуждение, от политики властно заявило о себе. Если не осознать своевременно проблему отчуждения людей от политики, её причины, то их невключенность в сферу политической жизни, их принципиальная невозможность оказывать влияние на принятие всего многообразия решений, может привести к сдаче позиций в области достигнутого уровня демократических преобразований.

Существуют формы отчуждения, которые в принципе, в основном и главном можно в значительной степени преодолеть, хотя остаточное явление этого феномена будет давать о себе знать и в перспективном развитии переходного общества. К такой форме отчуждения относится политическое отчуждение личности. Но его преодоление или снижение его уровня возможно в том случае, если нынешние и будущие поколения людей будут действовать адекватно, то есть с учётом объективной реальности, предотвращающим угрозу сохранения и воспроизводства отчуждения людей от участия в политической жизни. Главное здесь заключается в том, чтобы не упустить имеющихся возможностей, открывающихся на путях углубления процесса демократизации в переходном обществе. В противном случае неадекватные действия в сложившейся обстановке неизбежно приведут к усилению политического отчуждения личности, социальных групп, в том числе и молодёжи. Здесь могут сыграть свою негативную роль и психологические аспекты взаимодействия и противостояния как профессиональных политиков, государственных деятелей между собой в борьбе за власть, так и их отношение к людям, к различным социальным группам, отягощённым повседневными экономическими, политическими, социальными и психологическими проблемами.

Преодоление или снижение «порога» отчуждения личности от политики предполагает превращение её в подлинный субъект политической жизни. Такая трансформация включает осознание, выражение и защиту личностью своих интересов в политической системе; развитие и совершенствование самой политической системы, очищение её от бюрократических наслоений; формирование эффективных структур народовластия, то есть участие в создании новых прогрессивных общественно-политических образований; отход от нелегитимных и экстремистских форм социально-политического протеста, например, таких, как бойкот, т. е. отказ от исполнения решений органов власти; несанкционированные митинги и демонстрации, захват зданий государственного и общественного назначения; создание незаконных вооружённых формирований и других форм нелегитимного протестного политического поведения.

Переходное общество заинтересовано в том, чтобы субъекты политического процесса по мере снижения уровня их отчуждения

от политики адекватнее отражали политическую объективную реальность не только на социально-психологическом, но и научном, рациональном, теоретическом уровне. Это, в конечном счете, позитивно скажется на использовании субъектами политического процесса преимущественно легитимных форм социального и политического протеста. Поводов, причин для протестного политического и социального поведения всегда будет достаточно в любом (самом демократическом и благополучном обществе, тем более в обществе с переходной экономикой).

Оперирование категорией «политическое отчуждение» обязывает осуществить ее интерпретацию. Фундаментальной, глубинной основой существования «политического отчуждения» является «отчуждение». Его сущность описана и раскрыта в марксистской концепции отчуждения. Её составляющие сводятся к отчуждению самой деятельности наёмного работника, поскольку его сущностные силы объективируются в результатах труда. Последние ему не принадлежат, над ними он утрачивает контроль; отчуждение условий труда от самого труда. Субъекту (наёмному работнику) противостоят в отчуждённой форме как материальные (частная собственность на средства производства), так и интеллектуальные условия труда (управление производственным процессом, организация труда); отчуждение результатов труда от наёмного работника приводит к тому, что ему противостоят продукты его собственного труда как чужая собственность, как чуждый ему предметный мир. Этот предметный мир, в котором воплощается человеческая сущность наёмного работника, закабаляет последнего. Создаваемый им продукт труда используется в интересах работодателя и служит для ещё большего его закабаления. Система эксплуатации, отчуждающая наёмного работника от произведенных им вещей, порождает такие социальные отношения, которые неизбежно включают буржуазный индивидуализм, ненависть, недоверие, враждебность, зависть и другие негативные черты, вместо сотрудничества в процессе реализации потенциальных возможностей людей для удовлетворения ими как материальных, так и духовных потребностей. Поэтому закономерно то, что различные человеческие качества, в конечном счете, детерминируются производственными отношениями, отношениями собственности на средства производства; отчуждение социальных институтов и тех норм, которые они предписывают, от работников наёмного труда.

Социальные институты тяготеют к превращению в бюрократическую систему, организованную по иерархическому принципу (бюрократизация государства, политических партий как социального института); отчуждение идеологии от реальных жизненных процессов. Нередко идеология приобретает

умозрительный, спекулятивный характер. Так либеральная идеология оторвана от интересов людей труда, актеров непосредственного производственного процесса. Будучи несовместимой с государственной социальной защитой по отношению к наёмному труду, такая идеология не только отчуждена от людей труда, но и противоречит их интересам в социальной, экономической и других сферах общественной жизни. Такая интерпретация отчуждения служит фундаментальной основой как для понимания сущности политического отчуждения, выступающего в виде разрыва единства между социальным субъектом и его важнейшей социальной функцией, в частности, участия в политической жизни общества, так и для объяснения причин отчуждённости индивида от политики, социальных групп и других социальных образований.

Существование политического отчуждения фиксирует состояние, при котором деформируются многообразные отношения между человеком, социальной группой как субъектами политического процесса и государственными структурами. В результате последние воспринимаются работником наёмного труда как противоречащие его интересам, трактуемые им как враждебная, угнетающая его субстанция.

Выявляя причины, детерминирующие политическое отчуждение представителей наемного труда, целесообразно подразделить их на две группы. С одной стороны, это объективные причины, с другой – субъективные. Объективные причины, составляющие первую группу и систематизированные по степени социально-политической значимости, включают, прежде всего, частнособственнические отношения. На их основе возникают противоположные экономические, политические, социальные, идеологические интересы наёмных работников (социальных групп). В условиях существования антагонистических общественных отношений в переходном обществе общий интерес игнорируется, и преувеличиваются особые экономические и политические интересы собственников. Это выражается в доминировании, абсолютном преобладании владельцев собственности на средства производства в политической и экономической системах общества, в их структурах, в политических институтах, вплоть до местных органов самоуправления. В таком политическом и экономическом пространстве человек труда как субъект политического процесса не выявляется, он просто отсутствует. При этом не выработан механизм контроля со стороны электората как за функционированием политических институтов, так и занятых в них.

В детерминировании политического отчуждения людей труда немаловажное значение имеет уровень развития производительных сил переходного общества. Игнорирование норм Трудового

кодекса и его несовершенство приводит к неконтролируемой продолжительности рабочего времени занятых на производстве, что негативно сказывается на приобщении их к активной политической жизни. В результате дефицит свободного времени вынуждает людей труда для защиты своих экономических, социальных и политических интересов оставлять рабочие места и прибегать к протестным формам политического действия.

В качестве объективной детерминанты, отчуждающей наёмных работников от политики, выступает их принципиальная невозможность оказывать влияние на принятие решений в управленческих структурах различных уровней. В условиях антагонистических общественных отношений, существующих в переходном обществе, во властные структуры электорат делегирует тех, кого он избрал на очередных выборах того или иного уровня. Но принципы либеральной демократии практически не допускают проникновение людей труда в политические управленческие и законотворческие структуры. В них по вполне понятным причинам избираются преимущественно представители буржуазии, то есть господствующего класса. Эти структуры, будучи неподконтрольными электорату, влияют на отчуждение представителей эксплуатируемых социальных групп от политики.

Вопрос о путях преодоления политического отчуждения предполагает устранение или ослабление действия детерминант, обусловливающих отстранённость людей труда от политики. Объективные детерминанты принципиально не устранимы, поскольку они представляют организационные принципы переходного общества. Их преодоление потребует реорганизации экономической и политической основы существующего общественного строя. Следовательно, о путях ликвидации политического отчуждения в переходном обществе в отношении объективных детерминант, обусловливающих существование политического отчуждения, говорить некорректно, а справедливо рассуждать об ослаблении их влияния. Так, низкий уровень развития производительных сил переходного общества вполне подлежит коррекции, что может позитивно повлиять на снижение «порога» отчуждения людей от политики. Однако в детерминации политического отчуждения в переходном обществе участвуют не только объективные факторы, но и субъективные, систематизируемые по степени значимости. Исходя из этого критерия, на первое место целесообразно поставить политическую безграмотность, низкую политическую культуру и неразвитость политического сознания значительной части представителей наёмного труда.

Следуя указанному критерию, нетрудно определить другую субъективную детерминанту, представляющую собой осознанное

нежелание политических функционеров, политических структур создавать такие механизмы, которые бы подключали людей к участию в политической жизни. Затем претендует на целесообразное выделение в порядке значимости детерминанта, связанная с акцентированием людьми труда своих усилий на решении проблемы как собственного выживания, так и своих близких; массовое разочарование наёмных работников от неудач, имеющих отношение к проведению реформ либерального типа, демократизация переходного общества; разобщённость людей труда, то есть их занятость на многочисленных предприятиях малого и среднего бизнеса с небольшим количеством работающих; наёмные работники не признают политику своим делом, считая её несовместимой с моралью; социальный снобизм профессиональных политиков, считающих рядовых граждан неспособными участвовать в политической жизни, тем более управлять различными сферами общества; нарушение прав человека; поразительно низкий уровень жизни и другие.

Субъективные детерминанты, воспроизводящие отчуждение людей от политики, не являются раз и навсегда данными. Они преодолимы по мере развития степени зрелости переходного общества и целенаправленной деятельности соответствующих общественных, государственных структур. Существуют конкретные пути, способствующие преодолению или снижению «порога» отчуждённости людей от политики. Эти пути вырисовываются по отношению к каждой субъективной причине в отдельности. Их целесообразно наметить. Так, низкая политическая культура и неразвитость политического сознания у значительной части наёмных работников может быть нейтрализована в результате осуществления дальнейшей их политической социализации. Реализация этого пути включает усвоение индивидом определённой совокупности политических знаний, политических норм, политических традиций, собственного политического опыта и политического опыта предшествующих поколений. Результатом политической социализации является формирование политического сознания и политической культуры субъектов политического процесса. В этой сфере задействованы различные факторы.

Наряду с непосредственной политической социализацией происходит косвенная политическая социализация под влиянием ряда структур, участвующих в этом процессе. Достижение гармонического осуществления политической социализации предполагает диалектическое взаимодействие всех факторов, работающих в адекватном направлении. Вместе с тем, процесс политической социализации характеризуется противоречивостью. Некоторые структуры, участвующие в политической социализации, преследуют свои корпоративные интересы, в частности, политические

партии. Они стремятся представить электорату свои политические и идеологические ценности как единственно правильные. При этом манипулируют как общественным, так и индивидуальным политическим сознанием, используя грязные политические технологии. Наряду с достоверной политической информацией транслируется ложная, дезориентирующая людей труда. Такие приёмы требуют высокой политической избирательности, которая бы противостояла губительному воздействию грязных политических технологий на политическое сознание наёмных работников. Противоречивый характер политической социализации обусловливается и другими факторами, в частности, образовательными структурами, в которых индивиды (в своей массе будущие наёмные работники) усваивают определённый набор политических знаний.

Пути преодоления или ослабления влияния других субъективных детерминант на воспроизводство политического отчуждения обнаруживаются при анализе сфер переходного общества. Это новаторское творчество и стремление управленческих структур приобщать людей труда к управлению общественными процессами через создание системы специальных вариантов в области экономической и политической деятельности. Нацеленность государственных структур на улучшение условий жизни наёмных работников снимет проблему их выживания, сформирует в психике и политическом сознании людей труда уверенность в осуществлении реформ и дальнейшей демократизации переходного общества. Повышение нравственного уровня политики, признание за рядовыми гражданами способности участвовать в политической жизни, практическая реализация прав человека, и в первую очередь в экономической области, позитивно скажется на приобщении наёмных работников к политике. Существуют и другие пути преодоления или ослабления действия субъективных детерминант в воспроизводстве политического отчуждения. Они будут объектом дальнейших научных изысканий.

АННОТАЦИЯ

Окунцов Б.П. К вопросу о путях преодоления политического отчуждения в переходном обществе.

В статье рассматриваются объективные и субъективные причины, детерминирующие политическое отчуждение в переходном обществе. Также акцентируется внимание на принципиальной невозможности преодолеть объективные детерминанты, воспроизводящие политическое отчуждение. Кроме того, в статье анализируются пути преодоления или ослабления действия субъективных причин, воспроизводящих политическое отчуждение на этапе переходного общества.

Ключевые слова: отчуждение, политическое отчуждение, объективные факторы, субъективные факторы, переходное общество.

SUMMARY

Okuntsov B.P. Discussing the ways of the transitional society to overcome political alienation.

The article highlights both objective and subjective reasons that determine political alienation in the transitional society. It also focuses at the fact of absolute impossibility to withdraw the objective determinants of political alienation. In addition the paper analyses the ways of the subjective reasons that reproduce political alienation in the transitional Society.

Key words: alienation, political alienation, objective determinants, subjective determinants, transitional society.

И.Н. Петрова
г. Донецк, ДНР

УДК 94(44).027

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ЛЕТ И ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО КОРОЛЯ ЛЮДОВИКА XI. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Во второй половине прошлого века история стремительно сдвинулась от традиционных направлений: нарастает тенденция психологизма в историческом познании, в котором одно из приоритетных мест занимает проблема роли личности в контексте истории.

Синтез исторической и психологической наук в изучении биографии дает возможность оценить исследуемого деятеля не только по степени и характеру его воздействия на исторический процесс, на первый план выступает личность индивида, мотивы поведения, повлиявшие на исторические события. Кроме того, использование инструментария психологической науки позволяет историку выработать взвешенную оценку исследуемой персоны, не предписывая положительных или отрицательных характеристик [4, с. 5]. Таким образом, одна из целей работы историка-биографиста состоит не в том, чтобы определить, какой была историческая личность, а понять, почему она была именно такой.

Проблема изучения личности на основе методологии истории и психологии в последние декады становится более актуальной в отечественной историографии (прим. в Западной Европе и США интерес к психобиографии зародился ещё с работами психоаналитика З. Фрейда «Леонардо да Винчи. Воспоминание детства», 1910 г.). Прежде всего, следует выделить работы И. Ю. Николаевой «Полидисциплинарный синтез и верификация в истории», О. Н. Мухина «Перспективы изучения биографии исторической

личности в свете применения полидисциплинарной методологии (на примере историко-психологического анализа личности Петра I)», И. Б. Михайловой «Казанское взятие» и эсхатологические представления Ивана Грозного», Н. В. Болдиновой «Император Клавдий: взгляд с позиций психоанализа». Таким образом, на сегодняшний день существует ряд исследований, в которых внимание концентрируется на изучении биографии личности с использованием психологических теорий, что делает наглядной актуальность и целесообразность междисциплинарного подхода в изучении человека и социума в истории. И, как отмечает Франк Е. Мэнюел, «исследования психологических явлений прошлых эпох не только изменят исторические концепции, относящиеся к ним, но могут привести и к правильной оценке исторических рамок и ограниченностей современных психологических доктрин» [5, с. 285].

В данной статье осуществлена попытка изучения личности Людовика XI, а именно, реконструкция периода его детства и воспитания. Объект изучения был выбран не случайно: Людовик XI справедливо считается одним из выдающихся королей Франции. Он заложил основы абсолютной монархии на развалинах феодализма, расширил пределы Франции до Юра, Альп, Пиренеев, первый из западноевропейских правителей ввел почту, проводил политику протекционизма и меркантилизма, что способствовало централизации страны, формированию единого внутреннего рынка. Личность Людовика XI носит крайне спорный и неоднозначный характер и всегда вызывала интерес историков и романистов. В свою очередь, предметом изучения служит детство короля. Выбор данного периода жизни Людовика XI обусловлен тем, что детские годы, по мнению ряда ученых, являются базисными в формировании жизненных целей и установок [1, с. 84]; именно в детстве формируется социально-психологическая идентичность [7, с. 31-32]. Важно отметить, что до наших дней дошло мало исторических источников, которые свидетельствуют о детстве Людовика XI. Следовательно, на основании имеющихся воспоминаний об индивиде в зрелом возрасте, мы можем понять, каким было детство Людовика XI, какие факторы повлияли на формирование его идентичности.

Для исследования личности Людовика XI в данной работе будут использованы теории психоанализа, с помощью которых можно рассмотреть формирование характера человека, а именно теории Э. Эриксона и К. Хорни.

Прежде чем приступить к анализу индивида, следует кратко изложить основные положения методов психоанализа используемых теорий личности. Э. Эриксон наиболее важной проблемой психоанализа считал изучение адаптивных способностей эго («предсознания», контролирующие поведение индивида на

основании допустимых норм в социуме). Так, по мнению Э. Эриксона, личность проходит восемь стадий психосоциального развития, определяющихся определенной кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития личностной идентичности. По его мнению, развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития [7, с. 12-16].

В свою очередь, в теории К. Хорни описываются черты невротической личности. Основным качеством личности невротика является базальная тревожность – чувство собственной незначительности, беспомощности, покинутости, подверженности опасности. Это качество формируется, как правило, в детстве в результате вытеснения страхов, порожденных непосредственно угрозами, запретами и наказаниями. В результате базальной тревожности, по мнению К. Хорни, в детстве формируются защитные стратегии, выступающие в качестве невротических потребностей: в любви и одобрении, в руководящем партнере, в четких ограничениях, во власти, в эксплуатировании других, в общественном признании, в восхищении собой, в честолюбии, в самодостаточности и независимости, в безупречности и неопровержимости. Каждая из этих потребностей порождает свой стиль поведения. Изучая эти стратегии защиты, К. Хорни пришла к трем типам людей по их ориентации на других. Это ориентация на людей (уступчивый тип), ориентация от людей (обособленный тип) и ориентация против людей (враждебный тип) [8, с. 21-24].

Для анализа личности Людовика XI с помощью вышеперечисленных теорий необходимо изучить условия формирования и становления его характера и убеждений, особенности поведения и взаимоотношений с родными людьми, противниками и соратниками в различные периоды его жизни. В качестве источников биографических фактов были использованы «Мемуары» Филиппа де Коммина. На наш взгляд, данный исторический источник является аргументированным и достоверным для изучения Людовика XI как личности. По мнению Ю. П. Малинина, Филипп де Коммин «не идеализирует события прошлого, а рассматривает жизнь с рационалистической точки зрения и берет ее в том виде, в каком она предстает его проницательному взору» [3, с. 415].

При рассмотрении личности Людовика XI, по теории Э. Эриксона, как обозначалось ранее, многие важнейшие эпизоды раннего детства недоступны для анализа. О результатах прохождения ранних возрастных стадий можно судить по их проявлениям в дальнейшей жизни. Так, отсутствие внимания в детстве заложило базисное недоверие к миру, развились чувства боязливости и подозрительности

[7, с. 106-107, 113]. Об этих чертах Людовика XI часто упоминает Ф. де Коммин: «по природе своей (Людовик XI) был довольно-таки боязливым» [2, с. 35], «относился с крайней недоверчивостью ко многим своим людям, причем без причины» [2, с. 36]. Кроме того, согласно теории Э. Эриксона, в период раннего детства Людовик не испытывал каких-либо ограничений и строго контроля со стороны взрослых, благодаря чему возникло чувство самостоятельности, которое сопровождало индивида всю жизнь [7, с. 117-119]. Это подтверждается историческим источником. Например, в начале войны с Лигой общественного блага (1465 г.) король держал совет с графом Мэном, великим сенешалем Нормандии де Брезе и адмиралом Франции, принадлежащим к дому Монтобанов. По окончании совета, не посчитавшись с мнениями, Людовик XI постановил не ввязываться в битву [2, с. 14]. В марте-апреле 1470 г. король созвал Генеральные штаты в Туре, «чтобы придать официальный характер делу», с целью одобрения возобновления военных действий против Карла Бургундского, причем пригласил он только тех, «о которых он знал, что не станут противоречить ему» [2, с. 86]. Ещё одним примером служат переговоры Людовика XI с герцогом Миланским, которому был невыгоден мир короля и Карла Смелого, и чтобы мир так и не был заключен, герцог пообещал дать королю 100 тыс. дукатов. На что король ответил: «... что касается мира и войны, то я поступлю по своему усмотрению» [2, с. 168].

В стадии возраста игры были сформированы такие качества, как личностная инициативность, предприимчивость [7, с. 125]. Людовик XI не был аморфным правителем, активно проводил внутренние реформы, вмешивался в дела других государств: «... Он любил вмешиваться в дела своих соседей, как в свои собственные, приставляя к соседним государям своих людей и разделяя тем самым с ними власть... Он вникал во множество мельчайших дел своего королевства, без которых спокойно мог бы обойтись, но такова уж была его натура, и он так и жил» [2, с. 259].

В свою очередь, на стадии школьного возраста у дофина сформировалось чувство неполноценности, которое выражалось в стремлении быть у всех на слуху, контролировать окружающих: «наш король ничего так сильно не боялся, как лишиться беспрекословного повиновения, стараясь, чтобы ему подчинялись без исключения во всем» [2, с. 240]. Согласно теории Эриксона, в этот период стремления Людовика XI «забивались» родителями. В «Мемуарах» мы находим свидетельства о конфликтных отношениях с отцом [2, с. 35, 259], Карлом VII, которые были следствием того, что отец не уделял сыну должного внимания, подавлял своим авторитетом [7, с. 134-135], что в конечном итоге вызвало протест со стороны Людовика XI. Так, в начале вступления на престол он противопоставлял себя отцу,

разжаловав опытных и знатных рыцарей, которые хорошо служили Карлу VII [2, с. 13]; «и тем самым навлек на себя большую беду, ибо из-за этого началась война так называемого Общественного блага, и она могла привести к тому, что его лишили короны» [2, с. 252]. Однако следует отметить стремление Людовика XI к самообразованию и любовь к книгам [2, с. 64]. Следовательно, на данной стадии онтогенеза взрослые поощряли его стремление к чтению [7, с. 133], благодаря чему Людовик XI неоднократно среди современников и биографов именуется мудрым и рассудительным правителем [2, с. 133; 8, с. 349].

В подростковый период на Людовика взвалили недетские, на современный взгляд, обязательства: в тринадцать лет он уже был обручен с Маргаритой Шотландской, вместе с королем, Карлом VII, решал государственные дела в различных землях, принадлежавших французской короне. Однако следует отметить, что данные явления в подростковый период в XV в. были скорее нормой, чем отклонением. В этот период у Людовика XI выработалось чувство личной определенности, и именно на данной фазе произошел первый крупный конфликт с отцом – Прагерия [2, с. 252].

На стадии прохождения юности у Людовика XI не складывались близкие отношения с людьми. Из-за базисного недоверия, сформированного ещё на фазе младенчества, дофин не мог довериться людям и на основании характеристик личности, заложенных в детстве, так и не сумел достичь близости с кем-либо, воспринимая окружающих только как фигуры в политических играх, поэтому сформировалось чувство одиночества, которое, следует заметить, особо проявилось на стадии старости [2, с. 256].

Характеризуя период взрослости, трудно определить, позитивно или деструктивно был пройден Людовиком XI кризис данного периода. С одной стороны, Людовик проявлял заботу о грядущих поколениях, реформируя страну, но с другой – непомерные налоги только ухудшали жизнь людей, которые находились вне его социального круга. Так, Ф. де Коммин сообщает: «У него в глубине души возникло весьма серьезное желание преобразовать систему управления в королевстве, главным образом – сократить сроки проведения судебных процедур, и в связи с этим обуздать парламент; ... он хотел также ввести в королевстве общие кутюмы и единые меры, и чтобы все кутюмы, переложенные на французский язык, были сведены в одну хорошую книгу; дабы покончить с плутовством и грабительством адвокатов... он и обременял, как ни один другой король, своих подданных налогами. Ни силой, ни представлениями и протестами его нельзя было бы заставить их уменьшить» [2, с. 238]. Однако, как отмечает Коммин, Людовик XI был «другом людей невысокого положения», и прекрасно знал

проблемы общества, а большие налоги он собирал для того, чтобы иметь средства для проведения реформ, и что если бы король прожил бы дольше отпущенного, он принес бы много благ Франции [2, с. 238]. Таким образом, для анализа данного периода нужно опираться не на биографические данные, а на дальнейшую модель поведения. Известно, что в старости Людовик XI вел себя отчужденно и замкнуто, следовательно, в период взрослости у Людовика не выработалось чувство сопричастности в обществе, а всё своё внимание он сосредотачивал, главным образом, на достижении своих интересов, большей власти и признательности [7, с. 147]. В частности, в «Мемуарах» часто упоминаются щедрые дары короля и пенсии, которые «прельщали» противников Людовика XI и благодаря которым многие переходили на сторону его интересов. «Он не унывал, если с первого раза получал отказ от того или иного человека, и продолжал свои усилия, не жалея посулов и даров в виде денег или должностей» [2, с. 35]. Ярким примером данной политики Людовика XI являются его договоренности с английским королем Эдуардом, с целью невступления английской армии в военные действия в союзе с Карлом Смелым. Для достижения своих целей Людовик XI делал все возможное, чтобы переманить Эдуарда на свою сторону: злословил на Карла Бургундского, раздавал щедрые подарки и деньги английским герольдам и послам, говорил лестные слова английскому королю, устраивал роскошные пиры, допускал своеволия англичан во французских городах, и даже постоянно выплачивал пенсии королю в 50 тысяч экю, а его приближенным выплачивал около 16 тысяч, в том числе тайно [2, с. 120-122, 136, 141-142, 145, 149, 152, 222].

В период старости у Людовика XI остро наступает кризис «цельности – безнадежности». На данном этапе проявляются чувства одиночества и страха, боязнь быть забытым [7, с. 151-152]. Так, король, несмотря на болезненное состояние, продолжал политическую деятельность: «... заболел он во второй раз в 1481 году, но, как и прежде, продолжал разъезжать по стране» [2, с. 241]; старался привлечь к себе внимание, рассылая послов, заказывая в различных европейских государствах уникальных животных, «однако, когда ему их доставляли, он не проявлял к ним никакого интереса», одевался в дорогие одежды, причем ранее предпочитал простое одеяние и не любил церемоний [2, с. 139, 245]. Также в период старости Людовик XI испытывает навязчивый страх смерти – танатафобию. Король испытывал страх заговора, и поэтому нанимал многочисленную охрану, ограничивая себя даже от собственных детей [2, с. 255]. Кроме этого, Людовик XI всячески старался избежать смерти: посылал за лекарями и священниками,

нанимал дорогостоящих врачей. Как сообщает Ф. де Коммин, в 1483 году тяжело болевший король Людовик XI пригласил святого Франциска из Паолы в свой замок Плесси-ле-Тур, при встрече король «встал перед ним на колени, умоляя просить бога за него, чтобы господь соизволил продлить ему жизнь» [2, с. 244-245]. Из-за боязни смерти король даже терпел неуважительное отношение врача по имени мэтр Жак Куатье, так как тот сказал, что король умрет, если уволит его, что было для Людовика «настоящим чистилищем во всем мире» [2, с. 255]. Такое внешне навязчивое поведение сочетается с изменениями в физиологии: расстройствами сна и бессонницей, уменьшением массы тела и потерей аппетита, появлением болей невротического характера [2, с. 239, 241]. Таким образом, завершающий этап жизни Людовика XI, согласно теории Э. Эриксона, прошел деструктивно, в одиночестве и страхе.

Анализируя характер Людовика XI в свете теории личности К. Хорни, можно говорить о неврозе характера, связанном с нарушением отношений любви, так как он всегда был болезненно чувствителен к вниманию со стороны других людей [2, с. 195]. Также наблюдается избыточная потребность во власти, самодостаточности и независимости. За более чем двадцать лет он всего один раз созвал Генеральные штаты, и то лишь, чтобы утвердить свои решения, чтобы взять верх над противником [2, с. 86]. Он хотел все знать, никогда не принимал опрометчивых решений, был рассудительным и осторожным. Об этом пишет и Ф. де Коммин в своих «Мемуарах»: «Никто, кроме него, не изъявлял желания знать стольких людей, и не прислушивался к людям столь внимательно, и не осведомлялся о столь многих вещах. Поистине он знал, как своих подданных, всех могущественных и значительных людей в Англии, Испании, Португалии, Италии и во владениях герцогов Бургундского и Бретонского» [2, с. 35]. «Он действовал медлительно и осторожно, когда за что-либо брался, и все взвешивал столь хорошо, что крайне редко терпел неудачи и чаще всего оказывался хозяином положения» [2, с. 71]. Главной линией избавления от коренной тревоги бессознательно было выбрано движение против людей, которое характеризуется недоверием к людям, борьбой, бунтом против них, ради собственной защиты или мести. В ход шли интриги, коварство, устранение конкурентов любыми способами вплоть до физической расправы (именно в период правления Людовика XI были созданы жуткие места заточения: железные клетки, где заключенный не мог ни встать, ни лечь [2, с. 256]), часто руками других: «наш господин, король Людовик, лучше любого другого из мне известных государей постиг это искусство разделять людей, ради чего он не жалел ни денег, ни богатств, ни трудов, расточая их не только перед господами, но и перед слугами» [2, с. 47].

Таким образом, подводя итог, можно сделать следующие выводы:

- использование психологического инструментария в историческом исследовании позволяет расширить понимание исторических явлений, выявить ментальные установки макро- и микросоциума, познать глубинные мотивы поведения индивида;
- анализ личности Людовика XI, в свете социогенетической теории Э. Эриксона, делает возможным реконструировать детство, выявить влияние воспитания на становление моделей поведения и характера короля. Согласно теории, детство Людовика проходило без особого внимания и любви отца, Карла VII. Так отсутствие внимания в детстве заложило базисное недоверие к миру, развились чувства боязливости и подозрительности. В воспитании Людовика взрослые не ограничивали его стремления и интересы, прививали, но не насаждали любовь к знаниям, в результате были сформированы и такие качества, как личностная инициативность, предприимчивость и способность к самообразованию;
- теория К. Хорни способствует пониманию причин невротического поведения. У Людовика XI, вследствие недостатка заботы в период детства, наблюдается избыточная потребность во власти, самодостаточности и независимости. В свою очередь, чтобы избавиться от коренной тревоги, бессознательно было выбрано движение против людей, что выразилось в недоверии к людям, проявлениях жестокости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология / под ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
2. Коммин Ф. *Мемуары* / Ф. Коммин; пер. с фр. Ю. П. Малинина. – М. : Наука, 1986. – 500 с.
3. Малинин Ю. П. Филипп де Коммин и его «Мемуары» / Ю. П. Малинин // Коммин Ф. Мемуары. – М. : Наука, 1986. – С. 384-437.
4. Мухин О. Н. Перспективы изучения биографии исторической личности в свете применения полидисциплинарной методологии (на примере историко-психологического анализа личности Петра I) : дис. ... д-ра ист. наук: спец. 07.00.09 – историография, источниковедение и методы исторических исследований / О. Н. Мухин. – Москва, 2015. – 645 с.
5. Мэнюел Ф. О пользе и вреде психологии для истории / Ф. Мэнюел: пер. с фр. Ю. А. Асеева; под ред. И. С. Кона // Философия и методология истории. – М. : Прогресс, 1977 – С. 262-289.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни; пер. с англ. А. И. Фета. – Нючёпинг : Philosophical arkiv, 2016. – 186 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А. В. Толстых. – М. : Флинта; МПСИ; Прогресс, 2006. – 352 с.

8. Эрс Ж. Людовик XI. Ремесло короля / Ж. Эрс; пер. с фр. Е. Колодочкиной. – М. : Мол. гвардия, 2007. – Серия : Жизнь замечательных людей – Вып. 1252. – 384 с.

АННОТАЦИЯ

Петрова И.Н. Влияние детских лет и воспитания на формирование личности французского короля Людовика XI. Психологический аспект.

В данной статье осуществлена попытка изучения личности Людовика XI, а именно реконструкция периода его детства и воспитания, используя методологический синтез исторической и психологической наук, обоснована необходимость применения методов психоанализа в процессе биографического исследования. Проанализированы характерные особенности поведения Людовика XI на основе воспоминаний современника Филиппа де Коммина. С помощью применения психологических теорий выявлены бессознательные причины и особенности формирования психологического портрета короля.

Ключевые слова: Людовик XI, историческая психология, реконструкция психических характеристик личности.

SUMMARY

Petrova I.N. Impact of childhood and upbringing the formation of the personality of the French King Louis XI. The psychological aspect.

In this article an attempt of studying of the personality of Louis XI, namely the reconstruction of the period of his childhood and education, using a methodological synthesis of the historical and psychological Sciences is realized. The necessity of applying the methods of psychoanalysis in the process of biographical research is explained. The characteristic features of the conduct of Louis XI, based on the memoirs of contemporary Philippe de Commine are analized. By applying psychological theories of the unconscious the reasons and peculiarities of formation of psychological portrait of the king are revealed.

Key words: Louis XI, historical psychology, reconstruction of the mental characteristics of the person.

М.А. Полякова
г. Горловка, ДНР

УДК 94(470+571) «17»

РЕЗУЛЬТАТ РЕФОРМ ПЕТРА ВЕЛИКОГО В КОНТЕКСТЕ НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ РОССИИ

...И хотя нет более Петра Великого с нами, однако дух его в душах наших живет.
А.К. Нартов

Все мы знакомы с такой исторической персоной, как Петр Алексеевич Романов, первый император Российской Империи, самодержец. Для того, чтобы подчеркнуть величие правителя, его называли Петр I Великий. Нет сомнений в том, что Петр Романов оказал огромное влияние на формирование и развитие Российской Империи. Но так ли сильно оно сказалось на дальнейшем формировании социальной, культурной и политической жизни современной России? Этот вопрос актуален для современной отечественной исторической науки, и в настоящее время идут дебаты о пользе данной реформаторской деятельности для России XVII века и ее значении в контексте новейшей истории. Некоторые историки считают ее негативной, например, В. О. Ключевский: «Петр привнес величайший вред будущности России» [5, с. 350]. Другие историки, например, И. И. Неплюев, напротив, – результативной и необходимой [7, с. 32].

В этой связи для нас представляет интерес определение влияния реформ Петра Великого на современный путь развития России, именно это является целью нашей статьи.

Ранее указывалось, что ряд историков критиковал петровские реформы, тот же В. О. Ключевский не только характеризовал реформы как длинный ряд ошибок, но и определил их как перманентное фиаско, а петровские приемы управления – как «хронический недуг», разрушавший организм нации на протяжении почти 200 лет [5, с. 350].

Другие историки и ученые считали петровские реформы необходимыми для России XVII века. Русский историк С. Ф. Платонов писал, что «если дело Петра не пропало с его кончиной..., то причина этого... в полном соответствии реформы с вековыми задачами и потребностями нации» [8, с. 152].

Однако даже среди признающих необходимость реформ выделялись те, кто считал их кардинальными. Например, княгиня Дашкова считала, что если бы Петр обладал умом великого законодателя, он предоставил бы правильной работе времени постепенно привести к улучшениям, которые он вводил насилием [4, с. 102]. Такого же мнения придерживался и Н. А. Бердяев, утверждавший, что реформы были совершены путем насилия над

народной душой и верованиями [2, с. 114]. Российский историк Е. В. Анисимов был не согласен с тем, что петровские изменения интенсифицировали разворачивающиеся в стране процессы, заставив ее, таким образом, совершить гигантский прыжок, пропуская несколько этапов развития [1, с. 165].

Считаем необходимым заметить, что реформаторская деятельность Петра была обусловлена отсталостью России, которая представляла опасность для независимости русского народа. Назовем эти признаки.

Например, одна из самых острых проблем, которую затронул император, была военная сфера государства. Иррегулярная армия, состоящая из отсталого дворянского ополчения, плохо обученных и вооруженных стрельцов, не смогла бы в случае угрозы достойно понести свою службу.

Сложный государственный аппарат не распределял обязанности чиновников, что приводило к путанице и своевластию.

Отсталость в области духовной культуры удерживала общество от развития и формировала абсурдные стереотипы.

Следовательно, несмотря на противоречивость оценки данной реформаторской деятельности, становится понятной ее необходимость ввиду вышеперечисленных причин.

Также обращает на себя внимание тот факт, что на протяжении всего своего правления Петр I стремился качественно изменить положение своей страны результатом чего, как мы считаем, рано или поздно должна была стать реформаторская деятельность.

Хотим отметить, что реформы императора коснулись всех сторон жизни огромного государства, охватив все направления внутренней и внешней политики, позволяя полностью преобразить и превратить Россию в империю.

Рассмотрим в нашем исследовании те реформы, которые стали наиболее действенными и оказали влияние на становление современной России:

– реформа государственного управления;
– административная реформа;
– военная реформа;
– реформа в области культуры и быта.

Петровская реформа государственного управления заменила не имевшие четких обязанностей приказы коллегиями, которые стали прообразом современных министерств. Данный принцип государственного управления был распространен в Европе в XVI – XVII вв. и содержал ряд черт, весьма привлекательных для Петра. Во-первых, это принцип управления, который предусматривал создание учреждений, специализировавшихся в определенной сфере. Во-вторых, устройство данных учреждений на началах четкой

регламентации обязанностей чиновников, специализации труда, а также установления единообразия штатов и их жалованья.

Таким образом, эти черты помогли создать качественный, репродуктивный аппарат государственной и системной власти, и обе они до сих пор соблюдаются в системе государственного устройства России.

Обратимся к административной реформе. Вся Российская Империя была разделена на губернии, которые делились на провинции, а те, в свою очередь на уезды. В то время такая административная система помогла централизовать власть. Показателен факт того, что прообраз указанного типа территориального деления используется до сих пор путем деления России на регионы и успешно выполняет свои функции.

Начав свое правление, Петр Алексеевич столкнулся с проблемой иррегулярного стрелецкого войска и дворянского ополчения, которую решило проведение военной реформы, что привело к формированию постоянной армии, регулярно комплектовавшейся из рекрутских наборов. Этот факт мы можем отождествить с современными призывами в армию.

В 1690 году были созданы первые гвардейские полки – Семеновский и Преображенский, последний и теперь занимается несением гарнизонной службы, службой во внутренних отрядах, обеспечивает безопасность военных судов, военной прокуратуры, а также участвует во всех крупнейших мероприятиях, проводимых руководством Российской Федерации. Нам представляется интересным то, что изначально оба эти полка начинались как забава, так называемые петровские потешные войска, как указывал в своей книге Н. Н. Молчанов: «Окружив себя сверстниками, он создает забавное тогда, но славное в будущем потешное войско, которое станет «ядром» регулярной армии» [6, с. 26].

Следует также отметить заслуги императора в построении, скорее в основании, морского военного флота, устав которого был написан им же [3]. Как умный и просвещенный политик Петр Великий понимал, что для того, чтобы Россия стала могущественной страной на политической карте мира и имела вес, ей необходим флот. Сам царь считал, что правитель, который только войско сухопутное имеет, одну руку имеет, а который и флот имеет, обе руки имеет. Таким образом, даже это высказывание подразумевает необходимость флота для утверждения величества любой державы.

Следующим блоком реформ Петра I выступают преобразования в области культуры, образования и религии. Мы считаем, что именно они открыли Россию для Европы не как варварский северный регион, а как державу с величайшими учеными и мужественным, патриотичным народом. Вот что писал по этому поводу И. И. Неплюев: «Сей монарх отечество наше привел в сравнение с

прочими, научил узнавать, что и мы – люди» [7, с. 132].

Мы можем заметить, насколько новаторскими были взгляды правителя, уже в XVII веке он позволил своему народу поклоняться тем божествам, в которые тот верил, разве это не аналог современного закона свободы вероисповедания. Именно Петр Алексеевич заложил традицию профессионального образования, было введено обязательное среднее образование, оба эти положения присутствуют в современной системе обучения. Самое главное в том, что в петровскую эпоху была изменена концепция образования. На первом месте оказываются не церковные, а светские науки, такие как история, естественные науки и другие, то есть аналогичные современной программе обучения.

Отголоски петровского реформирования культуры и образования дошли до нашего времени. Например, открытие Академии Наук, учреждение первого русского музея – Кунсткамеры. Пропаганда образования проходила путем открытия общественной библиотеки. Впервые были открыты приюты, покровительством которых вплоть до свержения царской династии занимались венценосные жены Романовых.

15 декабря 1699 года император принял указ, с помощью которого пробил «окно» в Европу, открыл для нее Россию и уравнял их летосчисление – принял указ о реформе календаря.

Как говорилось выше, в современной исторической науке оценка реформаторской деятельности Петра Великого носит двойственный характер. В связи с этим возникает вопрос: была ли она тоталитарной или носила характер стихийного, а не системного преобразования? На этот вопрос мы хотим ответить высказыванием С. Ф. Платонова: «Петр реформировал общественное устройство и управление не по строгому, заранее составленному плану преобразований, а отрывочными постановлениями, отдельными мерами между походами и военными заботами. Встреченный открытой враждой... Петр все время боролся за то, во что верил и что считал полезным. В этом объяснение тех особенностей в реформационной деятельности Петра, которые сообщили его реформе черты резкого, насильственного переворота» [8, с. 158].

Однако мы можем заметить, что, несмотря на противоречивость петровской реформаторской деятельности, в исторической науке многие учёные считают, что данная деятельность имеет большое значение для будущего России и ее Новейшей истории. Многие современники императора прогнозировали действенность изменений в государстве, объясняя критику реформ непонятностью для обывателей и их неспособностью к прогнозам на будущее. Среди них С. Ф. Платонов, который обращал внимание на то, что «результаты реформы были более обращены к будущему, смысл ее далеко не всем понятен» [8, с. 220].

Таким образом, проанализировав все вышеперечисленные факты и изучив работы историков и современников Петра Великого, мы пришли к выводу, что, несмотря на всю противоречивость его реформаторской деятельности, она была необходима для России XVII века ввиду отсталости в экономической, политической и культурной жизни. Она подняла государство на новый уровень – Империи, а также оказала существенное влияние на развитие современной России в контексте новейшей истории.

Конечно, нельзя проигнорировать кардинальность и резкость заданного темпа реформ. Возможно, постепенный переход был бы менее болезненным как для страны, так и для народа, но при всем желании невозможно преуменьшить их значение.

Мы считаем, что упомянутые в ходе анализа реформы, такие как: реформа государственного управления, административная, военная, религиозная, а также реформа в области культуры и быта, – помогли России приобрести ее современный облик, сохранив при этом ее самобытную культуру и облик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов Е. В. Время петровских реформ / Е. В. Анисимов. – Ленинград : Лениздат, 1989. – 460 с.
2. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н. А. Бердяев. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
3. Глинский Б. Б. Царские дети и их наставники / Б. Б. Глинский. – Курск : Издательство Малого научно-производственного предприятия «СЕЙМЪ», 1989. – 329 с.
4. Дашкова Е. Р. Записки княгини: Воспоминания. Мемуары / Е. Р. Дашкова. – Минск : Харвест, 2003. – 256 с.
5. Ключевский В. О. Курс русской истории / В. О. Ключевский. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1958. – 424 с.
6. Молчанов Н. Н. Дипломатия Петра Великого / Н. Н. Молчанов. – М. : Международные отношения, 1984. – 440 с.
7. Неплюев И. И. Записки Ивана Ивановича Неплюева / И. И. Неплюев. – М. : Книга по требованию, 2011. – 201 с.
8. Платонов С. Ф. Русская история / С. Ф. Платонов. – М. : Изд. «ВРЕМЯ», 1958. – 448 с.

АННОТАЦИЯ

Полякова М.А. Результат реформ Петра Великого в контексте новейшей истории России.

В статье анализируется реформаторская деятельность Петра Великого, а также определяется её значение в контексте новейшей истории России.

Ключевые слова: реформаторская деятельность, военная реформа, административная реформа, реформа государственного управления.

SUMMARY

Polyakova M.A. The result of reforms by Peter the Great in the context of Russia's recent history.

The article analyzes the reform activities of Peter the Great, and determs its importance in the context of Russia's recent history.

Key words: reform activity, military reform, administrative reform, reform of public administration.

Н.Г. Пряхин

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 111.84; 17.02; 17.023.32; 179.9

ФИЛОСОФИЯ НЕНАСИЛИЯ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ: ОТ ДЕМОКРИТА К ПЛАТОНУ (СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)

Современный мир во многом полон насилия, агрессии и жестокости – он рассогласован на уровне нравственных субстанциальных оснований и лишен формы единого этического, культурного целого [18]. В этом смысле социально-философская мысль обращена к тем духовным ориентирам, которые могут когнитивно помочь конструктивировать и гармонизировать социальный мир, придать ему гуманистическое содержание. Философия и этика ненасилия могут использоваться как нравственный принцип современного мира, как вид духовно-практической деятельности современного человека.

«Ненасилие» – этический, культурологический и социально-философский «принцип, согласно которому границы морали совпадают с отрицанием насилия» [4]. Термин «ненасилие» аналогичен в немецком языке понятию «Gewaltlosigkeit», в английском и французском «nonviolence» – является неточным переводом с санскрита термина «ahiṃsā», обозначающего «неубиение» – «непричинение вреда всему живому в физическом, ментальном, эмоциональном и моральном планах» [10]. Именно понятию «ахи́мса» (санскр, ahiṃsā) или схожему с ним, по основным свойствам, понятию «у-вэй» (кит. трад. 無為, упр. 无为, пиньинь: wúwèi), обозначающему «не-деяние» или «созерцательная пассивность», отводится главное значение в религиозно-философских и нравственно-этических учениях даосизма, джайнизма, буддизма, йоги и др. [17].

Образы феноменов «ненасилие» и «не-деяние», возникнув в философии Древней Индии и Древнего Китая, отразились в схожих

идеях социальной философии Древней Греции, дополнив объем и содержание понятия «ненасилие» [15].

В истории философии укоренилось обоснованное суждение о том, что главные нравственные вопросы впервые были поставлены Сократом. Ещё Гегель отметил, что «Сократ... дал начало моральной философии» [2, с. 35]. Эта мысль должна быть дополнена тем соображением, что в традиции Востока уже сложились первообразы нравственности – прежде всего, это касается именно идеи *не-деяния.*

Древнегреческие города-государства были сосредоточием культуры и науки того времени – это связано с энергичной колонизацией окружающих Грецию земель, культурно-экономическими связями Греции с Индией, Персией, Египтом, что способствовало усвоению и переработке знаний, которые пришли из разных культурных контекстов. Поэтому в многообразных формах греческой философии «уже имеются в зародыше почти все позднейшие типы мировоззрений» (К. Маркс).

Из богатой древнегреческой философии необходимо в первую очередь рассмотреть эпоху от Демокрита до Эпикура – в это время особенно ярко проявились нравственные положения эллинских учений. Важнейшим условием построения *философии ненасилия* в античной традиции является решение проблемы соотношения *необходимости* и *свободы*. Демокрит считал, что высшим критерием целесообразной деятельности человека является польза: «Отказывайся от всякого удовольствия, которое неполезно» [9, с. 154]. Не от природы проистекают добро и зло, и добродетельный образ жизни не является врождённым: люди приходят к их правильному пониманию через воспитание. Задача философии – научить людей благому состоянию духа (*евтимия*), которое включает удовольствие, но не сводится к нему. Задачей человека является достижение состояния *евтимии*: «это такое состояние, при котором душа пребывает в спокойствии, не волнуемая никакими суевериями или другими переживаниями» [7, с. 373].

По убеждению философа, для достижения *евтимии* нужны мудрость и чувство меры, именно благодаря им человек отличает, что действительно ему необходимо, освобождается от всего случайного, преходящего и бесполезного. «Не телесные силы и не деньги делают людей счастливыми, но правота и безмерная мудрость» [9, с. 155]. Почему же мудрость не только высшая из добродетелей, но и единственный гарант правильного поведения? Потому что для человека естественно стремление к счастью, а истинное счастье (безмятежное, спокойное, радостное состояние духа) несовместимо с порочным образом жизни. «Тот, у кого хорошее состояние духа, всегда стремится к справедливости законным делам и поэтому он наяву и во сне бывает радостен, здоров и беззаботен» [9, с. 155-156].

Таким образом, эвдемонизм означает умеренное удовлетворение людьми своих потребностей. И Демокрит постоянно подчёркивает, что чувство меры необходимо для добродетельной и счастливой жизни: «Прекрасное во всем середина: мне не нравится ни изобилие, ни недостаток» [7, с. 378].

Демокрит – первый из античных мыслителей, кто обращается к внутреннему миру человека. Он отличает мотив от действия: «Враг не тот, кто наносит обиду, но тот, кто делает это намеренно» [9, с. 158]. Стыд и убежденность философ характеризует как силы, способные удержать человека от дурных поступков. «Не говори и не делай ничего дурного, даже если ты наедине с собой. Учись гораздо больше стыдиться самого себя, чем других ... в каждой душе должен быть начертан закон: «Не делай ничего непристойного» [9, с. 157-158]. Только тот, кто действует по убеждению, истинно нравственен: лучшим с точки зрения добродетели будет тот, кто побуждается к ней внутренним влечением и словесным убеждением, чем тот, кто побуждается к ней законом и силою. Ибо тот, кого удерживает от несправедливого поступка закон, способен тайно грешить, а другому – приводиться к исполнению долга силою убеждения не свойственно ни тайно, ни явно совершать что-то преступное. Поэтому всякий, кто поступает правильно, с разумением и сознанием, тот вместе с тем бывает мужественным и прямолинейным [9].

Человек не игрушка обстоятельств или страстей. Разумно определяя свои цели своей деятельности, он умеет поступать сообразно природе, а то, что сообразно природе, – справедливо. «Венец справедливости есть смелость и неустрашимость мысли, предел же несправедливости – в страхе перед угрожающим несчастьем». «Надежды людей, правильно мыслящих, осуществимы, надежды же неразумных неосуществимы... редко случай оказывает сопротивление разуму» [9, с. 162]. «Ничто в такой мере не способствует хорошему расположению духа, как то, чтобы не делать многих дел и не браться за трудные дела... и не принуждать себя к чему-нибудь, что свыше наших сил. Ибо всё это естественно порождает тревоги» [9, с. 153].

Для человека стремление к счастью – единственное из возможных желаний, потому что оно естественно. Естественное желание всегда справедливо и разумно. Однако нравственные законы Демокрита не распространялись на рабов и женщин. Раб не более как орудие: «Пользуйся слугами, как членами своего тела, употребляя одного из них для одного дела, другого – для другого» [9, с. 166]. А женщина – пуста, болтлива, злоречива. «Находиться в повиновении у женщины было бы для мужчины величайшим бесчестьем» [7, с. 369].

Обращая этику Демокрита к теме ненасилия, необходимо отметить, что его идея *самодостаточности* предполагает

дистанцированность от ложных зависимостей, исходят ли они от самого человека или от его окружения. Иными словами, можно сказать, что этика *эвдемонизма* оказывается по ряду положений близка теме *ненасилия*, хотя основывается на других принципах.

Новые аспекты близости темы ненасилия и античной этики обнаруживаются в учении о нравственности *софистов,* что является развитием эвдемонистической этики Демокрита. Софисты абсолютизировали относительный характер этических принципов. Протагор провозгласил, что «человек – мера всех вещей». Философ утверждал, что политические добродетели, стыд и правдивость, хотя и появляются поздно, но изначально присущи людям, и им не надо учиться. Однако политические добродетели вовсе не являются чем-то абсолютным: «То ведь, что каждому представляется справедливым и прекрасным, то для него и есть, пока он так считает» [12, с. 259]. Рассуждения Антифона об относительности добродетели приобретают сугубо утилитарную окраску: «Справедливость заключается в том, чтобы «в присутствии свидетелей» не нарушать законы государства, в котором состоишь гражданином», «оставаясь же наедине, без свидетелей, следовать законам природы. Ибо предписания законов произвольны, веления же природы необходимы» [1, с. 320-321]. Горгий размышляет глубже, утверждая, что вообще нет общего определения добродетели, а есть лишь отдельные ее виды у мужчины и женщины, у взрослого и ребенка, у свободного и раба. Обнаружив относительный характер моральных оценок, софисты находят тому новые доказательства. Наиболее значимые в этом отношении анонимные «Двуречные рассуждения». Они показывают, как сравнение обычаев разных народов приводит софистов к последовательному отстаиванию принципа *релятивности* моральных оценок: «Фессалийцу кажется прекрасным, укрощая коней и мулов, взятых из стада, самому зарезать и зажарить быка; у сицилийцев это считается делом рабов» [5, с. 129]. Значительным достижением этики софистов явилась впервые провозглашенная в античности идея равенства всех людей – знатных и простолюдинов, греков и варваров, свободных и рабов. Антифонт утверждал: «По природе своей мы во всех отношениях равны, притом одинаково и варвары, и эллины» [1, с. 321]. Младший софист Алкидам полагал, что «бог создал всех свободными, природа никого не создала рабом», а его товарищ Ликофрон говорил: «По правде же неблагородные и благородные ничем друг от друга не отличаются» [1, с. 343]. Один из софистов писал, что раб однажды «явится перед нами владыкою – вот тогда-то и просияет справедливость природы» [13, с. 205].

Сократ посредством диалога приходил к интересному решению вопроса. Он считал, что *истинное знание* или *мудрость* есть сущность всех добродетелей (мужества, умеренности, справедливости и т.д.):

«...справедливость и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши». Однако мудрость приходит только к такому человеку, который поступает по закону богов.

Сократ, подобно Конфуцию, отождествляет нравственность и право. Афинянин утверждает принцип совпадения законного и справедливого, восхваляя законность и разумность полисных порядков, подразумевает скорее их идеальное состояние. По Сократу, гражданин и полис не равны. «Соглашаясь стать членом данного государства, гражданин тем самым вступает, по мысли Сократа, в договор с полисом и обязуется свято чтить его порядки и установления. Сократ, таким образом, первый в истории европейской политической мысли сформулировал концепцию договорных отношений между государством и его гражданами. Согласно Сократу, Отечество и законы выше и дороже отца и матери; именно они являются для граждан высшими родителями, воспитателями и повелителями» [11, с. 53].

Нравственный долг гражданина состоит в том, чтобы «и на войне, и в суде, и повсюду надо исполнять то, что велит Государство и Отечество, или же стараться переубедить его», если оно поступает несправедливо [12, с. 126]. «Учинять же насилие над матерью или отцом, а тем паче над Отечеством – нечестиво» [12, с. 127]. Ценность человека не в его силе и способности к насилию во имя власти, но в его разуме, в его понимании блага полиса и владении политической добродетелью» [6, с. 164]. Властвование, по Сократу, – не удовольствие, а добродетель, налагающая на властителя обязанности во имя достижения блага всего полиса. Мудрый политик достигает благополучия всего государства.

Сократ преодолевает моральный релятивизм софистов. Он полагает внечеловеческое основание нравственности и сверхчеловеческий критерий морали. Существенное в нравственности – это неизменная и вечная истинная добродетель – мудрость. Мудрость позволяет познать цель жизни – делать то, что предначертано богом, потому что бог – творец, а следовательно, источник истинного блага. Сам же Сократ, по свидетельству Ксенофонта, был «так благочестив, что ничего не предпринимал без воли богов» [6, с. 179]. Основанием нравственных взглядов личности может быть только воспитание человека сначала родителями, а затем самого себя, причём процесс совершенствования длится всю сознательную жизнь: «Лучше всего живёт тот, кто больше всех заботится о том, чтобы делаться как можно лучше» [6, с. 178]. Это возможно лишь в условиях разумно и справедливо упорядоченного полиса, где «соблюдается геометрическое равенство», где возможна свобода – «прекрасное и великое достояние как отдельного человека, так и целого народа» [6, с. 164].

Платон доказывает, что овладение знаниями – припоминание. Как и Сократ, он утверждает, что источник нравственности лежит вне человека и общества. Однако, нравственные качества присущи человеку изначально. Именно по качеству врожденной добродетели Платон разделяет людей на классы. Высшие добродетели – мудрость, мужество – присущи философам, правителям государства и стражам. Низшая добродетель – умеренность – свойственна ремесленникам и земледельцам, которые должны полностью подчиняться мудрецам и стражам. Рабы же вообще вне нравственности, они лишены добродетели вследствие отсутствия души.

По Платону, справедливость заключается в исполнении Законов государства. Но о смысле этого подчинения имеют представление лишь те, кто познает бога. Воспитание лишь оформляет, раскрывает заложенные в человеке способности. Основой нравственности выступает божество: «У нас мерой всех вещей будет главным образом бог. Поэтому кто хочет стать любезным богу, непременно должен, насколько возможном, ему уподобиться» [14, с. 190]. Главная задача воспитания состоит в том, чтобы добиться добровольного подчинения законам. Если кто-либо отвлекается от предназначенного законом ему дела, то он должен быть немедленно наказан. Платон вводит различие между «торгашеской» добродетелью и добродетелью философской. Самое тяжелое преступление, по Платону, атеизм, который карается смертью.

Таким образом, достижение «справедливой» антропологической позиции античная традиция размещает на путях самопознания и связанной с ним «заботы о себе» – цель состоит в добродетельном образе жизни. Под добродетелью же понимается особое состояние *ума*, «находящегося в гармонии с рассудком и природой» (Цицерон). Целям самопознания и познания природного и социального *космоса* призваны служить античные аскетические техники, фундированные навыком интеллектуального созерцания «главных родов и видов» бытия мира и человека.

Античные философские школы ориентированы на формирование особого состояния ума как условия самоопределения человека в мире и социуме[1] [21]. Культура Эллады была в этом смысле ярко выраженной «культурой стыда». Боязнь стыда, страх показаться трусливым, глупым или смешным принадлежали к числу важнейших мотивов, определявших поведение древнего грека в обществе. Другой стороной этого было стремление к первенству, утверждение своей особенности как лучшего среди равных – добродетель должна быть оценена согражданами [20, с. 284]. Именно состязание,

[1] Именно этим определялись также образовательные дисциплины, их содержания, последовательность включения в образовательный процесс, дидактика и, что самое существенное, направленность педагогического воздействия

«агон» дал античной философии и науке диалог в качестве метода познания. «Агон» родил специфическое понимание отношения противоположностей как неизбежной всеобщей борьбы.

В соответствии с представлением Платона об опосредованности отношений между материей и идеей выстраивается строгая последовательность круга дисциплин: геометрия, арифметика, музыка и астрономия, которые призваны *упорядочивать* соответствующие способности души и одновременно служить стадиями восхождения познания к созерцанию сущности бытия мира и человека [8].

Античная вселенная, *космос*, есть *упорядоченное* множество близких и обозримых вещей, замкнутое телесным небосводом. Поэтому античный космос выступает как прообраз гармонии. Из него можно вывести весь язык форм его действительности [3]. Пра-символ кроется в виде власти в полисе, в религиозных мифах и культах, в идеалах этики, формах живописи, музыки и поэзии, в понимании исторического процесса [19], в основных понятиях всякой науки. Это важно иметь в виду, рассуждая о значимости античных взглядов для целостного представления о ненасилии и гармоничном воспитании. Свое, наиболее яркое выражение это чувство находит в каменном теле античного храма. Лишенный окон интерьер тщательно скрывается расположением колонн; вовне же нет ни одной прямой линии. Все ступени имеют едва заметную волнистость снаружи, и притом каждая в различной степени. Фронтон, коньковый брус, боковые стороны очерчены расплывчатыми контурами. Каждой колонне присуща легкая выпуклость; среди них нет ни одной, которая стояла бы совершенно вертикально и на одинаковом расстоянии от ближайшей. Но выпуклость, наклон и расстояние изменяются от выступов до середины боковых сторон в тщательно выдержанной пропорции. Таким образом, все тело получает вид чего-то таинственно кружащегося вокруг какого-то средоточия. Изгибы настолько утончены, что глаз до определенного момента не видит их, а только чувствует. Но как раз этим и устраняется направление глубины.

Связанные с этим общим «пра-символом» (О.Шпенглер) античные «техники ненасилия» преследовали цели прояснения содержащейся в человеке *космологической упорядоченности* душевно-телесной жизни, данной в многообразии поведенческих форм, во многом дополняли нравственно-этическую мысль Средневековья [16]. Душевное состояние античного человека должно быть приведено в соответствие с естественными законами космического процесса. Именно принцип тождественности человеческого и космического дополнил содержание понятия «ненасилие», определил возможность достигать такого состояния человека и общества, которое ориентировано не на насилие, а на гармонию и порядок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология мировой философии: в 4 т. – М. : Мысль 1969. – Т. 1 : Философия древности и средневековья, ч. 1. – 576 с.
2. Гегель Г. В-Ф. Сочинения: в 14 т / Г. В-Ф. Гегель. – М.; Л. : Наука, 1929-1958. – Т. 10. – 400 с.
3. Грякалов А. А. Космизм: эстетический феномен и субъективность / А. А. Грякалов // Studia Culturae. – 2015. – № 26. – С. 47-55.
4. Гуссейнов А. А. Ненасилие [Электронный ресурс] / А. А. Гуссейнов // Институт Философии Российской Академии Наук: официальный сайт. – URL: http://iphras.ru/elib/2038.html (дата обращения: 5.09.2016).
5. История философии. Т. 1. – М., 1967.
6. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / Ксенофонт; пер., ст. и коммент. С. И. Соболевского. – М.-Л. : Academia,1935. – 417 с.
7. Лурье С. Я. Демокрит / С. Я. Лурье. – Л. : Наука, 1970. – 664 с.
8. Майоров Г. Г. Северин Боэций и его роль в западно-европейской культуре / Г. Г. Майоров // Вопросы философии. – 1981. – № 4.
9. Материалисты Древней Греции. – М. : Наука, 1955. – 350 с.
10. Мезенцева О. В. Ахимса [Электронный ресурс] / О. В. Мезенцева // Институт Философии Российской Академии Наук: официальный сайт. – URL: http://iphras.ru/elib/0329.html (дата обращения: 9.12.2016).
11. Нерсесянц В. С. Сократ / В. С. Нерсесянц. – М. : Наука, 1977. – 151 с.
12. Платон. Сочинения : в 3-х т. / Платон. – М. : Наука, 1968-1972. – Т. 1. – 624 с.
13. Платон. Сочинения: в 3-х т. / Платон. – М. : Наука, 1968-1972. – Т. 2. – 611 с.
14. Платон. Сочинения: в 3-х т. / Платон. – М. : Наука, 1968-1972. – Т. 3. – 687 с.
15. Пряхин Н. Г. Философия ненасилия: история и современность (социально-философский анализ) / Н. Г. Пряхин. – СПб. : СПбУУиЭ, 2014. – 190 с.
16. Пряхин Н. Г. Идея ненасилия в символическом пространстве средневековья / Н. Г. Пряхин // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук : сборник трудов участников Второй международной научно-практической конференции, 2015. – С. 260-263.
17. Пряхин Н. Г. Проблема ненасилия и недеяния в восточной философии и культуре (Древняя Индия – Древний Китай) / Н. Г. Пряхин // Мир человека. – 2007. – № 4. – С. 23.
18. Пряхина А. В. Межкультурные коммуникации в постиндустриальном обществе : монография / А. В. Пряхина, Н. Г. Пряхин. – Санкт-Петербург : СПбУУиЭ, 2015. – 185 с.

19. Рагозина Т. Э. К вопросу о конституирующих основаниях исторического сознания / Т. Э. Рагозина // Культура и цивилизация (Донецк). – 2016. – № 1 (3). – С. 28-40.
20. Рожанский И. Д. Античный человек / И. Д. Рожанский // Культурный переворот в древней Греции. – М., 1991.
21. Романенко И. Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии / И. Б. Романенко. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2002.

АННОТАЦИЯ

Пряхин Н.Г. Философия ненасилия в Древней Греции: от Демокрита к Платону (социально-философский анализ).

В статье дано определение понятию «ненасилие» («а-химса»), осуществлена попытка нахождения соотнесенных и дополняющих его содержание нравственно-ценностных оснований в философских школах Древней Греции. В частности, у Демокрита – это «евтимия»; софистов – равенство; у Сократа – знание и мудрость, самопознание, право; у Платона – любовь, припоминание, космос и бог. Античная тождественность человека и космоса ориентирует человека на гармонию и порядок.

Ключевые слова: ненасилие, евтимия, справедливость, благо, мудрость, знание, равенство, космос.

SUMMARY

Pryakhin N.G. Non-vidence philosophy in Ancient Greece: from Democritus to Platon (social-philosophical analysis).

The article provides a definition of the concept of “non-violence” (“a-himsa”), was an attempt to find the relative and complement its content moral-value basis in philosophical schools of Ancient Greece. In particular, Democritus – is “Evtimov”; sophists – equality; Socrates – knowledge and wisdom, self-knowledge, right; Plato – love, recollection, space and God. Antique identity of man and the cosmos focuses on human harmony and order.

Key words: non-violence, justice, blessing, wisdom, knowledge, equality, space.

Е.В. Рочняк
г. Горловка, ДНР

УДК 316.64:165.191

К ВОПРОСУ О МИФОЛОГИЗАЦИИ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ

По мере того, как простой человек и как индивидуальность, и как массовый феномен начинает играть все более активную роль в современном мире, втягиваясь в разные политические, культурные, экологические и тому подобные движения, растет интерес к структуре и механизмам массового сознания.

Следует отметить, что проблема массовых явлений в основном рассматривалась социальной психологией. Однако без ее философского осмысления историческая активность масс была бы лишь констатацией психических особенностей, которые проявляются массой в целом или отдельным индивидом как составляющей этой массы.

Собственно говоря, трудно определить столь многомерный феномен, каким является масса. Об этом свидетельствует, в частности, белорусская исследовательница Т. В. Горбач, когда приводит в своей работе следующее определение: «Масса – понятие высокой абстракции, бессубъектный объект, плохо структурированное образование, всегда обладает пределами, но которые почти невозможно определить» [5]. Отсюда сложность определения массового сознания.

