

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

Инновационный потенциал молодёжи – 2017

Сборник статей открытого университетского конкурсного отбора инновационных
проектов молодых учёных по приоритетным направлениям науки и техники

Ярославль
2017

©ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2017
© Авторы материалов, 2017
ISBN 978-5-00089-195-7

УДК 009; 378
ББК 72
И 66

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им
К.Д. Ушинского

Инновационный потенциал молодежи – 2017 г.: сборник статей открытого
И 66 университетского конкурсного отбора инновационных проектов молодых учёных по
приоритетным направлениям науки и техники. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. –
260 с.

ISBN 978-5-00089-195-7

Ответственные редакторы:

А.М. Ходырев, доц., канд. пед. наук
С.С. Золотарева, ст.преп., начальник отдела СИБ

В сборнике представлены статьи, подготовленные по материалам докладов Открытого университетского конкурсного отбора инновационных проектов молодых учёных по приоритетным направлениям науки и техники «Инновационный потенциал молодёжи», который проходил в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского 14 марта 2017 г.

Сборник предназначен для студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантов, преподавателей, научных работников.

Издание выполнено в программе Adobe Acrobat Professional, минимальные системные требования: проц 1,3 ГГц (Intel, AMD); Windows 2000(SP4); WindowsXPProfessional, HomeEdition; WindowsVista, Windows7; Оперативная память 256 Мб (минимум 128 Мб); свободное место на винчестере 335 Мб. Использование программой Adobe Reader.

УДК 009; 378
ББК 72

Текстовое электронное издание

©ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2017
© Авторы материалов, 2017

Научное издание

Инновационный потенциал молодежи – 2017 г.

Сборник статей открытого университетского конкурсного отбора инновационных проектов молодых учёных по приоритетным направлениям науки и техники

Ответственные редакторы:
Александр Михайлович Ходырев
Светлана Сергеевна Золотарева

Статьи издаются в авторской редакции

Технический редактор С.А. Сосновцева

Объем текстового материала 19 уч.-изд. л.
Объём электронного издания 10,4 Мб
Тираж 100 экз.
Комплектация издания – 1 диск (CD)

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республикаанская ул., 108

Запись на материальный носитель осуществил: С.С. Золотарева

Оглавление

СЕКЦИЯ 1 ИТ – блок: Информационные технологии, оптоэлектроника	6
Д.С. Салов, П.А. Корнилов Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д.Ушинского: «Timetable of the University»	6
А.Д. Игнатьева, П.А. Корнилов Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д Ушинского: «Математические ребусы»	8
А.В. Бабошина, П.А. Корнилов Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д Ушинского: «Алгоритм решения конечных игр на примере игры «Определитель»	11
В.В. Чувагина, П.А. Корнилов Обучающая программа по теме «Нахождение гамильтоновых циклов с помощью алгоритма Робертса-Флореса и решение задачи коммивояжёра методом ветвей и границ».....	16
А.С. Веракса, П.А. Корнилов Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д Ушинского: «Реализация циклических ссылок в электронных таблицах»	18
А.А. Ельцов, Н.И. Перов Интерпретация «катастрофы» квазаров на основе новых решений задачи об обратном комптон-эффекте	21
СЕКЦИЯ 2 Живые системы: технологии в сфере медицины Экология и рациональное природопользование: мониторинг природно-техногенной сферы.....	24
А.С. Игнатов, А.Г. Гущин Разработка и применение нового реабилитационного аппарата.....	24
А.А. Шныркова, О.И. Жихарева Изучение возможностей использования территориального планирования в сфере рекреации и туризма на примере бассейна реки Согожи	28
А.Н. Миронова, Г.М. Суворова Экологическое состояние речки Урочь – одной из малых рек города Ярославля	39
СЕКЦИЯ 3 Общественные и гуманитарные науки: история, социология, политология, культурология.....	46
А.А. Громова, С.Л. Таланов Социальная политика и социальная защита как стратегия преодоления бедности	46
М.С. Федотовская, А.Л. Петрова, А.А. Федотова Экскурсия «Святые Ярославской и Костромской земли»	49
И.А. Хрящева, Т.С. Злотникова Трансформация пограничных состояний в художественной культуре: ретроспекция романтизма как инварианта хипстеризма и маргинальности.....	58
М.В. Бочагова, Н.В. Дутов Женский труд на объектах ГУЛАГа (по материалам ВолгоГУЛАГа)....	64
О.А. Пискунова, Н.Н. Летина Актуализация физического вида насилия в фильме Л.Бессона «Жанна д'Арк»	68
Н.Е. Воронина, Т.С. Злотникова Концепция масштаба творческой личности в русской культуре начала XX века	79
В.М. Куимова, Т.С. Злотникова Архетипические представления о мужском и женском в европейской культуре XX века.....	89
Н.А. Бабушкин, Н.В. Дутов Политические и социально-классовые аспекты террора в Ярославском восстании 1918 года.....	95
С.И. Киямова, Н.В. Дутов Павел I и Ярославский край	105
СЕКЦИЯ 4 Общественные и гуманитарные науки: методика преподавания филологических дисциплин	109
А.Н. Колесова, Н.Н. Иванов Интерпретация жанров древнерусской литературы на уроках литературного чтения: работа с образом-персонажем	109
Ю.А. Белозерова, Е.Н. Мартынова Нравственный потенциал обучения чтению.....	113
А.О. Макарова, И.В. Борисенко Организация однотемных уроков литературного чтения в малокомплектной школе	117
Л.Б. Лисичкина, И.И. Мельникова Использование компьютерных технологий при организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка в малокомплектной школе	123
М.Н. Ярош, С.Г. Макеева Формирование духовно-нравственных понятий средствами музейной педагогики.....	127
В.В. Зунтова, Е.А. Воробьева Нравственный аспект изучения фразеологизмов в начальной школе.....	138
СЕКЦИЯ 5 Общественные и гуманитарные науки: педагогика, психология	143
М.А. Безухова, К.О. Олимова, Е.Н. Лекомцева Дополнительная общеобразовательная программа для студентов педагогического вуза «Педагогическая мозаика»	143

К.О. Олимова, М.А. Безухова, Е.Н. Лекомцева	Формирование универсальных учебных действий у студентов.....	149
К.М. Малинина, С.Н. Воронина	Особенности сенсомоторной координации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	155
И.А. Лебедева, Н.В. Боченкова, А.М. Смирнова, С.Н. Воронина, А.Э. Симановский	Особенности гендерных установок у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	162
И.А. Шмаков, Н.В. Чиликова, К.М. Царькова	Взаимодействие с обучающимися общеобразовательных организаций как средство развития субъектной позиции студента	168
Т.С. Колышницина, Е.Н. Лекомцева	Технологии интеграции учебной и внеучебной деятельности в работе с одарёнными младшими школьниками	170
М.А. Давидонис, Е.Г. Изотова	Гендерный аспект формирования межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности.....	179
СЕКЦИЯ 6 Общественные и гуманитарные науки: методика преподавания математических и экономических дисциплин		191
Е.А. Манцурова, Т.В. Вакина, Т.Н. Карпова	Развитие интереса к математике через интегрированные уроки.....	191
Т.Ю. Егорова, Л.Ю. Кошелева, Н.Ю. Толстова, Т.Н. Карпова	Игровая деятельность на уроках математики.....	195
А.А. Андронова, Т.Ю. Егорова, Л.Ю. Кошелева, Н.Ю. Толстова, Т.Н. Карпова	Графический метод решения уравнений, содержащих знак модуля, в основной школе с использованием ИКТ	203
А.В. Харламов, Н.Л. Будахина	Экономическая олимпиада как метод стимулирования обучающихся заниматься научной деятельностью.....	212
Т.С. Козлова, А.Ю. Кравчук	Сравнение мерчандайзинговой деятельности сети магазинов «Дикси» и «Магнит»	215
СЕКЦИЯ 7 Общественные и гуманитарные науки: филология, лингвистика		219
М.Ю. Третьякова, Т.Г. Кучина	Оптическая образность в русскоязычной прозе В.Набокова....	219
О.А. Сластенина, Т.Г. Кучина	Принципы музыкальной композиции в стихотворениях Б.Пастернака.....	223
К.Д. Взацкая, Т. Г. Кучина	Темы и мотивы творчества И.А Бунина в прозе Дмитрия Новикова	227
Д.М. Иванова, Т.Г. Кучина	Мотив времени в романах «Письмовник» Михаила Шишкина и «Лавр» Евгения Водолазкина.....	232
А.П. Ушакова, Е.Н. Лагузова	Структурно-семантические особенности синтаксических фразеологизмов в современном русском языке	240
Сведения об авторах		248

СЕКЦИЯ 1

IT – блок: Информационные технологии, оптоэлектроника

УДК 004.4

Д.С. Салов, П.А. Корнилов

Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д.Ушинского: «Timetable of the University»

Аннотация

Данная программа была разработана с целью помочи студентам при работе со своей домашней работой и расписанием онлайн. Она практична, удобна, легка в использовании, а главное нужна современным студентам, которые любят иметь все необходимое под рукой.

Annotation

This program was designed to help students when working with their homework and online schedule. It is practical, convenient, easy to use, and the main thing is necessary for modern students who like to have everything they need at hand.

Ключевые слова

Информационные технологии, программное обеспечение, данные
Keywords

Informationtechnology, software, data

После школы в любом высшем учебном заведении, первокурсник, да даже закоренелый «старик» факультета каждый семестр встречается с проблемой изменения своего расписания и сменой преподавательского состава, а также вспомните, как мы, не давая спать, постоянно звоним или пишем в социальных сетях нашим одногруппникам, чтобы узнать, что же задали на завтрашний день.

Так возникла идея о создании удобного, многофункционального онлайн приложения, в котором студенты смогли бы в любой момент посмотреть свое расписание в данный семестр, сразу узнать и запомнить преподавателей, и теперь уже не надоедать своим одногруппникам, спрашивая их о домашней работе на завтра.

Были выявлены главные задачи проекта:

- 1) Помочь студентам при работе со своей домашней работой и расписанием онлайн
- 2) Создать единую базу расписаний, домашних заданий и преподавателей с их предметами
- 3) Сделать удобным общение между студентами при выполнении лабораторных работ

Анализируя примеры похожих программ, проектируя функционал и стиль приложения, а также изучая самостоятельно новую литературу, в частности, новый для меня язык программирования C#, появилось приложение с последующим названием:

«TimetableoftheUniversity», где получилось объединить все расписание физико-математического факультета (Пример 211 группа специальности Математика-Информатика)



Программа получилась удобной, функциональной и самое главное простой для любого пользователя.

Физ-мат 1 курс 211 группа Математика-Информатика

id	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
1	Английский	-	-	Физкультура	Педагогика	Информатика
2	Психология	Информатика	ПРОЛОГ	ПРОЛОГ	на	Физкультура
3	Информатика	Информатика	ПРОЛОГ	-	базе	-
4	-	-	-	-	школы	-
5	-	-	-	-	№30	-

Преподаватели

id	Предмет	Преподаватель
1	Информатика	Корнилов П.А
2	Психология	Бугайчук Т.В.
3	Педагогика	Яковлева Ю.В.
4	Английский	Басалова Н.С.

Домашнее задание

id	Предмет	ДомЗадание
1	Информатика	Лаб 7.8
2	Психология	Тема 2
3	Педагогика	Проект
4	Английский	Упр 119

Работа в ней наглядно продемонстрирует удобство, легкость в использовании, практичность, мульти функциональность т. к. у пользователя будет выбор: посмотреть уже свое расписание, ДЗ и узнать своих преподавателей (если семестр только начался), пообщаться с одногруппниками, преподавателем по учебе, непонятным темам, или устроить мини-уроки онлайн

В программе предусмотрены следующие возможности:

- Запись расписания и ввод новых данных (тип занятия: лекция или практика, ФИО преподавателя и номер аудитории)
 - Заполнение домашнего задания на последующие дни.
 - Заполнение таблицы с предметами и преподавателями.
 - Изменения в режиме онлайн с последующим доступом для остальных пользователей.
 - Распечатка данных
 - Чат с использованием статистического IP-адреса ПК
 - Небольшой перерыв с помощью интересных мини-игр.
 - Голосовое управление программой.
 - Присутствует «Обратная связь» для рассылки сообщений на электронную почту автора с целью узнать недочеты, если они есть.
 - Самообновление программы, при выходе новых версий.

Программа «Timetable of the University» решает одновременно несколько задач:

1) Обобщение данных в единую базу расписаний с последующим доступом всем желающим в режиме онлайн.

2) Общение одновременно с одногруппниками и преподавателями с помощью чата.

Программа является актуальной т.к. понадобится студентам, а также преподавателям, они тоже смогут отслеживать свое расписание

УДК 004.4

А.Д. Игнатьева, П.А. Корнилов

**Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д Ушинского:
«Математические ребусы»**

Аннотация

Данная программа была разработана с целью научить компьютер самостоятельно решать математические ребусы. Это было реализовано с помощью рекурсии и переборных алгоритмов.

- В программе предусмотрена игра в трех режимах:
 1. Вы можете потренироваться на простых примерах. Этот режим подходит для младших школьников или же людей, которые впервые столкнулись с математическими ребусами.
 2. Режим прохождения игры с усложнением заданий.
 3. Режим прохождения игры с сложными заданиями.
- В конце прохождения вами любого режима, вам будут выведены ваши результаты.
 - В любой момент игры вы можете посмотреть ее правила.
 - Для новичков есть отдельная инструкция, которая объяснит, что же такое математические ребусы и разберет алгоритм их решения на простейшем примере.

Данная программа поможет в развитии интеллектуальных способностей, формировании логического мышления. Освоение данной программы будет полезным студентам, изучающим теорию игр, статистику, теорию принятия решений и др.

Annotation

This program was designed to teach the computer to solve mathematical puzzles on its own. This was implemented with the help of recursion and exhaustive algorithms.

- The program provides for a game in three modes:
 1. You can practice with simple examples. This mode is suitable for junior high school students or people who first encountered mathematical puzzles.
 2. Mode of passing the game with the complexity of tasks.
 3. Mode of passing the game with complex tasks.
- At the end of any mode, you will be shown your results.
- You can check the rules of the game at any time.
- For beginners, there is a separate instruction that will explain what are mathematical puzzles and will analyze the algorithm for solving them in the simplest example.

This program will help in the development of intellectual abilities, the formation of logical thinking. The development of this program will be useful for students studying the theory of games, statistics, decision theory, etc.

Ключевые слова

Ребус, рекурсия

Keywords

Rebus, recursion

Многие современные школьники предпочитают основную массу своего свободного времени проводить за компьютером. Они играют в различные рода компьютерные игры или общаются в социальных сетях. Но есть и сегодня такие дети, которым интересно не тратить время на подобного рода бесполезные развлечения, а интересно развивать свою логику и сообразительность. В связи с этим у меня возникла идея создать программу, которая сможет помочь любому человеку в развитии подобных качеств. Я остановилась на математических ребусах, так как во время игры лучше воспринимается информация, поэтому ребусы – это действительно эффективный метод для развития логики и мышления.

Целью моего проекта стало написать программу, способную самостоятельно решать математические ребусы.

Главными задачами для меня стали:

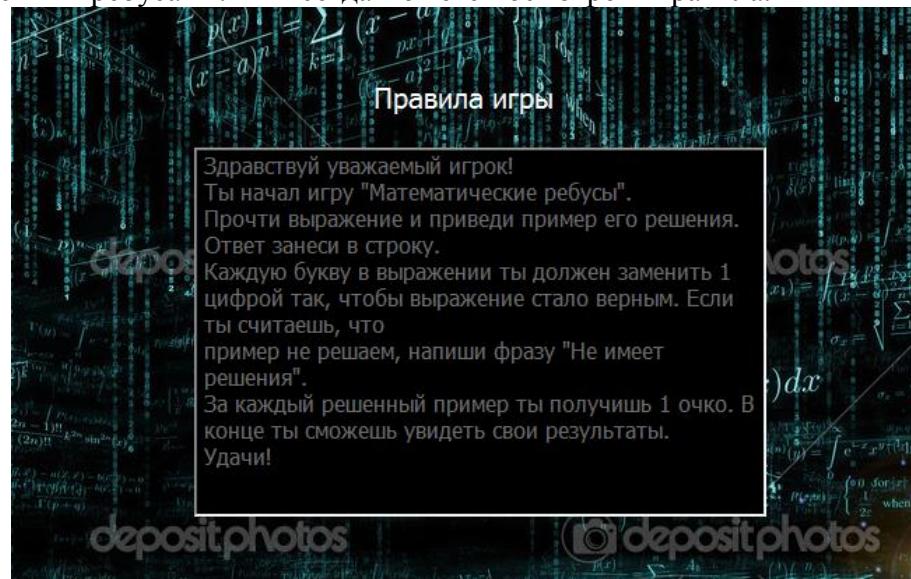
- Реализовать переборный алгоритм, с помощью которого компьютер будет сам решать математические ребусы и выдавать все возможные варианты.

- Оптимизировать программу для наиболее быстрой ее работы.
- Сделать программу удобной для пользования людям любого уровня подготовки.

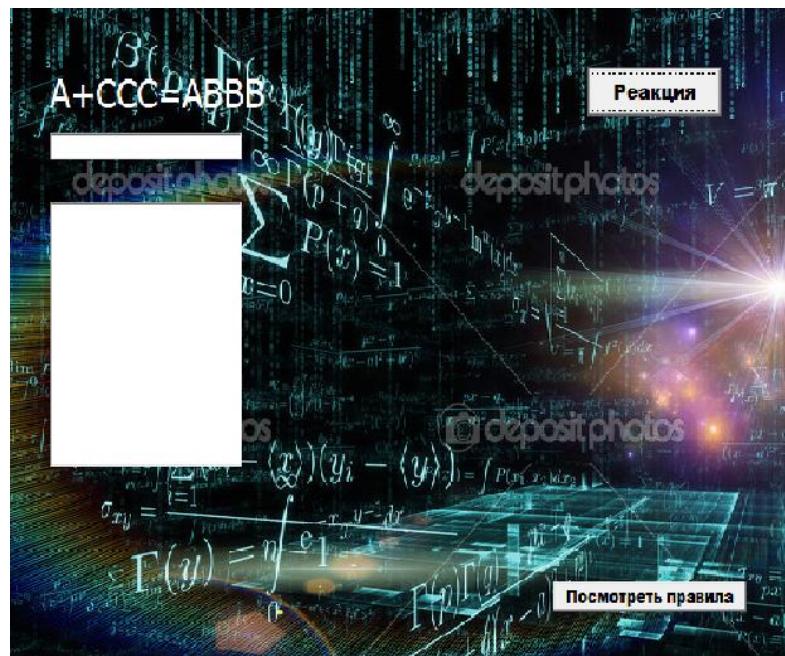
О программе

В программе предусмотрены следующие возможности:

- Игра в трех режимах
 1. Вы можете потренироваться на простых примерах. Этот режим подходит для младших школьников или же людей, которые впервые столкнулись с математическими ребусами.
 2. Режим прохождения игры с усложнением заданий.
 3. Режим прохождения игры с сложными заданиями.
- Программа оптимизирована для человека, впервые столкнувшегося с математическими ребусами. Вы всегда можете посмотреть правила.



В игре удобный интерфейс, она легка для использования даже младшим школьникам.



Программа получилась удобной, функциональной и самое главное простой для любого пользователя.

Описание алгоритма

В данной программе мы реализовали переборные алгоритмы методом рекурсии.

Важно, что из-за использования рекурсии удалось оптимизировать программу и сделать возможным, что бы она работала быстро.

Основу реализации алгоритма составляет комбинаторика. Что бы найти все возможные варианты решений мы должны перебрать все возможные размещения для уникальных символов одного примера. Мы реализуем это как рассмотрение всех возможных перестановок для каждого варианта сочетаний. Однако такой алгоритм будет не эффективен без оптимизации. Мы провели ее в два этапа. Оптимизация позволяет перебирать не все варианты, которые бы составляли количество 10^{10} , а значительно уменьшить их. Мы заранее сравниваем каждый вариант цифры с предыдущими, и в случае повторения не проверяем данное выражение, а переходим в следующему. Мы заранее предусматриваем, что число не может начинаться с нуля, заполняя исходный массив особым образом.

Так же программа предусматривает разбор одного примера, чтобы обучить человека решать подобные задачи.

Таким образом, все поставленные задачи были выполнены и поставленная цель достигнута.

На данном этапе программа способна самостоятельно решить предоставленный е математический ребус, предоставить все возможные варианты ответов, помочь человеку освоить алгоритм решения подобных задач.

Программа оптимизирована для быстрой работы. Интерфейс понятен человеку с любым уровнем подготовки.

В дальнейшем планируется расширить возможности программы, сделать возможным решение других видов математических ребусов. Так же в дальнейшем я бы хотела сделать обучение решению ребусов более наглядным.

Библиографический список:

1. Рекурсия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%8F>
2. Методы программирования: переборные алгоритмы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://alolist.manual.ru/math/combinat/sequential.php>

3. Ахо, А. Построение и анализ вычислительных алгоритмов [Текст] / А. Ахо, Д. Хопкрофт, Д. Ульман. – М.: Мир, 1979. – 536 с.
4. Кузюрин, Н.Н. Эффективные алгоритмы и сложность вычислений [Текст] / Н.Н. Кузюрин, С.А. Фомин. – М., 2007. – 311 с.

УДК 004.4

А.В. Бабошина, П.А. Корнилов

**Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д. Ушинского:
«Алгоритм решения конечных игр на примере игры «Определитель»**

Аннотация

Данная программа была разработана с целью визуализации алгоритма решения конечных игр и более наглядного его представления в виде частичного построения деревьев игровых ситуаций на примере игры «Определитель». Подобный алгоритм может использоваться при оценке игр «Крестики-нолики», «Шашки» и даже «Шахматы».

- В программе предусмотрена игра в трех режимах.
- В режимах игр «Человек-компьютер» и «Компьютер-человек» строится дерево игровых ситуаций.
- Помимо построения дерева игровых ситуаций приводится информация с подробным описанием хода.

➤ Присутствует «Таблица рекордов».

➤ Режим «Человек-человек» позволяет проведение игры для двух игроков.

Программа поможет студентам, сталкивающимся с данным алгоритмом, более детально разобраться в его работе и реализации. Разбор этого алгоритма будет полезным студентам, изучающим теорию игр, статистику, теорию принятия решений и др.

Annotation

This program was designed to visualize the algorithm for solving finite games and more visual representation of it in the form of partial construction of trees of game situations using the example of the game "Identifier". Such an algorithm can be used in the evaluation of games "Tic-tac-toe", "Checkers" and even "Chess".

- *The program provides for a game in three modes.*
- *In the man-computer and computer-human game modes, a tree of game situations is constructed.*
- *In addition to building a tree of game situations, information is provided with a detailed description of the progress.*
- *There is a "Record Table".*
- *Man-Man mode allows you to play a game for two players.*

The program will help students who are faced with this algorithm to understand in more detail its work and implementation. Analysis of this algorithm will be useful for students studying the theory of games, statistics, decision theory, etc.

Ключевые слова

конечные игры, цена игры, деревья.

Keywords

The final game, the price of the game, the trees.

В сети интернет пользователи могут найти множество логических игр, представленных в виде игрового поля, которое необходимо заполнить игрокам в соответствии с правилами конкретной игры. В подобных играх существует три исхода: выигрыш, проигрыш и ничья. Цель каждого игрока – одержать победу. Существует ли выигрышная стратегия в конечных играх?

Действительно, существует алгоритм, позволяющий разработать выигрышную стратегию.

Целью данной работы была разработка программы, визуализирующей алгоритм решения конечных игр и более наглядного его представления в виде частичного построения деревьев игровых ситуаций на примере игры «Определитель». Были найдены аналоги данной игры в интернет сети, где человек может играть в двух режимах (человек - компьютер, компьютер - человек).

Таким образом, были поставлены задачи:

1. Написать алгоритм, способный обыграть представленные в сети аналоги, то есть алгоритм, просчитывающий наилучшие ходы.
2. Визуально представить алгоритм с помощью построения деревьев игровых ситуаций.
3. Создать удобный и доступный для пользователя интерфейс.

Помимо режимов игры с компьютером программа включает в себя режим «Человек – человек», что позволяет проведение игры для двух игроков. Также для удобства пользователя все данные о проведенных играх хранятся в таблице результатов.

Игра «Определитель»

Правила игры:

Играют двое. Игроки А и В. Они по очереди вписывают в таблицу 3×3 числа от 1 до 9 (каждое число должно быть использовано). Когда таблица заполнена, подсчитывают две суммы: сумму SA произведений по строкам и сумму SB произведений по столбцам. Если $SA > SB$, то выигрывает игрок А; если $SA < SB$, то выигрывает игрок В. Теория проведения игры:

Определим основные понятия теории игр.

Игра – упрощенная формализованная модель конфликтной ситуации. Игрок – одна из сторон в игровой ситуации. Каждый игрок может иметь свои стратегии. Стратегией игрока называется одно из возможных решений из множества допустимых решений этого игрока. Каждый из участников игры может выбирать свою стратегию. Совокупность стратегий, которые выбрали участники игры, называется игровой ситуацией.

Оценить ситуацию можно определив цену игры, которая в игре «Определитель» является разницей суммы произведений по строкам и суммы произведений по столбцам. Для первого игрока, который стремится набрать максимум из суммы произведений по строкам, эта разность должна быть максимальной, для второго же, наоборот – минимальной.

Для решения данной игры на компьютере строится дерево игровых ситуаций в соответствии с методом мини-макс, то есть в соответствии с критерием Вальда. Критерий Вальда (максиминный критерий) — один из критериев принятия решений в условиях неопределенности. По критерию Вальда за оптимальную принимается стратегия, которая в наихудших условиях гарантирует максимальный выигрыш.

Описание алгоритма:

Игра «Определитель» на первый взгляд не кажется сложной. Игроки делают всего девять ходов – просчитаем все варианты и выберем нужный. Но различных партий очень много. Для первого хода есть 81 вариант (одно из девяти чисел в одну из девяти ячеек), для второго хода 64 варианта и т. д. Всего получается $(9!)^2 = 131681894400$ различных партий. Определить результат игры таким перебором невозможно. В связи с этим в режимах игры «Человек - компьютер» и «Компьютер - Человек» компьютер делает ходы в соответствии с методом мини-макс.

Как было сказано выше, для решения данной игры на компьютере строится дерево игровых ситуаций в соответствии с методом мини-макс. В программе алгоритм реализован с помощью рекурсивной процедуры, основанной на максимином критерии.

Алгоритм заключается в рассмотрении всех возможных исходов, опирающихся на цену игры, которая должна быть максимальна для первого игрока и минимальна для второго. В связи с чем, делая, например, нечетный ход – ход первого игрока, компьютер выбирает максимум из минимумов следующего четного хода противника. Минимум выбирается из максимумов следующего нечетного и т.д.

В процедуре прописаны действия для каждого из ходов, за исключением первых двух. Что касается первого хода, он был просчитан с помощью режима игры двух компьютеров, при котором была вычислена максимальная цена игры из возможных девяти вариантов. Второй ход в программе прописан вручную на основе вычислений алгоритма. Это связано со временем работы программы при вычислении всех исходов для второго хода (время работы около 10 минут).

На рисунке 1 приведен фрагмент игры в режиме «Человек – компьютер». После седьмого хода, который сделал человек, в доступе компьютера осталось два числа – «3» и «4». На рисунке мы можем увидеть, какой вариант восьмого хода выбрал компьютер.

Почему компьютер сходил именно так? Поскольку задача машины набрать максимум из суммы произведений по столбцам, на данном ходе производится поиск минимальной цены игры. Возможны два варианта: цена игры будет равна

$$-79 = (9*1*7 + 4*5*3 + 6*8*2) - (9*4*6 + 1*5*8 + 7*3*2), \text{ или же}$$

$-39 = (9*1*7 + 3*5*4 + 6*8*2) - (9*3*6 + 1*5*8 + 7*4*2)$. Выбор компьютера очевиден.



Рисунок 1

Пояснение к названию «Определитель»

Если мы представим заполненную таблицу в виде матрицы,

$$\begin{pmatrix} a_1 & a_2 & a_3 \\ a_4 & a_5 & a_6 \\ a_7 & a_8 & a_9 \end{pmatrix} \text{ то цена игры: } a_1 * a_2 * a_3 + a_4 * a_5 * a_6 + a_7 * a_8 * a_9 - a_1 * a_4 * a_7 - a_2 * a_5 * a_8 - a_3 * a_6 * a_9.$$

Что является расчетом определителя матрицы вида

$$\begin{pmatrix} a_1 & a_6 & a_8 \\ a_9 & a_2 & a_4 \\ a_5 & a_7 & a_3 \end{pmatrix}.$$

Визуализация алгоритма с помощью деревьев

Как было сказано ранее, в программе наглядно представлено частичное построение деревьев игровых ситуаций. Деревья строятся только для седьмого и восьмого ходов, так как у дерева игры, например, шестого хода уже 288 веток.

Для начала рассмотрим построение дерева игры для уже разобранного нами примера в пункте 2.3.