Нужно отметить, что размышления над природой массового сознания не относятся к числу наиболее характерных направлений в исследовании феномена массы. Несмотря на большое количество литературы по этой проблематике и уже имеющиеся традиции анализа массового сознания в философии и социологии, многое в массовом сознании остается непонятным, противоречивым.

Вместе с тем формирование массового сознания не является стихийным. Мотивы деятельности, интересы людей, социальные, политические и экономические проблемы, волнующие их, веяния моды и эстетические вкусы – все это специфическим образом формирует массовое сознание. Следовательно, можно сделать вывод, что массовое сознание опирается, в первую очередь, на имеющиеся формы социальной практики и соответствующие способы духовно-практического освоения мира. На дорефлексивном уровне формируется определенный набор ожиданий и приоритетов, который затем дополняется развитыми формами рационально-теоретического миропонимания, добавляет мировоззрению системности и целостности.

Нужно отметить, что вообще на данном этапе существуют два основных подхода к пониманию феномена массового сознания. Одни

исследователи рассматривают массовое сознание как особый вид или тип общественного сознания, другие – отождествляют с обыденным сознанием как низким уровнем общественного сознания. Но, как считает Т. В. Горбач [5], массовое и обыденное сознание представляют собой два относительно самостоятельных явления, хотя и имеют некоторое сходство. Например, массовое сознание, как и повседневное, тоже содержит значительный заряд жизненной мудрости и познавательный потенциал. Его особенностью является иррациональность, точнее, особый характер рациональности, проявляющейся в противоречивости, фрагментарности, склонности к алогизмам. Отражение общественного бытия в массовом сознании носит сложный опосредованный характер: массовое сознание не производит собственных идей, а лишь своеобразно перерабатывает уже сформированные.

Массовое сознание, как никакое другое духовное образование, может быть схвачено на уровне чувств. Не случайно о связи мифа, для которого основой является именно чувство, а не логика, эмоциональность, а не рациональность, и массового сознания много говорят не только антропологи, психологи, социологи, философы, но и литераторы, публицисты, искусствоведы, литературные критики. Именно поэтому целью данной статьи является попытка рассмотреть эту взаимосвязь массового и мифологического сознания, общность их природы.

Мифологическое сознание прежде всего непосредственно. В основе мифа – «аффективный корень, потому что он всегда является выражением тех или иных жизненных, или насущных потребностей и стремлений», – подчеркивает А. Ф. Лосев [8, с. 398]. Миф не идея, не понятие, миф – это образ, воспринимаемый как реальность. А выдающемуся мыслителю XX века Е. Касиреру принадлежит суждение о том, что конкретное чувственное мышление может обобщать, только становясь знаком, символом [2, с. 43]. Отсюда следует мысль о колоссальном значении мифотворчества в процессе самопознания человека и социума.

Говоря о мифе и массовом сознании, исследователи, как правило, принимают следующие формулировки: мифологизированное массовое сознание или мифы в массовом сознании. Если в первом случае речь идет о доминировании мифологического уровня отражения мира массовым сознанием, то во втором – констатация факта: миф, как и другие типы общественного сознания (утопия, религия и т.д.) входит в состав массового сознания. Самым простым и наиболее распространенным решением вопроса о связи мифа и массового сознания является утверждение: миф – стереотип массового сознания. Эта точка зрения достаточно широко представлена в литературе.

Между мифом и массовым сознанием, как уже отмечалось выше, существуют отношения взаимообусловленности. По

мнению С. С. Васильева, «массовое сознание определяет степень распространения конкретных мифов в обществе, представляя благоприятную среду для их функционирования. Миф является неотъемлемым компонентом структуры массового сознания, проявляясь на всех ее уровнях и во всех ее формах» [1].

Так, например, как мы уже упоминали, массовое сознание охватывает наиболее распространенные в данном обществе знания, представления, установки, ценности, идеалы, традиции на уровне обыденного сознания, но отражает лишь те из них, которые являются общими, типичными для данной совокупности индивидов, определенной социальной общности. Таким образом, через массовое сознание показывает качественное состояние сознания общества. При таком подходе сознание рассматривается не как процесс отражения объективной действительности, а как определенный результат отражения, связанный с деятельностью людей и направленный на изменение и преобразование действительности.

Миф также выполняет роль наглядного, богатого значениями примера. По мнению М. Элиаде [12], миф описывает различные, иногда драматические, мощные проявления священного (или сверхъестественного) в этом мире, а его господствующая функция заключается в том, чтобы создать модель для подражания во время каких-либо значимых действий.

Такой же точки зрения придерживается Г. С. Медникова, которая также соглашается с тем, что «ценность мифологем (образов, мотивов, сюжетов) в том, что это стихийно найденная, составленная, содержательно сформулированная модель жизненно важных ситуаций для человека и человечества, необходимая для его адаптации в мире в любое время, в любом месте» [9, с. 25].

Показательно в этом отношении и выражение С. С. Васильева о том, что «миф превращает индивидуальные и коллективные эмоции в систему социальных ценностей, предоставляя им формы социального опыта. Свобода, равенство, право, прогресс – это достижение и иллюзии, ради которых объединяется человеческое сообщество. Миф мобилизует, унифицирует и объединяет сознание нации, упрощая восприятие действительности» [1].

Обращаясь к проблеме взаимодействия мифа и массового сознания, Л. И. Зубрицкая [6, с. 10] в своей диссертационной работе «Миф как феномен современной политики» делает предположение, что мифы воспринимаются благодаря специфическим характеристикам человеческого сознания, поэтому ответ на вопрос о причине мощного влияния мифов на массу следует искать в особенностях человеческого сознания, точнее, изменениях сознания в момент активного влияния мифов.

Многие современные исследователи делают акцент на том, что массовое сознание нуждается в упрощении сложной картины процессов, происходящих в обществе, поэтому прослеживается тенденция ее ремифологизации, то есть заполнения мифическими схемами, которые основываются на архетипических конструкциях коллективного бессознательного. Итак, самостоятельно миф возникает как потребность сегодняшнего, как попытка и средство объяснить те обстоятельства или ситуации, которые научно, рационально объяснить невозможно, или как упрощенная интерпретация этих, не для всех понятных объяснений. Например, классической схемой является поляризация восприятия окружающей реальности, когда становится возможным весь мир разделить на сакральный и профанный («свой» и «чужой» по К. Юнгу).

Еще одной общей чертой мифа и массового сознания является их синкретизм, который делает их реальными, практически функционирующими типами сознания. Наличие этого свойства (неразделенность объекта и субъекта), на которую обращал внимание еще А. Ф. Лосев, позволяет идентифицировать себя с другими. Механизм идентификации лежит в основе массового поведения, как и в основе поведения мифического субъекта.

Массовое сознание, обладая абсолютным синкретизмом, выходит за рамки современности. Возможно, эта способность преодолевать временные границы и объясняет общность мифологических мотивов в сознании людей разных исторических эпох. Главным, по мнению Н. Ф. Свободы [11], является способность мифа быть идеальной побудительной силой общественного поведения. Напомним, что миф создает не разум, его вызывают к жизни аффекты.

В философском и социологическом анализе массового сознания заметно присутствие оценочных суждений. Фиксация большого количества мифов в современном массовом сознании и усиление мифотворчества масс, поощряемое телевидением, радио, прессой, часто идет в контексте негативного отношения к самому массовому сознанию, в контексте достаточно большого количества предупреждающих позиций о роли масс-медиа в контроле над человеческим сознанием и изменением характера мышления (Ч. Ломброзо, Г. Лебон, Х. Ортега-и-Гассет, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ю. Габермас, Ж. Бодрияр и др.). Большинство подобных суждений основано на отождествлении массового сознания с совокупностью иррациональных импульсов, предрассудков.

Само наличие мифа в массовом сознании определяется как недостаток последнего. По этой логике, мифы мешают людям принимать разумные решения, адекватно отражать собственные интересы. Этого мнения придерживается, например, В. Вунд в работе «Проблема психологии народов», когда пишет: «Вызов

определенного душевного состояния, реакций и эмоций, а не призыв к общим законам логики – вот залог успеха при работе с большой аудиторией» [3, с. 47]. Пробуждение у людей «сентиментальной реакции» (по определению Рене Генона [4]) через апеллирование к мифу является наиболее эффективным орудием воздействия на сознание обычного человека.

Но констатация факта наличия мифа в массовом сознании сама по себе еще не позволяет вынести ему оценку в социальном аспекте. Среди результатов научного исследования мифомышления существует вывод о том, что миф представляет собой формальную структуру, содержание которой может быть разным по характеру воздействия. Оценочный же подход упрощает отношение к мифу в массовом сознании и не ведет к умножению знания о нем. В социально-философском плане проблемы мифологизации общественного и индивидуального сознания выходят за рамки только теоретических изысканий, так как мифологические компоненты могут осуществлять роль регулятивов поведения, морали и образа жизни. Упрощение или игнорирование мифологического влияния приводит к искажению сути понимания социальных процессов.

Многообразие мировоззренческих моделей, форм практического знания и стилей жизни, которое свойственно массовому сознанию, и отражение реальной полифонии социальной практики приобретают особое значение в переходные периоды общественного развития. Распад привычной системы ценностей порождает стихийный поиск новых путей адаптации к динамично меняющейся социальной реальности. Естественным основанием подобного поиска становится массовое сознание, оперирующее в ходе становления очередной общекультурной мировоззренческой парадигмы всем набором присущих ему альтернативных способов освоения мира.

При реорганизации жизненных сфер отдельный человек может попасть в затруднительное положение разногласия между прошлым и будущим, не находя возможностей для определения своего места в меняющейся действительности. Такая ситуация, по убеждению О. К. Садовникова [10, с.14], побуждает человека к индивидуальным поискам по формированию представлений о мире, с ориентацией на собственные иллюзии, воспоминания, опыт и надежды. Такое субъективно-чувственное восприятие и объяснение действительности можно определить как часть мифологического сознания, что влияет на формирование картины мира. Мифы, вызванные к жизни условиями определенной эпохи, впоследствии уходят в прошлое, мифосознание же сохраняет свои позиции и в современном мире, актуализируясь в условиях нестабильности.

Миф становится первичным объяснением, дополняет понимание чувствами. Сознание человека не всегда стремится к исключительно

рациональному объяснению фактов, процессов или явлений, с которыми сталкивается. Таким образом, чувственно-иррациональные компоненты – мифы – занимают довольно значительное место в процессах познания и освоения действительности. При таком подходе, по мнению О. К. Садовникова, «мифология перестает быть только конгломератом мифов, она констатирует и конституирует картину мира; мифология становится для человека способом восприятия и существования в мире, воспринимается как знание» [10, с. 9].

Как считает подавляющее большинство современных исследователей, мифы являются неотъемлемой составляющей политической культуры. Благодаря мифам устанавливается тесная связь между представителями мира политики и рядовыми гражданами. В период избирательных кампаний, когда к политическому процессу подключаются большие массы людей, большинство из которых не утруждает себя специальными знаниями, потребность в использовании мифов значительно возрастает.

Так, например, во время событий 2014 года в информационном пространстве широко тиражировались как реанимированные старые, так и новорожденные политические мифы. Назовем несколько из них. Это миф о цивилизационном расколе существовавшего тогда государства Украина и геополитическом противостоянии Запада и России; миф о противоречиях между «патриотами» и «бандитами»; миф о «мессии», то есть о том, что достаточно «выгнать олигархов и поставить нормального президента» для решения всех проблем в стране, и тому подобное. Общей чертой названных мифов является ярко выраженный дуальный характер. В результате их широкой эксплуатации общество было разделено на два антагонистических лагеря, а в последующие события так или иначе были втянуты миллионы людей.

Произошел тот случай, когда в процессе разыгрывания определенных мифологем, предложенных политическими технологами, организованные «сверху» массовые протесты сами превратились в миф, который ожил. Смоделированная реальность имела обратное действие, формируя подсознательные установки (в том числе коллективные ожидания, переживания, элементарные коллективные фантазии), которые под воздействием экстремальных обстоятельств полностью рационализируются как собственные мотивации индивида. Подтвердилось правило: «чем существеннее выбор, тем больше в нем мифологического» [7, с. 33].

Как уже было сказано выше, миф не является рефлексивным, потому что с самого начала несовместим с рационально-критическим подходом к любому явлению, отдавая предпочтения эмоциональному содержанию и субъективному убеждению.

Он по своей природе является иррациональным феноменом, но современный политический миф способен сочетать в себе сознательное и бессознательное, реальное и идеальное, рациональное и иррациональное. Мифологическое сознание становится самым открытым и способным к восприятию в кризисные исторические периоды – во время войн, революций, реформ. В такие эпохи оно наиболее подвижно и дифференцированно.

В работе Л. И. Зубрицкой [6, с. 4] встречаем перечень характерных черт массового сознания, среди которых: отсутствие критичности, тенденция к обезличиванию, преимущество чувственного над сознательным, снижение интеллектуальных характеристик и уровня ответственности. Именно поэтому, делает вывод автор, миф так легко и проникает в массовое сознание. Исследовательница делает акцент на том, что «царя в сфере коллективного бессознательного, миф, благодаря своей природе и характеристикам, имеет значительное влияние на массовое сознание» [6, с. 11].

В своем диссертационном исследовании Л. И. Зубрицкая выделяет такие черты, присущие массе, которые позволяют мифу легко проникать в ее сознание и манипулировать ею:

1. Масса руководствуется бессознательным, чувствами, поэтому легко воспринимает миф, который включает в себя иррациональные моменты. Она мыслит образами, воспринимает лишь крайности, потому архетипические конструкции мифа («мы – они», «добро – зло», «свой – чужой», «герой – враг») эффективно работают.
2. Массовое сознание характеризуется снижением уровня ответственности, а миф, в свою очередь, удовлетворяет бессознательное влечение к бездеятельности, пассивности, освобождает от необходимости делать ответственный выбор, так как модель поведения, действия или решения предопределена.
3. Исходя из своей природы, миф не предусматривает свободы. Он связывает субъекта обетом верности священному первоисточнику – судьбе, воле богов или звезд, законам кармы, национальному духу и тому подобное. В этом смысле миф может быть истолкован как механизм преобразования возможного в неизбежное, свободы в обязанность, то есть происходит манипуляция сознанием таким образом, чтобы «нужные» выводы и утверждения возникали естественно, а не были искусственно навязаны.

В заключение следует сказать, что круг вопросов, требующих работы исследователя, достаточно широк. Среди них и вопрос о соотношении мифологического и массового сознания: как взаимодействуют мифы между собой в массовом сознании? От чего зависит восприимчивость массового сознания мифу? Как на практике

используется миф для манипулирования массовым сознанием? На наш взгляд, данная проблема заслуживает рассмотрения на теоретическом и эмпирическом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев С. С. Роль СМИ и формируемого ими мифосознания в консолидации современного общества [Электронный ресурс] / С. С. Васильев. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/ Dinamica/All/Polytology/22.html – Заголовок с экрана.
2. Вейман Р. История литературы и мифология / Р. Вейман / Пер. с нем. О. Г. Михеева. − М. : Прогресс, 1975. – 344 с.
3. Вунд В. Проблемы психологии народов // Тексты по истории социологии XIX-XX веков : хрестоматия / В. И. Добреньков, Л. П. Беленкова. − М. : Наука, 1994. – С. 75-90.
4. Генон Р. Кризис современного мира / Р. Генон. − М .: Арктогея, 1991. − 160 с.
5. Горбач Т. В. Феномен массового сознания: опыт социально-философской экспликации [Электронный ресурс] / Т. В. Горбач. – Режим доступа : http: istina.rin.ru/philosophy – Заголовок с экрана.
6. Зубрицкая Л. И. Миф как феномен современной политики : автореф. дис. ... к. полит. наук : спец. 23.00.01 – Теория и история политической науки / Людмила Иосифовна Зубрицкая. – К. : 2005. – 18 с.
7. Кошелюк М. Технологии политических выборов / М. Кошелюк. − СПб. : Питер, 2004. – 240 с.
8. Лосев А. Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. − М., 1990. – 578 с.
9. Медникова Г. С. Ценностно-адаптационный потенциал искусства постмодерна в аспекте неклассической эстетики : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : спец. 09.00.08 − эстетика / Галина Сергеевна Медникова. – К., 2005. – 36 с.
10. Садовников О. К. Мифология как предмет социально-философского анализа : автореф. дис. ... к. филос. наук : спец. 09.00.03 – социальная философия и философия истории / Олег Константинович Садовников. – Харьков, 2004. – 20 с.
11. Свобода Н. Ф. Природа массового сознания: проблемы исследования [Электронный ресурс] / Н. Ф. Свобода. – Режим доступа : http://www.sociosamara.ni/Socio.nsf7bbdeObf8ccc1d595c425666700323550/a051d076af9ae0 cdc425676200540d3770penDocument – Заголовок с экрана.
12. Элиаде М. Аспекты мифа / М. Элиаде / Пер. с фр. В. Большакова. – 3-е изд. – М. : Академический Проект, Парадигма, 2005. – 224 с.

АННОТАЦИЯ

Рочняк Е.В. К вопросу о мифологизации массового сознания.

В статье анализируются общие черты массового сознания и мифа, которые позволяют манипулировать массой.

Ключевые слова: миф, массовое сознание, манипуляция, мифологизация.

SUMMARY

Rochnjak E.V. To the question of mythologization of mass consciousness.

In the article the general features of myth in mass consciousness which allow the mass manipulations are analyzed.

Key words: myth, mass consciousness, manipulation, mythologisation.

В.А. Санжаров
г. Донецк, ДНР

УДК 94(44).027 +(481).03

ЦЕРКОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ ЛЮДОВИКА XI: ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Среди непременных компонентов власти – преемственность, сакральность, институциональное оформление (правовое поле и властные структуры), репрезентация (политические ритуалы, так называемый «театр власти» и пропаганда образа государя и правления) – присутствует субъективный, личностный компонент: харизматичность, креативность правителя, его способность и умение понимать ситуацию и быть адекватным обстоятельствам. Очевидный даже для современников, он обнаруживает себя как в факте своего наличия, так и в факте отсутствия – естественно, с разными последствиями. В современной историографии серьезное внимание уделяется выявлению и определению личностной составляющей верховной власти – качеств правителя и принимаемых им решений, характеристике его результативной политики, в которой он, как носитель власти, мог бы не только грамотно ответить на вызовы времени и объективной действительности, но и в известной мере конструировать новую реальность.

Людовик XI с его неуемной жаждой править – прекрасный образчик для изучения как зарождающегося нового типа европейского правителя, так и динамики модернизационных процессов в переходную историческую эпоху. Этим объясняется неослабевающий интерес к его личности и деятельности в современной историографии. О Людовике XI писали Ш. Пти-

Дютайи, Ж. Кальмет, А. Ковиль, П. М. Кендаль, Бордонов, Ж. Эр, П. Р. Госсен, Ж. Фавье. С конца XX века исследователи прежде всего обращают внимание на реформаторскую составляющую правления Людовика, его взаимоотношения с городами, успехи кризис-менеджмента, макроэкономические достижения, управленческие стратегии.

Наименее изученной (в силу самостоятельного изучения истории церкви в историографической традиции) является церковная политика Людовика XI, в большинстве обобщающих работ для нее попросту нет места. Рассмотрению взаимоотношений пап с королем Франции посвящены всего две небольшие диссертации начала XX в. Луция и Комбе. Ж. Тома и П. Урлиак рассматривают условия заключения, содержание и непосредственные результаты конкордата между королем Людовиком XI и папой Сикстом IV. В отечественной историографии взаимоотношениям монарха и церкви в XV-XVI вв. посвящена монография С. Л. Плешковой, но выполнена она в традиционном ключе: французская церковь – объект приложения сил короля и папы, «шахматная доска» для пробы сил внешних игроков. Интересы внешней (итальянской) политики определяют церковную политику короля. Правление Людовика XI для автора отправная точка в последующих отношениях французской короны с церковью: именно в это время «были решены судьба Прагматической санкции и будущее галликанской церкви». Через полвека после работы Р. Гандильона вновь заговорили о влиянии на религиозную политику Людовика XI экономических (монетарных в первую очередь) проблем (Г. А. Мискаймин, Кр. Обен, Ж.-П. Бердо, Ж. Леонард).

На время политической активности Людовика XI приходятся понтификаты очень разных как в личностном плане (происхождение, образование, возраст, черты характера, целеполагание), так и в плане проводимой ими политики шести римских пап: венецианца Евгения IV, тосканца Николая V, испанца Калликста III, сиенца Пия II, венецианца Павла II, лигурийца Сикста IV и одного соборного папы Феликса V – деда второй жены короля Шарлотты Савойской.

Римские папы поддерживали дофина Людовика XI, а затем и короля-дофина Людовика XI даже несмотря на то, что в результате его деятельности ущемлялись интересы церкви и самого папства [1, т. 2, с. 224-226]. Пап в это время больше занимал не вопрос о частных уступках, сколь бы они ни были велики – (они не раз демонстрировали готовность и желание пойти на такие уступки), – гораздо более волнующей была для них проблема сохранения самого принципа папского верховенства в Церкви, серьезно пошатнувшегося в XV веке и подрываемого на этот раз изнутри, неприемлемого самой церковью, что ясно и однозначно показало соборное движение. Папство вынуждено было искать опоры в своем

старом конкуренте – королевской власти. Любая цена была хороша за выживание. Да надо было еще и уговорить другую сторону эту цену принять.

Папству нужен был серьезный противовес церковной политике Карла VII, оставлявшей папам вторые роли, и оно нашло его в лице дофина. Папская булла от 29 августа 1444 года провозгласила его гонфалоньером церкви [11, с. 76, сн. 1; 7, т. 1, с. 203-204]. Объективно политика папства, продиктованная стремлением сохранить собственные прерогативы и привилегии, способствовала расколу внутри страны, усилению центробежных тенденций среди отдельных областей Франции и, естественно, не только не находила отклика в массе французского духовенства, но и встречала самый решительный отпор. В этом одна из причин разногласий дофина с отцом и едва ли не главная причина неприятия его церковной политики старым епископатом, кровно связанным с идеями прагматической санкции и выдвинувшимся благодаря новой церковной политике. Поэтому, вступая на престол, Людовик XI с опаской относится к епископам из окружения отца и всему, что от них исходит [3, т. 1, с. 26].

Новый король заявит о своих пристрастиях не только решениями относительно отдельных дел, связанных с бенефициями или публичными демонстрациями по типу эпизода отпущения грехов умершему королю папским легатом [3, т. 1, с. 22-24]. Он не замедлит отменить принесшую столько хлопот папству прагматическую санкцию [10, т. 10, с. 393-396]. Этот акт, помимо прочего, ставил под сомнение предыдущие раздачи бенефициев и открывал широкую дорогу для манипуляций церковными должностями и новые возможности для перераспределения церковного достояния между приверженцами новой власти.

Эта политика, шедшая вразрез с интересами национальной церкви и ограничивавшая завоеванные капитулами права, встретила упорное сопротивление. Парижский парламент отказался регистрировать отмену прагматической санкции и выступил с ремонстрацией по ордонансу 1461 года [10, т. 10, с. 396-416]. Насколько ограниченным было восстановление прав папы и насколько мало с ним считались, показывает повторение в ордонансе от 24 июля 1467 года позволения обращаться в римскую курию за назначением, получать там провизии и коллации бенефициев [10, т. 10, с. 540-541]. Показательны требования о приведении в исполнение папских провизий согласно их форме и содержанию и запрет каких-либо преследований их обладателей, исходившие от королевской власти. Помимо прочего, это свидетельствует о том, что прежней системы бенефициальных раздач, отлаженной в мельчайших деталях авиньонскими папами, больше не существовало, а новый механизм не оставлял места папскому произволу (хотя папа сохранял четко определенные и

действенные права в бенефициальной области), в котором теперь возникла надобность у короля.

На пересечении интересов папы и короля находятся назначения кардиналов. То, что кардиналы назначаются по воле и желанию папы, открывало широкие возможности для договоренностей и торгов по поводу королевских креатур. Яркие примеры возведения в кардиналы королевских протеже – Бурбон и Балю. Представители разных общественных полюсов – высшей знати королевской крови и буржуа – добились своего положения благодаря близости к королю и его расположению. Показательным для королевской бенефициальной политики является пример Жана Балю, прошедшего за три года все ступени церковной карьеры от викария церкви Анжера до кардинала. Попав в поле зрения короля, Балю «насобирал саны, к которым был вознесен своим покровителем, ни знатностью рода, ни превосходством образованности, ни заслугами честной и похвальной жизни, но, как позволяла это понять молва, сомнительными уловками и приемами, и непристойностью и позором заискиваний» [3, т. 1, с. 338]. Духовник короля, член палаты счетов и советник-клирик парижского парламента, в 1464 г. получает в коменду аббатства Фекамп и Сен-Тьерри в Реймсе, а затем становится епископом Эврё. В 1465 г. он аббат-комендатор Сен-Жан-д'Анжели и приор Сент-Элуа в Париже и Сен-Жан-де-Сабле. В 1467 году король «заставил папу римского сделать его епископом и кардиналом» [3, т. 1, с. 300; 1, т. 3, с. 282-284, 302-304].

Резко возросшее при Людовике XI количество кардиналов, вышедших непосредственно из королевского окружения, свидетельствует, с одной стороны, о потеплении отношений между королем и папой, а с другой – об относительной (по сравнению с епископатом) легкости получения и большей устойчивости положения кардинальской должности, зависевшей исключительно от воли и расположения папы.

Пик королевских вмешательств в бенефициальную сферу (удачных, во всяком случае) приходится на вторую половину правления Людовика XI, когда ему удается оформить свои отношения с папством в виде конкордата. Соглашение узаконивало позиции короля в бенефициальной области и признавало новую расстановку сил с заглавной ролью королевской власти в обмен на возвращение папам части утраченных ими прав в назначении на высшие и низшие бенефиции, судебной компетенции и фискальных привилегий. Но это не было и чистым разделом сфер влияния двух сил: капитулам был сохранен ряд завоеванных ими прав. Сделка была выгодной и для короля, и для папы. К тому же французский король выступил в ней в роли третейского судьи между различными эшелонами церковной власти, гаранта сохранения прав одной из них, судьи, сознающего свою силу, не сомневающегося в своих полномочиях и

определяющего другим степень их прав и обязанностей. Конкордат был обнародован папской буллой и уточняющим бреве от 13 августа 1472 года. Амбуазский ордонанс от 31 октября 1472 года повторил положения соглашения. Конкордат возвращался к принципу очередности в раздаче бенефициев. Во время, отведенное для бенефициальных наделений папы, два из каждых шести пожалований должны были приходиться на долю назначенных королем, королевой, дофином или парламентами. Только после этого становились возможными следующие шесть наделений. Папа обязался не назначать на консисторские должности в королевстве, Дофине и других королевских землях и сеньориях никаких лиц, не получив на это предварительно королевских грамот, чтобы «назначать туда лиц верных, преданных и приятных» королю [10, т. 10, с. 650-653].

Чаще всего согласие между папой и королем полное, фавориты и того, и другого получают назначения без затруднений. Так, после смерти Жана Жувеналя Дезюрсена Пьер Лаваль по одной только рекомендации короля получает архиепископство Реймское. Чтобы предупредить выборы, Людовик пишет каноникам, что он будет «помогать таким образом, чтобы провизия [назначение], которую для него сделает святой престол,... возымела полное действие» [7, т. 5, с. 158]. В конкордате Людовик XI нашел то оружие, которого ему так нехватало в борьбе с собственной церковью. Он использует его при смене архиепископов в Бордо и Оше, епископов в Теруане, Кастре, Вердене и Сен-Флур [4, т. 13, с. 217-218].

Значительного усиления папской власти, а тем более поворота к прежней бенефициальной системе в результате конкордата, Людовик XI не опасался. В его руках находилось действенное, быстроотрезвляющее антипапское оружие, временами расчехляемое, – угроза созыва собора. Людовик XI не брезгует этим средством, даже когда речь идет о поощрении его окружения. Прекрасным примером может служить известный спор вокруг авиньонского легатства. Добиваясь кардинальства для Шарля Бурбон, король издает ордонанс, требующий созвать церковный собор [7, т. 6, с. 39]. В 1478-79 годах ситуация повторится уже в связи с итальянской политикой короля. Депеши посла герцога Феррары Николо Роберти позволяют отметить и оценить колебания короля. Людовик XI не уверен, что сумеет подчинить собор своим интересам и направить его деятельность в нужное русло, и поэтому не доводит начатое до конца.

Но помимо выстраивания отношений с семью папами, Людовик унаследовал окрепшую и добившуюся значительной автономии от Рима национальную церковь. Прежде всего, необходимо ответить на вопрос, руководствовался ли Людовик XI в своей политике в отношении церкви какими-либо принципами, или его действия

были спонтанной, не всегда до конца обдуманной реакцией на возникавшие вызовы.

Оценка церковной политики Людовика зависит от более общей оценки теми или иными исследователями существа и значимости его правления. Церковная, и прежде всего бенефициальная, политика Людовика XI получила немало нелестных отзывов уже во время его правления или непосредственно после него. «Когда Божий народ получает такое руководство, – писал Тома Базен, – ... каких ... плохих и бесполезных пасторов может оно быть причиной, ... и настолько множественны бедствия, которые отсюда возникают» [3, т. 3, с. 360]. Подобные оценки звучали и из уст делегатов Генеральных Штатов в Туре в 1484 г. [8, с. 355, 408, 665-666, 680]. Найти объяснения этой политике пытались и те, кто, благодаря ей, был вознесен к высшим церковным должностям. Архиепископ Буржа Пьер Кадуэ в судебной речи, произнесенной 5 августа 1484 года в парижском парламенте, увязывал ее с последствиями войны лиги общественного блага против короля: «... король оказался в большом страхе и затруднении... он пожелал, чтобы ... на епископства и архиепископства назначались лица для него надежные, верные и приятные... по его представлению и просьбе; папа легко согласился с этим и с тех пор всегда давал их по назначению и просьбе короля» [9, с. 81 сл.]. Известны ответы самого Людовика XI на замечания по церковной политике, высказанные в его адрес архиепископом Тура Эли де Бурдей [1, т. 4, с. 399-403; 6, с. 156].

Всегда существовал соблазн свести политические решения Людовика XI к психологическим особенностям, эмоциональной стороне личности монарха. Базен писал: «Каким непостоянным и разным был он вообще почти во всех своих привычках, таким же, в особенности, предстает он и в деле веры» [3, т. 3, с. 338]. Это мнение разделяется многими специалистами и сегодня. Ж.-Л. Газзанига утверждает, что «король, суетившийся от нетерпения царствовать, будет управлять всем собственноручно, его политика будет индивидуальной... Свободный от всякого принципа, от всякой доктрины, он будет вести по своей прихоти епископские назначения...» [6, с. 151-152].

На наш взгляд, бенефициальная политика Людовика XI прошла длительную эволюцию и отнюдь не была чередой поступков, вызванных сменой настроения. Людовик XI стал королем довольно поздно, уже в зрелые годы, после долгого ожидания и подготовки к занятию трона. Бенефициальная политика будущего короля складывалась, откристаллизовывалась и прошла свою первую обкатку в бытность его дофином. Реализованная в миниатюре, эта политика будет со временем распространена на все королевство. И

если этой политике суждено будет в чем-то измениться, то виной этому будет не прихоть ее создателя, а иная – чем для первоначальной модели – расстановка сил.

Обширная переписка позволяет составить достаточно определенное представление об основаниях, целях, результатах бенефициальной политики дофина Людовика XI, сторонних влияниях на нее. Она позволяет, прежде всего, отметить его стремление к самостоятельности, желание действовать помимо, а иногда и вопреки воле отца. Достаточно рано дофин заметил такой удобный способ привлечения сторонников и расплаты с ними, как раздача церковных бенефициев, и широко им пользовался. Добиваясь своих целей, он обращается и к капитулам, и к епископам, и к папе [7, т. 1, с. 7-9, 92-93, 109-110]. В сферу интересов Людовика XI входит не только поощрение своего непосредственного окружения и не только в областях, ему подчиненных. Он поддерживает кандидатов на церковные должности и пребенды в самых различных уголках королевства, старается быть полезным клирикам из папского окружения и продвижению по церковной лестнице родственников влиятельных епископов и архиепископов [7, т. 1, с. 35-36, 141-142, 152-153]. Но демонстрации расположения со стороны наследника престола и попытки утверждения им собственных прав, – поскольку в их действенности иной раз приходится сомневаться или предполагать наличие и иных источников поддержки, – этим не ограничиваются. Дофин пытается вмешиваться в выборы аббатов и даже епископов. В 1445 году он просит епископа Отена, кардинала Жана Ролен о конфирмации выборов Жана Гоноля аббатом монастыря Мон-Сен-Мишель [7, т. 1, с. 22-25]. В 1453 году пишет декану и капитулу церкви Шалона-на-Марне, объявившим о выборах епископа, рекомендательное письмо в пользу архидиакона этой церкви и своего советника Амбруаза де Камбре [7, т. 1, с. 60-62]. Капитул высказался в пользу протеже дофина, но бенефиций был настолько значительным – его владелец-граф становился пэром Франции и, как правило, членом королевского совета – что король приказал аннулировать выборы. Епископом стал кандидат Карла VII – епископ Нима Жофруа Соро, родственник Агнессы Сорель.

Таким образом, Людовик XI довольно рано не только обращается с многочисленными рекомендациями к французским епископам и капитулам, но и пытается принять участие в формировании собственно епископата, стараясь – поначалу безрезультатно – обеспечить преданным ему людям доходные и весомые церковные должности.

Реформирование управленческих институтов и расширение властных полномочий дофина [5, с. 115-121, 126-130], за которое П.М. Кендалл назвал Людовика «императором Дофине», не обошло стороной и церковь провинции. В 1450 г. Людовику удалось принудить архиепископа Вьенна, епископов Гапа, Валанса и Гренобля признать

свою верховную власть (сюзеренитет), принести оммаж и клятву верности. Тома Базен так описывает эту перемену: «прелаты ... были лишены им полностью или частично их сеньорства и их юрисдикции. Он силой сделал их своими слугами и своими вассалами, каковым он сам должен был быть» [2, т. 2, с. 226]. Без папского попустительства, если не прямого покровительства, столь разительная перемена была бы невозможна. Ведь еще недавно папы требовали от дофина клятвы верности и оммажа за земли, получаемые им во владение от церкви. Эти земли и полученные в них права и в будущем не выпадут из поля зрения Людовика XI. Бенефиции, пополнявшиеся во второй половине XIV века за счет папских родственников и приближенных из соседних земель с Авиньоном, теперь контролируются почти исключительно королем-дофином. Три последовательно сменявших друг друга епископа Валанса – Жерар де Крюссоль, Жак де Батарнай, Антуан де Бальзак – ставленники короля.

Представители знати естественно стремятся занять доходные и влиятельные епископские престолы. Людовик XI покровительствует представителям дома Бурбонов и Амбуазов. Как свидетельствует Филипп де Коммин, Бурбоны и Амбуазы будут в ближайшем окружении короля до самой его смерти. Среди епископов Людовика XI родня конетабля и маршала, членов королевского совета, президентов и советников парламента. Вместе с тем, чтобы получить возможность распоряжаться по своему усмотрению прелатами, которые обязаны назначением и карьерным ростом прежде всего королю, он, как полагает Ж.-Л. Газзанига, делает ставку на незнатных [6, с. 157].

Трудности, с которыми приходилось сталкиваться Людовику XI, хорошо видны на примере передачи епископского престола Парижа сыну советника короля сеньора де ля Форе, двадцатипятилетнему Людовику де Бомон. После долгого сопротивления и угрозы ареста бенефициальных доходов каноники кафедрального капитула вынуждены согласиться допустить вход нового епископа в церковь. В то же время они оговаривали, что не признают его настоящим епископом, будут апеллировать на все его действия и сохранят свое право выбора до того времени, когда будут «свободны» [7, т. 10, с. 474-487].

Общая характеристика бенефициальной политики Людовика XI, в основании которой, как мы пытались показать, была задача смены враждебного новому королю церковного окружения трона, была дана Тома Базеном. Епископ Лизье отмечает многочисленные личные недостатки королевских кандидатов, несоответствие их требованиям канонического права к лицам, занимающим церковную должность, назначения вопреки выборам в капитуле в соответствии с каноническими процедурами, силовые методы занятия престолов. С горечью и возмущением он говорит о последствиях такой политики [3, т. 3, с. 356, 358].

Конкордат, как и предыдущие бенефициальные начинания короля, встретил противодействие галликанской церкви. Парижский парламент отказался приказать или позволить обнародовать буллу папы Сикста IV как посягающую на корону. Непреклонная позиция парламента найдет отражение и при решении конкретных бенефициальных дел. Таким образом, несмотря на выгоды и достижения в бенефициальной сфере, которыми Людовик XI был обязан амбуазскому конкордату, важнейшими из которых были возможность «законной» перелицовки по своему усмотрению церковного корпуса Франции, создание «партии епископов Людовика», которая выступит единым фронтом на Генеральных Штатах в Туре в 1484 году – соглашение с папой Сикстом IV во многом осталось «мертвой буквой». Согласно подсчетам П. Урлиака, Парижский парламент с 1462 по 1483 годы рассмотрел не менее 60 дел, касающихся выборов на церковные бенефиции [9, с. 134]. Это наглядно свидетельствует о том, что выборы епископов и аббатов продолжали существовать в бенефициальной практике.

Как неприятие, так и попытки оправдания говорят, прежде всего, о своеобычности, неординарности бенефициальной политики Людовика XI для своего времени. Эта необычность была сведена последующей историографией преимущественно к особенностям личности самого короля. Тем самым она была вырвана из контекста предшествующего и последующего развития государственно-церковных отношений во Франции, что в немалой степени способствовало неверным оценкам и этих последних. Подробное рассмотрение лишает ее экстравагантности, позволяет увидеть во многом ее преемственность, наследование ею прежде всего основных принципов королевского отношения к церкви, ее владыке, отдельным церковным подразделениям. Кроме того, необходимо подчеркнуть обусловленность королевской политики в отношении церкви реалиями того времени, сложившейся ситуацией, расстановкой и соотношением сил и преследуемыми ими целями.

Новая ситуация, когда французский клир из необходимого – и потому поощряемого неокрепшей королевской властью – союзника превращается в препятствие для дальнейшего расширения ее прерогатив, требует от короля поиска новых подходов к разрешению вопроса о разделении властей в бенефициальной сфере. Людовик XI предложил новый принцип государственно-церковных отношений (а вернее, возвращение к старому, но при новом соотношении сил). Выход был найден в конкордате с папой, возвращавшем святому престолу многие из его прав в бенефициальной области в обмен на обещание предоставлять бенефиции клирикам, назначенным королем, королевой, дофином и парламентом, при сохранении ряда уступок капитулам. Но двуединая сила папско-королевской власти встретила ожесточеннейшее сопротивление французского духовенства,

противодействие парижского парламента и, в итоге, потерпела поражение. Конкордат был отвергнут последующими французскими королями, а новая бенефициальная политика короля и папы встретила резкую критику со стороны духовенства. Но предложенный Людовиком XI принцип со временем, то есть с обретением королевской властью достаточной силы для его последовательного проведения в жизнь, восторжествует в болонском конкордате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Basin Th. Histoire des règnes de Charles VII et de Louis XI / éd. Jules Quicherat. – Paris, 1859. – 4 t.
2. Basin Th. Histoire de Charles VII / éd. Charles Samaran. – Paris, 1944. – 2 t.
3. Basin Th. Histoire de Louis XI / éd. Charles Samaran, Monique-Cécile Garand. – Paris: les Belles lettres, 1963-1972. – 3 t. – XXIV-355, 365, XIV-464 p.
4. Fasti ecclesiae gallicanae : répertoire prosopographique des évêques, dignitaires et chanoines des diocèses de France de 1200 à 1500. – Paris-Turnhout: CNRS-Éd. Brépols, 1996-2015. – 14 vols.
5. Favier J. Louis XI / Jean Favier. – Paris : Tallandier, 2012. – 1019 p.
6. Gazzaniga J.-L. Les évêques de Louis XI / Jean-Louis Gazzaniga // Eglises et pouvoir politique. Actes des journées internationales d'histoire du droit d'Angers, 30 mai -1er juin 1985. – Angers, 1987. – P. 151-166.
7. Lettres de Louis XI, roi de France, publiées d'après les originaux pour la Société de l'histoire de France / Joseph Vaesen et Étienne Charavay. – Paris : H. Laurens, 1883-1909. – 11 vols.
8. Masselin, J. Journal des états généraux de France tenus a Tours en 1484 sous le règne de Charles VIII / réd. en latin par Jehan Masselin / publ. Adhelm Bernier. – Paris: imprimerie royale, 1835. – 747 p.
9. Ourliac P. Le concordat de 1472. Etude sur les rapports de Louis XI et Sixte IV / Paul Ourliac // Revue historique de droit français et étranger, 1942, Ser. 4, T. 21, S. 174-223; 1943, Ser. 4, T. 22, S. 117-154.
10. Recueil général des anciennes lois françaises: depuis l'an 420 jusqu'à la révolution de 1789 / par Athanase-Jean-Léger Jourdan, Decrusy, François-André Isambert. Paris : Belin-le-Prieur , 1821-1833. – 29 vols.
11. Rey, M. R. Louis XI et les états pontificaux de France au XVe siècle : d'après des documents inédits / Maurice Rey – Grenoble : imp. de Allier frères,1899. – X-256 p.

АННОТАЦИЯ

Санжаров В.А. Церковная составляющая внутренней и внешней политики Людовика XI: ответы на вызовы времени.

В статье анализируется церковная политика Людовика XI. Она была направлена на расширение прав и полномочий королевской

власти в распоряжении церковными бенефициями. Все действия короля, – казалось бы, противоположные по смыслу (отмена Буржской Прагматической санкции, «галликанские» ордонансы, Амбуазский конкордат с папой Сикстом IV, угрозы созыва собора), – были подчинены решению этой задачи.

Ключевые слова: Людовик XI, галликанская церковь, Прагматическая санкция, Амбуазский конкордат, папы, прелаты.

SUMMARY

Sanjarov V.A. Church Component of Domestic and Foreign Policy of Louis XI : Meeting the Challenges of Time.

The church policy of Louis XI is analized in this article. It was aimed at expanding of the rights and the authorities of the royal power at the disposal of the church benefices. All king's actions (abolition of Pragmatique Sanction, gallican ordonnances, concordat of Amboise), seemed to be opposite in meaning, were subjected to this goal.

Key words: Louis XI, gallican church, Pragmatique Sanction, concordat of Amboise, popes, prelates.

М.В. Шатохина
г. Горловка, ДНР

УДК 94(477.62)"19"

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДОНБАССЕ В 30-50-е гг. XX в.

С 30-х годов XX в. на Донбассе уделяется большое внимание развитию системы высших учебных заведений, рассматриваются новые перспективы высшего образования в связи с потребностями экономики и общества. Выбранная тема весьма актуальна в современный период, в связи с социально-политическими сдвигами и коренными социальными преобразованиями на территории Донбасса. Учет как положительного, так и отрицательного опыта поможет решить проблемы, стоящие сегодня перед системой образования, и выявить дальнейшие перспективы.

Цель данной статьи – на основании современных методологических подходов рассмотреть процесс становления высших учебных заведений Донбасса.

Согласно поставленной цели предусматривается решение следующих задач: исследовать состояние развития образования в предвоенные и послевоенные годы; оценить вклад профессорско-преподавательского состава в обеспечение кадровых потребностей региона; исследовать особенности процесса открытия высших учебных заведений.

Методологическую основу исследования составляет комплекс научных принципов и методов, направленных на всестороннее освещение истории зарождения образования на Донбассе. В его основу положен системный подход, основанный на принципах историзма, научной объективности и многофакторности.

Вклад в исследование вопроса о развитии высшего образования в XX веке сделали И. Н. Кравчук [1], А. Н. Сергейчук [2].

До революции население Донбасса почти не знало грамоты, но уже в 30-х годах XX века появляется и расширяется система высших учебных заведений.

В Луганске еще в 1921 году было открыто первое высшее учебное заведение Донецких высших педагогических губернских курсов. Институт начинает 1934-35 учебный год, имея статус Луганского государственного педагогического. В довоенное время институт превращается в одно из крупнейших высших учебных заведений Донбасса. В течение 1935-1940 гг. институт выпустил 6,5 тыс. специалистов.

26 апреля 1939 г. Указом Президиума Верховного Совета РСФСР институту было присвоено имя Тараса Шевченко. Общий расцвет образования дал стимул к развитию науки: в 1940 году как результат научно-исследовательской работы институт издает первый том «Научных записок», а перед войной успевают опубликовать второй и третий тома сборника научных трудов [6, с. 106].

В апреле 1935 года было принято решение на базе горного, металлургического и углехимического институтов создать единый вуз, получивший название – Донецкий индустриальный институт. На момент образования было открыто 4 факультета – горный, горно-механический, металлургический, углехимический, на вечернем и общетехническом отделениях обучалось около 3 тыс. студентов. В 1940 году в вузе было открыто 39 кафедр, на которых работало 250 преподавателей, из них 2 доктора и 51 кандидат наук. Донецкий индустриальный институт был самым крупным учебным заведением г. Донецка. В распоряжении института находилось несколько учебных корпусов, десятки лабораторий и кабинетов, благоустроенные студенческие общежития и жилые дома для сотрудников.

В 1930 году был создан Донецкий медицинский институт. В конце 1939 года в нем работало 9 докторов медицинских наук, обучалось свыше 1700 студентов. С 1930 по 1941 год здесь подготовили более 1,1 тыс. врачей.

В сентябре 1937 г. открываются новые институты – педагогический и учительский, в которых в 1939-1940 учебном году обучалось 1378 человек.

В начале Великой Отечественной войны состоялся первый выпуск учителей [5, с. 102-103].

В 1941 году выпускниками института стали 4 тыс. инженеров, многие при профессиональном росте достигают руководящих должностей в качестве руководителей крупных промышленных предприятий СССР. В феврале 1941 года Президиум Верховного Совета СССР наградил Донецкий индустриальный институт орденом Трудового Красного Знамени и отметил заслуги института в подготовке инженерных кадров и развитии науки и техники.

Позитивные изменения в пользу высшего образования происходят и в Луганской области УССР. Перед Великой Отечественной войной в области было уже шесть вузов: педагогический, учительский, машиностроительный и сельскохозяйственный – в Луганске; химико-технологический – в Рубежном; учительский – в Старобельске. В 1940 году в институтах области обучалось 5900 студентов.

Осенью 1941 года было принято решение об эвакуации вузов вглубь страны.

Немецко-фашистские захватчики оставили после себя страшные разрушения, подверглись сильным разрушениям индустриальный, медицинский и педагогически институты.

После освобождения Донбасса в 1943 институты начинают возобновлять свою работу и возвращаться в город. Под руководством партийных и советских органов была проведена огромная работа по восстановлению и развитию материальной базы высших учебных заведений. Активно участвовали в восстановлении учебных корпусов, общежитий, кабинетов и лабораторий учащаяся молодежь и профессорско-преподавательский состав вузов.

По приказу Министерства образования УССР № 421 от 9 сентября 1954 года Белоцерковский педагогический институт иностранных языков из города Белая Церковь Киевской области был переведен в город Горловку Сталинской области, где получил новое название: Горловский педагогический институт иностранных языков. Радостно встретили горловчане преподавательский состав и студентов первого в городе вуза. На торжественном митинге им были вручены ключи от нового четырехэтажного учебного корпуса [4, с. 55]. Горловка стала институтским городом.

Институт на баланс получил четырехэтажное здание для учебного корпуса площадью 2020 м^2. В этом корпусе были размещены 17 аудиторий, 5 учебных кабинетов, 1 фонолаборатория, библиотека, спортивный и актовый залы, лекторские, буфет, 4 комнаты были отданы для размещения административно-управленческого персонала (в вузе насчитывалось 30 человек административного и технического персонала), 2 комнаты выделили под санчасть и книгохранилище.

1954-1955 учебный год был временем освоения на новом месте, временем перехода на новые учебные планы и программы.

В этом учебном году в институте уже функционировало 7 кафедр: английского языка, английской филологии, французского языка, французской филологии, педагогики и психологии, русского и украинского языков. В качестве самостоятельных дисциплин преподавались физкультура и история стран, язык которых изучался [6, с. 5].

В течение первого года пребывания в Горловке заново происходило становление коллектива. Администрация института при помощи Министерства образования УССР и органов местной власти укомплектовали кафедры преподавателями в конце первого семестра.

Наличие достаточно значительной площади позволило институту работать в одну смену. Количество студентов составляло на I курсе 95 человек, на II курсе – 114, на III курсе – 79, закончили обучение и получили дипломы 121 человек. Институт имел 2 факультета (английского и французского языков), которые готовили в течение 4 лет специалистов со знанием одного иностранного языка. В институте работало и заочное отделение, где было четыре курса – 434 студента. Поэтому общее количество студентов составляло 842 человека. На заочном отделении, в отличие от стационара, срок обучения составлял 5 лет [6, с. 6].

В 1959 году состоялся набор студентов на вечернее отделение общетехнического факультета Донецкого политехнического института. 15 октября 102 студента были зачислены на обучение по специальностям промышленное и гражданское строительство, разработка месторождений полезных ископаемых, машины и аппараты химических производств. На базе отделения в 1960 году был создан общетехнический факультет для студентов-заочников с трехгодичной подготовкой по основным дисциплинам технических вузов. Обучение завершалось в специализированных институтах других городов [3, с. 205].

В 1956 году был основан Ворошиловградский государственный медицинский институт в соответствии с Распоряжением Совета министров СССР № 2522 от 6 мая 1956 г. Первым исполняющим обязанности ректора стал главврач Областной больницы имени Ф. Э. Дзержинского, заслуженный врач УССР Иван Данилович Ващенко. Первый преподавательский состав насчитывал не более 40 педагогов. В течение первого учебного года происходит процесс формирования кафедр и материально-технической базы института.

Результат данного исследования свидетельствует о том, что система образования Донбасса в предвоенные и послевоенные годы терпит значительные изменения. Развивается система высших учебных заведений, как технического, так и гуманитарного направления.

Выводы побуждают интерес к проведению дальнейшей разработки вопроса и переосмыслению опыта прошлого для эффективного развития в настоящем.

Анализ проблемы показывает, что она нуждается в дальнейшем исследовании. Необходимо сосредоточить усилия на таких проблемах, как формирование научного потенциала в регионе, использование его потенциальных возможностей в производстве и социальном развитии общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравчук І. Н. Розвиток вищої освіти в Донбасі у ХХ столітті : автореферат дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / І. М. Кравчук. – Донецьк, 2008. – 19 с.
2. Сергійчук О. М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя. 1953-1964 рр. : автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / О. М. Сергійчук. – К., 2002. – 17 с.
3. Жеребецький П. І. Горлівка. Науково-публіцистичні нариси / П. І. Жеребецький. – Донецьк : Видавниче підприємство КП «Регіон», 2001. – 292 с.
4. Жильцов И. А. Горловка. Путеводитель / И. А. Жильцов. – Донецк : Донбасс, 1977. – 71 с.
5. История городов и сел Украинской ССР : В 26 т. Донецкая область / АН УССР. Ин-т истории; Гл. редкол.: П. Т. Тронько (пред.) и др. – К. : Гл. ред. Укр. сов. энцикл. АН 53 УССР, 1983. – 812 с.
6. История городов и сел Украинской ССР: В 26 т. Луганская область / АН УССР. Ин-т истории; Гл. редкол.: П. Т. Тронько (пред.) и др. – К. : Гл. ред. Укр. сов. энцикл. АН 53 УССР, 1983. – 940 с.
7. Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. Історичний нарис. 1949-1999. – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ. – 136 с.

АННОТАЦИЯ

Шатохина М.В. К вопросу о становлении высшего образования на Донбассе в 30-50-е гг. XX в.

Работа посвящается изучению состояния образования на Донбассе в 30-50-е гг. XX в. Освещается вопрос появления высших учебных заведений, особенности процесса их открытия. Исследуется состояние и развитие образования в предвоенные и послевоенные годы. Оценивается вклад профессорско-преподавательского состава в обеспечение кадровых потребностей региона.

Ключевые слова: образование, институт, факультет, студенты, Донбасс.

SUMMARY

Shatokhina M.V. Issues of development of higher education in Donbass in 1930s – 50s.

The article analyses the system of higher education in Donbass in the 30s – 50s of the 20th century. It also highlights the peculiar features of the process of creation of higher education establishments. We have also studied the system of education in the pre-war and post-war period. As well as evaluated the role of the academic teaching staff in providing the recruitment needs of the region.

Key words: education, institute, faculty, students, Donbass.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПЕРЕВОДА

И.В. Бабак
г. Енакиево, ДНР

УДК 372.881.1

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современные требования, предъявляемые обществом к образованию подрастающих поколений, обусловили глубокие качественные изменения в отечественной педагогике, направленные на реализацию личностно ориентированной образовательной парадигмы, основная концепция которой нацелена на переход к инновационным технологиям в процессе преподавания иностранного языка. Информационно-коммуникационные технологии и проектная технология получили широкое распространение в области изучения иностранного языка, так как способны эффективно решать важные практические и образовательные задачи: повышать заинтересованность учеников в изучении языка и культуры, развивать творческие способности и умение добывать знания не только из учебника, но и из окружающей жизни, работать с аутентичным материалом, воспитывать чувство ответственности и умения коллективной работы в группе.

Идея внедрения инновационных образовательных технологий в процесс преподавания иностранного языка не нова. В отечественной педагогике в этом направлении работали А. Н. Леонтьева, С. Т. Шацкий, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер. Над современным этапом разработки теории и практики использования инновационных образовательных технологий работают такие исследователи, как: Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. Ф. Коряковцева, Е. С. Полат, Г. К. Селевко и др.

В настоящее время в педагогическую терминологию прочно вошло понятие образовательной технологии, однако в понимании и употреблении этого термина существуют большие разночтения. Цель статьи – рассмотреть основные аспекты и содержание процесса использования инновационных образовательных технологий в преподавании иностранного языка, выделить и описать качественные характеристики информационно-коммуникационных и проектных технологий, являющихся наиболее продуктивными в повседневной практике обучения в общеобразовательных и высших учебных заведений.

Традиционно под термином «технология» подразумевают совокупность приёмов, применяемых в определенной сфере

деятельности, направленных на достижение определенного результата. Образовательная технология представляет собой комплекс психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и комбинацию форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку, воспитательных средств; т.е. она является организационно-методическим инструментарием педагогического процесса [7, с. 15].

Каждая образовательная технология призвана соответствовать определенным методологическим требованиям и критериям. Образовательная технология всегда опирается на определенную научную концепцию. Концепция образовательной технологии формируется на различных уровнях, среди которых, в первую очередь, психологическое, социальное, педагогическое, дидактическое обоснование достижения целей образовательного процесса. Образовательная технология является системой, которая наделена типичными системными признаками: логикой процесса, взаимосвязью и единством всех компонентов. Управляемость является базовым критерием технологии обучения иностранным языкам и предусматривает возможность диагностического планирования и проектирования процесса обучения, кроме того, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Следует подчеркнуть, что современные педагогические технологии реализуются в конкурентных условиях, должны иметь высокую результативность и оптимальность затрат, гарантировать возможность достижения определенного стандарта обучения иностранному языку. Воспроизводимость является основополагающим критерием и подразумевает возможность применения, повторения и воспроизведения образовательной технологии в других образовательных учреждениях, новыми субъектами.

В практике преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе и в высших учебных заведениях нашего региона на сегодняшний день самыми продуктивными и распространёнными являются информационно-коммуникационные технологии. Информационно-коммуникационными технологиями обучения принято называть все технологии, использующие специальные технические информационные средства и ресурсы, такие как: компьютер, интерактивная доска, проектор, интернет, аудио, кино, видео. Любая современная образовательная технология по своей сути является информационной технологией, так как основу технологического процесса обучения иностранному языку составляет информация и её преобразование в виде взаимной коммуникации субъектов образования.

В основе информационно-коммуникационных технологий лежат идеи программированного обучения, которое открывает абсолютно новые, еще не исследованные технологические формы и методы обучения иностранному языку, процессы подготовки и передачи информации обучаемому, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций.

Основной целью использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку является формирование у обучаемых умений работать с иноязычной информацией, развитие коммуникативных способностей, формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения. Для достижения названных целей в педагогическом процессе необходимо придерживаться следующих концептуальных положений: обучение – это общение ребенка с компьютером, которое может осуществляться по всем типам (субъект – объект, субъект – субъект, объект – субъект); диалоговый характер обучения; принцип адаптивности (соответствие рабочих компьютерных программ возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся); оптимальное сочетание режимов индивидуальной и групповой работы; управляемость информационной системы (в любой момент возможна коррекция учителем процесса обучения); поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с техническим средством обучения.

Компьютерные средства обучения называют интерактивными, поскольку они обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с участниками процесса обучения в диалог и поддерживать общение, что и составляет главную особенность методики информационно-коммуникационного обучения. Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. При этом по отношению к ребенку компьютер выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды. В функции учителя компьютер представляет: источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу); наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации); индивидуальное информационное пространство; тренажер; средство диагностики и контроля [7, с. 135].

Основополагающим фактором информационных технологий является обязательное использование аудио- и видеосредств. Поэтому наряду с компьютерными технологиями говорят об аудиовизуальных технологиях обучения, в которых значительная

часть управления иноязычной познавательной деятельностью учащихся осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных материалов. Комбинация компьютерных обучающих программ с работой в сети Internet является разновидностью актуального в наше время дистанционного обучения. Формы и виды работы в сети Internet могут быть самыми разнообразными, например: переписка или беседа со сверстниками из страны изучаемого иностранного языка; поиск заданной иноязычной информации; интерактивные тематические конференции; вебквесты; радио и телешоу; электронные портфолио; электронные учебные презентации.

Проектная технология получила широкое распространение в различных предметных областях, в том числе в области изучения иностранного языка и культуры, в воспитательном процессе как педагогическая личностно ориентированная технология, реализующая обучение в сотрудничестве. Актуальность проектной технологии объясняется тем, что проектные задания связывают процесс овладения учащимися определёнными предметными знаниями с их практическим использованием. Комплексный, интегративный характер проектной работы позволяет ученику выстраивать единую картину мира, собирая для этого свои знания из разнообразных источников.

Технология проектов – это одна из технологий в обучении, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. По существу проектная технология – это взаимодействие в ходе обучения и обучение в системе социального взаимодействия, при котором учащиеся принимают и выполняют различные социальные роли (организатора, лидера, исполнителя и др.) и приучаются, готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия [3, с. 123].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. «Результаты выполняемых проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное её решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению» [6, с. 57].

При использовании метода проектов необходимо придерживаться следующих общих требований дидактического характера: наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная,

парная, групповая) деятельность учащихся; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов; определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы.

Проектная работа ставит учащегося в ситуацию реального использования изучаемого иностранного языка, способствует осознанию целей и возможностей изучения иностранного языка в его собственной деятельности и включает процесс освоения иностранного языка в продуктивную творческую деятельность. По характеру конечного продукта проектной деятельности можно выделить следующие виды проектов в области изучения иностранного языка:

1. Конструктивно-практические проекты (коллаж, дневник наблюдений, игра и её описание).
2. Игровые-ролевые проекты (разыгрывание игр, драматизация или сочинение пьесы).
3. Информационные и исследовательские проекты.
4. Проекты конкретного социологического обследования.
5. Издательские проекты.
6. Сценарные проекты.
7. Творческие работы [3, с. 126].

Обязательным условием, движущей силой учебно-проектной деятельности в области иностранного языка является постановка проблемно-поисковой, исследовательской задачи, ориентированной на достижение определенного конечного продукта. Характер этого продукта определяет и тип проектной работы.

Таким образом, создавая условия для личностного развития ученика в процессе изучения иностранного языка при использовании инновационных образовательных технологий, учитель создаёт условия и для своего профессионального развития. Информационно-коммуникационные и проектные технологии помогают в полной мере раскрыть речевые и языковые способности учащихся. Современные инновационные образовательные технологии в преподавании иностранного языка ориентируют ученика на развитие его креативных и исследовательских задатков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 184 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2001. – 607 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : ООО «ТЕМП», 2006. – 944 с.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 271 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.

АННОТАЦИЯ

Бабак И.В. Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранного языка.

Статья содержит описание инновационных образовательных технологий, обеспечивающих эффективное изучение иностранного языка. Автор освещает современное методическое направление организации процесса изучения иностранного языка на базе включения в обучение информационно-коммуникационных и проектных технологий.

Ключевые слова: образовательная технология, проектные технологии, информационно-коммуникационные технологии, продуктивное обучение.

SUMMARY

Babak I.V. Innovative educational technologies in teaching of the foreign language.

This article provides a description of innovative educational technologies, which to ensure effective foreign language learning. The author focuses on current methodological direction of the process of learning a foreign language on the basis of inclusion in education ICT and project technologies.

Key words: educational technology, project technologies, information and communication technologies, productive education.

Е.А. Брыкова
г. Горловка, ДНР

УДК 371.3+378.147

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальность темы. «Инновационные направления в методической работе учителя иностранных языков» связаны с проблемой противоречий между теоретической основой вузовской подготовки преподавательских умений и реальными требованиями современной школы, что создает определенные проблемы в методической работе учителя в целом и молодого учителя в частности. Таким образом, появляется потребность в модернизации методической работы, ориентированной на требования, предъявляемые к современной школе и ее выпускникам.

Цель статьи состоит в исследовании особенностей организации методической работы учителя иностранного языка и использования инновационных форм методической работы, способствующих повышению уровня преподавательской деятельности учителя.

Практическая значимость исследования заключается в изучении опыта методической работы учителей иностранных языков Горловской гимназии «Интеллект», а также разработке практических материалов по организации процесса обучения иностранным языкам, которые могут быть использованы в работе учителей.

Информация об изучении иностранных языков дошла до нас еще с давних времен. В эпоху развития культуры в древнем Египте, Греции, Риме иностранные языки имели практическое и общекультурное значение благодаря развитым торговым и культурным связям между этими странами. Роль иностранных языков не ослабевала и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники и лексические заимствования, нашедшие свое отражение в словарях западноевропейских языков. Долгое время латынь имела ведущее положение как один из основных общеобразовательных предметов в средней школе.

Для изучения иностранного языка требовался набор инструментов или методов, технологий. «Известны методы, которые были названы именами их авторов, – метод М. Берлица, Ф. Гуэна, Пальмера, Уэста, Фриза, Г. Лозанова. Разные исторические периоды характеризуются определенными методами обучения: в период Возрождения имел преимущество грамматико-переводной метод, в период интенсивного развития капитализма и международных связей, начиная с конца XIX столетия – прямой и устный методы; в период возникновения технических способов обучения в XX столетии – аудио-визуальный метод, метод программированного обучения с использованием компьютеров» [3, с. 203].

«За рубежом 1960-70-е годы были ознаменованы разработкой так называемого гуманистического подхода к обучению, суть которого состоит в ориентации на личность обучаемого, на его интересы, потребности и возможности, а также на способы учения, которые соответствуют его индивидуальным особенностям. Для данного подхода характерна переориентация всего процесса обучения с личности преподавателя и методов преподавания на личность учащегося и способы учения» [2, с. 5].

Главная цель обучения иностранному языку в общеобразовательных организациях состоит в формировании у школьников коммуникативной компетенции, базой для которой являются коммуникативные умения, сформированные на основе языковых знаний и навыков. Развитие коммуникативных компетенций зависит от социокультурных и социолингвистических знаний, умений и навыков, которые обеспечивают вхождение личности в другой социум и способствуют ее социализации в новом для нее обществе.

Исходя из конкретных целей и задач обучения иностранным языкам, можно выделить следующие направления содержания методической работы учителя иностранного языка:

1. Методическая подготовка учителей, которая связана с освоением и углубленным изучением новых программ и учебно-методических комплексов, опережающим изучение новых тем и разделов программы; с повышением квалификации учителей в области методики преподавания иностранного языка. Это направление реализуется через работу по самообразовательным темам.
2. Использование передовых образовательных технологий в преподавании иностранного языка (учебно-методические комплексы и пособия издательств OUP, MACMILLIAN, EXPRESS PUBLISHING, PROSVESHCHENIYE).
3. Систематический контроль, позволяющий изучать состояние учебной работы по иностранному языку, деятельность учителей по выполнению требований Государственных образовательных стандартов, государственных программ, определение уровня знаний, умений и навыков учащихся.
4. Организация внеклассной работы по иностранному языку, которая способствует развитию и углублению интереса учащихся к иностранному языку, совершенствованию их практических навыков и умений, расширению их кругозора и общеобразовательного уровня.

Современный подход к обучению должен ориентировать на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, спецификой различных

технологий обучения и потребностями личности, общества. На первый план выдвигаются диалогические методы общения, совместный поиск истины, разнообразная творческая деятельность. Основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Слово «интерактив» пришло к нам от английского слова «interact» [4].

Интерактивные формы и методы работы являются актуальными на этапе обучения в современной школе, поскольку позволяют охватить деятельностью весь класс или всю группу обучаемых. Не секрет, что группы включают в себя детей с разным уровнем подготовки (mixed-ability class). Задача учителя – научить 80% детей иностранному языку: просто сидеть и слушать учащиеся не должны. Здесь нам на помощь и приходят интерактивные формы работы, когда каждый учащийся может быть вовлечен в образовательный процесс: выполнять посильные виды деятельности и почувствовать ситуацию успеха, т.е. получить необходимую мотивацию для изучения иностранного языка.

Интерактивная игра – самопознание, анализ, активизация личностных особенностей, обучение на собственном опыте, где знания приобретаются не извне, а через личный опыт учащегося.

Непременным условием является участие каждого в игре, т. к. основным обучающим элементом в данном случае выступает взаимодействие.

В интерактивной игре, как и в ролевой, участникам задается ситуация. Но вместо конкретных ролей обучающимся даются лишь инструкции, каким образом им следует действовать.

Перед участниками ставится определенная цель, которую они должны стремиться достичь в ходе игры, например, набрать наибольшее количество очков и т.д. При отсутствии такой цели игра не будет восприниматься серьезно, а игровая ситуация приобретет элемент искусственности и не даст нужного эффекта.

Преимущества интерактивной игры:

- глубокий уровень усвоения информации (через переживания);
- выработка умений слушать и слышать другого;
- знания «пропускают через себя», и к определенному выводу человек приходит либо сам, либо во время обсуждения в группе;
- обучение через обмен опытом или пассивное наблюдение;
- взаимодействие, активизация мышления;
- личный рост;
- опыт социального взаимодействия;
- активность и участие каждого;
- возможность анализа своих действий, ощущение обретения опыта;

- возможность обменяться опытом и размышлениями;
- высокая эффективность рассмотрения материала;
- выработка умения сотрудничать;
- разнообразие форм, которые создают эффект неожиданности для участников;
- возможность в непринужденной форме и обстановке приобретать опыт;
- интеграция группы в атмосфере сотрудничества;
- развитие индивидуальных способностей, стимулирование к более активной полезной деятельности.

Представленный фрагмент урока английского языка демонстрирует возможности использования интерактивных игр в начальной школе.

Фрагмент урока «Активизация изученной лексики в форме интерактивной игры» (4 класс)

T: I like autumn very much, because it is rich in fruit and vegetables. Now look at the poster, name all the fruit.

T: клубника

Pl: a strawberry

T: ***Let's play the game*** *"Fruit Basket". Pretend that you are different fruits and vegetables. I've gathered you in a big basket. Now I want to mix you up. Follow my instructions and change your places: "Apple change places with grapes"; "Plum change places with orange".*

T: Chose the new presenter.

In, pin, safety pin.

In, pin, out.

T: Introduce yourselves: an apple, a cabbage (дети называют овощи и фрукты, роль которых они исполняли).

T: Which of them do you like?

Pl: I like an orange and a tomato.

The game "Word Steps" (Обучение навыкам письменной речи, 4 класс)

T: You know how to pronounce the words. But do you know how to write them?

Our next game is "Word Steps". I'm writing a word on the blackboard, you should add a word starting with the last letter.

SEVEN

A

M

EGG

Эффективным является **метод проектной технологии.** Метод проектов – это технология, основанная на обучении учащихся, их развитии и воспитании, при которой приобретение новых знаний и умений идет в контексте какой-либо деятельности, планируемой

и реализуемой школьниками в виде проекта (альбома, плаката, журнала, книги, газеты, игры). Данный метод предусматривает сочетание индивидуально-творческой и самостоятельной познавательно-поисковой работы учащихся. «Основными факторами, обусловливающими необходимость использования проектной методики, являются следующие:

- повышение мотивации к изучению иностранного языка;
- развитие самостоятельности, активности обучаемых;
- развитие навыков речевого взаимодействия» [1, с. 106].

Успех проекта во многом зависит от умения учителя создавать условия, стимулирующие формирование и развитие креативных, когнитивных, коммуникативных, организационно-деятельностных умений учащихся. При использовании проектной методики грамматика изучается познавательным способом, т.е. учащиеся самостоятельно формулируют грамматические правила. Например, в 8-м классе на этапе презентации грамматической структуры «The Passive Voice» детям предоставляется возможность на основе текстов, иллюстраций, аудиозаписей определить структуру и сформулировать правила образования и употребления пассивного залога.

Внеклассная работа по иностранному языку является важной мотивационной формой методической работы учителя иностранных языков. Она включает в себя такие направления: факультативные занятия по иностранному языку, календарные и тематические праздники, экскурсии, дистанционное обучение с использованием сети Интернет, домашние работы учащихся дифференцированной направленности, неделя иностранных языков, конкурс-защита научно-исследовательских работ МАН, ведение Языкового Портфолио, предметные олимпиады, конкурсы, турниры.

Веб-портфолио – это комбинация возможностей технологии портфолио и социальной сети. Веб-портфолио включает в себя странички портфолио + закрытое от посторонних глаз персональное интернет-пространство (копилка файлов в «облаках», записные книжки и пр.) + социальная сеть.

Интерактивное веб-портфолио – это довольно новый вид систематизации и представления информации. Портфолио на сайте можно сделать красочным, ярким, с множеством интересных эффектов (фото, рисунки, видео-, аудиоматериалы). Ведение веб-портфолио обучающегося позволит учителю целенаправленно собирать, систематизировать информацию о ребенке, фиксировать субъективные проявления детей, что особенно важно в школьном возрасте, когда развитие ребенка характеризуется неравномерностью, скачкообразностью, индивидуальным темпом созревания психических функций и накопления субъективного опыта.

Портфолио учащегося следует рассматривать как эффективный способ накопления и презентации индивидуальных образовательных, творческих и личных достижений его владельца. Представление основных достижений обучающегося в виде веб-портфолио в социальной сети 4portfolio.ru позволяет сконструировать персональное виртуальное пространство, расширяет круг общения, обмена опытом; обеспечивает возможности проявления рефлексии, личностного роста, взаимодействия с друзьями и родственниками. Именно поэтому технология портфолио получила такое широкое распространение. В ходе создания и ведения интерактивного веб-портфолио формируются условия для:

- сбора и систематизации выполненных работ, поощрения достигнутых учеником результатов;
- проявления творческой инициативы в различных сферах деятельности, развитие мотивации творческого роста;
- поддержки и оценки непрерывного развития ребенка, максимального раскрытия индивидуальных способностей каждого ребенка;
- создания ситуации успеха для каждого учащегося, повышения самооценки и уверенности в собственных возможностях;
- развития навыков самопрезентации, оценочной, рефлексивной деятельности;
- развития познавательных интересов, умений анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями;
- успешной социализации, проявления социальных и коммуникативных навыков, умения обсуждать странички своего портфолио;
- эффективного использования информационно-коммуникационных технологий для достижения своих целей.

Портфолио обучающегося можно рассматривать в качестве инновационной технологии для реализации преемственности между начальной, основной и средней школой [5].

Таким образом, основой интерактивного подхода к обучению иностранным языкам является взаимодействие преподавателя и учащихся, а также взаимодействие учащихся между собой. Интерактивное обучение помогает установлению эмоциональных контактов между детьми, обеспечивает реализацию воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Использование интерактивных форм в процессе обучения иностранным языкам, как показывает практика, снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности.

Интерактивное обучение способствует оперативному обмену информацией между учителем и обучающимся, установлению

равноправия при распределении функций, выполняемых в процессе решения проблемы, обеспечивает высокий уровень знаний и взаимопонимания, которые необходимы для достижения основной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахраменко Е.В. Проект на уроке английского языка / Е.В. Ахраменко // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – 406 с.
2. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е.Г. Кашина. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 319 с.
4. Словарь издательства MACMILLIAN [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.macmillandictionary.com/
5. Портфолио школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://4portfolio.ru/schoolboy.html

АННОТАЦИЯ

Брыкова Е.А. Инновационные направления в методической работе учителя иностранных языков.

В статье представлены результаты исследования по проблеме направлений в методической работе учителя иностранного языка в контексте новых образовательных стандартов. Представлены интерактивные формы и методы работы, направленные на повышение уровня обучения иностранным языкам в начальном общем, основном общем, среднем общем образовании.

Ключевые слова: методическая работа, учитель иностранных языков, инновационные направления, интерактивные методы и приемы, веб-портфолио.

SUMMARY

Brykova E.A. Innovative trends in the methodical work of teachers of foreigh languages.

The article presents the results of research on trends in the methodical work of teachers of foreign languages in the context of new educational standards. The interactive forms and methods of work area which improve the teaching of foreign languages in primary, basic general, secondary general education are presented.

Key words: methodical work, a teacher of foreign languages, innovative directions, interactive methods and techniques, web portfolio.

Э.Ю. Вечканова
г. Симферополь, Российская Федерация

УДК 371.3

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Реалии современной жизни выдвигают новые требования к личностным и профессиональным качествам человека – уровню его общей культуры, общей и социальной подготовки, творческих способностей. В этих условиях роль изучения иностранных языков в формировании жизненно важных компетентностей личности – умений общечеловеческого плана, жизнетворчества – существенно повышается. Несмотря на то, что мировоззренческие знания остаются основным компонентом содержания образования, все больше внимания уделяется их рационализации и практическому применению.

Новые требования не могут не отражаться современной образовательной парадигмой, определяющей исходные подходы к современному образованию, поскольку парадигма, с одной стороны, являет собой систему научных знаний и образцов деятельности, принятых научным сообществом и определяющих целевую направленность научных исследований; признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки их проблем и их решений [4, с. 6], а с другой – отражает роль образования в социуме, формирует представление о роли и месте педагога и ребенка в процессе образования и воспитания.

Исходя из этого, в составе парадигмы можно выделить следующие компоненты:

- представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретно-исторической эпохи;
- осознание типа культуры и способов развития человека в процессе ее усвоения;
- принципы кодирования и передачи информации;
- осмысление ценности образования в обществе;
- осознание культурного развития человека;
- роль образования в социуме;
- представление об образе и месте педагога как носителя культуры и знаний в образовательном процессе;
- образ и место ребенка в структурах воспитания, обучения, образования [цитируется по 5, с. 28].

Достижения педагогической науки и образовательной практики, в свою очередь, находят отражение в методической науке

представляющей собой непрерывно инновационную систему, порождающую новые идеи и их решения [4, с. 11].

Современная теория обучения иностранным языкам отличается полипарадигмальным характером. В то же время в истории методической науки при всем многообразии методов обучения иностранным языкам можно вычленить четыре типа научных парадигм: сравнительно-сопоставительная или лингвистическая, системно-структурная, коммуникативно-прагматическая и антропоцентрическая [4, с. 7]. Принятие каждой из них определяет исторические вехи развития методической науки, динамику и особенности разных методических теорий/концепций, подходов к обучению и методы. При смене парадигм из-за несовершенства и несоответствия методов прошлого при решении новых задач, зачастую приходится идти по наименее экономному, тяжелому и долгому пути, который не всегда приводит к конечной цели – практическому владению обучающимися иностранным языком [7, с. 163], что делает проблему обучения коммуникации, формирования у обучающихся коммуникативной компетенции по-прежнему актуальной.

В истории методики преподавания иностранных языков постоянно наблюдается определенная эволюция разработки новых подходов, определяющих стратегию обучения и выбор метода обучения, реализующего эту стратегию.

В дидактике подход трактуется как аспект, позиция, «русло» рассмотрения и конструирования дидактических объектов, т. е. процесса обучения и его элементов, а именно: цели, содержания, методов и форм обучения и др. В методике обучения иностранным языкам подход рассматривается как самая общая частнометодологическая основа исследования в конкретной области знания, исходная идея, своеобразный угол зрения на направление, в котором должно вестись исследование и под которым рассматривается и интерпретируется процесс обучения иностранным языкам, стратегия обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию [цитируется по 3, с. 17].

В соответствие с требованиями Федеральных государственных стандартов школьного образования по иностранному языку реализация личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов к обучению иностранным языкам является одним из базовых требований. Эти подходы вносят существенные изменения и определяют все компоненты системы обучения: цели, содержание, принципы, методы и технологии обучения. Каждый подход имеет свою специфику и историю становления. Хотелось бы детальнее обратиться к коммуникативному походу к обучению иностранным языкам.

Начиная со второй половины XX столетия, общей стратегией обучения иностранным языкам становится коммуникативный поход, который обусловил основную практическую цель обучения иностранным языкам: овладение иноязычным межкультурным общением путем формирования межкультурной коммуникативной компетенции и ее составляющих.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам возник и сформировался в Европе в 70-80-е годы XX столетия. Предположительно, он берет свое начало в недрах системно-структурной парадигмы и является продуктом деятельности лингвистов и педагогов, недовольных господствовавшими в то время грамматико-переводным и аудио-лингвальным методами обучения иностранным языкам. Причина недовольства крылась в том, что использование в обучении данных методов не обеспечивало изучения реального, живого языка и почти не способствовало расширению знаний о культуре, традициях, истории страны изучаемого языка. Быстрому внедрению в практику и популяризации коммуникативного похода способствовал также увеличивавшийся наплыв переселенцев из других стран в развитые страны Европы. Это потребовало такой организации и подхода к обучению, который позволил бы не только интегрировать иностранцев в чуждую им языковую среду, но и мог бы обеспечить успешное преподавание на данном иностранном языке в классах, где ученики разговаривали на разных языках и не понимали даже друг друга. Таким образом, язык должен был стать одновременно и целью, и средством обучения.

С этой целью в 1971 году Совет Европы поручил группе специалистов разработать новый подход к обучению языкам и на его основе методы обучения, которые могли бы стать основой преподавания языка в любой стране-участнице Совета Европы. Данный шаг был призван разрешить сложившуюся «предреволюционную» ситуацию, при которой старая образовательная парадигма показала свою несостоятельность в решении актуальных проблем обучения иностранным языкам, что повлекло за собой изменение социального заказа общества и в конечном итоге – замену господствующей парадигмы новой, определившей новые стратегии научного поиска.

Таким образом, накопление противоречий внутри системно-структурной парадигмы привело к зарождению новых знаний, к формированию разных научных направлений, которые разрушили ее фундамент и заложили основы новой, коммуникативно-когнитивной парадигмы, изменившей перспективу научных исследований и определившую новые тенденции в развитии подходов к обучению иностранным языкам. В течение полувека старая парадигма полностью заместилась новой.

В нашей стране коммуникативный поход распространился в 80-е годы XX столетия, став альтернативой господствовавшему тогда классическому грамматико-переводному методу, ограничивавшему возможности обучавшихся говорить и взаимодействовать на иностранном языке в реальных жизненных условиях.

Разработкой коммуникативного направления в методике преподавания иностранных языков занимались как зарубежные ученые-методисты и психологи (М. С. Бернс, У. Литлвуд, Г. Лозанов, Р. Олрайт, Г. Э. Пифо, Г. Уидоусон и др.), так и отечественные (И. Л. Бим, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкин, Э. П. Шубин и др.).

На данном этапе коммуникативный подход к обучению иностранному языку является одним из приоритетных. Соответственно, коммуникативные цели обучения выступают в качестве системообразующих. Это означает развитие:

- умений устно и письменно объясниться с носителями языка в ограниченном числе стандартных ситуаций общения;
- умений воспринимать на слух (аудирование) и зрительно (чтение) несложные аутентичные тексты разных жанров и видов, понимая с разной степенью глубины заложенную в них информацию;
- социокультурной компетенции на основе приобщения к культуре стран изучаемого языка, лучшего осознания своей собственной культуры и умения представлять ее в процессе общения;
- компенсаторных стратегий, позволяющих обходить трудности, используя, например, при говорении перифраз, при аудировании – запрос дополнительной информации, пояснений и т. п.;
- учебных умений (умений учиться) [1, с. 13].

Все это должно способствовать реализации педагогических целей – общему образованию и развитию школьников и готовить их к жизни и деятельности в демократическом мультинациональном, мультикультурном сообществе. Как правило, педагогические цели выносятся за рамки предметной области и считаются общими для всех учебных предметов. Но, исходя из специфики учебного предмета «Иностранный язык», представляется целесообразным интегрировать их с коммуникативными целями обучения, так как коммуникативная компетенция рассматривается нами не столько как лингвистическая категория, сколько как лингводидактическая и, соответственно, методическая категория, ибо цели должны в своей совокупности определять и содержание, и методы, и принципы, и средства обучения. Коммуникативная компетенция как цель и планируемый результат обучения должна трактоваться достаточно

широко, поскольку она включает и социокультурную, и учебную, и компенсаторную компетенции. Да и конкретная реализация педагогических целей в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции определяется спецификой учебного предмета [1, с. 14].

Коммуникативный подход ориентирован на организацию процесса обучения, адекватного процессу реального общения благодаря моделированию основных закономерностей речевого общения, а именно:

- деятельностный характер речевого общения, который воплощается в коммуникативном поведении учителя как участника процесса общения и обучения, и в коммуникативно мотивированном активном поведении ученика как *субъекта* общения и обучения;
- предметность процесса коммуникации, которая должна быть смоделирована ограниченным, но точно обозначенным набором предметов обсуждения (тем, проблем, событий и т.д.);
- ситуации общения, которые моделируются, как самые типовые варианты отношений учащихся между собой;
- речевые средства, которые обеспечивают процесс общения и обучения в данных ситуациях [6].

Исходя из этого, были выдвинуты принципы коммуникативного метода:

- речевая направленность учебного процесса, которая состоит не столько в том, что ставится речевая практическая цель (это характерно для многих других методов), сколько в том, что средством достижения этой цели является именно практическое использование иностранного языка;
- индивидуализация при руководящей роли ее личностного аспекта как главного средства создания мотивации и активности учащихся с учетом их жизненного опыта, контекста деятельности, сферы интересов, эмоциональной сферы и статуса конкретной личности в коллективе;
- функциональность, которая обеспечивает отбор иноязычного материала, адекватного процессу коммуникации;
- ситуативность, которая рассматривается как средство речевой стимуляции и как условие развития речевых навыков; при этом под «ситуацией» понимают систему взаимоотношений собеседников, которая отражается в их сознании;
- новизна, которая проявляется в постоянном изменении предмета разговора, обстоятельств, задач [6].

Подобная организация процесса обучения способствует тому, что учащиеся приобретают коммуникативную компетенцию – способность пользоваться языком в зависимости от конкретной

ситуации. Они учатся коммуникации в процессе самой коммуникации. Из этого следует, что все упражнения и задания должны быть коммуникативно оправданы дефицитом информации (information gap), выбором (choice) и реакцией (feedback).

Одним из наиболее значимых аспектов коммуникативного подхода является использование аутентичных материалов в процессе обучения. Языковое взаимодействие учеников целесообразно организовывать в разных формах: парах, небольших группах, со всей группой. С самого начала обучения ученики овладевают всеми четырьмя видами речевой деятельности (аудированием, чтением, говорением, письмом) на сверхфразовом и текстовом уровнях при ограниченном использовании родного языка. Объектом оценки является не только правильность и скорость чтения и устной речи, но и умение пользоваться экстралингвистическими средствами выражения своих коммуникативных намерений.

Таким образом, можно отметить, что на современном этапе коммуникативный подход является одним из приоритетных в обучении иностранным языкам, внося изменения во все компоненты системы обучения: цели, содержание, принципы, методы и технологии. Именно коммутативные цели являются системообразующими, а принципы, на которых он базируется, обеспечивают формирование коммуникативной компетенции учащихся в соответствии с современными реалиями и требованиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. Вєтохов О. М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі / О. М. Вєтохов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 89-97.
3. Гальскова Н. Д. Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2016. – № 2 (95). – С. 17-21.
4. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 2-11.
5. Зєня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Я. Зєня – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2008. – 340 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.

7. Стрельнікова Л.Г. Концептуальні питання імплементації сучасних методів навчання іноземних мов / Л.Г. Стрельнікова, А.Л. Касьяненко // Нові технології навчання: Наук. метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 40. – С. 162-173.

АННОТАЦИЯ

Вечканова Э.Ю. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку в контексте современной образовательной парадигмы.

В статье рассматриваются принципы, особенности коммуникативного подхода к обучению иностранному языку в контексте современной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: коммуникативный подход, образовательная парадигма**,** иностранный язык.

SUMMARY

Vechkanova E.Yu. The communicative approach to the foreign language teaching in the context of modern educational paradigm.

The main peculiarities and principles of the communicative approach to the foreign language teaching in the context of modern educational paradigm are considered in the article.

Key words: communicative approach, educational paradigm, foreign language.

И.В. Дворянкина
г. Енакиево, ДНР

УДК 372.8.81

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современное состояние международных связей, новые политические, социально-экономические и культурные реалии требуют повышения статуса иностранных языков в нашей стране.

Иностранный язык является важным средством межкультурного общения, он способствует вербальному пониманию граждан разных стран, обеспечивает такой уровень их культурного развития, который позволяет свободно ориентироваться и комфортно чувствовать себя в стране изучаемого языка. В связи с этим актуальной является позиция, при которой способность понять представителя другой культуры зависит не только от корректного использования языковых единиц, но и от особых умений понимать нормы его культуры, в том числе речевого поведения в различных ситуациях общения.

Общая стратегия обучения иностранным языкам определяется потребностями современного общества и уровнем развития лингвистических, психолого-педагогических и смежных наук. Этой стратегией является коммуникативный подход, который акцентирует внимание на практической цели обучения и изучения иностранных языков, а именно, на формировании и развитии межкультурной коммуникативной компетенции. Общая концепция обучения иностранным языкам и программы по иностранному языку для общеобразовательных и специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка определяют основную цель обучения как формирование у учащихся коммуникативной компетенции, развитие умений пользоваться иностранным языком в качестве инструмента при диалоге культур, учитывая коммуникативно-ориентированный подход к обучению. Эта цель предполагает, что школьники достигнут уровня иноязычной коммуникативной компетенции, достаточного для общения как в устной (говорение, аудирование), так и в письменной (чтение, письмо) формах в пределах определенных коммуникативных сфер, тематики ситуативной речи на основе изученного языкового и речевого материала. Язык является средством познания картины мира, приобщения к ценностям, которые были созданы другими народами. Одновременно язык – это ключ к открытию уникальности и своеобразия, собственной самобытности. Приоритетной является коммуникативная цель в обучении, что предполагает такую организацию деятельности, которая направлена на овладение учащимися общением в устной и письменной формах. В связи с вышеизложенным актуальность темы заключается в необходимости уточнения функций английского языка, определении новых стратегических направлений процесса овладения им, просмотра путей и средств обучения.

Цель нашего исследования – проанализировать особенности процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся в речевой деятельности.

Задачи исследования:

- рассмотреть основные стратегические и методические основы коммуникативно-ориентированного подхода при обучении английскому языку;
- выявить особенности процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся в речевой деятельности.

Предмет исследования – пути и средства формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении английскому языку.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам определился в результате методического осмысления научных достижений в области лингвистики – теории коммуникативной

лингвистики и психологии, и теории деятельности, что нашло отражение в работах по психологии и методике обучения иностранным языкам у таких известных ученых, как: А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов и других [2, с. 124].

Основной целью обучения английскому языку как иностранному является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, т.е. овладение учащимися языком как средством межкультурного общения, а также развитие умений использовать английский язык как инструмент в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Эта цель предполагает достижение школьниками такого уровня коммуникативной компетенции, который может считаться достаточным для осуществления общения в устной (говорение, аудирование) и письменной (чтение, письмо) формах в пределах определенных коммуникативных сфер, тематики ситуативной речи и на основе изученного языкового и речевого материала.

Коммуникативная компетенция состоит из нескольких видов более узких компетенций:

- лингвистической компетенции, которая обеспечивает овладение учащимися языковым материалом с целью использования его в устной и письменной речи;
- речевой компетенции, связанной с формированием у учащихся умений и навыков общения по четырем видам речевой деятельности: аудирование, говорение (монолог, диалог), чтение, письмо;
- социокультурной компетенции, предполагающей усвоение учащимися знаний социокультурных особенностей страны изучаемого языка, культурных ценностей и морально-этических норм своего и других народов, а также формирование умений использовать их в практической деятельности;
- социолингвистической компетенции, обеспечивающей формирование умений использования в процессе общения речевых реалий (образцов), особых правил речевого поведения, которые характерны для страны изучаемого языка;
- общеучебных компетенций, способствующих овладению учащимися стратегиями речевой деятельности, направленной на решение учебных задач и жизненных проблем.

Каждый этап обучения (начальная школа, основная школа, старшая школа) характеризуется не только разной тематикой и объемом учебного материала для обучения общению, но и разнообразными методами, формами и видами учебной деятельности в соответствии с уровнем развития учащихся, их интересов, опыта. В связи с этим каждый этап должен иметь свои цели и задачи.

Реализация коммуникативного подхода в учебном процессе при обучении английскому языку означает, что формирование

коммуникативной компетенции учащихся происходит благодаря осуществлению ими англоязычной речевой деятельности. Иными словами, овладение средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими) направлено на их практическое применение в процессе общения. Овладение умениями говорения, аудирования, чтения и письма осуществляется путем реализации этих видов речевой деятельности в процессе обучения в условиях, моделирующих ситуации реального общения. В связи с этим учебная деятельность учащихся организуется таким образом, чтобы они выполняли мотивированные действия с языковым материалом для решения коммуникативных задач, направленных на достижение целей и намерений общения [1, с. 24–28].

Обучение английскому языку в средней школе происходит в различных сферах интеллектуального и бытового общения: в социально-бытовой, общественно-политической, социально-культурной и профессионально-трудовой.

При этом используются различные методы. Метод означает путь к поставленной цели. В современной методике обучения иностранным языкам метод трактуется в широком и узком смысле. В широком смысле метод означает систему обучения. В узком смысле метод означает способ упорядоченной деятельности учителя и ученика на пути к поставленным целям обучения. Таким образом, метод фактически является способом, обеспечивающим взаимодействие ученика и учителя.

Для обеспечения эффективной учебной деятельности учащихся учитель применяет различные методы, среди которых демонстрация (показ), объяснение и упражнения.

Следует отметить, что методы имеют универсальный характер и используются в любой методической системе. Использование принципа коммуникативности приводит к преимущественному использованию коммуникативных упражнений.

Учебный процесс по иностранному языку включает три основных методических этапа:

– этап презентации нового материала;
– этап тренировки;
– этап применения усвоенного материала в процессе общения в разных видах речевой деятельности.

На каждом этапе используются соответствующие методы-способы.

На этапе презентации – это демонстрация (показ) нового материала и способов оперирования им. Учитель демонстрирует образцы речи, показывает их функционирование в контексте. Такая демонстрация может осуществляться с опорой на рисунок, предмет, действие и др. Ученик в это время знакомится с новым материалом

и способами оперирования этим материалом. На этапе тренировки и практики учитель предлагает учащимся упражнения, которые базируются на применении усвоенного материала в устном или письменном общении.

Следует отметить, что управление учебной деятельностью осуществляется посредством контроля учителем успеваемости учащихся при овладении иноязычной речевой деятельностью на каждом этапе обучения. Со своей стороны, учащиеся используют самоконтроль и самокоррекцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для вузов / А. А. Миролюбов. – М. : Ступени, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 271 с.

АННОТАЦИЯ

Дворянкина И. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка.

В статье речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка. Стратегия обучения иностранным языкам определяется потребностями современного общества и уровнем развития лингвистических, психолого-педагогических и смежных наук. Этой стратегией является коммуникативный подход, который приводит практическую цель обучения и изучения иностранных языков, а именно: формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Концепция обучения иностранным языкам, программы по иностранному языку для средних общеобразовательных и специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка определяют основную цель обучения, которая заключается в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, развитии умений использовать иностранный язык как инструмент в диалоге культур на основе коммуникативно-ориентированного подхода к обучению.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативно-ориентированный подход к обучению, метод обучения, контроль успеваемости.

SUMMARY

Dvoryankina I.V. Formation of foreign communicative competence of pupils at english lessons.

The article focuses on the formation of foreign language communicative competence of pupils at English lessons. Foreign language learning strategy is determined by the needs of modern society and the level of linguistic, psychological, pedagogical and related sciences. This strategy is the communicative approach, which results in the practical purpose of teaching and learning of foreign languages, namely the formation and development of intercultural communicative competence. The concept of foreign language teaching, foreign language programs for secondary and specialized schools with profound studying of a foreign language determine the main purpose of education, which consists in shaping the communicative competence of students, the development of the ability to use a foreign language as a tool in the dialogue of cultures on the basis of communicatively-oriented approach to learning.

Key words: communicative competence, communicative-oriented approach to learning, teaching method, performance monitoring.

А.А. Иванова,
А.И. Шепелев
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

УДК 372.881.1

ПРИЁМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день каждому современному педагогу необходимо осваивать технологии, направленные на развитие личности ученика, формирование критического мышления, а также на самоорганизацию и на стимуляцию творческой активности ученика. Задачей учителя является развить у ребенка следующие навыки: умение ориентироваться в постоянно меняющемся мире, творчески разрешать поставленные задачи, критически обрабатывать поток поступающей информации, вести диалог на иностранном языке. Для достижения этих целей педагогу необходимо использовать новые технологии, сочетание которых будет характеризоваться интерактивностью и критичностью.

В данной статье мы опишем приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, реализуемые в тех или иных формах проблемного обучения с позиции эвристического подхода и теории педагогической интеракции. Мы считаем, что именно эвристический подход позволяет расширить возможности проблемного обучения. Он не предполагает заведомо готовых или

правильных ответов со стороны учеников, что позволяет им самим выдвигать всевозможные гипотезы и варианты решений проблемы, а, следовательно, способствует развитию творческой активности и критического мышления. Вместе с тем важно отметить необходимость учёта интерактивной составляющей учебного процесса, в ходе которого учитель и ученик должны взаимодействовать на уровне равного партнёрства, что будет в полной мере соответствовать законам эффективной педагогической интеракции. Таким образом, теоретико-методологической основой нашего исследования являются теория педагогической интеракции М. А. Петренко [2, 7] и эвристический подход А. В. Хуторского [5, 6].

Эвристическое обучение имеет богатую историю, истоки которой восходят к Древней Греции. Изначально эвристикой называлась система словесного обучения, разработанная Сократом, благодаря которой ученик сам приходит к некоему знанию или решению проблемы путем специальных вопросов и рассуждений. В современной педагогике эвристическое обучение также имеет большую ценность и продолжает свое развитие в трудах отечественных ученых, таких как М. И. Махмутов, А. В. Хуторской, П. Ф. Каптерев.

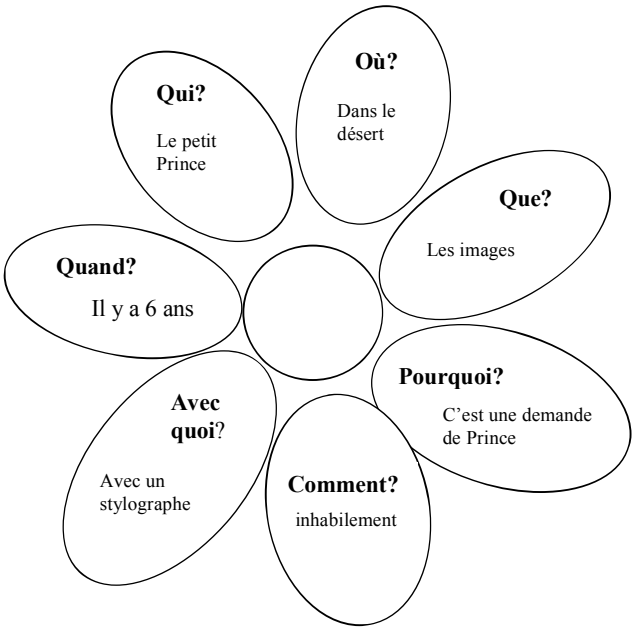
В частности, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАН А. В. Хуторской составил научный труд «Дидактическая эвристика», в котором сформировал цели, закономерности и принципы эвристического обучения. «Целью эвристического обучения является не передача ученикам опыта прошлого, а создание ими личного опыта настоящего, а также конкретной, новой для ученика образовательной продукции» [6].

Технология развития критического мышления (ТРКМ) располагает множеством эффективных приемов, результативность которых можно увеличить благодаря их реализации в формах технологии проблемного обучения с точки зрения эвристического подхода. Одним из таковых является **Ромашка Блума**. «Ромашка» состоит из лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса. Но в нашем контексте он будет детерминирован **методом эвристических вопросов**, созданным Квинтилианом (ок. 35 – ок. 96). Согласно данному методу, для отыскания сведений о каком-либо событии или объекте задаются следующие семь ключевых вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда? Парные сочетания вопросов порождают новый вопрос, например: Как-Когда? Ответы на данные вопросы и их всевозможные сочетания порождают необычные идеи и решения относительно исследуемого объекта. Таким образом, мы получаем семилепестковую ромашку Блума, с помощью которой можно будет проводить критический анализ определенных событий или ситуаций.

Данный прием можно воплотить в жизнь следующим образом. Педагогу необходимо разделить учеников на 5-6 групп по 3-4 ученика и дать каждой на домашнее прочтение отрывок одного из французских литературных произведений, например, по одной главе из повести А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» («Le petit Prince»).

На следующий урок учитель каждой группе задает 7 вышеупомянутых вопросов. При этом ответы у учеников в пределах одной и той же группы могут отличаться и необходимо выслушать мнение каждого, чтобы рассмотреть текст с разных позиций и сформировать цельное впечатление о произведении. Возьмем для примера вторую главу данной повести и рассмотрим возможные варианты ответов ученика.

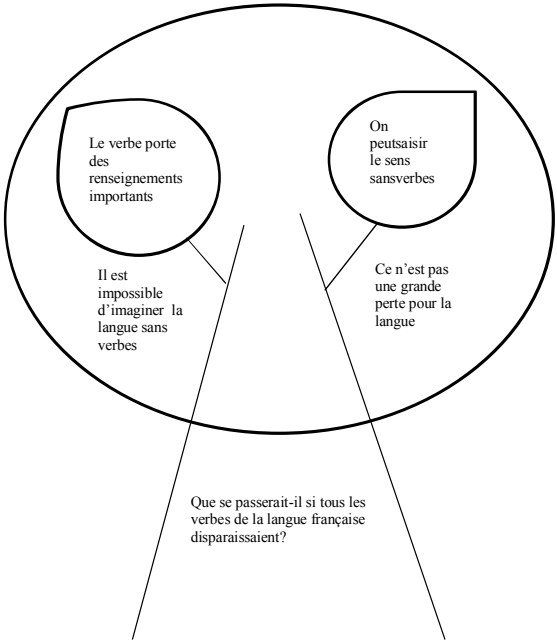
Схема 1



Следующий вариант синтеза – приём ТРКМ «Дерево предсказаний» + метод «Если бы». Метод эвристического обучения **«Если бы...»** представляет собой следующее: ученикам предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что произойдет, если в мире что-либо изменится – увеличится в 10 раз сила гравитации; исчезнут окончания в словах или сами слова и т.д. Выполнение учениками подобных заданий не только развивает способность воображения, но и позволяет им лучше понять устройство реального мира, фундаментальных основ различных наук.

Мы предлагаем следующий вариант синтеза приемов ТРКМ и эвристического обучения «Дерево предсказаний» и «Если бы...».

Схема 2



На схеме 2 изображен вариант представления синтезированных приемов «Если бы» и «Дерево предсказаний». «Ствол» дерева заключает в себе вопрос «Что произойдет, если из французского языка исчезнут глаголы?», возможные ответы на который отображены в виде «ветвей»: справа – «Это не большая потеря для французского языка», слева – «Невозможно представить язык без глаголов». Аргументы данных ответов заключены в «листьях»: справа – «Можно уловить смысл без употребления глаголов», слева – «Глаголы несут в себе важную информацию».

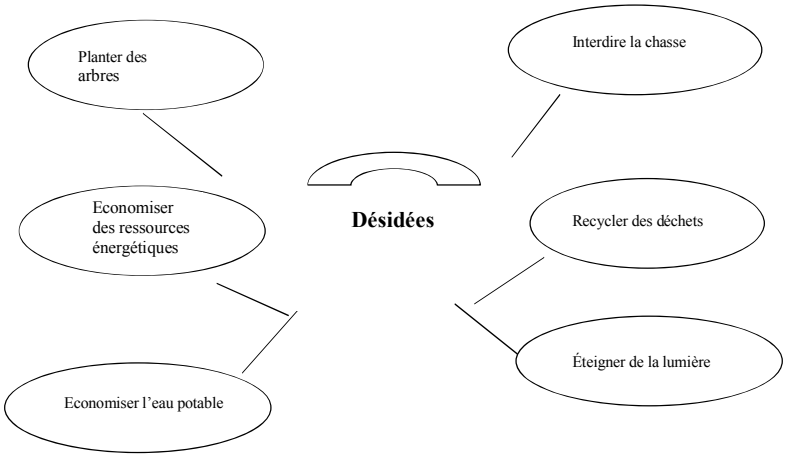
Последний пример – синтез метода мозгового штурма и приёма «Корзина идей».

Метод **мозгового штурма** является одним из самых распространенных методов развития творческого и аналитического мышления, разработанный в 1953 году Алексом Осборном. Особенностью мозгового штурма является исключение оценочного компонента на начальных стадиях создания идей, что играет немаловажную роль при общении с детьми.

Данный метод можно реализовать путём сочетания с таким приёмом ТРКМ, как «**Корзина идей**», в которую будут

«складываться» все мысли и предположения учащихся на заданную педагогом тему. Это приём, позволяющий выяснить все, что знают и думают обучающиеся по обсуждаемой теме урока.

Схема 3



Итак, на схеме 3 изображена корзина идей на тему «Les moyens de la protection de l'environnement» («Способы защиты окружающей среды»). Возможные предложенные варианты могут быть следующими:

1) Сажать деревья;
2) Экономить энергетические ресурсы;
3) Экономить питьевую воду;
4) Запретить охоту;
5) Утилизировать отходы;
6) Выключать свет.

Итак, в нашей статье мы рассмотрели синтез педагогической технологии развития критического мышления через чтение и письмо и технологии проблемного обучения на основе эвристического подхода и теории педагогической интеракции. В ходе исследования мы также пришли к следующему выводу: использование синтеза приемов вышеупомянутых технологий продуктивно влияет на развитие творческой активности и формирование критического мышления у детей, что является одной из основных задач современного педагога. Более того, мы выяснили, что эвристические методы обучения эффективно взаимодействуют с другими технологиями, что порождает новые, всесторонне дополненные и грамотно синтезированные педагогические приёмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петренко М. А. Интерактивный подход как фактор развития самоорганизации в образовании в глобальном мире // European Social Science Journal. – 2011. – №12 (15). – С. 12.
2. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции: монография. – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 168 с.
3. Петренко М. А. Технология развития критического мышления через чтение и письмо на уроках немецкого языка / М. А. Петренко, А. И. Шепелев // Научные труды SWorld. – 2015. – Т. 7. – № 3 (40). – С. 4-12.
4. Петренко М. А. Генезис диалогического подхода в науке и образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 81. – С. 242-251.
5. Формы и методы эвристического обучения [Электронный ресурс]. – URL : http://paidagogos.com/?p=124 (дата обращения: 15.10.2016).
6. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения /А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003.
7. Petrenko M. A. Theoretic bases of pedagogical interaction. Procedia // Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 214. – С. 407-413.

АННОТАЦИЯ

Иванова А.А., Шепелев А.И. Приёмы технологии развития критического мышления на уроках французского языка

В статье представлена технология развития критического мышления как целостная система работы с информацией в процессе чтения и письма на уроке иностранного языка. Технология направлена на развитие качеств личности нового формата: творчески активной, открытой, владеющей навыками работы с большим объёмом информации и имеющей высокий уровень восприятия, понимания, адекватности подхода к окружающему поликультурному миру. В качестве примера в контексте обучения французскому языку рассматриваются такие приёмы данной технологии, как «Ромашка Блума», «Дерево предсказаний», «Корзина идей».

Ключевые слова: французский язык, творческая активность, педагогическая интеракция, эвристический подход, критическое мышление, проблемное обучение.

SUMMARY

Ivanova A.A., Shepelev A.I. Methods of the creative thinking developmental technology at the French language classes.

The article represents the creative thinking developmental technology as a holistic system of work with information in the process of reading

and writing at a foreign language class. The technology is aimed at the development of the new format individual qualities, such as creatively active open personality capable of work with huge amounts of information and having a high level of perception, understanding and adequate approach to the surrounding multicultural world. As an example, in the context of learning the French language the authors considered such methods of this technology, as the "Bloom's daisy", "Tree of predictions", "Basket of ideas".

Key words: French language, creative activity, pedagogic interaction, heuristic approach, critical thinking, problem-based learning.

I.I. Liubanets,
I.G. Kopytsich
Baranovichi, Republic of Belarus

УДК 316.776

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS THE BASIS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Modern conditions require not only the knowledge of foreign languages, but also the knowledge of cultural features of the representatives of this or that country. Today there is a real need for foreign language specialists able to implement a foreign language intercultural and interpersonal communication, both in professional and non-professional spheres.

The importance of this problem is due to the needs of companies in certain specialists with sustainable skills of intercultural, professional and personal contacts with foreign colleagues, representatives of countries with different social traditions, social structure and language culture. It is also due to the need to establish international information exchange, as well as to the insufficient development of problems in theory and practice.

In modern conditions, the educational institutions need to take over the functions, providing national identity and self-realization of a personality in the process of exploring the multicultural world space and the development of the methods of interpersonal and intercultural interaction. To provide cultural self-identity of a person it is necessary that educational institutions include cultural aspects both in the curriculum and into the educational process.

Foreign languages play a special role in the process of personality adaptation to the socio and cultural diversity of the world. The development of the foreign culture implies acquiring knowledge about different spheres of life of the target language, raising an interested and tolerant attitude towards the country and its people, the development of skills of intercultural communication and the formation of motivation for further language acquisition.

The introduction of students to the culture of the target language allows them to understand better their literature, life, and raises students' interest to the roots of their culture, teaching tolerance. This means that in addition to didactic purposes it performs an educational function. In addition, learning through the knowledge of other cultures enables feeling a sense of belonging to the world cultural heritage.

Learning a foreign language in modern society is beyond the scope of the process of forming the ability to understand the interlocutor, speaking a foreign language, to express their thoughts and to extract information from the text. Learning a foreign language should primarily be considered as training some means of international and intercultural communication with the aim of the realization of communicative and cognitive needs of the specialist. The concept of "teaching languages" is gradually replaced by the concept of "teaching a foreign language and foreign culture" [7, p. 30].

Cultural approach to language education lies in the close relationship of communicative-oriented foreign language teaching with the intensive use of it as a tool of cognition of world culture, national cultures of the languages studied and their reflections in the image and lifestyle of people, spiritual heritage of peoples and ways of achieving intercultural understanding.

Intercultural communication plays an important role in the process of learning a foreign language. For this to take place it is necessary not only to be proficient in a foreign language, but also to understand correctly the national culture of the country of the target language, the mentality of native speakers, especially their daily life, traditions, customs, both in verbal and in nonverbal terms. Customs and traditions are an integral part of the spiritual culture of each nation [1, p. 46]. As an intermediary, they take place in the act of communication in the form of speech intentions, for example, greetings or nonverbal means of expressing traditional norms of behavior in a certain situation.

Communication implies, first of all, the existence of the ability to communicate (the ability to listen the interlocutor, to communicate, to support, etc.). The formation of this skill in teaching students a foreign language on the main parameters is adequate to the real process of communication through the interaction of two phenomena: the transfer, which is ensured by the awareness of the adequacy of the learning environment, and motivation, which is ensured by the fact, how fully the nature of communication is modeled in the learning process [7, p. 17].

In this regard, it is necessary to stimulate students to ensure that they want to share with friends their knowledge, their own lifestyle, their attitude towards the phenomena of reality or human behavior.

Communicative-oriented teaching at University involves creative use of language material in a professionally directed dialogues, discussions, role and business games, debates, projects, etc. Its efficiency in addition

to the knowledge of language depends on many factors: conditions and culture of communication, etiquette, knowledge of non-verbal forms of expression (facial expressions, gestures), the presence of deep background knowledge, considering the peculiarities of the mentality of the native speakers, and more [7, p. 35].

During the foreign language lessons, the conditions of communication are created through collective, paired and group forms of communication, as they facilitate the interaction between students mediated by the learning task, their joint coordinated activities. These forms of communication allow students to learn how to present convincingly your point of view, civilized conversation, to participate in discussions; foster a spirit of tolerance that is, forming the ability to perceive the opposite point of view, to find compromises, respect their traditions; instill an interest and respect for the culture, the history of another country. The effectiveness of the training activities depends on the personal characteristics of students, their knowledge, and their relationships with each other and with the teacher, the general atmosphere in class.

Using the Internet, students have the opportunity to communicate with native speakers in their native country and in the country of the target language. This creates a unique situation of natural language environment, with an indisputable advantage, because neither teacher fluent in a foreign language nor authentic means of learning can make up for the lack of direct interaction with native speakers [6, p. 181].

Each foreign language lesson is a crossroads of cultures and the practice of intercultural communication. Foreign language studied by students not only introduces the culture of the target language, but also by comparing sets off the features of their national culture, familiarizing with universal values.

The formation of students' intercultural competence should take place at all stages of learning a foreign language and in all spheres of communication. The organization of the learning process in accordance with the requirements of communicativeness will help to ensure that not only linguistic knowledge but also the recognition of necessity of their application in practice will become very important for the students at the lessons. Therefore, we believe that the formation of skills of intercultural communication among the students in the process of foreign language teaching will be effective if the content of professional education curricula will include the study of real situations of intercultural communication, focused on the communicative orientation of foreign language teaching that have personal significance for students [3, p. 280].

The implementation of intercultural education of students and formation of their intercultural competence requires taking into account the provisions of cultural, humanistic, communicative-activity approach to education and focus on general pedagogical principles of cultural-

oriented principle, provides an opportunity to study a foreign language in the context of the dialogue of cultures and civilizations, student-centered, activity-oriented, the principle of natural law.

In addition, it is necessary to consider professionally oriented interests and needs of learners in intercultural communication.

In this regard, the principles of modern foreign language teaching are as follows:

- teaching a foreign language in the context of dialogue of cultures and civilizations;
- foreign language communicative development of students together with their cognitive, emotional and aesthetic development;
- reliance on functionally-adequate foreign language authentic materials;
- accounting of the age and interests of the professionally oriented students' needs in cross-cultural communication;
- intensification of training foreign language communication;
- provision of didactic conditions for self-education of students learning a foreign language.

In connection with the necessity of constructing a didactical structure of the process of intercultural education we have identified the following particular methodical principles of teaching students a foreign language through the dialogue of the native and the foreign culture:

- the principle of student-centered teaching and communication in terms of group interaction (the humanization of relations between subjects of the educational space, integration of group forms and student-centered learning methods aimed at developing skills in interpersonal interaction in the educational dialogue) [2, p. 142];
- the principle of integration in teaching (the interaction and interpenetration of cultures and systems of native and foreign languages with the aim of creating conditions for speech development, integration of disciplines, additional education and personal experience of the learners to establish a link between everyday knowledge and classroom work and satisfaction of cognitive interests in any of the fields of activity);
- the principle of the development of intellect activity and independence of students in learning foreign culture-based situations as a system of relationships (teaching a foreign language in parallel with the formation of thought processes in terms of an integrative dynamic system of social-status, role, activity, and moral relations);
- the principle of interrelation of formation of intercultural competence and improvement of creative abilities of students (their intellectual language and speech development in the process of formation of the ability to make a conscious creative exploration of the world).

The main goal of language education in nonlinguistic university is professionally oriented personal development of students requires the realization of the following tasks in the context of their intercultural education:

- development and improvement of communication skills in group interaction and development of relevant personal qualities of the student (emotional, creative, social, cognitive and speech);
- developing the appropriate foreign language communication level;
- formation of cultural identity of students (understanding of themselves as bearers of a particular national culture in the context of intercultural education);
- formation of a tolerant consciousness of students (withdrawal from ego – and ethno-centric positions when confronted with differences as interpersonal and intercultural level, the education of the individual capable of perception of different cultures on the basis of equal, equal and constructive relationship).
- knowledge of the foreign culture and the offset elements of native culture, assimilation of universal values;
- formation of positive perception and attitude to the culture of the country of the target language and its people;
- promote interest and motivation for further foreign language learning and self-mastery of foreign language professional culture.

Achieving this result requires the creation of a didactic system of intercultural language education, implements the interaction of the processes of learning, education and personal development in cultural and educational spaces. It is important to understand not only language as a system of signs, a set of grammatical rules and syntactic structures, but also as an element of national culture, reflecting it and at the same time, allowing to penetrate its depths.

In this regard, one should highlight the following requirements for the selection of the content of foreign language teaching on the basis of the dialogue of cultures:

- cultural content (the inclusion of professionally oriented texts that reflect the professional interests of members of the country of the target language, as well as culturally-oriented informative texts that contain studied aspects of the foreign culture);
- educational value (the selected teaching material in intercultural education and development of students by means of foreign language education emotional, creative, social, cognitive, verbal personal qualities a positive attitude to the target language country and its representatives; in the formation of empathy);
- compliance to the professional interests of students, their life and language experience and the creation of conditions for the development of new interests and motivation for further study of a foreign language;

– dialogue text (using text as source of cultural information, its correlation with a similar element of the culture of their country, and issues for discussion, create communicative situations).

Students learn language as a means of communication, so the main way to learn a foreign language is communicative. To ensure the creation of communicative motivation of students by presenting at the beginning of class or before performing any tasks specially designed external visibility. A means of creating communicative motivation, i.e., proactive participation of the student in communication, in the Handbook serve specially selected authentic materials. More interesting than the content of thinking activity of students, the more intense the need of the student in the-expression, therefore, of particular importance when creating manuals was given to the variety of plot-compositional structure of classes, the selection of the material, causing interest among the students and activating thinking processes.

The use of authentic texts of cultural content in the process of learning a foreign language allows students, as subjects of a certain culture to enter into a dialogue with another culture, comparing it with their own. Selected texts represent the interesting subject material, enrich vocabulary of students who have the potential of creating a communicative situation, provide an opportunity for gaming of organization (lexical, grammar, role-playing, drama games) [8, p. 280].

The upbringing and development of personality is possible only in activities based on the principles of cooperation, which lies in the Dialogic interaction of subjects of educational process. In practice, this requires the selection of specific methods, techniques, forms of organization of educational process.

Of particular importance in this context acquires a communicative-cognitive, cognitive-search tasks and cultural oriented role-playing game:

– prediction of semantic content;
– logical analysis of information (opinions, viewpoints);
– critical perception of information;
– interpretation of information;
– comparison, comparison of points of view, facts;
– expressing your own point of view;
– discussion of the problem;
– effective listening interlocutor;
– the expression of value judgments (including self-assessment) [5, p. 123].

The formation of intercultural competence contribute to the following forms and methods of training:

– discussions and debates;
– correspondence through Internet with foreign peers;
– dialogue (as mediated, i.e., in the classroom, and direct, i.e. direct communication with native speakers and culture);

– theatricality, role-playing and business games;
– complex tasks of mastering intercultural competence, i.e. the processing of the learning material in the system of problem issues, situations, dialogues, design the possible roles and the conditions for their issuance, the decision of creative tasks;
– creative work, research projects, etc.

Cultural awareness of the students is developed by the use of a considerable amount of linguistic and cultural knowledge necessary and sufficient for understanding partners in the contact of cultures. The ability to conduct a dialogue with a foreign culture, to recognize and respect its values is a natural result of learning a foreign language [11, p. 100]. Mastering a foreign language as an integral part of a foreign culture by comparing and matching it with the native culture, finding personal meaning in the dialogue of cultures students attach to the European culture, feeling a part of it.

The formation of intercultural competence allows the participants of intercultural communication to understand the thoughts and feelings of other people, helps to overcome the negative attitude to that national culture. In addition, intercultural competence contributes to a better understanding of oneself, better appreciation of their own culture compared to the culture of the target language [4, p. 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахьямова И. А. Культурная самопрезентация современной молодежи невербальными средствами / И. А. Ахьямова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 44-47.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студентов. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Кривошеев В. А. Проблема межкультурной коммуникации в современной образовательной системе / В. А. Кривошеев // Язык и межкультурные коммуникации: материалы III Международ. науч. конф. – Минск: БГПУ, 2011. – С. 279-281.
4. Леонтович О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
5. Одилова Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения / Н. Ф. Одилова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – С. 121-124.
6. Панюшкина О. А. Социальные сети как инновационно-образовательные технологии в обучении иностранным языкам / О. А. Панюшкина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 3. – С. 180-183.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 624 с.

8. Ушакова Н. Л. Аутентичный текст как средство формирования межкультурной компетенции / Н. Л. Ушакова // Лингвистика. Обучение. Культура: сборник статей. – Архангельск: Поморский ун-т, 2007. – Вып. 1. – С. 278-283.
9. Хохлова И. Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии / И. Н. Хохлова // Актуальные проблемы филологии: Материалы междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 98-101.

АННОТАЦИЯ

Любанец И.И., Копытич И.Г. Межкультурная коммуникация как основа обучения иностранному языку.

Немаловажную роль в процессе обучения иностранному языку играет межкультурная коммуникация. Для ее осуществления следует не только хорошо владеть иностранным языком, но и правильно понимать национальную культуру страны изучаемого языка, менталитет носителей этого языка, особенности их повседневной жизни, традиции, обычаи, как в вербальном, так и в невербальном плане.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, обучение иностранному языку, языковой материал, профессионально направленные ситуации.

SUMMARY

Liubanets I.I., Kopytsich I.G. Intercultural communication as the basis of teaching a foreign language.

The intercultural communication plays an important role in the process of teaching a foreign language. To realize it one should learn not just a foreign language but understand the national culture of the language in the correct way. It is also necessary to understand the mentality of the native speaker, their everyday life peculiarities, traditions, habits, both verbally and non-verbally.

Key words: intercultural communication, teaching a foreign language, language material, professionally-oriented situations.

С.В. Нягу
г. Актобе, Казахстан

УДК 802.0

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Проблема преподавания иностранного языка в вузе на неспециальных факультетах привлекает внимание преподавателей в связи с тем, что современное образование ориентирует студента на творческую инициативу, самостоятельность в решении различных учебных задач, развитие критического мышления. В связи с этим растет и внимание к активным и интерактивным методам обучения, которые основаны на анализе ситуации, самостоятельном поиске информации, принятии решения на основе логического суждения.

Активные методы обучения могут способствовать изменению подхода к процессу обучения и переходу от императивной педагогики к педагогике сотрудничества и развития. В таком случае знания, умения и навыки становятся средством развития личности, которая творчески подходит к процессу обучения и может самостоятельно овладевать знаниями.

А. В. Морозов выделяет три большие группы активных методов обучения: программированное обучение, проблемное обучение и интерактивное (коммуникативное) обучение. Психолог выражает мнение, что активные методы оправдывают своё название только в том случае, «если они отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалистов, являются своеобразным «полигоном», на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближённых к реальным» [3, с. 478].

Особое место среди активных методов занимает интерактивный метод обучения (или технология интерактивного обучения). Под интерактивным обучением А. В. Морозов подразумевает метод эвристической беседы, метод дискуссии, метод «мозгового штурма», метод «круглого стола», метод «деловой игры», тренинг. В процессе обучения студент должен получить возможность смоделировать ситуацию, в процессе создания которой можно неоднократно повторять одни и те же действия. Таким образом, у обучаемых приобретается опыт освоения социальной и предметной деятельности в условной ситуации на определённой модели профессиональной деятельности. Задача же преподавателя – раскрепостить поведение обучаемых и в созданном режиме направить их на поиск результативного решения.

Концепция и технология интерактивного обучения основаны на явлении интеракции (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие

друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого школьника и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Под технологией интерактивного обучения понимают также систему способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

На занятии формируются не только знания, но и способы действий и алгоритмы деятельности. Следовательно, чем больше уделяется внимания формированию алгоритмов деятельности, тем все более занятие предопределяет активное включение учащихся в разнообразные виды деятельности. Интерактивное обучение представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания.

Технология интерактивного обучения предоставляет педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в действие учащихся с различными уровнями обученности. Она несёт в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений, способствует развитию индивидуальных и личностных качеств студента.

Преподаватель вуза находится в состоянии постоянного поиска и обновления приёмов обучения: «Преподаватель вуза должен быть подготовлен к отбору, оценке и применению в свой деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей и методик, т.е. педагогическому мониторингу» [1, с. 151].

Н. И. Козлов предлагает решить проблемы организации занятий посредством чёткого тематического планирования и реализации поставленной цели через типовую схему работы:

- постановка проблемы через личностное озадачивание,
- разыгрывание и проживание ситуации,
- осмысление и анализ происходящего (рефлексия),
- постановка на вышеназванной основе очередных учебных задач,
- отработка нужных умений в тренинге [2].

Применение технологии интерактивного обучения позволяет преподавателю соединить деятельность каждого студента, связать его

учебную деятельность и межличностное познавательное общение. Возникает целая система взаимодействий: преподаватель – студент, преподаватель – студенческая группа, студент – студенческая группа, студент – студент, студенческая группа – студенческая группа.

Возникает вопрос, как можно использовать занятия по иностранному языку для формирования умений социального поведения и переноса приобретенных навыков в сферу профессиональной деятельности?

Цель данной работы – рассмотреть пути интегрирования в учебный процесс методов технологии интерактивного обучения (метод эвристической беседы, метод дискуссии, метод «мозгового штурма», метод «круглого стола», метод «деловой игры», тренинг) в ходе тематического планирования.

Сложность решения поставленной задачи состоит в том, что студенты, согласно типовому плану, изучают иностранный язык только на первом курсе. Студенты приходят в вуз с совершенно разным уровнем знания иностранного языка. В одной группе могут находиться как студенты, сдавшие в школе экзамен на владение языком на уровне международных стандартов, так и студенты, владеющие языком на так называемом нулевом уровне (знание алфавита и нескольких реплик из художественный фильмов).

На этапе актуализации опорных знаний нами предлагается активизировать применение методов эвристической беседы и «мозгового штурма», что позволяет снять неуверенность в себе и расширить диапазон приобретённых ранее знаний путём их взаимного дополнения. Таким образом, мы можем повторить большой объём лексики, вспомнить грамматические правила, подготовить основу для формирования высказываний на иностранном языке.

Этап формирования новых понятий и способов действия является, с нашей точки зрения, наиболее трудоёмким. Поэтому предлагается применять тренинги различного характера. Здесь подразумевается не только выполнение обычных упражнений. Речь идёт об интеграции в учебный процесс работы в парах, в малых группах (статических и динамических).

Тренинговыми заданиями мы предлагаем в данном случае считать и работу с песней, с аудио- и видеозаписями (групповая работа). Индивидуальная работа может быть представлена в виде работы с компьютерными программами различного типа.

На этапе применения и формирования умений и навыков становятся актуальными метод дискуссии (pro – kontra), метод «круглого стола», метод «деловой игры». Конечно, это предложение можно оспорить, говоря о недостаточно высоких знаниях студентов первого курса неспециальных факультетов. Но нам и не требуется проводить данные мероприятия на высоком

уровне владения иностранным языком. Реализация занятий с использованием названных методов в наших условиях предполагает длительную подготовку, учёт реальных знаний и тщательную методическую проработанность. Как правило, такие занятия являются завершающими в ходе изучения ряда тем. В качестве индивидуальной работы с последующим обсуждением предлагается выполнять работу творческого характера (перевод художественных текстов, описание произведений живописи, изложения и сочинения разного уровня сложности).

Во время проведения практических занятий по иностранному языку постоянно возникают вопросы их организации. Трудно изменить устоявшийся стиль ведения занятия, когда центром учебного процесса остается преподаватель. При введении интерактивных методов обучения в учебный процесс вопрос его организации становится особенно острым.

В данной работе предлагается кратко рассмотреть следующие социальные формы организации практического занятия: обмен мнениями (общение) в группе (пленум), работа в группах и парах, мыслетворчество, самостоятельная работа.

Обмен мнениями в группе (пленум) имеет динамическую окраску. Этот вид работы всегда собирает учебную группу (класс) и позволяет учащимся понять, насколько такой вид работы помогает найти решение различных учебных задач. К функциям общения в пленуме можно отнести вступительное слово, ассоциации разного характера, подготовка и обсуждение этапности заданий и упражнений для развития речевых умений. Этот ряд можно продолжить такими видами, как дискуссия по результатам проведенной работы, игра, тесты, подготовка к экзамену и его обсуждение, все виды сообщений (информация, рассказ, обсуждение занятия, доклад и др.). Пленум принимает форму «рыночной площади», на которой общаются все и где нет различия между обучаемым и обучающим. С одной разницей, что общение должно быть организовано обучающим так, что доля его участия в общении была минимальна, а общение между обучающимися максимальным. При пленарном проведении занятия учитель находится рядом с обучающимися и между ними. Здесь обмениваются мнениями, сравнивают результаты выполненной работы, исправляют ошибки, критикуют, задают вопросы, делают предложения, планируют предполагаемые действия.

Работа в парах и малых группах имеет такие преимущества, как благоприятный климат, создание внешней и внутренней дисциплины, чувство открытости, стремление к креативности, ситуация успеха. Сотрудничество расширяет и углубляет возможности работы с языком и текстом, увеличивает возможности самовыражения, способствует развитию рефлексивных процессов, повышает уровень

творческой напряженности и плотность обмена информацией в группе в целом.

Возникает вопрос, как следует организовывать группы. Здесь нет точных рекомендаций. Каждый раз это может быть выбор по одному из предлагаемых принципов: личная симпатия, спонтанно, с учетом уровня сложности задания, согласно видам работы (грамматический аспект, фантазия, реализация различных планов и идей, демонстрация результатов работы и др.), на основе единства взглядов, по рекомендации преподавателя (в исключительных случаях) [4].

В завершение хочется подчеркнуть, что применение данных методов на практических занятиях возможно на различных уровнях сложности (на репродуктивном, имитационном и творческом). Применение технологии интерактивного обучения позволяет студенту стать полноправным партнёром, а не пассивным объектом обучения. В ходе изучения иностранного языка студент учится овладевать социальными ролями и взаимодействовать с другими субъектами коммуникации. Таким образом, у будущих специалистов появляется дополнительная возможность приобретения навыков и умений социального общения, необходимых им в качестве будущих организаторов производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Козлов Н.И. Формула личности. – СПб.: Издательство «Питер»,1999. – 368 с.: (Серия «Мастера психологии»).
3. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. – («Gaudeamus»).
4. RainerE. Wicke. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag: Ismaning, 2004. – 207 S.

АННОТАЦИЯ

Нягу С.В. Интерактивные методы и приёмы в процессе изучения иностранного языка на неспециальных факультетах.

Применение технологии интерактивного обучения позволяет преподавателю соединить деятельность каждого студента, связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение. В статье рассматриваются пути интегрирования в учебный процесс методов технологии интерактивного обучения в ходе тематического планирования. Применение данных методов на

практических занятиях возможно на различных уровнях сложности. Как результат, студент учится овладевать социальными ролями и взаимодействовать с другими субъектами коммуникации.

Ключевые слова: интеракция, технология, обучение, умение, личность, общение, индивидуальный.

SUMMARY

Nyagu S.V. Interactive methods and techniques in the process of learning foreign language at non-special faculties.

The application of interactive learning technology allows the teacher to join the activities of each student, to link his educational activity and cognitive interpersonal communication. The article deals with the ways of integration into the learning process methods of technology the interactive learning during the thematic planning. The application of these methods on practical lessons is possible at various levels of complexity. As a result, the student learns to master the social roles and interact with other subjects of communication.

Key words: interaction, technology, training, skill, personality, communication, personal.

А.И. Погромская
г. Горловка, ДНР

УДК 371.311.1

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ БАЗОВЫХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одной из основных тенденций обучения иностранным языкам в современной школе является образование, воспитание и развитие личности ученика средствами изучаемого языка. Во многом это достигается благодаря реализации личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного и других подходов в обучении.

Смена ценностных ориентаций в постиндустриальном информационном обществе привела к тому, что в качестве самой большой ценности стала рассматриваться свободная, развитая и образованная личность, способная жить в условиях быстроменяющегося мира, что позволяет рассматривать личностно-ориентированный подход как исходный подход к образованию и воспитанию подрастающего поколения [1, с. 2–3].

Базовые положения современной теории личностно-ориентированного образования рассматриваются в работах Бондаревской Е.В., Ильина Е.Н., Серикова В.В., Тряпицыной А.П.,

Хуторского А.В., Якиманской И.С. и др. Возможностям развития личности ученика в процессе обучении иностранным языкам посвящены труды Гез Н.И., Зимней И.А., Леонтьева А.А., Пассова Е.И., Полат Е.С., Сафоновой В.В. и др.

Личностно-ориентированный подход нацелен на развитие личности каждого ученика, на его самоопределение и самореализацию. Он позволяет учитывать возможности, потребности и склонности школьника, выступающего активным субъектом деятельности учения, ответственного наряду с учителем за результаты этой деятельности [1, с. 3].

Нельзя не подчеркнуть, что основная задача личностно-ориентированного образования заключается не в формировании личности с заданными свойствами, а в создании условий для полноценного проявления и развития воспитанников. Как отмечает Сериков В.В., существует только один способ реализовать личностный подход – сделать обучение сферой самоутверждения личности [4, с. 181].