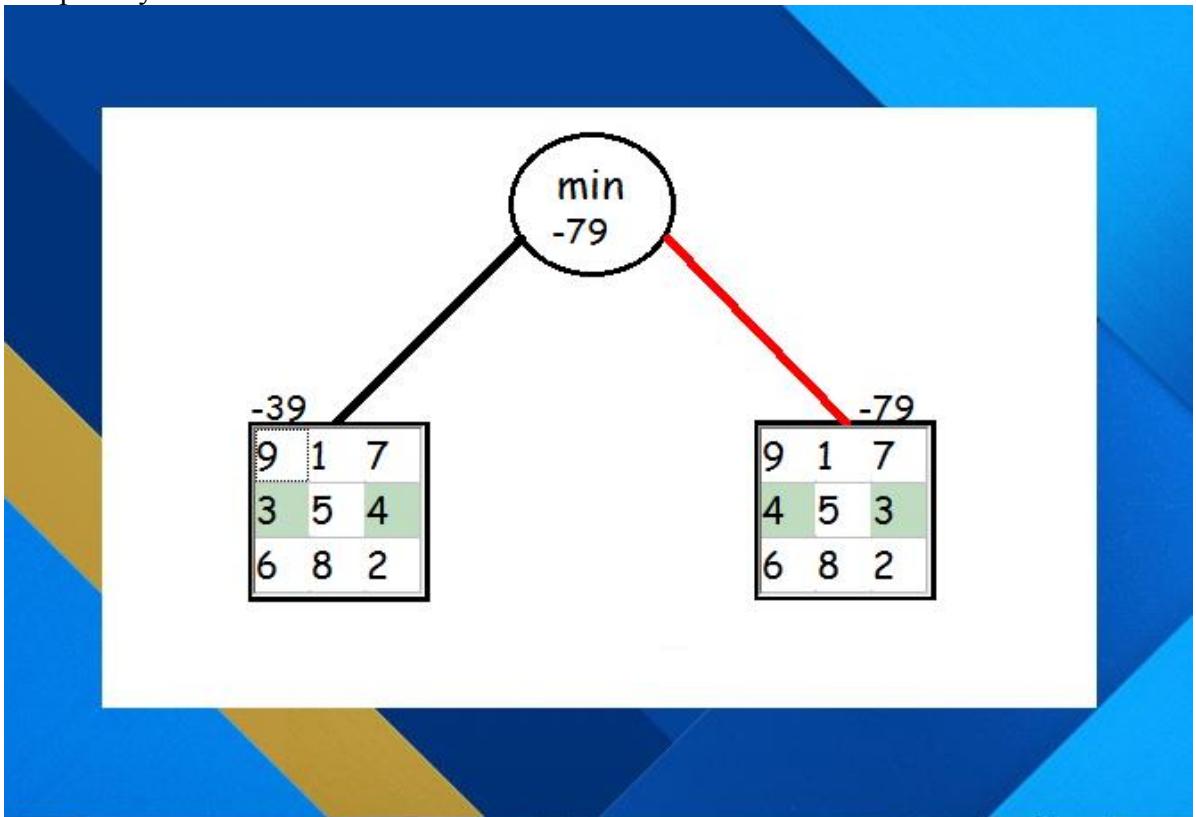


Рисунок 2

На рисунке 2 представлено дерево игры для восьмого хода. Мы уже знаем, что на данном ходе производится поиск минимальной цены игры. Нужная нам ветка дерева обозначена красным цветом, зеленым цветом выделены незаполненные до восьмого хода ячейки. Также в обоих вариантах указана цена игры.

Теперь рассмотрим выбор седьмого хода. На рисунке 3 приведен фрагмент игры в режиме «Компьютер – человек». После шестого хода, который сделал человек, в доступе компьютера осталось три числа – «6», «7» и «8». На рисунке мы можем увидеть, какой вариант седьмого хода выбрал компьютер.



Рисунок 3

В таком случае задача машины – набрать максимум из суммы произведений по строкам, на данном ходе производится поиск максимальной цены игры. Возможны девять вариантов. На рисунке 4 рассматривается дерево игровых ситуаций для данного примера. Здесь наиболее наглядно представлен метод мини-макс (максиминный критерий).

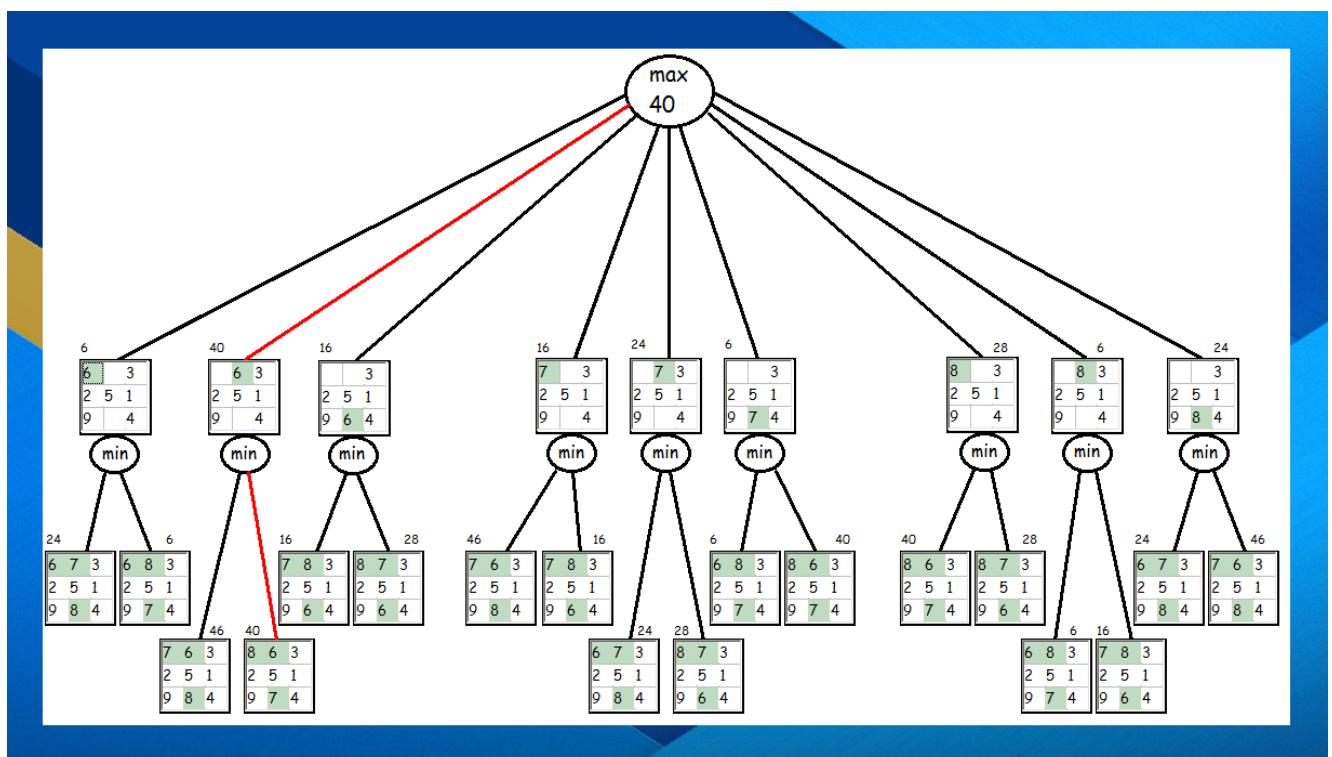


Рисунок 4

Таким образом, поставленные цели были достигнуты, а задачи решены. Написанный алгоритм обыгрывает аналоги в сети интернет.

В программе представлены три режима игры: «Человек – компьютер», «Компьютер – человек» и «Человек – человек». В режимах игры с компьютером строятся деревья игровых ситуаций, которые наглядно демонстрируют алгоритм решения конечных игр. В программе присутствуют правила игры с разобранным примером для лучшего понимания. Также для удобства пользователя все данные о проведенных играх хранятся в таблице результатов, которую, при необходимости, можно очистить. Интерфейс удобен и доступен для пользователя.

УДК 004.4

В.В. Чувагина, П.А. Корнилов

Обучающая программа по теме «Нахождение гамильтоновых циклов с помощью алгоритма Робертса-Флореса и решение задачи коммивояжёра методов ветвей и границ»

Аннотация

Знаменитая задача коммивояжера, поставленная еще в 1934 г., является одной из самых важнейших задач в теории графов. В своей области (оптимизации дискретных задач) задача коммивояжера служит своеобразным полигоном, на котором испытываются все новые методы.

К настоящему времени существует достаточно большое число точных и приближенных методов решения задачи коммивояжера. Точные методы требуют больших объемов вычислений, а известные приближенные не гарантируют точность решения, и объем счета остается весьма значительным. Актуальность данной темы заключается в следующем, задача поиска оптимального пути (задача коммивояжера) широко используется в транспортной логистике. Такую задачу решают, используя такие математические методы, как метод ветвей и границ, метод имитации отжига, метод эластичной сети и другие. Переборные алгоритмы не эффективны, поэтому успех в решении каждой конкретной задачи существенным образом зависит от способа организации перебора. До сих пор продолжаются поиски эффективных алгоритмов решения данной задачи. Поэтому целями данного проекта являются: Познакомить обучающихся с гамильтоновыми циклами, пошагово объяснить алгоритм Робертса-Флореса, познакомить обучающихся с задачей коммивояжёра, пошагово объяснить метод ветвей и границ для решения задачи коммивояжёра, провести контроль усвоенного материала.

Annotation

The famous traveling salesman problem, set in 1934, is one of the most important problems in graph theory. In its field (optimization of discrete problems), the traveling salesman serves as a kind of polygon on which all new methods are tested.

To date, there is a sufficiently large number of accurate and approximate methods for solving the traveling salesman problem. Exact methods require large amounts of computation, and the known approximate ones do not guarantee the accuracy of the solution, and the volume of the account remains very significant. The relevance of this topic is the following, the task of finding the optimal path (the traveling salesman problem) is widely used in transport logistics. Such a problem is solved using such mathematical methods as the branch and boundary method, the annealing simulation method, the elastic network method, and others. Recursive algorithms are not effective, therefore success in solving each specific problem depends essentially on the way the brute force is organized. So far, the search for effective algorithms for solving this problem continues. Therefore, the objectives of this project are: To familiarize students with Hamilton

cycles, step by step to explain the Roberts-Flores algorithm, introduce students to the salesman's problem, step by step explain the method of branches and boundaries to solve the traveling salesman problem, and control the acquired material.

Ключевые слова

Гамильтонов цикл, задача коммивояжёра, алгоритм Робертса-Флореса, метод ветвей и границ, теория графов, оптимизация.

Keywords

Hamiltonian cycle, traveling salesman problem, Roberts-Flores algorithm, branch and border method, graph theory, optimization.

В настоящее время проблема решения задачи коммивояжёра о нахождении гамильтонова цикла минимального веса является крайне актуальной. Задача заключается в поиске самого выгодного маршрута (цикла), проходящего через все города (вершины графа) хотя бы по одному разу с последующим возвратом в исходный город. Критериями выгодности маршрута могут являться длина пути, стоимость или время.

Возникает всё большая потребность в оптимизации методов решения задачи коммивояжёра, которые способствовали бы существенной экономии ограниченных ресурсов.

До сих пор продолжается поиск точных и приближённых способов решения данной задачи как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Данная программа была разработана с целью помочи в усвоении указанной темы. Для изучения алгоритма можно либо загрузить граф, который уже был создан или самому нарисовать граф, также есть возможность сохранения графа. Сохраняется количество вершин, матрица смежности заданного графа и координаты вершин. Есть два варианта задания веса ребер: задать самому или случайно сгенерировать.

Программа предусматривает два режима: разбор алгоритма «Робертса-Флореса» по нахождению гамильтоновых циклов и разбор решения задачи коммивояжёра методом ветвей и границ. Также в обоих режимах можно изучить теоретический материал, изложенный понятным языком.

Цикл называется гамильтоновым, если он содержит все вершины графа.

Алгоритм Робертса-Флореса основывается на переборе с возвратом. В графе произвольным образом выбирается первая вершина, заносится в стек и помечается просмотренной, затем смотрятся все смежные с ней. Если найдена какая-то смежная не просмотренная вершина, то она заносится в стек. Дальше просматриваются вершины смежные с ней. Если таковой вершины не найдено, то последняя, занесённая в стек, вершина удаляется, и просматриваются предыдущие вершины. И так до тех пор, пока не будут просмотрены все возможные варианты.

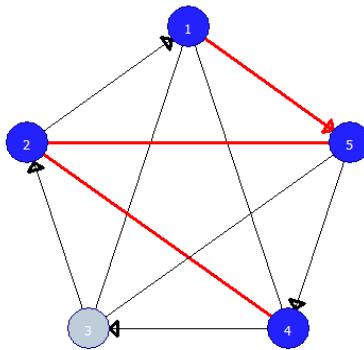


Рис.1 Обход графа с помощью алгоритма Робертса-Флореса

Разбор алгоритма «Робертса-Флореса» показывает пошаговое решение с возможностью вернуться назад, а также возможность сразу перейти к конечному результату. После выполнения каждого шага в специальном окне появляется его описание. Во время пошаговой демонстрации на графике выделяются пути, которые мы рассматриваем в данный момент. На любом этапе можно вернуться к первому шагу.

Гамильтонова задача о путешественнике нередко преобразуется в задачу о коммивояжёре. Коммивояжёр – занятой человек, который имеет ограниченное количество времени, денег или других ресурсов. Задача коммивояжёра – одна из самых известных задач комбинаторной оптимизации, заключающаяся в отыскании самого выгодного маршрута, проходящего через указанные города хотя бы по одному разу с последующим возвратом в исходный город. В условиях задачи указываются критерий выгодности маршрута (кратчайший, самый дешёвый, совокупный критерий и тому подобное) и соответствующие матрицы расстояний, стоимости и тому подобного. Как правило, указывается, что маршрут должен проходить через каждый город только один раз – в таком случае выбор осуществляется среди гамильтоновых циклов [1].

Алгоритм решения задачи коммивояжёра предусматривает пошаговое решение с выводом рабочих матриц, в нем также есть возможность сразу посмотреть конечный результат. После закрытия окна с задачей коммивояжёра на основной форме выделяется нужный путь и пишется его вес. На форме появляется список всех гамильтоновых циклов этого графа, нажав на которые, на графике выделяется данный цикл и выводится его вес, тем самым пользователь может убедиться в правильности нахождения самого выгодного маршрута.

В любой момент выполнения алгоритмов можно вернуться к началу их выполнения.

Программа может быть просмотрена на двух языках: русском и английском. Переключить язык можно в любой момент.

Таким образом, демонстрационная программа решает одновременно несколько задач (обучение, теоретическое изложение материала), тем самым, помогая ученику полноценно изучить данную тему, занимающую одно из главных мест в теории графов, а также в транспортной логистике. Усвоение этих алгоритмов поможет в дальнейшей работе над программами и приложениями. Возможно, кто-то заинтересуется данной темой и предложит свои улучшенные алгоритмы решения данной задачи, работающие на порядок быстрее.

Библиографический список:

1. Задача коммивояжёра [Электронный ресурс]: Материал из Википедии – свободной энциклопедии: Версия 78283131, сохранённая в 22:00 UTC 10 мая 2016 / Авторы Википедии // Википедия, свободная энциклопедия. – Электрон. дан. – Сан-Франциско: Фонд Викимедиа, 2016. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=78283131>

УДК 004.4

А.С. Веракса, П.А. Корнилов

Программа для учащихся ЯГПУ им. К.Д. Ушинского: «Реализация циклических ссылок в электронных таблицах»

Аннотация

Целью данного проекта стало написание программы, наглядно демонстрирующей работу циклических ссылок в электронных таблицах.

- В программе предусмотрено заполнение таблицы в двух режимах: ввод данных с клавиатуры и считывание данных из файла;
- Имеется возможность редактирования данных, считанных из файла, с клавиатуры;

➤ Пользователь может работать с ссылками и осуществлять числовые операции между ними;

➤ Числовые операции доступные для пользователя:

- +
- -
- *
- \div

➤ При подсчете данных программа выводит «Таблицу ответов» для удобства пользователя;

➤ Программа умеет распознавать циклические ссылки и сообщать о них пользователю;

Программа поможет пользователям представить данные в виде таблицы и производить простейшие табличные расчеты, а студентам и школьникам разобраться в работе циклических ссылок.

Annotation

The aim of this project was to write a program that demonstrates the work of circular references in spreadsheets.

➤ The program provides for filling the table in two modes: inputting data from the keyboard and reading data from the file;

➤ You can edit the data read from the file from the keyboard;

➤ The user can work with references and perform numerical operations between them;

➤ Numerical operations available to the user:

- +
- -
- *
- \div

➤ When calculating data, the program displays a "Response table" for the convenience of the user;

➤ The program can recognize circular references and report them to the user;

The program will help users to present data in the form of a table and produce simple tabular calculations, and students and students to understand the work of circular references.

Ключевые слова

Электронные таблицы, циклические ссылки, теория графов, обход в глубину, рекурсия, числовые операции.

Keywords

Electronic tables, cyclic references, graph theory, in-depth traversal, recursion, numerical operations.

Электронная таблица – прикладное программное средство для оперирования числовыми данными.

Современные технологии обработки информации часто приводят к тому, что возникает необходимость представления данных в виде таблиц. Одними из простейших примеров программ, работающих с табличными данными, являются «Excel» и «Access». В большинстве случаев у школьников, студентов и пользователей в целом возникают трудности в понимании работы циклических ссылок. Циклические ссылки возникают, когда формула, в какой-либо ячейке через посредство других ячеек ссылается сама на себя. В связи с этим было решено создать программу, которая поможет разобраться в их работе.

Цель проекта: разработка программы, наглядно демонстрирующей работу циклических ссылок и являющейся удобной для пользователя.

Для достижения данной цели было необходимо решить следующие задачи:

- 1) Написать эффективный алгоритм для быстрого подсчета результатов;
- 2) Создать максимально удобного интерфейса для неподготовленного пользователя;
- 3) Реализовать нахождение программой циклических ссылок

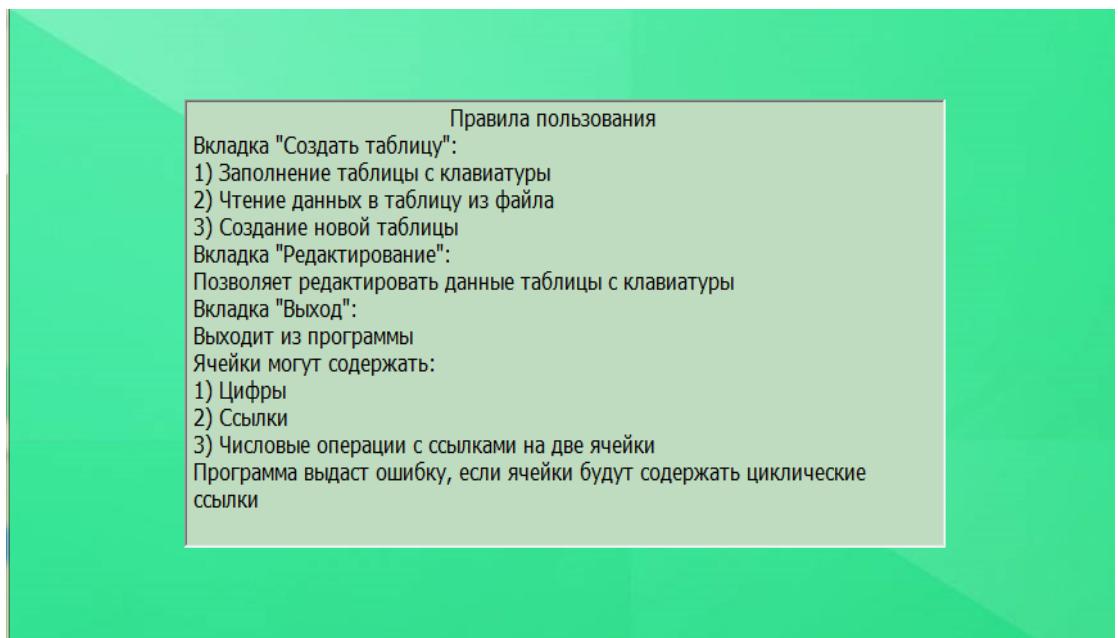
В «Таблице ответов» указывается, в какой ячейке содержится циклическая ссылка:

Исходная таблица			
	A	B	C
0	-1	B3+C1	C2+A1
1	12	B0+B0	-3
2	A0-C1	4	A3-A1
3	C0+A1	5	A2+B1

Таблица ответов			
	A	B	C
0	-1	2	Цикл
1	12	4	-3
2	2	4	Цикл
3	Цикл	5	6

Таблица ответов с циклическими ссылками

В любой момент использования программы пользователь может обратиться к правилам пользования:



Правила пользования программой

Описание алгоритма:

Для реализации алгоритма, находящего циклические ссылки, используется теория графов, в частности алгоритм обхода в глубину. Для поиска в глубину используется рекурсивная процедура.

Рекурсия – определение, описание, изображение какого-либо объекта или процесса внутри самого этого объекта или процесса, то есть ситуация, когда объект является частью самого себя.

Использование теории графов сильно помогло в написании эффективного алгоритма, упрощающего и ускоряющего его действие.

В итоге программа получилась понятной и легкой в использовании. Пользователь может:

- заполнять таблицу с клавиатуры или считывать информацию из файла;
- выполнять простейшие числовые операции: сложение, умножение, вычитание и деление;
- представлять числовые данные в табличной форме;
- выполнять вычислительные операции между числами и ячейками;
- при заполнении таблицы ссылаться на другие ячейки, в которых содержаться числовые данные, адреса и операции между адресами.

Программа является актуальной, так как у многих пользователей возникает затруднение в понимании циклических ссылок.

УДК 524.6

А.А. Ельцов, Н.И. Перов

Интерпретация «катастрофы» квазаров на основе новых решений задачи об обратном комптон-эффекте

Аннотация

В модели, основанной на поиске с повышенной точностью вычислений – восьмикратной – всех корней уравнения относительно скорости электронов в обратном Комптон-эффекте, установлено, что при новых вычисленных значениях корней электроны остаются релятивистскими, что по мнению автора, позволяет ликвидировать обратную комптоновскую катастрофу.

Annotation

In the model based on a search with increased accuracy of calculations-eight times-all the roots of the equation for the velocity of electrons in the inverse Compton effect, it is established that with the new calculated values of the roots, the electrons remain relativistic, which, in the author's opinion, allows eliminating the Compton backscale.

Ключевые слова

квазар 3C273, критическая температура, обратный Комптон-эффект, релятивистские электроны.

Keywords

Quasar 3C273, critical temperature, inverse Compton effect, relativistic electrons.

Из наблюдений установлена температура $T_H=4 \cdot 10^{13}$ К квазара 3C273 [1], которая на порядок превосходит теоретически возможное значение эффективной температуры квазара ($T_r=5 \cdot 10^{11}$ К).

Существование критического значения температуры T_t связано с обратной комптоновской катастрофой: если энергия электронов превышает определенный предел, то они начинают лавинообразно передавать энергию фотонам и охлаждаться. В этом случае,

джеты (плазма) из высокоэнергичных частиц вблизи квазаров не должны наблюдаться. Но квазар 3C273 нарушает это ограничение [2]. Покажем, что электроны отдачи также могут быть ультратрелятивистскими, скорость которых v_e' мало отличается от скорости света ($c=299792458$ м/с), а новые фотонны соответствуют температуре T_n .

Допустим, что в результате «лобового» столкновения релятивистского электрона массы m , имеющего скорость v_e , и *реликтового* фотона, характеризующегося длиной волны $\lambda=1.9$ мм и частотой $v=c/\lambda$, образуется электрон отдачи, движущийся со скоростью v_e' и фотон (длина волны λ' , частота v'), соответствующий излучению абсолютно черного тела с температурой T_n . Угол между импульсами «нового» фотона и электрона отдачи обозначим θ . Найдем скорости электронов v_e и v_e' .

На основании закона сохранения энергии, имеем

$$\frac{mc^2}{\sqrt{1-\frac{v_e^2}{c^2}}} + hv = \frac{mc^2}{\sqrt{1-\frac{v_e'^2}{c^2}}} + hv'. \quad (1)$$

Закон сохранения импульса дает

$$\left(\frac{mv_e}{\sqrt{1-\frac{v_e^2}{c^2}}} - \frac{hv}{c} \right)^2 = \frac{m^2 v_e'^2}{\sqrt{1-\frac{v_e'^2}{c^2}}} + \left(\frac{hv'}{c} \right)^2 + 2 \frac{mv_e'}{\sqrt{1-\frac{v_e'^2}{c^2}}} \frac{hv'}{c} \cos \theta. \quad (2)$$

Здесь h - постоянная Планка. Для перехода от температуры T_n к соответствующей длине волны λ (и частоте v), воспользуемся законом Вина (при постоянной Вина $b=0.002897$ м·К). Положим $\theta=0$.

Тогда решения уравнений (1) и (2) с использованием компьютерной алгебры (“MAPLE-15”) – следующие:

a) $v_e=0.9999999992081 \cdot c$,

$$v_e'=0.9999999928735 \cdot c. \quad v_e' < v_e$$

б) $v_e=0.9999999999999999999999999999999999999989645121385879 \cdot c$,

$$v_e'=0.99999999999999999999999999999999999998964512138587584 \cdot c. \quad v_e' < v_e.$$

График функции $f(v_e)$ из которого находятся значения v_e (при $f(v_e)=0$) имеет вид (рис.1). Вычисления производились с 96 значащими цифрами.

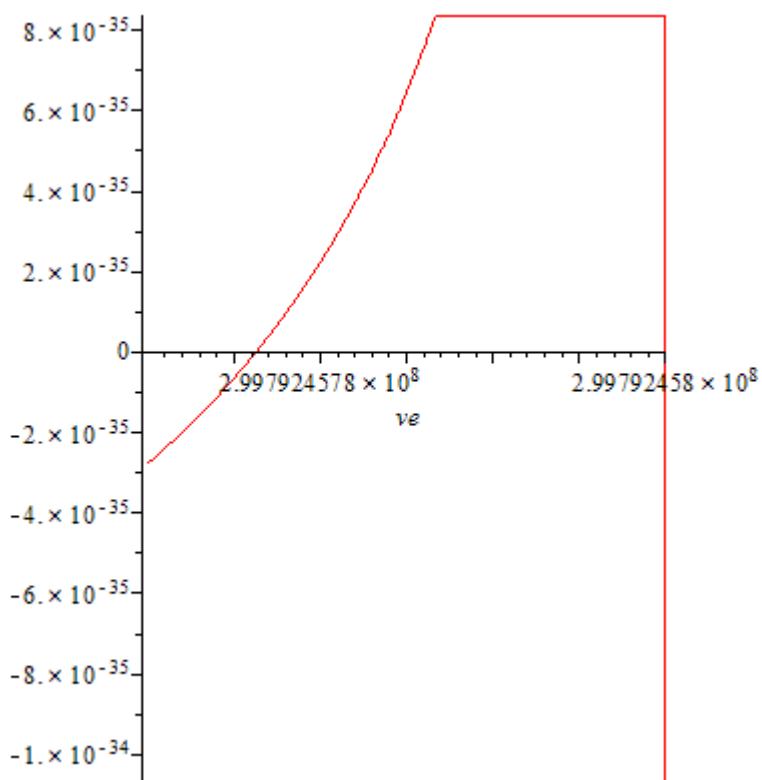


Рис. 1. Поиск v_e из системы уравнений (1) и (2).

Таким образом, в данной модели электроны отдачи остаются релятивистскими ($v_e' \approx v_e \approx c$). Возможно, приведенные рассуждения позволяют решить проблему обратной комптоновской катастрофы в случае квазаров.

Библиографический список

1. У квазара обнаружили неожиданно высокую температуру [Электронный ресурс] // Наука и жизнь. – Режим доступа: <http://www.nkj.ru/news/28466/>
2. Земля и Вселенная. – №4. – 2016. – С.50.

СЕКЦИЯ 2
Живые системы: технологии в сфере медицины
Экология и рациональное природопользование: мониторинг природно-техногенной сферы

УДК 615.825.6

А.С. Игнатов, А.Г. Гущин

Разработка и применение нового реабилитационного аппарата

Аннотация

Статья посвящена вопросам физической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Отмечается, что у инвалидов-колясочников, вынужденных длительное время находиться в положении сидя или лёжа, нередко возникают и прогрессируют болезни нервной системы, опорно-двигательного аппарата, сердечнососудистой системы, а также развиваются некоторые осложнения (пролежни, тугоподвижность суставов, тромбозы и др.). Подчёркивается, что используемые на практике устройства реабилитации («Имитрон», «Динамический параподиум», «Ходунки») не всегда обеспечивают в должной мере необходимые лечебно-профилактические эффекты. Приводится схема функционирования, разработанного реабилитационного шагохода, имеющего преимущества перед известными аналогами. Рассматриваются положительные эффекты (вертикализация пациента, возможность передвигаться, тренировка различных групп мышц, устранение негативных симптомов), получаемые в результате применения созданного шагохода. Указывается, что разработка реабилитационного шагохода, посвященная данной теме, является продолжением проведенных ранее исследований, которые привели к созданию нового медицинского тренажёра «Кресло+», аппарата «Активатор движений», получению свидетельств о государственной регистрации объектов интеллектуальной собственности и отзывов врачей об использовании разработанных средств реабилитации. По результатам опроса, проведенного среди инвалидов-колясочников, созданный шагоход может быть весьма востребован потенциальными потребителями. Областями применения разработанного устройства являются невропатология, ревматология, травматология, восстановительная медицина, лечебная физкультура и др.

Annotation

The article is devoted to the physical rehabilitation of people with disabilities. It is noted that wheelchair users who are forced to stay in a sitting or lying position for a long time often develop and develop diseases of the nervous system, musculoskeletal system, cardiovascular system, and also develop certain complications (pressure sores, joint stiffness, thrombosis, etc.). It is emphasized that the rehabilitation devices used in practice (Imitron, Dynamic Parapodium, Walkers) do not always provide the necessary therapeutic and prophylactic effects in due measure. A scheme for the functioning of a rehabilitated walker, which has advantages over known analogues, is given. Positive effects (verticalization of the patient, the ability to move, training of different muscle groups, elimination of negative symptoms) obtained as a result of using the created walker are considered. It is stated that the development of a rehabilitation walker dedicated to this topic is a continuation of earlier studies that led to the creation of a new medical simulator called "Armchair +", the apparatus "Activator of movements", obtaining certificates of state registration of intellectual property objects and doctors' comments on the use of developed tools Rehabilitation. According to the results of a survey conducted among

wheelchair users, the created walker can be very popular with potential consumers. The areas of application of the developed device are neuropathology, rheumatology, traumatology, restorative medicine, therapeutic physical training, etc.