Говоря об организации обучения иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода, прежде всего, нужно отметить расширение функций иностранного языка как учебного предмета, подчиненность целей, содержания, форм, методов, приемов работы интересам учащегося. Именно его интересы, потребности, особенности и уровень развития должны стать основой учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе основной целью обучения иностранному языку в средней школе становится развитие у обучающихся необходимого для межкультурного общения уровня коммуникативной компетенции при одновременном формировании и развитии личности ребенка, способной не только к дальнейшему самообразованию в изучении иностранных языков, но к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем.

На уровне содержания обучения иностранному языку личностно-ориентированный подход предусматривает:

– аутентичный характер, ориентированный на реальные ситуации социально-культурного контекста и межкультурного взаимодействия (аутентичность материалов, учебных задач, образовательного продукта и его оценки), что позволяет обеспечить реальное включение ученика в целеполагание, направленность на личностный образовательный продукт, повышение уровня личностно-значимой мотивации, связь учебного контекста с социально-культурной ситуацией, в которой ученик общается на изучаемом языке;
– интегративный характер предметного содержания, основанный на широкой межпредметной координации и использовании языка,

что позволяет сократить разрыв между учебным и реальным контекстом, обеспечить включение ученика в процесс и через изучение иностранного языка в реальную социокультурную деятельность;

- культуросоответствие содержания, что обеспечивает формирование поликультурной личности и развитие общей коммуникативной компетенции как основы языкового и общего образования ученика;
- овладение методологией языка и культуры путем включения в содержание обучения иностранному языку системы реальных задач самостоятельного изучения языка и системы соответственных учебных стратегий и умений, что позволяет обеспечить приоритетное владение способами и системой продуктивной учебной деятельности в области иностранного языка и основу непрерывного изучения языка и культуры;
- продуктивный творческий характер содержания;
- наличие вариативного компонента содержания обучения иностранному языку и т.д. [2, с. 74–76].

Исходя из того, что основной задачей при реализации личностно-ориентированного подхода является развитие творческих способностей и природных потенциалов школьников, значимым является подбор соответствующих технологий обучения. Как правило, под технологией обучения понимают совокупность приемов, применение которых в определенной последовательности, позволяет реализовать тот или иной метод обучения и достигать поставленных целей.

Подбор и использование технологий/методов обучения иностранным языкам в современной школе в контексте реализации личностно-ориентированной парадигмы в значительной степени основывается на развитии субъект-субъектных отношений учителя и обучающихся. Эти отношения предполагают:

- признание обучающегося основной ценностью образовательного процесса;
- переход к сотрудничеству, в процессе которого учитель выступает как организатор учебной деятельности, а ученик ведет самостоятельный поиск;
- выявление и максимальное использование субъектного опыта обучающегося, согласование его опыта с общественно значимым опытом; активизацию личностных функций ученика и т. д. [5, с. 18].

Критериями отбора технологий/методов обучения выступают: интерактивность, деятельностный характер, направленность на поддержку индивидуального развития, наличие свободы для принятия самостоятельного решения, выбора содержания, способа

учения, диалогичность, перенос акцента с запоминания информации на изучение действительности. Выбор метода каждым конкретным учителем основывается на анализе педагогической ситуации. На определении метода обучения иностранным языкам обязательно скажется, например, количество времени, отведенного на учебный предмет, отдельную тему; уровень подготовленности обучающихся, их возрастные особенности; материальная оснащенность образовательного учреждения; уровень подготовленности самого учителя [5, с. 18].

Несомненно, каждый учитель подбирает технологии, опираясь на свой опыт, свое видение решения поставленных задач. Однако, среди наиболее эффективных личностно-ориентированных технологий, как правило, выделяют: метод проектов, обучение в сотрудничестве, портфолио ученика, ролевую игру.

Метод проектов – педагогическая технология, позволяющая повысить качество знаний и мотивацию учащихся, помогающая ребенку учиться, направляющая его познавательную деятельность. Она ориентирована не только на интеграцию фактических знаний, но и на приобретение новых (чаще всего путем самообразования) для активного включения в освоение новых способов деятельности [3, с. 25].

Использование данной технологии в обучении иностранному языку позволяет перенести акцент с обычных упражнений на активную мыслительную деятельность учеников, способствует установлению взаимосвязи иноязычной речевой деятельности с игровой, трудовой и другими видами деятельности, обеспечивает практическую направленность изучения иностранного языка, способствует развитию навыков самостоятельной работы и т.д.

Необходимо также отметить, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, в паре, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве [5, с. 21].

Обучение в сотрудничестве, которое чаще всего реализуется как «обучение в команде», направлено на достижение общей цели в процессе совместного решения задач. Команда, которая формируется из учеников разного уровня успеваемости, разных по темпераменту и личностным качествам, работает на общий результат, который зависит от вклада каждого участника. Основными идеями обучения в команде, помимо общей цели и задач, считаются: самостоятельная

образовательная деятельность учащихся, индивидуальная ответственность каждого за результаты группы, равные возможности добиться успеха за счет оценивания усилий, прилагаемых учениками для достижения общих результатов. Немаловажно, что данная технология способствует не только достижению учебных задач, но и в значительной степени решает воспитательные задачи, способствуя социализации учащихся, их самообразованию и саморазвитию, развивает умение и желание работать вместе, уважать мнение других, помогать в процессе работы, совместно преодолевать трудности и т.д.

Следует отметить, что методика обучения в сотрудничестве отвечает сути личностно-ориентированного подхода, так как предполагает рефлексию, избирательность, ответственность, автономность обучающегося. Эффективность усвоения при этом собственно предметного содержания возрастает благодаря тому, что это содержание обретает качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта обучающегося [5, с. 20].

Игровые технологии обучения представляют собой такую организацию учебного процесса, при которой обучение осуществляется путем включения учеников в учебную игру. Учебные игры направлены на усвоение нового материала, развитие умений и навыков. Они позволяют ребенку самовыразиться, развивают творческие способности, повышают интерес к изучаемому предмету.

Особое значение, несомненно, имеют ролевые игры, которые помогают ученику ощутить себя в роли различных персонажей, научиться себя вести в различных ситуациях, сформировать собственное мнение о том, как можно решить ту или иную проблему в реальной жизни. В отличие от обычной ролевой игры, которая широко используется на уроках иностранного языка в основном в младших и средних классах, при обучении старшеклассников чаще всего используются профильно ориентированные (деловые) игры, которые помогают моделировать различные аспекты профессиональной деятельности, способствуют профессиональному самоопределению учащихся.

Не менее востребованной личностно-ориентированной технологией является портфолио ученика, которое в значительной степени способствует формированию адекватной самооценки учащихся в области изучения иностранного языка, позволяет делать выводы, направлять дальнейшую познавательную и творческую деятельность. Структура и наполнение портфолио могут быть различными, в зависимости от разновидности портфолио, поставленных задач, возраста, уровня подготовки учащихся и т.д.

Таким образом, личностно-ориентированный подход можно рассматривать как одни из базовых подходов в обучении иностранным языкам, поскольку он охватывает все компоненты системы

обучения и позволяет решать множественные задачи. Личностно-ориентированный подход предполагает построение обучения с учетом уникальности личности каждого учащегося и обязательную опору на внутреннюю структуру его познавательной деятельности. Приоритетной задачей становится обогащение, преобразование субъектного опыта учащихся, развитие их индивидуальных способностей и творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 2-7.
2. Зєня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: Лекційно-практичній курс: посіб. для студентів вищих навч. закладів / Л. Я. Зєня. – Горлівка : Видавництво ГДПІІМ, 2008. – 340 с.
3. Петричук И. И. Проектная деятельность учащихся на уроках английского языка / И. И. Петричук // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 25-29.
4. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
5. Щемелева И. Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе : учебно-методическое пособие / И. Ю. Щемелева, Ю. С. Васильева, А. О. Наследова, И. В. Нужа. – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. – 118 с.

АННОТАЦИЯ

Погромская А.И. Личностно-ориентированный подход как один из базовых в обучении иностранному языку.

В статье рассматривается понятие личностно-ориентированного подхода, его реализация в процессе обучения иностранному языку на уровне содержания обучения и подбора обучающих технологий.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, обучение, иностранный язык.

SUMMARY

Pogromskaya A.I. The Personality-oriented Approach as one of the Basic in Teaching a Foreign Language.

The article is dedicated to the concept of personality-oriented approach and its realization in teaching a foreign language; it also discusses the content and some personality-oriented educational technologies.

Key words: personality-oriented approach, teaching, foreign language.

Ю.Г. Хромцова
г. Алчевск, ЛНР

УДК 811.111

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРЕВОДА

Круг деятельности, охватываемой понятием «перевод», очень широк. Переводятся с одного языка на другой стихи, художественная проза, публицистика, научные и научно-популярные книги из различных областей знания, дипломатические документы, деловые бумаги, статьи и выступления политических деятелей, речи ораторов, газетная информация, беседы лиц, разговаривающих на разных языках и вынужденных прибегать к помощи переводчика, дублируются кинофильмы.

Слово «перевод» принадлежит к числу общеизвестных и общепонятных, но и оно, как обозначение специального вида человеческой деятельности и ее результата, требует уточнения и терминологического определения. Оно обозначает: 1) процесс, совершающийся в форме психического акта и состоящий в том, что речевое произведение (текст или устное высказывание), возникшее на одном – исходном – языке (ИЯ), пересоздается на другом – переводящем – языке (ПЯ); 2) результат этого процесса, т.е. новое речевое произведение (текст или устное высказывание) на ПЯ [1, с. 13-15].

Принципиально важно разграничивать понятия, выражаемые двумя значениями слова-термина «перевод». Дело в том, что на современном этапе изучения перевода интересы исследователей разделились: одни продолжают в давно определившемся направлении анализировать соотношение перевода с оригиналом как двух связанных между собой речевых произведений, как двух данностей с учетом их специфики и решаемых в конкретных случаях задач; другие же занимаются преимущественно процессом перевода и его моделированием, т.е. наиболее обобщенным отображением (большей частью с помощью схем) возможных случаев его реализации – в связи с различными языковыми и внеязыковыми условиями. Это направление в изучении перевода относится в основном к последним двум десятилетиям нашего века.

При всем своеобразии требований, предъявляемых переводчику тем или иным видом переводимого материала, при всей разнице в степени одаренности и творческой инициативы, в объеме и характере сведений, необходимых в том или ином случае, для всех видов этой деятельности общими являются два положения:

1) цель перевода – как можно ближе познакомить читателя (или слушателя), не знающего ИЯ, с данным текстом (или содержанием устной речи);

2) перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка.

На сегодняшний день весьма мало разработана методика преподавания самого перевода, как область педагогической науки. Что же говорить тогда об обучении теории перевода, призванном не только создать у обучаемых необходимую переводческую концепцию, но и снабдить способностью оперировать общелингвистическими общеобразовательными функциями перевода?

Занятия теорией перевода призваны побуждать обучаемых обращать внимание на тончайшие нюансы семантики и коннотативных аспектов языковых единиц на общее и особенное в культуре и мышлении представителей разных языковых коллективов, раскрывать своеобразие системной организации и функционирования языков, особенности языковой онтологии (“картины мира”), создаваемой каждым языком.

Переводчика обучают его профессиональной компетенции. Но есть студенты, которые уже обладают способностью “естественного” перевода. Способность эта развита до такой степени, что они могут выступать в качестве профессиональных переводчиков, создавая на одном языке высказывания и тексты, коммуникативно-равноценные подобным творениям на другом языке. В большинстве же случаев “естественный” перевод оказывается весьма приблизительным, не отвечающим требованиям, предъявляемым к профессиональному переводу, ведь для достижения профессионального уровня требуется формирование особой переводческой компетенции, создаваемой либо целенаправленным обучением, либо длительной практической деятельностью. По-видимому, “естественный” перевод служит основой для развития переводческой компетенции, хотя можно предположить, что некоторые его навыки препятствуют её формированию и должны быть преодолены.

В процессе создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от “нормальной”, непереводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом. Профессиональная подготовка переводчика предполагает высокую культуру, коммуникабельность, такт, постоянное пополнение знаний, многообразие интересов. Все эти качества проявляются в двух языках и двух культурах.

Согласно вышесказанному, в соответствии с полноценной всеобъемлющей методологией преподавания перевода и должны выстраиваться специальные преподавательские методики в конкретных парах языков.

Научная методология, т.е. языковое обобщение преподавания перевода по-прежнему настоятельно требует к себе внимания.

В методике преподавания первостепенное внимание следует уделять профессиональной компетенции самого преподавателя перевода. Подготовка переводчиков на современном этапе требует их максимальной универсализации. Это связано с тем, что большинству из них придется часто менять сферы перевода, а также его виды. Каждая сфера перевода имеет систему базовых понятий, отношения между которыми и составляет его суть. В дополнение, в каждой области используются присущие только ей термины, которые могут по форме совпадать с общеупотребительными словами, но отличаться по содержанию. В идеале, структура фоновых знаний переводчика и номенклатура терминологических единиц должны координироваться параметрами осведомленности носителя каждого из двух языков, которые используются при переводе [2, с. 155].

Перевод – это такая учебная дисциплина, где личность преподавателя является решающим фактором для достижения цели обучения. По мнению П. Ньюмарка, 65% успеха в подготовке будущих переводчиков зависит от личности преподавателя, 20% – от структуры курса и 15% – от учебного материала. Однако в настоящее время не существует научно обоснованных программ подготовки преподавателей перевода, таких специалистов не готовит ни одно учебное заведение, и обучать переводу нередко приходится вслепую, методом “проб и ошибок” [3].

По мнению П. Ньюмарка, главная задача теории перевода заключается в том, чтобы определить надлежащие методы перевода для возможно большего числа типов или подтипов текста, чтобы создать основу для формулирования принципов, отдельных правил и советов, необходимых переводчику. Все положения теории перевода должны выводиться из переводческой практики и обязательно сопровождаться примерами из оригиналов и их переводов. П. Ньюмарк неизменно следует этому правилу, и в его работах всегда присутствует богатый иллюстративный материал.

Хотя П. Ньюмарк делает упор на прикладную роль теории перевода, он осознает и ее большое научно-познавательное значение. Он указывает, что эта теория проливает свет на отношения между мыслью, значением и языком, на универсальные, культурные и индивидуальные аспекты языка и речевого поведения, на особенности различных культур, на проблемы интерпретации текстов и пр.

Рассмотрев важнейшие факторы, влияющие на выбор стратегии переводчика (цель текста, намерение переводчика, характер читателя и языковые и художественные качества текста оригинала) и основные типы переводческих текстов (выражающие, соответственно, экспрессивную, информативную и директивную

функции), П. Ньюмарк формулирует два общих метода перевода: коммуникативный и семантический. Коммуникативный перевод стремится произвести на читателя воздействие как можно более близкое к тому, какое испытывают читатели оригинала. Семантический перевод стремится передать, с учетом семантических и синтаксических ограничений ПЯ, точное контекстуальное значение оригинала. Хотя оба метода могут сочетаться при переводе всего текста или его части, но в первом случае акцент делается на сообщении, читателе и высказывании, а во втором на значении, авторе и его замысле. П. Ньюмарк подробно останавливается на условиях и особенностях использования каждого из указанных методов. Он отмечает, что коммуникативный перевод всецело ориентирован на читателя перевода, обеспечивая ему простую и ясную передачу исходного сообщения в привычной для него форме. Напротив, семантический перевод остается в рамках культуры оригинала, он более сложен, более детален, стремится передать все нюансы мысли, все особенности авторского стиля. Хотя П. Ньюмарк подчеркивает, что в ряде случаев коммуникативный перевод является обязательным (например, в предупредительных надписях типа «Beware of the dog» = «Осторожно, злая собака»), его симпатии явно на стороне перевода семантического. Он решительно не согласен с тем акцентом на получателе, который характерен для лингвистов-переводчиков, принадлежащих к школе Ю. Найды, Дж. Ферса и лейпцигской школе. П. Ньюмарк полагает, что подобный подход пренебрегает важными семантическими и формальными элементами оригинала, учетом специфической роли слова, словосочетания, синтаксической структуры, эмфатического выделения в конкретном тексте. Для него главное – это верность оригиналу, и во имя нее он отстаивает даже буквальный перевод, утверждая, что в любом переводе при условии соблюдения эквивалентного эффекта буквальный перевод, «слово в слово» – это не только самый лучший, но единственно правильный метод, и что недопустимы ненужные «синонимы», а тем более «парафразы».

Могут быть случаи, когда семантический перевод одновременно будет и коммуникативным, но, по мнению П. Ньюмарка, обычно, стремление обеспечить максимально естественное восприятие и воздействие текста приводит к утрате ряда семантических элементов оригинала. Он призывает переводчика обращать внимание на форму оригинала не потому, что она важна сама по себе, но потому, что форма и есть содержание.

П. Ньюмарк делает интересную попытку подкрепить свою концепцию общими соображениями о соотношении речи и мышления. Он рассуждает о том, что человек больше мыслит, чем говорит, и что язык – это скорее орудие мысли, чем средство коммуникации.

Процесс мысли наиболее полно отражается в письменной речи, в то время как устная речь более стереотипна и автоматизированна и часто осуществляется без предварительного обдумывания. Именно она представляет собой коммуникацию в чистом виде. Коммуникативный перевод связан с передачей информации, семантический перевод – с отражением процесса мышления. Первый воспроизводит то, что сообщает автор оригинала, второй – то, что и как он думает. Хотя коммуникативный перевод более распространен, семантический перевод оказывается, по мнению П. Ньюмарка, более значимым.

Что же касается новых переводческих технологий, то, во-первых, в области современной методики преподавания и изучения иностранных языков необходимы комплексные научные исследования. К сожалению, в основе преподавания иностранных языков в различных странах еще глубоко сидят корни традиционных малоэффективных методик. Основная проблема любого перевода связана с тем, что для него необходимы совершенные знания двух культур. Для совершенства перевода необходимы экстралингвистические знания, которые если не по значению, то по объему оказываются многократно важнее лингвистических знаний.

Прагматическая концепция теории переводческого тандема в основном заключается в том, что всегда легче изложить переведенный, понятый и интерпретированный смысл на родном языке. В этой коллективной творческой работе важна персональная ответственность за коллективность изложения. Метод переводческого тандема предполагает, что изложение перевода всегда ведет переводчик на родном языке. Абсолютные знания родного языка являются как бы имманентным свойством профессионального переводчика. Но эта проблема не всегда решена в сфере русских переводчиков,университетская программа подготовки которых уделяет крайне мало внимания совершенствованию знания родного языка.

Во-вторых, при подготовке современного переводчика необходимо учитывать значительные изменения, которые бурно происходят в системах информации. Современные информационные процессы отличаются активной компьютеризацией текстовой деятельности, которая в значительной мере совмещается с формализацией текстовой информации. Самой лучшей и рентабельной из существующих в мире программ, переводящих изображение текста, полученное от сканера, в символьный вид, воспринимаемый текстовым процессором, является программа Fine-Reader фирмы ABBYY Software House.

Для того чтобы переводчик мог продуктивно использовать свое рабочее место – АРМ (автоматизированное рабочее место переводчика), оно, по возможности, должно быть составлено из множества современных сервисных программ. Состав современного

программного обеспечения переводчика ориентирован на специфику его работы, но, как правило, оно содержит обязательно три компонента: уже упомянутую систему подготовки текста (OCR – системы оптического распознавания символов), программу памяти перевода (Translation Memory) и коллекцию электронных словарей.

Поэтому сегодня подготовка преподавателей перевода осуществляется на основе исключительно обмена опытом самими же преподавателями, для чего организуются различного рода семинары, курсы, конференции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков : Учеб. пособие / А. В. Федоров. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с. – (Студенческая библиотека).
2. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю "Переклад"/ Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
3. Newmark P. A. Textbookof Translation / P. A. Newmark. – New York : Prentice Hall, 1988.

АННОТАЦИЯ

Хромцова Ю.Г. Основные проблемы методики преподавания перевода.

В статье рассмотрены основные проблемы методики преподавания перевода, вопрос формирования своеобразной языковой личности в процессе создания профессиональной переводческой компетенции. Определена функция преподавателя перевода. Рассмотрены новые переводческие технологии.

Ключевые слова: перевод, переводческая компетенция, переводческие технологии, модель перевода, переводческий тандем.

SUMMARY

Khromtsova Y.G. The main problems of translation teaching methodology.

The main problems of translation teaching methodology, the question of forming of linguistic identity in the process of creating professional translation competence are considered in the article. The function of the teacher of translation is determined. New translation technologies are considered.

Key words: translation, translation competence, translation technology, the model of translation, translation tandem.

Н.А. Юрина
г. Алчевск, ЛНР

УДК 81’253=133.1

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ: «ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ» ПЕРЕВОДЧИКА (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

При переводе с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный язык, встретившись с интернациональными словами, переводчик часто испытывает искушение перенести лексические привычки родного языка на иностранный язык. Так возникают ложные аналогии. В методической литературе это явление получило название «ложные друзья» переводчика. Термин «ложные друзья» переводчика был введён в 1928 году М. Кёсслером и Ж. Дероккиньи в книге “Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais”. По мнению В.Е. Щетинкина, этим термином обозначаются слова, «перешедшие из языка-источника в язык – преемник и сохраняющие вследствие этого известное сходство формы» [3, с. 87]. Этот факт может препятствовать пониманию значения слов такого рода при переводе и породить ошибочное мнение о семантическом или стилистическом тождестве разноязычных лексических единиц. На самом деле, полные совпадения лексических значений бывают очень редко.

В русском и французском языках имеется большое количество интернациональной лексики. Это особенно заметно в сфере политической и научной терминологии. Похожие слова имеются в русском языке в результате заимствований из французского языка, а также в связи с наличием в обоих языках слов, пришедших из греческого и латинского языков. Например, пары *локомотив – locomotive, f конституция – constitution, f* вызывают иллюзию, что слова такого типа сходны не только по форме, но и по содержанию. Однако это далеко не так. Как замечают В. Г. Гак и Ю. И. Львин, «... было бы неправильно механически употреблять одно и то же интернациональное слово при переводе с одного языка на другой. Это может привести к ошибкам и стилистическим погрешностям» [1, с. 52].

Почему же так происходит? Во-первых, далеко не все заимствованные слова, попав в язык-реципиент, сохраняют свои исходные значения, так как они теряют прежние семантические и лексические связи, а вместо них легко принимают новые значения. Переводчики же из-за внешнего сходства слов могут ошибочно перевести, например, *авария* и *нотная тетрадь* как *avarie, f* и *cahier, m de notes*. Во-вторых, иногда наблюдается и противоположное явление, когда слово в языке-реципиенте не изменяет начального

значения, а в языке-доноре с течением лет оно устаревает и не используется больше в том значении, в котором оно перешло в язык-реципиент. В качестве примера возьмём русское слово *блондин,* от устаревшего французского слова *blondin, m,* вместо которого сейчас используется *blond, m* или *велосипедист* от устаревшего французского *vélocipédiste, m,* которое в современном французском языке заменено на слово *cycliste, m.*

К «ложным друзьям» переводчика могут относиться не только интернациональные слова, заимствованные в русский язык из французского языка, но и слова, заимствованные в оба языка из латинского и греческого языков, английского, итальянского и других языков: *антипатия* (о человеке) – *antipathie, f* (чувство)*, гол – goal, m* (вратарь).

Слова, относящиеся к пласту «ложных друзей» переводчика, следует рассматривать как в семантическом плане, так и в стилистическом, который его дополняет. Кроме того, лексическое значение может быть разным на уровне слова или словосочетания. Следовательно, согласно В. Л. Муравьёву, можно выделить семантический и стилистический аспекты несовпадения в русско-французских и франко-русских парах параллельных слов [2, с. 4].

Рассматривая семантический аспект на уровне слова, следует иметь в виду параллельные в двух языках слова, смысл которых не совпадает либо полностью (во всех значениях), либо частично (в отдельных значениях). Таковы, например, пары слов *алименты – aliments, m, pl (продукты питания), галантерея – galanterie, f (галантность; комплимент для женщины)* – полное несовпадение; *автобус – autobus, m (только: рейсовый городской автобус), журнал – journal, m (только: journal, m de mode – журнал мод)* – частичное несовпадение. Необходимо отметить, что слова такого рода – самая многочисленная группа «ложных друзей» переводчика. Если речь идёт о словосочетаниях, то «ложные друзья» переводчика – это слова, являющиеся таковыми только в отдельных словосочетаниях. При этом, если взять такие параллельные слова отдельно, то их значения в обоих языках могут полностью соответствовать друг другу: *оригинал – original, m,* но: *читать в оригинале – lire dans le texte; пакет – paquet, m,* но*: пакет молока – berlingot, m de lait; флот – flotte, f,* но: *служить во флоте – être dans la marine.*

Говоря о стилистическом аспекте несовпадений, следует рассматривать параллели слов, у которых приблизительно одно значение, но отличаются они стилистически. Чаще всего во французском языке такие слова относятся к профессиональному стилю речи и являются обычно книжными, то есть ограниченного употребления, а их параллели в русском языке относятся к словам

повседневного употребления: *фирма – firme, f* (книжное слово, повседневное – *maison, f*), *экскурсия – excursion, f* (книжное слово, повседневное – *visite, f organisée*), *эскалатор – escalator, m* (профессиональное слово, повседневное – *escalier, m roulant*), *юрист – juriste, m* (книжное, повседневное – *homme, m de loi* или *avocat, m*).

Встречаются также случаи, когда устаревает часть слова, например, суффикс, а следовательно, и само слово, заимствованное с прежним суффиксом, также становится устаревшим и, значит, при переводе – «ложным другом». Так произошло с суффиксом – *logue*, который был вытеснен суффиксом – *logiste:* сейчас правильно говорить, например, *minéralogiste, m,* а не *minéralogue, m,* поэтому для русского *минералог* параллельное французское слово является «ложным другом». Подобные случаи: *зоолог – zoologiste, m*, а не *zoologue, m*; *биолог – biologiste, m*, а не *biologue, m.*

Стилистические «ложные друзья» встречаются также там, где французское слово является нейтральным, а в русском языке оно устарело и может принимать к тому же иронический оттенок. Например, параллели *апартаменты – appartement, m* или *баталия – bataille, f.* Если перевести такие слова на французский словами, стилистически нейтральными, то потеряется оттенок иронии. Поэтому В. Л. Муравьёв советует, к примеру, переводить их с помощью слов более низкого стилистического уровня – в фамильярном стиле речи – и даёт возможные варианты перевода: *апартаменты – palace, m*, *баталия – bagarre*, f или *baroud, m* [2, с. 4].

В настоящее время при изучении иностранного языка значительное внимание уделяется лингвострановедению. Это имеет отношение и к переводу слов, которые ранее были заимствованы в русский язык из других языков, но с течением времени стали обозначать понятия, относящиеся только к русской жизни. Подобные слова превратились в «ложные друзья», так как их сложно точно перевести на иностранный язык, потому что явления или понятия, ими обозначаемые, отсутствуют в жизни страны языка-реципиента. Такие слова переводятся на иностранный язык довольно приблизительно. В случае русского и французского языков, это, например, *активист ≈ militant, m; винегрет ≈ salade, f russe de légumes cuits, finement coupés avec de l'huile de tournesol; диссертация ≈ thèse, f; куратор ≈ responsable, m du groupe; фельетон – récit, m satirique; фельетонист ≈ polémiste, m.*

К «ложным друзьям» переводчика во французском языке относятся также слова из синонимических рядов, которые, хотя и имеют оттенки значений в словаре, могут нейтрализоваться в речи и обозначать одно и то же в каком-то определённом контексте, или употребляться французами одно вместо другого, просто, чтобы избежать постоянного повторения одного и того же слова. Однако

тем, кто не владеет достаточно хорошо французским языком, следует стремиться употреблять при переводе слова с наиболее точным значением. К примеру, *юбилей* следует переводить как *anniversaire, m*, а не *jubilé, m*; *эмигрант* – как *émigré, m*, а не *émigrant, m*; *турист (с палаткой)* – как *campeur, m*, а не *touriste, m*; *пассажир (поезда)* – как *voyageur, m*, а не *passager, m*; *женский костюм* – как *tailleur, m*, а не *costume, m*; *какао (напиток)* – как *chocolat, m*, а не *cacao, m*.

Отдельное внимание следует уделить морфологическим и фразеологическим лакунам, по-французски – "mots et locutions fantфmes". Морфологические лакуны возникают потому, что давно заимствованные в русский язык иностранные аффиксы в настоящее время легко присоединяются как к русским, так и к интернациональным основам. Поэтому для переводчика существует искушение перевести получившиеся таким способом новые слова несуществующими иностранными словами. В этом случае сходство содержания даёт основание предполагать сходство форм. Но таких форм в иностранном языке-реципиенте не существует, поэтому можно говорить, что с точки зрения русского языка на месте подобного слова в иностранном существует лексический пробел – лакуна. Источниками подобных «ложных друзей» могут быть, например, следующие русские слова: *абстракционизм, автопилот, бельэтаж, диафильм, дирижёр, жаргонизм, иллюминатор, клиентура, комизм, маршрут, металлург, нацист, паникёр, статист, типаж, футболист, экранизация,* которые следует переводить соответственно: *art, m abstrait; pilote, m automatique; premier balcon, m; film, m à images fixes; chef, m d'orchestre; mot, m du jargon; hublot, m; clientèle, f; côte, m comique; itinéraire, m; métallurgiste, m; nazi, m; alarmiste, m; figurant, m; type, m; footballeur, m; adaptation, f à l'écran.*

Фразеологические лакуны могут возникнуть в языке-реципиенте, если переводчик буквально передаст части фразеологизма языка-донора с помощью лексики языка-реципиента. В этом случае возникают словосочетания, не существующие в языке-реципиенте, хотя их части могут правильно сочетаться с точки зрения лексики и грамматики. Более того, они могут быть понятны носителям языка-реципиента, но так носители языка не говорят. Фразеологические лакуны могут относиться к разным видам фразеологии: устойчивым выражениям повседневной речи, крылатым выражениям, пословицам, поговоркам. В качестве примера приведём: *американские горки – montagnes, f, pl russes*; *борода лопатой – barbe, f en éventail; внебрачный ребёнок – enfant, m naturel*; *голубой экран – le petit écran*; *делить шкуру неубитого медведя – vendre la peau de l'ours*; *знать на зубок – savoir sur le bout du doigt*; *купить кота в мешке – acheter chat en poche*; *Полцарства за коня! – Mon royaume*

pour un cheval! собака на сене – le chien du jardinier; хорошо смеётся тот, кто смеётся последним – rira bien qui rira le dernier.

Особым случаем фразеологических лакун является обратный буквальный перевод названий французских произведений, которые прежде были переведены на русский язык. Такой перевод ведёт к ложным названиям французских произведений. Здесь следует быть крайне осторожным, так как *«Кот в сапогах»* – это *"Le chat botté"*, а не *"Le chat dans les bottes"; «Мальчик с пальчик»* – это *"Le petit Poucet"*, а не *"Un garçon comme un petit doigt"; «Спящая красавица»* – это *"La belle au bois dormant"*, а не *"La belle dormante"; «Вокруг света за 80 дней»* – это *"Le tour du monde en 80 jours"*, а не *"Autour du monde en 80 jours"*.

В заключение необходимо отметить, что, так как усвоение иноязычной лексики частично базируется на языковой догадке учащихся, а в тексты для перевода включаются слова, о смысле которых необходимо догадаться по контексту, то именно здесь возникают «ложные друзья» переводчика. Поэтому подобные ошибки преподавателю следует предупреждать, рекомендуя студентам пользоваться словарями «ложных друзей» переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Курс перевода. Французский язык. Общественно-политическая лексика / В. Г. Гак, Ю. И. Львин. – М.: ИМО, 1970. – 400 с.
2. Муравьёв В. Л. «Ложные друзья переводчика»: Пособие для учителя фр. яз. / В. Л. Муравьёв. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 48 с.
3. Щетинкин В. Е. Пособие по переводу с французского языка на русский: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / В. Е. Щетинкин. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

АННОТАЦИЯ

Юрина Н.А. К проблеме перевода интернационализмов: «ложные друзья» переводчика (на примере французского языка).

В статье рассматриваются семантический и стилистический аспекты перевода интернациональной лексики с французского языка на русский и наоборот. Автор исследует разные виды «ложных друзей» переводчика, обращает внимание на морфологические и фразеологические лакуны в сфере интернационализмов.

Ключевые слова: семантический аспект перевода, стилистический аспект перевода, «ложные друзья» переводчика, морфологические лакуны, фразеологические лакуны.

SUMMARY

Yurina N.A. To the problem of translation of international words: "false friends" of a translator (on the example of French).

The article deals with semantic and stylistic aspects of the international lexis translation from French into Russian and vice versa. The author introduces different types of "false friends" of translator; draws attention to the morphological and phraseological lacuns in the field of international words.

Key words: semantic aspects of translation, stylistic aspects of translation, "false friends" of a translator, morphological lacuns, phraseological lacuns.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ

А.Л. Агафонова
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРОВ

Понятия социального и эмоционального интеллекта, по мнению многих ученых-исследователей, являются центральными в психологии ввиду как их теоретического значения, так и богатых возможностей применения на практике.

Особенно важными и актуальными они являются сейчас, в наше непростое время, поскольку позволяют людям вести совместную жизнь в уважении друг к другу и создавать возможность для продуктивного общественного диалога. По мнению Д. Гоулмана, «взгляд на вещи с позиции другого помогает сломать необъективные стереотипы и тем самым приучает к терпимости и принятию различий» [2, с. 441].

Тема социального и эмоционального интеллекта представляется важной с точки зрения практики еще и потому, что «хорошее понимание эмоций и различных социальных коллизий позволяет людям находиться в гармонии с собой, преуспевать в профессиональной деятельности и быть счастливыми в личной жизни» [3, с. 6].

Следует отметить, что тенденция роста интереса к эмоциональному интеллекту в отечественной науке соответствует общемировой тенденции.

Понятие социальный интеллект было предложено Э. Торндайком в 1920 г. и определено как способность действовать разумным образом в человеческих отношениях.

Дж. Гилфорд в своей кубической модели выделил место для социального интеллекта и совместно с М. О'Салливен разработал тест. Было показано, что социальный интеллект достаточно успешно предсказывает некоторые жизненные достижения.

В 1990-е годы Питер Сэловей и Джон Мейер предложили понятие эмоциональный интеллект, который они определили как форму социального интеллекта, включающего способность отслеживать свои и чужие эмоции, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями (Salovey, Mayer, 1990). Они предложили включать в него три типа способностей: способность идентифицировать и выражать эмоции, способность регулировать собственные эмоции и использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением.

Модель эмоционального интеллекта, предложенная Питером Сэловеем и Джоном Майером, включает в себя:

1. Знание своих эмоций. Самосознание – распознавание какого-либо чувства, когда оно возникает, – краеугольный камень эмоционального интеллекта. Точность оценки и выражения эмоций. Важно точно понимать как свои эмоции, так и эмоции, которые испытывают другие люди. Это умение представляет собой способность определить эмоции по физическому состоянию и мыслям, по внешнему виду и поведению, оно включает в себя и способность точно выражать потребности, связанные с ними, другим людям.

2. Управление эмоциями. Умение справляться с чувствами, чтобы они не выходили за подобающие рамки, – это способность, которая основывается на самосохранении. Поскольку эмоции содержат информацию и влияют на мышление, то следует принимать их во внимание при решении различных задач, принятии решений, выборе своего поведения. Для этого необходимо принимать эмоции вне зависимости от того, являются ли они желаемыми или нет, и выбирать стратегии поведения с их учетом. Эта способность относится к умению использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы; управлять своими и чужими эмоциями.

3. Мотивация для самого себя. Приведение эмоций в порядок ради достижения цели необходимо для сосредоточения внимания, для самомотивации и владения собой и для того, чтобы быть способным к созиданию. Самоконтроль над эмоциями – отсрочивание удовлетворения и подавление импульсивности – лежит в основе всяческих достижений. Эмоции направляют наше внимание на важные события, они готовят нас к определенным действиям и влияют на наш мыслительный процесс. Эта способность помогает понять, как можно думать более эффективно, используя эмоции. Управляя эмоцией, человек может видеть мир под разным углом и более эффективно решать проблемы.

4. Распознавание эмоций в других людях. Эмпатия, еще одна способность, опирающаяся на эмоциональное самосознание, является основным «человеческим даром».

5. Поддержание взаимоотношений. Искусство поддерживать взаимоотношения по большей части заключается в умелом обращении с чужими эмоциями. Эмоции вызывают определенные причины. Эта способность отражает умение определить источник эмоций, классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений, понимать сложные (амбивалентные)

чувства, осознавать переходы от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоции.

Широкую популярность понятие эмоционального интеллекта приобрело благодаря Дэниэлу Гоулману (Goleman, 1998), который в своей книге «Эмоциональный интеллект» представил данные исследований, согласно которым IQ в разных версиях влияет на успешность человека с вероятностью от 4 до 25%. Гоулман объясняет это тем, что для того, чтобы попасть в менеджеры, необходимо обладать определенным уровнем IQ. А для того, чтобы подниматься по карьерной лестнице, надо уже что-то другое. Когда в многочисленных исследованиях сравнивали, чем же лидеры – «звезды» отличаются от средненьких менеджеров, то исследования стали указывать на способности другого рода, связанные с пониманием и управлением эмоциями. Д. Гоулман подчеркивал, что различие между людьми успешными и не очень успешными чаще всего «коренится в способностях, которые он называет «эмоциональным интеллектом», включающим самоконтроль, рвение и настойчивость, а также умение мотивировать свои действия» [2, с. 10].

Условиями высокого развития эмоционального интеллекта должны выступить достаточные показатели общего интеллекта на фоне развитой эмоциональной сферы.

Д. Гоулман выделил критерии эмоционального интеллекта и предложил рассматривать его как важный компонент лидерских способностей. В модель эмоционального интеллекта Д. Гоулман включил следующие критерии. Это самомотивация, устойчивость, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроений, умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться. Именно люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях и лучше управляют своими подчиненными, что, соответственно, и способствует их росту по служебной лестнице.

В книге «Эмоциональное лидерство» (Гоулман, 2007) он описывает модель лидерских способностей в соответствии со структурой эмоционального интеллекта:

1. Самосознание: эмоциональное самосознание, адекватная самооценка, уверенность в себе. Лидеры с высокоразвитым самосознанием способны осознавать воздействие своих эмоций и чувств на психологическое состояние, что помогает интуитивно выбрать лучший способ поведения в сложной ситуации. Они знают свои сильные стороны и пределы возможностей – это способствует осознанию того, когда нужно обратиться за помощью или на чем следует акцентировать внимание при выработке лидерских качеств.

2. Самоконтроль: контроль эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм. Лидеры с развитым самоконтролем устойчивы к стрессам, сохраняют спокойствие и рассудительность во время кризиса; умеют открыто признавать свои ошибки, гибко приспосабливаться к очередным сложностям и меняющимся ситуациям; стремятся к повышению качества своей работы и деятельности подчиненных, позитивно оценивают своих последователей.

3. Социальная чуткость: эмпатия, деловая осведомленность, предупредительность. Лидеры с такими навыками способны понимать окружающих, участливо к ним относиться, могут вставать на место другого человека; они способны ориентироваться в жизни организации, понимать, какие ценности и негласные правила определяют поведение сотрудников; способны быть внимательными к потребностям клиентов, следят за тем, чтобы они получили необходимое.

4. Управление отношениями: воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, командная работа и сотрудничество. Лидеры, обладающие данными способностями, умеют вызвать отклик у последователей и воодушевить на выполнение поставленных задач; могут своевременно дать своим подчиненным совет, инициируют преобразования, умеют погасить конфликт и понять мнения конфликтующих сторон, а затем перевести энергию в русло общего дела. Такие лидеры создают в организации атмосферу общности, чувство единства коллектива [3, с. 65].

Д. Гоулман с соавторами (Гоулман и др., 2007) вводят понятие резонансного лидерства – это лидерство на основе настройки лидера и его аудитории на одну эмоциональную волну. На основе своих исследований ученые выделяют стили лидерства, четыре из которых способствуют эмоциональному резонансу, а остальные вызывают диссонанс, если используются без учета ситуации.

1. Идеалистический стиль. Лидер воодушевляет людей, рисуя им привлекательный образ будущего, позитивно воздействует на климат в организации. Данный стиль необходимо использовать, когда изменение ситуации требует создания нового образа будущего или если необходимо определить ясное направление движения. Среди навыков эмоционального интеллекта опорными для идеалистического стиля являются: вдохновение, самосознание, открытость, сопереживание.

2. Обучающий. Лидер связывает желания людей с целями организации, использует этот стиль, чтобы помочь сотрудникам улучшить производительность за счет развития перспективных способностей. В основе этого стиля лежат такие навыки

эмоционального интеллекта, как умение развивать способности других людей, самосознание, эмпатия.

3. Товарищеский. Лидер создает гармонию путем сближения людей. Используется, чтобы устранить разлад в коллективе, мотивировать работников в трудные времена или укрепить межличностные отношения. Использование этого стиля предполагает наличие таких навыков эмоционального интеллекта, как сопереживание, умение понимать чувства и потребности других людей, способность влиять на настроение подчиненных, умение регулировать конфликты.

4. Демократический. Лидер оценивает вклад сотрудников в работу и с помощью активного вовлечения их в процесс управления добивается преданности. Используется, чтобы добиться поддержки, единодушия, получить от сотрудников предложения по развитию дела. Этот стиль строится на трех навыках эмоционального интеллекта: способность к командной работе и сотрудничеству, умение урегулировать конфликты и влиять.

5. Амбициозный. Лидер стремится к достижению трудных целей и решению наиболее интересных задач, давление со стороны лидера часто негативно сказывается на климате в коллективе. Такой стиль уместнее всего использовать, когда необходимо получить высокие результаты от команды квалифицированных сотрудников с высокой мотивацией. Лидерам, использующим данный стиль, зачастую не хватает глубокого самосознания, чуткости к подчиненным, самоконтроля.

6. Авторитарный. Лидер рассеивает страхи, указывая четкое направление движения в непредвиденных ситуациях, часто оказывает негативное воздействие на коллектив, особенно в случае злоупотребления этим стилем. Эффективен в кризисной ситуации, когда необходима полная реорганизация бизнеса, либо при управлении трудными сотрудниками. Базируется на таких навыках эмоционального интеллекта, как влиятельность, стремление к достижениям и инициативность. Однако таким лидерам не всегда хватает самоконтроля и чуткости [3, с. 67].

Принципиально важным новым моментом в этом подходе является то, что эмоциональный интеллект позволяет управлять своими эмоциями. Следовательно, управление эмоциями – это навык, который можно нарабатывать и развивать. Д. Гоулман подчеркивал возможность успешного развития эмоционально-интеллектуальной способности. Условиями высокого развития эмоционального интеллекта должны выступить достаточные показатели общего интеллекта на фоне развитой эмоциональной сферы.

Проблемой взаимосвязи эмоционального интеллекта с эффективностью лидерства занималась Д. Джордж (George, 2000). Она

провела теоретический анализ возможных связей эмоционального интеллекта с деятельностью эффективных руководителей и выделила ряд его элементов, характеризующих содержательную сторону менеджерского поведения и испытывающих, по ее мнению, влияние эмоционального интеллекта:

1. Развитие коллективного осознания целей и задач, а также представлений о путях их достижения. Высокий уровень эмоционального интеллекта руководителя может способствовать выдвижению им вдохновляющего подчиненных видения конечного результата, стимулировать для его достижения позитивное настроение, большую креативность и гибкость, вести к более эффективному управлению собственными эмоциями.

2. Содействие пониманию персоналом важности выполняемых рабочих заданий. Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет руководителю лучше понять рабочие проблемы подчиненных, вселить уверенность в возможности справиться с ними, возбудить в людях трудовой энтузиазм, породить оптимизм в отношении уровней личных достижений.

3. Возбуждение и поддержание в организации как духа увлеченности, энтузиазма, уверенности и оптимизма, так и отношений сотрудничества и доверия. Высокий уровень эмоционального интеллекта помогает руководителю верно сориентироваться в истинных настроениях людей, подсказывает выбор эффективных средств влияния, позитивно отражается на психологической атмосфере в организации.

4. Проявление гибкости в принятии решений и адаптации к организационным изменениям. Высокий уровень эмоционального интеллекта, выражающий в познании руководителем своих эмоций и управлении ими, помогает ему находить эффективные подходы к решению возникающих проблем и осуществлять успешные перемены в организационной жизни.

5. Установление и сохранение осмысленной организационной идентичности. Высокий уровень эмоционального интеллекта помогает руководителю эффективно задействовать такие элементы организационной культуры, как нормы, ценности, организационные символы, истории, мифы и т.п., вызывая у людей чувства единения с организацией, способствуя их осмысленному вхождению в организационную культуру, усиливая идентификацию с организационной реальностью [3, с. 68].

Р. Риджио с соавторами (Riggio et al., 2002) полагают, что эмоциональный и социальный интеллект отличают эффективных лидеров и позволяют им действовать успешно в любой ситуации.

Клинический физиолог Рувен Бар-Он, автор аббревиатуры «EQ», определял эмоциональный интеллект как все некогнитивные

способности, знания и компетентность, которые помогают человеку успешно справляться с разного рода жизненными трудностями. Он выделил наиболее специфические навыки в пяти сферах, которые ведут к достижению успеха. Это познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость); навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание); способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость); управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль); преобладающее настроение (счастье, оптимизм).

В трудах отечественных авторов эмоциональный и социальный интеллект часто оказываются значимо связаны с показателями реальной жизни. Д. В. Люсин предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Такие способности могут быть направлены и на собственные эмоции и на эмоции других людей. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков.

Д. В. Люсин предложил свою модель эмоционального интеллекта. Она включает три элемента: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.); особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.).

Исследования Д. В. Люсина и Д. В. Ушакова знаменуют начало достаточно широкого использования методик оценки эмоционального и социального интеллекта в связи с показателями личностных достижений и позиций человека – лидерства, самоактуализации, эмоциональных реакций на несправедливость и т.д.

Анализ результатов исследований показывает, что эмоциональный интеллект является предпосылкой организаторских способностей и эффективного поведения в организации.

В исследованиях Андреевой обнаружены взаимосвязи эмоционального интеллекта с лидерством (Андреева, 2003).

По мнению И. Н. Андреевой, высокоразвитый эмоциональный интеллект (в первую очередь, внутриличностный) является фактором самоактуализации в творческой деятельности, связанной с общением и взаимодействием с другими людьми. Здесь востребованы такие индивидуальные проявления самоактуализации, как умение устанавливать глубокие, тесные и эмоционально насыщенные отношения с людьми и позитивное отношение к ним, естественность собственных эмоциональных проявлений и способность понимать

эмоции других людей, и, вместе с тем, – выраженные познавательные потребности, независимость, высокое самоуважение и самопринятие. Эмоциональные способности также могут способствовать успеху в творческих профессиях.

Вопрос взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта с выдвижением на лидерскую позицию в малых группах, а также со стилями лидерства в ученических коллективах изучал Белоконь О. В. (Белоконь О. В., 2009). Полученные им данные подтверждают предположение о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта (внутриличностного и межличностного) обусловливает выдвижение на лидерскую позицию. В том числе была установлена взаимосвязь между выбором фактической позиции лидера, потенциального лидера и эмоциональным интеллектом. Он также предполагает, что в эксперименте, проводимом им, наблюдалось резонансное лидерство, когда испытуемые, выдвинувшиеся на лидерскую позицию, воодушевляли и заражали своими позитивными эмоциями подчиненных.

Были установлены корреляционные связи с такими аспектами эмоционального интеллекта, как умение понимать эмоции других людей через экспрессию, управлять чужими эмоциями и способность контролировать собственные. Фактор «лидерская позиция» взаимосвязан со всеми компонентами эмоционального интеллекта, что находит отражение в каждом элементе модели лидерских способностей Д. Гоулмана и эффективного лидера Д. Джордж.

Исследованием была установлена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и деловым стилем лидерства. Такой результат связан с тем, что лидеры с высоким эмоциональным интеллектом мотивируют последователей на выполнение задач организации.

Лидеры с высоким эмоциональным интеллектом особенно востребованны в нашем обществе, когда на смену устаревшим формам управления должны прийти новые, современные. Таких лидеров можно находить в школьной и студенческой среде, постепенно формируя в них необходимые качества, которые помогут им вести совместную жизнь с другими людьми в обоюдном уважении и создавать возможность для продуктивного общественного диалога.

Учебные заведения должны сыграть главенствующую роль в формировании характера лидеров путем привития самодисциплины и эмпатии, которые, в свою очередь, обеспечивают истинную приверженность гражданским и моральным ценностям. Сегодня существенно недостаточным является принятое в образовательной среде чтение лекций о подобных ценностях. Крайне необходимо научить применять эти ценности на практике, развивать социальные навыки и умения. В данном случае развитие эмоционального

интеллекта помогает формированию нравственности, воспитывает характер и делает человека гражданином.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарднер, Говард. Искусство и наука влияния на взгляды людей / Говард Гарднер: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. – 256 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. – М.: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 478 с.
3. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
4. Психология мышления: [сборник переводов с немецкого и английского]; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Изд-во «Прогресс», 1965. – 531 с.

АННОТАЦИЯ

Агафонова А.Л. Эмоциональный интеллект и проблема воспитания лидеров.

В статье автор, опираясь на анализ теоретических и практических работ зарубежных и отечественных ученых, показывает, как связаны эмоциональный интеллект и лидерские способности личности, которые помогают понимать себя и других людей, формировать самосознание, эмпатию как необходимые качества будущих государственных служащих.

Ключевые слова: эмоции, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, лидерские способности, самореализация, социальная активность.

SUMMARY

Agafonova A.L. Emotional Intelligence and the problem of mailding the leaders.

Based on the analysis of theoretical and practical work of foreign and domestic scientists, the author shows how the associated emotional intelligence and leadership ability of the person helps to understand themselves and others, build self-awareness, empathy as a necessary quality of future civil servants.

Key words: emotions, social intelligence, emotional intelligence, leadership ability, self-realization, social activity.

И.А. Андреева
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА В ЭПОХУ ВЫЗОВОВ

Мы все чаще и чаще слышим такое понятие, как «эпоха вызовов». Оно ассоциируется, зачастую, у нас с чем-то страшным, опасным, а некоторыми людьми воспринимается как предупреждение о глобальной катастрофе. Такое воздействие на человека происходит ежечасно со стороны средств массовой информации, художественных и документальных фильмов, литературы. В связи с этим, мы поставили себе задачу определить характеристику этого понятия, выяснить, какие же реакции с психологической точки зрения наблюдаются в обществе и насколько это безопасно для социума.

Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи. Во-первых, освоить опыт предыдущих поколений, во-вторых, обогатить и приумножить этот опыт и, в-третьих, передать его следующему поколению. Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое новое поколение овладевало опытом предков, обогащало его и передавало своим потомкам [1].

Проанализировав политическую, экономическую, философскую, историческую литературу, можно сделать такой вывод, что понятие «эпоха вызовов» можно рассматривать как кризисный или переходный период к новой форме существования общества, цивилизации и т.д. [3; 4; 7]. Человечество, в своем историческом развитии, неоднократно переживало такие периоды. Тут стоит обратиться к теории известного британского историка Арнольда Тойнби, а именно к «закону вызова и ответа». Ученый считает, что историческая ситуация, в которую входят и человеческие, и природные факторы, ставит перед обществом неожиданную проблему, бросает ему вызов. Дальнейший прогресс общества зависит от его способности дать адекватный ответ на этот вызов. По мнению А. Тойнби, все вызовы делятся на вызовы природной среды и вызовы человеческой среды, а именно:

1) вызов сурового климата;
2) вызов новых земель;
3) вызов внезапных ударов от соседних обществ;
4) вызов постоянного внешнего давления;
5) вызов ущемления, когда общество, утратив нечто жизненно важное, направляет свою энергию на выработку свойств, возмещающих потерю;
6) гниение предшествующих цивилизаций [2].

Вызов не должен быть ни слишком слабым, ни слишком суровым. В первом случае не последует активного ответа, а во втором – непреодолимые трудности могут в корне пресечь зарождение цивилизации. Рост цивилизаций – дело рук творческих личностей или творческих меньшинств. В каждой цивилизации огромные массы народа так и не выходят из состояния стагнации. Рост цивилизации достигается в том случае, когда меньшинство или все общество в целом отвечает на вызов и при этом не просто отвечает, но одновременно порождает другой вызов, требующий, в свою очередь, нового ответа. Процесс роста не прекращается до тех пор, пока это повторяющееся движение утраты равновесия и восстановления его, перегрузки и нового нарушения сохраняет свою силу. Надлом и распад цивилизации не являются следствием действия внешних сил. Цивилизация погибает, как правило, от собственных рук. Ее надлом – результат утраты силы самодетерминации. С течением времени правящая элита превращается в замкнутую самовоспроизводящуюся касту. Ее состав ухудшается, творческие силы иссякают, теперь опора власти – сила оружия. Происходит горизонтальный раскол общества на правящее меньшинство и внутренний пролетариат [2; 7; 8].

Глобальные политические события XXI века пока представляются меньшими по масштабу, чем аналогичные события двадцатого столетия. С точки зрения современных ученых, сегодня мы сталкиваемся с новыми проблемами, а именно: свободы и безопасности, перспектив интеллекта и самопознания человека, сложностей социальной адаптации в информационной среде, изменений в мировосприятии, вызываемых электронными СМИ, «киберонтологии», ценностей виртуального мира и новых функций игры, новых подходов в философии управления и в осмыслении экономической реальности. Значительное внимание уделено созданным на заре информационной эпохи концепциям, актуальность которых за прошедшие десятилетия не только не была утрачена, но, напротив, возросла. Прежде всего, это относится к концепциям М. Маклюэна и Т. Адорно – философов, чьи идеи весьма важны для понимания процессов в информационной среде сегодня [8].

Таким образом, зарубежные и отечественные ученые представляют новую классификацию «вызовов эпохи».

1) Прежде всего – это *информационные вызовы*. Под воздействием информационных технологий меняется структура самого общества – оно освобождается от национальных границ. Интернет инициирует процесс создания новой виртуальной среды обитания, со своими правилами и нормами поведения. Однако новые функциональные структуры, в основе которых лежит Сеть, развиваются и в традиционном обществе – это и транснациональные корпорации, и современная электронная экономика, и объединения

научных коллективов, физически расположенных в разных частях планеты, но работающих над решением одной проблемы. Изменения коснулись и теневой стороны жизни человечества – сетевые структуры стали основой мировой преступности и терроризма. Информация переходит в разряд важнейших ресурсов государств, корпораций, общества, а следовательно, обостряется и борьба между ними за обладание этим ресурсом, достижение и удержание информационного превосходства. Соответственно, происходит смещение акцентов с применения военной силы на использование скрытых и гибких форм борьбы, одной из которых является контроль и управление информационными ресурсами других государств. Информационное воздействие рассматривается как новый высокоэффективный вид оружия, часто не менее эффективный, чем традиционное вооружение и военная техника.

2) Геополитические вызовы имеют долговременный характер и обусловлены не только географическим положением страны, но и состоянием экономики, демографической ситуацией, этническим составом, культурой. Что, несомненно, связано с процессами глобализации, а именно объединением государств по выше указанным направлениям. Складывается совершенно новая реальность, которая предполагает партнерство политики, бизнеса и гражданского общества. Следует ожидать, что такое трехстороннее партнерство в ближайшие двадцать лет станет процветать на любом уровне – глобальном, региональном, местном [6]. При любом варианте формирования системы глобального регулирования человечеству предстоит преодолеть важное психологическое препятствие. За многие столетия государство так прочно вросло в фундамент цивилизации, что без него последняя кажется немыслимой.

3) Военные вызовы связаны с совершенствованием собственных видов вооружений, разработкой нового. Современная военно-политическая обстановка на Западе характеризуется усилением претензий США на роль мирового лидера, а также тенденций политической, экономической, военной интеграции западноевропейских стран, конечная цель которой – проведение единой внешней политики, включая сферы безопасности и обороны, которая по ряду направлений не совпадает с интересами военной безопасности России. Приоритетным во внешней политике США по-прежнему остается силовой подход к решению всего комплекса международных проблем.

4) Природные вызовы связаны как с ограниченностью природных ресурсов Земли, так и с глобальными природно-климатическими изменениями. Российские и мировые СМИ сегодня переполнены сообщениями об экологических угрозах и аномалиях. Природно-климатическая среда определяет не только специфические внешние

черты человека, но и в известной мере иерархию ценностей индивида и коллектива, национальные и геополитические интересы территориального образования, приоритеты национальной безопасности в целом. Как прогнозируется, глобальные природно-климатические изменения, самым непосредственным образом, повлияют на развитие общественных явлений и событий в отдельных регионах мира, в целом на международную ситуацию и мировую политику. Грядущие природно-климатические изменения в мире, которые несут в себе серьезную опасность самому существованию народов мира, требуют от государств и правительств готовности и умения действовать в кризисных условиях эволюции земной цивилизации [6; 7; 8].

Стоит отметить, что сейчас на планете не ведутся обширные войны, в которые вовлечены сразу несколько государств, а военные конфликты носят, в основном, локальный характер. Все чаще мы встречаем такое название, как «гибридные войны». Военные действия одних стран против других, которые к тому же связаны обязывающими отношениями со своими союзниками, могут быть вызваны нерешенностью глобальных проблем, которые можно классифицировать по следующим группам:

- проблемы преимущественно социально-политического характера – это предотвращение ядерной войны; прекращение гонки вооружений; разрешение региональных, межгосударственных конфликтов; строительство ненасильственного мира на основе доверия между народами; упрочение системы международной безопасности;
- проблемы социально-экономического характера: преодоление экономической отсталости и связанной с ней бедности; культурной неразвитости и недостаточных инвестиций в человеческий капитал; обеспечение эффективного производства и воспроизводства мирового валового продукта; поиск путей разрешения энергетического, сырьевого и продовольственного кризисов; оптимизация демографической ситуации; освоение в мирных целях околоземного пространства и богатств мирового океана;
- социально-экологические проблемы, обусловленные дальнейшим ухудшением среды обитания людей. Глобальные аварии атомных станций в Чернобыле и Фукусиме, на химических предприятиях Юнион Карбайд в Индии, где погибли десятки тысяч человек, загрязнение воздушного бассейна, явление смога в крупнейших городах мира, огромные по масштабам утечки нефти – все это является частью экологических проблем, которые быстро перерастают в политические;
- проблемы человека: соблюдение социальных, экономических и индивидуальных прав и свобод; ликвидация голода, эпидемий, невежества; духовное развитие личности. В настоящее время

многие развивающиеся и слаборазвитые страны мира перешли на новые модели экономического и социального развития. Китай, Индия, страны Африки, Азии и Латинской Америки теперь демонстрируют весьма серьезные темпы экономического роста. А этот факт означает, что экономическая и политическая борьба за сырьевые и все иные виды ресурсов будет обостряться. Развитые страны не захотят снижать свой уровень потребления, а страны развивающиеся будут оттягивать на себя те экономические блага, которые ранее доставались Европе и США. В результате политическое противостояние может быть очень острым;

- грозящая человечеству глобальная проблема столкновения с крупным космическим объектом теперь вышла на политический уровень. Еще недавно проблему падения на Землю крупных метеоритов мало кто всерьез обсуждал. Однако после падения крупного метеорита в районе Челябинска в начале 2013 г. отношение к данной теме изменилось. Правительства ряда государств – в том числе и России – выступили с инициативой создания противометеоритного щита и систем оповещения опасного приближения к Земле крупных космических тел. Сотрудничество многих государств в области предотвращения глобальной катастрофы, идущей из космоса, потребует нового уровня политических взаимодействий [2; 3; 4; 8].

Исходя из вышесказанного, перспективы будущего развития событий во многом зависят от того, какую модель разрешения существующих противоречий выберет для себя сообщество наций. Если возобладает эгоизм, агрессия, демонстрация оружия, пренебрежение интересами других стран, то тлеющие политические и экономические конфликты легко могут перейти в горячую фазу, в столкновения на глобальном уровне. Данный сценарий ознаменует собой неспособность современных политиков к компромиссам и цивилизационную незрелость современного человечества.

Однозначно, что в такой ситуации каждый человек может испытывать страх, тревогу, отсутствие чувства безопасности, нервозность, что приведет к росту количества психических расстройств и появлению защитных, компенсаторных механизмов. Психологами также отмечается изменение временных характеристик, а именно удлинение продолжительности жизни, изменение временной перспективы. Если раньше большинство людей жили с ориентировкой в будущее, то сейчас большинство наших современников ориентируются на прошлое или настоящее. Соответственно происходит изменение темпа жизни. А специалисты все чаще говорят о том, что далеко не каждый может легко перестраиваться согласно возникающим переменам. В данном случае речь идет об изменениях на уровне не только каждого

конкретного человека, а и на уровне массового, коллективного сознания. Произошли изменения системы ценностей и образа мира, а это приводит к потере норм, правил, устоев и традиций, как следствие – кризис идентичности и ломка стереотипов. В качестве защитных механизмов, современные люди, а особенно молодежь, не надеются получить поддержку во внешнем мире, ищут внутренние опоры, выстраивают индивидуальный жизненный сценарий, который отличается фрагментарностью и отсутствием стратегии.

Выводы.

Таким образом, можно сказать, что эпоха вызовов – это переход общества на новую ступень развития. К сожалению, способы этого перехода иногда очень трагичны. Нужно понять, что меняющийся мир ставит перед нами новые задачи. В психологии это называется меняющаяся социальная реальность. Поиск ответов и выход из сложившихся кризисных, иногда кажущихся безвыходными ситуаций возможен. Но для этого необходимо уметь владеть собой, сохранять гибкость мышления и развивать творческие и прогностические способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакалавр экономики: хрестоматия в 3-х томах [под общей ред. В. И. Видяпина]. – Рос. экон. академия им. Г.В. Плеханова; Центр кадрового развития. – М. : Триада, 1999. – 1050 с.
2. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества [пер. с англ.] / З. Бауман. – М . : Изд-во «Весь Мир», 2004. – 188 с.
3. Вернавский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернавский. – М., 1991.
4. Галли К. Национальное государство в глобальную эпоху// Россия в глобальной политике. – 2009. – № 5. – С. 146-158.
5. Гацко М. Ф. Военные угрозы и вызовы в XXI веке. Будущее России. Вызовы и проекты [текст] : история / М. Ф. Гацко. – М. : Либроком, 2009. – С. 224-241.
6. Гришина Н. В. Социальная психология: вызовы XXI века / Наталия Владимировна Гришина. – Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 16. – Психология. Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 18-25.
7. Информационная эпоха: вызовы человеку / под ред. И. Ю. Алексеевой, А. Ю. Сидорова. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 335 с.
8. Хренов Е. В. Геополитические вызовы России. Энергетическое измерение [Электронный ресурс] / Е. В. Хренов. – Журнал Вестник Московского государственного лингвистического университета. – Выпуск № 581. – 2010. – Коды ГРНТИ: 11. – Режим доступа : Научная библиотека КиберЛенинка: http://cyberleninka.

ru/article/n/geopoliticheskie-vyzovy-rossii-energeticheskoe-izmerenie#ixzz4Q0rp53bS. – С. 273-28
9. Шишков Ю. В. Куда движется век глобализации? Вызовы новой исторической эпохи [Электронный ресурс] / Ю. В. Шишков. – Режим доступа : http://www.socionauki.ru/book/files/kdvg/175-191.pdf.

АННОТАЦИЯ

Андреева И.А. Психологические аспекты жизни общества в эпоху вызовов.

В статье рассмотрена проблема эпохи вызовов. Акцентировано внимание на характеристике данного периода в жизни общества. Представлены психологические особенности жизни людей в эпоху вызовов.

Ключевые слова: эпоха вызовов, глобализация, информационный век, социализация, личность.

SUMMARY

Andreyeva T.A. Psychological aspects of society in the era of challenges.

The article considers the problem of the age of calls. The attention is focused on the characterization of this period in the life of society. Presents the psychological characteristics of people's lives in an era of challenges.

Key words: the era of challenges, globalization, information age, socialization, personality.

М.Р. Арпентьева
г. Калуга, Российская Федерация

УДК 159.98

БОЛЬНОЙ АЛКОГОЛИЗМОМ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ «ПАЦИЕНТА» КАК ЖЕРТВОПРИНОШЕНИЕ

На пастырей воспылал гнев Мой, и козлов Я накажу (Зах.10:3).

«И заколет козла в жертву за грех народа пред господом, и внесет кровь его за завесу, и покропит кровью основание жертвенника, и очистит святилище от нечистот сынов ... и от преступлений их во всех грехах их» (Левит, 16:15) [3].

И возьмет двух козлов и поставит их пред лицем Господним у входа скинии собрания; и бросит Аарон

об обоих козлах жребии: Один жребий для Господа, а другой жребий для отпущения; И приведет Аарон козла, на которого вышел жребий для Господа, И принесет его в жертву за грех, А козла, на которого вышел жребий для отпущения, Поставит живого пред Господом, чтобы совершить над ним очищение И отослать его в пустыню для отпущения ...и понесет козел на себе все беззакония их в землю непроходимую (Лев. 16:7-10, 22).

Так как тела животных, которых кровь для очищения греха Вносится первосвященником во святилище, сжигаются вне стана, То и Иисус, дабы освятить людей Кровию Своею, пострадал вне врат (Евр. 13:11-12) [3].