Ключевые слова

Физическая реабилитация, лица с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационный шагоход, восстановительная медицина, лечебная физкультура

Keywords

Physical rehabilitation, persons with disabilities, rehabilitation walkers, regenerative medicine, exercise therapy

Известно, что образ жизни человека оказывает значительное влияние на его здоровье. Соблюдение правил здорового образа жизни, в частности, использование оптимального двигательного режима обеспечивает профилактику многих заболеваний. К сожалению, в настоящее время одной из причин возникновения и прогрессирования болезней нервной системы, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы и др. является гиподинамия [1]. Дозированные физические нагрузки используются как с диагностической, так и с лечебной целью. Нередко для усиления их эффекта применяется специальное оборудование. Весьма высока социальная значимость этого оборудования, особенно для людей с ограниченными возможностями. Используемые на практике медицинские тренажёры не всегда дают желаемые результаты.

Цель и задачи исследования. В связи с вышеизложенным представляется обоснованной и актуальной разработка нового устройства, которое позволило бы повысить эффективность лечения заболеваний и обеспечить профилактику возможных осложнений, что и явилось целью данной работы. В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи: 1) изучить литературу по теме исследования; 2) разработать новый аппарат для реабилитации лиц с ограниченными возможностями; 3) выявить преимущества разработанного устройства по сравнению с известными аналогами; 4) определить положительные эффекты, достигаемые применением созданного аппарата для реабилитации.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели и задач использовался ряд методов. Во-первых, был проведён анализ литературных источников, посвященных созданным аппаратам для физической реабилитации. Во-вторых, выполнялось проектирование и конструирование опытного образца. В-третьих, осуществлялся опрос среди инвалидов-колясочников с целью выявления у них симптомов болезни и выяснения их мнения по поводу созданного нового аппарата – реабилитационного шагохода. В-четвертых, изучались возможные области применения разработанного устройства.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования создан реабилитационный шагоход (рис. 1), который имеет существенные преимущества перед известными аналогами.



Рис. 1. Реабилитационный шагоход: вид спереди и вид сбоку.

В отличие от известного аппарата «Имитрон», о применении которого сообщают некоторые авторы [2], разработанный шагоход позволяет больному человеку не просто имитировать ходьбу, а осуществлять реальные шаги в случае паралича нижних конечностей.

В ряде исследований [3, 4] рассматривается эффективность применения устройства под названием «Динамический параподиум». По сравнению с ним созданный шагоход обеспечивает больший объем движений в суставах нижних конечностей.

Для реабилитации инвалидов используются различные варианты ходунков. С помощью такого устройства передвижение больного, перенесшего инсульт, осуществляется при участии реабилитолога, тогда как посредством разработанного аппарата пациент может передвигаться самостоятельно. Используемые на практике аппараты для физической реабилитации изображены на рисунке 2. Отличительные особенности разработанного шагохода представлены в таблице.



Рис. 2. Аппараты «Имитрон» (А), «Динамический параподиум» (Б), «Ходунки» (В).

Таблица. Отличительные особенности разработанного устройства.

Характеристика	Имитрон	Шагоход
Возможность для пациента передвигаться	нет	да
Характеристика	Параподиум	Шагоход
Выполнение пациентом движений в суставах нижних конечностей	ограничено	осуществимо
Характеристика	Ходунки	Шагоход
При движении пациенту не требуется помочь реабилитолога	может потребоваться	не требуется

Опрос, проведенный среди инвалидов-колясочников, позволил выявить у них следующие симптомы: параличи, нарушение или потерю чувствительности, изменение мышечного тонуса, болевые ощущения, нарушение координации. Подавляющее большинство пациентов (95 %) высказали положительное мнение в отношении разработанного устройства и желали бы его приобрести.

На рисунке 3 изображена схема функционирования, созданного шагохода, на которой представлены этапы, обеспечивающие передвижение человека с ограниченными возможностями здоровья.

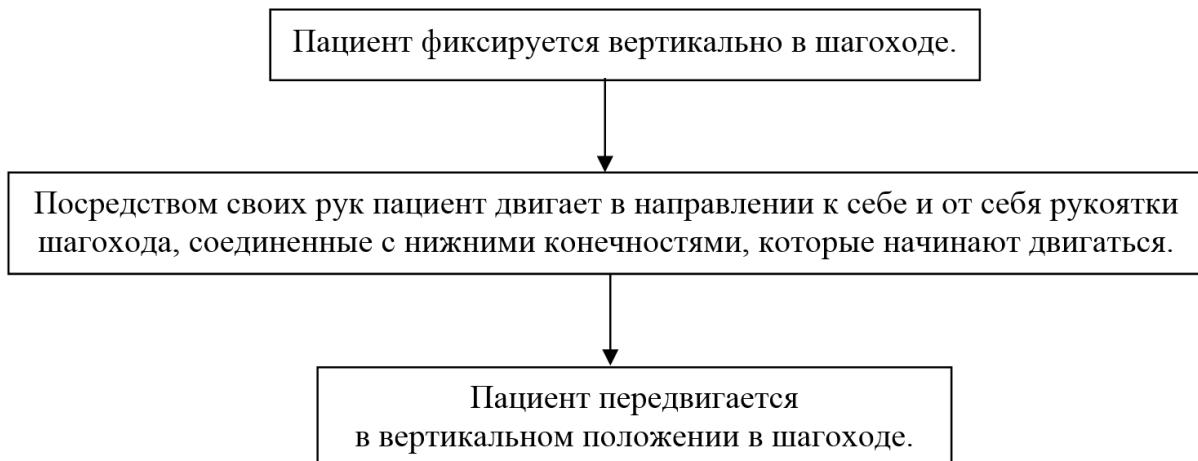


Рис. 3. Схема функционирования, разработанного шагохода.

Разработка реабилитационного шагохода является продолжением проведенных ранее исследований [5], которые привели к созданию нового медицинского тренажёра «Кресло+», аппарата «Активатор движений», получению свидетельств о государственной регистрации объектов интеллектуальной собственности и отзывов врачей об использовании разработанных средств реабилитации.

Положительные эффекты разработанного шагохода могут быть представлены схематично (рис. 4).



Рис. 4. Эффекты реабилитационного шагохода.

В ходе проведенного исследования определены показания к применению разработанного устройства: двигательные расстройства при последствиях инсульта, травм позвоночника, артриты и артрозы, осложнения длительного пребывания в положении сидя или лёжа (тромбоз, пролежни, тугоподвижность суставов). С помощью реабилитационного шагохода можно выполнять тренировочные физические упражнения, предназначенные для профилактики гиподинамии у инвалидов, для расширения их двигательного режима и повышения степени адаптации к условиям окружающей среды.

Заключение. На основании результатов проведенного исследования можно сделать заключение о целесообразности применения разработанного аппарата в различных областях медицины. Он может быть рекомендован к использованию в невропатологии, восстановительной медицине и лечебной физкультуре, травматологии, ревматологии и др. Рекомендуется применять разработанный шагоход как с лечебной, так и с профилактической целью.

Библиографический список

1. Кардозу, В.М. Гиподинамия – болезнь цивилизации[Текст] / В.М. Кардозу, Д.М. Фернандеш, А.Е. Бакытжанова// Бюллетень медицинских интернет-конференций. –2014. – Т.4. –№ 5. –С. 704.
2. Кравцов, Ю.И.Эффективность комплексной кинезиотерапии у пациентов с тяжелыми двигательными нарушениями [Текст] / Ю.И. Кравцов, В.А. Бронников, А.В.

Вильдеман, Ю.А. Мавликаева, К.А. Склннная // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. –2013. –№ 5. –С. 48 – 49.

3. Лудупова, Е.Ю. Проблемы медицинской реабилитации больных и инвалидов в Республике Бурятия [Текст] / Е.Ю. Лудупова, Л.Б. Шагаева // Бюллетең Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. –2009. –№ 3. – С. 273-275.

4. Теммоева, Л.А. Актуальные проблемы медицинской и психологической реабилитации [Текст] / Л.А. Теммоева, И.Р. Татрова, Б.А. Ашхотова, М.Б. Керимов // Научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». –2015.– Т.17. – № 12. – С. 10-13.

5. Игнатов, А.С. Разработка и применение устройства для физической реабилитации [Текст] / А.С. Игнатов, А.Г. Гущин // Материалы международной научно-практической конференции «Безопасность здоровья человека». Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – С. 103-106.

УДК 911

А.А. Шныркова, О.И. Жихарева

Изучение возможностей использования территориального планирования в сфере рекреации и туризма на примере бассейна реки Согожи

Аннотация

В последние несколько десятилетий специалистами в области управления уделяется особое внимание разработке схем территориального планирования, которые призваны оптимизировать использование отдельных территорий с наименьшим негативным воздействием на природные и техногенные системы. Создание подобных схем требует проработки методик и алгоритмов ведения изучения и мониторинга ситуации, и разработки на основе полученного анализа проектных решений по перспективному устойчивому развитию территорий. Предложена методика оценки туристской привлекательности и туристского потенциала территории, апробированная на целостной природной единице – бассейне реки Согожи, расположенной на севере Ярославской области. При разработке данной схемы были проанализированы, математически обработаны и интерпретированы для поставленной цели исследования основные природные ресурсы (особенности рельефа, климата, внутренних вод, растительного и животного мира), объекты культурно-исторического наследия (музеи, объекты истории и археологии, архитектурные сооружения и т.д.), а также социально-экономические ресурсы. В результате была предложена схема территориального планирования исследуемого участка с точки зрения рекреации и туризма, обоснованная на только с позиций социально-экономической выгоды, но и с учётом природных особенностей конкретной территории.

Annotation

In the past few decades, management specialists have paid special attention to the development of spatial planning schemes that are designed to optimize the use of individual territories with the least negative impact on natural and man-made systems. The creation of such schemes requires the development of methods and algorithms for conducting study and monitoring of the situation, and developing, on the basis of the analysis received, project solutions for the sustainable sustainable development of the territories. A methodology for assessing the tourist attractiveness and tourist potential of the territory, tested on an integral

natural unit - the basin of the river Sogozhy, located in the north of the Yaroslavl region. During the development of this scheme, the main natural resources (features of relief, climate, inland waters, flora and fauna), objects of cultural and historical heritage (museums, objects of history and archeology, architectural structures, etc.) were analyzed, mathematically processed and interpreted for the purpose of research. d.), As well as socio-economic resources. As a result, the scheme of territorial planning of the study area from the point of view of recreation and tourism was proposed, based only on socio-economic benefits, but also taking into account the natural features of a particular territory.

Ключевые слова

Туристская привлекательность, туристские ресурсы, туристско-рекреационная система, бассейновый подход, дестинация.

Keywords

Tourist attraction, tourist resources, tourist and recreational system, basin approach, destination.

В последние годы практики государственного и муниципального управления всё больше уделяют внимание проблемам территориального планирования на региональном уровне. Особенно остро данная проблема стоит в сфере рекреации и туризма. Это определяется практически полным отсутствием законодательного регулирования данной сферы в Российской Федерации, а также недостатком качественных работ по территориальному планированию. В свою очередь это усложняет проведение рационального планирования территории с точки зрения правильного размещения объектов рекреации в синтезе с туристской инфраструктурой.

Территориальное планирование должно решать многие вопросы в системе «отрасль – территория», т.е., правомерное и рациональное планирование позволяет оптимально распорядиться ресурсами той или иной территории и скоординировать работу по успешному функционированию определенной деятельности. Однако, как показывает практика, планирование территории еще не стало тем инструментом, который бы обеспечил гармоничное развитие производительных сил и эффективное использование конкретных участков.

Актуальность данной работы заключается в том, что проведение полноценного, обоснованного территориального планирования должно опираться на систему наблюдений за территорией и анализ полученных результатов. На основе последних делается прогноз развития, и как следствие, управления состоянием исследуемой территории. В контексте данного исследования территориальное планирование рассматривается именно в рамках сферы рекреации и туризма, что объясняется перспективностью данной социально-экономической системы, которая для многих стран и регионов является основой экономики и первостепенным источником валютных поступлений.

Научная новизна работы заключается в том, что процесс территориального планирования в сфере рекреации и туризма проводится не в рамках муниципальных районов области, как это принято законодательством РФ, а в пределах конкретного речного бассейна. По нашему мнению, бассейновый подход в территориальном планировании вполне уместен, поскольку бассейн реки – это своеобразная иерархически целостная природная система, оценка состояния которой вполне может способствовать разработке функциональных планов развития конкретной территории.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, что разработанная в процессе исследования схема территориального планирования для развития рекреации и туризма может послужить базой для создания качественного и уникального туристского продукта, обоснованного не только с социально-экономических, но и природных позиций, что в свою очередь обеспечит хорошие позиции в туризме северным районам Ярославской области, и повысит их конкурентоспособность.

Цель: составление схемы территориального планирования в сфере рекреации и туризма с использованием композиционных элементов туристско-рекреационной системы (ТРС) с учётом минимизации негативного воздействия на окружающую среду.

Задачи:

- определение уровня туристского потенциала территории;
- определение композиционных элементов ТРС бассейна реки Согожи;
- разработка картографических продуктов на основе созданной авторами геоинформационной базы данных.

Методы:

- общенаучные: исторический, системный подход, обобщение, сравнительно-описательный;
- междисциплинарные: экономико-математический, статистический;
- специфические: картографический, ГИС-технологий, районирование.

Результаты

Территориальное планирование – это теория и практика наиболее рациональной организации территории и размещения в её пределах производственных предприятий, коммуникаций и мест расселения с комплексным учетом его географических, экономических, архитектурно-строительных и инженерно-строительных факторов и условий [8].

Как новая область знания территориальное планирование по задачам и содержанию близко некоторым теоретическим и практическим задачам географии. В первую очередь, это комплексное физико-географическое (особенно ландшафтное и геоэкологическое) и экономико-географическое изучение территории, которые приобрели огромное значение для составления схем районной планировки. Точно связь географических дисциплин и территориального планирования определил Позаченюк. Е. А.: «Территориальное планирование опирается на знание свойств и законов развития природных, социальных и экономических систем» [8].

Для создания схемы территориального планирования (СТП) необходим полный анализ особенностей территории. Это напрямую связано с разработкой и внедрением методик изучения и моделирования исследуемых природно-техногенных систем.

Разработка схемы территориального планирования должна начинаться с оценки туристского потенциала и туристской привлекательности территории, т.е. с анализа большого количества ресурсов. Это объясняется тем, что в настоящее время, туризм оказывает влияние на многие другие сферы деятельности: туристские фирмы, средства размещения, транспорт, торговля, сельское хозяйство, экологию, строительство и др.

Для оптимальной оценки потенциала и привлекательности территории необходимо в первую очередь продумать последовательный план действий, методы и средства достижения цели.

Для оптимизации работы нами был разработан алгоритм оценки туристской привлекательности территории (рисунок 1).



Рисунок 1. Алгоритм оценки туристской привлекательности территории

Первым этапом нашей работы было выделение и группировка факторов, по которым будет проводиться оценка. В качестве факторов, которые могут послужить основой для дальнейшего анализа привлекательности территории целесообразно рассматривать группы туристских ресурсов. Нами была выбрана классификация, составленная Н. П. Крачило, в которую входят природные, культурно-исторические и социально-экономические ресурсы (рисунок 2.), [7].

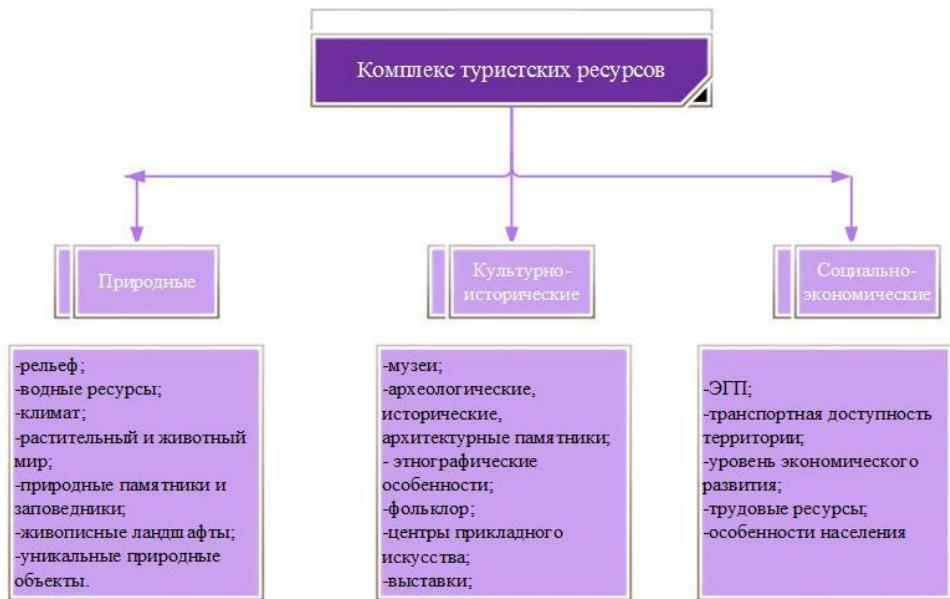


Рисунок 2. Комплекс туристских ресурсов (по Н. П. Крачило)

Далее, в процессе оценивания, нами были определены интенсивность и уровни критериев, что позволило оценить степень влияния тех или иных компонентов на туризм. Все критерии оценки были представлены в таблице (таблица 1) по значимости (от самого важного к менее важному) отдельно для каждого из трех блоков туристских ресурсов. Следующим этапом была подготовка к балльной оценке критериев, которая заключалась в выборе оптимальной оценочной шкалы. Изучив особенности создания шкал ранжирования, мы решили, что для данной работы 5-балльная шкала при оценке привлекательности территории будет наиболее оптимальна

Балльные ступени оценки следующие:

- ✓ 0-отсутствие ресурса;
- ✓ 1-недостаточное качество и количество ресурса;
- ✓ 2-среднее качество и количество ресурса;
- ✓ 3-хорошее качество и количество ресурса;
- ✓ 4-оптимальное качество и количество ресурса.

Таблица 1
Шкала оценки привлекательности территории

№	Критерий оценки	Значения критерия		Баллы
Природные ресурсы				
1.	Рельеф	Панорамность	Наличие видовых точек (чем больше, тем выше балл); Дальность видимого горизонта (чем больше, тем выше балл);	0-4 0-4
		Крутизна склонов	Очень пологие Пологие Средней крутизны Крутые	1 2 3 4

		Морфографическая выраженность (чем более выражены формы рельефа, тем выше балл)	0-4
2.	Водные ресурсы	Наличие водных объектов	Отсутствуют Плохо различимы в ландшафте Достаточное количество
		Температурный режим	Неблагоприятный Благоприятный
			1-2 3-4
		Площадь акватории	Небольшая Средняя Большая
			1 2-3 4
		Естественные речные препятствия	
		Качество питьевой воды	Неудовлетворительное Удовлетворительное Оптимальное
			1 2-3 4
3.	Климат	Дискомфортный	1-2
		Комфортный	3-4
4.	Растительный и животный мир	Редкие и исчезающие виды (в том числе, занесенные в Красную Книгу)	0-4
		Ненарушенный растительный покров	0-4
5.	Природные памятники и заповедники	Наличие заказников по охране отдельных видов животных и растений	0-4
6.	Живописность ландшафтов	Низкая	1
		Средняя	2-3
		Высокая	4
7.	Уникальные природные объекты	Чем большее количества подобных объектов на территории, тем выше балл привлекательности	0-4
Культурно-исторические ресурсы			
8.	Музеи	Данные критерии оцениваются количественно, то есть в совокупности на определенной территории. Из этого следует, что баллы тем выше, чем больше количество культурно-исторических объектов находится на местности.	0-4
9.	Археологические, исторические и архитектурные памятники		
10.	Этнографические особенности		
11.	Фольклор		
12.	Центры прикладного искусства		
Социально-экономические ресурсы			
13.	ЭГП	Данные критерии оцениваются в сравнении с другими районами Ярославской области.	0-4
14.	Транспортная доступность		
15.	Обеспеченность материально-технической базы		

16.	Трудовые ресурсы		
17.	Инвестиционная привлекательность		

Следующим этапом было проведение балльной оценки по выбранной шкале ранжирования. Все критерии были оценены исходя из проведенного ранее физико-географического и социально-экономического анализа территории. Последний этапом была «система весов» факторов привлекательности. С помощью математических расчетов были определены коэффициенты привлекательности каждого из выделенных критериев и совокупного, для всей территории. Тем самым, исходя из таблицы (таблица 2), в которой представлены все расчетные данные, можно определить наиболее важные туристские ресурсы, на которые следует обратить внимание в первую очередь при планировании территории.

Таблица 2
Процедура взвешивания

№	Критерий оценки	Значения критерия	Оценка по 5-б шкале	Число/%	К _{привлекательности}
Природные ресурсы (35%)					
1.	Рельеф (8%)	Панорамность	Наличие видовых точек	2	0,015/1,5%
			Дальность видимого горизонта	2	0,01/1%
		Крутизна склонов		2	0,025/2,5%
		Морфографическая выраженность		4	0,03/3%
2	Водные ресурсы (7%)	Наличие водных объектов		4	0,025/2,5%
		Температурный режим		2	0,015/1,5%
		Площадь акватории		4	0,01/1%
		Естественные речные препятствия		3	0,005/0,5%
		Качество питьевой воды		3	0,015/1,5%
3.	Климат (2%)			3	0,02/2%
4.	Растительный и животный мир (4%)	Редкие и исчезающие виды (в том числе, занесенные в Красную Книгу)		3	0,03/3%
		Ненарушенный растительный покров		2	0,01/1%
5.	Природные памятники и заповедники (3%)	Наличие заказников по охране отдельных видов животных и растений		3	0,03/3%
6.	Живописность ландшафтов (5%)			4	0,05/5%

7.	Уникальные природные объекты (6%)		2	0,06/6%	0,12
Культурно-исторические ресурсы (35%)					
8.	Музеи (5%)		3	0,05/5%	0,15
9.	Археологические, исторические и архитектурные памятники (10%)		2	0,1/10%	0,2
10.	Этнографические особенности (8%)		0	0,08/8%	0
11.	Фольклор (5%)		2	0,05/5%	0,1
12.	Центры прикладного искусства (7%)		2	0,07/7%	0,14
Социально-экономические ресурсы (30%)					
13.	ЭГП (7%)		2	0,07/7%	0,14
14.	Транспортная доступность (7%)		2	0,07/7%	0,14
15.	Обеспеченность материально-технической базы (8%)		2	0,08/8%	0,16
16.	Трудовые ресурсы (3%)		2	0,03/3%	0,06
17.	Инвестиционная привлекательность (5%)		3	0,05/5%	0,15
	Итог:		2,52	1/100%	2,27

Внутренний туризм и рекреация в России постепенно выходят из длительной депрессии. Сейчас реабилитируется и формируется отечественный турпродукт, создается инфраструктура, разрабатываются новые маршруты, осваиваются новые зоны отдыха. Однако, такое позитивное движение имеет ряд проблем, которые можно решить с помощью разработки и оптимальной реализации территориального планирования, при этом, основным механизмом осуществления должно стать ландшафтное планирование [6]. В данной работе инструментами ландшафтного планирования будут выступать композиционные элементы ТРС, которые выделены Е. Ю. Колбовским [4].

Набор элементов для территориального планирования непосредственно зависит от целей работы. Исходя из того, что в данном исследования планирование территории проводится в целях оптимизации туристской деятельности, основными элементами будут структурные единицы ландшафта и составляющие туристского потенциала. Основой набора элементов территориального планирования в сфере рекреации и туризма является доступная информация по различным туристским ресурсам. При определении элементов, которые в последующем будут отражены на схемах территориального планирования, мы использовали следующие источники информации: атласы Ярославской области, Красная

книга Ярославской области, информация с официальных сайтов Пошехонского и Первомайского районов Ярославской области.

Композиционные элементы ТРС позволяют нам определить основные или второстепенные потенциальные, или реальные центры сосредоточения туристов и линии их передвижения. Это прогнозирование позволит обозначить основные ареалы сосредоточения туристов и основные дороги их передвижения. В первую очередь это необходимо для выделения потенциальных территорий для проектирования на ней той или иной деятельности. Исходя из изученных нами особенностей территории были определены основные элементы ТРС на территории бассейна реки Согожи.

По прототипу части таблицы, представленной в книге «Экология рекреации и туризма: ландшафтно-географический анализ на примере Верхневолжья» [5] была сформирована таблица (таблица 3). Для планирования территории по основным композиционным элементам ТРС, территория разделяется на несколько рангов: область, район, местность. Исходя из особенностей исследуемой территории, она относится к рангу местности, так как в ней заключен бассейн одной реки. Ранг района заключает в себя территорию той или иной муниципальной единицы области. В нашем случае это Первомайский и Пошехонский районы Ярославской области. В свою очередь, рангом области является Ярославская область. В нашей работе ранг области рассматриваться не будет, так как территория изучения ограничена линией водораздела речного бассейна, входящего территориально в две административные единицы области.

Таблица 3
Элементы территориальной туристско-рекреационной системы бассейна реки Согожи

Р А Н Г	Ареалы – регионы сосредоточения рекреационных ресурсов	Ядра – центры развития туризма	Оси – связующие маршрутные коридоры	Локусы – сюжетные центры туризма и отдыха
О Б Л А С Т Ь	Ярославская область	Ярославль		
Р А Й О Н	Пошехонский район	г. Пошехонье	А/д регионального значение Пошехонье-Череповец, Пошехонье-Рыбинск. А/д местного значения Пошехонье-Пречистое	Центральная часть г. Пошехонье: Троицкий собор, торговые ряды, мемориал Боевой Славы, Успенская церковь, Народный музей, гостинично-развлекательный центр «Пошехонь-тур», муниципальная гостиница «Сога»
М Е	Пригородная часть г. Пошехонье (3-5	д. Мужиково	ул. Дорожная	Гостиничный комплекс

С Т Н О С Т И	км)	с. Ясная Поляна	ул. Рыбинская	Руины церкви Покрова на Клину; слияние рек Ветхая и Согожа
		с. Андрианова Слобода	78К-0010 (Пошехонье-Данилов)	Андрианов Успенский монастырь
	Даниловское направление (юго-восточное)	с. Дмитриевское		Церковь Жен-Мироносиц
		с. Сосновец	с. Сосновец-с. Белое	Комплекс дворянской усадьбы
		с. Щипцово	с. Щипцово - с. Колодино	Имение, в котором проживала Е. М. Бём
		с. Колодино	г. Пошехонье-с. Андрюшино	Музей забытых деревень, деревянный храм Севастьяна Сохотского
		с. Владычное	г. Пошехонье - с. Владычное	Комплекс каменных и деревянных построек XIX-XXвв., усадьба Н. П. Окулова, деревянная Успенская церковь
		с. Ракоболь	г. Пошехонье – с. Красное – с. Селивёрстово – с. Ракоболь	Усадьба дворян Эндауровых-Гладковых
	Речные территории	Правобережье р. Ухтомы, ниже с. Клин	р. Ухтома	Место для бивуаков, старинные селения, славящиеся изготовлением художественных кружев
		д. Носово, Княжево, Дряхлово, Голодяйка	р. Согожа	Удобные места стоянок для событийных туристов
Р А Й О	Первомайский район	с. Кукобой	78К-0013 (г. Пошехонье – М8)	Спасский храм, резиденция Бабы Яги, школьный краеведческий

H				музей, живой источник
М Е С Т Н О С Т И		с. Пустынь	с. Кукобой – с. Пустынь	Бывший Исаков монастырь, Исаковское болото
		с. Семёновское	г. Пошехонье – с. Кукобой	Троицкий храм, колокольня
		с. Игнатцево	с. Семёновское – с. Коза с. Семёновское – дорога на г. Вологда	Охотничий тропы, рыбалка, фольклорные особенности территории
		с. Новое		Пятиглавая церковь Преображения

Районы мы рассматривали поочередно. Первым была рассмотрена территория Пошехонского района, входящая в бассейн реки Согожи. Основным ядром района является г. Пошехонье, так как именно в этом населенном пункте сосредоточены основные объекты туристской инфраструктуры и туристские ресурсы, являющиеся объектами туристского интереса, которые представлены в таблице 3. Оси выделялись на основании транспортной сети территории исследования. Оси, соединяющие главные ядра ТРС или отходящие от них в основном являются дорогами областного и районного значения. Дороги местного значения являются осями, соединяющими локусы ТРС. Локусами являются населенные пункты, в которые небольшое количество объектов интереса и туристской инфраструктуры. Чаще, в локусах отсутствуют средства размещения. Так же локусами могут служить привлекательные в событийном туризме территории вдоль рек. Далее аналогичным образом была описана территория Первомайского района, входящая в бассейн реки Согожи. Основным ядром района является с. Кукобой.

Исходя из выделенных композиционных элементов туристско-рекреационной системы, мы получаем некий туристский каркас, дающий представление об основных местах сосредоточения туристов и потенциальных центрах развития туризма и рекреации.

Выводы и рекомендации

Туристическая привлекательность и туристический потенциал являются основными показателями для формирования имиджа территории. Туристический потенциал показывает нам возможности той или иной территории в туризме. Исходя из изучения туристического потенциала бассейна реки Согожи можно сделать вывод о среднем уровне потенциала. В данном районе можно развивать такие виды туризма как активный, культурно-познавательный, экологический. Туристическая привлекательность определяет уровень аттрактивности территории по средствам оценки выделенных критериев. Критерии определяются исходя из предпочтений туриста. Исходя из нашей оценки привлекательности, бассейн реки Согожи обладает средней туристической привлекательностью.

Используемый подход при территориальном планировании в сфере рекреации и туризма можно использовать для создания уникальной туристической дестинации. По нашему мнению, северные районы Ярославской области по отдельности не смогут быть конкурентоспособными по отношению к таким районам как Ростовский, Ярославский, Переславский, Мышкинский и др. Именно поэтому для создания интересного, а главное, конкурентоспособного турпродукта Пошехонскому и Первомайскому районам Ярославской области стоит объединиться и создать свою небольшую дестинацию в

рамках бассейна реки Согожи. Вероятно, это поможет стимулировать потоки туристов на север Ярославской области и улучшить районам свои позиции в сфере рекреации и туризма.

Исходя из того, что планирование территорий для рекреации и туризма практически не зарегулировано в Градостроительном Кодексе РФ, в данной работе был предложен вариант последовательной планировки территории для данной сферы. В первую очередь необходимо изучить все особенности и возможности территории, провести балльную оценку всех, выделенных критериев, которое важны для развития туризма. Далее, на основе теории по композиционным элементам ТРС, сформулированной Е. Ю. Колбовским, сформировать туристский каркас территории, который и определит основные места концентрации туризма на территории. Последним этапом должно стать выделение ареалов ТРС и определение их туристской специализации. Итогом всей работы стала схема территориального планирования в сфере рекреации и туризма, которая может послужить базой для создания уникального туристического продукта, который в свою очередь обеспечит хорошие позиции в туризме северным районам Ярославской области, и повысит их конкурентоспособность.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. Градостроительный кодекс Российской Федерации [Текст]: от 29.12.2004 N 190-ФЗ (ред. от 19.12.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017)
2. Агентство по туризму Ярославской области: Состояние и перспективы развития туристской индустрии в муниципальных образованиях (городских округах и муниципальных районах) Ярославской области [Текст]: исследования в области туризма в Ярославской области, Ярославль, 2013.
3. Атлас Ярославской области [Карты]: Москва, изд-во ДИК, 1999. – 51к.
4. Колбовский, Е.Ю. Ландшафтное планирование [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведения / Е.Ю. Колбовский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
5. Колбовский, Е.Ю. Экология рекреации и туризма: ландшафтно-географический анализ на примере Верхневолжья [Текст] / Е.Ю. Колбовский, А.В. Кулаков. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2002. – 170с.
6. Колбовский, Е.Ю. Туризм и рекреация в зеркале территориального планирования: упущеные возможности [Текст] / Е.Ю. Колбовский, В.В. Морозова // Роль туризма в модернизации экономики российских регионов: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, 8-10 июня 2010 г., Петрозаводск, Кондопога. – Петрозаводск, 2011. – С. 273-278.
7. Кусков, А.С. Основы туризма [Текст]: учебник / А.С. Кусков. – 3-е изд., стер. – М.: КРОНУС, 2011. – 392 с.
8. Позаченюк, Е.А. Территориальное планирование [Текст]: учеб. пособие для студ. унив. спец. «экология и охрана окружающей среды» – специализация «территориальное планирование» / Е.А. Позаченюк. – Симферополь, Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского, 2006. –183 с.
9. Шныркова, А.А. Использование геоинформационных технологий для создания схемы территориального планирования в туризме на примере бассейна реки Согожи Ярославской области [Текст]: Электронный сборник статей по материалам XLVI студенческой международной заочной научно-практической конференции / А.А. Шныркова. – № 9 (45) Октябрь. – 2016 г. – С. 5

А.Н. Миронова, Г.М. Суворова

Экологическое состояние речки Урочь – одной из малых рек города Ярославля

Аннотация

На территории России протекает свыше 2,5 миллионов рек, большинство которых имеют длину 25 км. и менее, то есть являются малыми реками. Но без малых рек не может быть больших, так как все они начинаются с малых, питаются их водами и становятся многоводными благодаря именно малым рекам. В настоящее время создалась критическая ситуация в мире. Интенсивная хозяйственная деятельность человека ведет к необратимым изменениям окружающей среды и исчезновению сотен и тысяч малых рек.

Малые реки в Ярославле составляют значительную часть водного фонда нашей страны, состояние которого в последние годы значительно ухудшилось. Речка Урочь – является одной из малых рек Ярославской области, которая имеет огромное значение в формировании ландшафта, природы данной территории, хозяйственной деятельности, а также является средой обитания живых организмов, обеспечивающих самоочищение воды. Так, на протяжении последних лет, в ней зимуют дикие утки-кряквы, до 50 пар. Но в настоящее время речка Урочь в силу своей повышенной природной уязвимости подвергается наиболее интенсивному антропогенному загрязнению, вследствие чего, резко ухудшается качество воды. Более того, 31 марта 2016 года обсуждался вопрос перевода зелёных насаждений возле реки Урочь в Заволжском районе в категорию промышленных. Данные изменения были поддержаны 59 голосами, а против выступили всего лишь 8 человек. Сейчас в Заволжском районе, вдоль русла речки Урочь проходят строительные работы: расширяют автодорогу. Все это негативно сказывается на состоянии речки. Поэтому проблема сохранения реки Урочь в настоящее время особенно актуальна.

Annotation

On the territory of Russia is more than 2.5 million rivers, most of which have a length of 25 km and less, that is, are small rivers. But without the small rivers may not be great, because they all start with a small, feed on their water and become wet owing to small rivers. Currently it creates a critical situation in the world. Intensive human activities leads to irreversible environmental changes and disappearance of hundreds of thousands of small rivers. Small rivers in Yaroslavl are a significant part of the water resources of our country, the status of which in recent years has deteriorated significantly. River Urochi is one of the small rivers of the Yaroslavl region, which is of great importance in shaping the landscape, the nature in the territory, economic activities, and is a habitat of living organisms that ensure the self-purification of water. So, for the past years, it is winter wild ducks-mallards, up many 60 pairs. But currently, the river Urochi because of its high natural vulnerability exposed to the most intense anthropogenic pollution, as a result, deteriorates the water quality. Moreover, 31 March 2016 and discussed the issue of translation of green space near the river Urochi in Zavolzhsky district in the industrial category. These changes were supported by 59 votes and opposed by only 8 people. Now in Zavolzhsky district, along the river bed of Urochi undergoing construction work: expand the highway. All this has a negative impact on the river. Therefore, the problem of preservation of the river Urochi currently particularly relevant. In this article environmental problems of the small rivers of the city of Yaroslavl on the example of the river Urochi are

considered. Archival sources were studied, the physiographic characteristic of the river is made. In article new these researches of quality of water are given in the river. Samples of water, ground deposits, and soils on an extent from a source to an ostium were for this purpose taken. Results of researches 1996, 2003 and 2016 of year are presented. Conclusions are drawn on temporary changes of an ecological condition of the river Urochi. Solutions of an environmental problem of this river are designated.

Ключевые слова

Экология, малые реки, экологический мониторинг, антропогенное загрязнение.

Keywords

Ecology, small rivers, ecological monitoring, anthropogenic pollution.

Вода – незаменимый фактор жизнедеятельности растительного и животного мира, среда обитания водных организмов. Вода покрывает 71% площади земного шара. А на территории России протекает свыше 2,5 миллионов рек, абсолютное большинство которых имеют длину 25 км и менее, то есть являются малыми реками [2]. Особенностью малых рек является тесная связь с окружающим ландшафтом. Малые реки наиболее подвержены изменениям, происходящим в окружающей среде в результате деятельности человека, которые имеют необратимые последствия. 2017 год объявлен годом экологии, так как экологическая ситуация в России является одной из трудно решаемых проблем. В.В.Путин отметил важность активного участия гражданского населения в вопросах по защите окружающей среды. В последнее время, увеличивается антропогенная нагрузка на водные экосистемы, поэтому малые реки теряют способность к самоочищению, и исчезают. Речка Урочь - одна из малых рек города Ярославля, имеет большое значение в формировании ландшафта. Является левым притоком Волги, впадает в неё около Октябрьского моста. Речка Урочь служила в XIX — начале XX века основным источником воды для жителей Тверицкой слободы. В то время каждую весну из Волги сюда на нерест поднимались щуки. В настоящее время речка загрязнена стоками нефтепродуктов с очень оживлённой дороги, соседних заводов и бытовыми отходами. В настоящее время речка Урочь в силу своей повышенной природной уязвимости, протекая по территории жилой и производственной застройки городов, поселков, подвергается наиболее интенсивному антропогенному загрязнению, вследствие чего, резко ухудшается качество воды. Более того, 31 марта 2016 года на публичные слушания в Ярославле был вынесен вопрос перевода зелёных зон Ярославля в категорию промышленных. Речь идёт о зелёных насаждениях возле реки Урочь в Заволжском районе. Данные изменения были поддержаны 59 голосами, а против выступили всего лишь 8 человек. Однако, экологи предупреждают, что пойма реки Урочь может пострадать, если вырубить насаждения. Сейчас в Заволжском районе, вдоль русла речки Урочь проходят строительные работы: расширяют автодорогу. Все это негативно сказывается на состоянии речки. Поэтому проблема сохранения реки Урочь в настоящее время особенно актуальна.

Цель работы: Исследование экологического состояния речки Урочь, протекающей в Заволжском районе города Ярославля.

Задачи:

1. Изучить литературные источники по вопросу сохранения малых рек в Ярославле,
2. Составить физико-географическую характеристику территории реки Урочь,
3. Произвести взятие проб качества воды на разных участках речки Урочь,
4. Сделать анализ качества воды в речке Урочь,
5. Составить и реализовать план мероприятий по сохранению экологического состояния речки Урочь.

На основе исследований была составлена физико-географическая характеристика территории речки Урочь.

Географическое положение. Река Урочь располагается в России, в городе Ярославле, в Заволжском районе. Урочь берет начало из карьера, который был прорыт 35 лет назад, перед строительством Ярославского завода Дизельной аппаратуры. Река течет с

востока на север и устьем реки является - впадение реки Урочь в реку Волга, река Урочь в устье имеет высоту 0, 75 м. Координаты истока реки: 57°44' с. ш. 39°41' в. д., координаты устья: 57°73' с. ш. 39°68' в. д.

Геология. Долина реки Урочь находится в области озерно-ледниковой равнины, в области развития позднее – валдайских ленточных глин. Под ленточными глинами расположены два вида морены: московская и днепровская. Выше московскую морену перекрывают ленточные глины и пески, образование которых связано с наличием приледникового озера. Московская морена, представлена суглинками с большим количеством включений валунов. Ниже московской морены – располагается восьмиметровый Микулинский горизонт, который представлен зандровыми песками. В нем в незначительном количестве встречается крупный обломочный материал. Однако, днепровская морена слабо выражена: это желтовато – коричневые глины или суглинки и крупный обломочный материал, который встречается в незначительном количестве.



Рис.1 Схема геологического разреза р.Урочь

Рельеф. Начало река берет начало из карьера, на высоте 127 метров. Русло реки плавно переходит в пойму. По берегам реки встречаются эрозионные террасы, то есть террасы размыва. Берега реки состоят из двух надпойменных террас. Северный склон первой надпойменной террасы (с уклоном 25°- 45°) переходит в коренной берег. Южный склон менее крутой (угол составляет 20°-30°).

Река течет по выработанному руслу. На участке местности, перед мостом на проспекте Авиаторов на левом берегу, вверх по склону, явно выражена надпойменная терраса. Далее начинается склон надпойменной террасы, с уклоном от 25 до 45 градусов и плавно переходит в коренной берег. Правый берег сильно разрушен ветровой и водной эрозией. Сейчас на данном участке ведется расширение автомобильной дороги.

Климат. Река протекает в зоне умеренно-континентального климата. Река характеризуется сезонным выпадением осадков. Эта территория относится к зоне достаточного увлажнения, за год выпадает в среднем 550 мм осадков. Снежный покров устанавливается во второй половине ноября и сохраняется в течение 140 дней. К концу зимы высота снежного покрова составляет 25-30 см. Наибольшее количество осадков выпадает в октябре, а наименьшее – в январе. Весна характеризуется малыми осадками [1]. Тип питания реки Урочь – смешанное, преимущественно снеговое. Дождевое питание (во время выпадения осадков летом и осенью), а также грунтовыми водами (зимой) – играют в питании реки меньшую роль. Река Урочь протекает по равнинному участку, поэтому скорость течения реки не большая. Скорость на разных участках реки различна. У устья реки, при впадении в реку Волгу, скорость понижается. На протяжении течения реки по равнинным участкам, скорость течения в среднем равна 0,1 м/сек. Режим рек характеризуется весенним половодьем (апрель – июнь), малой водностью в период летней и зимней межени и осенними паводками (октябрь).

Растительный и животный мир. В верхнем течении речки произрастают деревья: тополя, берёзы, сосны, ели, рябина, ивы, лиственницы. На правом берегу речки в среднем течении находится Тверицкий сосновый бор – особо охраняемая природная территория. По берегам преобладает высокотравье: осока, тростник, рогоз. А в речке есть мальки рыбы, земноводные и насекомые, на дне много личинок насекомых. На протяжении последних лет на открытой от льда территории речки Урочь около школы № 50 зимуют дикие утки – кряквы (*Anas platyrhynchos*), которых насчитывается более 60 пар.

В 1901-м году в Заволжском районе города Ярославля был построен картофельно-терочный завод. Из архивных источников мы узнали о том, что рядом с заводом находилась болотистая местность, и воду жители брали из речки Урочь. Речка Урочь имела большое хозяйственное значение в 19 – 20 веках. Кроме того, из архивных источников можно узнать, что образованию поселения Михайловского, а потом и Твериц, способствовала речка Урочь. Когда-то это была рыбная речка, поэтому одним из главных промыслов тверичан была поставка рыбы князьям и даже царскому столу. Однако, в июне 1904 года был написан рапорт о порче воды в речке Урочь. Жители просили суд закрыть картофельно-терочный завод, так как сточные воды от производства попадали прямо в речку Урочь. Положение было исправлено: были установлены три фильтра, созданы отстойные ямы, и сток от производства был перенесён в болотистую местность. Всё это говорит о большой роли речки для жизни и хозяйства горожан. Но в 1906 году начались работы по расширению русла речки Урочь. В результате проведённых работ ухудшилось самоочищение, вода в речке стала непрозрачной. Экскаваторами были разрыты берега реки, вследствие чего песок, глина были смыты в водоем. В результате проведенных работ ухудшилось самоочищение. Однако, в 2003 году, жизнь речки стала восстанавливаться: посвились новые растения, животные и рыбы, берега покрылись растительностью. К 2016 году процессы деградации речки усилились – это подтверждают проведенные исследования проб воды. Исследования были проведены на участке речки от истока до впадения в реку Волгу. Взятия проб и их изучение проводилось в основном летом и осенью. Описание гидрологического режима речки, отбор почвы пойм, воды, донных отложений, изучение флоры и фауны производилось на отдельных участках. Для анализа было отобрано девять проб. Для наглядности полученные результаты были занесены в таблицу.

Таблица 1
Результаты исследования проб воды в реке Урочь за сентябрь 2016 г

№ пробы	Ширина речки, м	Глубина речки, м	Скорость течения, м/с	Самоочищение	Растения	Животные
1	1	0,5	0,6	хорошее	Элодея	Простейшие
2	5	0,2	0,6	среднее	Стрелолист	Моллюски
3	4	0,9	1	среднее	Много видов	Моллюски
4	2,5	0,5	0,6	среднее	Много видов	Личинки комаров
5	3	1	1	среднее	Нитчатые и диатомовые водоросли	Водомерки
6	3	0,5	0,7	среднее	Рогоз	Моллюски
7	0,5	0,5	0,6	плохое	Ряска	Много видов

8	5	0,7	0,7	плохое	Роголистник	Много видов
9	3,5	0,5	0,5	плохое	Водная гречиха	Много видов

Кроме того, были собраны пробы воды из толщи и из придонных слоёв прибрежной области. Так же проводились исследование прозрачности воды, запаха и кислотности. На каждом участке были измерены ширина, глубина речки, скорость течения, выявлены растения, животные и коэффициент самоочищения. По результатам исследования за сентябрь 2016 года, речка Урочь достаточно сильно загрязнена, это доказывает отсутствие в ней личинок паденок и ручейников, которые являются показателем чистой воды. Из животных в реке обитают лишь моллюски, водомерки и простейшие. По берегам реки распространено множество растений, в том числе довольно редких. В воде обитает рогоз, элодея, ряска, водная гречиха и др. Так же, в точке № 5 в водоеме обитают нитчатые и диатомовые водоросли, поэтому есть опасность нового загрязнения реки в процессе их цветения. Состояние реки ухудшается по направлению к устью. Особо резкое ухудшение показателей происходит перед мостом через реку Волгу. Появляется и постепенно усиливается сильный гнилостный запах воды, к которому в некоторых участках примешивается запах бензина с прилежащей дороги. Данные показатели характеризуют речку Урочь, как сильно загрязненную, имеющую не большую скорость течения, вследствие наличия донных отложений, густой растительности по берегам и в самой речке. В связи с тем, что сейчас речка Урочь находится в не удовлетворительном состоянии, мы сравним данные, полученные в исследованиях, проведенных в 2003 и 1996 годах.

Таблица 2
Результаты исследования проб воды в реке Урочь за сентябрь 2003 г.

№ пробы	Ширина речки, м	Глубина речки, м	Скорость течения, м/с	Самоочищение	Растения	Животные
1	1	1	0,5	хорошее	Элодея	Мальки
2	5	1,2	0,09	хорошее	Стрелолист	Мальки
3	3	1,1	1	хорошее	Много видов	Личинки и ручейников
4	2	1	0,3	среднее	Много видов	Личинки и комаров
5	2	2	0,8	среднее	Мало видов	
6	3	1	0,8	среднее	Рогоз	Щука
7	1	1,4	0,5	плохое	Много видов	
8	5	1,5	0,2	плохое	Много видов	
9	3	1	0,3	плохое	Много видов	

По результатам исследования 2003 года, можно заметить, что скорость течения реки на некоторых участках была намного больше. Самоочищение реки было лучше, но также ухудшалось к устью вследствие аллювиальных наносов. В воде было много видов растений, так как вода была чище и прозрачней. Среди животных, обитающих в воде, можно выделить главную особенность – наличие щуки в реке. Как мы знаем, щука водится только в чистой воде, поэтому можно сделать вывод о том, что вода была не загрязнена, и не содержала примесей.

Таблица 3
Результаты исследования проб воды в реке Урочь за сентябрь 1996г.

№ пробы	Ширина речки, м	Глубина речки, м	Скорость течения, м/с	Самоочищение	Растения	Животные
1	1-1,5	0,5	0,14	хорошее	Элодея, водная гречиха	Мальки
2	5,5	0,3	0,16	хорошее	Стрелолист, элодея	Мальки
3	4,5	0,3	0,33	средне	Мало видов	
4	6	1,6	0,4	плохое	Мало видов	
5	3,5	0,3	0,33	плохое	Мало видов	
6	10-15	0,8-1	-	плохое	Мало видов	
7	15	1	1	плохое	Мало видов	
8	10	1	0,5	плохое	Мало видов	
9	12,5	1,2	-	плохое	Водный рогоз, гречиха	Мальки, рыбы

По результатам исследования в 2016 году показатели «самоочищения» речки ухудшились, в воде стало мало видов растений и животных, которые характерны для речки Урочь.

Современное развитие Заволжского района города Ярославля перешло границы речки Урочь в верхнем течении, по берегам долины речки Урочь появились застройки новых домов, дороги, увеличилось количество транспорта. Ливневые стоки с прилежащих автомобильных дорог протянуты прямо в речку. Нет очистных сооружений у бани №3, торговых предприятий, трёх бензоколонок и садоводческих хозяйств. По берегам речки лежат твердые бытовые отходы, снижаются показатели самоочищения. Экологическое состояние речки – это возможность использования её вод для сельскохозяйственных, промышленных нужд человека, а также в качестве реакционной зоны отдыха. Тверицкий бор, вдоль которого протекает речка Урочь – стали любимым местом отдыха не только жителей Заволжского района, но и жителей всего города Ярославля. На основе проведённых исследований, были составлены рекомендации по оптимизации состояния речки Урочь:

1. Необходимо продолжать полный и подробный мониторинг воды в речке Урочь и её притоках,
2. Необходимо установить фильтры для очищения сточных вод с предприятий,
3. Необходимо произвести очистку русла реки от завалов мусора упавших веток деревьев,
4. Реализовать план мероприятий в 2017 году по восстановлению экологии речки Урочь.

Таблица 4
Этапы реализации проекта в 2017 году «Восстановление экологического состояния речки Урочь»

Задачи:	Сроки выполнения:
Координация работы с представителями власти и партнерами	Январь-февраль
Выступления и публикации в СМИ	2016, 2017
Проведение культурно-просветительских мероприятий, встреч	2016, Февраль-апрель
Утверждение плана мероприятий по восстановлению р.Урочь	Март - апрель
Мероприятия по восстановлению берегов,	Май-июль

очистке акватории, озеленению и благоустройству территории поймы речки Урочь, программа «Чистые берега малых рек»	
Экологический мониторинг	Непрерывно

В настоящее время состояние малых рек города Ярославля, в результате резко возросшей антропогенной нагрузки на них, оценивается как катастрофическое. Значительно сократился сток малых рек. Велико число рек, прекративших существование. В последнее время, многие малые реки оказываются на пороге исчезновения. Проведя исследование, можно сказать, что к таким относится и речка Урочь. На основе выполненных исследований были разработаны и частично реализованы меры по восстановлению речки Урочь.

В бассейн Волги входит и бассейн речки Урочь, который тесно связан с прилегающими территориями и играет большую роль в развитии окружающей среды.

При первом взгляде на карту города Ярославля кажется, что воды здесь очень много. Но это не совсем так, поэтому даже малые реки имеют большое значение для гидрографии города. Вода – уникальный источник жизни на земле, величайшее в мире богатство. Огромное значение вода имеет в промышленном и сельскохозяйственном производстве. Общеизвестна необходимость ее для бытовых потребностей человека, всех растений и животных. Для многих живых существ она служит средой обитания. В реке постоянно протекают процессы, которые могут стать необратимыми, из-за ухудшения общей экологической обстановки. В 2017 году силами активистов среди общественности, молодёжи, студентов и школьников нам нужно сохранять экологическое состояние малых рек, участвовать в программе «Чистые берега малых рек».

Библиографический список

1. Рациональное природопользование и охрана окружающей среды [Текст]: пособие для учащихся. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мнемозина, 1998. – 160 с.
2. Рохмистров, В.Л. Малые реки Ярославского Поволжья [Текст] / В.Л. Рохмистров. – ВВО РЭА, Ярославль, 2004. – 47 с.

СЕКЦИЯ 3

Общественные и гуманитарные науки: история, социология, политология, культурология

УДК 316

А.А. Громова, С.Л. Таланов

Социальная политика и социальная защита как стратегия преодоления бедности

Аннотация

В статье дается анализ и оценка бедности как социального феномена в Российской Федерации и комплексная характеристика особенностей, причин бедности и факторов ее преодоления. Представлены результаты прикладных социологических исследований, проведенных в г. Ярославле, а именно: массовый опрос на тему: «Уровень благосостояния жителей г. Ярославля», и фокусированные интервью с представителями бедных слоев населения г. Ярославля. Было выяснено, что в массовом сознании жителей г. Ярославля наблюдается вполне определенное представление о том, что именно выступает признаками бедно живущего человека. Такими характерными признаками образа жизни бедных для большинства выступают плохое питание, недоступность приобретения новой одежды и обуви, плохие жилищные условия, недоступность качественной медицинской помощи, отсутствие возможностей получить хорошее образование и т.п. Также респонденты называют три главные причины бедности: длительная безработица, недостаточность государственных пособий по социальному обеспечению и семейные несчастья. Бедность чаще стала ассоциироваться в общественном мнении с пьянством и наркоманией, а также другими асоциальными формами поведения. Наиболее востребованными стратегиями улучшения своего материального положения в настоящее время среди групп бедных являются: самообеспечение некоторыми продуктами питания; разовые и временные приработки; заем денег; ожидание помощи со стороны родственников; сверхурочная работа или совместительство по основному месту работы.

Annotation

Complex description of poverty's specifics and reasons, research some methods of poverty's overcoming. There are some results of social empirical research in Yaroslavl: mass opinion poll "Welfare level of citizens in Yaroslavl", focus-interview with poor people in Yaroslavl. As research shows there are any ideas in mass opinion of Yaroslavl citizens what is the attribute of poor people. These attributes of poor way of life are: bad food, availability of new clothes and shoes, bad house, availability of opportunities to have a good medical help, availability of opportunities to have a good education ect. Then people say about three main reasons of poverty: long-term unemployment, short state social aid and family problems. The poverty became a problem of alcoholism and drag habit in mass opinion and other antisocial forms of behavior far more often. The most popular strategies to upraise the material status for the poor people now are: self -dependence of some foods, short-time works, loan of money, family help, overtime work.

Ключевые слова

Бедность, массовый опрос, социальная политика, социальная защита.

Keywords

Poverty, mass opinion poll, social politics, social care

Согласно данным Росстата, численность населения с денежными доходами ниже

величины прожиточного минимума в целом по Российской Федерации за 2015 год составила 19,2 млн. человек или 13,4% от общей численности населения. По Ярославской области данный показатель за 2014 год составил 128, 4 тыс. человек или 10,1% от общей численности населения области. В 2013 году – 135 тыс. человек или 10,6%.

Автором изучается развитие государственной социальной политики в современной России, а также анализируется государственная социальная помощь в Ярославской области.

Объектом исследования являются бедные слои населения на примере представителей бедных слоев населения г. Ярославля.

Предметом исследования является бедность в современной России как социальный феномен: масштабы, особенности, причины, динамика.

Целью исследования является анализ и оценка бедности как социального феномена в Российской Федерации и комплексная характеристика особенностей, причин бедности и факторов ее преодоления.

В соответствии с поставленной целью в исследовании решаются следующие задачи:

- анализ понятия «бедность» как социологической категории;
- выделение группы бедных россиян в соответствии с двумя основными теоретико-методологическими подходами к бедности – абсолютным и относительным;
- исследование динамики положения представителей бедных слоев населения и выделение на этой основе групп бедных, которым свойственно краткосрочное, среднесрочное или длительное пребывание в бедности;
- изучение индивидуальных стратегий населения, направленных на выход из бедности;
- выявление факторов преодоления бедности в современных российских условиях;
- разработка рекомендаций по совершенствованию социальной защиты бедных слоев населения.

Гипотезы исследования:

- в настоящее время наблюдается увеличение доли бедного населения, и вероятнее всего тенденция к росту уровня бедности сохранится;
- основными причинами бедности, по мнению представителей бедных слоев населения, являются проблемы со здоровьем, недостаточный уровень образования, трудности с поиском хорошей работы, а также отсутствие внимания со стороны государства;
- для представителей бедных слоев населения наиболее востребованными путями улучшения материального положения являются попытки поменять место работы, поиск дополнительного заработка, а также обращение за помощью к государству.

Научная новизна данной работы заключается в исследовании региональных особенностей проблемы бедности, которая рассматривается в макро- и микросоциальном измерении с позиции жизненных стратегий представителей слоя бедных. Установлено, что в большинстве случаев для группы бедных характерна ситуация, при которой дефицит текущих доходов в течение длительного времени приводит к накоплению лишений и формированию многомерной депривации.

Эмпирическую базу исследования составляют результаты анкетирования, проведенного среди жителей г. Ярославля, а также результаты фокусированных интервью с представителями бедных слоев населения г. Ярославля. Дополнительную эмпирическую базу исследования составляют статистические данные федеральной службы государственной статистики РФ.

Объем выборки составил 99 человек в возрасте 18 лет и старше.

Отбор респондентов для количественного исследования в г. Ярославле происходил методом систематического отбора, по телефонной книге, $k=10$.

Доверительный интервал при 68,0%, $t=1$.

Доля мужчин (р) = 44,0%, доля женщин (q) = 56,0%.

В ходе работы при помощи анкетирования было исследовано отношение ярославцев к проблеме бедности. С помощью фокусированных интервью с представителями бедных слоев населения были выявлены основные жизненные трудности и проблемы, с которыми они сталкиваются, а также факторы, препятствующие улучшению их материального положения.

На вопрос «Считаете ли Вы необходимым оказывать помощь бедным?» 84,0% респондентов ответили, что необходимо, при этом 16,0% считают, что оказывать такую помощь не нужно.

Преобладающее большинство респондентов считают, что главным источником поддержки представителей бедных слоев населения является государство 75,0%, 24,0% отводят эту роль родственникам и близким, при этом 19,0% уверены, что богатые граждане также должны оказывать помощь бедным. На поддержку со стороны общественности и негосударственных фондов указывают 21,0% опрошенных.

На вопрос «Как Вам кажется, можно ли преодолеть состояние бедности собственными силами?» 49,0% ответили, что «скорее можно», 37,0% уверены, что, безусловно можно, при этом 7,0% жителей, считают, что побороть бедность самостоятельно невозможно.

При этом 60,0% населения оценивают свой риск попадания в категорию бедных как средний, как для всех россиян, 18,0% считают, что риск очень высок, что их семья находится на грани бедности, 2,0% жителей считают свою семью бедной, 17,0% ответили, что риск практически отсутствует и 3,0% уверены, что их семья никогда не будет бедной.