...завтра покажет Господь, кто Его, и кто свят, чтобы приблизить его к Себе; и кого Он изберет, того и приблизит к Себе (Числа 16:50) [3].

На подвиг души Своей Он будет смотреть с довольством; чрез познание Его Он, Праведник, Раб Мой, оправдает многих и грехи их на Себе понесет (Ис. 53:11) [3].

«Доколе, Владыка Святый и Истинный, не судишь и не мстишь живущим на земле за кровь нашу?» (Отк. 6:10). [3].

«Да взыщется от рода сего кровь пророков» (Лук. 11:50, 51) [3].

Введение. «Козлом отпущения» принято называть человека, на которого кто-то хочет списать чужие ошибки и промахи, чтобы наказать. Идентифицированный пациент, «отщепенец» в семье, который «по непонятной случайности унаследовал все пороки семьи», «портит всем жизнь», выступает как носитель симптома дисфункций семьи. Он может возникнуть в семье на любой стадии развития семейной системы. Симптом и система связаны между собой и служат для целей поддержания семейного гомеостаза, независимо от осознания членами семьи его дисфункционального качества в данный момент жизненного времени семьи. «Идентифицированный пациент» – это член семьи (чаще ребенок), который в силу внутренних (отягощенная наследственность, органическое заболевание головного мозга, болезни внутренних органов и систем и др.) и внешних причин – (вовлечение в конфликт, принятие на себя патологизирующих проекций родителей, блокирование ими аутентичности ребенка и свободы его выбора) испытывает сильное эмоциональное напряжение и тревогу, обнаруживает симптом или то поведение, которое называют симптоматическим.

Многие специалисты предпочитают называть члена семьи, в поведении которого проявляются симптомы, «идентифицированным пациентом», уходя от не связанных с семейным взаимодействием понятий. Идентифицированный пациент – человек, психологические проблемы, девиантное поведение которого становятся непосредственным поводом для обращения сообщества, семьи или самого человека к психиатру, психологу, наркологу, священнику или сотруднику юстиции. Идентифицированный пациент своим поведением реализует в семье и обществе определенные функции, поддерживая налаженный ход и структуру взаимоотношений в семье, «семейный гомеостаз», а также и гомеостаз семейный (в частности, трансгрессию как один из компонентов торможения развития общественного сознания, манипулятивного управления общественным сознанием). Функционирование семьи направлено на сохранение семейного гомеостаза, развитие предполагает выход за его пределы – в новый «семейный гомеостаз». Каждый член семьи явно или скрыто способствует достижению и поддержанию такого семейного баланса, препятствуя разрушению. При этом, как правило, важнее всего супружеские отношения: они – основа иных отношений в семье. Нарушение супружеских отношений порождает дисфункциональные детско-родительские, детские и прародительские отношения. Идентифицированный пациент – член семьи, который более интенсивно и выраженно переживает трудности в супружеских отношениях родителей, иные семейные дисфункции, пытаясь собой «восполнить брешь», жертвуя собой ради семьи, или – будучи принуждаем это делать семьей или ее отдельными членами. Он наиболее склонен к нарушению тех или иных отношений: «ребенок – ребенок», «ребенок – родители», «родители – прародители», «семья – общество». Его симптомы – проявление нарушения отношений, непосредственный результат семейного дисбаланса, попытки уменьшить и смягчить страдания членов семьи. «Идентифицированный пациент» или «носитель симптомов» может возникнуть как при попытках сохранения гомеостаза во время прохождения тех или иных этапов семейного жизненного цикла, так и при разрешении проблем квазинормативных семейных и личностных кризисов неадекватным способом. Ряд семей пытаются в ответ на системные стрессоры, сдвиги или травмы внутри и вне семьи реагировать трансформацией, ряд – активным воспроизводством негативных, ригидных и/или неполных моделей взаимодействия с миром («инконгруэнтная адаптация»). Сохранение или усиление таких способов реагирования возникает в ситуациях страха, озлобленности, по поводу болезней и умирания, миграции и расовой дискриминации, обвинений в преступлении и тюремного заключения, разводов и т.п. Однако сами эти ситуации

являются симптоматичными. При длительном существовании этого механизма защиты нарушается естественный обмен и развитие в семье. Дисфункциональная семья – семья, где действие законов гомеостаза сильнее, чем действие законов развития. Чаще всего «носитель симптома» в дисгармоничных семьях появляется, когда:

– члены семьи игнорируют проблему и отказываются разделять ответственность за симптом, а диффузные, нестабильные границы между подсистемами стимулируют процесс «хронической беспомощности» у всех членов семьи, особенно у «идентифицированного пациента», поэтому «человеку, который однажды имел несчастье попасть в такую игру, совсем нелегко из нее выпутаться» [24, с. 62];
– закрытые внешние границы дисгармоничных семей ограничивают взаимодействие членов семьи с другими системами, блокируя развитие самой семейной системы; «любая перемена воспринимается как угроза... настойчивые требования изменений, поступающие в семью как снаружи (социальные, политические или культурные требования), так и изнутри (рождение, смерть или переезд одного из членов семьи, подростковый кризис ребенка и т. д.)» [24, с. 61];
– блокирование переживаний и осознания происходящего в дисгармоничных семьях создает ситуацию перенапряжения, «носитель симптома» непроизвольно «оттягивает» конфликтные состояния на себя, «идентифицированный пациент» помогает сохранять семейный гомеостаз, «носитель симптома» (алкоголизма и иных наркоманий, инвалидности и т.д.) подкрепляет потребность семьи в контроле и т.д. (позитивная трактовка симптома);
– болезнь – это «маневр, используемый одним из членов группы, один из множества маневров, прагматическим эффектом которого является подкрепление и дальнейшее продолжение игры»: «текущие отношения более непригодны, нужны перемены». При этом обычно «каждый в такой семье всегда переживает, что он ни разу не сделал что-то правильно, при том, что ему никогда не было открыто сказано, что ему следует делать, чтобы его действие было правильным» [24, с. 60-61].

Семья «назначает» одного из членов на роль «козла отпущения». Однако не всегда идентифицированный пациент действительно является наиболее проблемным членом семьи: бывает, что госпитализированные в экстренном порядке «пациенты» и инициаторы такой госпитализации после беседы со специалистами меняются местами / ролями. В процессе помощи при этом обычно участвуют три стороны: пациент, его ближайшее социальное окружение (как правило, члены семьи) и специалист. Все стороны

при этом могут преследовать совсем иные, далекие от помощи и исцеления, цели, в частности, корыстные цели и цели «перекладывания ответственности» друг на друга: специалист часто становится объектом манипуляций и со стороны пациента, и со стороны его родственников. Часто семьи склонны «дисквалифицировать все компоненты сообщения: автора, получателя, содержание и даже контекст, в котором оно было передано» [34]. Поэтому помочь можно лишь «отдавая ответственность», транслируя ее пациенту и семье. Помощь не должна становиться «помойным ведром», куда сбрасываются нерешенные в других областях и, собственно, не относящиеся к области душевных и духовных страданий проблемы, не должна становиться посылом насилия над «идентифицированным пациентом» и компонентом круга насилия, инициированного деформацией семейных отношений: «обычный хирург знает, как оперировать, хороший – когда это надо сделать, а лучший – когда операция не нужна» [14; 22; 24; 26, с. 24-26; 32].

Комплекс козла отпущения, жизнь как причины неудач и несчастий других, в той или иной мере присущ всем как «архетип» страдающего раба: обвинения служат оправданием другим – гонителям козлов отпущения, снимая с них ответственность за происходящее и тем самым сохраняя и укрепляя их переживания собственной силы/уверенности, ценности/значимости и правоты/порядочности.

С архетипической точки зрения как воплощение рогатого бога Азазеля козел символизирует первобытную творческую энергию, и созидающую, и разрушающую силу. Козел связан с глубинными переживаниями, экстазом как буйством и с подчинением страстей, с оскудением и омертвением от греха, и, напротив, обновлением и оживлением души, ее «первичного», Божественного порядка. Козел отпущения как архетипическая структура включает, отображает противоположные идеи: зло и добро, смерть и жизнь в некоем порядке-смысле, придававшем жизни человека, семьи и общества духовную размеренность [22, с. 1]. Он включает также компонент «блуждающего по пустыни скитальца», который в ее бескрайности сталкивается с непознанным и трансперсональным (религиозным опытом, расширением сознания за пределы обычных границ личности). Когда в пустыню уходил пророк или целитель, шаман или вождь, то переживания уединения придавали ему особую жизнестойкость, огромные жизненные силы и расширенное сознание, которые он получал из божественного источника в путешествии, он приносил обратно в сообщество, развивая коллективный опыт, сознание, но если пребывание в пустыне было недобровольным, а сам человек – слабым, то оно становилось для него испытанием и проклятием, отвержение становилось местом и

временем «Страшного Суда». В пустыне человек живет иллюзиями и страхами, переживая бессилие и ничтожество, бесчувственность и покинутость, лишен внутренней и внешней сопричастности с другими. Такие люди часто переживают ответственность за мир, превышающую долю их индивидуальной «вины», считая себя во всем виноватыми людьми «второго сорта», отверженными изгоями, выбирая в жизни худшее. Самоэффективность и признание себя важным, нужным и достойным уважения, дается им с трудом. Отвержение ощущается как наказание за то, что они живут на свете: стремление взять на себя грехи других – это реализация желания быть полезными и нужными, хорошими, желания умиротворить или изменить семью и снова в нее вернуться. Для этого они жертвуют собой: уверенность в себе / благополучие, уникальность / индивидуальность, счастье / любовь – становятся недоступными. Им свойственна преданность и уважение к отвергающей их семье, поэтому не могут покинуть пространство семьи, чтобы развиваться, пока с кем-то что-нибудь не так, в том числе, «по их вине». Функции семейного спасателя и прислуги – две стороны «козла отпущения» [22, с. 1]. В них они переживают свою конгруэнтность как соответствие требованиям других. Они не понимают, что мир не такой уж больной и несчастный, а члены семьи чаще всего смогут неплохо прожить и без их самоотверженной заботы. Нелепая надежда, что это «воздастся» в будущем заботливым и любящим спутником или счастьем как таковым, притягивает людей, которые постоянно предают и разочаровывают или события, в которых члены семьи раз за разом предают «козла отпущения». Переживание избранности, особой силы и богоподобности часто маскирует нежелание видеть, что «жертвы» развращают членов семьи, разрушают ее изнутри. Для исцеления нужно высвободить «голодного по любви и принятию», переживанию силы «обездоленного ребенка», признать и любовь, и ненависть, которые долго сдерживались, осознать свой выбор самого тяжелого, худшего, никому не нужного, пройти сквозь или/и отпустить страх причинить другим неудобства и боль, заботясь о себе, признать наличие в мире любви, со-творчества, свободы, а не только отвержения, использования и насилия. В мире важны самоэффективность и удовлетворенность собой, они достижимы не только в уединении и страдании, но и в обычной жизни, если человек перестает стремиться быть совершенным (перфекционизм) и перестает отказываться от развития (комплекс Ионы). Умение понимать фальшь и неискренность, «изнанку людей» – не проклятие, когда человек знает, что в мире не «все плохо». Важно, пройдя через разоблачения и возмущение, отпустить страх выйти за рамки дозволенного, нарушить родительские и иные «запреты», преодолеть предубеждение, что «если мне что-то неприятно,

не нравится – значит со мной что-то не так», не подменяя свою враждебность навязчивой заботой о других и самонаказаниями и т.п., осознать свою боль и научиться выдерживать ее неизбежное присутствие, не отождествляясь с ней, развивать способность доверять собственному непосредственному пониманию себя и мира, различать границы между истинными потребностями и желаниями в отношениях с людьми, учиться просить без страха тотального отвержения и принимать заботу без страха угрозы нового «неоплатного долга» и разрушения привычного понимания себя и мира, учиться самоутверждению и принятию своих нужд без самоистязания и отстраненности, «делания назло» и чувства вины и т.д.: «Это не только мое бремя, почему другие не должны нести свою часть его? Это их игры, и я не могу и не хочу в них участвовать. Пусть они пострадают, чтобы измениться» [22, с. 1].

Однако, здесь необходимо прояснение: восстановление «первичного порядка» болезненно и, поскольку человек давно путает Божественную, человеческую и дьявольскую воли, кажется «жестоким». «Многие не имеют никакого понятия о различиях в волях, действующих в человеке, и не ведают, что в нас действуют три воли: первая – Божия, всесовершенная; вторая – собственная своя, человеческая; третья – бесовская, вполне пагубная. Но искушения диавола подобны паутине; только стоит дунуть на нее, и она истребляется. Так и на врага-диавола, стоит только оградить себя крестным знамением – все его козни исчезают. О, как желал бы я, чтобы вы всегда были в Духе Божием!», – отмечал преп. С. Саровский [16]. Победа над адом, над смертью лежит для человека в мире нравственных ценностей. «Мужайтесь, ибо Я победил мир» (Ин., 16; 33). Но этот дар требует осознанного и искреннего принятия, нужна жажда спасения. Человеку нужно пройти через боль стыда, раскаяния, трансформации личности и всей жизни, на что не всегда хватает сил, проще и легче уйти и «забыться», чем перерасти собственные страсти. Выздоровление начнется тогда, когда человек перестанет довольствоваться «суррогатом духовности», наркотиками и желаниями, побуждающими к их применению, к применению иных средств трансценденции, приводящих скорее к деградаци и десакрализации, к трансгрессии, чем к вере и развитию, восхождению, – и повернется к Дающему «жизнь с избытком» (Ин. 10, 10), к истинным нуждам и любви [7]. Это вполне реально, поскольку обычно семейная система выбирает «гадкого утенка», способного вынести тяготы судьбы своего рода: он часто сильнее духом всех остальных членов семьи, неспособных на такие испытания и последующую духовную трансформацию, они способны и стремятся почувствовать его парадоксальную и несовершенную природу, что совсем не интересно и пугающе

для других. Козел отпущения – попытка найти и изгнать, попытка отрицать «греховный беспорядок», переживания своей вины за совершенные греховные поступки [22, с. 1]. Больные алкоголизмом и их созависимые родственники, сотрудники и т.д. имеют все ресурсы для исцеления.

Результаты и их обсуждение. Алкоголизм и наркомании в целом – болезни желаний: человек / семья / род не могут или не хотят остановить поток своих желаний, пренебрегая нуждами – своими и чужими, взращивая эгоизм и принося в жертву окружающих так, как были ранее принесены в жертву кем-то в семье [6; 8; 12; 13; 18; 23; 29]. Одна из моделей алкоголизации включает понятие созависимости, она предполагает, что не столько живет сам человек, сколько живут – им (другие). Созависимость – нездоровая (патологическая) зависимость от отношений со значимым человеком. Одна из причин созависимости – деформирование естественного стремления (нужды, ее превращение в желание) контроля, превосходства и принадлежности: превращение отношений любви в отношения насилия, лишающего ответственности пациента контроля со стороны членов семьи и попыток манипулировать семьей со стороны больного, унижения в адрес друг друга и попытки избежания жить собственной жизнью [30; 31; 33; 37; 38]. Созависимые – «не больные» члены семьи, как правило, активно пытаются доминировать над своим пьющим подопечным, решать, где именно, как и когда ему работать и проводить досуг, стремятся отвечать на вопросы за/вместо пьющего, в то время как пьющий человек к этому не стремится. Обычно в таких семьях распространена «битва вокруг вопроса, чье «Я» должно быть разрушено» и «повсеместное скрытое соглашение ... отрицать существование подобной борьбы. Идентифицированный пациент может знать о борьбе, но не смеет о ней упоминать. В конце концов, семья не пребывает в изоляции. Она – часть большего сообщества и имеет разнообразные внешние контакты, что держит «психически здоровых» членов семьи в постоянной тревоге», – пишет Г. Бейтсон [1]. «Члены патогенной семьи имеют определенное распределение ролей и образуют взаимодействующую и самоподдерживающуюся систему, внутри которой едва ли возможно указать на одного члена как на причину характеристик системы в целом». Такая система человеческих взаимоотношений жизнеспособна только в присутствии собственной «антитезы»: так, для поддержания философии полицейского государства необходимо существование преступников, однако, если их нет или государство не может их выявить, то возникают фигуры невинных козлов отпущения [1, с. 236, др.]. Показательно, что полицейское государство, и в самом деле является системой, стимулирующей деструктивные симптомы разного типа, включая наркоманию у своих членов. Усилия

правоохранительных структур, медицины, социальной защиты, образовательной системы и семьи поэтому затягивают пьющего или наркомана в противоположную сторону от выздоровления. Вместо того, чтобы подыгрывать алкоголику, нужно перестать его наказывать и спасать, перестать заниматься проблемами больного и заниматься изменениями самих себя. Болезненная «жертва» спасающих больных алкоголизмом, по сути, просто мимикрирует под христианскую, что, из-за неопытности, люди не всегда отличают.

«Возлюбленнии, не всякому духу веруйте, но искушайте духи, аще от Бога суть: яко мнози лжепророцы изыдоша в мир» (1 Ин. 4, 1) [3; 7] .

«...ибо тогда будет великая скорбь, какой не было от начала мира доныне, и не будет. И если бы не сократились те дни, то не спаслась бы никакая плоть; но ради избранных сократятся те дни. Тогда, если кто скажет вам: вот, здесь Христос, или там, – не верьте. Ибо восстанут лжехристы и лжепророки, и дадут великие знамения и чудеса, чтобы прельстить, если возможно, и избранных» (Матф. 24:21-24) [3].

Но и «простые» люди делают свой выбор: научиться любить себя и ближнего – важная часть выздоровления:

«Иисус сказал ему: возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим и всею душею твоею и всем разумением твоим: сия есть первая и наибольшая заповедь; вторая же подобная ей: возлюби ближнего твоего, как самого себя; на сих двух заповедях утверждается весь закон и пророки» (Мф. 22:38-40) [3];

- «Ибо заповеди: не прелюбодействуй, не убивай, не кради, не лжесвидетельствуй, не пожелай [чужого] и все другие заключаются в сем слове: люби ближнего твоего, как самого себя» (Рим. 13:8-10), «весь закон в одном слове заключается: люби ближнего твоего, как самого себя» (Гал. 5:13-15) [3];
- «Ибо угодно Святому Духу и нам не возлагать на вас никакого бремени более, кроме сего необходимого: воздерживаться от идоложертвенного и крови, и удавленины, и блуда, и не делать другим того, чего себе не хотите. Соблюдая сие, хорошо сделаете. Будьте здравы» (Деян. 15:28, 29) [3];
- «Ибо если мы соединены с Ним подобием смерти Его, то должны быть соединены и подобием воскресения, зная то, что ветхий наш человек распят с Ним, чтобы упразднено было тело греховное, дабы нам не быть уже рабами греху; ибо умерший освободился от греха. Если же мы умерли со Христом, то веруем, что и жить будем с Ним, зная, что Христос, воскресши из мертвых, уже не умирает, смерть уже не имеет над ним власти. Ибо что Он умер, то умер однажды для греха; а что живёт, то живёт для Бога. Так и вы почитайте себя мёртвыми для греха, живыми же для Бога во Христе Иисусе, Господе нашем» (Рим. 6:3-11) [3];

- «Сеется тело душевное, восстаёт тело духовное» (1 Кор.15:44), Посему, страдает ли один член, страдают с ним все члены; славится ли один член, с ним радуются все члены. И вы – тело Христово, а порознь – члены. (1 Кор. 12:26, 27) [3];
- «друг друга тяготы носите, и тако исполните закон Христов» (Гал. 6:1, 2). «Благословляйте гонителей ваших; благословляйте, а не проклинайте. С радующимися радуйтесь, с плачущими плачьте» (Рим. 12: 15), «Говорю это не потому, чтобы я искал даяния; но ищу плода, умножающегося в пользу вашу» (Фил. 4:17) [3];
- «Если брат или сестра наги и не имеют дневного пропитания, а кто-нибудь из вас скажет им: «идите с миром, грейтесь и питайтесь», но не даст им потребного для тела: что пользы?» (Иак. 2:15,16), «Видите ли, что человек оправдывается делами, а не верою только?» (Иак. 2:24) [3];
- «...кто собрал много, не имел лишнего; и кто мало, не имел недостатка» (2 Кор. 8:15), «И сел Иисус против сокровищницы и смотрел, как народ кладет деньги в сокровищницу. Многие богатые клали много. Придя же, одна бедная вдова положила две лепты... Подозвав учеников Своих, Иисус сказал им: истинно говорю вам, что эта бедная вдова положила больше всех, клавших в сокровищницу; ибо все клали от избытка своего, а она от скудости своей положила все, что имела, все пропитание свое» (Мк. 12:41-44) [3].

Как отмечает отец А. Голуб, «...понять, кто такой я́ и мой ближний – и, соответственно, научиться любить это подлинное «я» (в себе, в ближнем) – задача, от выполнения которой зависит качество жизни. А порой и сама жизнь. И вряд ли это возможно вне религиозного измерения», «любить себя – это значит осознавать и принимать себя в качестве образа Божия» [7]. Как хорошо сформулировал схимоигумен С. Остапенко: «Здесь нужна мудрость. Разумеется, неразумно поступают те, которые плачут с плачущими или радуются с радующимися по страстям своим. Они только соблазняют друг друга и вредят делу спасения. ... Сердобольный «друг» терпеливо выслушивает его жалобы, полные злобы, осуждения, желчи, малодушия, а иногда и проклятия... Успокаивает и утешает его своим поддакиванием и согласием с ним на злое, а иногда и недобрым советом, вместо того, чтобы напомнить ему заповеди Божии и пользу скорбей и страданий в здешней жизни для жизни вечной. Такой плач нечестивый, гибельный, и кто плачет с таким плачущим, тот сам грешит и своим участием утверждает в нечестии друга своего, как говорится, окончательно губит его, не дает ему возможности опомниться и прийти к покаянию. Если же человек плачет, страдая за своих близких, оттого, что те грехами своими омрачают жизнь и губят душу, то присоединись к нему, утешь, как можешь, и со

слезами умоляй Бога, чтобы Он любыми путями привел их к покаянию и помог им исправиться. Кто сочувствует тем плачущим, которые плачут по страстям, тот, как я уже сказал, усугубляет в них эту страсть и разжигает ненависть, а ненависть – это самый тяжелый порок» [23, с. 230-250]. Жертва в созависимости – навязчивая и навязывающая, вынужденная и доведенная до автоматизма реакция на действия алкоголика или другого зависимого, становящаяся постепенно образом жизни. Жертва спасающих и наказующих связана с переживаниями саможалости, злости, обиды, осуждения, с желанием возвыситься и утвердить свое «достоинство» на фоне «спасаемого» (наркомана): «он без меня пропадет ведь!»). Поза «мученичества» особенно проявляется, когда непринятая «любовь» «жертвы» оборачивается ненавистью и мщением по отношению к ее объекту: «догнать и причинить добро, навязать счастье». Созависимая жертва приводит «жертвователя» к разрушению психики, потере себя как личности, например, к попыткам суицида. Однако, благодаря мудрому отстранению близких от его болезни, зависимый может почувствовать предельную боль от своего поведения и предпринять шаги к выздоровлению [7]. Таким образом, в качестве жертвы выступают и тот, кто преследует – спасает больного, и сам больной. Оба они так заняты друг другом и собой, что забыли о Боге. Это забвение началось давно. Проблемой архаичных сообществ была кровная месть, когда запущенный один раз механизм насилия начинал работать безостановочно, требуя все новых убийств, заканчивающихся истреблением обеих сторон конфликта. Чтобы остановить насилие, были созданы меры, которые подчас кажутся не вполне логичными: появление права, судебной системы, а также психиатрии и медицины, стало этапом в развитии узаконенного насилия, а концепция вины стала важнее более древней концепции мести. Сбрасывание со скалы козла «отпущения грехов» было призвано напомнить народу о том, какой должна быть участь того, кто совершает преступления против Всевышнего, и указать на силу раскаяния, способную спасти человека и уберечь его от беды. «Козел отпущения» – всегда мнимый виновник. Эта традиция, начатая в древности, продолжает существовать и в так называемых цивилизованных, демократических сообществах. Корни этой традиции – в попытках создания и поддержания человеком упорядоченного мира, который демонстрирует иллюзорность порядка всякий раз, когда человек сталкивается с ним. Пытаясь «вернуть на место» собственную уверенность в порядке и контроле порядка, человек вынужден приносить жертву. При этом, поскольку порядок не есть естественное и необходимое для жизни, жертва – не должна быть заслужившей и причастной, она не должна быть виновной: в этом состоит парадокс, на котором

зиждется порядок. «Неупорядоченность» жертвы, ее невинность непричастность, позволяет восстанавливать никому не нужный порядок. Этот парадокс, естественным образом, со временем, так или иначе разрушает любой созданный на его основе или за его счёт «порядок». Однако, боясь стихии и свободы, человек с упорством выбирает все новые жертвы, и, когда созданное им все же рушится, создает новый порядок, опираясь на новые (типы и формы) жертв и жертвоприношений, в итоге жертвуя – уничтожая – самого себя. В какой-то момент человек понимает, что если сознательно принести в жертву того, кто не виноват, можно прекратить или ослабить насилие отмщающее, разорвать порочный круг взаимного насилия. Концепция мести и отношений подавления, важнее концепции вины и отношений справедливости [10]. Главное – отмщение и жертва, а не справедливость и ответственность. Поэтому насилие всегда остается неузнанным: «...мы продолжаем не понимать воздействие, оказываемое насилием на человеческие общества. Поэтому мы и не согласны признать тождество насилия и священного». Люди, опираясь на гуманизм и его ценности, получают «побочные эффекты» в виде фашизма и тоталитарных режимов. Этот феномен описан У. Эко, Р. Жираром, Ж. Батаем, Ю. Хабермасом и многими другими исследователями духовно-нравственных основ человеческого сообщества. Они отмечают, что жажда насилия, ищущая, куда излиться, неминуемо должна найти объект, иначе произойдет «непоправимое»: насилие поразит своего носителя – человека или общество, потом наступит хаос, называемый Р. Жираром «жертвенным кризисом», когда нужно искать новые механизмы защиты и совладания или идти к внутреннему или «первичному», Божественному порядку, отказавшись от внешнего, «человеческого». Однако, как не бывает последней жертвы и справедливых войн, не бывает и победителей в схватке агрессий [11]. Работы Р. Жирара обращены на осмысление одной из ведущих проблем человеческого общества – отношений между насилием и порядком: на всякий удар нужно ожидать сдачи, поскольку насилие всегда порождает кровавый круг – месть за сделанное или несделанное. Отмщение выступает как один из процессов межличностного и межгруппового обмена. Оно работает таким образом, что по мере разворачивания круга насилия, экстенсивность и интенсивность насилия возрастают. Месть есть, по сути, расширенная репродукция насилия, в том числе, и продуцирование вынужденных жертв. Она идет от/против мира и коренным образом отличается от репродукции любви: она не содержит идеи развития, но продолжает развиваться, проходя все более интенсивную эскалацию, эскалацию гордыни, ревности и неблагодарности. Напротив, «репродукция» любви и мира (смирения) всегда требует дополнительных усилий, чтобы развиваться.

Она создает дары вместо жертв и саму жертву превращает в добровольный дар благодарности, умеряющий ревность и гордыню. Поэтому насилие ядовито и «заразно», оно уничтожает человека и общество, уничтожает культуру, выступающую со своими запретами и предписаниями-разрешениями одним из осевых феноменов защиты (профилактики – не входа и коррекции – выхода) от порочного круга насилия. Культура насилия – одна из частей этого механизма, которая действует аналогично «вакцине», защищающей от болезни применением содержащегося в инфекции яда в малых дозах. Культура помогает обществу и человеку справляться с ростом насилия с помощью комплекса мер, ограничивающих насилие и трансформирующих формы его проявления. Высший, пиковый, уровень культуры насилия демонстрирует жизнь Христа, ставшего добровольной жертвой.

Универсальным механизмом самозащиты общества от беспредела насилия является сосредоточение на жертве: создании «идентифицированного пациента» (пациентов) – девиантных групп, подлежащих уничтожению или трансформации и/или самом «жертвоприношении» как искуплении путем малого насилия над жертвой, искупающей большое насилие общества над самим собой. Общество и культура выбрали путь упорядочения: вместо того, чтобы обличить насилие как суть общественных институтов, обладающих повсеместностью и хаотичностью, общество создает каналы и формы допустимого насилия, которое превращается в предсказуемый, локальный и упорядоченный ритуал. Общество и семья как его часть фиксируются на насилии, пытаясь «выкинуть» его из себя как болезнь: с помощью другого насилия, которое общество не признает и/или не хочет признавать таковым. В жертву приносятся те, кто отличается, разрушает «человеческий порядок», то есть сложившиеся ритуалы, культуру насилия: от изгоев до правителей, от сильнейших до слабейших, от умнейших до глупейших, от жесточайших до смиреннейших и т.д. [7]. Козел отпущения («жертва отпущения») ни в чем не виноват, он просто – крайний. Более того, он и не должен быть виноват, искупительная жертва заведомо невинна или выбрана случайным образом. Правда может оказаться губительной, ибо если нет ответа в священном, то тогда, по Ф. Достоевскому, «все дозволено», тогда – как это происходит сейчас, – насилие становится безграничным. Прозревшему не вернуть спасительного козла, распинаемого на кресте Бога, оно останется один на один с зеркалом... Насилие принадлежит сфере изначального и является базой для развития сакрального. Любая религия – это история взаимоотношения людей с их насилием, результатами страхов и оторванности от себя самих – своего внутреннего порядка. Это насилие и держащий за ним страх так невыносимы, что людям

приходится изгонять его в трансцендентность, поддерживая строго регламентированными ритуалами: «Людям удается избавляться от своего насилия постольку, поскольку процесс избавления предстает им не как их собственное действие, а как абсолютный императив, приказ бога, требования которого настолько же страшны, насколько мелочны» [9; 10].

Религия, по мнению исследователей, «защищает» общество от развития и первичного, «высшего» порядка благодаря последовательным заменам: всеобщего насилия как хаоса попыток соблюдать «человеческий закон» – на жертвенное, человеческой жертвы – на животную или вещественную; реального жертвоприношения – на символическое [19]. Юстиция (правоохранительная система), здравоохранение, образование и иные институты, в том числе семья, – производят насилие, и, применяя его, подменяют осуществление инициацией. Поэтому круг насилия не останавливается, а истории сакрализации жертвы, осознанные и явные, более редки, хотя и очень важны. Традиционные гонения и буллинг, убийства и преднамеренная травля (сталкинг), которые совершаются тайно и неосознанно, «в тишине и беспамятстве», будучи осознанными и признанными, помогают человечеству двигаться дальше, на пути преодоления разрывов в индивидуальном и общественном сознании. И жертвы, и их преследователи (булли, сталкеры) имеют низкий потенциал жизнеутверждения, склонны отрицать жизнь, быть недовольными собой и миром [4]. Самоутверждаясь, они унижают не только объект нападок, но и самих себя. Признавая вину и переживая стыд, беря на себя ответственность, они могут не только разомкнуть круг насилия, но и помочь самим себе и обществу, разрушающему себя войнами, терактами и т.п., – выжить после свершения насилия. Выход из замкнутого круга насилия – диалог, признание насильником своей вины и прощение его жертвой, анализ внутренней, а не только внешней структуры насилия. Агрессия, рожденная нарушенной, чрезмерной и болезненно отвергаемой привязанностью к миру и людям, рождает буллинг или травлю. Суть травли – сталкинг. Сталкинг обнажает лежащую в своей основе привязанность к миру и к человеку (зависимость от них, деформации «объектных», близких отношений, желание «быть хорошим», точнее, «лучшим», гарантировать себе и близким комфорт полного удовлетворения и выживание) – чтобы хоть как-то заполнить эту «черную дыру». Привязанность к желаниям (комфорту, контролю, власти) всегда ведет к дальнейшим деформациям отношений. Сталкинг – одно из крайних проявлений синдрома или феномена Люцифера (описанного в работах Ст. Милграма и Ф. Д. Зимбардо): духовное состояние, когда «черная дыра» в человеке столь глубока, что ее

не могут заполнить ни власть, ни деньги [11; 15]. Единственное «благо» сталкера – он сам: вернуться к Богу и признать кого-то выше себя он не в состоянии. Суть «эффекта Люцифера» – алчность как желание уподобить себе или поглотить все «другое», не похожее на него, попытки использовать мир и другого человека как вещь ради удовлетворения собственных желаний. Это противоположность служению: в нем человек воспринимает себя как часть круга любви, в котором каждый отдельный человек ценен сам по себе, а также в отношениях с другими.

Традиционные представления (распространенные среди тех, кто принадлежит к культуре, придающей особое значение индивидуализму) побуждают искать мотивы патологии или героизма внутри личности. Современная психиатрия – как и современная клиническая психология, психология личности и психодиагностика ориентирована на диспозиции внутренней ответственности (пациента, клиента и т.д.). На этой концепции / диспозиции, кроме того, основаны практически все институты нашего общества – в том числе юридические, медицинские и религиозные. Они считают, что вину, болезнь и грех нужно искать внутри виновного, больного и грешника. Однако важно понять причины необычного в поведении и избегать поспешных выводов о личностной диспозиции / предрасположенности. В западной индивидуалистической культуре редкий человек не заражен предубеждениями о предрасположенности. В восточной культуре диспропорция меньше, но часто нехватает понимания роли других людей и ситуаций в жизни человека (что используется в найкан-терапии) [35]. Люди склонны, прежде всего, искать причины негативных событий в «патологии» отдельного человека. Пытаясь понять причины поведения других людей, они обычно склонны переоценивать важность личных качеств и недооценивать важность ситуационных факторов. Хотя кажется, что личность всегда неизменна во времени и пространстве, однако, даже в одиночестве люди меняют поведение, а в группе всегда ведут себя иначе, чем вне ее. Орудия и методы инквизиции, утвердившей одной из первых диспозиционный подход к пониманию мира, широко используются для различения зла и избавления мира от «пагубного влияния» его носителей, до сих пор используются – в тюрьмах всего мира, в военных и гражданских исправительных заведениях, а также – в воспитательных, психиатрических, где пытки и насилие настолько «обычны», что таковыми не осмысляются. Когда инквизиция принимала «окончательное решение» в отношении «упорствующего» еретика, то отрекалась от него и «отпускала его на волю»: «отпустить» означало не освободить, а передать светским властям, повелевая им «наказать еретика по заслугам», предать его смерти. Те, кто вышел и «победил», прошли стадию «смерти при

жизни»: выпавшие из общего «порядка» сумасшедшие, трупы и святые – вот результаты жертвоприношений людей упорядоченных.

Р. Жирар рассматривает это на примере «законных врагов»: для большинства цивилизованных сообществ и индивидов опыт коллективного насилия (травли, буллинга, сталкинга) над жертвой почти непостижим: «повелители мух» заканчивают карьеру насилия в детстве и юности; однако, у взрослых людей насилие выходит за пределы личного опыта, хотя оно не только не исчезает, но и происходит от имени данной лености или группы, влияющей не только на «свое», но и на «чужое», регулирующее «свое» за сет «чужого» [9; 10]. Жизненные истории, написанные от лица «палача» (специалиста, члена семьи) или с точки зрения жертвы (пациента, «семейного урода»), отличаются по своей структуре и содержанию. Насколько трудно преодолеть эту позицию, иллюстрирует весь опыт педагогики, а также опыт психотерапии и консультирования, опыт медицины и юстиции, опыт религиозного служения: современные подходы часто приоткрывают завесу лжи над феноменом жертвоприношения, однако, они же показывают, насколько трудно его преодолеть: отказ жертвы играть роль козла отпущения и/или отказ специалиста работать с жертвой как с «козлом» не решают проблему, но перемещают ее. Рабочий альянс – предполагает выбор между клиентом и обществом, не всегда решаемый в пользу клиента. Даже Евангелия, жития мучеников, воспоминания о Холокосте или ГУЛАГе написаны авторами или свидетелями насилия, а опыт насилия в экспериментах, подобных опыту Ф. Зимбардо и Ст. Милгрема, до сих пор не осмыслен и во многом закрыт от наблюдателей именно в части опыта жертв насилия [36]. Интересно при этом, что жертва не только должна быть объектом ненависти; но, в некоторых случаях, и объектом поклонения: благодарность убивающего ее общества возвышает и общество, превращая его в «верующее» (в собственную упорядоченность) и жертву, превращая жертву в нечто Священное: и убитый козел как символ Диониса, Хаоса и свободы, саморазворачивающегося и самоутверждающегося бытия, преображается в агнца как символа Христа, высшей упорядоченности и разворачивающего и утверждающего «закон Бога» [10]. Сакральность мешает раздумьям о корнях насилия, помогая воспринимать насилие и расправы как «право сильного», которое потому и сильно, что может позволить себе убивать и расправляться. Иначе – слабые – государство, общество или человек – не смогут поддерживать «порядок», а значит, будут обвинены в непорядочности.

Выводы. К сожалению, поднятая тема далека от разрешения. Одна из проблем кроется в разрешении вопросов «искупления» (грехов, преобразовании желаний) и «уникальности» (перерастающей в эгоизм и сверхзначимость жизни тела). Как метко схватил эту

проблему А. П. Чехов, высказав мысль больных: «Но ведь десятки, сотни сумасшедших гуляют на свободе, потому что ваше невежество неспособно отличить их от здоровых. Почему же я и вот эти несчастные должны сидеть тут за всех, как козлы отпущения?» [28]. Проблема больных алкоголизмом не существует в вакууме, она является комплексной, включая много других проблем, в том числе общее «сумасшествие» социума, оттолкнувшего от себя Бога ради суррогатов физического мира. Поэтому «нельзя поверить, чтобы страдание искупало вину, и еще менее вероятно, чтобы невинный мог расплачиваться за виновного. Страдание невинного ничего не возмещает, а только прибавляет к старому злу новое зло. Однако нашлись несчастные существа, которые стали поклоняться Ягве и его сыну-искупителю и провозгласили эти откровения как благую весть. Нам следовало быть готовыми к этому безумию. ... Ягве своей хитростью уловил души, как сетью. Но он просчитался ... Не он, а его сын снискал поклонение людей и дал свое имя новому культу» [27, с. 246-248]. Реальная опасность – опасность превратить насилие в единственный путь к Богу, соседствует с опасностью видеть в насилии только зло: своими действиями или бездействиями человек сам принуждает себя к тем или иным обстоятельствам. Принять их и принять милость Бога – две важных части его жизни: «Ибо, как смерть через человека, так через человека и воскресение мертвых. Как в Адаме все умирают, так во Христе все оживут, каждый в своем порядке» (1 Кор. 15:21-23). «Человек Иисус Христос, который дал Себя как выкуп за всех, чтобы это было засвидетельствовано в свое время» (1 Тим. 2:6, KJV) [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейтсон Г. Культурные проблемы, возникающие при изучении шизофрении / Г. Бейтсон // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 2. – С. 3-12.
2. Бердышев И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев; запис. Е. Куценко // Первое сентября. – 2005. – 15 марта (№ 18). – С. 3.
3. Библия. – М. : Российское библейское общество, 2014. – 1376 с.
4. Бочавер А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149-159.
5. Будур Н. Повседневная жизнь инквизиции / Н. Будур. – М. : Молодая гвардия, 2011. – 384 с.
6. Владыкина И. К. Алкоголизм в России: социальные и социально-психологические детерминанты / И. К. Владыкина // Вестн. Моск. ун-та. Сер.18. Социология и политология. – 2010. – № 4. – С. 55-66.
7. Голуб А. (Евномий) (авт.-сост.) Когда в семье беда наркозависимости / А. Голуб. – Беларусь, Гродно : 2015. – 186 с. [Электронный ресурс] //

Режим доступа: https://yadi.sk/i/5pYAhGJUgUq4L (дата обращения 29.09.2016)
8. Ерышев О. Ф. Алкогольная зависимость: формирование, течение, противорецидивная терапия / О. Ф. Ерышев, Т. Г. Рыбакова, П. Д. Шабанов. – СПб. : ЭЛБИ-СПб, 2002. – 192 с.
9. Жирар Р. Козел отпущения / Р. Жирар. Предисл. А. Эткинда. – Санкт-Петербург : Издательство Ивана Лимбаха, 2010. – 336 с.
10. Жирар Р. Насилие и священное / Р. Жирар. – М. : Новое литературное обозрение, 2010. – 400 с.
11. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев / Ф. Зимбардо. – М. : Альпина нон-фикшн, 2013. – 740 с.
12. Иванец Н. Н. Современная концепция терапии наркологических заболеваний: Руководство по наркологии / Н. Н. Иванец, М. А. Винникова / Под ред. Н. Н. Иванца. – М. : МИА, 2008. – С. 531-542.
13. Кейсельман Л. Е. Социальное пространство наркотизма / Л. Е. Кейсельман, М. Г. Мацкевич. – СПб. : Изд-во «Медпресса», 2001. – С. 1-164.
14. Клиническая психология : учебник / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2002. – 960 с.
15. Кравцова М. М. Дети-изгои: Психологическая работа с проблемой / М. М. Кравцова. – М. : Генезис, 2005. – 111 с.
16. Нилус С. Дух Божий, явно почивший на отце Серафиме Саровском в беседе его о цели христианской жизни с симбирским помещиком и совестным судьей Н. А. Мотовиловым / С. Нилус. – М., 1903. – 36 с.
17. Лэйнг Д. А. Школьная травля (буллинг) / Д. А. Лэйнг // Детская и подростковая психотерапия. – СПб. : Питер, 2001. – С. 240-276.
18. Маюров А. Алкогольно-наркотическая ситуация в современном мире и пути разрешения проблемы / А. Маюров // Экон. стратегии. – 2013. – № 7. – С. 90-97.
19. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25-32.
20. Местр Ж. де. Письма русскому дворянину об испанской инквизиции / Ж. де Местр // Местр Ж. де. Сочинения. – СПб. : Владимир Даль, 2007. – 300 с.
21. Местр Ж. де. Религия и нравы русских. – СПб. : Владимир Даль, 2010. – 186 с.
22. Потеенко С. В. Козел Отпущения – жертва для вечных страданий или мессия, искупающий грехи всего человечества [Электронный ресурс] / С. В. Потеенко // Психологи на b17. Режим доступа : http://www.b17.ru/article/52684/ (дата обращения 29.09.2016)

23. Остапенко С., схимоигумен. Плоды истинного покаяния / С. Остапенко // Близок к нам Господь: Жизнеописание, воспоминания духовных чад и труды схимоигумена Саввы (Остапенко) / Сост. М. Г. Жуковой. – М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2010. – 528 с.
24. Сельвини Палаццоли М. Парадокс и контрпарадокс / М. Сельвини Палаццоли, Л. Босколо, Д. Чекин, Д. Прата. – М. : Когито-Центр, 2002. – 204 с.
25. Собкин В. С. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов / В. С. Собкин, М. М. Смыслова // Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. М., 2012. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – http://psyjournals.ru/social_psy/2015/n1/74946.shtml [Школьная травля и позиция учителей – Социальная психология и общество – 2015. Том. 6, № 1]. – С. 130-136.
26. Суатбаев Н. Р. Психиатрия социальная или манипулятивная?/ Н. Р. Суатбаев // Независимый психиатрический журнал. – 2006. – № 2. – С. 22-27.
27. Франс А. Восстание ангелов / А. Франс. – М. : Азбука-Аттикус, 2014. – 256 с.
28. Чехов А. П. Палата № 6 / А. П. Чехов // Чехов А. П. Сочинения в 18 томах. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. – Т. 8. Рассказы. Повести, 1892-1894. – М. : Наука, 1977. – С. 72-126, 446-464.
29. Шабанов П. Д. Руководство по наркологии / П. Д. Шабанов. – СПб. : Изд-во «Лань», 1999. – 352 с.
30. Шайдукова Л. К. Феномен «спаивания» в алкогольных семьях и его психологическая мотивация / Л. К. Шайдукова // Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. – 1992. – № 3. – С. 76-77.
31. Шайдукова Л. К. Феномен стигматизации в наркологической практике / Л. К. Шайдукова, М. В. Овсянников // Казанский медицинский журнал. – 2005. – № 1. – С. 55-58.
32. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.
33. Dawson D. A. Gender differences in the risk of alcohol dependence: United States, 1992 / D. A. Dawson // Addiction. – 1996. – V. 91. – P. 1831-1842.
34. Haley J. D. The Family of the Schizophrenic: A Model System / J. D. Haley // Am. Journal Nerv. and Mental Dis. – 1959. – № 129. – P. 357-374.
35. Miki Y. Naikan Therapy – A Way of Self-Discovery and Self-Renewal / Y. Miki. – Weissman Press, 2015. – 54 p.

36. Milgram St. Behavioral Study of Obedience / St. Milgram // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – № 67. – P. 376.
37. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds) / D. Olweus. – Oxford UK: Blackwell Publishers, USA, 1993. – 140 p.
38. Robbins C. Sex differences in psychosocial consequences in alcohol and drug abuse / C. Robbins // Health and Social Behavior. – 1989. – V. 30. – P. 117-130.

АННОТАЦИЯ

Арпентьева М.Р. Больной алкоголизмом: Идентификация «пациента» как жертвоприношение.

В статье рассматриваются проблемы семейных отношений, становящиеся основой алкоголизма и бытового пьянства, развернуто изложена антропологическая концепция феномена жертвоприношения как основа процессов «идентификации пациента» в семейной группе и обществе в целом. На примере происхождения религии и человеческой культуры, а также опираясь на современные научные воззрения о насилии и жертве, анализируется природа феномена жертвоприношения в человеческом поведении, проясняются многообразные причины такого поведения, а также их роль в возникновении и развитии алкоголизма, возможности и пути лечения алкоголизма в контексте концепции идентифицированного пациента.

Ключевые слова: алкоголизм, идентифицированный пациент, семья, общество, жертвоприношение, атавизм, насилие, буллинг, сталкинг, эффект Люцифера.

SUMMARY

Arpentieva M.R. ill with alcoholism: identification of the "patient" as a sacrifice.

The article deals with the problems of family relationships, became the basis of alcoholism and domestic drinking detailed anthropological conception of the phenomenon of sacrifice as the basis of the processes of "the patient identification" in the family group and society as a whole. On the example of the origin of religion and human culture, as well as based on modern scientific views on violence and victim, and analyze the nature of the phenomenon of sacrifice in human behavior, clarifies the multiple causes of such behavior, and their role in the origin and development of alcoholism, opportunities and ways of treatment of alcoholism in the context of the concept of the identified patient.

Key words: alcoholism, identified patient, family, society, sacrifice, atavism, violence, bullying, stalking, the Lucifer effect.

О.В. Бойко,
С.А. Стешина
г. Горловка, ДНР

УДК 159.955.1.81'42

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

На современном этапе развития общества постоянно растет поток информации, которую получает человек из разных источников. Одним из таких источников являются печатные источники на иностранном языке. То, как человек воспринимает и понимает полученную в тексте информацию, зависит от многих факторов.

Сегодня чтение занимает значительное место в жизни современного человека. Оно обогащает его, позволяет ему глубже познавать окружающий мир. Из книги человек получает новые знания. Чтение имеет и огромное воспитательное значение. Лучшие умы человечества воплощают свои надежды и мечты в печатном слове. Вовлекаясь в их мысли, человек обогащается не только интеллектуально, но и духовно. Книги формируют сознание человека, влияют на его чувства и волю. Чтение является одним из важнейших средств человеческого общения и одним из важнейших средств человеческой культуры.

В наше время важное место в жизни человека начинает занимать чтение на иностранном языке. Современный человек все чаще вовлекается в мир художественной, публицистической, специальной литературы на иностранных языках. Это требует соответствующих навыков и умений, которые, как известно, сами по себе не формируются. Поэтому одной из основных задач обучения иностранному языку является обучение чтению.

Обучение чтению на иностранном языке должно опираться на психологические закономерности овладения этим процессом.

Чтение трактуется рядом исследователей как информационная активность, при которой путем набора условных символов передается информация от одного лица к другому. Согласно З.И. Клычниковой, с психологической точки зрения более удачным является определение чтения как процесса восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка [5]. Ученый выделяет в этом процессе речевого общения два основных признака: а) процесс восприятия напечатанного или написанного текста и б) процесс осмысления прочитанного.

По мнению С. Л. Рубинштейна, чтение как понимание письменной речи является более трудной операцией, чем понимание устной речи, поскольку в последнем пониманию способствует интонация,

паузы, голосовое подчеркивание и другие выразительные средства. При чтении же нужно без помощи всех этих вспомогательных средств, опираясь только на текст, определить относительный вес и правильное соотношение входящих в данный текст слов, дать им самостоятельное толкование [6].

По мнению Н. В. Чепелевой, чтение можно охарактеризовать как творческий процесс, который предполагает не пассивное восприятие заложенной в текст информации, а активную ее переработку, выдвижение собственных точек зрения, постановку вопросов к тексту. Чтение можно рассматривать как особый вид диалога между автором и читателем. На основании этого, Н. В. Чепелева рассматривает взаимодействие читателя с текстом как диалогический процесс [8]. Анализируя работу С. С. Гусева и Л. Тульчинского, она определяет, что каждый текст имеет свою внутреннюю диалогическую структуру. Так, научному тексту присуща диалогичность следующего типа: текст имеет как открытые, так и скрытые апелляции к одним авторам, полемизирует с другими, опирается на известные факты и положения или подвергает их сомнению. Учебному тексту присущи апелляции к читателю, его потребностям, интересам, запросам. Таким образом, диалогический текст способствует совместному решению проблем читателем вместе с автором. В отличие от него, монологически построенный текст не стимулирует мышление читателя, т.к. рассчитан на запоминание. Поэтому нельзя согласиться с тем, что общение возможно только с художественным текстом. Любой текст, автор которого претендует не только на передачу определенной информации, но и на установление контакта с читателем, является диалогическим. Но авторы многих научных и учебных текстов не ставят перед собой такой задачи, и это усложняет процесс понимания текста. Н. В. Чепелева отмечает, что учебные тексты для студентов должны не просто что-то сообщать, но и формировать у читателей определенное отношение к информации, предоставляемой в тексте. Они должны способствовать формированию собственных взглядов студентов, их профессиональному совершенствованию. Поэтому главная функция учебного текста заключается не только в информировании, но и в воспитании читателей. Достичь этой цели, по мнению Н. В. Чепелевой, возможно только при условии активного включения читателя в диалог с автором сообщения.

Текст, как программа коммуникативно-познавательной деятельности читателя, и его понимание, как построение смысловой структуры сообщения, неразделимы. Понимание текста, по мнению Н. В. Чепелевой, не всегда приводит к реконструкции именно авторского смысла. Читатель как активный субъект понимания, коммуникации строит свой «встречный текст», основанный на «смысловой основе» исходного сообщения, но может и дополнять эту

основу своим пониманием проблемы, которая освещается в тексте. Такое дополнение зависит от знаний читателя, целей его чтения и мотивов той деятельности, в которую это чтение включено. Читатель лучше понимает текст, когда он, в процессе построения встречного текста, связывает его со своими потребностями, мотивами, то есть включает в свою деятельность. Без такого контекста понимание невозможно, текст теряет для читателя смысл. Таким образом, чтение научной, учебной и научно-популярной литературы – специфическая форма коммуникативно-познавательной деятельности, включающая в себя знаковое общение автора с читателем с помощью текста и предполагающая адекватное понимание представленной в нем информации. Чтение способствует возобновлению знаний, формированию профессионального сознания человека.

Основным компонентом чтения как процесса коммуникации является понимание текста. Понимание текста – двусторонний процесс. Последний определяется как объективными особенностями текста (структурой, сложностью, объемом), так и индивидуальными особенностями читателя (его знаниями, особенностями процессов мышления, памяти, внимания, степени сформированности умений смыслового восприятия сообщения). Понимание текста – это функция отношения системы «читатель» и системы «текст» [8].

А. А. Брудный считает, что структура и семантика текста создают одну часть сложного механизма, вторая часть которого находится в сознании и памяти индивида, воспринимающего этот текст. Когда эти два компонента вступают во взаимодействие, происходит процесс понимания текста [1].

З. И. Клычникова также отмечает, что при понимании речи мы имеем дело с двумя компонентами: текстом и читателем. Под текстом понимается реально высказанное (написанное и т.д.) предложение или совокупность предложений (включая отрезок устной или письменной речи любой длины, вплоть до целого литературного произведения, произведения устного народного творчества и т. п.). В общем виде текст можно рассматривать как некую совокупную информацию, закодированную по системе данного языка. Текст воспринимается каким-либо конкретным человеком. Читатель также обладает совокупностью информации. Эта информация закодирована в системе языка, которым человек владеет. Кроме того, в момент приема сообщения читатель находится в определенном психическом состоянии. Каждый из указанных моментов может способствовать или препятствовать приему сообщения, поскольку они являются переменными. Таким образом, понимание текста может быть охарактеризовано как функция и является отношением читателя к тексту [5].

В современной психологии и психолингвистике нет общепринятого определения текста. Существует много различных определений

этого понятия, но большинство из них основывается на концепции М. И. Жинкина. Автор рассматривает текст как иерархию смыслообразования разной степени сложности и значимости.

Т. М. Дридзе рассматривает текст как систему элементов, различающихся между собой по степени сложности и значимости, но объединяющихся общей концепцией. Информационное насыщение каждого элемента текста зависит от системы связей, подчиненных логике сообщения [3].

Главной характеристикой читателя, в значительной степени предопределяющей эффективность его работы с текстом, является читательская компетентность. Она представляет собой систему качеств личности, интеллектуальной и операциональной сфер читателя, которые позволяют ему эффективно вступать во взаимодействие с любым произведением, меняя его в зависимости от целей чтения, жанра произведения, стратегии восприятия и понимания текста, оперировать его элементами, вести диалог с ним [9].

Читательская компетентность, согласно Н. В. Чепелевой, включает в себя три основных блока качеств, взаимодействие которых в реальной читательской деятельности и обеспечивает (или не обеспечивает) ее эффективность.

Первая составляющая читательской компетентности – когнитивная. Это характеристики интеллектуальной сферы читателя, обеспечивающие когнитивную составляющую чтения. Она включает в себя лингвистическую компетентность, то есть знания языка, на котором написан текст. Причем сюда входят не только достаточный лексический запас, но и грамматические знания, то есть сведения о грамматических классах слов и их синтаксические связи с учетом грамматических значений. Лингвистическая компетентность включает способность воспринимать переносный смысл слов. Когнитивная компетентность включает также «текстовые знания», что предполагает знакомство с теорией текста, наличие представлений о его смысловой структуре, структурные параметры, способы кодирования информации в тексте и др. Важным условием понимания текста является наличие у читателя некоторого предварительного знания, информированности о той предметной области, которой посвящен текст. Когнитивная компетентность включает в себя так называемые фоновые знания. Это знания смежных отраслей, общекультурная компетентность, которая, не имея непосредственного отношения к проблемам, которые излагаются в тексте, позволяет уловить, понять скрытые намеки, ассоциации и т.п., то есть сделать понимание глубже, более эмоциональным, насыщенным, личностным.

Вторая составляющая читательской компетентности – коммуникативная компетентностъ. Это те качества читателя, которые позволяют ему

успешно осуществлять диалог с текстом. Сюда относятся, прежде всего, установка на диалог с автором произведения, умение вступить во взаимодействие с ним (в первую очередь, умение задавать вопросы автору, а также находить в произведении скрытые ответы). Коммуникативная компетентность включает в себя также умение предвидеть дальнейшее развитие событий в тексте, выдвигать гипотезы, предположения, оценивать текст. Необходимым звеном коммуникативной компетентности является и так называемая межтекстовая компетентность, то есть способность улавливать интертекстуальные характеристики произведения. Она обеспечивает именно диалогический характер чтения, благодаря погружению его в общекультурный контекст. Ни один текст не читается независимо от читательского опыта общения с другими текстами. При этом опыт читателя включает в себя две составляющие – знания, полученные из практической жизни, и сведения, полученные в процессе чтения. В памяти читателя хранятся также правила общения с литературными произведениями, правила жанра и других литературных конвенций. Все это и составляет межтекстовую компетентность, которая обеспечивает эффективное диалогическое взаимодействие не только с произведениями художественной литературы, но и с произведениями и текстами других жанров. Коммуникативная компетентность включает сформированные личностные структуры читателя – его направленность, ценностные ориентации, мотивы, читательские интересы и установки. Таким образом, коммуникативная компетентность, являясь необходимой подструктурой читательской компетентности, обусловливает именно смысловое диалогическое чтение, обогащая и углубляя тем самым понимание исходного произведения.

Последняя составляющая читательской компетентности – операциональная компетентность. Она включает в себя, прежде всего, технику чтения, наличие читательских навыков и владение основными приемами чтения.

При формировании навыков чтения у студентов-филологов овладение приемами чтения является одной из важнейших задач. Исследования приемов чтения проводили П. И. Зинченко и А. А. Смирнов. А. А. Смирнов, изучая процессы запоминания и проводя исследования, установил, что под влиянием задачи запомнить текст люди стремятся также лучше понять его и применяют для этого разные приемы. По мнению ученого, основными приемами, которые обеспечивают глубокое понимание текста, являются: 1) составление плана, включающего в себя разделение материала на части, группировку мыслей и выделение смысловых опорных пунктов, содержащих главное, самое существенное; 2) соотнесение содержания текста с имеющимися у читателя знаниями, включение нового в систему знаний; 3) сопоставление между собой

содержания частей текста; 4) использование образов или наглядных представлений; 5) перевод содержания текста на «собственный язык» [7]. П. И. Зинченко отмечал, что выработка умений составлять план текста не только вооружает студента определенными способами анализа материала, но и воспитывает новое познавательное отношение к нему, что необходимо для формирования более сложных, дискурсивных процессов понимания [4].

Л. П. Доблаев рассматривает понимание как осмысление проблемных текстовых ситуаций, которые в явном или скрытом виде содержатся в тексте. Исследователь доказывает, что основным приемом самостоятельного осмысления текста является постановка читателем вопроса к текстовому субъекту или предикату и нахождение ответа на него. Кроме этого, он выделяет следующие приемы: 1) постановка вопроса-предположения и нахождение ответа на него; 2) выдвижение предположения или догадки и их проверка; 3) предвидение дальнейшего развития содержания (антиципация) и его проверка; 4) реципация, включающая припоминание старой (знакомой) мысли под влиянием новой, возникшей у читателя в процессе чтения, и повторное осмысление старой мысли (или осмысление ее под новым углом зрения) в связи с новой мыслью.

Понимание текста, следовательно, и эффективность чтения в значительной степени зависят от овладения основными операциями понимания и их сознательного применения. Формируя приемы чтения, как отмечает Н. В. Чепелева, следует исходить из того, что последовательность введения этих приемов должна отражать логику развертывания реальной читательской деятельности, а сам процесс обучения должен быть включен в контекст реальной учебной или учебно-профессиональной деятельности. По мнению исследователя, сформированная таким образом система приемов является основой чтения как необходимой составляющей учебной и профессиональной деятельности [9].

Таким образом, формирование читательской компетентности предполагает специальную организацию процесса взаимодействия человека с текстом, которая должна быть направлена на развитие основных приемов читательской деятельности. Предложенная Н. В. Чепелевой программа формирования читательской деятельности дает возможность овладеть когнитивными операциями взаимодействия с текстом, а также основными приемами диалога с текстом, повышая тем самым читательскую компетентность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брудный А. А. Понимание и текст / А. А. Брудный // Загадка человеческого понимания. – М. : Политиздат, 1991.

2. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания / Л. П. Доблаев. – М., 1982.
3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984.
4. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.
5. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителей / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1940.
7. Смирнов А. А. Психология запоминания / А. А. Смирнов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948.
8. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелєва. – К. : Либідь, 1990.
9. Чепелєва Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелєва. – К. : Главник, 2004.

АННОТАЦИЯ

Бойко О.В., Стешина С.А. К проблеме развития навыков понимания учебного текста на иностранном языке студентами-филологами.

В статье рассматриваются основные теоретические подходы к проблеме восприятия и понимания печатной информации. Доказано, что читательская компетентность является одной из составляющих лингво-коммуникативной компетенции студентов-филологов.

Ключевые слова: чтение, восприятие текста, понимание текста, читательская компетентность.

SUMMARY

Boyko O.V., Steshyna S.A. The problem of development of skills of understanding of the educational text in a foreign language by students-philologists.

In the article the basic theoretical approaches to the problem of perceptions and understandings of printing information are considered. It is proved, that a reader's competence is one of important constituents of linguistic-communicative competence of students-philologists.

Key words: reading, perception of text, understanding of text, reader's competence.

С.А. Вильдгрубе,
М.Ю. Рогозина
г. Донецк, ДНР

УДК 615.851

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В МЕДИЦИНСКОЙ ПРАКТИКЕ

Медицинская практика заставляет психолога осмыслить свои теоретические позиции, проверить, насколько его концептуальный аппарат и используемые методы могут ответить на вопросы, поставленные жизнью. Проблемы взаимоотношения теории и метода неоднозначно решаются в разных областях науки. Решая задачи медицинской практики, психология использует собственные, психологические методы исследования. При этом для осуществления методологической функции психологии небезразлично, каковы методы, с которыми приходит психолог в медицинскую практику.

Установление структуры дефекта или аномалии личности зависит от тех теоретических знаний, на которых основывается исследователь. Положение об относительной независимости конкретного метода исследования от исходной теории, возможно, и верно при изучении явлений физического мира, но неприемлемо при изучении явлений психической жизни человека. История психологии наглядно показывает, что трансформация теоретических концепций психологии влекла за собой коренное изменение конкретных методов исследования психических явлений.

Так, метод самонаблюдения, развивающийся в русле «психологии сознания», уступил место методу так называемого «объективного исследования поведения» в русле бихевиористического направления в психологии. Структура и логика метода исследования в психологии вытекают непосредственно из тех теоретических позиций, с которых исследователь подходит к пониманию природы психического [2].

Таким образом, теоретические и методологические принципы психологии реализуются через те конкретные методы исследования, с помощью которых она решает задачи практики.

Так, зарубежная психология широко использует метод измерений способностей при решении задач диагностики нарушений психической деятельности. Теоретической основой такого методического подхода является функциональная психология, рассматривающая психику человека как совокупность изолированных процессов, способностей, развитие которых сводится к количественному накоплению определенных психических свойств, носящих врожденный характер.

Такая позиция противоречит подходу отечественных психологов (Выготский, Гальперин, Леонтьев, Рубинштейн), что все психические

процессы формируются прижизненно по механизму присвоения общечеловеческого опыта в процессе предметной деятельности субъекта, носящей сложный опосредованный характер [6]. Если при исследовании количественными методами выявляются лишь конечные результаты, а вся качественная сторона деятельности испытуемого (процесс работы, мотивы, побудившие человека избрать определенный способ действия, личностные установки) остается за рамками исследования, то психологический эксперимент, базирующийся на положениях отечественной психологии, направлен именно на выявление качественных особенностей психической деятельности субъекта.

При исследовании нарушений познавательной деятельности экспериментальные приемы направляются на то, чтобы выявить, как изменяется у больного процесс приобретения новых знаний, в какой форме искажается возможность использования прошлого опыта, каким образом нарушается процесс целеобразования, как влияют искаженные болезнью мотивы и установки на протекание и строение познавательной деятельности.

Если же встает вопрос об исследовании изменений личности больного, то метод ретроспективного анализа жизненного пути больного в сочетании со специальными экспериментальными приемами позволяет установить характер и содержание ведущей деятельности человека до заболевания, выявить преморбидную иерархию мотивов деятельности и то, как она изменялась в ходе болезни. Качественный анализ деятельности необходим и при решении задачи восстановления [3].

Качественный анализ, возможность ретроспективного анализа жизненного пути человека до болезни (анамнез), с одной стороны, и возможность прослеживания текущей жизни больного человека, с другой, позволяют выявить некоторые условия формирования и развития конкретных форм жизнедеятельности человека и вскрыть закономерности его мотивационно-потребностной сферы.

Например, исследования некоторых форм деградации личности больных алкоголизмом показали, каким образом ситуативно-возникающие мотивы могут при определенных условиях переформироваться в устойчивые патологические влечения [4]. Исследования больных нервной анорексией, проведенные М. А. Каревой [7], показали, как при определенных жизненных условиях у девушек-подростков может возникнуть антивитальная деятельность (целенаправленное голодание). В ряде работ экспериментально показано, что формирование «аномальной личности» у больных шизофренией происходит вследствие сужения круга мотивов, разрыва их смыслообразующей и побудительной функций [5]. Нередко в качестве механизма личностных изменений

выступает нарушение подконтрольности поведения, нарушение критической оценки собственных поступков.

Немаловажным фактором в работе с больным является изучение участия его семьи в возникновении и протекании нервно-психического или соматического заболеваний. Как указывает Э. Эйдемиллер, в этиологии самых разных расстройств играют роль одни и те же дисфункциональные нарушения в жизнедеятельности семьи (нарушения семейной коммуникации, системы семейных ролей, механизмов семейной интеграции и других компонентов структуры семьи) [8].

В многочисленных исследованиях доказано, что неврозы играют немаловажную роль в возникновении вегетативных расстройств, нарушении сердечной деятельности, дыхания, в возникновении заболеваний желудочно-кишечного тракта и др. Также широко признается роль семьи в этиологии неврозов. Показано, что заболеваемость человека неврозом в немалой степени зависит от условий, в которых он воспитывался, стиля, типа воспитания. При этом воздействие родительской семьи простирается весьма далеко, проявляясь и в то время, когда индивид уже сформировал собственную семью. Особенно значимо воздействие на индивида семьи, в которой он проживает в настоящее время [8].