Те, кто отмечает высокий риск бедности для своих семей, связывают его с потерей работы (53,0%), снижением уровня доходов ввиду инфляции (50,0%) и ухудшением состояния здоровья (44,0%).

В ходе исследования было выяснено, что в массовом сознании жителей г. Ярославля наблюдается вполне определенное представление о том, что именно выступает признаками бедно живущего человека. Такими характерными признаками образа жизни бедных для большинства выступают плохое питание, недоступность приобретения новой одежды и обуви, плохие жилищные условия, недоступность качественной медицинской помощи, отсутствие возможностей получить хорошее образование и т.п. Также респонденты называют три главные причины бедности: длительная безработица, низкие доходы, недостаточность государственных пособий по социальному обеспечению и семейные несчастья. Бедность среди большинства обывателей стала ассоциироваться с такими негативными явлениями, как пьянство, наркомания, суицид.

Наиболее востребованными стратегиями улучшения своего материального положения в настоящее время среди групп бедных являются:

- самообеспечение некоторыми продуктами питания;
- разовые и временные приработки;
- заем денег;
- ожидание помощи со стороны родственников;
- сверхурочная работа или совместительство по основному месту работы.

М.С. Федотовская, А.Л. Петрова, А.А. Федотова

Экскурсия «Святые Ярославской и Костромской земли»

Аннотация

На сегодняшний момент религия для многих людей, особенно подростков, не является значимой частью их духовного мира. В большинстве случаев религия стала вытесняться современной культурой и технологиями. Воспитание человека, знающего и любящего свою Родину, невозможно без познания истории своего народа и приобщения к этнокультуре. Цель статьи – знакомство с проектом-экскурсией "Святые Ярославской и Костромской земли", подготовленным студентками факультета русской филологии и культуры. В ходе работы над проектом были выявлены объекты культурного наследия Ярославля и Костромы, посещение которых способно сформировать у туристов целостный духовный образ святых подвижников этих городов. На основании анализа литературных, живописных и архитектурных памятников были выявлены различия в почитании святых в Ярославском и Костромском крае. Экскурсия представлена в двух видах: виртуальная - для использования в образовательных целях (работа со школьниками, студентами, посетителями музеев, библиотек) и реальная экскурсия для работы с туристами и паломниками. Разработанная экскурсия дает возможность выработать целостную концепцию брендов Ярославля и Костромы, что повысит узнаваемость городов, привлечет в него туристов, новых жителей, а в перспективе - и новые инвестиции.

Annotation

Nowadays religion is not an important part of people's spiritual world. Mostly, religion became supplanted by modern culture and technology. The education of a person is impossible without knowledge of the history of his native nation and introduction to the culture. The purpose of the article is acquaintance with excursion «The Saints of Yaroslavl and Kostroma». This project prepared by students of the faculty of Russian philology and culture. We have identified the cultural objects of Yaroslavl and Kostroma. Visiting these places can give tourists complete spiritual image of the saints and monks. We have analyzed literary, pictorial, architectural monuments and find differences in the veneration of the saints of two cities. Our excursion has two types: virtual (for example, for students) and real (for tourists and pilgrims). This excursion gives an opportunity to develop a concept of brands of Yaroslavl and Kostroma, increase the recognizability of cities, attract tourists, new residents and investment

Ключевые слова

Кострома, Ярославль, святые, князья, икона, церковь, монастырь, мощи.

Keywords

Kostroma, Yaroslavl, saints, princes, icon, church, monastery, relics.

1 часть экскурсии: «Княжеская святость в декорации ярославских храмов»

Таблица 1

Продолжительность экскурсии	Маршрут	Цель	Задача	Форма проведения	Аудитория
1 час 20 минут	Ярославский музей-заповедник - Успенский собор - церковь Дмитрия Солунского - церковь Николы Мокрого	Культурно-просветительская, выявить особенности ярославских святых-князей в отличие от костромских святых-монахов	Повышенное уровня знаний по истории, архитектуре, литературе	Обзорная многоплановая экскурсия	Взрослые и дети

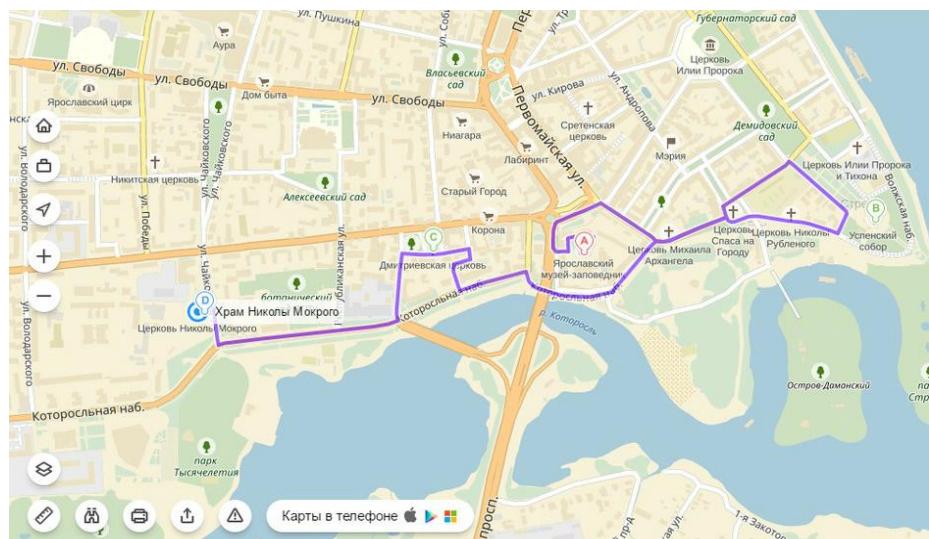


Рисунок 1. Маршрут экскурсии

Ярославль - один из старейших русских городов, столица Золотого Кольца России. Исторический центр города, основанного в 11 веке Ярославом Мудрым у слияния рек Волги и Которосли, сегодня является объектом Всемирного наследия ЮНЕСКО. Уникальность Ярославля заключается и в том, что это один из духовных центров России. Уже к XVII веку были прославлены и канонизированы пять ярославских святых. Это святые благоверные князья Федор, Давид и Константин (канонизированы в 1463 г.) и святые благоверные князья Василий и Константин.

Цель экскурсии – знакомство с жизнью и подвигами ярославских святых, которое позволит понять, почему для Ярославской земли таким значимым оказалось почитание подвижников-князей.

Первая остановка. Ярославский музей-заповедник.

На выставке «Иконы Ярославля XVI – XVIII вв.» находятся единственные сохранившиеся древние иконы ярославских святых - Федора, Давида, Константина, Василия и Константина.

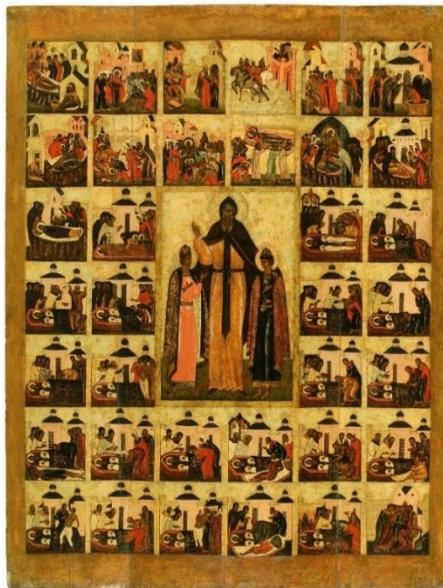


Рисунок 2. "Ярославские чудотворцы, князья Федор, Давид и Константин, с житием"
1560е гг.

Икона "Ярославские чудотворцы, князья Федор, Давид и Константин, с житием" 1560-е гг.:

Состав клеймы (клеймы читаются слева направо):

1. Рождество князя Федора Ростиславовича. Федор Черный происходил из рода князей Смоленских. Есть предположение, что прозвище «Черный» было дано князю за смуглый цвет его лица и черно-вороные волосы. Как и все русские князья, Федор Черный был Рюриковичем [5].

2. Приезд Федора в Ярославль. В 1260 г. в жизни Федора произошло важное событие: состоялась его женитьба на княжне Марии Васильевне, и он получил в приданое значительный удел – г. Ярославль. Главнейшими добродетелями любого князя было правосудие, благочестие и строительство храмов. Этими качествами Федор отличался, поэтому народ сложил о нем песни. Вот отрывок из народного эпоса о Федоре: "Всем он суд правый правил, Богатых и сильных не стыдился, Нищих и убогих не гнушался" [5].

3. Прибытие Федора в Золотую Орду. Мужество Федора, его красота и вежливость заставили ордынского хана и его жену полюбить русского князя. Согласно Житию, князь Федор «всегда предстоял у царя и подавал ему чашу». Житие Федора повествует далее: «...Царица же паки сугубо любяще его и царю безпрестани глаголаше, еже бы дщерь свою выдати в супружество за него»

4. Неудачная попытка князя Федора вернуться в Ярославль. Однажды, возвращаясь из поездки, Федор не смог войти в Ярославль. Ксения (мать княжны Марии) и бояре не приняли его, заявив, что они не имеют «такового обычая». Федору сообщили при этом, что супруга его скончалась и что в нем больше не нуждаются [5].

5. Сватовство Федора к ханской дочери. Теперь Федор знает, что жена его Мария скончалась и он может жениться второй раз. Ханша усилила просьбу к хану отдать их дочь Федору в жены.

6. Крещение ханской дочери. Федор настоял на том, чтобы дочь хана была крещена. Житие так рассказывает об этом. Федор твердо заявил: «Аще крестится дщи твоя, то не отрицаюся поятию за себе по христианскому закону церковному». Во святом крещении татарская царевна была наречена Анною.

7. Рождение сыновей Давида и Константина. Состоялся брак ее с Федором, и князь еще долгое время жил в ордынской столице, где у него от Анны родились сыновья Давид и Константин.

8. Просьба Федора к хану о возвращении в Ярославль. Казалось бы, новое счастье пришло к Федору. Однако он оставался русским князем. Когда из Ярославля

пришла весть о смерти сына Михаила, он отпросился у хана домой. Хан дал ему ярлык на Ярославское княжество.

9. Встреча князя Федора жителями Ярославля

10. Перенесение больного Федора в Спасский монастырь. И вот через год после того, как Федор в битве с Александром Глебовичем пытался вернуть себе Смоленск, физические силы покинули его, князь-воин занемог. 18 сентября 1299 года угодник Божий повелел перенести его в Спасо-Преображенский монастырь. Скорбь о болезни князя Федора была всенародной: «бысть плач неутешим, ови убивахуся на землю, а ини о мост градный и не бе слышати гласа поющих от вопля и кричания людского».

11. Принятие схимы князем Федором

12. Прощание князя с семьей

13. Успение князя Федора. В 1299 году князь скончался. Вид его в гробу был необычен: «Чудно бе зрети блаженнаго, на одре лежаща не яко умерша, но яко жива суща. Светилось лицо его, солнечным лучам подобно, честными сединами украшено, показуя душевную его чистоту и незлобивое сердце».

14. Погребение князя.

15. Обретение мощей Федора, Давида и Константина. В 1463 году были обретены в Ярославле мощи святого князя Феодора и чад его, Давида и Константина. Летописец, очевидец события, записал под этим годом: «Во граде Ярославле в монастыре Святого Спаса лежали три князя великие, князь Феодор Ростиславич, да дети его Давид и Константин, поверх земли лежали. Сам же великий князь Феодор велик был ростом человек, те у него, сыновья Давид и Константин, под пазухами лежали, зане меньше его ростом были. Лежали же во едином гробе».

16. Наказание ростовского протопопа Константина.

17-36. Исцеления

Следующие клеймы занимают изображения исцелений, происходящих от мощей на фоне Спасского монастыря.

Икона "Святые князья Василий и Константин ярославские, с житием и избранными святыми". 40-х гг. - конца 17 в.



Рисунок 3. "Святые князья Василий и Константин ярославские, с житием и избранными святыми" 17в.

1. Князь Константин Всеволодович закладывает "на своем дворе" в 1215 году каменный Успенский собор. Первое упоминание о Ярославском Успенском храме содержится в житии ярославских князей Василия и Константина, составленном иноком Пахомием около 1530 г.: "Князь Великий Константин Всеволодович в меньшем своем граде Ярославле, на своем дворе, церковь построил каменную Успения пресвятые

Богородицы, в лето 1215, и того ж де лета заложи церковь иную в большом граде, у врат, брусянную, собор архистратига Михаила, и соверши ее того ж де лета." Храм Успения Пресвятой Богородицы был торжественно освящён в 1219 г. Собор был построен из тонкого кирпича. Внутри храм украшал нарядный пол из керамических плиток.

2. Князь Константин Всеволодович закладывает деревянную церковь Михаила Архангела в 1216 году и каменную церковь Входа Господня в Иерусалим в 1218 году в Спасском монастыре.

3.Битва с татарами и взятие Ярославля в 1238 году. Вынос тел погибших князей. В 1238 году монголо-татарские орды хана Батыя опустошили область великого княжения. Произошла кровавая сеча, в которой погибли великий князь Георгий и князь Всеволод Ярославский, отец Василия и Константина. Наследование княжения принял на себя старший брат Василий. Ему предстояло укреплять ослабевший дух своих подданных, вселять в них надежду, помогать вдовам и сиротам воинов, погибших на реке Сити.

4. Положение тел князей Василия и Константина в Успенском соборе.

5. Пожар 1501 года в Ярославле. Начало XVI века в истории Ярославля ознаменовалось большим пожаром. В 1501 году выгорела значительная часть города. Пожар не пощадил и церкви. Обрушился главный храм Ярославля — Успенский собор, сильно пострадали и строения Спасского монастыря.

6. Обретение мощей князей Василия и Константина. Когда начали копать рвы для закладки основания нового храма, то обрели два гроба с нетленными телами. По надписям на каменных плитах было определено, что это благоверные князья Василий и Константин Ярославские. В самом раннем житии князей Василия и Константина - рукописи третьей четверти XVI в. об этом событии сообщается: «...сташа разбирати камение рас-чищати... и ту абие обретоша два гроба великаго князя василия всеволодича вла-димерскаго и други гроб великаго князя константина всеволодича ярославскаго целы и невредимы аки вчера во гробы положены и ризы же их аки в сеи час облачены и телеса их аки живи.»

7. Перенесение мощей в церковь Бориса и Глеба.

8. Положение мощей князей Василия и Константина новом Успенском соборе. После окончания строительства Успенского собора мощи князей Василия и Константина были вновь перенесены и поставлены открыто в пределе, освященном в их честь, между столпов под древними родовыми княжескими иконами. В 1744 году во время большого пожара в соборе святые мощи обгорели, после чего останки их были положены в Успенском храме, но уже в особо устроенную гробницу.

9-30. Чудеса.

Вторая остановка. Ярославский кафедральный собор в честь Успения Пресвятой Богородицы.

В Успенском соборе хранятся мощи святых Федора, Василия и Константина.

С памятью святых князей в Ярославле связано много церквей. Наиболее интересные из них – церковь Дмитрия Солунского и церковь Николы Мокрого.

Третья остановка.

Первая церковь в честь Дмитрия Солунского появилась в Ярославле в конце XIV века после возвращения ярославской дружины с Куликова поля. В Куликовской битве со стороны русского войска погибло около 25—30 тысяч человек, что составляет половину от общей численности войска. Поэтому в первые века своего существования Дмитриевская церковь воспринималась жителями Ярославля как памятник воинской славы, как пантеон над останками скончавшихся от ран иувечий, как место поминальных служб, проводимых по просьбам родственников погибших. Церковь дошла до нас сильно перестроенной. Но главное достоинство этой церкви – внутри. Расписан храм был в 1686 году. В настолпных росписях данного храма представлена история распространения и утверждения христианского вероучения в языческом мире. Здесь мы видим

исключительно воинско-княжеский пантеон святых, начинающийся с образов восьми первых христианских воинов мучеников.

Четвертая остановка.

Следующий памятник архитектуры - церковь Николы Мокрого. Она была построена в период 1665-1672 годов.

Верхний ярус росписей юго-западного столпа содержит образы святых Константина, провозгласившего христианство государственной религией Римской империи, Елены, матери Константина, много сделавшей для распространения христианства, Ольги и князя Владимира, крестивших Киевскую Русь. Перед нами предстает история православия и христианизации Руси. Верхний ярус северо-западного столпа содержит образы святых князей Бориса и Глеба, святого князя Всеволода и князя Ярослава. Во втором ярусе изображены общехристианские святые, подвиг которых связан с воинским служением. Третий ярус — это снова русские святые князья, среди которых особое место занимают ярославские святые. Это святой князь Дмитрий Донской, святые князья Федор, Давид и Константин ярославские, князь Михаил и боярин Федор Черниговские, святой князь Довмонт Псковский, святые князья Константин, Михаил и Федор Муромские, святые благоверные князья Василий и Константин ярославские, святой князь Михаил Тверской.

Роспись церкви Николы Мокрого имеет важное отличие от росписи церкви Дмитрия Солунского. Обе росписи посвящены святым князьям и воинам, которые боролись за христианизацию Руси. Однако если в церкви Дмитрия Солунского мы увидели пантеон только князей и воинов, то в церкви Николы Мокрого, помимо них представлены образы тех святых-властителей, которые были особенно важны для христианизации православного мира (Константин, Ольга). Это подчеркивает идею единства церковной и светской власти в средневековой Руси.

При рассмотрении росписей и фресок ярославских церквей и икон заметно тяготение ярославцев к теме княжеской святости. Русская Православная Церковь не стремилась создать самостоятельную политическую организацию, а напротив, использовала все свои силы для укрепления княжеской власти. В Ярославле вырабатывался свой идеал святости, в первую очередь связанный с подвигами в устроении христианского мира, и уже во вторую - с идеалом личного самоусовершенствования. Князья воспринимали власть как данную Богом и понимали, что за свои поступки они будут отвечать перед Господом. Поэтому князья постоянно обновляли разоренные православные храмы, укрепляли границы ярославского княжества, боролись с монголами, отдавая собственную жизнь за веру и родину.

Таблица 2

Продолжительность экскурсии	Маршрут	Цель	Задача	Форма проведения	Аудитория
7 часов (с переездом); 1 час (без переезда)	Сусанинская площадь – Богоявленско-Анастасиин монастырь – Надеевская пустынь	Культурно-просветительская, ознакомиться с памятниками Надеевской пустыни, выявить особенности костромских святых-монахов в отличие от ярославских святых-князей	Повышение уровня знаний по истории, архитектуре, литературе	Обзорная многоплановая экскурсия	Взрослые и дети

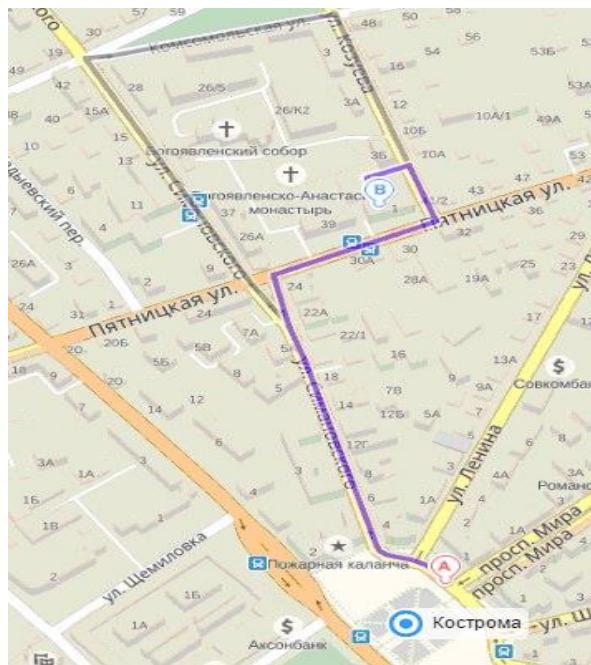


Рисунок 4. Маршрут экскурсии

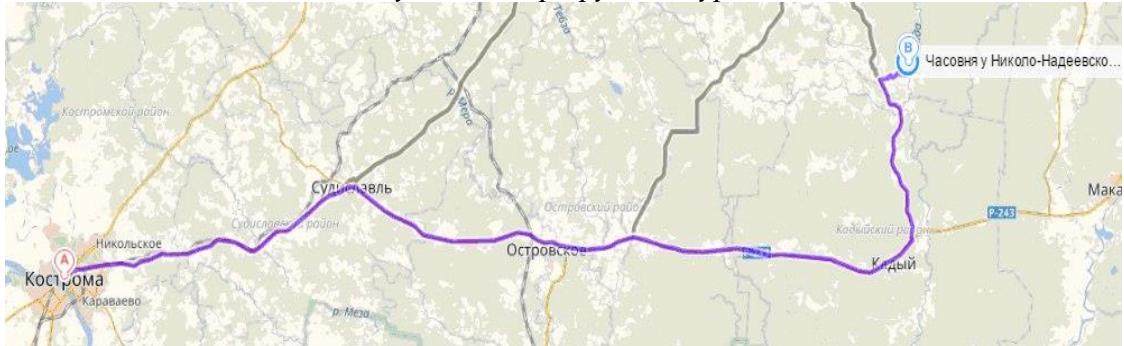


Рисунок 5. Маршрут экскурсии

Первая остановка.

Цель нашей экскурсии – знакомство с жизнью и подвигами костромских святых, которое позволит понять, почему для нашей земли таким значимым оказалось почитание подвижников-монахов. Для этого мы посетим наиболее важные памятные места, связанные со святыми Костромы.

У города Кострома есть свой небесный покровитель, святой старец Никита, основатель Богоявленско-Анастасиина монастыря. Старец Никита родился в семье благочестивых христиан с именем Иоанн в 1365 году в Ростове. Считается, что его семья принадлежала к роду знатных ростовских бояр и состояла в родстве с преподобным Сергием Радонежским. В 1426 году вблизи города Кострома, в лесу, старец Никита основал Богоявленский мужской монастырь, которым управлял 24 года. Скончался старец в 1450 году, в глубокой старости. В 1867 году в усыпальнице собора был устроен небольшой храм, посвященный преподобному Сергию Радонежскому и святому великомученику Никите. Верующие, как и столетия назад, в наши дни приходят поклониться его святым мощам в теперь уже обновлённом Богоявленско-Анастасиином женском монастыре города Костромы.

Никита Костромской прожил долгую жизнь. Он является примером духовной силы и трудолюбия, чистоты и целеустремлённости. Все места пребывания угодника Божия освящались его присутствием, соединялись с его именем и прославлялись вместе с ним. Его называют Никитой Радонежским, Никитой Серпуховским, Никитой Высоцким, Никитой Боровским, Никитой Костромским. Блаженный старец завещал своим духовным братьям: *«Всякий час наблюдать за собою в мыслях, словах и движениях, помня, что*

Господь смотрит на каждого с небес, не исполнять своих желаний и похотений, но принуждать себя ко благому и полезному для души, худых помышлений и дел, восходящих на сердце, не утаивать, но открывать духовному отцу своему». Вера, любовь и доброта – вот составляющие жизни настоящего человека, простого смертного старца Никиты Костромского, которые доступны каждому из нас.

«Несмотря на то, что собор костромских святых включает в себя несколько десятков угодников Божиих, в Костроме своими мощами находится только один православный святой – преподобный Никита. Преподобный Никита – сугубо костромской святой, и с этим обстоятельством связано наше особое отношение нему. Он – безусловный покровитель Богоявленской обители, нашего города и всех его жителей» – из интервью епископа Ферапонта.

Вторая остановка.

Для этого мы посетим Надеевскую пустынь, которая находится в Костромская области, Антроповском районе, ур. Надеевская пустынь (2 км С д. Паново).

Надеевская пустынь связана с именем святого Тимона Надеевского. Весной 1825 года преподобный Тимон переселился в **Надеевскую пустынь**, где в 10 верстах от обители, выкопал землянку и устроил в ней келью, где проводил жизнь в подвигах поста, молитвы и богомыслия на протяжении семи лет, посещая Надеевскую пустынь лишь по воскресным и праздничным дням для совершения богослужений. Но в начале 1832 года Господь сподобил преподобного Своего явления, повелев старцу приступить к возобновлению Надеевской пустыни словами: «*Не ужасайся, старец, а сотвори то, что Я повелю тебе. Иди в пустынь угодника Моего святителя Николая Чудотворца, в которой спасались некогда многие иночествующие, и возобнови ее для жительства вновь иночествовать имеющим по тебе в последующие годы*». Чем дольше преподобный размышлял о том, как возобновить Надеевскую пустынь, тем более это дело казалось невозможным для него – и по возрасту (старцу к тому времени исполнилось 65 лет), и по слабости телесных сил, и по отсутствию материальных средств для начала работ. Преподобный Тимон мирно преставился ко Господу 21 января (по старому стилю) 3 февраля (по новому стилю) 1840 года, погребение его состоялось в Надеевской пустыни, за алтарем Успенского храма.

С наступлением скорбных для Церкви событий XX столетия Николо-Надеевская пустынь подверглась закрытию и разорению. Однако верующие продолжали приходить на могилу старца Тимона, на выкопанный им Никольский источник. По сей день молитвами преподобного Тимона на источнике совершаются исцеления больных. Прославление преподобного Тимона, старца Надеевского, в лице местночтимых святых Костромской епархии духовно венчает собою празднование на Костромской земле общечерковного юбилея – столетия канонизации его духовного наставника преподобного Серафима Саровского. 25 декабря 2003 года за Божественной литургией в Богоявленско-Анастасиином кафедральном соборе Богоявленско-Анастасииного женского монастыря г. Костромы канонизация была совершена.

Святые Костромской земли – это подвижники-монахи. И это не случайно: в истории нашего края, относительно удаленного от столицы, роль монастырей была особенно важной. Заслуги монастырей увековечились в народной памяти и любви настолько твёрдо, что монастыри стали считаться святыми местами, основатели и строители их – народными благодетелями. Кроме примера святой жизни, эти люди давали и образцы правильного ведения хозяйства в самых суровых условиях.

Монастыри утвердили на Руси особую трудовую этику, укоренившуюся в крестьянстве. Н. В. Гоголь дал ей следующую характеристику: ««В поте лица снеси хлеб свой», – сказал Бог по изгнанию человека за непослушание из рая, и с тех пор это стало заповедью человеку, и кто уклоняется от труда, тот грешит и перед Богом. Важнее всех работ – работа земледельца. Кто обрабатывает землю, тот больше других угоден Богу. Только трудись с той мыслью, что трудишься для Бога, а не для человека, и не смотри ни

на какие неудачи: хоть бы всё то, что ты наработал, и пропало, побито было градом, – не унывай и снова принимайся за работу. Богу не нужно, чтобы ты выработал много денег на этом свете; деньги останутся здесь. Ему нужно, чтобы ты не был в праздности и работал. Потому, работая здесь, вырабатываешь себе Царствие Небесное, особенно если работаешь с мыслью, что работаешь Богу».

Библиографический список

1. Храм Николая Чудотворца [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nikolamokry.cerkov.ru>
2. Храм Димитрия Солунского [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pohvala.cerkov.ru>
3. Кафедральный собор Успения Пресвятой Богородицы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://yar-uspenie.cerkov.ru>
4. Святейший патриарх Московский и всея Руси Алексий 2. Настольная книга священнослужителя. Том 2 [Электронный ресурс] // Святейший патриарх Московский и всея Руси. – Режим доступа: http://pstgu.ru/download/1183024140.tom_2.pdf
5. Иоанн, митрополит Ярославский и Московский. Богословские труды [Электронный ресурс] // Иоанн, митрополит Ярославский и Московский. – Режим доступа: http://www.btrudy.ru/resources/БТ11/55_Ioann.pdf
6. Юрьева, Т. В. Тема княжеской святости в декорации ярославских храмов [Электронный ресурс] // Т.В. Юрьева. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/kraevedenie/26_2/
7. Церкви Костромы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.openarium.ru/Россия/Кострома/Церкви/>
8. Преподобный Никита Костромской (Радонежский, Серпуховский, Высоцкий, Боровский) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://alchevskpravoslavniy.ru/zhitie-svyatyx/prepodobnyj-nikita-kostromskoj-radonezhskij-serpuxovskij-vysockij-borovskij.html>
9. Костромская митрополия [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.kostromaeparhia.ru/p/saints/prepodobnyj-nikita-kostromskoj.html>
10. Вятский, Д Епископ Ферапонт: Преподобный Никита Костромской - небесный покровитель Костромы и всех ее жителей [Электронный ресурс] // Д. Вятский, М. Покровский, Д.Сазонов. – Режим доступа: <http://kostroma.bezformata.ru/listnews/prepodobnij-nikita-kostromskoj/38237454/>
11. Тимон Надеевский [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://drevo-info.ru/articles/14515.html>
12. Преподобный Тимон Надеевский [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://alchevskpravoslavniy.ru/zhitie-svyatyx/prepodobnyj-timon-nadeevskij.html/2>
13. Библиотека протоиерея Дмитрия Сазонова [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://sazonow.ru>
14. Житие и подвиги Костромских святых [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://voskresenskiy-s.cerkov.ru/zhitie-i-podvigi-vsex-svyatyx-v-kostromskom-krae-prosiyavshix/>
15. Кострома [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://kostromka.ru/history/lukomskiy/2.php>

Виртуальная экскурсия: <https://yadi.sk/d/cbHUmrl03Dw9qD/фильм%20mp4.mp4>

И.А. Хрящева, Т.С. Злотникова

**Трансформация пограничных состояний в художественной культуре:
ретроспекция романтизма как инварианта хипстеризма и маргинальности**

Аннотация

В статье рассматривается проблема взаимодействия личности и социума через характеристику коррелирующих концептов (романтизм, хипстеризм, маргинальность) в аспекте их трансформации в разные эпохи. Выбранные феномены рассматриваются ретроспективно, в рамках XIX-XX веков. Предпринята попытка верифицировать основания устоявшихся феноменов XX века (хипстеризм, маргинальность) через инвариантность актуализируемых в них романтических тенденций. Акцентируется внимание на категории хипстеризма как актуального для второй половины XX века культурного феномена. Обозначены особенности возникновения феномена хипстеризма в американской культуре, а также его трансформации во французской художественной культуре. Отмечена взаимосвязь явлений хипстеризма и романтизма в контексте пограничных состояний. Выявлены фундаментальные основания хипстеризма как явления маргинальности, на основе его сопоставления с романтизмом: принцип контраста личности и мироздания (в частности социума), принцип противостояния личности миру и принцип одиночества. Материалом исследования стали: в американской традиции – публицистика Нормана Мейлера и его роман «Американская мечта»; во французской традиции – фильм «На последнем дыхании» французского кинорежиссера Жан-Люка Годара; как эмпирический материал романтической парадигмы – работы Франсиско Гойи. Установлено, что хипстеризм становится прямым выражением романтической традиции XIX века в американской культуре. Сделан вывод о том, что вопросы взаимной корреляции, а главным образом трансформации явлений романтизма, хипстеризма и маргинальности многогранны и требуют дальнейшего углубленного изучения.