Психологу при работе с семьей необходимо представлять себе совокупность путей, которыми семья может оказывать влияние на процесс травматизации индивида: семья может формировать у больного неспособность противостоять психической травме, воздействовать на его психическую сопротивляемость, формировать неверные представления индивида о патогенной ситуации и ее оценке.

Необходимость работы с семьей больного связана с определенной циркуляцией воздействий различных факторов при формировании психогенной травмы. Нервно-психические расстройства у отдельных членов семьи, такие как неврозы, расстройства влечений (алкоголизм и другие виды зависимостей), умственная отсталость, психозы, «травмируют» именно семейно-необходимые качества. По мере развития заболевания у индивида происходит снижение способности к пониманию других членов семьи, волевых качеств и др. Эти личностные нарушения отрицательно воздействуют на семью, вызывая цепную реакцию неблагоприятных изменений. Эти изменения далее становятся фактором травматизации для других членов семьи и «рикошетом» возвращаются к самому индивиду с нервно-психическими расстройствами.

Следовательно, работа психолога с семьей больного связана с выявлением основных путей воздействия семьи на основные патогенетические факторы и выработкой психотерапевтических мероприятий по коррекции каждого из этих путей.

Знание всех обнаруженных закономерностей очень важно для психолога. Таким образом, психологическая практика, обеспечивая возможность исследования аномалий строения и развития человеческих потребностей, мотивов, направленности, выдвигает тем самым на первый план проблему личности, ее нормального и аномального развития, путей ее социального и трудового восстановления (С. Я. Рубинштейн).

За последние годы психологические проблемы в медицине значительно расширились.

Благодаря тому, что наряду с лечением заболевшего человека ставится и проблема профилактики, реабилитации и психотерапии, психологи все глубже проникают в медицину; психология, в частности, внедряется в клинику соматических заболеваний (сердечно-сосудистых, онкологических, почечных) [4]. Практика соматической медицины выдвигает перед психологией большой круг исследований, которые, главным образом, сводятся к исследованию психологии личности.

Знание личностных особенностей заболевшего человека необходимо клиницисту для определения прогноза заболевания (возможности образования вторичных симптомов), для выбора правильной тактики терапевтических и психотерапевтических воздействий, для решения вопроса о возможности сообщения больному диагноза и для многого другого.

При решении этих вопросов, казалось бы строго медицинского характера, вырисовывается круг чисто психологических проблем: это проблема изменения ведущей деятельности; проблема формирования новой ведущей деятельности, замещающей прежнюю, измененную или распавшуюся в процессе заболевания, иными словами, проблема направленного формирования новых ведущих мотивов, направленного формирования новых целей и ценностных установок, проблема сознания своей болезни, проблема подконтрольности или критичности.

Всякое тяжелое (особенно хроническое) заболевание ставит препятствия на пути реализации мотивов деятельности. При этом для судьбы человека и для его заболевания важно, какая по содержанию деятельность была ведущей для человека [4].

Возникает проблема защитных механизмов личности, ее компенсаторных возможностей, границ личностной компенсации.

Психологический анализ этих явлений – важная задача психологии личности. Предварительные данные, полученные В. В. Николаевой [7], показали, что компенсаторные или защитные механизмы тесно связаны, по крайней мере, с двумя группами явлений: во-первых, с уровнем осознания своей болезни и своего отношения к ней, во-вторых, со структурой деятельности человека (иерархией его мотивов до

болезни, степенью их опосредствованности и т. п.). Исследования позволяют выделить несколько уровней осознания больным собственной болезни: уровень непосредственно-чувственного отражения (болезненные ощущения), уровень эмоциональный (переживание болезни), уровень рациональной переработки фактов, связанных с болезнью, а также уровень мотивационный.

Удельный вес каждого уровня различен как на разных стадиях одного и того же заболевания, так и при разных [7]. Осознание болезни связано теснейшим образом со строением мотивационной сферы человека до его болезни, с тем, что А. Н. Леонтьев обозначает как «одно- или многовершинность» мотивационной сферы. Так, «одновершинность» мотивационной сферы в сочетании с узостью содержания ведущей деятельности может в некоторых случаях привести при тяжелом заболевании к ипохондрическому развитию личности, создать сложности при построении системы замещающей деятельности [2].

В то же время «многовершинность» мотивационной сферы создает большие возможности для замещения, построения новой ведущей деятельности. Вместе с тем иногда наблюдается и такое явление: при условии неполного осознания болезни, «многовершинность» мотивационной сферы несет в себе опасность некритического отношения к своему состоянию.

Некритичность не позволяет заболевшему человеку овладеть своими многочисленными побуждениями, «пожертвовать» некоторыми из них. Таким образом, возникает проблема формирования контроля за своим поведением, проблема формирования опосредования.

С этими вопросами тесно связана и проблема внезапных ломок личности под влиянием такого экстремального фактора, как неизлечимая болезнь. Наблюдения показывают, что такие изменения нередки у онкологических больных при внезапном узнавании диагноза; столь же резкие перестройки мотивационной сферы личности возможны у больных, перенесших тяжелую операцию на сердце [7].

Таким образом, в решении вопросов медицинской практики основными в настоящее время являются проблемы изучения личности ее компенсаторных возможностей, проблема самосознания, подконтрольности поведения. Дальнейшая разработка этих проблем должна лечь в основу реабилитационных и профилактических мероприятий, в системе которых психолог должен найти свое специфическое место.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин А. Н. Теоретический потенциал медицинской психологии в пространстве психологических знаний: [Текст] / А. Н. Алехин // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 18-28.

2. Ахутина Т. В. Роль Л. С. Выготского в развитии нейропсихологии [Текст] / Т. В. Ахутина // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. – Выпуск 4. – С. 57-68.
3. Белопольская Н. Л. Предисловие [Текст] / Н. Л. Белопольская // Хрестоматия по патопсихологии / сост. Н. Л. Белопольская. – М. : УРАО, 1998. – С. 3-8.
4. Гинзбург М. Р. Предисловие [Текст] / М. Р. Гинзбург // Психология личности: норма и патология: Избранные психологические труды / под редакцией М. Р. Гинзбурга. – Издание 2-е, испр. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2003. – 416 с. – (Серия «Психологи России»).
5. Глозман Ж. М., Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: истоки сотворчества [Текст] / Ж. М. Глозман, Т. В. Степанченко // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 93-101.
6. Зверева Н. В. Медицинская (клиническая) психология: научные проблемы, практическая деятельность и вопросы подготовки специалистов [Электронный ресурс] / Н. В. Зверева, И. Ф. Рощина, Е. Г. Каримуллина.
7. Зейгарник А. В. Блюма Вульфовна Зейгарник (попытка воспроизведения жизненного пути) [Текст] / А. В. Зейгарник // Консультативная психология и психотерапия. – 2001. – № 4. – С. 182-193.
8. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия. [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1990. – 192 с.

АННОТАЦИЯ

Вильдгрубе С.А., Рогозина М.Ю. Современные проблемы практической психологии в медицинской практике.

Анализируются теоретические и методологические принципы, конкретные методы исследования психологической практики, которая обеспечивает возможность исследования аномалий строения и развития человеческих потребностей, мотивов, направленности, нормального и аномального развития личности, путей ее социального и трудового восстановления.

Рассмотрены разнообразные факторы в работе с больным, которые оказывают влияние на возникновение и протекание нервно-психического или соматического заболеваний.

Ключевые слова: личность, психологическая проблема, медицинская практика, заболевание, норма, аномалия.

SUMMARY

Vildgrube S.A., Rogozina M.Y. Modern problems of practical psychology in medical practice.

Theoretical and methodological principles, concrete methods of the research of psychological practice, that provides possibility of the research

of anomalies of the structure and development of human necessities, reasons, orientation, normal and anomalous development of personality, ways of its social and labour renewal, are analysed

Various factors are considered in the practice with a patient, that have influence on the origin and course neuropsychic or somatic diseases.

Key words: personality, psychological problem, medical practice, disease, norm, anomaly.

О.В. Калиниченко,
Р.А. Назмутдинов
г. Костанай, Казахстан

УДК 159.923.2

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Необходимость введения психологии как учебного предмета обусловлена целями инновационной деятельности, направленной на формирование и усвоение общечеловеческих ценностей, достижение понимания роли и ценности каждого отдельного человека в перспективе развития человечества в целом [1, с. 36]. По мнению Ю. М. Забродина и М. В. Поповой, усвоение знаний о взаимодействии человека с человеком, знаний о самом себе выступает, может быть, единственным способом сохранения цивилизации. Введение психологических знаний в содержание образования позволяет решать задачи формирования образовательной среды, как ее социального компонента, так и психодидактического [3, с. 115].

Сквозной курс «Психология самопознания» решает следующие задачи:

1. Привлечение внимания детей к психической жизни человека.
2. Формирование отношения ребенка к психической культуре, жизни и человеку как к ценности.
3. Формирование у детей знаний о самих себе и способах получения этих знаний.
4. Раскрытие творческих возможностей личности ребенка.

Основополагающие принципы построения программ: принцип учета возрастных особенностей в обучении, принцип индивидуального подхода, принцип мотивационной готовности как ориентация на то, что для учащихся является наиболее актуальным, значимым в данный момент времени.

Важнейшим условием реализации целей программы является «особость» психолого-педагогического общения, в котором основной функцией психолога, проводящего занятия, является способствование процессу Открытий и Выборов ребенка, а также

специфика методов обучения, используемых на протяжении всего курса: активные групповые методы, метод творческого самовыражения, методы психической саморегуляции и тренировки психических функций, метод экспрессии, метод проблемного обучения.

Стержневой курс «Психология самопознания» состоит из ряда самостоятельных курсов, соединенных в определенной логической последовательности с учетом возрастных особенностей учащихся.

1-4 классы: Курс «Мы – дети земли» (34 часа в каждом классе)

Программа, дополняя основной экологический курс, направленный на формирование экологического сознания школьников, решает следующие психологические задачи:

- развитие эмоционального мира ребенка;
- обучение ребенка позитивному общению;
- формирование адекватной самооценки;
- релаксация и эмоциональное отреагирование школьных страхов;
- развитие восприятия, воображения, социальной перцепции.

Содержание программы направлено не только на то, чтобы познакомить детей с психологией на доступном их возрасту уровне, но и активизировать все психические процессы, воспитать чувство любви и ответственности за других людей и окружающий нас мир, сформировать культуру повседневности.

5 класс: Тренинговая программа «Мы живем среди людей» (18 часов)

Основной акцент программа делает на освоении учащимися правил жизни в сообществе людей. Основными задачами программы являются помощь ребенку в овладении социально-приемлемыми нормами поведения, способности выстраивать адекватные коммуникации в среде сверстников и взрослых, формирование позитивного образа «Я», а также стимулирование и поддержка активности ребенка. Занятия выстроены в рамках метода поведенческого тренинга, который включает следующие процедуры:

- формулирование задачи в терминах «научить правильному эффективному поведению, приводящему к успеху в такой-то жизненной ситуации»;
- демонстрация образца поведения в разыгрываемой проблемной ситуации;
- этап правилотворчества;
- отработка поведенческих навыков в упражнениях и этюдах.

6 класс: Тренинговая программа «Мир эмоций» (17 часов)

Главной целью программы является помощь в осознании детьми испытываемых ими чувств, обучение учащихся пониманию и контролю собственных эмоций, развитию эмпатии, а также создание

условий для выражения чувств в символической форме, что, по сути, являясь психотерапевтическим методом, уменьшает напряжение и снимает потребность в деструктивном выражении эмоций.

7 класс: Тренинговая программа «Мой внутренний мир» (17 часов)

Программа «Мой внутренний мир» предназначена для учащихся 7 класса и является продолжением программы «Мир эмоций» для учащихся 6-го класса.

Основным методом работы с ребенком в рамках этой программы выступает ассоциативное рисование на заданную тему. Согласно взглядам Л. С. Выготского, процесс развития детского рисунка состоит из четырех ступеней, последняя из которых, – пластическое изображение объекта по наблюдению, приходится на возраст 12-13 лет, который характеризуется осмысливающим созерцанием мира и глубокими изменениями в поведении подростка [2, с. 298].

8 класс: Тренинговая программа «Я и другие» (17 часов)

Основным принципом построения программы является организация умелой тактичной поддержки подростков, адекватной возрастным особенностям, гибкость позиции ведущего занятия, стимулирование самостоятельных выводов и выборов, постепенность приобретения новых знаний и расширения знаний, полученных ранее.

Программа предназначена для развития мотивов, лежащих в основе межличностных отношений подростков, осознания опасений и страхов, связанных с самопознанием, развития эмпатии, социальной чувствительности, осознания равноценности себя и других, усвоения способов конструктивного взаимодействия, а также расширения поведенческого репертуара.

9 класс: Курс «Профессиональное самоопределение» (34 часа)

Программа «Профессиональное самоопределение» предназначена для проведения уроков психологии в 9 классах. Занятия по психологии осуществляются в рамках профессионального начального образования, целью которого является обеспечение подготовки учащихся к сознательному выбору профессии.

Основными целями программы можно считать:

- повышение уровня психологической грамотности, формирование начальных теоретических психологических знаний;
- способствование формированию у учащихся ценностно-нравственной основы выбора профессии;
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации и мире профессий;
- осознание необходимости профессиональной подготовки;
- общая ориентировка в вопросах профессиональной пригодности, в требованиях профессиональной деятельности к личностным качествам;

- выделение профессиональных целей, знания путей и способов преодоления внешних и внутренних препятствий при продвижении к цели;
- начало практической реализации личной профессиональной перспективы.

10 класс: Курс «Основы общей психологии» (68 часов)

Осуществление данной программы предполагает решение следующих задач:

- повышение уровня психологической грамотности школьников;
- формирование первоначальных теоретических психологических знаний;
- развитие интеллектуальных и коммуникативных умений школьников.

Программа призвана заполнить в знаниях учащихся пробел, образованный недостатком информации относительно внутренних механизмов поведения человека, его познавательных способностей и личностных свойств.

11 класс: Курс «Основы социальной психологии» (68 часов)

Необходимость создания программы вызвана все возрастающим интересом к социализации подрастающего поколения как к процессу вхождения личности в жизнь современного общества.

Программа по социальной психологии помогает старшеклассникам осознать основные направления социализации, соответствующие ключевым сферам жизнедеятельности: поведенческой, познавательной, морально-нравственной, межличностной, расширить поведенческий репертуар.

Успешность прохождения процесса адаптации зависит от соединения усилий всех членов педагогического коллектива. Деятельность организуется в несколько этапов:

1-й этап. Конкретизация проблемного поля, изучение типов нарушения развития личности и способов их преодоления.

2-й этап. Планирование работы, которое осуществляется в опережающем режиме с учетом возраста.

3-й этап. Исследование степени адаптации методом субъективно-экспертных оценок, психологической диагностики, наблюдения.

4-й этап. Осуществление запланированной работы. Субъекты адаптационного процесса – это сами дети, их родители, учителя.

Соответственно этому выделяются и основные направления в работе:

1. Работа с учащимися, которая включает в себя участие класса во всех школьных мероприятиях, адаптационных сборах, тренингах адаптации.
2. Работа с педагогическим коллективом, которая осуществляется в форме психолого-педагогических консилиумов, малых педсоветов, методических объединений, индивидуальных консультаций.

3. Работа с родителями в рамках родительских собраний, групповых и индивидуальных консультаций.
4. Аналитическая работа по результатам проведенных мероприятий.

Таким образом, представленное содержание психолого-акмеологического сопровождения развития учащегося отвечает задачам формирования образовательной среды и способствует раскрытию всего творческого потенциала личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова В. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития : учебно-методическое пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова. – Казань : ТГГПУ, 2009. – 222 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти т. / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 3. – 367 с.
3. Забродин Ю. М. Психология в школе : учебно-методическое пособие для учителя. Экспериментальный учебный курс для подростков // Ю. М. Забродин, М. В. Попова – М., 1994. – 264 с.

АННОТАЦИЯ

Калиниченко О.В., Назмутдинов Р.А. К проблеме психолого-акмеологического сопровождения развития личности учащегося.

В статье обоснована роль школьного курса «Психология самопознания» на современном этапе развития образования, обновления его содержания. Представлено понимание особенностей воспитания учащихся на основе предметно-ценностного содержания. В качестве примеров раскрыты некоторые особенности методики организации уроков, когда учащийся усваивает собственный опыт жизни, стараясь обогатить этим опытом окружающих.

Ключевые слова: обновление содержания образования, духовные ценности, нравственное мышление, нравственное поведение.

SUMMARY

Kalinichenko O.V., Nazmutdinov R.A. To the problem of psychological-acmeological support of personal development of the student.

The article deals with the role of the school course entitled “The Psychology of Self-knowledge” in the context of the present stage of the development of education and brings its content up to date. This is presented in terms of the understanding of students in relation to object-value content. The examples discussed cover some features of lesson planning whereby the student examines his personal experience of life and learns to enrich the experience of others in this area.

Key words: updating the content of education, spiritual values, moral reasoning, moral behavior.

А.А. Кацеро,
А.В. Потрясова
г. Донецк, ДНР

УДК 159.9

ПОДРОСТОК В МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ: ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В современном мире феномен молодежной субкультуры вызывает интерес у психологов, культурологов, педагогов, ведь субкультура имеет огромное значение в жизни подростка. Субкультурные атрибуты, ритуалы как устойчивые образцы поведения, а также ценности, как правило, отличаются от таковых в господствующей культуре, хотя с ними и связаны. Изучение взаимосвязи субкультуры и социализации подростка является актуальным, так как социализация личности полностью зависит от культурного содержания окружающей среды.

Молодежные субкультуры рассматривали в своих исследованиях многие авторы: Ю. К. Александров, А. В. Мудрик, И. В. Нехорошева, В. Ф. Пирожков и др. Тема субкультурных групп освещена в работах М. Ю. Антонян, Н. О. Бурдеевой, Е. В. Змановской, Л. Ю. Клейберг, И. Я. Кудрявцева. Вопросами профилактики деструктивного поведения подростков занимались В. Б. Волков, Н. А. Гусева, С. А. Кулаков, В. Г. Казанская, Т. В. Корнилова, Е. В. Сидоренко и др. Проблеме включенности подростка в различные субкультуры посвящены исследования И. П. Башкатова, С. И. Григорьева, Л. Г. Гусляковой, В. Н. Зубова, С. И. Левиковой, Х. Ремшмидт, Л. В. Шабанова др.

Обобщая ряд исследований, А. В. Мудрик определяет субкультуру как совокупность специфических социально-психологических признаков, влияющих на стиль жизни и мышления определенных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» [8].

Молодежная субкультура возникает как сообщество «отверженных» молодых людей, которые не могут или не хотят вписываться в установленные основной культурой нормативные рамки. Субкультура как сообщество призвана социализировать «выпавших» из общества личностей [2; 4; 6].

Целью данной работы являлось исследование социализации подростков различных молодежных субкультур. Для этого рассматривались психологические особенности развития подростков; анализировалась сущность понятия «молодежные субкультуры», выявлялись их основные характеристики и причины образования; определялась взаимосвязь субкультур с социализацией подростков.

Подростковый возраст – это период развития детей от 11-12 до 14-15 лет, отличающийся мощным подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой организма. Подростковый возраст характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками и появлению в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию. Центральным новообразованием в личности подростка является «чувство взрослости». Учебная деятельность и школа перестает быть главной и самой важной задачей. Ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками [5; 9].

Общение в кругу сверстников выполняет ряд специфических функций: во-первых, оно представляет собой канал той информации, которую не сообщают взрослые; во-вторых, способствует отработке навыков социального взаимодействия; в-третьих, общение дает подростку возможность пережить чувство взаимной поддержки.

Ненормативное поведение молодых людей и функционирование молодежных групп впервые стало объектом внимания ученых-социологов в 30-50 гг. XX века. К подобным объединениям и было применено понятие «субкультура». *Субкультура* – это общность людей, чьи убеждения, взгляды на жизнь и поведение отличны от общепринятых или просто скрыты от широкой публики [7].

Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление, играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Социализация – процесс формирования социальных качеств. Наибольшее значение для социализации подростка имеет социум. Присоединение к какой-либо группе – нормальный и закономерный выбор подростка. Субкультура предоставляет подростку возможность ощущать себя субъектом социального взаимодействия [1; 3].

Историю отечественных неформальных организаций можно разделить на три «волны». Все началось с появления в 1950-е гг. «стиляг» – эпатажной городской молодежи, которая одевалась и танцевала «стильно». Вторая «волна» – конец 70-х – начало 80-х гг. – молодежное движение приобретает важную составляющую – рок-музыку. Это представители хип-хоп культуры. Началом третьей «волны» можно считать 1986 г. – существование неформальных групп было признано официально, появляются объединения, которые получают название «альтернативные».

В данной работе из множества субкультур рассматривались два субкультурных движения.

Представители хип-хоп культуры. Ее приоритеты, кроме рэпа: брейк-данс как форма танца и пластики тела, граффити как вид особого

настенного рисунка, экстремальные виды спорта, стритбол (уличный баскетбол) и т. д. Она достаточно демократична, не теряет прямой связи с «молодежью улицы», хотя очевидно, что ее идентичность поддерживается извне. *Рэперы.* В крупных городах довольно много молодежи в одежде, стилистически связанной с рэпом. Они носят широкую, на несколько размеров больше одежду, спортивны. Любимый вид спорта – баскетбол. Волосы коротко острижены, из украшений носят серьги и значки. Рэперы – не только те, кто слушает музыку в стиле «рэп», но и люди, пишущие рэп, проникнутые его идеей.

Альтернативная субкультура. Альтернативщики, рокеры. Субкультура, возникшая в 1980-х годах. Сформировалась при смешении металлистов, панков и рэперов. Альтернативщики предпочитают свободную спортивную одежду, могут употреблять алкоголь или различные виды наркотических веществ. Сообщество не структурировано и не сформировало каких-либо четких принципов.

Исследование социализации подростков различных молодежных субкультур проходило в январе – апреле 2016 года. Базой данного практического исследования были гимназия и общеобразовательные школы I-III ступеней г. Енакиево.

Использовались: интервью и наблюдение; методика для изучения ценностной ориентации личности (М. Рокич); тест «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев); методика для изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожков); изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования (опросник Г. Н. Казанцевой); экспертная оценка «Стандартизированные характеристики уровня социализации подростков»; методы математической статистики.

В ходе интервью (было опрошено 87 подростков) было выявлено, что 91% опрошенных подростков ориентируются в понятии «субкультура»; 86% из них относят себя к определенной субкультуре. Судя по этим данным, можно сделать вывод о том, что большинство подростков имеют представление о субкультурах, с учетом всех их особенностей, могут судить об их деятельности.

Далее выяснялись причины участия подростков в неформальных группах. Респонденты назвали следующие причины: желание выделиться из толпы, непонимание в семье и обществе, стремление к свободе, интерес попробовать что-то новое, выражение протеста, желание найти новых друзей.

На основе наблюдения из числа опрошенных для дальнейшего исследования была сформирована группа подростков, принадлежащих к двум наиболее многочисленным субкультурам: альтернативная субкультура – альтернативщики, рокеры – 15 человек, и представители хип-хоп культуры – рэперы 15 человек.

Были выявлены отличия в системе их ценностей. Подростки, примкнувшие к рокерскому движению, отвергают ряд ценностей традиционной культуры, что приводит к двоякому пониманию своей социальной роли, статуса, двойственного отношения к нормам и ценностям. Основной механизм, позволяющий рокерам существовать в культурном пространстве, заключается в обесценивании мнения окружающих. Рэперы по содержанию своей системы ценностей в большей степени принадлежат к традиционной культуре, представленной семьей, школой, обществом.

Исследование самооценки подростков, принадлежащих к указанным субкультурам, показало, что у представителей альтернативной культуры происходит снижение чувства вины, что позволяет чувствовать себя более комфортно во «враждебном» пространстве господствующей культуры. У рокеров отмечена тенденция к ожиданию отрицательной оценки со стороны окружающих. У рэперов – снижение самокритичности и, соответственно, рост самоуверенности. В группе рокеров выявлено снижение самопринятия, что свидетельствует об определенном уровне психологического дискомфорта и тревожности, что и толкает подростков к конфликтам и агрессивным действиям.

Исследование уровня социализации показало, что представители альтернативной субкультуры обладают более низким показателем социализированности. Подросткам этой группы не всегда удается проявлять самоконтроль и действовать в соответствии с установившимися нормами и правилами. Рокеры не всегда способны усваивать ролевые предписания и требования. Склонны удовлетворять свои потребности с помощью социально неодобряемых способов поведения. Такие подростки отличаются низким уровнем стабильности, импульсивностью. Рэперы характеризуются более высоким уровнем социализированности. Это предполагает согласие с целями общества и законными средствами их достижения. Такие подростки более инициативны в обществе и трудовой сфере, что влечет за собой чувство собственной социальной значимости. В некоторых случаях, когда подросткам не удается реализовать собственную потребность социально одобряемым способом, они могут выбрать антисоциальный, с точки зрения общества. Рэперы отличаются периодами взлетов и неудач, что влечет за собой неустойчивость их положения в группе. Они либо стремятся к высокому уровню социальной адаптации, либо скатываются в группу низкой адаптации.

На основании всего вышеизложенного, можно сказать, что гипотеза о том, что представители хип-хоп культуры обладают более высоким уровнем социализации, чем представители альтернативной субкультуры (рокеры), – подтвердилась.

Полученные результаты показали, что в каждой субкультуре существует свой собственный профиль социализации.

На современном этапе развития проблемы социализации подростков перспективными представляются исследования специфики подростковой субкультуры в контексте гендерных исследований. Ведь субкультурные движения предлагают подросткам альтернативные системы ценностей, коммуникационного опыта, образа жизни, что, в конечном счете, приводит к формированию у подростков, примкнувших к определенной субкультуре, типичных для ее сторонников психологических черт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / И. П. Башкатов. – М. : Информпечать, 2000. – 335 с.
2. Бурдеева Н. О. «Молодежная субкультура»: социологический анализ понятия / Н. О. Бурдеев // Материалы научной конференции молодых ученых АГУ «Наука. Образование. Молодежь» (6 февраля 2004 года). – Майкоп, 2004. – Т. 1. – С. 19-23.
3. Волков Ю. Г. Социология молодежи [Текст] / Ю. Г. Волков, В. И. Добреньков. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 576 с.
4. Гуревич П. С. Субкультура. Культурология. XX век. Энциклопедия / П. С. Гуревич. – СПб., 1998. – Т. 2. – С. 236.
5. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – СПб., 2005. – 240 с.
6. Корнилова Т. В. Подростки групп риска / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
7. Левикова С. И. Молодежная субкультура : учеб. пособие / С. И. Левикова. – М. : Фаир – Пресс, 2004. – 608 с.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

АННОТАЦИЯ

Кацеро А. А., Потрясова А. В. Подросток в молодежной субкультуре: особенности социализации

Статья посвящена особенностям социализации подростков в современном обществе, где существует многообразие молодежных субкультур. Выявлено, что представители хип-хоп культуры обладают более высоким уровнем социализации, чем представители альтернативной субкультуры. Подростки, примкнувшие к

рокерскому движению, отвергают ряд ценностей традиционной культуры, что приводит к двоякому пониманию своей социальной роли, статуса, двойного отношения к нормам и ценностям. Рэперы по содержанию своей системы ценностей в большей степени принадлежат к традиционной культуре, представленной семьей, школой, обществом. На основе анализа полученных данных показано, что в каждой субкультуре у подростков существует свой собственный профиль социализации.

Ключевые слова: подросток, социализация, молодежная субкультура, ценности, самооценка.

SUMMARY

Katsero A.A., Potryasova A.V. A teenager in the youth subculture: teatures of socialization.

The article is devoted to the peculiarities of socialization of teenagers in today's society with its variety of youth subcultures. The authors revealed that members of the hip-hop culture have a higher level of socialization than the representatives of alternative subculture. Teenagers, who joined the rock movement, reject some of the traditional culture values. This leads to a different understanding of their own social role, status, ambivalence of standards and values. Rappers' system of values is closer to the traditional culture presented by family, school and society. By analyzing collected data the authors show socialization profile in each youth subculture.

Key words: teenager, socialization, youth subculture, values, self-image.

А.П. Колесникова
г. Горловка, ДНР

УДК 316

ВЛИЯНИЕ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЕ

Семейные конфликты являются одной из самых распространённых форм конфликтов. По оценкам специалистов, в более чем 80% семей происходят конфликты, а в остальных около 20% возникают ссоры по различным поводам [6]. Вступая в брак, молодые люди чаще всего руководствуются сентиментальными, романтическими представлениями, не зная правил и закономерностей супружеской жизни. Многие из них потом довольно быстро расходятся. В целях избегания подобного исхода молодым людям необходимо знать этику, психологию и педагогику супружеской жизни. Супругам важно суметь увидеть разницу между влюбленностью, любовью и страстью; разобраться в своем чувстве, учесть особенности

психологии мужчины и женщины, чтобы допускать меньше ошибок, ведущих к страданию, и учиться исправлять их. К перечисленным выше возможным причинам, ведущим к конфликтам в семье, следует отнести также установки, заданные молодым людям в их родительской семье. Вследствие распространённости данной проблемы, изучение причин возникновения конфликтов в семье и влияния на их возникновение «жизненных сценариев» является необходимым и очень важным аспектом для формирования более счастливых семей.

Семья – древнейший институт человеческого взаимодействия, уникальное явление. Ее уникальность состоит в том, что несколько человек самым тесным образом взаимодействуют в течение длительного времени, насчитывающего десятки лет, то есть на протяжении большей части человеческой жизни [6]. В такой системе интенсивного взаимодействия не могут не возникать различные трудности, конфликты и кризисы.

Конфликт – это распространенная черта социальных систем, он неизбежен и неотвратим, а потому должен рассматриваться как естественный фрагмент человеческой жизни. Конфликт может быть принят как одна из форм нормального человеческого взаимодействия. Он не всегда и не везде приводит к разрушению; это один из главных процессов, служащих сохранению целого [1].

Супружеские конфликты – это не просто спор или ссора супругов. Конфликты возникают, когда сталкиваются интересы супругов, их потребности, представления о поведении друг друга и т.д. Нередко одно и то же противоречие встает между супругами не один раз, один и тот же конфликт может неоднократно повторяться на протяжении многих лет. С течением времени он трансформируется. Конфликт сам по себе не стоит рассматривать как негативное явление в супружеской жизни. Ценность конфликтов в том, что они предотвращают окостенение системы, открывают дорогу инновациям. Конфликт – это стимул к изменениям, это вызов, требующий творческой реакции. В конфликте, бесспорно, есть риск разрушения отношений, опасность непреодоления кризиса, но есть также и благоприятная возможность выхода на новый уровень отношений, конструктивного преодоления кризиса и обретения новых жизненных возможностей [1].

С. В. Ковалев замечает, что счастливые семьи отличаются не отсутствием или низкой частотой конфликтов, а малой их глубиной и сравнительной безболезненностью и беспоследственностью [1].

Подлинные причины конфликта трудно обнаружить из-за различных психологических моментов. Во-первых, в любом конфликте рациональное начало, как правило, скрыто за эмоциями. Во-вторых, подлинные причины конфликта могут быть надежно

скрыты и психологически защищены в глубине подсознания и проявляться на поверхности только в виде приемлемых для Я-концепции мотивировок. В-третьих, причины конфликтов могут быть неуловимыми из-за, так называемого, закона круговой каузальности (причинности) семейных отношений, который проявляется и в супружеских конфликтах [1]. А. И. Тащева и В. А. Сысенко выделяют такие основные причины супружеских конфликтов:

- психосексуальная несовместимость супругов;
- неудовлетворение потребности в значимости своего «Я», неуважение чувства достоинства со стороны партнера;
- неудовлетворение потребности в положительных эмоциях: отсутствие ласки, заботы, внимания и понимания;
- пристрастие одного из супругов к чрезмерному удовлетворению своих потребностей (алкоголь, наркотики, финансовые расходы только на себя и т.д.);
- неудовлетворение потребности во взаимопомощи и взаимопонимании по вопросам ведения домашнего хозяйства, воспитания детей, в отношении к родителям и т.д.;
- различия в потребностях по проведению досуга, увлечениях [1].

Таким образом, конфликт – взаимное отрицательное психическое состояние двух или более людей, характеризующееся враждебностью, отчужденностью, негативизмом в отношениях, вызванное несовместимостью их взглядов, интересов или потребностей. Действия участников супружеского конфликта должны быть направлены не на предотвращение конфликта, а на изменение его характера: из деструктивного в конструктивный [1].

Мы рассмотрели основные вопросы, касающиеся общего представления о конфликте в семье. Каким же образом жизненный сценарий будет влиять на течение конфликтов в различных семьях? Для того, чтобы ответить на данный вопрос, ознакомимся с самой теорией «Жизненных сценариев». Первоначально теория сценария была разработана Эриком Берном в середине 60-х годов. Эрик Берн первым выразил идею, что каждый человек имеет одну или несколько основных жизненных позиций или «жизненных сценариев». Эти сценарии диктуют нам и наши поступки, и наше поведение в целом, и наши отношения с другими людьми. «Жизненный сценарий – это план жизни, который составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается последующими событиями и завершается так, как было предопределено с самого начала» [2, с. 65]. Хотя родители не могут заставить ребенка принять те или иные решения относительно его сценария, они могут оказывать на эти решения значительное влияние. С первых же дней жизни ребенка родители адресуют ему какие-то послания,

на основе которых он делает определенные умозаключения о самом себе, других людях и мире в целом. Эти сценарные послания могут быть вербальными и невербальными. Они образуют ту содержательную структуру, в ответ на которую ребенок принимает главные решения по поводу своего сценария. Каждый человек еще в детстве, чаще всего бессознательно, думает о своей будущей жизни, как бы прокручивает в голове свои жизненные сценарии [2]. Э. Берн выделяет такие особенности содержания сценария: план жизни, обязательная развязка, результат решения, наличие подкреплений со стороны родителей, неосознанность, переопределение сценария с целью «оправдания» сценария. Возможны четыре основных жизненных сценария: «Я» – хороший, «Все ОНИ – хорошие, жизнь – хороша» – сценарий «победителя»; «Я» – плохой, «ОНИ – плохи, жизнь – плоха» – сценарий «побежденного», неудачника; «Я» – хороший, но «ОНИ – плохие, жизнь – плоха» – сценарий «озлобленного пессимиста», «Я» – плохой, а «ОНИ» – хорошие – сценарий «комплекса неполноценности» [4].

Содержание «жизненного сценария» каждого человека уникально и неповторимо, но, несмотря на это многообразие, все их можно условно по самым основным параметрам разделить на три большие группы:

- «победитель», то есть выигрышный сценарий;
- «побежденный», проигрышный, роковой;
- «непобедитель» (озлобленный пессимист или комплекс неполноценности), безвыигрышный, банальный [2].

Э. Берн считает, что в жизни каждого ребенка при программировании сценария имеют значение следующие моменты: так называемый сценарный толчок, когда то или иное замечание матери или отца как бы предопределяет его дальнейшее развитие. Например, если один из родителей в порыве гнева кричит ребенку: «Исчезни» или «Чтоб ты провалился», – это указание на характер смерти ребенка. Когда мать говорит: «Ты кончишь, как твой отец», и если отец алкоголик, это приговор на всю жизнь. Самые распространённые сценарные игры, заключающие в себе конфликт между супругами, это: «Посмотри, как я стараюсь», «Конфликт по наследству», «Чужими руками», «Ты убедишься», «Судебная комната», «Дипломатка». Мы приведем примеры некоторых из этих игр [3].

Например, игра «Посмотри, как я стараюсь» основывается на требовании родителей «заслужить любовь». Обычно в семьях, где к ребенку предъявляются подобные требования, присутствует скрытое эмоциональное отвержение. В силу особенностей характера мать и отец не испытывают к ребенку нежных чувств и поэтому, как бы ни старался ребенок, он все равно не получает того эмоционального тепла, к которому стремится. В лучшем случае его формально хвалят

(но голос родителя лишен теплоты), в худшем – заслуги ребенка обесцениваются: «Конечно, ты получил пятерку, но все равно С. учится лучше тебя». В конечном итоге родители дают ребенку поручение не для того, чтобы ребенок его выполнил, а для того, чтобы он оставил их в покое [5]. И, как следствие подобной установки, в своей семейной жизни человек будет продолжать «безрезультатно стараться», что может привести к конфликтным ситуациям и разрыву отношений.

«Конфликт по наследству»: воспитание по типу безнадзорности характерно для семей с низким социальным статусом и экономическим уровнем. Воспитанный в обстановке безнадзорности, ребенок привыкает действовать на свой страх и риск, относится к окружающим, как к врагам, и для того, чтобы добиться своей цели, легко идет на обман и агрессию. Подобная установка делает будущую семейную жизнь ребенка заведомо неблагополучной. Ребенок, с раннего детства присутствующий при тяжелых семейных конфликтах, сопровождающихся иногда прямым насилием, утрачивает тот нравственный иммунитет, который предохраняет нас от неприкрытой агрессивности [5]. Эта сценарная игра, наряду с «Судебной комнатой», самая распространённая, чаще всего приводит к конфликтам и разрушению семьи. «Судебная комната» проецирует взаимоотношения между ругающимися сиблингами, требующими разрешить их спор третьему, авторитетному лицу, чаще родителям. Небезынтересна также игра «Дипломатка», иллюстрирующая влияние «дипломатии кого-то из прародителей» на возникновение конфликта в семье.

Рассмотрев самые яркие примеры сценарных игр, заключающих в себе конфликтную ситуацию, мы увидели, что многие конфликты несут причины своего возникновения из «жизненных сценариев», сформированных в раннем детстве. Этот факт доказывает влияние жизненных сценариев на возникновение конфликтных ситуаций в семейной жизни. Но, несмотря на это, человек в силах изменить свой «сценарий», одним из главных условий возможности исправить «сценарий» является его осознание. Кроме этого, создавая семью, супруги должны быть готовы к компромиссу во взаимоотношениях, способности учитывать личные интересы и потребности партнёра, взаимоуважению, доверию.

Итак, после проведения теоретического анализа научных исследований по теме конфликтности в семье можно сделать следующие выводы:

1. Конфликт – это взаимные отрицательные отношения, возникающие при столкновении желаний, мнений, к тому же, они отягощены эмоциональным напряжением между людьми.

2. Супружеские конфликты – не препятствие для счастливой супружеской жизни, отрицательную, разрушающую роль в семейной жизни играют нерешенные конфликты, невысказанное недовольство

друг другом. Положительным или отрицательным является не сам конфликт, а способ его разрешения.

3. Вследствие действия принципа многоуровневой круговой каузальности бывает довольно трудно определить, на каком уровне находится конфликт и причины его возникновения.

4. Сценарий – это постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве, в основном под влиянием родителей. Жизненный сценарий оказывает свое влияние на те жизненные позиции, которые проявляет человек в карьере, работе, браке и которые приводят к конфликтам между супругами.

5. Человек в силах изменить свой «сценарий», одним из главных условий является его осознание. При создании семьи супруги должны быть готовы к компромиссу во взаимоотношениях, способности учитывать личные интересы и потребности партнёра, взаимоуважению, доверию.

Для более детального раскрытия данной темы в дальнейшей нашей работе мы планируем провести практическое исследование среди различных супружеских пар с целью выявить закономерные связи между сценарием и конфликтами в семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. «Психология современной семьи» / Т. В. Андреев. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
2. Берн Эрик. За пределами игр и сценариев / Эрик Берн, Клод М. Штайнер; К. Керр; пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. – Минск : Попурри, 2008. – 464 с.
3. Берн Эрик. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн; пер. на русск. А. Грузберг. – М. : Эксмо, 2014. – 576 с.
4. Харрис Томас «Я – окей, ты – окей» / Томас Харрис; пер. с англ. В. А. Петровского. – М. : Академический проект, 2006. – 172 с.
5. Херсонский Б. Г. «Психология и психопрофилактика семейных конфликтов» / Б. Г. Херсонский, С. В. Дворяк. – К. : Здоровье, 1991. – 192 с.
6. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академический проект, 2006. – 768 с.

АННОТАЦИЯ

Колесникова А.П. Влияние жизненного сценария на возникновение конфликтов в семье.

В данной статье описываются понятия конфликта в семейной жизни, теории «жизненных сценариев» Э. Берна, а также примеры влияния сценариев на возникновение конфликтов в семье. Предмет исследования – взаимосвязь возникновения конфликтов с жизненным

сценарием супругов. На основе концепции Э. Берна автор доказывает прямую взаимосвязь между конфликтами в семье и жизненными сценариями супругов. В дальнейшей работе автор планирует исследовать взаимосвязь уровня конфликтности в семейных парах с их сценариями на основе своей практической деятельности.

Ключевые слова: семья, конфликт, жизненный сценарий, супружеские игры.

SUMMARY

Kolesnikova A.P. The impact of the life scenario on the conflicts in the family.

This article describes the concept of conflicts in family's life, the theory of the "life scripts" E. Bern, and the impact of scenarios on causes of conflicts in the family. The subject of the study is the relationship of conflicts with the life script of the spouses. Based on the concept of Eric Bern, the author proves a direct correlation between conflicts in the family and life scenarios spouses. In further work the author plans to explore the relationship between the level of conflict in married couples with their scenarios based on their practice.

Key words: family conflict, life script, matrimonial games.

М.В. Кондрашова
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Последние десятилетия наблюдается качественное преобразование общества, его идеалов, ценностей, прослеживается динамика изменения поведенческих и ценностных установок молодежи, что приводит к изменению личности в целом. На современном этапе развития общества следует учитывать также такой фактор, как влияние СМИ на подрастающее поколение, появление в изобилии антигероев, нарастание агрессии и жестокости. Наблюдается дефицит нравственности, потеря ценностных ориентиров, неудовлетворенность своей жизнью. Еще в 1994 году Д. И. Фельдштейн подчеркивал, что вакуум духовности постперестроечного периода заполняется экстремизмом религиозной идеологии, деформацией мотивационно-потребностной сферы личности, разрушением многих компонентов и структуры всего воспитательного процесса, деструктурированием всей системы наследования культурно-исторического опыта, ломкой социального

восприятия [1, с. 33]. Таким образом, актуальность заявленной темы обусловлена, прежде всего, необходимостью самоидентификации личности, что затрудняется сформированным в последние десятилетия потребительским мировоззрением, исключающим нравственные, ценностные ориентиры, опору на эталонные образцы, а также недостаточной изученностью факторов, позволяющих организовать молодежь на современном этапе развития общества.

Насколько же изменчиво мировоззрение молодежи при воздействии имеющихся социально одобряемых эталонных прототипов? На основе мировоззрения, морально-политических взглядов складывается нравственный идеал, который служит мотивом и планом самовоспитания личности. В нравственном идеале отражаются убеждения человека, его жизненная позиция.

Идеал – это образ, которым руководствуется личность в настоящем и который определяет план самовоспитания. Высокий нравственный идеал означает высокий уровень развития личности, характеризует благородство её помыслов, целеустремлённость. Идеал отражает жизнь. Идеальное вызывает переживание удивления, восторга, восхищения, у деятельной личности – страстное желание работать над собой, чтобы приблизиться к идеалу.

Проанализируем имеющиеся в науке и практике подходы, которые свидетельствуют о наличии нравственного идеала. В работе З. И. Гришановой уровень сформированности идеала определяется по четырем признакам: содержание, постоянство, действенность, присвоенность. В. Н. Соболев основными критериями сформированности нравственных идеалов считал социальную направленность идеала, осознанность идеала, действенность идеала, устойчивость и эмоциональную привлекательность идеала, персонификацию идеала (т.е. реальность, сопоставимость «Я» – в настоящем и «Я» – в будущем, «Я – каким есть» и «Я – каким должен быть»). Имеющаяся информация свидетельствует о том, что данные показатели не раскрывают сущностных характеристик идеала. В дальнейшем мы будем проводить исследования в данном направлении [4, с. 270].

К психологическим условиям формирования позитивной личности относится, несомненно, и нравственность личности. Нравственность личности – психологическое, субъективное образование, многомерное и многосложное по своей структуре, основным механизмом реализации которого в поведении является совесть. Функционирующая совесть обеспечивает внутренние мотивы поведения: «меня замучает совесть», «я не могу нанести вред другому человеку», «я перестану себя уважать», «мне жаль моего товарища», «я поступлю так, несмотря на материальный ущерб» и т. д.

Воспитание совести является важнейшей психологической задачей духовно-нравственного воспитания личности, которое включает не только донесение до сознания учащихся содержания нравственных норм, но и формирование устойчивой позитивной личностной идентичности. Это сложный многоплановый процесс, требующий определенных социально-психологических условий, влияющих на ценностно-мировоззренческое самоопределение студентов. Обладание нравственностью, с точки зрения психологии, означает хорошую рефлексию в сфере принятия решений морального выбора и устойчивое использование внутренних мотивов нравственного поведения.

Под нравственной сферой личности понимают совокупность психологических механизмов, обеспечивающих поведение человека, соответствующее нравственным нормам. Существует общепринятое научное определение нравственности как системы регуляции поведения человека, куда включаются следующие компоненты: 1) убеждения о смысле жизни человека и о его назначении в мире; 2) представления о «добре» и «зле», 3) правила поведения («то, что следует делать и чего не следует»). Соответственно этому определению непосредственные правила поведения (нравственный закон), которые реализует человек в своей жизни, зависят от его мировоззрения, религиозных взглядов на мир, на человека и на его назначение в мире. Таким образом, философы и этики указывают на два возможных источника морального / нравственного закона в сознании человека. Один источник – внешний, возникающий в культурно-исторической среде в форме взглядов конкретного социума и предлагаемый личности для интериоризации. Другой источник – внутренний, иррациональный, неизменяемый, присущий от природы каждому человеку и данный ему в форме совести, имеющий название естественного нравственного закона. Соотношение этих двух моральных законов на уровне индивидуального сознания человека может быть различным [3, с. 74].

Они могут совпадать, а могут сильно различаться и даже противоречить друг другу. То, что предлагает социум в качестве обычного решения какой-либо стандартной ситуации морального выбора, может отвергаться совестью, то есть у человека будут возникать чувства неправильности, несправедливости происходящего. Но решение по совести может и совпадать с моралью, принятой в обществе, если в обществе приняты позитивные моральные и нравственные идеалы.

Среди отечественных исследований, в которых были заложены методологические предпосылки и обозначены проблемы развития и формирования духовного потенциала личности, следует отметить работы М. М. Бахтина, И. В. Ильенковой, М. К. Мамардашвили,

Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. П. Зинченко, О. К. Тихомирова и др. Особое значение в исследовании и трактовке духовного потенциала личности имеет понятие сознания, которое, в силу его сложности и многоуровневой теоретической значимости, можно отнести к системообразующей личностной категории. Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, и его действия и состояния (А. Н. Леонтьев). Духовный потенциал личности в широком, собирательном смысле рассматривается в психологической науке как своеобразный ресурс, который может быть востребован и использован для достижения поставленной неординарной цели (Л. И. Анциферова, Е. Ю. Артемьева, В. Г. Асеев, Е. Ф. Зеер, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, В. Н. Марков, Б. Д. Парыгин, В. А. Пономаренко, К. В. Петров и др.).

Самосознание личности раскрывается и реализуется в самоактуализации, когда человек испытывает потребность выявить и проявить свои ценностные устремления, способности, притязания; и в самоутверждении – потребности выделиться и заявить о себе, добиться общественного признания. Без самосознания невозможно овладение объективно существующими формами человеческой деятельности, которые можно постичь, ассимилируя идеальные образы, и чем больше в субъективном пространстве личности накапливается идеальных образов, тем легче овладеть определенными формами человеческой деятельности.

Рассуждая о духовном потенциале, Б. С. Братусь считает, что критерием творческого потенциала личности является социально значимая самобытность творчества, цельность и глубина ее мировосприятия, в этом «секрет влияния личности и ее духовной неповторимости» на общество. Н. В. Марьясова утверждает, что «духовный потенциал – это интегральная характеристика психических возможностей самореализации личности: интеллектуальных, эмоциональных, энергетических и волевых. Он складывается и формируется на протяжении всего жизненного пути человека» [5, с. 70].

Разодушевление, бездуховность символизируют нарастающее преобладание нравственно нездоровых людей в обществе. Достаточно вспомнить гениальную мысль Л. Н. Толстого о том, что если порочные люди берутся за руки, то они представляют силу, которая деструктивна и завершается, в частности, снижением жизненного уровня населения, искажением демографических показателей («русский крест»), ростом бездомности и преступности, массовой наркомании и алкоголизма молодежи, растлением и распадом института семьи, невосполнимым ухудшением состояния психического и физического здоровья населения, в первую очередь детей, подростков и молодежи. Бездуховность серьёзно

подрывает психологическое и психическое здоровье нации, ведет к нравственному опустошению, морально-волевой и физической деградации людей.

Е. К. Веселова исследовала влияние внешних (долг, социальные нормы, закон, последствия поступка) и внутренних (совесть, сердце, чувство вины) мотивов на моральный выбор. И получила данные, подтверждающие, что тип нравственного функционирования с опорой на внутреннюю мотивацию характеризуется спонтанностью и связью со смыслом жизни, который через комплекс нравственных чувств непосредственно влияет на принятие решения в ситуациях морального выбора.

Тип нравственного функционирования с опорой на внешнюю мотивацию требует постоянного волевого контроля и поэтому является более энергетически затратным. В экстремальных ситуациях это может приводить к снижению моральной надежности специалиста [2, с. 13].

Проведенный теоретический анализ показал, что волевой компонент выполняет значимую роль в совершении нравственного выбора. В качестве условий нравственного выбора авторы называют самоограничение, высокую критичность мысли, самоконтроль, стойкость жизненных позиций, и сформированность субъектной позиции. Таким образом, можно говорить о том, что наличие нравственного идеала, духовного потенциала, самоактуализации являются важными условиями в духовно-нравственном становлении личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Сознание как жизненная способность личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 32-43.
2. Агафонова С. В. Особенности связи мотивационно-волевого компонента с направленностью нравственного выбора и уровнем нравственного развития человека / С. В. Агафонова // Психологический журнал. – 2015. – № 6. – С. 8-28.
3. Веселова Е. К. Методические материалы для практических занятий в рамках духовно-нравственного воспитания студентов вуза / Е. К. Веселова // Вестник практической психологии образования. – 2014. – № 3. – С. 74-90.
4. Фролова С. Л. Диагностика нравственной воспитанности обучающихся / С. Л. Фролова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 5. – С. 269-273.
5. Якимова Н. М. Теоретические основы эмпирического исследования содержания социальной и личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте / Н. М. Якимова // Перспективы науки. – 2010. – № 2. – С. 69-77.

АННОТАЦИЯ

Кондрашова М.В. Психологические условия духовно-нравственного становления студенческой молодежи.

Последние десятилетия наблюдается качественное преобразование общества, его идеалов, ценностей, прослеживается динамика изменения поведенческих и ценностных установок молодежи, что приводит к изменению личности в целом. Самоидентификация личности затрудняется сформированным в последние десятилетия потребительским мировоззрением, исключающим нравственные, ценностные ориентиры, опору на эталонные образцы, а также недостаточной изученностью факторов, позволяющих организовать молодежь на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: духовно-нравственное становление, моральный выбор, нравственный идеал, самоидентификация, ценностные ориентиры.

SUMMARY

Kondrashova M.V. Psychological conditions of spiritual and moral formation of students.

Recent decades have seen a qualitative transformation of society, its ideals, values and traces dynamics of changes in behavior and attitudes of young people values that lead to a change of the whole person. Identity of the person is hampered by the formed in recent decades the consumer's outlook, excluding the moral, values, reliance on reference samples, as well as insufficient knowledge of the factors that enable young people to organize at the present stage of development of society.

Key words: spiritual and moral development, moral choices, moral ideal, identity, values.

О.Н. Кудлай
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ТРУДА У СОТРУДНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ РАБОТЫ

Понятие адаптации человека к новым условиям жизни включает в себя все стороны человеческой деятельности. Выделяют психологические, физиологические, социальные формы адаптации.

Процесс адаптации может проходить по-разному. Это связано, прежде всего, с особенностью каждой отдельной личности. Быстрая и правильная адаптация не может в дальнейшем положительно не сказаться на успешности сотрудника полиции, будет способствовать сплоченности созданного коллектива,

формированию дисциплины, воспитанию чувства патриотизма и высокой нравственности.

По определению В. И. Медведева, «адаптация – это целенаправленная системная реакция организма, обеспечивающая возможность всех видов социальной деятельности и жизнедеятельности при воздействии факторов, интенсивность и экстенсивность которых ведет к нарушениям гомеостатического баланса». Эта реакция может иметь различную силу и интенсивность [2, с. 25]

По мнению А. И. Воложина, Ю. К. Субботина, «адаптация – это составная часть приспособительных реакций системы на изменение условий среды существования, выражающаяся в том, что система, реагируя на изменения, перестраивает свои структурные связи для сохранения функций, обеспечивающих ее существование как целого».

В конечном итоге адаптация – это состояние взаимоотношений сотрудника полиции и группы сотрудников полиции, когда он без длительных внешних и внутренних конфликтов, депрессивного состояния, активно и продуктивно выполняет свою основную функцию по удовлетворению социальных и духовных потребностей, безболезненно переживая при этом состояние самоутверждения, свободного выражения своих умственных, физических, психологических, трудовых, творческих, а также нравственных потребностей.

В качестве основных критериев адаптированности сотрудника полиции можно привести такие показатели, как:

– нервно-психическая устойчивость, стабильность поведения, адекватность реакций на обстановку, преобладание позиции «взрослого» либо «ребенка» в общении и учебно-служебной деятельности, бесконфликтность поведения, сформированность мотивационно-потребностной сферы и деятельности, активность позиции;
– авторитет, уважение в коллективе, самочувствие в группе (уверенность в поведении, чувство комфортности), удовлетворенность социально-психологическим климатом коллектива и принадлежностью к группе, развитость личных коммуникативных связей в группе, взаимопомощь и умение эффективно работать в коллективе;
– принятие специфической системы ведомственного обучения и воспитания, удовлетворенность взаимоотношениями с непосредственными начальниками, сотрудниками полиции;
– соответствие личных представлений о будущей профессиональной практической деятельности и реального положения, статуса сотрудника полиции;
– самостоятельность в принятии решений, осознание ответственности за собственное поведение, умение организовать свою работу и быт [1, с. 18].

Выполняя оперативно-служебные и служебно-боевые задачи в условиях, сопряженных с риском для жизни и здоровья, сотрудники полиции могут быть отнесены к группе риска возникновения стрессовых состояний и, как следствие, развития психической дезадаптации, приводящей к социально-психологическим нарушениям жизнедеятельности, неблагоприятным изменениям личности, которые в дальнейшем отрицательно сказываются на состоянии здоровья, на служебных взаимоотношениях, в семейно-бытовой сфере личного состава, увеличивают риск самоубийств [4, с. 14].

На сегодняшний день существует необходимость комплексного, системного изучения психической дезадаптации у сотрудников полиции, как сложного личностного и социального образования, с описанием её внутренней структуры и составляющих элементов (отдельных видов психической дезадаптации).

Рассматривая социальное положение сотрудников полиции в современном обществе, невозможно обойти вниманием вопрос о социальных рисках, сопутствующих профессиональной деятельности в органах внутренних дел, а также прямо или косвенно воздействующих на социальное самочувствие родных и близких сотрудников полиции. Вообще риск в профессиональной деятельности сотрудников полиции – это «такие действия, когда при выполнении профессиональных обязанностей работник достигает результата по предотвращению, либо раскрывает преступление, хотя и может при этом нанести определенный ущерб (окружающим, их интересам, себе лично)». Необходимо отметить, что многие оперативные мероприятия ставят работника полиции в ситуацию риска. Если проанализировать некоторые из форм риска, то можно выделить:

1. Риск нарушения законности, прав и законных интересов граждан при проведении оперативной работы.
2. Риск в процессе применения оружия – множество ситуаций профессиональной деятельности, связанных с возникающей возможностью превышения пределов необходимой обороны, когда наступает ответственность за правомерность таких действий сотрудников.
3. Риск необъективной, ошибочной оценки информации, принятия неправильных решений – огромное количество дезинформации и т.п. ставит под угрозу не только сам факт раскрытия преступления, но и престиж полиции [1, с. 15].

Работа правоохранительных органов связана с многочисленными переживаниями и нервными потрясениями. Это нередко приводит к стрессовым состояниям и даже нервозам. После долговременного нахождения в состоянии постоянного эмоционального напряжения им необходимо оказание медико-психологической помощи, а также адаптации к условиям работы и дальнейшей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордиенко Д. А. Психологическая адаптация сотрудников органов внутренних дел – участников боевых действий: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. А. Гордиенко. – Ставрополь : Изд-во Ставропольского государственного университета, 2005. – 25 с.
2. Физиология трудовой деятельности / под ред. В. И. Медведева. – СПб. : Наука, 1993.
3. Золотова О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. И. Золотова // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М. : Наука, 1979.

АННОТАЦИЯ

Кудлай О. Н. Проблема адаптации к условиям труда у сотрудников экстремального профиля работы.

В статье идет речь о проблемах адаптации сотрудников экстремального профиля работы, в частности, сотрудника полиции. Автор приводит примеры основных критериев адаптивности сотрудника полиции. Также представлены основные формы риска.

Ключевые слова: полицейский, экстремальные условия, адаптация, риск.

RESUME

Kudlai O. N. The problem of the adaptation to the conditions of work of the workers of extreme profession.

In this article the attention is paid to the problem of the adaptation of the worker of extreme profession, in particular, of the police worker. The author suggests the examples of the basic criteria of adaption of the police worker. The basic forms of risks are also given.

Key words: police worker, extreme conditions, adaptation, risk.

А.В. Машинистов
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В ПЕРИОД ОВЛАДЕНИЯ ФОРМООБРАЗОВАНИЕМ РОДНОГО ЯЗЫКА

Исследования отечественных ученых В. П. Глухова, Т. Н. Ушаковой, Р. М. Фрумкиной показали, что наиболее плодотворным периодом развития детской речи является период дошкольного возраста. Ребенок не сразу овладевает правильным звукопроизношением, слоговой структурой, словообразованием и словоизменением, так как развитие детской речи является

процессом довольно длительным, сложным и многообразным. Одни языковые знаки ребенок усваивает раньше, другие – значительно позже. Поэтому на определенных этапах развития детской речи одни языковые элементы оказываются уже усвоенными, а другие – понимаются лишь частично.

Цель нашего исследования – показать особенности формирования детской речи в период овладения формообразованием родного языка.

Как указывает А. А. Леонтьев, процесс формирования речевой деятельности (и соответственно усвоения системы родного языка) в онтогенезе подразделяется на ряд последовательных периодов или «стадий»: 1-й – подготовительный (с момента рождения до одного года); 2-й – преддошкольный (от одного года до 3 лет); 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет); 4-й – школьный (от 7 до 17 лет). Сензитивным этапом в формировании детской речи в овладении формообразованием родного языка является дошкольный период.

По мнению А. Н. Гвоздева, в формировании детской речи можно выявить некоторую последовательность в усвоении грамматических форм языка: категория числа имен существительных – уменьшительная форма имен существительных – категория повелительности – категория падежа – категория времени – категория лица глагола. Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения – к более сложному его выражению [2, с. 291].

Т. Н. Ушакова считает, что основной особенностью овладения речью в дошкольный период является образование новых слов (неологизмов). И выделяет три основных принципа образования детьми новых слов: 1) так называемые «слова-осколки», представляющие кусочки употребляемых слов: *брос* (то, что брошено), *лепь* (то, что слеплено), *пах (*от *запах), мот* (то, что мотает), *ти* (от эти) и др; 2) к корню одного слова прибавляется окончание другого: *пургинки (льдинка), красивность (красивый)* и т.д.; 3) одно слово образуется из двух: *ворунишка* – вор и врунишка, *бананас* – банан и ананас [5, с. 219]. Многие слова, которые ребенок создает (производит) в дошкольном периоде (дошкольной стадии), являются производными: *дверица* от слова *дверка*, *ковр* от слова *коврик*, *скакада* от слова *скакать*, есть даже слова, произведенные от несуществующих слов. Например, *заблохлый* от слова *заблохеть*, а *заблохеть* от известного русскому языку слова *блоха*. Мы можем наблюдать, что ребёнок умеет сочетать непроизводное слово и словообразовательные аффиксы, т.е. подсознательно имеет представление о том, что слово может быть производным.

Согласно В. П. Глухову? усвоение морфологического строя языка в период овладения формообразованием имеет свою динамику. Этот процесс усвоения языка протекает столь динамично, что в

речи ребенка появляются грамматические ошибки, отражающие особенности формирования детской речи в период овладения формообразованием родного языка. Так, например, довольно распространенными являются ошибки при употреблении форм множественного числа существительных: *купили яйцы, три волки, много молей.* Достаточно часто маленькие дети ошибаются и в употреблении падежных окончаний имен существительных: – *Возьмем все стулы и сделаем поезд,* – предлагает один ребенок другому. – *Нет, нельзя,* – возражает тот, – *здесь мало стулов.*

Неправильное употребление окончаний имён существительных: родительный падеж множественного числа: с окончанием [ей] – *карандашов, ежов, дверёв, этажов;* с нулевым окончанием – *ночёв, девочков, куклов, книгов, пуговицев*; родительный падеж единственного числа: *у кукле, у сестре, у маме, без ложке*; дательный падеж – *Пети, Свети, Мити;* винительный падеж одушевлённых и неодушевлённых имён существительных – *папа подарил мне слонёночек; Серёжа поймал сом;* творительный падеж – *мою руки водом; мальчики ловят рыбу удочком; мама моет пол швабром;* предложный падеж – *в лесе, в саде, в глазе, в носе.* Изменение несклоняемых существительных также изобилует определенным количеством ошибок – *на пальте, на пианине, кофий, в кине, в метре.* Представляет интерес образование форм множественного числа существительных, обозначающих детёнышей животных, – *ягнёнки, жеребёнки, котёнки, свинёнки.*

Изменение рода существительных – *большой яблок, мой полотенец, колёсик, помидора, платья, лун.* Образование творительного падежа может происходить ошибочно из-за («скопированного» с других вариантов словоизменения) присоединения к корню существительного окончания – [ом] независимо от рода существительного *(иголком, ложком, кошком* и т. п.). Нередко в речи детей отмечаются ошибки в употреблении рода имен существительных *(лошадиха, людь, коров вместо бык; кош вместо кот и др.)*. Часто дети ошибочно образуют формы сравнительной степени имен прилагательных (*хорошее – плохее, высокее – короткее*) по примеру общепринятых форм (*сильнее, веселее, длиннее*). То же касается образования форм сравнительной степени «отыменных» прилагательных, например: – *А наш лес все равно соснее вашего* (т. е. в нем больше сосен).

Известно, что формообразование русских глаголов отличается разнообразием и сложностью, а освоение и использование их в речи составляет особую трудность для ребенка. Поэтому так часты ошибки в построении глагольных форм, когда ребенок опирается на пример уже усвоенной им формы: *примеры не решиты, картошку толчить, батареи загрели, чашки уже поставиты.* При образовании глагольных форм, когда формирование происходит по образцу только

что услышанной формы глагола: – *Саша, вставай, я тебя уже давно бужу. – Нет, я еще поспу.*

По мнению А. А. Леонтьева, наличие подобных ошибок опровергает бихевиористскую теорию речевой коммуникации, согласно которой говорящий всегда действует по модели «стимул–реакция». По данным педагогических наблюдений, ребенок может долгое время говорить правильно, а затем вдруг начинает образовывать слова ошибочно; при этом лингвистический анализ детских высказываний показывает, что ребенок опирается на распространенную (чаще всего, «продуктивную») грамматическую модель. Такое явление получило в лингвистике название сверхгенерализации. Под последним понимается распространение нового правила на старый языковой материал (использование которого подчиняется другим правилам). Пытаясь постичь правила образования глагольных форм, ребенок говорит, например: *шела* вместо *шла*; осваивая образование числа существительных, – *пени* вместо *пни*; *два салазка*, *одна деньга* и т. п. [2, с. 297]. Среди типичных ошибок в речи детей следует отметить употребление прошедшего времени глаголов только в женском роде (с окончанием на -а) вместо мужского: *Я попила; Я пошла.* Мальчики употребляют эту форму, т. к. слышат ее от мам, бабушек и других лиц женского пола. Другая причина ошибок состоит в том, что произносить открытые слоги (с окончанием на гласные) легче, чем закрытые (с нулевым окончанием на согласные) [2, с. 297].

Усвоение ребенком родного языка происходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом специфических черт, особенно это касается формообразования слов. Знание этих закономерностей необходимо, чтобы вовремя заметить те или иные отклонения, правильно диагностировать нарушения речи и строить коррекционно-воспитательную работу в дальнейшем. Необходимо отметить, что ошибки при усвоении языка – процесс абсолютно естественный в ходе речевого онтогенеза дошкольника. В то же время подобные ошибки в речи ребенка нельзя оставлять без внимания, необходимо поправлять ребенка, внося коррективы в его речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1981. – 206 с.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2005.– 351 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учеб. для студентов вузов / А. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2005 – 288 с.

4. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику : курс лекций / Л. В. Сахарный; Ленинград. гос. ун-т им. А. А Жданова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 180 с.
5. Ушакова Т. Н. Психолингвистика : учебник для вузов / под ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – 416 с.

АННОТАЦИЯ

Машинистов А.В. Формирование детской речи в период овладения формообразованием родного языка.

Статья посвящена вопросам формирования детской речи в период овладения формообразованием родного языка, которое происходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом специфических черт, особенно это касается формообразования слов. Знание этих закономерностей необходимо, чтобы вовремя заметить те или иные отклонения, правильно диагностировать нарушения речи и строить коррекционно-воспитательную работу в дальнейшем.

Ключевые слова: речь, язык, онтогенез, лексика, грамматика.

SUMMARY

Mashinistov A.V. Forming of children's speech during the acquisition of shaping of native language.

The abstract covers the aspects of forming of children's speech during a period of shaping of native language which proceeds with strict law and is characterized by a number of specific features, especially it deals with a shaping of words. Knowledge of these laws is required to notice any deviation in time, to diagnose speech disturbance correctly and to make correctional and educative work in the sequel.

Key words: speech, language, ontogenesis, lexis, grammar.

Е.А. Новак
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА, ПРЕБЫВАЮЩЕГО В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТАУЦИИ

Постановка проблемы. Двадцать первый век – век высоких технологий. Человечество не стоит на месте, технологии развиваются молниеносно. Вместе с этим развиваются: медицина, военное дело, искусство, наука и т.д. С одной стороны, это делает жизнь людей намного комфортней и проще, с другой, технические средства, порой, сами становятся источником опасности, нанося непоправимый вред людям. Именно поэтому, **целью** исследования были выбраны индивидуально-психологические особенности

человека, пребывающего в экстремальной ситуации. **Объектом** исследования является сама экстремальная ситуация, **предметом** – последствия экстремальных ситуаций и их влияние на человека.

Анализ последних исследований и публикаций. Экстремальная ситуация – внезапно возникшая ситуация, угрожающая или субъективно воспринимающаяся человеком как угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию [5, с. 9].

Под экстремальными подразумевают такие ситуации, которые выходят за пределы обычного, «нормального» человеческого опыта. Иначе говоря, экстремальность ситуации определяют факторы, к которым человек еще не адаптирован и не готов действовать в их условиях. Степень экстремальности ситуации определяется силой, продолжительностью, новизной, непривычностью проявления этих факторов.

Однако экстремальной ситуацию делает не только реальная, объективно существующая угроза жизни для самого себя или значимых близких, но и наше отношение к происходящему. Восприятие одной и той же ситуации каждым конкретным человеком индивидуально, в связи с чем критерий «экстремальности» находится, скорее, во внутреннем, психологическом плане личности.

В качестве факторов, определяющих экстремальность, могут рассматриваться следующие:

1. Различные эмоциогенные воздействия в связи с опасностью, трудностью, новизной, ответственностью ситуации.
2. Дефицит необходимой информации или явный избыток противоречивой информации.
3. Чрезмерное психическое, физическое, эмоциональное напряжение.
4. Воздействие неблагоприятных климатических условий: жары, холода, кислородной недостаточности и т.д.
5. Наличие голода, жажды.

Экстремальные ситуации (угроза потери здоровья или жизни) существенно нарушают базовое чувство безопасности человека, веры в то, что жизнь организована в соответствии с определенным порядком и поддается контролю, и могут приводить к развитию болезненных состояний – травматического и посттравматического стресса, других невротических и психических расстройств [5, с. 12].

Каждой экстремальной ситуации (ЭС) присущи определённые причины, особенности и характер развития. На данный момент существует множество классификаций экстремальных ситуаций. Семёнова И. А. выделяет следующие:

1. По степени внезапности различают: внезапные (непрогнозируемые) и ожидаемые (прогнозируемые) ЭС. Легче прогнозировать

социальную, политическую, экономическую ситуации, сложнее – стихийные бедствия.

2. По скорости распространения различают: взрывные, стремительные, быстро распространяющиеся или умеренные, плавные ЭС.
3. По масштабу распространения различают: локальные, местные, территориальные, региональные, федеральные, трансграничные ЭС.
4. По продолжительности действия различают: кратковременные и затяжные.
5. По характеру, преднамеренности различают: преднамеренные (умышленные) и непреднамеренные (неумышленные).
6. По источнику происхождения различают: ЭС техногенного характера, природного происхождения, социального (или биосоциального) характера.

Для того чтобы оценить психологические последствия экстремальной ситуации, следует изучить характер воздействия негативных факторов на человека. Ю. С. Шойгу разделяет субъекты экстремальной ситуации на 6 групп:

Первая группа – это специалисты. Люди, оказывающие помощь пострадавшим, принимающие участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. В ситуации выполнения профессиональных обязанностей, связанных с помощью другим людям, эмоциональные переживания ощущаются как приглушенные, специалист в первую очередь ориентирован на выполнение задачи.

Вторая группа – жертвы. Люди, пострадавшие, изолированные в очаге чрезвычайной ситуации (заложники, люди под завалами, на крышах затопленных домов и т.д.). Как правило, люди, пережившие чрезвычайную ситуацию, потратили много сил на борьбу за жизнь и уже сам факт того, что они остались живы, является для них огромным ресурсом для дальнейшего преодоления ситуации и возвращения к нормальной жизни.

Психические реакции этой категории людей после катастрофы можно разделить на четыре стадии:

* первая стадия – героизм (альтруизм, героическое поведение, желание помочь другим людям и выжить самому);
* вторая стадия – «медовый месяц» (чувство гордости за то, что выжил и преодолел все опасности);
* третья стадия – разочарование (гнев, разочарование: «мне казалось, в моей жизни все должно измениться, а все осталось по-прежнему, о моем подвиге все забыли, только я помню о нем», крушение надежд);
* четвертая стадия – восстановление (осознание, что необходимо налаживать быт, возвращаться к своим обязанностям).

Третья группа – пострадавшие (материально или физически). Люди, потерявшие своих близких или не имеющие информации

об их судьбе, лишившиеся своих домов, имущества и т.д. В этой группе наблюдаются наиболее тяжелые эмоциональные реакции, длительные негативные переживания. Пострадавшим особенно трудно смириться с постигшим их горем, адаптироваться к изменившимся условиям жизни

Четвертая группа – очевидцы или свидетели. Люди, проживающие или оказавшиеся в непосредственной близости к зоне ЧС.

Пятая группа – наблюдатели (или зеваки). Люди, получившие информацию о происходящем и прибывшие на место.

Степень травматизации людей в этих двух группах во многом зависит от их личностных особенностей и наличия травматических ситуаций в прошлом. Для одних тушение пожара в жилом доме станет лишь любопытным, захватывающим зрелищем, у других может вызвать психические (страхи, неврозы) и соматические (обострение хронических заболеваний, бессонница, головные боли) нарушения.

Шестая группа – телезрители. Люди, получающие информацию о ЧС и следящие за развитием ситуации с помощью средств массовой информации (СМИ). Неоспорим тот факт, что люди должны получать информацию о событиях. Однако специалистам известно немало случаев негативных психологических последствий освещения СМИ чрезвычайных ситуаций. Часто эмоциональная окраска репортажей носит чрезмерно негативный, трагичный, подчеркнуто пессимистичный характер [5, с. 15].

В сознании человека экстремальные и чрезвычайные ситуации резко делят жизнь на «до» и «после». Трудно сделать однозначный вывод о том, какой вид чрезвычайных ситуаций (ЧС) оказывает наиболее тяжелые последствия на психическое состояние людей, а какие переживаются легче – *природного происхождения* или *антропогенные.*

Существует мнение о том, что чрезвычайные происшествия природного происхождения люди обычно переживают гораздо легче, чем антропогенные. Такие стихийные бедствия как землетрясения, наводнения и пр. пострадавшие расценивают как «божью волю» либо действие безликой природы – тут ничего нельзя изменить. А вот экстремальные ситуации антропогенного характера, подобные трагедии в Беслане, настолько разрушительно действуют на личность, что не только дезорганизуют поведение человека, но и «взрывают» базовые структуры всей его личностной организации – образ мира. У человека разрушается привычная картина мира, а вместе с ней – вся система жизненных координат.

Среди стихийных бедствий по разрушительному действию, причиненному ущербу и числу жертв первое место по данным ЮНЕСКО занимают землетрясения. Землетрясения разрушают искусственные сооружения, дома, здания, возводимые человеком.

Кроме того, во время землетрясений могут происходить горные обвалы, оползни, пожары, приносящие большие разрушения и представляющие угрозу для жизни людей [5, с. 14].

К специфическим последствиям землетрясения, связанным с психическим состоянием людей, можно отнести развитие реакций дезадаптации, возникновение фобических расстройств, связанных со страхом повторных подземных толчков (у людей, переживших землетрясение, часто бывает нарушен сон, так как их состояние характеризуется тревогой и ожиданием повторных толчков); опасениями за жизнь своих близких. Степень тяжести последствий стихийных бедствий в каждом случае необходимо оценивать индивидуально. Для одного человека – землетрясение, разрушение дома, эвакуация, смена места жительства может стать крахом всего, вызвать острые переживания и тяжелые отсроченные последствия, для другого – лишь стать возможностью начать новую жизнь.

Из антропогенных ЧС, по мнению ряда исследователей, максимально психотравматичной является ситуация заложничества. Это обусловлено существованием реальной перспективы смерти для заложников, переживаниями чувства парализующего страха, невозможностью противодействовать террористам в сложившихся обстоятельствах, отрицанием самоценности жизни и личности заложника. Такие ситуации порождают, как у самих пострадавших, так и в социуме вообще, большое количество агрессивных реакций, тревожных, фобических расстройств [5, с. 14].

В результате вышеизложенной информации, было выяснено, что в экстренных ситуациях организм человека подвержен стрессу. Стресс выражается общим адаптационным синдромом, проявляющимся независимо от качества патогенного фактора (химический, термический, физический) и имеющим определенные стадии:

1-я стадия – реакция тревоги, во время которой сопротивление организма сначала понижается («фаза шока»), а затем включаются защитные механизмы («фаза противошока»);

2-я стадия – устойчивости (резистентности), когда за счет напряжения функционирующих систем достигается приспособление организма к новым условиям;

3-я стадия – истощения, в которой выявляется несостоятельность защитных механизмов и нарастает нарушение согласованности жизненных функций [3, с. 25].

Итак, в результате теоретического анализа литературы по проблеме индивидуально-психологических особенностей человека, пребывающего в экстремальной ситуации, можно сделать следующие выводы:

1. Экстремальная ситуация – внезапно возникшая ситуация, угрожающая или субъективно воспринимающаяся человеком

как угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию.

2. К субъектам экстремальной ситуации относят: специалистов, жертв, пострадавших, свидетелей, наблюдателей, телезрителей.
3. Каждая экстремальная ситуация сопровождается стрессом.
4. Главными принципами оказания помощи пострадавшим в экстремальной ситуации являются: немедленность (т.е. помощь должна быть оказана как можно быстрее); приближённость к месту событий (оказание помощи должно происходить в привычной обстановке); ожидание, что нормальное состояние восстановится; простота психологической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевский Ю. Н. Стихийные бедствия и катастрофы / Ю. Н. Ковалевский. – Рига : Авотс, 1986. – 212 с.
2. Крюкова М. А. Экстренная психологическая помощь : практическое пособие / М. А. Крюкова, Т. И. Никитина, Ю. С. Сергеева. – М. : ЭНАС, 2007. – 54 с.
3. Семёнова И. А. Психология экстренных ситуаций / И. А. Семнёнова. – Ульяновск : УВАУ, 2012. – 137 с.
4. Шмигель Н. Е. Психологические последствия экстремальных ситуаций // РиТМ Психология для всех. – 2014. – № 4. – С. 44-46.
5. Шойгу Ю. С. Психология экстренных ситуаций для спасателей и пожарных / Ю. С. Шойгу. – М. : Смысл, 2007. – 319 с.

АННОТАЦИЯ

Новак Е.А. Индивидуально-психологические особенности человека, пребывающего в экстремальной ситуации.

В данной статье ставится задача изучить влияние экстремальных ситуаций на психологическое состояние личности в условиях экстремальной ситуации. Особое внимание уделяется классификации экстренных ситуаций и их субъектам. На основе проведенного исследования автором предлагается выделить 4 стандартных принципа поведения во время оказания помощи людям в экстренной ситуации.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, стресс, субъект, влияние, последствия.

SUMMARY

Novak E.A. Individual psychological characteristics of a person residing in an emergency situation.

This article seeks to examine the impact of extreme situations on the psychological state of the individual. Special attention is paid to the classification of emergency situations and their actors. On the basis of the conducted research the author proposes to allocate 4 standard principles of behavior while helping people in an emergency.

Key words: extreme situation, stress, subject, impact, consequences.

Е.В. Новикова,
И.В. Ревуцкая
г. Донецк, ДНР

УДК 159.947.5

МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ «ПСИХОЛОГ-ПЕДАГОГ»

Большинство учёных, занимающихся исследованием вопросов мотивации, сходятся во мнении, что мотив является первопричиной активности личности. Современные зарубежные и отечественные учёные подчеркивают, что именно мотивы оказывают наибольшее воздействие на поведение и деятельность человека. В.А. Иванников определяет мотивацию как психическое обеспечение процесса порождения деятельности [1]. В. А. Семиченко рассматривает мотивацию в качестве «пускового механизма», который запускает конкретную форму активности, соединяет воедино все звенья сложных психических процессов [3].

Мотивационная направленность детерминирует и профессиональное самоопределение личности, определяет выбор профессии и вуза.

Интересными представляются данные ряда исследований в области мотивационной направленности выбора профессии, проводившихся в предыдущие годы.

Так, в 1981 году Ф. М. Рахматуллина, проведя исследование, выявила, что на всех курсах первое место по значимости занимал «профессиональный» мотив. Второе место на первом курсе было у «познавательного» мотива, но на последующих курсах на это место вышел общесоциальный мотив, оттеснив «познавательный» мотив на третье место. «Утилитарный» (прагматический) мотив на всех курсах занимал четвертое место.

В 1983 году исследование, проведенное М. В. Вовчик-Блакитной, показало, что на первом этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения в качестве ведущего мотива выступает престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте – познавательный интерес, а на третьем – профессионально-практический мотив.

В 1997 году С. В. Бобровицкая провела исследование и получила следующие результаты: 43% опрошенных первокурсников Педагогического института имели ориентацию на овладение профессией. Мотивами поступления в вуз у 57% студентов были: легкость, с их точки зрения, поступления, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость во времени для самоопределения, престижность диплома о высшем образовании [2].

Е. П. Ильин подчеркивает, что мотивы поступления в ВУЗ зависят от социально-экономической и политической ситуации в стране.

Нами была поставлена задача – исследовать мотивацию выбора профессии «Психолог-педагог» в 2016 году в Донецкой Народной Республике, в Республике, которая в настоящее время находится в состоянии войны, где гибнут люди, а социально-экономический уровень значительной части населения находится за чертой бедности.

Исследование проводилось на базе Донецкого педагогического института.

В нем приняли участие студенты очной и заочной форм обучения (1-й и 3-й курсы), которые в 2016 году поступили на обучение по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

При проведении эмпирического исследования мотивационной направленности студентов-психологов были использованы следующие методики: «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенков) и методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. Н. Ильина).

Е. М. Павлютенков выделяет следующие группы мотивов выбора профессии: социальные, моральные, эстетические, познавательные, творческие, связанные с содержанием труда, материальные, престижные, утилитарные.

Т. Н. Ильина определяет три основные группы мотивов: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома».

Результаты, полученные по методике «Определение основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенков) представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Основные мотивы выбора профессии

КУРС	Социальные	Моральные	Эстетические	Познавательные	Творческие	Содержание труда	Материальные	Престижные	Утилитарные
ОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ									
1-й курс ОФО	8,63	8,58	6,58	7,79	9	4,95	3,58	5,95	8,21
3-й курс ОФО	9	9,25	7	9,25	8,25	5,75	5,25	6,5	9,25
Сред.арифмет.	8,82	8,92	6,79	8,52	8,63	5,35	4,42	6,23	8,73

ЗАОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ									
1 курсЗФО	8,67	8,22	7,39	7,5	7,45	5,45	7,77	5,38	7,38
3-й курс ЗФО	9,13	9,26	8,41	9,16	8,74	6,60	4,50	6,32	7,19
Сред.арифм	8,9	8,74	7,9	8,33	8,10	6,03	6,14	5,85	7,29
Общие сред. показатели	***8,86***	***8,83***	***7,35***	***8,43***	***8,37***	***5,69***	***5,28***	***6,04***	***8,01***

Анализ данных показывает, что, в общем,выбор студентами профессии «Психолог-педагог» детерминирован следующими группами мотивов, которые представлены в иерархической последовательности (от наиболее выраженного мотива к наименее выраженному):

1. «Социальными» (желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели и потребности);
2. «Моральными» (стремление к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, развитию нравственных качеств);
3. «Познавательными» (стремление к овладению специальными знаниями, познание содержания конкретного труда);
4. «Творческими» (стремление быть оригинальным в работе, совершение научных открытий, получение возможностей для творчества);
5. «Утилитарными» (стремление руководить людьми, работа в городе, чистота и легкость труда, ориентация на вуз);
6. «Эстетическими» (стремление к эстетике труда, его красоте, гармонии, восприятие прекрасного, получение ощущения радости от деятельности);
7. «Престижными» (стремление к профессиям, которые ценятся среди знакомых, позволяют достичь видного положения в обществе, обеспечивают быстрое продвижение по службе);
8. Мотивами «Содержание труда» (четкие знания о процессе труда, направленность на умственный и физический труд);
9. «Материальными» (стремление получать определенные блага).

Сравнительный анализ данных студентов 1-го курса очной и заочной форм обучения показывает, что доминирующими мотивами получения профессии «Психолог-педагог» у студентов 1-го курса очной формы обучения является «Творческий» мотив, а у студентов 1-го курса заочной формы обучения – «Социальные» мотивы. При выборе профессии студенты 1-го курса очной формы обучения практически не руководствуются таким мотивом, как «Материальный» (мотив находится на последнем месте). У студентов же 1-го курса заочной формы обучения «Материальные» мотивы занимают важное место в иерархии мотивов выбора профессии

(третий по значимости мотив). Наименее значимыми мотивами выбора профессии для студентов 1-го курса заочной формы обучения являются «Престижные мотивы».

Сравнительный анализ данных студентов 3-го курса очной и заочной форм обучения показывает, что доминирующими мотивами получения профессии «Психолог-педагог» у студентов 3-го курса как очной, так и заочной форм обучения являются «Моральные» и «Познавательные», менее всего выражены – «Материальные» мотивы.

При сравнении усредненных показателей выраженности мотивов студентов очной и заочной форм обучения (средние показатели 1-го и 3-го курсов обучения) выявлено, что у студентов очной формы обучения преобладают «Моральные» мотивы, в то время как у студентов заочной формы обучения – «Социальные». Менее значимы для студентов очной формы обучения оказались «Материальные» мотивы, а для студентов заочной формы обучения – «Престижные» мотивы.

Результаты, полученные по методике «Мотивация обучения в вузе» (Т. Н. Ильина), представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Мотивация обучения в ВУЗе

Курс	«Приобретение знаний»	«Овладение профессией»	«Получение диплома»
ОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ			
1-й курс ОФО	8,18 бал.	5,42 бал.	7,37 бал.
	65%	54%	74%
3-й курс ОФО	4,9 бал.	7,25 бал.	7,08 бал.
	39%	73%	71%
ЗАОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ			
1-й курс ЗФО	8,4 бал.	6,22 бал.	7 бал.
	67%	62%	70%
3-й курс ЗФО	9,85 бал.	6,8 бал.	6,7 бал.
	78%	68%	67%

Анализ данных позволяет констатировать, что доминирующим мотивом поступления в Донецкий педагогический институт по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование для студентов 1-го курса как очной, так и заочной форм обучения выступил мотив «Получение диплома». В то время как для студентов 3-го курса очной формы обучения основополагающим явился мотив «Овладение профессией», а для студентов 3-го курса заочной формы обучения – «Приобретение знаний».

Сравнительный анализ мотивов выбора профессии в исторической динамике представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Сравнительный анализ мотивов выбора профессии

Место	Исследование 1981 г.	Исследование 1983 г.	Исследование 1997 г.	Исследование 2016 г.
	Мотивы выбора профессии			
1	«Професиональные»	«Престижные»	«Престижность диплома»	«Социальные», «Моральные»
2	«Познавательные», «Общесоциальные»	«Познавательные»	«Ориентация на профессию»	«Познавательные, «Творческие»
3	«Познавательные»	«Профессионально-практические»		«Утилитарные», «Эстетические»
4	«Утилитарные»			«Престижные», «Содержание труда»
5				«Материальные»

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что доминирующими мотивами выбора профессии у студентов, решивших выбрать направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и поступивших в Донецкий педагогический институт в 2016 году, выступили: «Социальные» и «Моральные».

Интересным представляется тот факт, что в Республике, где проходят военные действия и сложная социально-экономическая ситуация, «Материальные» мотивы находятся на последней позиции в иерархии мотивов выбора профессии. Это позволяет констатировать, что материальное благосостояние не является определяющим для студентов, выбравших профессию «Психолог-педагог», профессию, которая относится к разряду «помогающей профессии» на уровне «человек – человек».

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванников В. А. Порождение деятельности и проблема мотивации / В. А. Иванников // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2015. – № 2. – С. 15-22.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2014. – 512 с.
3. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. – М. : Миллениум, 2004. – 521 с.

АННОТАЦИЯ

Новикова Е.В., Ревуцкая И.В. Мотивационная направленность личности как детерминанта выбора профессии «Психолог-педагог».

В статье рассматривается вопрос мотивационной направленности как детерминанты профессионального самоопределения личности. Представлены результаты исследования мотивов выбора профессии «Психолог-педагог» в 2016 году в Донецкой Народной Республике. Дан сравнительный анализ мотивационной направленности студентов разных лет поступления в ВУЗ по аналогичной специализации.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационная направленность, психолог-педагог, профессиональная мотивация, профессиональное самоопределение.

SUMMARY

Novikova E. V., Revutskaya I. V. Person's motivational orientation as a determinant of the choice of the profession "Psychologist-Teacher"

The question of motivational orientation as the determinant of individual's choice of profession is analyzed in the article. The results of the researchof the motives of the professional choice in 2016 in Donetsk People's Republic are presented. The comparative analysis of students' motivational orientation with which they go to University in a similar specialization in different years is made.

Key words: motive, motivation, motivational orientation, psychologist-teacher, professional motivation, professional self-determination.

Н.В. Новикова
г. Горловка, ДНР

УДК 159.955

МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тема особенностей и проблем психического развития младших школьников поднимается нами не впервые. Анализ психологических исследований данной тематики позволяет выделить основные группы проблем психического развития детей младшего школьного возраста. К ним относятся: трудности освоения учебной деятельности; сложности адаптации к новой социальной ситуации; эмоциональное неблагополучие [2; 5; 7].

Указанные проблемы носят устойчивый и, безусловно, серьезный характер. Особое место среди них занимает группа эмоционального неблагополучия – личностные проблемы, невротические и пограничные расстройства, формирующиеся в результате совокупного влияния стрессовых социальных факторов, индивидуальных особенностей личности ребенка, а также

неблагоприятной семейной ситуации [3; 4]. Очевидно, что данные проблемы существенно осложняют жизнь, прежде всего самому ребенку, негативно влияют на отношения в семье, на общение со сверстниками и значимыми взрослыми, на учебу, тормозят процесс социализации, столь важный в младшем школьном возрасте, и в целом ставят под угрозу психическое здоровье и гармоничное развитие личности ребенка. Кроме того, продолжительные социально-экономические и культурологические потрясения, многократно усиленные сегодня международным напряжением, привели к угрозе духовного и нравственного кризиса, к угрозе разрушения архетипических основ нашей культуры [8]. Несомненно, такая ситуация негативно влияет на психику взрослых и особенно травмирует психическое здоровье детей, вызывая невротизацию и многочисленные личностные расстройства. Исследования в области детской психологии и опыт практических психологов и педагогов подтверждают, что детей, нуждающихся в психологической коррекции, становится все больше. Специалисты отмечают существенный рост психических отклонений у детей младшего школьного возраста, в том числе задержек развития и девиантного поведения. В числе других факторов к подобным последствиям приводят и определенные нарушения личностного развития. Так, возбудимые и демонстративные дети потенциально являются группой риска по различным зависимостям и асоциальному поведению (наркомания, преступность и др.). Разнообразная невротическая симптоматика, задержка психического развития у детей часто возникает как патологическая форма защиты в ответ на культурологический шок, в котором продолжает пребывать наше общество, в ответ на чуждые нашей культуре жизненные принципы, губительные стереотипы мышления и поведения, навязываемые информационными и политическими технологиями в ходе разворачивающегося сегодня на наших глазах мирового противостояния.

В этой связи проблема поиска действенных психологических методов коррекции проблем психического развития детей, остается чрезвычайно актуальной. Целью данной работы является ознакомление и теоретический анализ одного из направлений психокоррекционной и профилактической работы с детьми – методики драматической психоэлевации, создателями которой являются Медведева Ирина Яковлевна и Шишова Татьяна Львовна.

Метод драматической психоэлевации – это метод арт-терапии детей, имеющих невротические и пограничные расстройства (страхи, гиперзастенчивость, демонстративность, расторможенность, гиперактивность, агрессивное поведение, избирательный мутизм, аутизм в легкой степени, логоневроз, энурез, астма невротического происхождения, тики и другие навязчивости и т.п.) [6].

Основополагающим принципом методики драматической психоэлевации авторы считают гармонизацию, оздоровление деформированной психики ребенка в целом, а не коррекцию отдельного невротического симптома или симптомов. В связи с этим метод направлен прежде всего на поиск личностной причины психической травматизации, т. е на определение особенностей личности ребенка с теми или иными расстройствами. Эти деформированные стороны личности авторы называют патологическими доминантами, определение и работа с которыми являются основой психокоррекционных занятий детского кукольного театра. Важно отметить, что при похожих внешних симптомах (страхи, гиперзастенчивость, возбудимость, негативизм и другие, перечисленные выше) патологические доминанты могут быть совершенно различными, и, наоборот, при разных симптомах доминанты могут оказаться сходными. Таким образом, проблема диагностики патологической доминанты личности ребенка является наиболее важным и одновременно наиболее трудным вопросом, который решается в процессе терапии.

Характерная особенность, сущность метода психоэлевации заключается в самом названии: от латинского «elevare» – «поднимать», «восходить». Отсюда главное направление метода – «облагородить» недостаток, возвысить, элевировать его до уровня достоинства. При этом И. Я. Медведева особо подчеркивает недопустимость грубого вмешательства, попыток радикально устранить, искоренить ту или иную патологическую черту личности, т.к. результатом подобных действий будет еще более деформированная психика и множественные нарушения личности ребенка. Авторы обозначают благоприятные, желаемые направления психоэлевации основных патологических доминант: так, жадность оптимально трансформировать в бережливость, гиперзастенчивость – в скромность, агрессивность – в устойчивую роль защитника слабых и т. д.

Важно отметить, что метод психоэлевации и авторский подход к внутреннему миру ребенка (и взрослого) в целом основывается на нравственном кодексе традиционной русской культуры и этики. Как известно, культурологи вычленяют в традиционной культуре такое ее качество, как репрессивность, и в этом отношении современное российское общество остается преимущественно традиционным [9; 10]. Одной из характерных черт репрессивной культуры применительно к анализируемому вопросу является то, что чувственная природа человека рассматривается как низшая форма человеческой сущности и всячески подавляется, репрессируется. В рамках метода психоэлевации данное положение выглядит следующим образом: «в психокоррекционных театральных этюдах под общим названием «хозяин-собака» натуру олицетворяет собака,

а личность – хозяин. Сюжет этюда строится так, что кукла-собака мешает кукле-хозяину жить, и ему волей-неволей приходится с ней справляться, т. е. личность должна научиться укрощать, облагораживать, обуздывать натуру» [6].

В своих исследованиях авторы особо подчеркивают важность воспитания детей в национально-культурных традициях, которые, по сути, являются мощным терапевтическим инструментом психокоррекции личности ребенка. В этой связи необходимо обратиться к основным положениям теории К. Г. Юнга в области культурных стереотипов, в частности, к «коллективному бессознательному» как национально-культурному архетипу любого общества [1; 8]. Согласно Юнгу, разрушение архетипов – глубинных пластов человеческой психики – может привести к тяжелой патологии личности. Как уже указывалось выше, данное положение особенно актуально для современного российского общества, т. к. вследствие совокупного влияния негативных социально-экономических, политических и культурологических факторов архетипические основы нашей культуры оказались под угрозой разрушения. Такая ситуация особенно травматично воздействует на психику детей. Это связано с тем, что в «коллективном бессознательном» детской психики более выражена архетипическая основа, которая с трудом поддается трансформации и сопротивляется «чужим» жизненным принципам и поведенческим стереотипам. Это бессознательное сопротивление глубинной родовой памяти выражается в невротической симптоматике, многочисленных личностных проблемах.

В этой связи авторы выделяют главные ценности традиционной русской культуры, способные противостоять разрушению архетипических основ нашего общества – целомудрие; в целом негативное отношение к богатству; патриотизм, героизм, альтруистичность, жертвенность; общинный, родовой, семейный уклад жизни; пренебрежение к низменному, меркантильному и возвышенное стремление к идеальному, духовному началу. Практически все перечисленные особенности отечественных архетипов основываются на христианской вере и непосредственно связаны с православной этикой. Таким образом, воспитание детей, имеющее целью сохранение психического здоровья и гармонизацию личности ребенка, должно базироваться на православных этических основах.

Педагоги и родители отмечают устойчивые положительные результаты в психокоррекции личностных проблем детей разного возраста по методу драматической психоэлевации. Авторами разработаны варианты методики, этюды и психокоррекционные пьесы для дошкольников и младших школьников, для детей среднего школьного возраста и для подростков, в том числе с асоциальным поведением. Кроме психокоррекции разнообразных личностных

проблем психического развития детей, метод позволяет решать и другие важные задачи – повышение самооценки, преодоление конфликтности, ревности, эгоизма, развитие самостоятельности, гармонизацию детско-родительских отношений, формирование принципов здорового традиционного воспитания, укрепление психики и усиление личности ребенка в целом.

Хотелось бы завершить статью словами авторов этого уникального метода И. Я. Медведевой и Т. Л. Шишовой: «Лечат не куклы, а люди. И исход лечения зависит не от антуража, а от желания и умения этих людей решить главную задачу: встретиться со сложным миром ребенка и, не упрощая этот мир, сделать его более устойчивым и гармоничным».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреусенко-Кузнецов А. А. Теории личности: зарубежный опыт теоретизации : Курс лекций / А. А. Бреусенко-Кузнецов. – К. : Миллениум, 2008. – 442 с.
2. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М. : Знание, 1994.
3. Голенищева Е. Л. Психологические детерминанты агрессивного поведения младших школьников / Е. Л. Голенищева. – СПб., 2005.
4. Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов : монография / А. И. Захаров. – СПб. : КАРО, 2006.
5. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М., 1991.
6. Медведева И. Я. Дети, куклы и мы / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – Рязань : Зерна-Слово, 2014. – 352 с.
7. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
8. Юнг К. Архетип и символ / перевод : В. В. Зеленский / К. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
9. Яковенко И. Г. Познание России. Цивилизационный анализ / И. Г. Яковенко. – М. : Наука, 2008. – 341 с.
10. Яковенко И. Г. Риски социальной трансформации российского общества : культурологический аспект / И. Г. Яковенко. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 176 с.

АННОТАЦИЯ

Новикова Н.В. Методы арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми младшего школьного возраста.

В статье рассматриваются личностные проблемы психического развития детей младшего школьного возраста. Анализируются

основные принципы авторской методики драматической психоэлевации. Подчеркивается значимость нравственного и культурного аспектов в процессе воспитания и психокоррекции детей.

Ключевые слова: личностные проблемы, метод драматической психоэлевации, патологическая доминанта, архетип, традиционное воспитание, национальная культура, православная этика.

SUMMARY

Novykova N. V. The methods of art therapy in the psycho-correction work with children of primary school age.

The article deals with personal problems of psychic development of children of primary school age. Analyzes the main principles of the author's techniques of dramatic psychoelevation. It also emphasizes the importance of the moral and cultural aspects in the process of parenting and therapy of children.

Key words: personal problems, the techniques of dramatic psycho legal, pathological dominant, archetype, traditional education, national culture, orthodox ethics.

С.С. Павленко
г. Донецк, ДНР

УДК 94(44):327

ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА КОЛЛАБОРАЦИОНИСТСКОГО РЕЖИМА ВИШИ

Вторая Мировая война, закончившаяся более 70 лет назад, оставила болезненный шрам в воспоминаниях практически всех стран и народов, которые так или иначе с ней соприкоснулись. Этот глобальный вооружённый конфликт уже был изучен со всех сторон и имеет достаточно широкую историографию, однако есть один аспект, который до сих пор остаётся актуальным для изучения – это история становления и дальнейшей судьбы прогерманского режима Виши во Франции.

История этой войны до сих пор находит отклик в современности, где во многих странах мира поныне происходит захват власти радикальными группами, которые угрожают стабильности и безопасности в мире. От чего также в первую очередь страдают те, кто менее всех защищён.

Существенный вклад в разработку исследования по истории режима Виши внесли российские исследователи: К. Г. Михеев, Д. Ф. Краминов, Е. В. Дарьина, И. В. Можейко, Л. Ф. Селин. Эти авторы пытались изучать проблему сущности коллаборационизма

во Франции, его предтечи и социально-экономического состояния режима Виши. Вместе с тем, они изучали и личности этого режима с целью лучшего ознакомления с вопросом.

Среди зарубежных исследователей деятельность правительства Виши хорошо изучена в работах А. Ребера, А. Мишеля, Р. Пакстона, А. Руссо, Ф. Гренье, Л. Гарроса. Все они изучали самые разные аспекты деятельности «Французского государства».

Формальное начало войны Франции и Германии относится к 1939 году, но активных боевых действий ни одна из сторон долгое время не предпринимала. Это явление в мировой истории сразу окрестили «Странной войной», которую каждый француз для себя видел по-своему. Кто-то сеял панику среди населения о готовящейся атаке немецкой армии, кто-то считал линию Мажино действительно неприступной, а кто-то в этот момент готовился к захвату власти в свои руки.

И конечный вариант оказался правдивым. Уже в начале 1940 года Третий Рейх атаковал Францию с территории Бельгии и Третья французская республика пала.

На самом деле не только французы, но и весь мир был в шоке от внезапности и свирепости удара германской армии, которая за короткое мгновение поставила Францию на колени. Всего 2 месяца понадобилось немцам, чтобы захватить ту страну, которую в течение четырёх лет не могли взять в ходе I Мировой войны [1, с. 12].

Естественно, что Гитлер и всё немецкое руководство чувствовало собственный триумф, так как на территории Франции в то время находились не только лишь французские войска, но и войска союзников. Однако никто из них не мог помочь бедной Франции в защите собственного государства.

Демаркационная линия, которая делила страну на оккупированную и «свободную» зоны, уничтожала единство Франции. Продовольствие, промышленная продукция, скот, частично сырьё и оборудование стали вывозиться в Германию. Повальный грабёж уже в первые недели германского господства вызвал безудержный рост дороговизны, массовые заболевания и смертность.

На руинах Третьей французской республики выросла чисто германская марионетка – «Французское государство» (официальное название правительства Виши). Его лидером стал маршал Анри Филипп Петэн. Начать стоит с его биографии: выдающийся военачальник, окончил Высшую военную школу в Париже. Особо отметился благодаря победе в битве под Верденом, что позволило ему получить от российского императора Николая II орден Святого Георгия 4-ой степени. В период между мировыми войнами Петэна очень любили во Франции и даже развешивали по Парижу плакаты с призывом «Нам нужен такой, как Петэн» [1, с. 21].

Так как французский маршал очень трепетно относился к историческому прошлому Франции и всюду стремился подчеркнуть величие своей страны, то даже выбор столицы был сделан не случайно. Курортный город Виши, основанный ещё в период римского завоевания под предводительством Гая Юлия Цезаря, был настолько красив, что многие гости города окрестили его «маленьким Парижем» и это был идеальный выбор с точки зрения Петэна.

Следующим шагом на посту главы этого марионеточного государства стало заявление о начале «Национальной революции», в процессе которой маршал произвёл глубокие изменения в порядке функционирования власти. В первых «конституционных актах» от 11 июля 1940 г. Петен по собственной инициативе заявил, что «возлагает на себя функции главы Французского государства» (акт № 1), берет на себя «всю полноту правительственной власти» (акт № 2) и откладывает заседания Палат «до нового распоряжения» (акт № 3). Республика, таким образом, практически сводилась на нет, и вводился авторитарный режим, при котором исполнительная, законодательная и судебная власти бесконтрольно сосредотачивались в одних руках [3, с. 15].

Выступая по радио с заявлением о перемирии 25 июня 1940 года, маршал Петэн многообещающе провозгласил начало нового порядка. А в заключение он добавил: «Наше поражение стало результатом нашей распущенности. Состояние вседозволенности разрушило все, что было создано духом жертвенности. Поэтому я призываю вас в первую очередь к интеллектуальному и моральному возрождению».

Правительство Петэна было признано большинством государств, в том числе США и СССР. Накануне войны новый посол Франции вручил Наркому иностранных дел В. М. Молотову верительные грамоты. Парадоксальным образом официальная пропаганда продолжала эксплуатировать прежние военные подвиги Петэна и его образ «верденского победителя» – хотя эти победы были одержаны над немцами, нынешними союзниками режима Виши, хозяйничавшими практически во всей Франции [3, с. 19]

Международное положение режима Виши было неоднозначным. Страны Оси признавали его законным правительством, а послом Германии был назначен Отто Абец. Государства, находившиеся в состоянии войны с Германией (прежде всего Великобритания), считали, начиная с июля 1940 года, законным представительством Франции в мире только движение де Голля, а режим Виши – нелегитимным правительством во главе с изменниками. Тем не менее, США и СССР первоначально признали режим Виши и аккредитовали при нём своих послов. В 1941 году, став объектом агрессии со стороны стран Оси (СССР в июне, а США в декабре), оба эти государства перевели своих послов из Виши в Лондон, признав,

таким образом, правительство де Голля. Режим был признан Канадой (до оккупации южной Франции) и Австралией (до конца войны). Одни нейтральные государства имели дипломатические отношения с Виши, другие – нет [2, с. 8].

Вокруг маршала Петэна собрались бывшие французские премьер-министры Лаваль, Шотан, Фланден, бывшие министры Ламери, Риволе, Катала, Деа, Марке, Иберна-гарэ и др. Петэновские порядки и петэновскую измену прославляли такие мастера пера и слова, как Луи Селин, Жан Жионо, Жюль Легран, Жорж Кокто, Пьер Бенуа, Жан Ксидиас, «социалист» Спинас и гитлеровец Суарец, профессор Анрио и член Академии «бессмертных» Абель Боннар и многие другие «знаменитости».

Вишистское правительство пыталось казаться самостоятельным, суверенным правительством. В Виши издавались декреты, производились назначения и смещения, раздавались награды, устраивались дипломатические приёмы и военные парады, посылались многочисленные представители за границу, велись бесконечные переговоры с правительствами США и Канады. Иногда устраивались маленькие фронды против немцев, – словом, делалось очень многое, чтобы убедить французов и нейтральные заграничные круги в подлинной независимости правительства изменнической клики и в том, что Франция – «нейтральная держава».

9 февраля 1941 г. министром иностранных дел стал адмирал флота Жан Дарлан. С весны 1941 г. и до осени 1942 г. Дарлан, сконцентрировавший в своих руках посты вице-премьер-министра, министра военно-морского флота, военного министра, министра авиации, министра иностранных дел и министра информации, был главной фигурой в «правительстве» Виши. Фактический диктатор, он рьяно трудился над укреплением фашистского режима в стране и удовлетворением нужд и потребностей своих германских хозяев. При нём усилились проводившиеся под руководством немецких специалистов изыскания и подготовительные работы к строительству транссахарской железной дороги между Северной Африкой и важнейшим в стратегическом отношении портом Африки – Дакаром [5, с. 33].

При нём немцы превратили Тунис, Алжир, Марокко в тыловые районы армии Роммеля. При нём генерал Денц передал немцам французские аэродромы в странах Леванта; он же, настаивая на конвоировании французскими военными судами французских торговых кораблей, прорывавшихся через английскую блокаду, вёл дело к отказу от «нейтралитета» и открытому вступлению Франции в войну на стороне Германии.

К 1944 году правительство Виши пришло к своему политическому краху; население видело в нём только горстку предателей.

Трудящиеся лишились завоёванных ими на протяжении десятилетий прав, экономика страны перестала функционировать, уровень жизни французов резко снизился.

Таким образом, к концу своего существования правительство Виши оставило широкий след в истории Франции. Маршал Анри Петэн и другие деятели французского коллаборационизма до 1940 года были уважаемыми людьми в этой стране, но до сих пор остаётся вопрос о причине их сотрудничества с немцами. Вероятно, одним из возможных ответов на этот вопрос было желание маршала Петэна сохранить хоть какую-то часть своего государства. Вся важнейшая внешнеполитическая деятельность вишистов была направлена на поддержку контроля в своих колониях и частично армия Виши помогала немецкой армии в войне против сил союзников.

В результате поражения Германии режим Виши рухнул, его руководители предстали перед судом по обвинению в измене и были приговорены к смертной казни или различным срокам тюремного заключения, а проводившаяся правительством Виши политика стала предметом ожесточенных дискуссий, не прекращающихся и поныне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руссо А. «Национальная революция» режима Виши / А. Руссо // Французский ежегодник 2003. – М., 2003. – 48 с.
2. Канинская Г. Н. Две войны в зеркале французской истории / Г. Н. Канинская // Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2010. – 34 с.
3. Михеев К. Г. Социально-экономическая политика правительства Виши во Франции (1940-1944) : автореф. дисс... / К. Г. Михеев. – М., 2005. – 28 с.
4. Михеев К. Г. Правительство Виши и дискриминация евреев в экономической области в 1940-1942 гг. / К. Г. Михеев // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 8. История. – 2003. – № 4. – 59 с.
5. Смирнов В. П. Движение Сопротивления во Франции : автореф. дисс. ... докт. ист. наук / В. П. Смирнов. – М. : МГУ, 1972. – 59 с.
6. Margairaz M. L'Etat, les finances et l'économie, histoire d'une conversion (1932-1952) / M. Margairaz. – Paris, 1991. – T. 1. – P. 151-203.
7. Lubetzki J. La condition des Juifs en France sous l'occupation allemande (1940-1944) La législation raciale / J. Lubetzki. – Paris, 1945. – P. 49.
8. Billig J. La condition des Juifs en France (juillet 1940 – août 1944) / J. Billig // La revue de la deuxième guerre mondiale, 1956. – № 24. – P. 23-55.

АННОТАЦИЯ

Павленко С.С. Внешняя политика коллаборационистского режима Виши.

В данной статье рассматривается история зарождения правительства Виши, его политика и место в мировой истории. Анализируются процессы развития взаимоотношений этого государства со всеми существующими странами. В ходе работы выявлена суть внешней политики французских коллаборационистов.

Ключевые слова: II Мировая война, Франция, коллаборационизм, политика, режим Виши.

SUMMARY

Pavlenko S.S. The foreign policy of the collaborationist Vichy regime.

In this article the history of the birth of the Vichy government, its policies and place in world history are under consideration. The process of development of state relations with all existing countries is analized. The study revealed the essence of the foreign policy of the French collaborators.

Key words: World War II, France, collaboration, politics, the Vichy regime.

Ю.С. Плетнёва
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СОЦИОГЕННОЙ СИТУАЦИИ

В настоящее время проблема адаптации является одной из кардинальных проблем психологии. Зародившись в биологии, где довольно рано возникли попытки исследования взаимосвязи организмов с окружающей их средой, она переросла рамки естествознания и, обогатившись идеями современных общественных и гуманитарных наук, приобрела новое содержание. Повышение интереса к проблеме социальной адаптации и все более активное изучение этой темы в русле социальной психологии обусловлено интенсивными изменениями, происходящими в современном обществе. Неустойчивость и, часто, непредсказуемость социальных процессов предъявляет повышенные требования к личности, которой необходимо, с одной стороны, соответствовать социальным требованиям, с другой – сохранять внутреннюю стабильность и равновесие. В современных условиях человек вынужден обновлять

своё видение мира, взгляды, представления о действительности через всё более короткие интервалы времени. В то же время, всё более отчётливой становится тенденция к признанию ценности человеческой индивидуальности и, соответственно, возможности самореализации человека в условиях продуктивного взаимодействия с социальной средой [1, с. 35].

Хотя в последнее время вопросам приспособления человека к социальным условиям уделяется значительное внимание, анализ литературы свидетельствует, всё же, о недостаточной изученности проблемы адаптации. Так, до сих пор нет четкого и однозначного определения понятия «социальной адаптации», которое бы учитывало всю сложность и противоречивость этого явления. Чаще всего специфика «социальной адаптации» связывается лишь с социальным характером факторов, воздействующих на человека. Однако специфика взаимодействия личности и социальной среды накладывает существенный отпечаток на сам ход адаптивного процесса. Эти особенности вносят немаловажные коррективы в понимание адаптивных свойств личности, изменяя их структуру и критерии, на основе которых выделяются такие свойства. Многоплановый, комплексный характер проблемы социальной адаптации и огромное количество несистематизированного материала, касающегося данной проблемы, ставит нас перед необходимостью рассмотрения некоторых методологических принципов и подходов к её изучению.

Изначально проблема социальной адаптации привлекла внимание психологов в связи с изучением нарушений взаимодействия человека и окружающей социальной среды. Поэтому традиционно внимание исследователей концентрировалось лишь на двух противоположных уровнях адаптированности: максимальной адаптированности и дезадаптированности. Недостаточность такого подхода неоднократно отмечалась в работах отечественных исследователей. Шагом к углублению понимания данной проблемы был поиск промежуточных вариантов степени адаптированности и выделение форм адаптации на основе разграничения внешнего и внутреннего критерия. Делая следующий шаг, мы предлагаем рассмотреть данную проблему сквозь призму развёртывания самого процесса социальной адаптации. Мы рассматриваем адаптированность и дезадаптированность как два крайних полюса единого процесса. В этом контексте любые отличные от экстремальных состояния адаптированности соответствуют его промежуточным этапам или же являются отражением определённых отклонений от оптимального течения процесса [3, с. 11].

Адаптация представляет собой комплексную реакцию на изменение ситуации взаимодействия индивида и среды. Процесс адаптации разворачивается во времени, проходя несколько этапов

и затрагивая практически все компоненты личности. Изменения, происходящие в личности, можно отследить на трёх уровнях: эмоциональном, когнитивном и поведенческом. Эмоциональный компонент описывает общее эмоциональное состояние человека и его отношение к изменившейся ситуации. Когнитивный компонент определяет степень информированности личности о ситуации, степень ориентировки в возникающих проблемных ситуациях. На поведенческом уровне рассматривается активность индивида, направленная на преобразование ситуации. При этом активность может выражаться в виде внешнего поведения, а может выступать в форме внутренней активности, направленной на преобразование собственной личности.

В процессе социальной адаптации, при последовательном переходе с одного этапа на другой, различные компоненты (эмоциональный, когнитивный и поведенческий) приобретают неодинаковую значимость. Нагрузка как бы переносится с одного уровня на другой в зависимости от тех задач, которые приходится решать личности в процессе построения новой системы взаимодействия со средой. Хотя грани между последовательными стадиями процесса могут быть достаточно размыты, однако компонент, который несёт наибольшую нагрузку на определённом этапе, как правило, более ярко выражен. Соответственно, по распределению внутренних ресурсов личности между эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами можно определить этап процесса адаптации в конкретный момент.

Выделяется пять взаимосвязанных этапов в едином процессе социальной адаптации:

1. Первичная реакция на изменения.
2. Ориентировка.
3. Внутренняя переработка и осмысление.
4. Действия, направленные на изменение.
5. Продуктивное взаимодействие.

Проблема социально-психологической адаптации лиц, побывавших в экстремальных условиях деятельности, включающая оценку вероятности сохранения их здоровья и работоспособности после воздействия экстремальных факторов, становится в настоящее время особенно актуальной. Это связано с тем, что во всем мире участились стихийные бедствия, межнациональные и межрегиональные конфликты. Значительно увеличилось число жертв военных действий и количество военнослужащих – участников локальных конфликтов внутри страны и боевых действий за рубежом. Имея своеобразный жизненный опыт, они представляют собой такую категорию населения, которая нуждается в особом подходе. На первый план выходит вопрос о необходимости адаптации к

новым условиям, о перестройке психики на мирный лад [5, с. 88].

Исследования, проводимые в этой области, показывают, что у людей, побывавших в экстремальных ситуациях, возникают так называемые пост-травматические стрессовые нарушения. Круг явлений, вызывающих травматические стрессовые нарушения, достаточно широк и охватывает множество ситуаций, когда возникает угроза собственной жизни или жизни близкого человека, угроза физическому здоровью или образу «Я». Нарушения, развивающиеся после пережитой психологической травмы, затрагивают все уровни человеческого функционирования (физиологический, личностный, уровень межличностного и социального взаимодействия) и приводят к стойким личностным изменениям не только у людей, непосредственно переживших стресс, но и у членов их семей, а также очевидцев [2, с. 321].

Посттравматические стрессовые нарушения способствуют формированию специфических семейных отношений, особых жизненных сценариев и могут влиять на всю дальнейшую жизнь. Психическая травма, психологический шок и их последствия – вот что будет определять жизненный настрой выживших в военных конфликтах.

Вся человеческая история может быть поделена на две части – войну и мир. Это два полярных состояния, в которых находится любое общество в своем развитии и отношении с внешним окружением. Несмотря на все упования лучших умов, на надежды и прогнозы гуманистов, что с прогрессом цивилизации крайние конфликтные, разрушительные формы взаимоотношений в человеческом обществе, в том числе и войны, постепенно сойдут на нет, не оправдались. Более того, в последние столетия проявилась тенденция не только учащения войн, но и многократного роста масштаба охваченных ими территорий и людских масс, числа вовлекаемых в них стран и народов, степени ожесточенности, количества жертв и величины ущерба. XX век фактически стал апогеем человеческой воинственности и эволюции войны как особого общественно-политического явления [2, с. 250].

Необходимость в социально-психологической адаптации обычно возникает при изменении привычных социальных условий или при изменении способа взаимодействия с привычной средой. Ее можно также представить как часть процесса самосознания в общем процессе социализации, когда человек пытается раскрыть и осознать свое отношение к социальным ролям, а также ищет новые социальные связи и отношения [6, с. 77].

Главная особенность жизненного процесса адаптации у человека состоит в том, что адаптация возникает, как правило, как вынужденный процесс, источник которого находится вне человека. Дестабилизирующие факторы или проблемная

социально-психологическая ситуация нарушают социальную устойчивость, вызывают психическое напряжение, поэтому адаптационный процесс традиционно связывают также с потребностями самосохранения, обеспечения основной деятельности, приведения себя к норме общего развития в балансе личностного и общественного.

В структуру социальной адаптации входят такие компоненты, как субъекты (индивиды, адаптанты), факторы (комплекс условий и обстоятельств – политических, правовых, экономических, социально-исторических, культурных, психологических, медико-биологических) и объекты (фрагменты реальности, имеющие непосредственное отношение к субъекту и процессу адаптации). Динамический аспект адаптационного процесса (адаптогенез) предполагает рассмотрение его пространственно-временных характеристик. При этом предлагаются разделения этапов адаптации по качественным основаниям; например, разделение на такие этапы: 1) уравновешивание (как стадию взаимной терпимости индивида и среды); 2) псевдоадаптацию (как стадию, сочетающую внешнюю приспособленность к обстановке с внутренне отрицательным отношением к ее требованиям и нормам отношения); 3) приноровление (как признание основных ценностей новой ситуации, связанное со взаимными уступками); 4) уподобление (как результат психологического переориентирования индивида, выраженный в трансформации прежних взглядов, ориентаций, установок в соответствии с новой ситуацией). Существует и другое разделение, где этапы названы так: ориентировочный (ознакомление со средой), оценочный (интенсивная критическая и отборочная деятельность) и совместимости (преодоление разобщенности вплоть до свободного ориентирования в новой социокультурной среде) [1, с. 15].

Интересное для социальной психологии наблюдение сделано социологом Л. В. Корель, которое предполагает, что при большом количестве социально и психологически значимых изменений у индивида первый этап может проходить в виде социального и даже психологического шока, а после стадии мобилизации адаптивных резервов будет формироваться “ответ на вызов среды”. Если же “социальный шок” не сможет запустить процессы мобилизации, то это вынудит индивида к поиску глубинных адаптивно-эволюционных механизмов, что в определенной среде не всегда приведет к благоприятному адаптивному исходу [1, с. 27].

В противовес динамическому аспекту адаптационного процесса выделяется аспект его устойчивости и инертности. Объяснение этому парадоксу адаптации может быть дано такое: относительная стабильность и инертность процесса адаптации связана с

происходящей в ее рамках глубокой модификацией системы ценностей, которая сама по себе есть достаточно устойчивый компонент личностной структуры человека. В психологическом смысле основой стабилизации считают мотивационно-волевые процессы, протекающие в направлении реализации значимых для субъекта адаптации целей [5, с. 115].

Тема адаптации психики человека к экстремальным ситуациям важна по той причине, что в результате повышается эффективность действия человека в самых разных видах деятельности. Это часто называют повышением личной эффективности. Работа над собой в этом направлении способствует личностному развитию.

Подходы к диагностике процесса социальной адаптации.

При изучении социальной адаптации психологическая диагностика может преследовать следующие цели:

1. Определение степени адаптированности индивида в данный момент.
2. Определение этапа адаптивного процесса, на котором находится испытуемый.
3. Определение характера нарушений адаптации.
4. Определение адаптивных ресурсов личности [5, с. 58].

Комплексное изучение выделенных параметров достаточно объёмно и включает большое разнообразие диагностических методов. Поэтому в данной работе остановимся кратко лишь на основных методологических принципах и подходах.

При диагностике степени адаптированности индивида мы выделяем два показателя: реальную адаптированность и нормативную. Реальная адаптированность определяется через сравнение текущего состояния с неким эталоном – с характеристиками, свойственными пятому, завершающему этапу процесса. Нормативная адаптированность – через соответствие изучаемых характеристик тому этапу процесса, на котором находится в данное время индивид. Состояние человека может быть далеко от эталона адаптированности, но вполне соответствовать нормальному течению процесса адаптации. Такое разделение достаточно продуктивно, так как в большинстве случаев мы сталкиваемся именно с некоторой промежуточной стадией развития процесса адаптации, а не с его крайними вариантами.

Диагностика этапа адаптивного процесса, на котором находится испытуемый, проводится по следующим принципам.

1) Наиболее общим показателем этапа социальной адаптации является «нагруженность» эмоциональным, когнитивным или поведенческим компонентом. Выявление одного из этих компонентов как наиболее значимого будет говорить о соответствующем этапе адаптивного процесса.

2) Более детальная картина может быть получена из анализа отдельных характеристик выделенных компонентов и их взаимосочетаний. При успешном течении процесс адаптации на каждом этапе характеризуется чётко определёнными характеристиками эмоционального состояния, познавательной и поведенческой активности. Их устойчивые сочетания могут служить индикаторами этапа. Здесь мы выделяем основные (ведущие) и фоновые показатели. Основные показатели характерны только для данного этапа, фоновые могут иметь аналогичную величину и на других этапах и имеют диагностическую ценность при взаимодействии друг с другом и с основными показателями [4, с. 120].

Отклонения от оптимального сочетания выделенных характеристик являются показателями нарушений процесса. Например, если наряду с выраженным негативным эмоциональным состоянием и слабой информированностью отмечается поведенческая пассивность, состояние апатии, мы можем диагностировать нарушения на первом этапе адаптивного процесса [6, с. 75].

Диагностика адаптивных ресурсов личности основывается на предположении, что индивидуальные различия предполагают некоторый разброс в степени развития и функционирования отдельных адаптивных качеств у разных людей. Построив индивидуальный профиль общей адаптивности личности, мы сможем предсказать наиболее вероятные типы нарушений адаптации для конкретного человека. При этом предполагается, что дефицит определённых когнитивных возможностей, эмоциональные нарушения или неадекватная поведенческая активность приводят к нарушениям именно на тех этапах процесса адаптации, где соответствующие качества являются определяющими и на них ложится наибольшая нагрузка. На профиле сохраняются пять блоков адаптивных качеств, соответствующих основным этапам процесса адаптации. Набор же качеств внутри каждого блока меняется в зависимости от уровня социальной среды, с которой взаимодействует индивид [5, с. 86].

Таким образом, социально-психологическая адаптация выступает как процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды, в результате которого происходит принятие целей, норм группы, социальных ролей и других характеристик социальной среды. Характер и результаты адаптационного процесса будут зависеть от многих факторов, прежде всего таких, как цели и ценностные ориентации индивида, возможности их достижения в социальной среде. Эффективность социально-психологической адаптации во многом зависит от того, насколько адекватно человек воспринимает свою социальную позицию, свои качества и социальные связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : НАУКА, 1988. – 270 с.
2. Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс,1986. – 420 с.
3. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания. / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15-36.
4. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129.
5. Началджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. / А. А. Началджян. – Ереван : ЭПО, 1988. – 262 с.
6. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности / А. А. Реан // Вестник СПбГУ. – Сер. 6. – 1995. – Вып. 3. – № 20. – С. 74-79.

АННОТАЦИЯ

Плетнёва Ю.С. Социально-психологическая адаптация личности в условиях экстремальной социогенной ситуации.

В данной статье актуализируется проблема адаптации к экстремальным условиям жизнедеятельности. Делается попытка анализа и обобщения различных точек зрения зарубежных и отечественных авторов по данному вопросу.

Ключевые слова: адаптация, экстремальные условия, социогенная ситуация.

SUMMARY

Pletneva Yu.S. Socio-psychological adaptation of the person in extreme sociogenic situation.

This article examines the problem of adaptation to extreme conditions of life. An attempt to analyze and summarize the different points of view of foreign and domestic authors on the subject is being done.

Key words: adaptation, extreme conditions, sociogenic situation.

Н.Ю. Пчеленко
г. Донецк, ДНР

УДК 94:327.323 «1981/1989»

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОЙНА АДМИНИСТРАЦИИ РОНАЛЬДА РЕЙГАНА ПРОТИВ СССР В 80-е ГОДЫ XX ВЕКА

Прикладные исследования и практическая психологическая деятельность в области политики имеют колоссальный опыт в мировой психологии. Еще в 30-х годах XX века были изданы первые работы по этой теме, а в последние десятилетия политическая психология как специальная область психологической науки рассматривалась такими учеными, как М. Херман, И. Джанис, В. Стоун. Очевидно, что политические процессы обусловлены не только объективными социально-экономическими факторами общества, но и эмоциями, стереотипами и иллюзиями, индивидуальными особенностями политиков, их межличностными отношениями. Психологические факторы играют большую роль в принятии политических решений.

Одной из самых обсуждаемых тем в мировом сообществе в настоящее время является ведение информационно-психологической войны США и стран Европейского союза (ЕС) против России. Данное давление, как показывают события новейшего этапа всемирной истории, оказывалось не раз на Советский Союз и Российскую Федерацию. В связи с этим особый интерес представляет анализ ведения информационно-психологической войны администрацией Рональда Рейгана против СССР в 80-е годы XX века.

Победа Рональда Рейгана и его команды на президентских выборах в 1981 году и его приход в Белый дом открыли новую страницу в советско-американских отношениях – страницу ненависти. Предшественники Рональда Рейгана относились к СССР как к своему главному противнику в упорной борьбе за мировое господство, но никто из них не думал о немедленном уничтожении великой державы. Новоизбранный президент США фанатично ненавидел Советский Союз.

В начале 80-х годов исследовательский центр «Фонд наследия» [1, с. 45] подготовил для нового президента стратегический план «Доктрина освобождения». В этот период в пропагандистские материалы вносится понятие «стратегия национальной безопасности», подготовленная в 1981 году администрацией Рональда Рейгана. В неё входили четыре компонента, которые, по словам экспертов, поспособствовали краху СССР: дипломатический, военно-политический, информационный, экономический.

Идеологическая составляющая компонента «Стратегии национальной безопасности» включала в себя хорошо

организованную информационно-психологическую войну, работу с диссидентами и лидерами СССР, поддержку «пятой колонны» и абсолютную дискредитацию КПСС как государственной основы Советского Союза.

Для этого применялись современные информационные технологии посредством координации работы всех государственных структур и спецслужб США [2, с. 23]. Для реализации программы были задействованы ЦРУ, Государственный департамент, ЮСИА (информационное агентство США), а также другие федеральные ведомства.

Вашингтон контролировал 75% мирового потока телевизионных программ, 90% телевизионных новостей. США имели огромное влияние на деятельность спецслужб и других стран [6].

Масштабные психологические операции США против СССР начались в середине февраля 1981 года и продолжались до 1983 года.

В 1981 году в Вашингтоне был разработан проект «Истина». Особый интерес представляет формулировка целей проекта Дж. Хьюза, изложенная в меморандуме: «Проект «Истина» – это многогранная кампания, предусматривающая пропаганду американских целей, идеалов и достижений в широком плане. Для проекта «Истина» важно делать упор на моральные, духовные, культурные идеалы – общие для нас и наших союзников. Мы должны подчёркивать, что США – это страна, для которой характерна глубокая верность делу мира, страна, искренне заинтересованная в переговорах о контроле над вооружениями, но одновременно добивающаяся исполнения этих своих желаний с позиции силы» [3, с. 15].

В 1983 году возник проект «Демократия». Главная цель которого – психологическое воздействие на СССР через эмигрантские центры, организацию прямого телевещания из Вашингтона через спутник на посольства США в социалистических странах [4, с. 24].

В январе 1983 года Рональд Рейган подписал директиву № 77 «Руководство общественной дипломатией, связанной с целями национальной безопасности» [5, с. 13]. В этом документе немаловажную роль играл пункт об организации и проведении широкого круга информационно-культурных мероприятий по дискредитации советского правительства в сфере телерадиовещания.

Руководил подрывными операциями директор ЦРУ, мультимиллионер и близкий друг Р. Рейгана У. Кейси [6, с. 4]. Он создал вокруг себя сплочённую команду. Огромную роль в развитии проектов подрывной деятельности в СССР и их реализации играли Р. Пайпс и З. Бжезинский. Эти специалисты подготовили ряд секретных директив, ориентирующих США на тайную подрывную и разведывательную деятельность. Збигнев Бжезинский еще в 1980 году подготовил документ «План игры. Геостратегическая структура

ведения борьбы между США и СССР». Главная цель проекта – разжигание межнациональной розни в Советском Союзе. Он заверял: «Децентрализовать империю (советскую) значит вызвать её распад. Любая значительная децентрализация усилит потенциальные сепаратистские настроения среди граждан СССР нерусской национальности» [7, с. 56]. Все эти хорошо спланированные мероприятия впоследствии привели к вооруженным конфликтам на Кавказе, в Прибалтике и, как мы сейчас можем наблюдать, в современной Украине.

Основными задачами в области психологической войны ЦРУ были: сбор политической информации о социалистических странах для использования материалов в различных акциях антисоветского характера, подготовка «агентов влияния» для внедрения их в Советский Союз, действующих в интересах США. В своих воспоминаниях, позже, Р. Пайс признался, что «администрация Рональда Рейгана сформулировала и осуществила систематическую стратегию подрыва Советского Союза, прежде всего с помощью ЦРУ, и именно эта стратегия и привела к распаду Советского Союза» [8, с. 43]. Агенты ЦРУ начали оказывать давление на советских граждан, которые работали за рубежом. Это были учителя, учёные, врачи, инженеры, представители фирм. Под психологическим давлением спецслужб многие сдавались и соглашались на шпионаж против своей Родины.

На технический шпионаж правительство США выделяло ежегодно 20 млрд. долларов [9, с. 43].

В ЮСИА (информационное агентство США) для ведения психологической войны было задействовано 12 тысяч специалистов [10, с. 5]. Представительство, филиалы корпорации размещались почти во всех странах мира. И всё это ради одной цели – насаждения идеологии Вашингтона в каждом уголке планеты.

Главной задачей СМИ являлось – осведомленного человека превратить в неосведомленного, информированного в дезинформированного, убежденного в сомневающегося. Были созданы такие радиостанции, как: «Свобода», «Голос Америки», «Свободная Европа». Радиостанция «Голос Америки» ежеминутно вещала на десятках иностранных языков [11, с. 23].

Не было ни одного дня, чтобы станция «Радио Свободы» молчала. Она вещала на всех языках Советского Союза. На радиостанцию приглашали опальных политиков, перебежчиков, писателей, артистов. В данный период с ней сотрудничали А. Галич, С. Довлатов, В. Войнович, А. Синявский и другие. В эфире зачитывались литературные произведения, запрещенные в СССР, эссе, философские размышления [12, с. 28].