Annotation

In this article, the problem of interaction between an individual person and social medium is considered through the features of correlating concepts (romanticism, hipsterism, marginality) in terms of their transformation within different eras. Selected phenomena are examined retrospectively within the 19th and 20th centuries. A new endeavor was made to verify the foundation of established phenomena of 20th century (romanticism, marginality) through the invariance of updated romantic trends. The attention is focused on the hipsterism as a current category and a cultural phenomenon for the second half of the 20th century. Some peculiar properties of hipsterism phenomenon formation are determined in American culture, as well as its transformation in French arts and culture. The interrelation of hipsterism and romanticism manifestations is noted in the context of Border States. The fundamental basis of hipsterism is revealed as a marginality phenomenon, on the concept of comparison with romanticism: the principle of contrast between the individual person and the universe (e.g., society), the principle of opposition to the world and the principle of loneliness. The matter of study in American tradition were publicism writings of Norman Kingsley Mailer and his novel "An American Dream", as for French tradition, it was a film "Breathless" directed by Jean-Luc Godard, Francisco José de Goya' artistic paintings were considered as the experimental facts of romantic paradigm.

It was established that hipsterism becomes a direct expression of romantic tradition of the 19th century in American culture. It is concluded that the cross-correlation issues and mainly the transformation of romanticism, hipsterism and marginality phenomena are multifaceted, so it requires detailed depth studies in the future.

Ключевые слова

Пограничность, граница, романтизм, хипстеризм, американская традиция, французская традиция, трансформация, личность и социум, ретроспекция, феномены, принципы романтизма, корреляция.

Keywords

Borderline, frontier, romanticism, hipsterism, American tradition, French tradition, transformation, person and society, retrospection, phenomena, Romanticism principles, correlation.

Циклический характер историко-культурных процессов формирует взаимную корреляцию явлений одной эпохи с другими. Поэтому данное исследование будет направлено не только на характеристику исходных концептов (романтизм, хипстеризм, маргинальность) в аспекте их трансформации в разные эпохи, но и на рассмотрение проблемы взаимодействия личности и социума. Ситуация острого противостояния личности с окружающим миром существовала всегда и существует до сих пор.

В качестве хронологических рамок выступают XIX век – век яркого разнообразия специфических культурных явлений, а также XX век – время стремительного прогресса, множества различных культурно-политических потрясений. Центральными явлениями для нас станут: романтизм, хипстеризм и маргинальность. Их существенное взаимовлияние попытаемся верифицировать через грани романтических тенденций.

Актуальность темы заключается в специфике изучаемого ракурса (романтизм в его интегративном взаимодействии с общекультурными и позднейшими локальными феноменами хипстеризма и маргинальности), в цикличном проявлении феноменов в процессе их взаимовлияния вне зависимости не только от географического положения и национальной культуры, но и пространственно-временных характеристик. Актуальность обусловлена также выявлением особенностей традиций, которые позволяют понять извечность пограничных состояний в разные эпохи.

Степень разработанности проблемы выявлена нами в двух аспектах: социокультурная и психологическая проблематика «пограничности» и исследования, связанные с заданными явлениями: романтизм, хипстеризм, маргинальность. В частности, при изучении хипстеризма в его американской версии мы столкнулись с тем, что существуют лишь отдельные суждения и ссылки, позволяющие изучить сущность хипстеризма, но единой традиции системного изучения проблемы пока не сформировано. Мы можем опираться лишь на работы известного американского писателя XX века – Нормана Мейлера, который подробно описывает явление хипстеризма (относительно Америки 50-х годов XX века) в своей статье «Беглые размышления о хипстере» (1957). Российскому читателю данная статья стала доступна благодаря ее переводу А. М. Зверевым – специалистом по английской и американской литературе; также он представил свое понимание явления хипстеризма в соответствии со своим временем, изложенное в предисловии к ней. Конкретных исследований о хипстеризме применительно ко французскому кино, так же, как и работ, связывающих напрямую романтизм и хипстеризм, не было обнаружено.

1.Хипстеризм в американской и европейской культуре: специфичность и универсальность культурных феноменов

В связи с тем, что хипстеризм как феномен в нашей версии имеет большую степень разработанности, стоит акцентировать внимание на данной категории в первую очередь.

Слово «хипстеризм» возникает в литературе благодаря американскому писателю и публицисту Норману Мейлеру еще в 1950-е годы.

В свое время Мейлер поставил себе задачу «превзойти самого Хэмингуэя», но даже к 1980 году исследователи не рискуют с полной уверенностью назвать его «живым классиком». Но все же заслуга его огромна в способности передать дух эпохи, будучи идейным лидером явления хипстеризма. К середине 1960-х он стал «зеркалом американского сознания», которое наиболее точно указывало на несоответствие между «американской мечтой и американской действительностью» [9]. «Я пытался найти корни зла, угрожающего обществу, чтобы пригвоздить его к позорному столбу», - говорил сам Мейлер о смысле своего творчества [11]. Более того, он сам как личность в жизни являл своего описанного «персонажа». Он рекламировал себя как в литературе, так и в жизни: скандал с женой, баллотирование на пост мэра Нью-Йорка, сыграл одну из ролей в киноверсии романа Э.Л. Доктру «Рэттайм», писал о жизни Мэрилин Монро («Мэрилин», 1973) [10].

В американской модели хипстеризма были обозначены предпосылки и истоки возникновения данного феномена. В своей знаменитой статье "Беглые размышления о хипстере" [12] пытается с философской точки зрения подойти основным принципам и идеям, скрывающиеся под термином «хипстер», а именно с помощью, весьма востребованной тогда и поныне экзистенциальной философии.

Мейлер указывает на то, что «не приходится удивляться» отчего «часть поколения потянулась к опыту негра» [12]. Американский хипстер это тот, кто уже два столетия живет в пограничной области демократии и тоталитаризма, сублимируя свое горе в творчестве (литература - битники, музыка - джаз, киноискусство). Он с уверенностью заявляет и не скрывает, что «хипстер вобрал в себя экзистенциальные начала негра», с его ощущением себя в «безмерном настоящем» стремлении к познанию лично себя с помощью, несомненно, джаза, который способен «выразить те самозарождающиеся экзистенциальные состояния», которые впоследствии становятся привлекательны и понятны белым. Вследствие чего хипстера можно назвать «белым негром», некой вариацией на первоначального персонажа, но весьма удачной [12].

Трансформация хипстеризма во французской традиции нами изучена на примере не менее скандального французского кинорежиссера Жан-Люка Годара. Он также отличался претенциозным поведением, но выражал это в большей степени в своем творчестве. «Годар сознательно нарушал многие нормы кинематографического синтаксиса, шел на неожиданные запретные приемы: обращение героя прямо к зрителю с экрана, неправильные монтажные конструкции – все это обостряло восприятие действительности и соответствовало миоощущению обреченного героя» [12, с.304].

Предшественники Годара (М. Карне, Ф. Фелинни, А. Кайатта, И.Бергман) пытались решить подобную проблему выхода из ситуации противоречия человека и общества. Но лишь Годар осмелился определить бескомпромиссный вариант «осознанного и «естественного» отказа от жизни» [12].

Годар наиболее остро, нежели его соратники по «новой волне», показал конфликт таких людей, который заключался не просто в отрицании буржуазной морали и законности, а создал образ непримиримого героя, находящегося в состоянии войны с обществом. Причин бунта Мишеля (герой фильма «На последнем дыхании»), Годар напрямую не объясняет. Отсутствует социальная окраска конфликта, характерная для годаровских фильмов вообще. Это война против общества в широком смысле, не требующая объяснений причин – «бунт без причины» [12]. Общество подразумевает систему, что уже противоречит пониманию Годара о существовании индивидуальности.

В итоге мы установили, что оба автора схожи не только личностным самовыражением, но и спецификой собственно созданных ими персонажей.

2. Ретроспекция «хипстеризм – романтизм» в контексте пограничных состояний.

Обобщающим концептом для интересующих нас явлений мы считаем «рубежность». Это понятие имеет большое количество интерпретаций в научном

дискурсе, в числе которых выделяется необходимое нам синонимичное понятие «пограничность». «Рубеж», отделяющий «одно» от «другого» и в то же время реализующий связь «того» и «другого», становится понятием, синонимичным понятию «граница» [6, с. 85]. Утверждение отражает и изучаемые нами явления. Романтизм аналогично хипстеризму представляет нам героя, который находится в состоянии перехода, ощущает острую непреодолимую борьбу с социумом.

Как для романтизма, так и для хипстеризма понятие «рубеж» особенно важно. В обоих случаях «рубеж» понимается в качестве характеристики времени, сообществ, контрастов гендерного плана [6]. Отметим, что в изученной нами литературе и в контексте проблемы «пограничности» фактически присутствует, хотя и не артикулируется определенное представление о маргинальности.

Одними из важнейших оснований возникновения романтизма в XIX веке становятся социополитические и культурные истоки. В XIX веке толчком становится французская буржуазная революция и осознанная реакция на эпоху Просвещения в культурном плане [4]. В сравнение с XX веком ситуация мало чем отличается: также имеется конкретное историческое событие, и к тому же не одно.

Вполне естественно, что существуют разные национальные версии романтического героя. «Американский романтизм по отношению к европейскому рождался с опозданием»[4]. Особую роль посредника сыграл американский писатель К. Ирвинг, в творчестве которого проиллюстрирована трансформация романтической традиции XIX века европейского образца в американскую традицию романтизма. [4] Безусловно, это унаследование повлияло на формирование ключевых американских реалий XX века, в числе которых выделим хипстеризм как феномен американской культуры. Смеем предположить, что именно по этой причине в XX веке хипстеризм возник в Америке. То есть произошло поступательное наследование идейного концепта, удачно совпавшее с аналогичными проблемами в другой национальной культуре, и получившее закономерно другое именование. В этом мы видим подтверждения предположения, что вопросы в разное время остаются такими же, а именование и форма могут приобретать иные версии.

Неприкосновенность одинаково свойственна как герою Мейлера, так и Жан-Люка Годара. Их мироощущение близко романтическому герою XIX века, существование которого тесно связано с так называемой категорией «романтического томления». Заданная категория предполагает: 1)разочарование в действительности; 2)романтическую тягу к бесконечному; 3) стремление к абсолютным и универсальным идеалам [4].

Стремление к абсолютным и универсальным идеалам для идеологии хипстеризма является ключевым. Индивидуальные склонности к идеалам свободы свойственны обоим героям. Хипстер по Мейлеру обожествляет некую долгожданную Мекку – «апокалиптический оргазм», который достигается путем непрерывного «движения» несмотря ни на что[8]. Мейлер предлагает в качестве способа сублимации применить творчество. В действительности хипстера таким творчеством выступает джаз, который подразумевает под собой призыв к действию, в чем и заключается вся сущность хипстера – «действуй», ведь «движение всегда лучше, чем бездействие»[8]. Если эта «энергия» затухает, это верх несчастья, ведь «ощутить себя хилым - это кошмар» и это вовсе не свойственно для хипстера, он никак не может быть связан с «неподвижностью», только «движение» в погоне «за наслаждением». В этом идеалы, указанные Мейлером схожи с немецким романтиком XIX века – Фридрихом Шеллингом: «Мир – универсум, находящийся в процессе становления, вечного движения. В нем нет застывших явлений, динамика – его главная характеристика, Абсолют - его основание»[4].

Стремление к динамизму соединяет все три принципа романтизма и отражает главный принцип хипстеризма, который одновременно становится характерной реалией всего XX века – «движение». Контрастность неизменно ведет к противостоянию личности

и социума, которое в романтической версии приводит к чувству одиночества и неприкаянности противостоящего системе героя.

3. Актуализация мировоззренческих и эстетических принципов романтизма в хипстеризме.

Можно увидеть в романтизме фундаментальные основания хипстеризма. Известно, что «романтизм – идеальное и художественное направление в европейской и американской духовной культуре конца XVIII – первой трети XIX веков»[5]. Романтизм в нашем случае выступает не как художественное направление, а скорее, как мировоззрение, особый тип мышления. Известны эстетически узаконенные признаки романтизма: принцип контраста личности и мироздания (в частности социума), прямо или косвенно связанные с ним принцип противостояния личности миру и принцип одиночества. Разберем на конкретных примерах взаимосвязь данных принципов:

Принцип контраста.

Контрастность становится прямым следствием «динамизма».

Норман Мейлер обозначает в романе «Американская мечта» большое количество контрастов, которые возможно сгруппировать по признакам:

- национально-ментальные (характеризуя понятие хипстера, Мейлер утверждает, что в условиях послевоенного времени и под натиском тоталитарного общества «хипстер становится фактом американской жизни»[8], так же как и негр в свою очередь оказался под натиском расистских настроений в его отношении, а именно - «белый негр» вбирает в себя духовную составляющую подлинного негра – именно это составляет наиболее значимую часть данного образа, то есть возникает закономерная оппозиция «белый – негр», а в результате едва ли не разрушительный контраст «белый – черный»).
- темперамент и тип личности
- гендерные, контрастные по отношению друг к другу и к стереотипу каждой ипостаси различия в отношении любви (женская холодность и мужская чувствительность).

Жан-Люк Годар в свою очередь демонстрирует похожие признаки в своей картине «На последнем дыхании». Он так же затрагивает проблему национально-ментальных качеств, но и усложняет гендерными и в то же время национально-ментальными различиями между героями (американка Патриция и француз Мишель Пуакар).

Принцип противостояния

Протестность романтиков заключалась в неприятии утилитаризма и нивелирования личности прошедшей эпохой. А именно «в основе романтического мировосприятия и искусства – мучительный разлад идеала и реальной действительности»[5]. Причем романтизм возник как оппозиция классицизму, который жестко провозглашал свои нормы. Реакцией на смену парадигм отметили немецкие романтики братья Шлегели, которые сформулировали оппозицию с аналогичными названиями: романтический / классический[4]. Похожая ситуация обнаруживается в XX веке, когда в оппозицию сформированному послевоенному тоталитарному обществу становятся протестные движения среди молодежи.

Примером тому движение «битников» во главе Дж. Керуаком. Зарождение битничества знаменуется манифестами Аллена Глисбера («Вопль», 1955) и Дж. Керуака («На дороге»). Эпатажность, чувственность, эмоциональность, романтическая сущность отразилась в их литературном творчестве [1].

Мейлер смог отразить обобщенно и ёмко эти процессы в одном лишь слове «хипстер». Он поделил всех людей на так называемых скауэров и хипстеров. Скауэры живут в рамках и придерживаются «нормам приличия», которые приняты в обществе, подобно классицистам XVIII века. Хипстер, по его мнению, тот, что «познает себя», внутри себя и лишь с одним собой, выделяясь этим среди других – это сравнимо с романтиками первой половины XIX века. Хипстер несет что-то новое, посредством

собственных переживаний для себя, не осознавая этого, по сути. Эти два полярных понятия в представлении постоянно находятся в состоянии борьбы.

Принцип одиночества

В понимании сути и эстетическом воплощении одиночества романтики и хипстеры более расходятся. Общим становится ощущение неприкаянности, ненужности. Хипстер всегда одинок в своих самоисканиях, ему не нужно общество, чтобы понять истинное для себя.

Романтики пытались уйти от действительности в поражающие воображение миры фантазий. Хипстеры XX века искали пути уже так называемого экзистенциального высвобождения через творчество. Что касается мейлеровского персонажа – Стивена Роджека, то он особо впечатлителен. Его воображение воссоздает образы немцев, которых он убил на войне, затем им же убитой жены Деборы. Все эти образы возникают у персонажа в сновидениях. То есть, по сути, автор раскрывает бессознательное героя, о котором так много говорил Фрейд и его последователи в начале XX века.

Но и у романтиков рубежа XVIII- XIX веков мы уже можем заметить подобную тенденцию. Работы с еще не известным им (по именованию), но столь важным бессознательным. Франсиско Гойя в своих работах, например, обращается к теме сновидений. В работе из цикла «Капричос» – «Сон разума рождает чудовищ» (1797) он оставляет пояснение: «Воображение, покинутое разумом, порождает немыслимых чудовищ; но в союзе с разумом оно – мать искусств и творимых ими чудес». Еще один пример - Генрих Фюсли и его картина «Ночной кошмар», о которой говорили, что она впоследствии висела в кабинете Зигмунда Фрейда. То есть уже на рубеже XVIII - XIX веков художники-романтики наряду с философами и психологами своего времени (И. Ф. Гербарт, Г. Фехнер, В. Вундт, Т. Липпс) исследуют сферу бессознательного.

Как ни странно, Роджек у Мейлера по традиции романтизирует лунный свет, который сопровождает его весь роман. Луна сопровождает героя везде, представляя собой мотив сиротства, потеряянности и неприкаянности, а также как символ вечного поиска – «...проникновение луны было всеобъемлющим»; «...моей тайной пугливой влюбленностью в фазы луны...» [7]. Здесь скрывается принципиальное различие романтиков XIX века и хипстеров XX века. Да, романтики так же тяготились ощущением неприкаянности, ненужности, одиночества. Но они тосковали по-прошлому, а хипстеры представляют себя лишь в «безмерном настоящем». При этом и те, и другие пытались найти то, что станет более привычным и реальным, чем сама действительность.

Завершающей точкой соприкосновения феномена романтизма как источника влияния на культуру XX века становится маргинальность. Родиной понятия «маргинальность» также стала Америка, но 1920-е в социологии. Если учесть, что маргинальность подразумевает рубежность, пограничность, некое переходное состояние, то очевидно: эстетические феномены, романтизм и хипстеризм полностью вписываются в социальное представление о маргинальном.

В качестве вывода можно признать, что вопросы взаимной корреляции, а главным образом трансформации явлений романтизма, хипстеризма и маргинальности многогранны и требуют углубленного изучения. Все три феномена объединяет присущее им пребывание личности в пограничном состоянии, продиктованном, прежде всего, необходимостью выбора, а также стремлением к безграничной свободе, самосовершенствованию и независимостью ни от кого. Хипстеризм становится прямым выражением романтической парадигмы XIX века в американской культуре.

Очерченные тенденции подтверждают, что пограничное состояние личности свойственно любой эпохе. Но выражение, а часто и наименования становятся крайне различными.

Библиографический список

1. Зверев, А.М. Модернизм в литературе США [Текст] / А. М. Зверев. – М.: Изд-во «Наука», 1979. – 320 с.

2. Зверев, А. М. Предисловие к публикации [Текст] / А. М. Зверев // Вопросы философии. – 1992. – №9. – С.127-130.
3. Злотникова, Т.С. Российский дискурс массовой культуры: оппозиции и смыслы [Текст] / Т.С. Злотникова, Л.П. Киященко, М.В. Новиков // Коды массовой культуры: российский дискурс: коллективная монография / под науч. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 240 с.
4. Кочкина, О.В. История зарубежной литературы первой половины XIX века (романтизм): учебно-методическое пособие [Текст] / О. В. Кочкина, Н. Н. Суворова. – Ярославль.: Издательство ЯГПУ, 2001. – 63 с.
5. Культурология XX век. Энциклопедия. Т. 2. [Текст] / Под редакцией С. Я. Левит. – М.: РОССПЭН, 2007. – 447 с.
6. Лётина, Н. Н. Рубежи – специфический код массовой культуры [Текст] / Н.Н. Лётина // Коды массовой культуры: российский дискурс: коллективная монография / под науч. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 240 с.
7. Мейлер, Н. Американская мечта: роман [Текст] / Н. Мейлер. – СПб. : ИНАПРЕСС, 1993. – 304 с.
8. Мейлер, Н. Беглые размышления о хипстере [Текст] / Н. Мейлер // Вопросы философии. – 1992. - №9. – С.131-145.
9. Мулярчик, А.С. Современный реалистический роман США: 1945-1980 [Текст]: учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / А.С. Мулярчик. – М.: Высш. шк.,1988. – 174 с.
10. Нелегко быть Норманом Мейлером [Текст] // Иностранный литература. – 1983. -№10. – С. 249-250.
11. Роттенберг, Т. Норман Мейлер [Текст] / Т. Роттенберг // Иностранный литература. – 1985. – №1. – С.236-239.
12. Соболев, Р. Абрис Жана-Люка Годара [Текст] / Р. Соболев // О современной буржуазной эстетике. – М. – 1972.
13. Туровская, М. Преступление века и массовая цивилизация. Т.Капоте и Н.Мейлер [Текст] / М. Туровская // Новый мир. – 1968. – №7. – С.231-239

УДК 9

М.В. Бочагова, Н.В. Дутов

Женский труд на объектах ГУЛАГа (по материалам ВолгоЛАГа)

Аннотация

Целью данной исследовательской работы являлось выведение главных различий между условиями содержания, отношением надсмотрщиков к заключенным, а также сравнение мужской и женской работы. На основании ряда источников было выявлено, что при наличии огромного количества воспоминаний женщин об ужасных условиях содержания в ГУЛАГе, Ярославскую область можно назвать исключением. В месте проведения работ, был создан клуб, где выступали и работали известные актрисы и режиссеры, которые так же являлись заключенными. Труд женщин использовался в строительстве государственно важного объекта – Рыбинской ГЭС, которая в преддверье войны стала бы основным источником подачи электричества в Москву.

В работе используются материалы, полученные благодаря личному интервью автора с одной из бывших заключенных, а также материалы, собранные в личном архиве бывшего ВолгоЛАГовского клуба, ныне музея.

Annotation

This work is devoted to women, who lived and worked in GULAG. The author considers living conditions and keeping of prisoners, first of all it should be noted, that barracks where there lived women were in an awful state. But the Russian person can cope with everything and even there they have found a consolation. There was a club on the basis of the camp where the known directors and actresses worked. For example, the famous ballerina of the Bolshoi Theatre Lilia Sfoello-Evans. Also Radlova A.D is the Russian poetess and the translator, the wife of the theatrical figure Radlov S. E. This work will be interesting to those who wants to know the truth about a Volgulag.

Ключевые слова

ГУЛАГ, Рыбинск, середина XX века, женский труд, НКВД, ВолгоЛАГ, Рыблаг, ГЭС, Н.И. Сац, А.А. Радлова.

Keywords

GULAG, Rybinsk, mid-20th century, female labor, the NKVD, Volgolag, Rybalg, HPS, NI Sats, AA Radlov.

За всю человеческую историю женщины всегда считались слабыми существами, не способными противостоять мужчинам. Но как свидетельствуют многие факты из той же истории, именно женщины преодолевали любые трудности, с которыми сталкивались на своем жизненном пути.

Основной целью моего доклада было выведение главных различий между условиями содержания, отношением надсмотрщиков к заключенным, а также сравнение мужской и женской работы.

При поступлении заключенных в лагерь их заранее ознакомляли с основными законами и нормами, действующими на территории с последующим сбором у каждого соответствующей записи [3,76]. Но как свидетельствуют многие источники, на зонах все равно присутствовали жестокие избиения среди заключенных, пытки и убийства. Попадая в барак человек, превращался в машину, которая бесконечно работала, пытаясь выжить, не смотря на голод и постоянные принижения. Именно в такую среду и попали многие женщины из-за незначительных обвинений, часто оставляя на свободе маленьких детей и не имеющие возможность воссоединиться с ними.

Лагерные начальники не очень любили принимать к себе арестанток, ведь физически слабые, они мало способствовали росту производства. Из-за яркого недовольства среди лагерных начальников, количество женщин было минимальным, таким образом, после проведения подсчетов, проверок было выяснено, что в 1942-м женщины составляли только около 13 процентов, заключенных ГУЛАГа. В 1945-м их доля возросла до 30 процентов, отчасти из-за того, что огромное число мужчин находилось в армии, но также и из-за того, что многих молодых женщин наказывали «за побеги с заводов, куда их мобилизовывали во время войны». В 1948 году женщин в лагерях было 22 процента, в 1951–1952 годах – 17 процентов. Так же есть данные статистики, что по состоянию на 1 января 1946 года в лагерях находились 211 946 чел., на 1 января 1950 года – 521 588 человек [10,56]. Правда, эти цифры не вполне отражают положение дел, потому что женщин гораздо чаще отправляли в колонии, где режим был легче. Но поблажки не так часто сопутствовали арестанткам и в большинстве случаев, работа была у всех одинаковая для обоих полов [4, 1].

До 1947 года в лагерях и тюрьмах действовала инструкция НКВД от 1939 года "О режиме содержания заключенных" № 00889. По указанной инструкции разрешалось совместное размещение заключенных женщин и мужчин в общих зонах, но в отдельных бараках. Поэтому очень часто появлялись «семьи», где лагерный муж защищал и заботился о жене. Выходя на свободу, такие семьи в большинстве случаев оставались вместе. Разрешалось также размещать заключенных на территории жилых зон в случаях, вызываемых интересами производства [3,178-185]. Примерами может служить село Починок, деревни Обухово, Ларионово и Погорелка, расположенные в Рыбинском районе.

В Ярославской области были города, в которых использовался труд Гулаговцев. В г.Рыбинск, г. Ярославле, г.Ростове, г.Угличе и др. [7] (более подробно освещается город Рыбинск, в связи личного интереса автора). В 1935 году принимается решение о строительстве Рыбинской и Угличской ГЭС, поэтому приказом НКВД СССР была выделена рабочая сила, которая состояла из заключенных. Им приходилось строить плотину, и шлюз, а также помогать местным жителям с переселением [5,39-45].

На территорию Рыбинского водохранилища начинают прибывать отряды с десятками тысяч арестантов. Вместе с основными гидрооружениями на Волге и Шексне Волгострой выстроил большие благоустроенные поселки. В каждом из которых имелся магазин, клуб, а также столовые и школы, дома культуры, которые сохраняются, и по сей день [4,97]. Численность заключенных с каждым годом росла и весной 1941 года, насчитывалась примерно до 100 000 человек (97 067). В ВолгоЛАГ власти старались не направлять закоренелых уголовников, которые воровали и оказывали дурной пример. Больше всего там находилось тридцатипятиников, осужденных по 35 статье за нетяжкие преступления. Рыбаг считался менее тяжелым, сказывалась близкая расположность к столице [1,65; 12]. Условия содержания в Рыбинском районе были намного лучше, чем в остальных. Рабочую силу старались сохранять по максимуму и поэтому охранники не часто избивали осужденных просто в целях воспитания, без особой надобности. Иногда, из-за сильной отдаленности рабочего пункта от бараков заключенным давали право передвигаться без конвоя. Так же известны случаи, когда гулаговцы становились начальниками и трудились на руководящей должности, а после отбывания срока оставались работать как вольнонаемные. В газете «Северный рабочий» от 1936 года пишется: «Вокруг бараков сухо и чисто. Посаженные под окнами молодые сосны тянутся кверху, к солнцу. Вот так же кверху, к солнцу – тянутся тысячи вчерашних потерянных людей, согреваемые лучами великой заботы нашей страны и великого друга человечества – товарища Сталина. Большая Волга будет!» [1,70].

В 1939 году на стройку стали вербовать и молодежь, которая активно начала подавать заявления для строительства Большой Волги. Таким образом, уже через несколько месяцев не менее 7 000 человек старалась трудиться наравне с заключенными. Однако низкая квалификация заставляла использовать их скорее формально. Но это дало еще один прорыв в государстве, так как именно по этой причине начали строиться специальные школы и училища, чтобы обучить будущих ударников труда [1,71-75].

Нельзя не сказать и о великих женщинах, которые из-за репрессий попадали в ВолгоЛАГ, будучи осужденными по несуществующим преступкам. Наталья Ильинична Сац – режиссер и театральный деятель, осуждена по статье «Член семьи изменника Родины». Создала в Переборах джазовый клуб, где постоянно менялся репертуар, и радовала заключенных своими постановками. В «Джазе» выступала и известная балерина Большого театра Лилия Сфоэлло-Эванс. Так же Радлова А.Д – русская поэтесса и переводчица, жена театрального деятеля Радлова С.Э., оба были осуждены за измену родины и направлены на исправительные работы сроком в 10 лет. Они тоже принимали участие в деятельности клуба. На сцене выступала и известная поэтесса Нина Королева, которая ранее была гонима и запрещаема [9; 4,10; 5].

За время существования Волжского исправительно-трудового лагеря, по официальным данным в нем скончалось около 8437 человек, из которых некоторые погибли из-за сильного голода и морозов, а некоторые из-за болезней [1,34]. После завершения строительства ГЭС, многих заключенных перевели на другие зоны. Или отправили мужчин призывного возраста на фронт, у которых срок подходил к концу.

Удалось пообщаться с сыном одной из заключенных, которая работала и после освобождения осталась жить в деревне Обухово, Рыбинского района.