По мнению американиста Д. Беляева, штатовская пропаганда противопоставлялась советской пропаганде под видом «свободной

информации». Для этого применялись различные мифы о «свободе личности», о «правах человека», о «демократии» [13, с. 64]. Причём и по сей день ряд проектов, например «Радио свобода», официально финансируется из бюджета США. В качестве мер противодействия на всей территории СССР была развернута сеть радиоглушения.

Таким образом, в процессе анализа этапов информационно-психологической войны администрации Рональда Рейгана против СССР мы приходим к следующим выводам.

Стратегия информационно-психологической войны администрации Р. Рейгана была тщательно спланирована и имела широкий спектр влияния. Началась эпоха глобальной борьбы за общественное сознание народа.

США опирались в информационно-психологической войне на современные научные разработки. Вашингтон скрупулёзно проанализировал и изучил методы и приёмы информационно-психологического воздействия на руководящих советских лидеров и простых граждан, а в СССР явно недооценили новейшие разработки американских учёных в области психологии, социологии, информатики. Информационное противоборство между великими державами данного периода стало важнейшим геополитическим фактором, определяющим судьбы стран и цивилизаций. Все действия государственных и коммерческих структур, спецслужб США были направлены на достижение главной цели – прихода к руководству Советским Союзом человека, который бы ускорил его распад. Однако нельзя точно утверждать, что именно США и его тактика ведения информационно-психологической войны способствовали разрушению СССР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Швейцер Петер. Победа. Роль тайной стратегии администрации США в распаде Советского Союза и социалистического лагеря / Пер. с польского Л. Филимоновой. – Минск : СП «Авест», 1995. – 464 с.
2. Reagan R. Press-Gonference with the President of the USA. Official Text, 1981, January 29, p. 3.
3. Хейг А. Предостережение : реализм. Рейган и внешняя политика / Пер. с анг. – М., 1985. – 496 с.
4. To Promote Prosperity : US Domestic Policy in the mid-1980s. Stanford, 1984; Reeves R. The Reagan Detour. N.Y., 1985, 429 p.
5. Дрожжин В. А. Ликвидация СССР и сионизм / В. А. Дрожжин. – М. : Алгоритм, 2009. – 45 с.
6. Почепцов Г. Г. Информационные войны: Образовательная библиотека / Г. Г. Почепцов. – М. : Изд-во Рефл-бук, 2001. – 576 с.

7. Public Papers of the Presidents of the United States [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.presidency.ucsb.edu.
8. Панфилов А. Ф. Радиовойна : история и современность. Очерки о внешнеполитической радиопропаганде фашистской Германии, США, Англии и ФРГ / А. Ф. Панфилов. – М. : Искусство, 1984. – 242 с.
9. Панарин И. Н. Информационная война и мир / И. Н. Панарин. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2008. – С. 198.
10. Public Papers of the Presidents of the United States [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.presidency.ucsb.edu.
11. US Department of State Bulletin [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://findarticles.com/p/articles/mi_m1079/.
12. Панарин И. Н. Информационная война и дипломатия / И. Н. Панарин. – [Б. м.] : Изд-во «Городец», 2004. – 528 с.
13. Панарин И. Информационная война и геополитика / И. Панарин. – М. : Поколение, 2006. – С. 360.

АННОТАЦИЯ

Пчеленко Н.Ю. Информационно-психологическая война администрации Рональда Рейгана против СССР в 80-е годы XX века.

В данной статье рассматривается информационно-психологическая война между США и СССР в 80-е годы XX века. Анализируются мероприятия информационно-психологического воздействия, проведённые администрацией Рейгана по отношению к Советскому Союзу. В ходе исследования выявлено, что важной составляющей в противостоянии США и СССР являлась информационно-психологическая война.

Ключевые слова: информационно-психологическая война, СССР, США, стратегия, противостояние.

SUMMARY

Pchelenko N.Yu. Informational and psychological warfare of the administration of Ronald Reagan against the Soviet Union in the 80s of XX century.

In this article the information psychological confrontation between the USA and USSR in the 80-s of the XX century is being under consideration. The interventions of the informational-psychological influence, realized by the Reagan administration against the Soviet Union is analyzed. The study revealed that an important component in the United States and the Soviet Union was the confrontation of information al and psychological war.

Key words: informational – psychological war, the Soviet Union, the United States, the strategy, confrontation.

О.Н. Скляренко
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОТРУДНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ)

Постановка проблемы. В настоящее время, в эпоху социальных трансформаций и кризисов, современному персоналу организаций экстремального профиля необходимо быть, как никогда, преданным своему делу охраны и защиты населения. В связи с этим, актуальным является разработка таких направлений научного исследования, как проблема отбора, адаптации и осуществления профессиональной деятельности сотрудников соответствующих организаций; психологические условия гармонического сочетания работниками профессиональной работы и частной жизни; психологические основы профилактики и преодоления профессионального стресса; синдром профессионального выгорания; условия обеспечения профессионального и психического здоровья работников организации, умение находить адекватные выходы из кризисных ситуаций, в которые они зачастую попадают по причине особых условий деятельности. В связи с вышеперечисленным особенно важным для служащих правоохранительных организаций является наличие способности к выбору правильной жизненной линии, раскрытию своих возможностей, сохранению целостности и гармонии своего внутреннего мира, его совершенствования.

Анализ последних исследований и публикаций. По мнению С. Л. Рубинштейна, жизнь человека может осуществляться двумя путями: как стихийно направленный или как творчески направленный путь. Стихийный способ существования – жизнь в сложившихся условиях, когда человек не рассуждает над ходом и смыслом его жизни. Второй способ предполагает способность личности к саморефлексии, размышлениям относительно построения своей жизни на основе творческого конструирования. Осуществление человеком своего жизненного выбора является ключевым моментом творческих поисков личности, принятием и воплощением решения относительно кардинальных вопросов собственной жизни.

Жизнетворчество – особая, высшая форма проявления творческой природы человека, направленная на творческое проектирование и осуществление жизненного плана. Согласно концепции украинских ученых, личность рассматривается как субъект жизни, в основе существования которой лежит жизнетворчество – духовно-практическая деятельность личности, направленная на творческое проектирование и осуществление своего жизненного

проекта. Разрабатывая, корректируя и осуществляя свой жизненный сценарий, личность овладевает искусством жить – особым умением, которое базируется на глубоком знании жизни, развитом самосознании и владении системой средств, методов и технологий жизнетворчества. Жизнетворчество выступает способом решения жизненных задач. Это процесс благоустройства личностной событийной картины жизни, процесс ее самоусовершенствования [1; 2; 4; 6].

В структуру жизнетворчества личности входит совокупность индивидуально-личностных и социокультурных элементов:

- создание проекции личности в будущем в виде целей, жизненных программ и планов, стратегии жизни;
- коррекция этой проекции под воздействием общественных идеалов и культуры, что, в свою очередь, проявляется в формировании самосознания личности, в частности в таких ее аспектах, как самопознание, самооценка и саморегуляция поведения;
- развитие соответствующего мировоззрения и системы ценностных ориентаций, которые направляют личность на творческую активность, самореализацию;
- деятельность личности относительно раскрытия своего творческого потенциала и самотворческого осуществления своих целей, планов, идеалов;
- когнитивную и эмоциональную самооценку достижений и неудач личности на пути собственного жизнетворчества [1].

Личность должна самостоятельно уметь строить свою жизнь, определять ее стратегию, формировать мировоззрение, отношение к себе, к другим, действовать согласно поставленным перед собой задачам. Человеческая жизнь в поле зрения субъективного, активного творческого начала выступает как проблема творения жизни личностью. Проблема жизненного пути охватывает жизнедеятельность личности в единстве субъективных условий и объективных стремлений, а проблема жизнетворчества сосредоточивается на создании себя, построении своей жизни, исходя от личности, ее духовного мира, мировоззрения, целей, в конечном итоге – от понимания ею смысла жизни [4, 6].

Изучая процесс становления категории «смысл», исследователи отмечали ее особый статус, в связи с трудностями локализации категории на одном из полюсов – субъектном или объектном, то есть, что смысл по своей природе – это субъективно-объективная категория, намекая на ее особую психологическую онтологию. В связи с этим возникают такие характеристики смыслов, как многомерность, неуловимость, некодифицированность, аморфность, полифункциональнисть. Последняя характеристика порождает

многозначность, которая проявляется в приписывании ему регулятивной, ориентировочной, оценочной, мотивирующей, селектирующей и многих других функций [3].

Анализируя исследования, посвященные проблеме смысла жизни, Д. А. Леонтьев отмечает, что за последние десятилетия понятие смысла стало одним из наиболее употребляемых понятий в психологии и других гуманитарных отечественных и зарубежных науках. Целый ряд психологических направлений опирается на понятие смысла как на одно из центральных, значимость и актуальность проблемы смысла сегодня уже не нужно доказывать.

Однако разные авторы понимают его по-разному. Смысл жизни определяется как доминирующая направленность жизни личности на реализацию определенных жизненных ценностей. Как наивысший интегральный регулятор человеческой жизни, который задает ее направленность, регуляторный принцип человеческого поведения, отсутствующий на низших ступенях эволюции. Это мера смысловой регуляции поведения человека по сравнению с другими формами регуляции, которую можно рассматривать как меру человечности, как насущную потребность, которая основывается на фундаментальном противоречии между ограниченностью, смертностью индивидуального бытия и универсальностью родовой сути человека [5].

Рассматривая содержательные составляющие смысла, ученые выделяют три аспекта:

1. Нормативную модель «сущностного» смысла жизни индивида, которая исходит из общих принципов определенной философской системы.
2. Субъективный, осознаваемый смысл собственной жизни.
3. Реальный, действительный смысл жизни определенной личности, направленность ее жизни [6].

Над проблемой феномена смысла жизни работал исследовательский коллектив ученых (В. Э. Чудновский, А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахромов, Н. Л. Карпова, А. В. Суворов и др.), результаты их исследований освещены в ряде работ [7; 8; 9; 10].

Исследователями было отмечено, что смысл жизни – не просто определенная идея, жизненная цель, которая стала для человека высоко значимой ценностью. Это особое психическое образование, которое имеет свою специфику возникновения и свои этапы становления, которое может существенно влиять на действия и поступки человека.

К психологическим характеристикам феномена смысла жизни относят: субстанциальность (т. е. важность, существенность смысла жизни); полимотивированность, амбивалентность, многозначительность (сочетание «позитива» и «негатива», «плюса

и минуса», когда, потеряв смысл существования, человек может лишить себя жизни, но, с другой стороны, он может пожертвовать своей жизнью ради реализации определенного смысла жизни); адекватность смысла (существует два признака адекватности смысла жизни: «реалистичность» – соответствие смысла жизни, с одной стороны, существующим объективным условиям, необходимым для его реализации, с другой – индивидуальным возможностям человека; «конструктивность» – мера позитивного (или негативного) влияния на процесс становления личности и успешность деятельности человека, то есть основным признаком адекватности смысла жизни является соответствие смысла жизни внутренним и внешним условиям).

«Оптимальный смысл жизни» – еще одна из характеристик смысла жизни, его характеризуют как гармоничную структуру смысложизненных ориентаций, существенно обусловливающую высокую успешность в разных отраслях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, который проявляется в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею.

К основным составляющим «оптимального смысла жизни» относят такие, как ситуационный аспект, то есть изменение смысла жизни под воздействием разных ситуаций и способность человека не потерять себя, свою самость и смысл жизни. Возрастной аспект проявляется в роли каждого возрастного периода жизни человека в процессе становления «оптимального смысла жизни». Выделены различные типы изменений смысложизненных ориентаций на протяжении жизни человека:

– эволюционные, постепенные изменения, которые частично задевают структуру смысложизненной иерархии, не нарушают ее основу, главный компонент иерархии. При этом видоизменяется, но не исчезает «главная линия» жизни;
– эволюционные изменения, которые постепенно приводят к качественному превращению структурной иерархии смысла жизни;
– революционные изменения, крутые повороты в жизни человека, которые приводят к «ломке» прежней структурной иерархии и имеют два последствия:
  а) создание иерархической структуры нового типа и появление новой «главной линии» жизни;
  б) исчезновение иерархической структуры смысла жизни, замена ее «конгломератом» смыслов.

Профессиональный аспект «оптимального смысла» жизни раскрывает место профессиональной деятельности человека в ее жизни, профессиональная деятельность может занимать разное

место в структуре смысложизненных ориентаций. Она может быть ее ведущим компонентом и составлять главный смысл существования. В других случаях профессиональная деятельность, не будучи главным смыслом жизни, может быть достаточно «веским» компонентом его структурной иерархии; наконец, профессиональная деятельность может быть «периферическим» компонентом.

Также немаловажной частью «оптимального смысла жизни» является активно-преобразующий аспект поведения и деятельности человека, когда возникает проблема стойкости человека перед неблагоприятными обстоятельствами, которая проявляется в способности противостоять им и преобразовывать их. Стойкость личности не является пассивной, статической стойкостью, не является результатом пассивного приспособления к обстоятельствам, а является следствием ее активного преобразования, результатом способности человека создавать благоприятные условия для реализации своей главной жизненной цели.

Нравственный аспект «оптимального смысла жизни» раскрывает значение этических ориентиров человека, общечеловеческой нравственности, которая кристаллизирует в себе конденсаты исторической памяти, именно общечеловеческая нравственность, которая ориентирована на «наиболее отдаленные факторы» и проявляется в способности человека «выйти за пределы» не только собственной личности, но и группы, класса и т.п., к которым она принадлежит, – создает «первооснову» оптимального смысла жизни [8].

Также учеными было отмечено, что:

– смысложизненные ориентации человека являются структурной иерархией «больших» и «малых» смыслов;
– существуют разные типы структурных иерархий смысла жизни;
– понятие «цель жизни» и «смысл жизни» заключают в себе два общих признака: во-первых, образ результата, который предполагается, и обозначение главной линии жизни, основного результата, на который она направлена, во-вторых. Однако наличие смысла жизни не обязательно допускает постановку и формулировку определенной цели. Понятие «смысл жизни» в большей степени отображает внутреннее содержание душевной жизни человека. Понятие «цель жизни» больше «интеллектуально» и в то же время конкретно, тесно связано с будущим результатом и практической деятельностью по его достижению;
– в повседневной жизни имеющиеся у субъекта потенциальные возможности далеко не всегда реализуются полностью, поскольку в своей жизни и профессиональной деятельности человек не выходит за рамки усвоенного алгоритма. Однако в других случаях, благодаря совпадению тех или иных объективных

или субъективных обстоятельств, привычная «жизненная горизонталь» ломается и происходит подъем, переход из уровня тривиально будничного «Я» на уровень высшего «Я». Поэтому актуальным является изучение факторов, содействующих достижению высшего «Я»;

– в процессе формирования смысла преобразуются представления субъекта о собственной жизни, как совокупности отдельных возрастных этапов, в единственную линию жизни. Таким образом, становление смысла жизни способствует становлению высшего уровня рефлексии: от рефлексии на отдельный поступок через рефлексию на отдельные этапы (фазы) жизни – к рефлексии на собственную жизнь в целом [7].

Формулировка цели статьи (постановка задачи). Целью нашего исследования является изучение смысложизненных ориентаций сотрудников органов внутренних дел как одного из компонентов жизнетворческой деятельности личности.

Изложение основного материала. Для реализации поставленных целей и заданий нами была использованная методика «Тест смысложизненных ориентаций» (адаптированный вариант версии теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо, Л. Махолик). Выборка составила 50 лиц. Проанализируем результаты, полученные по тесту «СЖО». (Результаты представлены в таблице 1).

Таблица 1.

Распределение показателей по шкалам (в % от общего количества опрошенных)

№	Шкала	Низкие баллы	Средние баллы	Высокие баллы
1	Цели	15%	48,5%	36,3%
2	Процесс	12%	66,6%	21%
3	Результат	12%	63,6%	24%
4	Локус контроля – Я	6%	48,5%	45%
5	Локус контроля – жизнь	21%	48,5%	30%
6.	Общий показатель ОЖ	12%	63,6%	24%

Из таблицы видно, что по шкале «Цели» низкие баллы были обнаружены у 15% опрашиваемых, это свидетельствует о том, что они еще не до конца определились со своими целями в будущем, у них в наличии нет четких планов, реализация которых имела бы для них смысловую нагрузку, временная перспектива этих людей не характеризуется направленностью и осмысленностью. 48,5%, то есть почти половина общей выборки, имеет по этой шкале нормативные средние баллы, 36,3% опрошенных продемонстрировали высокие баллы. Это целеустремленные люди, которые четко определились в своих намерениях, планах и удовлетворены ими.

По шкале «Процесс» 12% респондентов оказались неудовлетворенными своей настоящей жизнью, у 66,6% обнаружены нормативные показатели и у 21% – высокие. Это говорит о том, что почти 88% испытуемых воспринимают свою жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс.

По данным третьей шкалы «Результат» можно сделать вывод о том, что 12% работников органов внутренних дел не довольны своим прошлым, 63,6% опрошенных имеют средние показатели удовлетворенности, 24% имеют высокий уровень удовлетворенности прожитым отрезком своей жизни и считают его полностью осмысленным и производительным.

Четвертая шкала «Локус Контроля-Я» отображает представление о себе как о человеке, который в состоянии контролировать события собственной жизни. Результаты показали, что 6% опрошенных не верят в свои силы и не могут управлять ходом своей жизни. 94% респондентов верят в то, что могут строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями, 45% из которых видят себя как сильную личность, которая имеет достаточную свободу выбора и в состоянии легко справляться со всеми трудностями, которые возникают на жизненном пути.

По результатам пятой шкалы «Локус контроля – жизнь» видно, что только 21% испытуемых считают, что человеку не дано управлять своей жизнью и планировать какие-либо события в будущем не имеет смысла. 63,6% опрошенных считают, что у человека есть возможность контролировать свою жизнь. 24% твердо убеждены, что жизнь человека полностью подлежит сознательному контролю и всегда существует возможность свободно принимать решения и претворять их в жизнь.

Выводы. Таким образом, проведенный нами теоретический анализ научной литературы по проблеме, а также результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. На современном этапе представляется актуальной разработка таких направлений научных исследований, как психологическая работа с персоналом организаций экстремального профиля обеспечение условий для профессионального и психического здоровья сотрудников. В связи с этим, особенно важными для служащих правоохранительных организаций является наличие способности к выбору правильной жизненной линии, раскрытие своих возможностей, сохранение целостности и гармонии своего внутреннего мира, его совершенствование.

2. Жизнь человека может осуществляться как стихийно или как творчески направленный процесс. Осуществление человеком своего жизненного выбора, принятие и воплощение решения относительно

кардинальных вопросов собственной жизни является ключевым моментом творческих поисков личности.

3. Жизнетворчество – высшая форма проявления творческой природы человека, духовно-практическая деятельность личности, направленная на творческое проектирование и осуществление жизненного плана. Проблема жизнетворчества представляет собой проблему создания себя, построения своей жизни, исходя из духовного мира личности, мировоззрения, целей, в конечном итоге – понимания ею смысла жизни.

4. Проблема феномена смысла жизни является одной из значимых и актуальных проблем в современной науке. Смысл жизни – не просто определенная идея, жизненная цель, которая стала для человека высоко значимой ценностью. Это особое психическое образование, которое имеет свою специфику возникновения, свои этапы становления, которое может существенно влиять на действия и поступки человека. Особо актуально это звучит в контексте деятельности в особых условиях, с повышенным риском для жизни, высокой степени экстремальности.

5. Результаты эмпирического исследования показали, что основная часть опрошенных сотрудников организаций внутренних дел имеет четкие, осмысленные жизненные цели, они довольны своим будущим, а также прошлым, считают себя способными контролировать и управлять своей жизнью, строить ее в соответствии со своими целями и представлениями. Однако, следует отметить, что подавляющее большинство показателей по всем шкалам имеют средний уровень, что в перспективе может изменить тенденцию на более негативную. Поэтому в качестве последующих направлений работы можно наметить разработку профилактических мероприятий по формированию у сотрудников органов внутренних дел способности к построению жизнетворческих стратегий, а также выработке оптимального смысла жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз : наук. вид. / Н. Г. Богданова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. − 302 с.
2. Джура О. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження життєтворчості особистості / О. Д. Джура // Нова парадигма : [журнал наукових праць] / голов. ред. В. П. Бех.; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; Творче об'єднання «Нова парадигма». − Вип. 83. − К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. − С. 4-10.
3. Долженко В. Ю. Становление категории «смысл» как проблема историко-психологического исследования : автореф. дис. ...

канд. психол. наук : 19.00.01 / В. Ю. Долженко. − Барнаульский государственный педагогический ун-т. – Барнаул, 2001. − 18 с.
4. Жизнь как творчество : (Социально-психологический анализ) / [Шинкарук В. И., Сохань Л. В., Шульга Н. А. и др.]. – К. : Наук. думка, 1985. − 302 с.
5. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы международной конференции / под ред. Д. А. Леонтьева. − М. : Смысл, 2005. – С. 36-49.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / гол. ред. В. М. Доній. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 792 с.
7. Смысл жизни и акме : 10 лет поиска : В 2 ч. : Материалы VIII-X симпозиумов / Под ред. А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чудновского. – Ч. 1. – М. : Смысл, 2004. − 328 с.
8. Чудновский В. Э. Роль смысложизненных ориентации и акме в профессиональной деятельности / В. Э. Чудновский, А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахромов, Н. Л. Карпова, А. В. Суворов // Психологический журнал. – 2004. − Т. 25. − № 1. – С. 34-48.
9. Чудновский В. Э. Проблема оптимального смысла жизни // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Материалы VIII-X симпозиумов. Ч. 1 / В. Э. Чудновский. – М . : Смысл, 2004. – С. 7-23.
10. Чудновский В. Э. Смысл жизни как единство теоретического и практического мышления // Современные проблемы смысла жизни и акме : материалы VI-VII симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А. А. Бодалева, В. Э. Чудновского, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер. – Самара : НТЦ, 2002. – С. 61-72.

АННОТАЦИЯ

Скляренко О.Н. Смысложизненные ориентации сотрудников экстремальных видов деятельности (на примере органов внутренних дел).

В статье представлен теоретический анализ научных исследований по проблеме жизнетворчества. Проанализированы основные подходы к изучению феномена жизнетворчества, определены основные компоненты структуры жизнетворчества, факторы, влияющие на его формирование, также показаны некоторые психологические особенности проявления жизнетворчества у работников органов внутренних дел.

Ключевые слова: жизнетворчество, жизненный путь, самотворчество, самоопределение, самоутверждение, стрессоустойчивость, кризисные ситуации, смысл жизни, смысложизненные ориентации.

SUMMARY

Skliarenko O.N. Life orientation of the employees of extreme activities (in the case of Internal Affairs Agencies).

The theoretical analysis of scientific researches on the issue of life creation is represented in the article. The main approaches to the study of the phenomenon of life creation were analyzed; the main components of the life creation structure were identified, as well as factors which influence its forming. Some psychological features of life creation display of the workers of organs of internal affairs are also demonstrated.

Key words: life creation, way of life, self-determination, self-affirmation, resistance to stress, crisis situations, sense of life, sense-of-life orientations.

О.А. Таранова
г. Горловка, ДНР

УДК 159.9

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Изучение развития личности в процессе онтогенеза является актуальной проблемой всех времен. Особое место отводится познавательной активности. Активность и познание являются неотъемлемыми составляющими в процессе становления и развития личности. Любому человеку важно состояться как личность в любой сфере жизнедеятельности. И от того, насколько качественно будет формироваться познание личности – зависит ее развитие в целом.

Процесс формирования личности, а особенно его результат зависит от многих факторов. Основополагающими являются субъективные и объективные факторы.

В отечественной психологии решением вопроса о соотношении влияния на психику человека врожденных и социальных факторов занимались Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов и др. [1, с. 5].

Современные представления о соотношении биологического и социального в ребенке, принятые в отечественной психологии, преимущественно основываются на положениях Л. С. Выготского, который подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в становлении его развития. Наследственность присутствует в становлении всех психических функций ребенка, но отличается разным удельным весом. Элементарные психические функции (ощущение и восприятие) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Высшие

психические функции – продукт культурно-исторического развития человека, и наследственные задатки здесь играют роль предпосылок, а не моментов, определяющих психическое развитие. Чем сложнее функция, тем длиннее путь ее онтогенетического развития, тем меньше сказывается на ней влияние биологических факторов. В то же время на психическое развитие всегда оказывает влияние окружающая среда. Роль каждого фактора в развитии одного и того же признака является различной на разных возрастных этапах.

Таким образом, психическое развитие ребенка во всем его многообразии и сложности является результатом совокупного действия наследственности и различных факторов окружающей среды, среди которых особое значение имеют социальные факторы и те виды деятельности, в которых он выступает субъектом общения, познания и труда. Включение ребенка в различные виды деятельности является необходимым условием полноценного развития личности. Единство биологических и социальных факторов развития является дифференцированным и изменяется в процессе онтогенеза. Для каждого возрастного этапа развития характерно особое сочетание биологических и социальных факторов и их динамика. Соотношение социального и биологического в структуре психики многомерно, многоуровнево, динамично и определяется конкретными условиями психического развития ребенка [1, с. 39].

Изучение личности является одной из наиболее трудных проблем человекознания, что подтверждает существующее многообразие определений личности в различных областях человеческого знания (философии, теологии, юриспруденции, социологии и психологии). Большинством подобных определений подчеркивается интегративность понятия личности, подразумевая нечто большее, нежели совокупность свойств и способностей, отличающих одного индивида от массы других.

Понятие личности имеет смысл лишь в системе общественных отношений, лишь там, где можно говорить о социальной роли и совокупности ролей. Каждая личность является одновременно человеком, но далеко не каждый человек проявляет себя как личность. Личность – это человеческий индивид в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений. Личность представляет собой динамичную, относительно устойчивую целостную систему интеллектуальных, социально-культурных, морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности. Диалектическое единство общего (социально-типического), особенного (классового, национального) и отдельного (индивидуального, неповторимого) составляет личность.

Личность – это «социальное лицо» человека, плод социализации человека в процессе онтогенеза. Процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества, превращает человека в полноценное социальное существо [7, с. 25].

Особое внимание современной психологии к стилевым свойствам, характеризующим различные сферы жизнедеятельности, обусловлено доминирующей гуманистической парадигмой и личностно-ориентированным подходом к изучению человека, при котором источником развития выступает собственная активность личности, в частности, познавательная активность.

Перед тем как изучить познавательную активность, следует рассмотреть термин «активность». Вышеуказанные термины широко описаны в научной литературе. Несмотря на широкое распространение термина «активность», это понятие оказывается очень сложным и неоднозначным. Одни ученые отождествляют активность с деятельностью, другие – активность считают результатом деятельности, а третьи – утверждают, что активность более широкое понятие, чем деятельность [6, с. 162].

Познавательная активность в отечественной науке рассматривается исследователями с нескольких точек зрения. С одной стороны, она характеризуется как эффективность познавательной деятельности отдельной личности или группы, имеющая определённую уравновешенную стабильность, зависящую от сформированности познавательных способностей (Д. Б. Годовикова, Т. М. Землянухина, М. И. Лисина, Е. И. Щербакова и др.). С другой стороны, познавательная активность рассматривается как качество, личностное образование (З. Ф. Чехлова, Г. И. Щукина и др.).

Т. И. Шамова считает, что эти подходы нельзя отрывать друг от друга, так как рассмотрение их в единстве позволяет сформировать единую точку зрения на понятие сущности познавательной активности, которую, по её мнению, необходимо рассматривать и как цель деятельности, и как средство её достижения, и как результат [5, с. 184].

По утверждению Н. Г. Мокшиной, познавательная активность – такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим характер поисковой активности [4, с. 56].

Кроме того, познавательная активность, являясь особым свойством субъекта познания, имеет базовое значение в становлении

личности, обеспечивает психическое развитие на протяжении всех периодов онтогенеза. Чувствительность личности к новой информации, высокая познавательная потребность, готовность к познанию и реализации познавательных стремлений составляют основу познавательной активности, характеризующуюся индивидуальными особенностями [2, с. 5].

Известно, что познавательная активность развивается из потребности в новых впечатлениях и знаниях, которые присущи каждому человеку от рождения. Формирование познавательной активности носит поэтапный характер, который включает:

1. Начальную познавательную активность – характеризуется наличием познавательного интереса, мотивов и воли, при помощи и посредством которых человек будет получать и добывать новые знания.

2. Поисковую познавательную активность – характеризуется наличием и постановкой проблемы, способами и алгоритмами получения новых знаний, процессом получения этих знаний.

3. Испытательную познавательную активность – характеризуется результатом и применением полученных знаний [5, с. 185].

Предварительный обзор научной литературы показывает, что разработка проблемы познавательной активности личности велась в нескольких направлениях и, таким образом, ее можно определить единством четырёх составляющих:

1. Мотивационная составляющая – положительная мотивация оказывает непосредственное коррелирующее воздействие на активность познавательной деятельности личности. Степень их влияния на личность различна: одни из них, как отмечает А. О. Кочнев, играют доминирующую роль, другие – подчиненную, иные – слабозаметную. Поэтому только положительная мотивация обеспечивает включение личности в активную познавательную деятельность.

2. Содержательно-операционная составляющая включает в себя владение личностью системой знаний, умений и навыков, устойчивым стремлением к пополнению знаний и овладению новыми способами деятельности.

3. Эмоционально-волевая – характеризуется стремлением к преодолению личностью трудностей в учении и наличием определенного эмоционального настроя, связанного с успешностью учения.

4. Личностная – характеризуется субъектной деятельностью личности, во время которой он сам выбирает траекторию своего развития, поэтому эта деятельность носит личностный характер [3, с. 139].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что личность формируется в ходе онтогенеза и на ее развитие оказывает влияние

большое количество факторов. Познавательная активность имеет свою структуру и развивается, проходя три основных этапа. И от того, насколько активно происходит познание, тем больших вершин личность может достичь. Соответственно, познавательная активность в данном случае является первоначальным фактором на пути к успеху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Смысл», Изд-во «Эксмо», 2004. – 512 с.
2. Гусева Т. А. Стили познавательной активности личности студентов: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Гусева Татьяна Артуровна. – Новосибирск, 2009. – 418 с.
3. Клопотова Е. Е. Возможности развития познавательной активности дошкольников в нормативной ситуации / Е. Е. Клопотова // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 135-140.
4. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. – 234 с.
5. Мокшина Н. Г. Критерии сформированности познавательной активности студентов / Н. Г. Мокшина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : теория и практика. – 2006. – № 3. – С. 183-187.
6. Морозова И. С. Познавательная активность младших школьников / И. С. Морозова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 162-165.
7. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. факультетов вузов / А. Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

АННОТАЦИЯ

Таранова О.А. Познавательная активность и ее роль в формировании личности: теоретический аспект.

В статье изложен теоретический аспект изучения познавательной активности личности и ее роль в эффективном развитии в процессе онтогенеза. Изучены этапы формирования познавательной активности. Раскрыто понятие термина «активность». Опираясь на исследования различных ученых, было сформировано понятие познавательная активность, а также определены ее составляющие.

Ключевые слова: личность, познавательная активность, развитие, онтогенез, активность, познание.

SUMMARY

Taranova O.A. Cognitive activity and its role in the formation of personality: theoretical aspect.

The article describes the theoretical aspect of the study of the cognitive activity of the individual and its role in the effective development in the process of ontogenesis. The stages of formation of cognitive activity were studied. The concept of the term "activity" was explained. Based on the research of various scientists the concept "cognitive activity" was opened and its components were al so identified.

Key words: personality, cognitive activity, development, ontogeny, activity, cognition.

Д.В. Устинов
г. Донецк, ДНР

УДК 159.9

ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА КАК ФОРМА ВЫЯВЛЕНИЯ МОТИВОВ ПРЕСТУПНОГО ИМУЩЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Детская преступность, как и любое негативное явление, связанное с детьми, у представителей современного общества справедливо вызывает тревогу и ставит под сомнение веру в завтрашний день. Наряду с этим уровень преступности несовершеннолетних и, соответственно, качество профилактической работы является одним из индикаторов эффективности выполнения сразу нескольких государственных функций, в первую очередь, обеспечения общественной безопасности в стране и реализация социальной политики.

Согласно статистике за 2016 год, подавляющее большинство несовершеннолетних преступников, проживающих на территории Донецкой Народной Республики, совершили преступления против собственности (72,2% от общего числа нарушителей). Схожая ситуация наблюдается регулярно на протяжении последних, в том числе довоенных, лет.

Наряду с этим, анализ личности несовершеннолетних воров и грабителей показывает, что значительная часть подростков (53%) не имела явных внешних причин материального характера для совершения хищений. Вопрос «Зачем ты совершил преступление?» преступнику его родственники задают, наверное, чаще, чем задержавшие его правоохранители. Как правило, люди полагают, что знают близкого им человека и совершенное «вдруг» преступление заставляет их искать и не находить объяснение противоправному поведению. И если поведение взрослого человека при детальном

рассмотрении становится понятным, то преступная деятельность несовершеннолетних и категорий, к ним приближенных по возрасту (примерно до 21-23 лет), является не такой очевидной. Конечно, иногда в ходе регулярного общения в процессе досудебного следствия некоторые поступки находят свои объяснения, но происходит это не всегда, и процесс носит случайный характер, зависящий от множества объективных и субъективных факторов, в т.ч. желания работников полиции узнать реальные причины противоправного поведения, их умения верно интерпретировать действия правонарушителей, наличия возможности и навыков получения достоверных ответов.

Противоправная деятельность, являясь проявлением социальной активности человека, находит свое отражение в специфических формах, выражающих индивидуально-психологические свойства личности, особенности психики и психические состояния, а также определяющих такой вид деятельности, и особом отношении субъекта к социальным ценностям и мотивационной сфере. На современном этапе развития психологической науки не вызывает сомнения, что, имея все элементы социального поведения, противоправная деятельность по антиобщественной направленности и способам достижения цели существенно отличается от других форм человеческого взаимодействия, а потому требует особых подходов к исследованию. Одной из уникальных описательных характеристик противоправного поведения является отсутствие очевидности его проявлений, как на этапе реализации поступков (в том числе подготовительном), так и на последующих этапах. К поступкам на последующих этапах можно отнести действия, направленные на сокрытие фактов преступлений, результатов преступной деятельности, избегание правосудия и пр.

Именно закрытость от посторонних преступного поведения затрудняет нормальное изучение этого вида деятельности на уровне, доступном для других сфер социального поведения, что диктует необходимость применения специфических методов, способных, обойдя выставленные нарушителем препятствия, объяснить его поведение. И если внешние проявления поступков (объективная сторона преступления, включающая в себя общественно-опасное деяние и связанные с ним общественно-опасные последствия) в процессе раскрытия преступления устанавливаются и могут быть проанализированы, то внутренняя составляющая (субъективная сторона преступления) не является такой доступной для изучения. В том числе, зачастую, остаются не в полной мере рассмотренными мотивы совершения преступления.

Несмотря на множество разносторонне-сформулированных понятий, в контексте данной работы понятие мотива преступления является тождественным понятию мотива противоправного

поведения и понимается как внутреннее осознанное или неосознанное побуждение к удовлетворению потребностей запрещенным законом способом [9]. Соответственно, именно установление истинных потребностей, на удовлетворение которых были направлены противоправные действия несовершеннолетнего, поможет разобраться в причинах такого поведения и при необходимости обеспечит целенаправленное проведение превентивных мероприятий. В ходе проведения теоретического и практического анализа поведения молодых преступников, совершивших преступления против собственности, на основании критерия содержания потребности была предложена классификация мотивов противоправного имущественного поведения несовершеннолетних, включившая в себя следующие виды мотивов: корыстный, самоутверждения, повышения самооценки, безопасности, гуманный, игровой, физиологический, а также мотивы мести и зависти [8].

При организации и проведении профилактических мероприятий необходимо учитывать, что доступное понимание характера потребностей, удовлетворяемых при совершении преступления, не всегда зависит от самого нарушителя. Несоответствие мотивировки и мотивов поведения может обуславливаться, во-первых, целенаправленным поведением нарушителя, направленным на сокрытие истинных мотивов поведения (сообщение ложной информации, уход от ответов), во-вторых, неосознаваемостью несовершеннолетним истинных причин поведения (например, коллективные и индивидуальные автоматизмы), в-третьих, неприятием подростком, юношей истинных мотивов поведения ввиду действия механизмов психологической защиты (например, отрицание, вытеснение). Таким образом, даже неосознаваемые мотивы при проведении соответствующей психолого-разъяснительной работы могут быть осознаны.

Перечисленные особенности мотивационной сферы несовершеннолетнего правонарушителя существенно влияют на процесс реализации задачи изучения ее компонентов, ограничивая возможности использования исследовательских методов. Так, применение неэкспериментальных методов в виде наблюдений и изучения продуктов деятельности, по сути, используемых при раскрытии и расследовании преступлений, как было сказано выше, не позволяет говорить об установлении истинных потребностей несовершеннолетнего. В то же время беседы, а также объективные тесты и субъективные опросники выявляют только то, что хочет или может сообщить правонарушитель.

По устоявшемуся мнению психологов (А. Анастази, Е.Т. Соколова, Л.Ф. Бурлачук), обнаружить завуалированные или неосознанные стороны личности, бессознательные аспекты поведения, скрытые

переживания позволяет использование проективного метода изучения личности. Преимущественное использование таких методик для изучения неосознаваемых форм психической деятельности объясняется спецификой, так называемых, клинических задач, которые могут быть решены с их помощью. Само понятие «клинические», которое можно отнести к неудачным особенностям перевода, означает способность выявлять индивидуальные, уникальные способы адаптации личности к социальному окружению и говорит о способности проективных методик, среди прочего, ответить на вопрос о ведущих мотивах и путях их реализации [7].

В то же время для изучения отдельной составляющей мотивационной сферы использование методик диагностирования общей мотивации, такой как мотивы противоправного поведения, недостаточно. Необходимо применение способов, не претендующих на охват личности в целом, но исследующих конкретные мотивы в определенной ситуации, в нашем случае побуждения, возникающие в ситуациях противоправного поведения.

Учитывая, что реальные мотивы противоправного поведения несовершеннолетним лишь теоретически могут быть им осознаны, целесообразно использовать для исследования свойства атрибутивной проекции, предполагающей, приписывание собственных мотивов, желаний, потребностей, поступков другим людям [6].

Следующим вопросом, определяющим направление организации диагностирования доминирующих мотивов противоправного имущественного поведения подростка, юноши является выбор проективной техники, использование которой предполагается при исследовании. Именно выбор проективного материала, его формы, способа подачи в совокупности и при заранее определенном и организованном поведении диагноста реализует функции актуализации внутреннего скрытого личностного. В нашем случае, опираясь на мнение классиков проективного подхода, хотелось бы влияние диагноста свести к минимуму, однако не исключать полностью [3].

При всем многообразии видов проективных методик одной из наиболее подходящих для определения интересов и побуждений обследуемого является интерпретативная техника проекции, основанная на необходимости объяснить, истолковать определенное событие, ситуацию [4]. Для выявления потребностей и побуждений, актуализирующихся при наличии обстоятельств, способствующих совершению преступлений, необходимо предоставить несовершеннолетнему стимульный материал, который будет восприниматься как ситуация противоправного поведения и позволит испытуемому при его интерпретации, выбирая собственную форму самовыражения, наиболее ярко и характерно проявить себя.

Безусловно, помещая подростка в ситуацию преступного поведения и вынуждая идентифицировать себя с нарушителем, мы провоцируем его на проявление побуждений, желаний стремлений, которые быть могут не проявиться никогда в повседневной жизни. Но, с другой стороны, как показывает оперативно-следственная практика, реальные обстоятельства, способствовавшие совершению преступлений, для несовершеннолетнего являются тем провоцирующим фактором, которому он не в состоянии противодействовать. И, если у взрослого человека механизм сопротивления актуализирующимся побуждениям срабатывает эффективнее в силу личностных, социальных факторов, всего того, что можно назвать жизненным опытом, то у юноши и, особенно, у подростка функции контроля за поведением чаще уступают стремлению совершить действие, которое в другой, даже минимально отличной ситуации или при наличии элементов самоанализа совершено бы не было.

При изучении потребностей несовершеннолетнего нельзя забывать, что, найдя свое проявление в его воображаемом мире, они не обязательно отразятся в поведении [6]. На современном этапе развития психологической науки преждевременно рассуждать о полном соответствии реактивных фантазий подростка и его реальных поступков. В процессе организации исследования при определении его специфической процедуры и подборе стимульного материала необходим теоретический учет всех ситуационных факторов, жизненных ситуаций, актуализирующих не только свойства мотивационной сферы личности, но и форму проявления каждого из этих свойств. Отсутствие в настоящее время знаний об определенных и строго соблюдаемых закономерностях связи мотивов, проявляемых в процессе применения проективных методов изучения личности несовершеннолетнего, с побуждениями фактического поведения, не позволяет говорить о том, что внутренние побуждения несовершеннолетнего к совершению противоправных поступков в обязательном порядке будут реализованы во внешних проявлениях, фактах преступного поведения. Соответственно, проявления проекции позволяет вести речь о выявлении доминирующих потенциальных мотивов противоправного поведения, которые обладают способностью детерминировать действие или поведение в целом, но нет сведений об их актуализации в реальных деяниях.

Следует обратить внимание, что даже диагностирование подростка, ранее неоднократно совершавшего имущественные преступления, позволяет выявить только потенциальные мотивы его преступного поведения, так как побуждения в разные периоды жизни, в том числе в моменты совершения преступных поведенческих актов, и момент диагностирования могут различаться.

Применение интерпретационной проективной техники, безусловно, позволяет диагностируемому подростку, юноше проявить собственные значимые переживания, чувства, другие личностные особенности. Однако столь необходимые нам неопределенность стимульного материала, вызванная ею свобода в выборе реакции, а также отсутствие оценочного отношения к этим ответам настолько расширяют спектр проявления личностных особенностей, что могут создать диагносту помехи в выявлении содержания актуальных потребностей. Оказать содействие в выборе несовершеннолетним необходимого нам направления проявляемой реакции на стимул могут свойства аддитивной техники проективных методик [4]. Основанная на завершении имеющего начало предложения, такая техника, не придавая ограниченности реакции испытуемого, позволяет отразить конкретные элементы мотивационной сферы. Кроме этого, метод неоконченных предложений достаточно прост в реализации, пригоден для индивидуального и группового использования, а также является гибким и легко приспосабливаемым для конкретных целей исследования.

Выводы о доминировании конкретного вида потенциальных мотивов противоправного имущественного поведения целесообразно в таком случае основывать на показателях относительной частоты специфичных реакций, в которых содержатся заранее определенные характеристики побуждений, потребностей, желаний, влечений.

При этом подсчет количественных значений проявления потенциального мотива проводится по критериям встречаемости (характеристика частоты проявления признака определенного мотива) и интенсивности (характеристика силы проявления определенного мотива).

Описанный выбор методологической основы предопределяет характер и последовательность шагов по разработке методики, направленной на выявление мотивов совершения несовершеннолетними имущественных преступлений. Опираясь на труды А. Анастази, С. Урбина [1], П. Клайна [5], Л.Ф. Бурлачука [4], Е.Т. Соколовой [7], с учетом требований, предъявляемых к разработке действенных современных психодиагностических методик, сформулированных Н.А. Батуриным и Н.Н. Мельниковой [2], было определено, что стимульный материал представляет собой, во-первых, основанные на реальных событиях сюжетные истории противоправного поведения несовершеннолетних, во-вторых, следующие за каждой сюжетной историей и относящиеся к ней неоконченные, но особым образом сформированные фразы, позволяющие направить проявление стимульной реакции подростка, юноши на отражение конкретных элементов мотивационной сферы.

Также были сформулированы отдельные требования к стимульному материалу, предъявление которого запланировано

всем категориям несовершеннолетних, свободно владеющих русским языком. Так, описание ситуационных сюжетных историй должно происходить с учетом возраста обследуемых, быть унифицированным с учетом возможных различий социального статуса, жизненных интересов, словарного запаса, употребляемых слов и выражений, а также способствовать включению механизма проецирования. Такая унификация обеспечивается в процессе консультаций с различными профильными специалистами по работе с детьми (работниками социальных отделов по делам семьи и детей муниципальных администраций, преподавателями, филологами), включение же механизма переноса своих переживаний, чувств, потребностей достигается за счет сближения возраста героя истории с обследуемым (словосочетание «ваш сверстник»; непосредственное указание близкого испытуемому возраста), общих интимно-личностных переживаний (взаимоотношение с друзьями, одноклассниками, референтной группой, родителями, понимание себя), схожести типичных для подростковой и ранней юношеской возрастной категории проблемных вопросов (отсутствие личных, неконтролируемых родителями денег; неподтверждение в глазах окружающих взрослого статуса; непонимание старшим поколением важности дел и чувств). При этом важно не допустить такого полного отождествления героя истории с собой, при котором истинные потребности совершения противоправных поступков будут скрываться, т.е. будет получен результат, ради избегания которого и был выбран проективный тип исследования.

Другая задача изложения стимульных пунктов связана с основной концепцией исследования и должна обеспечить максимально нейтральное описание происходящих в сюжетной истории событий, и таким образом уменьшить влияние возможных авторских мотивов и изначально заложенных в истории стремлений реального героя истории, избежать факторов, провоцирующих проявление определенного побуждения противоправного поведения, не допустить демонстрации авторского отношения к стимулу.

Стимульные начала неоконченных предложений формулируются так, чтоб дать возможность проявиться потребности испытуемых с разных направлений (чувства, мысли, слова, установки), и в тоже время, выполняя свое основное предназначение, способствовать удержанию проявляемой реакции в намеченных содержательных рамках мотивационной сферы. Они должны препятствовать реакции в виде социально-одобряемых или нейтральных ответов и не провоцировать проявления конкретных мотивов. Наличие нескольких, соответствующих каждой сюжетной истории, неоконченных предложений, направленных на отражение потребности, дает возможность проявиться различным мотивам и,

наряду с этим, способствует проявлению признаков интенсивности наличествующего мотива противоправного поведения.

С учетом изложенной теоретической концепции и предъявляемых требований, после прохождения процедур корректировки, доработки и исключения неинформативного, с точки зрения нашего исследования, стимульного материала было принято решение включить в методику девять сюжетных историй, описывающих ситуации априорно противоправного поведения, а также пять неоконченных предложений к каждой такой истории.

Процедура проведения диагностирования определяет основным способом подачи стимульного материала и фиксирования реакции бланк с текстом сюжетных историй и начал неоконченных предложений. Однако, в случае диагностирования испытуемых, не владеющих навыками чтения, предполагается вербальная подача стимульного материала с фиксацией реакции звукозаписывающим устройством и последующим переносом реакции на бланк.

Проведенная стандартизация разрабатываемой методики позволила сформировать таблицу перевода количественных показателей проявлений выделяемых мотивов противоправного поведения в баллы, позволяющие выявить доминирующие мотивы и интерпретировать их. Основные направления интерпретации, как и методологические признаки проявления мотивов, изложены в инструкции для диагноста.

Процедура подтверждения валидности осложнена отсутствием в отечественной науке схожих методик, валидность которых была ранее обоснована. В сложившейся ситуации за основу взято положение, что мотивы, проявляемые в повседневной жизни, частично найдут свое отражение и при совершении противоправных поступков. С этой целью были отобраны методики, имеющие концептуально близкие нам понятия потребности и мотивов (Метод измерения мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана и методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей В. В. Скворцова, модификация И. А. Акиндиновой), проведен теоретический анализ «пересечения» стимульного материала, выбраны позиции, по которым показатели должны иметь значительную корреляционную связь. Практическая часть процедуры проверки валидности подтвердила большую часть теоретических положений, в то же время неподтверждение иных предположений, как показал дополнительный анализ, в основном связано с нежеланием испытуемых, отвечая на вопросы объективных тестов, негативно описывать себя. Такие результаты, в целом, подтвердили правильность выработанной концепции и необходимость разработки соответствующей методики.

Таблица 1.

Выраженность потенциальных мотивов противоправного поведения у несовершеннолетних преступников

	Корыстный	Самоутверждения	Повышения самооценки	Мести	Безопасности	Физиологич.	Зависти	Игровой	Гуманный	Неприятие ситуации
Частота встречаемости	60,4	42,4	43,6	19,2	25,6	3,2	8,4	9,8	44,3	2,8
Степень интенсивности	43,5	29,4	30,7	19	18,8	1,6	4,5	5,3	30,4	2,8

Пилотажное практическое применение разрабатываемой проективной методики имело место при исследовании 93 несовершеннолетних, состоящих на учете в ОВД Донецкой Народной Республики за совершение преступлений против собственности. В ходе такого применения все обозначенные виды мотивов нашли свое проявление в подростковой среде предложенной выборки. При этом высокая частота встречаемости и интенсивность проявления корыстного мотива преступления подтвердили наличие у испытуемых психологического фактора допустимости незаконного обращения чужого имущества в свою пользу. Проявляемые у несовершеннолетних мотив повышения самооценки, самоутверждения, игровой, а также мотив мести обозначили актуальность указанных побуждений для данной возрастной категории. С разной степенью встречаемости и интенсивности, но определенно и выразительно у обследуемых проявились мотивы зависти, безопасности и гуманный мотив преступления. Также прогнозируемо незначительно был представлен физиологический мотив имущественного преступления у подростков, что свидетельствует о частном порядке его проявления в зависимости от конкретной жизненной ситуации.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило обоснованность формирования нового подхода в изучении психологической составляющей преступности несовершеннолетних. Были аргументированы предпосылки применения проективного метода изучения мотивов противоправного имущественного поведения несовершеннолетних, которые нашли свое отражение в разработке авторской интерпретационно-аддитивной методики, позволяющей выявить доминирующие мотивы детских имущественных преступлений. Полученные данные позволяют сотрудникам всех организаций, являющихся субъектами

профилактической работы с несовершеннолетними, учитывая индивидуальные потребности детей, удовлетворяемые в процессе совершения преступлений, на более высоком качественном уровне планировать, организовывать и проводить мероприятия, как общей ранней профилактики, так и профилактики рецидивных преступлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
2. Батурин Н. А. Технология разработки тестов: часть 1 / Н. А. Батурин, Н. Н. Мельникова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2011. – Вып. 13. – С. 48-59.
3. Бурлакова Н. С. О новых возможностях и перспективах развития проективного исследования / Н. С. Бурлакова // Вести Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2008. – Вып. 4. – С. 3-19.
4. Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психодиагностику / Л. Ф. Бурлачук. – К. : Вист-С, 1997. – 128 с.
5. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов; пер. с англ. / П. Клайн. – К. : ПАН Лтд., 1994. – 288 с.
6. Корнер Аннелиз Ф. Теоретическое исследование пределов возможностей проективных методик / Аннелиз Ф. Корнер. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
7. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
8. Устинов Д. В. Классификация мотивов противоправного имущественного поведения несовершеннолетних / Д. В. Устинов, Н. В. Устинова // Евразийский союз ученых (ЕСУ). Ч. 5. – 2016. – №3 (24). – С. 25-27.
9. Ustinov D. V., Ustinova N. V. Problem the formation of concept motives crime with the use of psychological attribute underliberate // Pedagogics. Psychology: select Papers of International Scientific School “Paradigma” (summer-2015, Varna, Bulgaria). – 2015. – P. 128-136.

АННОТАЦИЯ

Устинов Д.В. Проективная техника как форма выявления мотивов преступного имущественного поведения несовершеннолетних.

В статье представлено теоретическое обоснование использования проективных методов исследования личности для установления мотивов совершения несовершеннолетними преступлений против собственности. Предложены концептуальные требования к методике, основанной на использовании интерпретативной и

аддитивной проективных техник, описаны этапы и элементы разработки авторской методики, а также результаты ее применения при исследовании несовершеннолетних, ранее совершавших преступления против собственности.

Ключевые слова: несовершеннолетний преступник, проективный метод, мотив имущественного преступления.

SUMMARY

Ustinov D.V. The projective technique as a form of detection of motives of juvenile criminal property behavior.

In this article the theoretical foundation of the use of the personality research projective method for the detection of the dominant motives of juvenile criminal property behavior is presented. The conceptual requirements for the procedure, which is based on the application interpretive and additive projective technique is suggested. The stages and elements of the development of the author's procedure and the results of the applications during the study of the minor who committed property crimes are described.

Key words: juvenile offender, projective method, motive of property crime.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агафонова Алла Леонидовна – преподаватель кафедры психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Андреева Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, декан гуманитарного факультета, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, РФ.

Атамалян Артур Гарикович – магистрант, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Бабак Ирина Владимировна – учитель английского языка, Коммунальное учреждение «Общеобразовательная школа I-III ступеней № 8 города Енакиево», г. Енакиево, ДНР.

Белоконь Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Бойко Ольга Валериевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Брыкова Елена Александровна – учитель высшей категории, учитель-методист, Горловская гимназия «Интеллект», г. Горловка, ДНР.

Вербовский Андрей Валерьевич – младший научный сотрудник, Донецкий республиканский краеведческий музей г. Горловки, г. Горловка, ДНР.

Вечканова Эллина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, институт иностранной филологии Таврической академии крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ.

Вильдгрубе Светлана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Глушановская Светлана Ивановна – учитель высшей категории, учитель-методист, Горловская гимназия «Интеллект», г. Горловка, ДНР.

Дворянкина Ирина Владимировна – учитель английского языка, Коммунальное учреждение «Общеобразовательная школа I-III ступеней № 8», г. Енакиево, ДНР.

Иванова Анастасия Андреевна – студентка 3 курса, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ.

Евсюкова Наталья Владимировна – доцент кафедры философии и истории, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Егорова Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Калиниченко Оксана Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии и дефектологии, магистр психологии, Костанайский государственный педагогический институт, г. Костанай, Республика Казахстан.

Кацеро Анжелика Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологи, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Колесник Александр Викторович – кандидат исторических наук, доцент кафедры историографии, источниковедения, археологии и методики преподавания истории ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Колесникова Анна Павловна – студентка, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Кондрашова Марина Вячеславовна – преподаватель кафедры психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Копытич Ирина Георгиевна – старший преподаватель, кафедра профессиональной иноязычной подготовки, Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Корчагина Нина Николаевна – главный редактор газеты «Красногорский диалог», член Союза писателей России, г. Красногорск, РФ.

Кудлай Оксана Николаевна – лаборант кафедры психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Куприянова Оксана Владимировна – магистрант, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Лагода Анна Юрьевна – преподаватель-стажёр, кафедра педагогики, ГОУ «Луганский национальный университет имени Владимира Даля», г. Луганск, ЛНР.

Лешкова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и славянских языков, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Любанец Ирина Ивановна – тарший преподаватель, кафедра профессиональной иноязычной подготовки, Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Майструк Кристина Сергеевна – специалист, учитель истории и обществознания, Общеобразовательная школа I-III ступеней № 25 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Горловка, ДНР.

Машинистов Алексей Владимирович – старший преподаватель, кафедра психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Минькова Наталья Валерьевна – доцент кафедры политологии, экополитологии и глобалистики ОЧУ ВО «Академия МНЭПУ», г. Москва, РФ.

Мустакимова Галина Васильевна – старший преподаватель, факультет русской и казахской филологии, кафедра русского языка и литературы, Костанайский государственный педагогический институт, г. Костанай, Республика Казахстан.

Навка Ирина Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и истории, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Назмутдинов Ризабек Агзамович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и дефектологии, Костанайский государственный педагогический институт, г. Костанай, Республика Казахстан.

Никулин Юрий Александрович – ассистент кафедры философии и истории, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Новак Екатерина Андреевна – студентка, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Новикова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии, Донецкий педагогический институт, г. Донецк, ДНР.

Новикова Наталья Владимировна – ассистент преподавателя кафедры психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Нягу Светлана Васильевна – старший преподаватель кафедры русской филологии и межкультурной коммуникации, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актюбинск, Республика Казахстан.

Окунцов Борис Павлович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и истории, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Павленко Сергей Сергеевич – студент, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Петрова Ирина Николаевна – студентка 3 курса исторического факультета, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Плетнёва Юлия Сергеевна – преподаватель кафедры психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Погромская Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Полякова Мария Андреевна – ассистент кафедры философии и истории, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Поморцева Елена Владимировна – студентка, Костанайский государственный педагогический институт, г. Костанай, Республика Казахстан.

Потрясова Анастасия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Пряхин Николай Геннадьевич – кандидат философских наук, доцент кафедры «Управление персоналом», Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, РФ.

Пчеленко Никита Юрьевич – студент, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Ревуцкая Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии, ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт», г. Донецк, ДНР.

Рогозина Марина Юрьевна. Кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Рочняк Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Сандыга Ольга Ивановна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет», г. Алчевск, ЛНР.

Санжаров Валерий Анатольевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всемирной истории, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.

Сегизбаева Кенжегуль Кунусбаевна – кандидат филологических наук, доцент, факультет казахской и русской филологии, кафедра русского языка и литературы, Костанайский государственный педагогический институт, г. Костанай, Республика Казахстан.

Скляренко Ольга Николаевна – старший преподаватель, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Стешина Светлана Александровна – студентка, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Таранова Оксана Анатольевна – ассистент преподавателя кафедры психологии, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Устинов Дмитрий Вячеславович – аспирант кафедры психологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». Заместитель начальника отдела по делам несовершеннолетних УАС МВД ДНР, подполковник полиции, г. Донецк, ДНР.

Федюн Елена Игоревна – аспирантка кафедры историографии, источниковедения, археологии и методики преподавания истории, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университета. Преподаватель истории, ГПОУ «Донецкий техникум химических технологий и фармации», г. Донецк, ДНР.

Федяй Эвелина Викторовна – преподаватель, ГПОУ «Горловский колледж городского хозяйства», г. Горловка, ДНР.

Фунтикова Надежда Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, ГОУ «Луганский национальный университет имени Владимира Даля», г. Луганск, ЛНР.

Хромцова Юлия Григорьевна – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания, ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет», г. Алчевск, ЛНР.

Шатохина Марина Валериевна – преподаватель, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР.

Шепелев Александр Игоревич – студент 3 курса, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ.

Юрина Наталья Александровна – преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет», г. Алчевск, ЛНР.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН
В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ИСТОРИЯ,
ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРА

Н.А. Белоконь, О.В. Куприянова
ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ 3

А.В. Вербовский
ДОМ ВАЛУА В ПОРТРЕТАХ СОВРЕМЕННИКОВ 9

С.И. Глушановская
ДУХОВНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ – ОСНОВА
ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ 15

Н.А. Егорова
МИФИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В БРИТАНСКОМ
ФОЛЬКЛОРЕ (ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ИСТОРИКОВ, МУЗЕЕВЕДОВ) 21

Н.Н. Корчагина
ЛЮБОВЬ ИЛИ ОТКЛОНЕНИЕ ОТ НОРМЫ?
(ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ А.КУПРИНА И И.БУНИНА) 30

А.Ю. Лагода
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА РУССКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 40

Н.В. Лешкова
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ 48

Н.В. Минькова
ПРОБЛЕМА СТОЛКНОВЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ
СТИЛЕЙ ФИЛОСОФСКОГО И МАССОВОГО СОЗНАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 54

Г.В. Мустакимова
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННЫХ КАЗАХСТАНСКИХ
И РОССИЙСКИХ СМИ 62

Е.В. Поморцева, К.К. Сегизбаева
ТРАДИЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ДИАЛОГА:
НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Г. БЕЛЬГЕРА «ТУЮК СУ» 69

О.И. Сандыга
СОВРЕМЕННОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ 75

Е.И. Федюн
НАУЧНЫЙ ПРОЦЕСС НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДОНЕЦКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА (1950-е – 1980-е гг.) 80
Э.В. Федяй
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ 90
Н.В. Фунтикова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА 96

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМ СЛАВЯНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ДОНБАССЕ И ДРУГИХ РЕГИОНАХ

А.Г. Атамалян
ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ АГРАРНОЙ ПОЛИТИКИ ПРАВИТЕЛЬСТВА П. А. СТОЛЫПИНА 106
Н.В. Евсюкова
ПОЛИТИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В 90-х ГОДАХ XX ВЕКА 111
А.В. Колесник
НЕОЛИТИЧЕСКИЕ КЛАДЫ КРЕМНЕВОЙ ПРОДУКЦИИ И «РАНЦЕВЫЕ НАБОРЫ» ДОНБАССА 116
К.С. Майструк
ЗАРОЖДЕНИЕ СЛАВЯНСКОГО ЭТНОСА 125
И.А. Навка
К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ 133
Ю.А. Никулин
ЭКСПЕРИМЕНТ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЕ АРХЕОЛОГИИ, ЕГО ФУНКЦИИ И РОЛЬ 139
Б.П. Окунцов
К ВОПРОСУ О ПУТЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОТЧУЖДЕНИЯ В ПЕРЕХОДНОМ ОБЩЕСТВЕ 144
И.Н. Петрова
ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ЛЕТ И ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО КОРОЛЯ ЛЮДОВИКА XI. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 151
М.А. Полякова
РЕЗУЛЬТАТ РЕФОРМ ПЕТРА ВЕЛИКОГО В КОНТЕКСТЕ НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ РОССИИ 160

Н.Г. Пряхин
ФИЛОСОФИЯ НЕНАСИЛИЯ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ:
ОТ ДЕМОКРИТА К ПЛАТОНУ
(СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)..... 165
Е.В. Рочняк
К ВОПРОСУ О МИФОЛОГИЗАЦИИ
МАССОВОГО СОЗНАНИЯ 174
В.А. Санжаров
ЦЕРКОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВНУТРЕННЕЙ
И ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ ЛЮДОВИКА XI:
ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ 182
М.В. Шатохина
К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ДОНБАССЕ В 30-50-е гг. XX в. 192

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
И ПЕРЕВОДА

И.В. Бабак
ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 198
Е.А. Брыкова
ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ
РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 204
Э.Ю. Вечканова
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ..... 211
И.В. Дворянкина
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 217
А.А. Иванова, А.И. Шепелев
ПРИЁМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА 222
I.I. Liubanets, I.G. Kopytsich
INTERCULTURAL COMMUNICATION
AS THE BASIS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE..... 228
С.В. Нягу
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
НА НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ 236
А.И. Погромская
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН
ИЗ БАЗОВЫХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 241

Ю.Г. Хромцова
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРЕВОДА 247
Н.А. Юрина
К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ:
«ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ» ПЕРЕВОДЧИКА (НА ПРИМЕРЕ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) 253

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ
А.Л. Агафонова
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОБЛЕМА
ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРОВ 259
И.А. Андреева
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА
В ЭПОХУ ВЫЗОВОВ 268
М.Р. Арпентьева
БОЛЬНОЙ АЛКОГОЛИЗМОМ:
ИДЕНТИФИКАЦИЯ «ПАЦИЕНТА»
КАК ЖЕРТВОПРИНОШЕНИЕ 274
О.В. Бойко, С.А. Стешина
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ
УЧЕБНОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ 294
С.А. Вильдгрубе, М.Ю. Рогозина
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ В МЕДИЦИНСКОЙ ПРАКТИКЕ 301
О.В. Калиниченко, Р.А. Назмутдинов
К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ ... 307
А.А. Кацеро, А.В. Потрясова
ПОДРОСТОК В МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ:
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ 312
А.П. Колесникова
ВЛИЯНИЕ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ
НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЕ 317
М.В. Кондрашова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 323
О.Н. Кудлай
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ТРУДА
У СОТРУДНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО
ПРОФИЛЯ РАБОТЫ 328

А.В. Машинистов
ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В ПЕРИОД ОВЛАДЕНИЯ ФОРМООБРАЗОВАНИЕМ РОДНОГО ЯЗЫКА ... 331
Е.А. Новак
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА, ПРЕБЫВАЮЩЕГО В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТАУЦИИ ... 335
Е.В. Новикова, И.В. Ревуцкая
МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ «ПСИХОЛОГ-ПЕДАГОГ» ... 341
Н.В. Новикова
МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ... 346
С.С. Павленко
ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА КОЛЛАБОРАЦИОНИСТСКОГО РЕЖИМА ВИШИ ... 351
Ю.С. Плетнёва
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СОЦИОГЕННОЙ СИТУАЦИИ ... 356
Н.Ю. Пчеленко
ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОЙНА АДМИНИСТРАЦИИ РОНАЛЬДА РЕЙГАНА ПРОТИВ СССР В 80-е ГОДЫ XX ВЕКА ... 364
О.Н. Скляренко
СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОТРУДНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ) ... 369
О.А. Таранова
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ... 378
Д.В. Устинов
ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА КАК ФОРМА ВЫЯВЛЕНИЯ МОТИВОВ ПРЕСТУПНОГО ИМУЩЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ... 383

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ... 394

Научное издание

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК

Сборник научных трудов

Выпуск третий
Часть первая

Ответственный редактор С.Э. Зябрева
Технический редактор А.М. Калашников
Компьютерная верстка и макетирование А.В. Шевченко
Корректоры: Н.А. Навроцкая, О.В. Блюмина,
М.В. Осадчая, О.Т. Захарова

За содержание и достоверность фактов, цитат, имен собственных и других сведений ответственность несут авторы

Подписано к печати 06.03.2017.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м^2.
Усл. печ. л. – 23,93. Уч.-изд. л. – 25,25.
Усл.-изд. л. – 23,48.
Тираж 300 экз. Зак. № 6.

Издательство ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК № 1342 от 29.04.2003 г.
84626, г. Горловка, ул. Рудакова, 25