«Народу было очень много, еды катастрофически не хватало, поэтому в ВолгоЛАГе очень скоро встал вопрос: А чем кормить людей? Ведь, средств мало, а работа должна продвигаться интенсивно, чтобы успеть завершить строительство в отведенные

государством сроки. Поэтому принимается решение о создании специального отряда, состоящего из заключенных женского рода, которые в течение всего года, вплоть до прихода сильных морозов, занимались рыболовством. В народе таких женщин прозвали «русалки». Объяснялось это достаточно просто: в отличие от женщин, которые занимались непосредственными производственными, строительными делами, русалки не сбивали волосы на голове и из-за нехватки запасной одежды работали в море обнаженными. Сразу встает вопрос, а почему? Длинные волосы служили своеобразным спасательным кругом, ведь даже сейчас в учебных пособиях можно найти информацию, что при необходимости утопающего из воды нужно вытаскивать, крепко держа за волосы. Нагота тоже была вынужденной мерой, ведь в некоторых лагерях второй комплект одежды был просто не предусмотрен и люди ходили в лохмотьях.

В те годы улов был действительно очень богат, рыбы хватало на целый лагерь, и поэтому питались заключенные достаточно хорошо. Например, обычный лещ, который сейчас весит приблизительно 2 килограмма, весил на тот момент 7 килограммов. Причем эта рыба не требовала даже масла для обжарки, так как хватало одного жира, находившегося в самой рыбе.» [8].

В качестве заключения, хотелось бы подчеркнуть стойкость и мужество всех женщин, которые прошли и выжили в этой паутине террора. Наравне с мужчинами они таскали тяжести, участвовали при строительстве многих объектов и даже в тех условиях, в которых они жили всегда оставались женщинами. Многие очевидцы рассказывают не только о черной стороне лагерей. Именно там люди впервые понимали, что такая жизнь и взаимопомощь. Арестантки находили свою любовь на зонах, очень часто рожали детей от лагерных Мужей и обретали человеческое счастье. Помните, что людьми нужно оставаться в любой ситуации!

Библиографический список:

1. Большая Волга (из истории строительства Верхневолжских ГЭС) [Текст] – М.: Медиа Рост, 2015
2. Вечный двигатель. Волжско-Камский гидроэнергетический каскад: вчера, сегодня, завтра [Текст] / М.: Новости, 2007.
3. ГУЛАГ. Паутина Большого террора - Энн Эпплбаум [Текст] / М., 2006.
4. Далекое – Близкое. Жизнь, отданная людям/ газета Рыбинские известия, 1994 год/ Исторический музей «Советский союз», г.Рыбинск, пос. Волжский
5. Заключенные на стройках коммунизма ГУЛАГ и объекты энергетики в СССР (Собрание документов и фотографий), М.,2008
6. 25 лет Угличской и Рыбинской ГЭС: из опыта строительства и эксплуатации. – М.; Л.; «Энергия», 1967.
7. Карта Гулаг, Общество «Рижский мемориал», 1992.
8. Личный архив автора (Интервью с Михаилом Маклюк)
9. Мартиролог семьи Радовых/ Музей истории ГУЛАГ. СШ № 15. г.Рыбинск
10. «Мологский край и Рыбинское Водохранилище» под редакцией С. А. Шоба, Е.В. Шеин и т.д. / С.А. Шоб, ОАО. «Рыбинский дом печати», г.Рыбинск, 2011
11. «Рыбинские известия», 5 марта 2004 г./ Музей истории «Советский союз». г.Рыбинск
12. «Приказ начальника управления Рыбинского исправительно-трудового лагеря и начальника управления Волгостроя НКВД СССР / Музей истории Рыбинской ГЭС. г.Рыбинск
13. Фотоальбом: Русская Атлантида [Текст] – М.; «Грифон»., 2004

О.А. Пискунова, Н.Н. Летина

Актуализация физического вида насилия в фильме Л. Бессона «Жанна д'Арк»

Аннотация

В статье обоснована актуализация физического вида насилия в фильме Л. Бессона «Жанна д'Арк». Проведен анализ основных сцен игрового фильма, включающих физическое насилие, выстроены мотивации поступков главной героини и персонажей второго плана. В качестве исходной для эскалации мотива физического насилия в фильме определена сцена убийства и надругательства над сестрой Жанны, повлекшая за собой тяжелые психологические последствия для героини. Целенаправленно проанализированы ключевые эпизоды сражений как репрезентативных акций в развитии мотива насилия в средневековой культуре в интерпретации Люка Бессона. Осмыслены в психоаналитическом ключе эпизоды галлюцинаций и видений главной героини. Указано, что насилие физического вида коррелирует в фильме с духовно-нравственным, социальным, психологическими видами насилия. В работе предъявлены аргументы, характеризующие специфику аутентичного для Средневековья насилия, устанавливающие связь фильма с историко-культурным контекстом изображаемой эпохи.

Annotation

The article substantiates the actualization of the physical type of violence in L. Besson's film "Jeanne d'Arc". The analysis of the main scenes of the feature film including physical violence, the motivation of the actions of the main character and the characters of the second plan are made. As a starting point for the escalation of the motive of physical violence in the film, the scene of the murder and abuse of his sister Jeanne was determined, which entailed severe psychological consequences for the heroine. The key episodes of battles as representative actions in the development of the motive of violence in medieval culture in the interpretation of Luc Besson are purposefully analyzed. The episodes of hallucinations and visions of the main character are interpreted in the psychoanalytic vein. It is indicated that physical violence correlates in the film with spiritual, moral, social, psychological types of violence. The paper presents arguments that characterize the specifics of authentic for the Middle Ages violence, establishing the connection of the film with the historical and cultural context of the depicted era.

Ключевые слова

Насилие; Жанна д'Арк; война; Средние века; смерть; tanatos; травма; убийство

Keywords

Violence; Joan of Arc; war; Middle Ages; death; Tanatos; injury; murder

Насилие – одна из самых сложных, темных и неразгаданных сфер человеческой природы и культуры. Актуальность изучения проблематики насилия как одного из значимых начал человеческой природы и парадоксальных элементов культуры прошлого и настоящего несомненна. Особый научный интерес представляет осмысление проблемы интерпретации физического насилия, характерного для культуры прошлого, в современном репрезентативном продукте массового кинематографа, каким является культовый фильм Л. Бессона. Исследование актуализации физического вида насилия в фильме «Жанна Д'Арк» может способствовать как лучшему пониманию особенностей восприятия нашими современниками культуры Средневековья в целом и мученичества, в частности, так и более глубокому пониманию степени значимости для человека конца XX

– начала XXI века инстинкта *tanatos*, выявленного З. Фрейдом.

Обратимся к анализу ключевых сцен фильма, где фигурирует физическое насилие.

Действие первой сцены разворачивается в деревне Домреми на северо-западе Франции, на тот момент разделенной в ходе междуусобиц и захваченной англичанами почти наполовину. Шла долгая Столетняя война, в разрозненном государстве соперничали две группировки – бургундцы и арманьяки, оккупированные земли и партизанские войны не давали покоя уже который десяток лет.

Историческая деревня Домреми, в которой родилась и выросла реальная Жанна д'Арк, стояла около большой дороги. «Проложенная еще римлянами, она шла вдоль Мааса, связывая Фландрию с Бургундией и Провансом. В те времена это был один из самых оживленных трактов. Через Домреми проезжали купцы, рыцари, солдаты, брели монахи, паломники, нищие. От проезжих людей узнавали крестьяне Домреми о важнейших событиях, происходивших тогда во Франции. Новости распространялись быстро, и хотя правдивые сведения причудливо переплетались с вымыслом, жители этой деревни, расположенной на самой границе королевства, были неплохо осведомлены о том, что происходило в далеких городах и провинциях» [10]. «Но не только с чужих слов знали жители Домреми о войне. Она вторглась в их родной край. Небольшой район, центром которого был Вокулер, не подвергся оккупации, но его население испытывало на себе все бедствия феодальной анархии и солдатского разбоя. Из-за Мааса нападали банды лотарингских дворян, сливших первыми разбойниками во всем христианском мире. С ними соперничали шайки головорезов, находившиеся на службе у местных сеньоров. Окрестности Вокулера подвергались также частым и опустошительным набегам бургундцев» [10]. Обстановка была очень неспокойная. Печальная участь разрушения постигла и родную деревенку Жанны, а также всю ее семью.

В фильме до момента вторжения туда английских войск, маленькая девочка исповедуется в церкви, а затем находит меч посреди поля. Также ей являются видения, «посланные Богом», как думает Жанна. В сознании маленького ребенка укрепилась истина, что Бог говорит с ней, но почему и о чем – она не знает. Ее мировоззрение как персонажа фильма, погруженного в средневековую французскую культуру, формировалось под влиянием христианско-мистических представлений и народных верований.

Обоснование видений Жанны д'Арк как исторической личности дается, в частности, в трудах В. Райтеса, предполагавшего, что, возможно, «здесь имело место самовнушение, работа расстроенного религиозной мистикой и потому особенно пылкого воображения; подобное явление часто встречалось в средние века. Жанне "являлись" архангелы Михаил и Гавриил, святые Екатерина и Маргарита. Это были наиболее почитаемые в народе святые. Они называли ее возлюбленной дочерью Господа и внушили ей, что она избрана Богом для великого дела». Жанне было тридцать лет, когда она впервые услышала «голоса» [10]. Полагаем, такая точка зрения учитывалась создателями фильма.

В художественной реальности фильма Л. Бессона после очередного видения в поле Жанна оказывается на лесной дороге вместе с мечом, который подобрала в поле. Зритель видит несущихся всадников, а Жанна – волков. Она читает молитву, и животные не трогают ее. Жанна бежит вслед за волками и видит свою пылающую деревню. В их доме – никого, кроме сестры Катрин, которая пряталась в уборной. Девушка пытается успокоить Жанну, но в это время она слышит, что к дому подходят англичане. Девочка по воле судьбы становится свидетелем убийства и надругательства над уже мертвым телом родной сестры.

В эпизоде сестра Катрин является главной жертвой, Жанна же – «побочной». Мотивы сестры – спасти девочку и позаботится сперва о ней, а только потом спасти себя. Из трех солдат выделяется лидер – насильник, личность, «имеющая наименьшую сопротивляемость, наименьшее чувство ответственности, и, по причине своих низменных

склонностей, наибольшую волю к власти. Он даст волю всему тому, что вот-вот готово взорваться, и толпа последует за ним, подобно неудержимой снежной лавине» [22]. Двое других – ведомые, которые изначально не мешали намерениям насильника, но, тем не менее, потом были настолько поражены его действиями, что даже прекратили есть и только наблюдали. Однако, опять же, они не пытались остановить его, вероятно, из-за страха или шока от увиденного.

Цели мужчин, на первый взгляд, различаются, но всё же имеют одну суть – удовлетворение первичных потребностей человека (пища и сексуальное влечение). Однако один из них все же еще и убил девушку. Возможно, он не сделал бы этого, если бы она не ударила его в момент сопротивления. Удар женщины озлобленный мужчина, скорее всего, расценил как унижение своего эго, неподчинение ему как лидеру и как охотнику в контексте патриархальных отношений Средневековья. Также имел место страх опозориться перед «подчиненной толпой» (двоем других солдат) и потерять их уважение. Эгоистические проявления здесь играют немаловажную роль, так как «эгоизм – это вид жадности, и, как всякая жадность, он включает в себя ненасытность, в результате которой истинное удовлетворение в принципе недостижимо. Он всегда беспокоен, его постоянно гонит страх где-то чего-то недобрать, что-то упустить, чего-то лишиться. Если присмотреться еще ближе, заглянуть в динамику подсознания, мы обнаружим, что человек такого типа далеко не в восторге от себя самого, что в глубине души он себя ненавидит. Поскольку у него нет ни уверенности, ни удовлетворенности, он должен доказывать себе, что он не хуже остальных» [22]. В данной сцене насильник в принципе не рассматривает женщину как отдельную самостоятельную личность. Ему даже не важно, живое тело девушки он насилияет или уже мертвое, главное – удовлетворить себя и показать свою власть как себе, так и другим.

Стоит отметить, что и война – особое пространство, в котором у людей зачастую стирается граница между дозволенным и табу, моралью, нормой и другими социальными и духовно-нравственными факторами. Поэтому солдат не проявил ни малейшего снисхождения к девушке еще и потому, что она – «враг». Зигмунд Фрейд писал в своих работах, что «индивид находится в массе в таких условиях, которые позволяют ему отбросить вытеснение своих бессознательных влечений. Мнимо новые качества, обнаруживаемые индивидом, суть проявления этого бессознательного, в котором содержится все зло человеческой души; нам нетрудно понять исчезновение совести или чувства ответственности при этих условиях» [20].

Жанна – это вторая, «косвенная» жертва насильника. Перенесенное потрясение сохранится у нее на всю жизнь. В эпизоде, когда Жанна исповедуется священнику, она задает вопросы «Почему она умерла?», «Почему Он отнял жизнь у нее и сохранил мне?», которые для верующего христианина, а тем более, ребенка, по тем временам звучат, по меньшей мере, остро, ибо «на все воля Божья». Конечно, если рассматривать эти вопросы в среде, где у людей преобладает обыденное религиозное сознание.

По сути, Жанна Д'Арк, пережив ситуацию физического насилия над сестрой, получила травму, психическую и психологическую, или же «травматический невроз». О нем подробно писал З.Фрейд: «В своей основе травматические неврозы не то же самое, что спонтанные неврозы, которые мы обычно аналитически исследуем и лечим... Травматические неврозы носят явные признаки того, что в их основе лежит фиксация на моменте травмы. В своих сновидениях эти больные постоянно повторяют травматическую ситуацию; там, где встречаются истероподобные припадки, допускающие анализ, узнаешь, что припадок соответствует полному перенесению в эту ситуацию. Получается так, как будто эти больные не покончили с этой травматической ситуацией, как будто она стоит перед ними как неразрешенная актуальная проблема» [14]. З. Фрейд утверждает, что травматический невроз – это «переживание, которое в течение короткого времени приводит в душевной жизни к такому сильному увеличению раздражения, что освобождение

от него или его нормальная переработка не удается, в результате чего могут наступить длительные нарушения в расходовании энергии» [14].

Исходя из идеи Фрейда, можно предположить, что пережитая травма достаточно сильно сказалась на характере и поведении Жанны. В фильме, будучи уже взрослой, она все еще иногда видит во сне ужасающий момент изнасилования сестры. Истеричная, фанатичная, бесстрашная, вспыльчивая, уверенная в своей правоте до определенного момента – такой она предстает королевскому двору и братьям по оружию. Еще в детстве сказанная в церкви фраза «Я хочу, чтобы англичане горели в Аду вечно» по-прежнему управляет ею. Ненависть и жажда мести – неосознаваемые мотивы действий девушки.

Действие второй сцены происходит ранним утром на поле сражения французов и англичан. Зрителю сразу же предстает кровавая бойня, полная жестокости, так называемая «кошачья свалка», вполне соответствующая средневековым реалиям. Как пишут исследователи, обычно средневековая война была «чередой осад, многочисленных стычек и опустошений, которую изредка прерывали крупные и часто кровопролитные сражения или торжественные встречи» [6]. В эпоху позднего Средневековья «военные соображения и требования тактики большею частью отодвигают на задний план рыцарские представления. Время от времени все еще высказывается мнение, что реальное сражение также представляет собой не что иное, как битву, обусловленную законами чести и проходящую в соответствии с определенными правилами, – однако в свете требований, обусловленных военными действиями, прислушиваются к этому мнению достаточно редко» [17]. Воины в тяжелых латах и доспехах яростно убивают врагов, используя мечи, булавы, кистени, топоры, секиры, луки, арбалеты, и прочее холодное и стрелковое оружие. Неприятное и страшное в своей натуралистичности зрелище.

Далее действие перемещается в комнату, где спит Жанна со своими помощниками и слугами. Они пока ничего не подозревают о бое, который разворачивается буквально у них «под носом». Внезапно Жанна просыпается и понимает, что командир полка Дюнуа начал бой, не предупредив ее. Он хотел застать англичан врасплох. Но сделать этого не получилось, французы не рассчитали свои силы, и утомленное войско уже возвращалось обратно. Быстро разбудив других и надев снаряжение, девушка верхом прибывает к месту, где собрались главнокомандующие и сильнейшие рыцари, требует объяснения необдуманным, как ей кажется, действиям от Дюнуа. Не получив внятного ответа, Жанна берет инициативу на себя и снова ведет в бой людей, крича при этом воодушевляющие лозунги и размахивая своим белым боевым стягом. И войско последовало за ней, обретя чудесным образом силы, дабы закончить начатое.

Мережковский так описывал историческое событие, интерпретируемое Лю Бессоном в анализируемом эпизоде: «Семнадцатилетняя девочка, никогда на войне не бывавшая, стоит бесстрашно со знаменем в руках в опаснейшем месте боя, у крепостного рва, под арбалетными стрелами и пушечными ядрами. В первый раз в жизни увидев кровь на войне, ужасается, но не за себя, а за других: "Я никогда не могла видеть, как льется французская кровь без того, чтобы волосы у меня на голове не вставали дыбом от ужаса" [8]. Полагаю, эта точка зрения, фиксирующая отношение Жанны к происходящему у данного автора, может быть использована и для Жанны в фильме Л. Бессона.

Взятие укрепления Сен-Лу было крупным успехом в истории и в сюжете фильма. Теперь к востоку от Орлеана на правом берегу у неприятеля не осталось ни одного опорного пункта, и защитники города получили возможность подготовиться к атаке на форт Турель. Взятие Сен-Лу было первой победой французов за долгие месяцы осады после многих неудач и поражений. Вместе с тем сражение на холме – первая битва, в которой участвовала Жанна, в истории и в фильме. Нетрудно представить себе, как воспрянули духом орлеанцы, с каким ликованием встречали они юную победительницу, когда она усталая, в залитых кровью латах, возвращалась в город» [10]. Ее командование уже смотрит на нее по-другому, с уважением и почетом.

Каждый участник анализируемой сцены имеет свои мотивы и цели. Я бы хотела выделить наиболее заметных и принимающих наибольшее участие в данном эпизоде.

Граф Жан Дюнуа, по прозвищу Орлеанский Бастард – главнокомандующий. Однако он не просто воин, в нем течет королевская кровь. Дюнуа в сцене – главный «предводитель» своей группы (приближенных рыцарей и маршалов). В реальной жизни этот человек имел богатую биографию. Он – незаконнорожденный сын Людовика Орлеанского и Мариетт д'Энгье. «Первые десять лет жизни воспитывался вместе с дофином Карлом, и их дружеские отношения сохранились на протяжении долгих и тяжелых военных лет. Он был «вскормлен» вместе с Карлом, а в шестнадцать лет взял в руки оружие, дабы прийти на помощь королевству. Бастард был еще очень молод, когда ему пришлось принимать решения и сражаться» [9]. Дюнуа принимал участие во множестве сражений, попадал в плен и в темницу, пережил за свою жизнь смерти, часто насилистенные, почти всех своих близких. «Во время процесса по отмене приговора он превосходно рассказал о подвигах и деяниях Жанны в Орлеане и выразил свое восхищение ею» [9].

В сцене фильма герой Дюнуа занимает авторитетную позицию относительно своих подчиненных. Естественно, он не хочет потерять свое расположение и поэтому достаточно скептически относится к Жанне д'Арк. Он все старается держать под контролем, продумывает стратегию атаки, советуется с другими. Он – хороший лидер, сподвижники относятся к нему тепло и с уважением. Его цель – самостоятельно руководить военными сражениями.

Один из сподвижников Дюнуа – Этьен де Виньоль, более известный под прозвищем Ла Гир. «Он остался в народных французских картинках: это валет червей в карточной колоде. Считалось, что прозвищем он обязан своему необузданному характеру, так как Гир (hire) означает «гнев». Это был человек свирепый и вспыльчивый: англичане в насмешку называли его «святой гнев Божий» или «гнев Божий», но только издали, не осмеливаясь приблизиться к нему. Этот гасконец, детство которого прошло под знаком борьбы с англичанами, любил независимость и битвы, но мало заботился об интеллектуальной, духовной или же эмоциональной сторонах жизни» [9]. В эпизодах сражения в фильме он показан яростным, физически крепким и выносливым воином, даже его латы заметно тяжелее, чем у многих других. Но, несмотря на огромную силу, речь его переполнена ругательствами, за что ему постоянно достается от Жанны. Он не обладает высоким уровнем интеллекта и этикетом, но желает добра Жанне д'Арк и даже заинтересован ей как девушкой. Здесь зарождаются предпосылки к его дальнейшей роли защитника. Вероятно, в силу его глубокой религиозности, своеобразно смешанной с магией (носит с собой обереги) и ограниченности он искренне верит в божественные способности Жанны.

Еще один из действующих лиц в сцене – маршал Жиль де Ре. Он показан зрителю как острый на язык и саркастичный человек, который к Жанне относится также, как и остальные – с недоверием и насмешкой. Историческая личность маршала до сих пор вызывает большой интерес у историков и обычных людей. «Жиль де Ре родился в 1404 г. в Бретани. По достижении совершеннолетия Жиль, как старший сын в семье, должен был унаследовать огромное состояние – его земли не уступали в размере владениям самого герцога Бретонского и даже превосходили их» [12].

Жиль де Ре принимал активное участие в государственных и политических делах, был приближенным дофина Карла, участвовал в военных действиях, был наставником Жанны д'Арк. «В остальном его «частную» жизнь окружала тайна — вплоть до 1440 г., когда Жиль де Ре предстал перед церковным и светским судом Нанта по обвинению в многочисленных преступлениях: ереси, колдовстве, содомии, убийствах малолетних детей и т.д. Полностью признавший свою вину, Жиль был сожжен на костре. Полагают, он стал прототипом для героя сказки Шарля Перро «Синяя борода». Некоторые предполагают

также, что процесс Жиля де Ре был каким-то образом связан с процессом Жанны д'Арк» [12].

Этот персонаж – сомневающийся. Поначалу, как и Дюнуа он не воспринимает Жанну всерьез, позволяет себе говорить колкости в ее адрес, передразнивает. Он не верит ей и в ее миссию, а тем более в то, что послал ее сам Бог. Несмотря на ее первоначальные победы, он постоянно следит за ней, подозревает.

Не стоит забывать еще одного важного персонажа – Жана д'Олона, оруженосца Жанны. Именно он смиряет гнев и истерические выпады девушки на протяжении всего фильма, а также является самым покорным и глубоко признательным среди всех лиц, окружающих Жанну д'Арк. Он не насмехается над ней, не иронизирует, серьезно воспринимает ее миссию и ее саму. Он искренне беспокоится о состоянии девушки и стремится оградить ее от неприятностей даже в мелочах. Ему важно ее психологическое состояние и душевное равновесие, чем-то он похож на ангела-хранителя. Удивительно его умение держать себя в руках, а вдобавок к этому руководить другими людьми (два пажа). Можно сказать, Жан д'Олон выполняет функцию защитника, и в прямом, и в переносном смысле: защита и моральная поддержка и помощь в бою.

С самого начала в интонациях и словах Дюнуа чувствовалась ирония и недоверие к Жанне, возможно, даже некоторое пренебрежение. Это вполне вероятно, ведь она – неграмотная простолюдинка, а вера в ее божественную миссию вполне могла вызвать сомнение у человека образованного и опытного. К тому же в сцене обсуждения кампании по захвату Сен-Лу, она ведет себя очень вызывающе: кричит, обвиняет присутствующих в гордыне, не считается с их мнением, а в потом и вовсе отрезает себе волосы. Дюнуа и его приближенные пытаются объяснить Жанне: «У нас есть гордость». Понятие гордости и чести в рыцарской культуре огромно, можно сказать, оно основополагающее. Стоит упомянуть утверждения Й.Хейзинги по этому поводу: «Как прекрасный жизненный идеал, рыцарская идея являет собою нечто особенное. В сущности, это эстетический идеал, сотканный из возвышенных чувств и пестрых фантазий. Но рыцарская идея стремится быть и этическим идеалом: средневековое мышление способно отвести почетное место только такому жизненному идеалу, который наделен благочестием и добродетелью. Стилизованное, возвышенное высокомерие превращается в честь, она-то и есть основная точка опоры в жизни человека благородного звания. В то время как для средних и низших слоев общества, важнейшей движущей силой являются собственные интересы, гордость – главная движущая сила аристократии» [17].

Однако для Жанны гордость воинов – весьма абстрактное понятие. Сама она утверждает, что все должны испытывать к ней «огромную признательность» как посланнице Бога. В этой фразе явно слышится гордыня самой Жанны, она в какой-то степени превозносит себя над другими. Вероятно, девушка в фильме является нарциссической личностью. Существуют разные типы подобных людей, но «нарциссичного человека можно узнать по очень чувствительной реакции на любую критику. Эта чувствительность может выражаться в том, что он оспаривает обоснованность критики, реагирует на нее гневно или депрессивно. Часто нарциссизм, особенно в его экстремальных формах, можно определить по особому блеску в глазах, который одни принимают за признак святости, а другие – за признак легкого помешательства» [21].

Но помимо упоминания о гордости, Дюнуа напоминает ей, что они, при всем уважении не могут просто так подчиниться девушке. Такой аргумент и вовсе выводит Жанну из себя, поэтому она уходит и с ненавистью отрезает свои длинные волосы, чтобы быть «как мужчина».

Идея слабости женской природы проходит и через всю интеллектуальную историю средневековья. Однако у некоторых авторов и в определенные периоды взгляд на женщину был почти полностью негативным и продвигал идею женоненавистничества. «В "Сумме теологии" Фома Аквинский заявляет, что мужчина – начало и конец женщины,

как Бог начало и конец всякого творения. По его мнению, брак – святое установление Христа, в соответствии с которым женщина создана для помощи мужу. Аквинат не сомневается, что она по самой своей природе предназначена подчиняться мужчине. Ее можно назвать помощницей мужчины, но только в воспроизведении человеческого рода, так как если бы речь шла о дела, то другой мужчина мог бы помочь эффективнее. Женщина подчинена мужчине, поскольку она уступает ему физически, нравственно, а также слабее его в суждениях» [11]. Поэтому неудивительно, что Дюнуа и его товарищи не поведали Жанне о своих планах, они не относились серьезно ни к ней, ни к ее словам и желаниям.

Однако ожидания мужчин не оправдались, и незапланированное появление Жанны пришлось как нельзя кстати. После сражения их мнение относительно девушки изменилось, они благодарили и хвалили ее подвиг. Стоит учесть, что отношение к женщине разных сословий в культуре средневековья было отличным: одно дело – куль Прекрасной Дамы в куртуазной традиции, другое – восприятие горожанки или крестьянки. «Городская литература враждебнее относилась к женщине, чем клерикальная, и тем более куртуазная. Но в произведениях различных гуманистов иногда существовала мысль о том, что женщина, преодолевшая свою природу, может достичь успеха наравне с мужчиной. Как пример – слова флорентийского правителя и поэта Лоренцо Медичи (1449-1492). Восхищаясь достоинствами некой дамы, он отмечает, что ум ее поистине удивителен, он гораздо больше, чем обычно бывает у женщин, которым кажется, что они знают достаточно, и которые становятся невыносимыми, когда берутся судить обо всем на свете. У этой же дамы нет явных пороков, присущих большинству женщин; она преодолела свое несовершенство, культивируя в себе мужские, по мнению Лоренцо, качества» [11]. В фильме Л.Бессона Жанна сделала именно это – преодолела страх и, действительно, практически «предстала мужчиной», пожертвовав во имя успеха своей миссии собственной феминностью.

Также, говоря о маскулинных чертах девушки с учетом историко-культурного контекста средневековья, стоит отметить ее любовь к мужской одежде. «Постоянство, с каким Орлеанская Дева носила мужское платье, многие отмечали как любопытную деталь, а некоторые придавали ему едва ли не большее значение, нежели прочим ее действиям. Точки зрения на причины, побудившие Жанну надеть мужской костюм, можно разделить на три группы. Одни объясняют выбор Девы утилитарными соображениями: для мужского дела подобало мужское одеяние. Другие выдвигают на первый план причины социально-психологические: сознательное изменение костюма в эпоху его символического восприятия означало разрыв с заранее предписанной обществом ролью и сословными барьерами. Третий проводят параллели с историями о святых женщинах, изменивших одеяние, чтобы вступить в монастырь и следовать идеалу благочестивого поведения, доступному тогда только мужчинам. Ношение женщины мужской одежды, разумеется, не считалось в те времена нормой» [7]. Можно выдвинуть и четвертый вариант – подражание мужчине не только в действиях, но и во внешности, то есть гендерное выражение, несоответствующее установленной привычной женской роли той эпохи. До сих пор не возникало научных дискуссий по этому вопросу, однако высказывались мнения относительно ее пола, например, что Жанна д'Арк являлась гермафродитом, и относительно ее гендерной идентичности, возможно, направленной в маскулинность. Нельзя исключать, что данную версию Люк Бессон полностью игнорировал в своем фильме. Хотя лично мне представляется более убедительной направленность ее чувственности и даже скрытой сексуальности на того персонажа, который представлял ей во вполне маскулинном облике Бога, тем более что эротическая составляющая ее служения могла быть реализована только в символических формах чувственной мистики (вполне адекватной и для средневековья).

События третьей сцены насилия в фильме происходят также на поле сражения. Французская армия готовится к нападению на форт (турель), а затем подойти непосредственно к Орлеану.

Как пишут Перну и Клен, «Орлеан был выбран англичанами для осады не случайно; в тот период средних веков это красивейший город Европы со знаменитым университетом, крупный торговый центр с зерновым рынком, один из важных портов на Луаре. Наконец, это многонаселенный для своего времени город: в нем проживало около 30 000 человек».

Перед битвой Жанна д'Арк подходит на коне к французской пехоте и произносит пламенную речь, в которой предсказывает победу. Важный момент в ее обращении это фраза: «Для тех, кто меня любит, – за мной!». Солдаты отвечают воинственным, радостным воплем и кидаются в атаку. Сама Жанна слезает с коня и идет вместе с остальными в бой, несмотря на предостережения и требования д'Олона уйти из очага сражения. Этот сложный и кровопролитный процесс в реальности описывает историк Филипп Контамин: «Цель нападавших заключалась в проникновении на осаждаемый объект. Речь шла о том, чтобы преодолеть препятствия в виде высохших или наполненных водой рвов, которые нужно было заполнить подручными материалами, деревом, камнями, землей и т. д. Нападавшим следовало позаботиться о собственной безопасности, когда они или блокировали объект, или вели подготовку к штурму, или шли на приступ. Отсюда рытье траншей, сооружение валов и палисадов, частое применение осадных машин своеобразных контрукреплений, позволявших, с одной стороны, наносить ущерб осажденным, а с другой приближаться к крепостным стенам» [6].

Важный аспект в трактовке Люком Бессоном проблемы насилия состоит в том, что Жанна д'Арк, принимая активное участие в бою, сама становится носителем насилия. На этот шаг ее толкает не только вера в собственную миссию, но еще и фанатичная самореализация героини.

Как ранее было отмечено, героиня испытывает глубокое чувство вины за смерть сестры. Месть англичанам – ключевая, на первый взгляд, задача для нее. Однако, вероятно, здесь также проявляется агрессия, присущая всем без исключения людям. «Биологически неадаптивная, злокачественная агрессивность вовсе не является защитой от нападения или угрозы; она не заложена в филогенезе; она является спецификой только человека; она приносит биологический вред и социальное разрушение. Главные ее проявления – убийство и жестокие истязания – не имеют никакой иной цели, кроме получения удовольствия. Причем эти действия наносят вред не только жертве, но и самому агрессору. В основе злокачественной агрессивности не инстинкт, а некий человеческий потенциал, уходящий корнями в условия самого существования человека» [16].

В дополнение к вышесказанному, Жанна, самоутвержденно бросаясь в сражение, таким образом, самоутверждается как личность. Поскольку в первом сражении она заполучила желаемый авторитет, войско вновь идет за ней. «Во всех иерархических социальных системах подчинение и послушание является, возможно, самой укоренившейся чертой характера. Послушание здесь автоматически отождествляется с добродетелью, а непослушание – с грехом. Это было на все времена разительным примером силы веры и послушания. Солдат, который убивает и калечит других людей, пилот-бомбардировщик, который уничтожает в один миг тысячи человеческих жизней, – вовсе не обязательно ими руководят деструктивность и жестокость; главным их мотивом является привычка подчиняться, не задавая вопросов» [16]. Это случай конформистской агрессии.

Осознание того, что люди гибнут во имя Жанны и во имя ее личной миссии, несомненно, ей льстит и заставляет двигаться дальше по выбранному пути, еще больше реализовывать свою самость.

Вначале очередной сцены битвы, нам предстает эпизод, где раненая Жанна д'Арк спит. Она видит кошмар: сначала она оказывается в темном лесу с зажженным факелом в руке. Осветив пространство вокруг себя, она натыкается на высеченный из камня трон, на котором раньше сидел мальчик из ее видений. Затем она переносится в некий деревянный туннель и начинает бежать по нему. Добежав до конца, девушка оказывается у двери, через щели между досок она видит того самого солдата, который убил и изнасиловал ее сестру Катрин. Узкое деревянное помещение, в котором находится Жанна – это туалет, в который сестра ее спрятала, уберегая от англичан. Жанна зовет ее, переходя на крик, стучит в дверь, но взору ее предстает лишь все та же ужасная сцена из детства. Ей не выбраться из дощатой «темницы». Вероятно, девушка снова переживает эту травму в случае особо сильного потрясения. Также, не исключено, что она видит ее периодически, то есть, ее подсознательное снова и снова возвращается к перенесенной травме.

Сны – очень сложный и неоднозначный объект для анализа и психоанализа, однако же, Фрейд посвятил им немалую долю своих трудов. Он утверждал, что «сновидение – это способ реагирования души на действующие во сне раздражители. Рассматривая различные сновидения, мы можем искать эти мешающие сну раздражители, на которые человек реагирует сновидением. Душевные процессы во время сна носят совсем другой характер, чем при бодрствовании. В сновидении многое переживаешь и в это веришь, хотя на самом деле ничего не переживаешь, кроме, пожалуй, какого то мешающего раздражения. Сновидение как целое является искаженным заместителем чего-то другого, бессознательного» [14]. Подводя к этому эпизод ночного кошмара Жанны, также можно сказать, что возбужденные воспоминания во сне пробудили внешние воздействия – кровоточащая и ноющая рана и испытанный шок после сражения.

Далее следуют многочисленные эпизоды сражения – англичане быстро закрывают главные ворота турели, в то время как французы яростно штурмуют стены постройки. Это, наверное, самая кровожадная батальная сцена из всего фильма, где люди безжалостно перебивают друг друга, не боясь в следующую же секунду быть рассечеными пополам или раздробленными дубиной. Происходит еще один немаловажный эпизод, когда лучник целится в Жанну, но Жиль де Ре бросается к ней и закрывает собой, так что стрела попадает в него, к счастью, только ранив руку. Достигнут апогей верности этого персонажа: защитить девушку любой ценой, даже ценой собственной жизни. Что побудило его жертвовать собой ради Жанны? Ведь он больше всех из трех, так называемых, «защитников», не верил ей и до самого конца старался рационально смотреть на вещи. Возможно, этот герой к тому времени уже влюбился в Жанну не только как в харизматического лидера, но и как в женщину. «В рамках этой влюбленности нам с самого начала бросается в глаза феномен сексуальной переоценки, то обстоятельство, что сексуальный объект до некоторой степени не подвергается критике, что все его качества оцениваются выше, чем качества нелюбимых людей или чем качества того же объекта к тому времени, когда он еще не был любим. Стремление, создающее в данном случае ошибочное суждение, называется идеализацией. Мы замечаем, что объект трактуется как собственное "Я", что, следовательно, при влюбленности на объект изливается большая часть нарциссического либидо. При некоторых формах любовного выбора становится даже очевидным, что объект служит для замены своего собственного недостигнутого "Я"- идеала» [20].

Стоит отметить, что Жилю де Ре тоже свойственен нарциссизм, мы можем заметить это по его манере общения, почти постоянной ухмылке на лице, вальяжным движениям и именно сомнениям и внутренним метаниям по поводу личности Жанны и ее якобы «божественности». Таким образом, «если сексуальная переоценка и влюбленность становятся еще больше, то ясность картины становится еще несомненнее. "Я" становится все непрятательнее, скромнее; объект становится все великолепнее, ценнее. Он овладевает, в конце концов, всей самовлюбленностью "Я", так что самопожертвование "Я" становится естественным следствием. Объект, так сказать, поглотил "Я". Черты

покорности, ограничения нарциссизма имеются налицо в каждом случае влюбленности» [20].

Следующий эпизод показывает Жанну, находящуюся среди бойни в крепости. Она будто пребывает в тумане, движения людей замедлены, никакого шума вокруг. Затем ей приходит видение: лес, каменный трон, а на нем молодой мужчина, подозрительно напоминающий Иисуса Христа. Девушке кажется, что он протягивает руки к ее лицу, гладит ее и спрашивает: «Что ты делаешь?», на что Жанна отвечает: «Я просто играю». Она умиротворена и счастлива до тех пор, пока Иисус не начинает истекать кровью и кричать: «Что ты сделала со мной, Жанна?!». Девушка пытается высвободиться из его рук, крича и брыкаясь, как вдруг видение обрывается, и мы понимаем, что это всего лишь д'Олон, а не Иисус пытается привести Жанну в чувство. Он радостно сообщает ей, что они победили. Что значит сказанная Жанной фраза об игре, можно объяснить по-разному. Как утверждает Фромм, бывает, что «жестокость вызывает в человеке чувство настоящего удовольствия, а неистовая жажда крови может охватить огромные массы людей. Индивиды и целые группы могут иметь такие черты характера, вследствие которых они с нетерпением ждут ситуации, позволяющей им разрядить свою деструктивную энергию, а если таковой не наступает, они подчас искусственно создают ее» [16].

Подобную ситуацию создала Жанна, теша свое Эго и наслаждаясь вооруженными сражениями. Самоутверждение за счет агрессии, «игры» – это мотив поступков девушки. «Концепция агрессии как самоутверждения находит подтверждение в наблюдениях за связью между воздействием мужских гормонов и агрессивным поведением. Во многих экспериментах было доказано, что мужские гормоны нередко вызывают агрессивность», – здесь Фромм, в основном, говорит о мужчинах, но случай Жанны особенный – ей явно присущи многие маскулинные черты характера и поведения [16].

Девушка совсем не рада, увидев мрачную картину после боя: мост, усыпанный искалеченными и изрубленными трупами, оторванные конечности и вываливающиеся внутренности, вороны, поедающие убитых, кровь, будто окрасившая всё своим багровым цветом и прочие ужасы войны. Жанна, словно прозрев, понимает, насколько реальная ситуация победы в бою отличалась от желаемой миссии. В этой битве в голове у Жанны случился некий перелом, возможно, ее видение и образ Иисуса – это собственное подсознательное понимание ситуации, «совесть» девушки.

В данной работе была проанализирована проблема актуализации насилия в художественном фильме «Жанна д'Арк».

Насилие в средневековой культуре отличается сложными механизмами манипуляции и подавления личности, как буквальными, так и социально-нравственными, понятием о бренности земной жизни, многочисленным ведением войн, восприятием смерти и насилия как естественного элемента повседневной жизни.

Физическое насилие реализовано в многочисленных эпизодах, несколько из которых являются наиболее значимыми. Физическое насилие представлено следующими видами: изнасилование и убийство отдельной личности, военные сражения, казнь (сожжение на костре), избиение.

При анализе установлено, что насилие в фильме представляет собой важный лейтмотив, контрапунктом проходящий сквозь весь фильм и создающий страшную атмосферу апофеоза иррациональных и деструктивных сил. Насилие – содержание многих эпизодов, состояние системы персонажей и социального мира фильма, наиболее частный выбор решения сюжетных дилемм наиболее значимыми персонажами.

В отношении главной героини насилие является одним из определяющих моментов создания ее образа в фильме, она амбивалентно является и жертвой, и субъектом насилия. Физическое насилие – источник исходной психологической травмы Жанны и насилие же становится ключевым методом реализации ею своей миссии, как ей видится – необходимым в данной социальной реальности, но в действительности ставшим причиной искажения миссии Жанны-избранницы.

Финал фильма знаменует примирение героини с самой собой и с исповедавшим и простившим ее «Богом». Последнее физическое насилие – казнь, - уничтожая тленное тело, окончательно освобождает душу и дух Посланницы, делая ее уже не жертвой - но мученицей, в перспективе – новой святой.

Библиографический список

Источники

«Жанна д'Арк» / «The Messenger: The Story of Joan of Arc», режиссер Люк Бессон, 1999, художественный фильм.

Литература

1. Виолле-ле-Дюк, Э.Э. Жизнь и развлечения в средние века [Текст] / Э.Э. Виолле-ле-Дюк. – СПб. : Евразия, 1997. – 384 с.

2. Григулевич, И.Р. Инквизиция [Текст] / И.Р. Григулевич. – М. : Политиздат, 1985. – 448 с.

3. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры [Текст] / А.Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1984. – 350 с.

4. Дефурно, М. Повседневная жизнь в эпоху Жанны д'Арк [Текст] / М. Дефурно. – СПб. : Евразия, 2002. – 63 с.

5. Жирар, Р. Насилие и священное [Текст] / Р. Жирар. – М. : Новое литературное обозрение, 2000. – 400 с.

6. Контамин, Ф. Война в средние века [Текст] / Ф. Контамин. – СПб. : Ювента, 2001. – 416 с.

7. Крылов, П.В. Мужской костюм Жанны д'Арк: неслыханная дерзость или вынужденный шаг? [Текст] / П.В. Крылов // Одиссей. Человек в истории 2000: История в сослагательном наклонении? – М. : Наука, 2000. – 343 с.

8. Мережковский, Д.С. Лица святых от Иисуса к нам [Текст] / Д.С. Мережковский. – М. : Издательство АСТ; Харьков : Фолио, 2000. – 496 с.

9. Перну, Р., Клен, М. Жанна д'Арк [Текст] / Р. Перну, М.Клен. – М. : Прогресс, 1992. – 187с.

10. Райцес, В.И. Процесс Жанны д'Арк [Текст] / В.И. Райцес. – М.-Л. : Наука, 1964. – 145 с.

11. Рябова Т.Б. Женщина в истории западноевропейского средневековья [Текст] / Т.Б. Рябова. – Иваново : Юнона, 1999. – 211 с.

12. Тогоева, О.И. Истинная правда: языки средневекового правосудия [Текст] / О.И. Тогоева. – М. : Наука, 2006. – 334 с.

13. Флиер, А.Я. Культурные основания насилия [Текст] / А.Я. Флиер // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2012. - №1. – с. 19-25

14. Фрейд, З. Введение в психоанализ [Текст] / З. Фрейд. – СПб. : Алетейя СПб, 1999. – 106 с.

15. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия [Текст] / З. Фрейд. – М. : Прогресс, 1992. – 567 с.

16. Фрейд, З. Режим доступа:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Freid/PsihMass.php

17. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст] / Э. Фромм. – М. : ACT, 2004. – 635 с.

18. Фромм, Э. Режим доступа:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Fromm/_Beg.php

19. Фромм, Э. Режим доступа:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/from/index.php

20. Хейзинга, Й. Осень Средневековья [Текст] / Й. Хейзинга. – М. : Айрис-пресс, 2003. – 319 с.

21. Хейзинга, Й. Homoludens. Человек играющий [Текст] / Й. Хейзинга. – СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.

Н.Е. Воронина, Т.С. Злотникова

Концепция масштаба творческой личности в русской культуре началаXXвека

Аннотация

Рассматривается проблема «великий» - «маленький» в творческом коллективе на примере МХТ. Изучение « рядовых» участников творческого процесса, составляющих контекст художественной жизни эпохи.

Annotation

The problem of "great" - "small" in the creative collective on the example of the Moscow Art Theater is considered. The study of "ordinary" participants in the creative process, which make up the context of the artistic life of the era.

Ключевые слова

МХТ, актер, А.А. Стакхович, В.И. Качалов, С.Е. Голлидэй, А.Г. Коонен, М. О. Кнебель, творческая личность.

Keywords

MHT, actor, A.A. Stakhovich, V.I. Kachalov, S.E. Gollyday, A.G. KOONEN, MO Knebel, creative personality.

Проблема исследования – масштаб личности и значение творчества «человека искусства» в России начала XX века.

Цель исследования – определение концепции «великий – маленький» применительно к практике художественного коллектива. В настоящее время много внимания уделено известным, именитым, «громким» именам культуры начала XX века и, в частности, Московского художественного театра, например, К.С. Станиславскому, В.И. Немировичу-Данченко, И.М. Москвину, В.И. Качалову, О.Л. Книппер-Чеховой, но часть персон, внесших вклад в творческую деятельность, остается за кулисами. Среди таких имен можно выделить А.А. Стакховича, Л.А. Сulerжицкого, М.О. Кнебель. Каждый из них известен по-своему, каждый сыграл свою роль не только в становлении Художественного театра в целом, но и становлении личностей «первого плана». Так, например, А.А. Стакхович не заслужил славы великого актера, но был третьим руководителем театра после К.С. Станиславского и В.И. Немирович-Данченко, педагогом второй студии МХТ; Сulerжицкий известен как педагог Е.Б. Вахтангова; М.О. Кнебель стала педагогом многих выдающихся режиссеров.

Изучение так называемого второго ряда личностей остается актуальным и по сей день. В ходе исследования необходимо выявить значение «маленьких» персон в творческой жизни коллектива и в искусстве в целом, осмыслить их имена в сопоставлении с творчеством «великих» имен. Через призму исследования коллектива МХТ выявляется проблема «великий – маленький» в культуре в целом. Актуальность рассмотрения данной проблемы заключается в необходимости разрушения привычной иерархии «великий – маленький», «известный – малоизвестный», поскольку приверженность такой иерархии препятствует пониманию истинной значимости, которую имеет каждая творческая личность, имеющая уникальные свойства и вносящая определенный, хотя и не всегда

грандиозный, вклад в культуру. Нам представляется, что актуальным является изучение «вторых», «рядовых» участников творческого процесса, тех, кто составляет контекст художественной жизни. Кроме того, необходимо рассмотреть творчество и частную жизнь актеров через призму деятельности театра в целом.

Новизну работы определяют задачи исследования:

- Установить динамику судьбы и творчества актеров «второго ряда» в контексте жизни МХТ.

- Осуществить компаративный анализ «великих» актеров и «второго плана»

Работа приобретает теоретическую значимость за счет анализа судеб актеров: обнаружения взаимосвязи их образов и вклада в работу театра. Соотнесение художественного и внехудожественного значения творческой деятельности человека, в частности, не только актера, но и педагога, организатора, руководителя и тех, кого называют «душой театра».

Практическая значимость: материал проекта можно использовать при разработке спецкурсов по дисциплинам, связанным с театроведением, искусствоведение, историей театра.

Театр всегда играл важную роль в жизни социума. Он оказывает влияние на личность, развивает ее и духовно обогащает. В России театр приобрел особое значение. В истории российской культуры (как применительно к рубежу XIX-XX веков, так и применительно ко всему последующему периоду) важное место занимает создание Московского Художественного театра. Как в любой стационарной труппе, в коллективе Художественного существовал свой внутренний распорядок, принцип распределения ролей, система организации коллективной жизни. В проекте рассматривается вклад в культурный опыт МХТ творческих личностей: «великих», громогласных имен и «маленьких», известных только узкому кругу специалистов.

В 1898 году в Москве произошло событие, которое повлияло на развитие российского театра. Был создан Московский Художественно-Общедоступный театр (МХТ), а с 1919 г. – академический (МХАТ).

Известен тот факт, что один из лучших театров мира создали двое - идеалист и прагматик, интуист и рационалист, рослый и красивый Станиславский и низенький и невзрачный на фоне Станиславского Немирович-Данченко.

Как известно, немало зависит от основателей, режиссеров, общей концепции театра, но и не последнюю роль играет труппа. На тот момент постоянно звучали фамилии великих будущих режиссеров: В. Мейерхольд, Е. Вахтангов, А. Таиров. Наиболее известные впоследствии великие актеры: И. Москвин, В. Качалов, М. Тарханов, О. Книппер-Чехова, позднее М. Чехов, Н. Хмелев, Н. Баталов, А. Степанова, А. Тарасова. Действительно, первые назначения актеров ко времени появления МХАТа выдвигали на новый уровень театр. Это были настоящие профессионалы своего дела, которые тоже преодолели многие препятствия вместе с Художественным театром, избавляясь от наращенных штампов, стереотипов [1].

«Творческим лидером МХАТа был, конечно, Станиславский. Но, несмотря на это, он не снискал полного признания современников, играя роли в пьесах Чехова (Тригорин в «Чайке», Вершинин в «Трех сестрах», Астров в «Дяде Ване», Гаев в «Вишневом саде»). Даже сам Чехов называл Тригорина – Станиславского паралитиком, считая, что образы, подсказанные молодым актерам в качестве режиссера, действительно удаются у Станиславского» [1].

Для потомков имя Станиславского неразрывно связано не столько с его собственным актерским творчеством, сколько с режиссурой. Становление его как режиссера совпало с эпохой активного развития режиссуры как нового типа творческой деятельности. Как считает исследователь Строева, он стал великим актером, когда стал великим режиссером [2].

Как происходило распределение ролей в Художественном театре? На этот вопрос отвечает исследователь Орлов: «в формировании ролей проявилась революционность. Замысел режиссера мог осуществить не артист вообще, и не умелец играть такого рода роли (то есть актер соответствующего амплуа), а именно вот этот человек с его психологической структурой и психофизиологическими данными. Такой подход утвердился сразу, выработанный основателями еще в домхатовский период» [3,127].

В качестве премьеры для открытия театра был выбран «Царь Федор Иоаннович». Создатели театра добивались ансамбля, где каждый актер чувствовал себя частью общего и играл для этого целого, а не для того, чтобы показать себя. «На главную роль Федора, слабовольного, нерешительного, бессильного царя, пробовали многих актеров. Дело не ладилось, пока Немирович – Данченко не начал заниматься со своим учеником, совсем молодым Москвиным. На следующее утро Москвин проснулся знаменитостью» [4,5-7]. После первого спектакля заговорили о талантах Москвина и Книппер-Чеховой – исполнителях главных ролей.

Что касается выбора именно Книппер – Чеховой на роль Ирины, «режиссеры при обсуждении объясняли друг другу, что Ирина восточного типа. В ней было что-то манящее, много женственности, царственности. Среди мужчин – бояр она была аристократкой. Все это было в Ольге Леонардовне. Именно поэтому выбрали ее, а не Лилину или Андрееву» [5,128]. Оба:

О.Л. Книппер – Чехова и И.М. Москвин были учениками Владимира Ивановича по филармоническому училищу и лучшими актерами МХТ» [6,36].

Обращаясь к первым спектаклям Художественного, можно обнаружить, что им давались основные, значимые роли. Так в горьковском «На дне» Москвин играл Луку, Епиходова в «Вишневом саде». «Ольга Леонардовна играла нищую Настьку «На дне», Аркадину в «Чайке», графиню Чарскую из «Воскресения», Раневскую из «Вишневого сада» [6,37]. Данная роль писалась не для нее, сам Чехов настаивал на другой актрисе с амплуа старухи, он боялся, что образ Аркадиной, сыгранной уже на сцене МХТ сольется с Раневской, но в итоге роль отдали Книппер – Чеховой, которая смогла преподнести зрителям совершенно два разных образа.

Пожалуй, в истории Художественного театра, эти фамилии являются одними из самых значимых и громких. Это подтверждает тот факт, что театр постоянно избирался совет, в состав которого входили основатели и наиболее авторитетные актеры, которые имели весомое слово, такие как, И.М. Москвин, А.А. Стакович, Л.М. Леонидов, В.И. Качалов, В.В. Лужский и другие [5].

Безусловно, необходимо было систематическое пополнение труппы. «Дирекция вынуждена была идти по пути, неминуемо заведившему в тупик: новых артистов принимали больше, чем отчисляли из состава труппы» [5,28]. «Уже после открытия МХТ, в первые годы его существования, пришли в театр два артиста, составившие впоследствии его славу. Это – Качалов и Леонидов» [6,38]. Их обоих объединяет слава провинциальных актеров до службы во МХТ.

Приобретя опыт и анализируя его, сам Качалов заявлял, что «каждая роль в Художественном – это роль живого человека» [6]. Эти слова приводит в пример исследователь Полякова. Такими живыми людьми были все образы актера: опустившийся аристократ Барон в «На дне», принц Гамлет в трагедии Шекспира, застенчивый студент Петя Трофимов в «Вишневом саде», руководитель партизанского отряда Вершинин в «Бронепоезде 14-69» » [см 7,8].

В начале существования МХАТ нуждался в актере «качаловского» типа. «Этот актер мог взять на себя главное, в чем нуждался тогда Художественный театр: современное переосмысление далекого от современности поэтического материала» [8,19]. Каждая его роль на сцене МХТ становилась общественным событием. Это были персонажи Горького, Достоевского, герои мировой классической драматургии (Гамлет, Юлий Цезарь, Брандт в трагедиях Шекспира и Ибсена). Герои Качалова жили на сцене

естественной жизнью, вызывая у зрителей сопереживание глубиной своих чувств. «Мысль, которую Качалов часто повторял: актеру мало хорошо играть разные роли; он должен заново родиться в новой роли» [8, 11].

Его биография, казалось бы, внешне очень несложна. Определяясь его творчеством, она состоит, по существу, из цепи созданных им образов и совпадает с историей родного ему Художественного театра. Множество критиков и историков театра выделили в его биографии разнообразие им ролей, подчеркивая разительные контрасты созданных образов. Качалов считал, что умение в разных ролях отвечает требованиям профессии актера [7].

Театр ярко и сильно заявил о своем существовании. Сплотив вокруг себя молодых авторов, театр приступил к созданию современного репертуара.

Перечисленные выше фамилии артистов первых лет существования МХТ составляли базис, яркую и известную основу труппы.

Тем не менее, театр нуждался не только в известных, любимых всеми именах. Стоит вспомнить, что при распределении ролей создатели театра решили отказаться от системы амплуа, а исходили из индивидуальных особенностей каждого актера: внешности, темперамента, умению преподнести себя зрителю, психологических характеристик.

«Если ранее труппа подбиралась по амплуа, то режиссеры отказались от этого традиционного разделения артистов, ибо ориентация только на амплуа часто приводила к специализации в узком круге ролей. Задолго до создания своего театра Станиславский и Немирович – Данченко, каждый порознь, поняли, что именно к ролям необходимо назначать определенных актеров. В основе формирования труппы был взят принцип отбора артистической индивидуальности» [6,28].

Соответственно, в истории МХТ можно встретить примеры актеров одной роли. Зачастую это актеры небольшого таланта, не столь известные, принятые на определенную роль исключительно благодаря своей схожести со сценическим образом. В нашем исследовании мы рассматриваем опыт работы двух малоизвестных актеров первых лет существования Художественного театра: А.А. Стаховича и С.Е. Голлидэй.

А.А. Стаховичу посвящено малое количество трудов. Известны наиболее знаменательные факты его биографии: родился Стахович в Санкт-Петербурге в богатой дворянской семье. Его жизнь изначально протекала в далекой от театральной сферы [см 4,9,10].

Можно обнаружить важный парадокс судьбы Стаховича. С одной стороны, Стахович не блещет на сцене, зато добивается высоких не только воинских, но и гражданских званий. Работая в Художественном театре не только в качестве актера, А.А. Стахович вел предмет «Манеры, выправка и хороший тон» во Второй студии МХТ. Это было прямым отражением традиций, в которых он был воспитан, если угодно – отражением его судьбы, но было и источником влияния его аристократизма на весьма неоднородную, с точки зрения социального происхождения и воспитания, труппу театра [11]. Из сказанного можно сделать вывод: Стахович не был актером в обычном понимании профессии. Это была своего рода маска аристократа, живое амплуа *perenoble* [см 11,12].

За много лет актер смог добиться только второстепенных ролей. «С ролями было туговато. Он дорожил каждым назначением» [11]. Наиболее известны по воспоминаниям современников и упоминаниям критиков и историков искусства следующие его роли: князь Абрэзков в «Живом трупе» Л.Н. Толстого, Беральд в «Мнимом больном» Ж.-Б. Мольера, самая же его известная – дядя Мика в «Зеленом кольце» З.Н. Гиппиус.

По свидетельствам современников, «Стахович был талантливой натурой в том смысле, что чувствовал искусство, но он не был выдающимся актером. Его родовитость, его осанка, конечно, вносили на сцену то, чего на ней было так мало и чего будет все меньше; но он был лишь материал, не обработанный; он начал слишком поздно; он не

имел никаких технических основ... Между тем он отлично схватывал технические приемы, когда их знал или улавливал» [11]. Современники называли А.А. Стаховича «последним аристократом XX века» [11]. Поэтому для К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко Алексей Алексеевич являлся уникальной находкой с точки зрения его происхождения для создания образов аристократов на сцене театра.

Таким образом, в контексте проблемы «масштаба творческой личности» возникает рассмотрение аспекта: что важнее для актерской карьеры – происхождение, воспитание и другие особенности личности или талант? Для исследования данного вопроса мы сопоставили 2 актеров «первого» и «второго» ряда: великого и талантливого В.И. Качалова и известного узкому кругу специалистам А.А. Стаховича.

Несомненно, для актера очень важно отношение и восприятие зрителей. Публика, собравшаяся во Второй студии на премьеру «Зеленого кольца», относилась к Стаховичу – исполнителю главной роли с недоверием. Он многих раздражал своим пренебрежительно-барственным тоном [см11,12]. Это можно объяснить не только поведением и манерами актера, но культурно-исторической обстановкой начала XX века в России. Аристократов многие не любили, их оставалось в стране немного.

Если Стахович, в основном, ассоциировался с одной ролью – с образом дяди Мики, то Качалов был и оставался многогранным, разнообразие его ролей поражало.

Качалов же с первого своего спектакля, «Снегурочка», и до последнего оставался любимцем публики.

«Когда-то, до революции, среди актеров МХАТ, который мучительно и часто тщетно рвался сквозь толпу буржуазного окружения к общедоступности светского искусства, Качалов был едва ли не самым близким демократической интеллигенции. Ему верила передовая мыслящая молодежь, впитывая в себя каждый его новый сценический образ» [8,7]. Качалов, как представляло публике и критике, всегда был честен со зрителем: он выходил на сцену, чтобы показать свои чувства, поделиться переживаниями, а не притворяться и играть, не играть роль, а вжиться в нее, «играть, например, не Гамлета, а стать Гамлетом, пережить то, что переживал шекспировский герой в трагедии. Скорее всего, это и подкупало зрительный зал, который видел в его ролях искренность, непримиримую борьбу с несправедливостью» [8,7-8].

Изучение жизненных реалий и сценического опыта В.И. Качалова и А.А. Стаховича показывает, что они оба обладали прекрасными, причем отчасти сходными, внешними данными, аристократической осанкой, как было принято говорить в начале XX века, «благородным духом». Потому логично и важно сопоставить судьбы и творчество этих людей: великий и признанный актер Качалов и Стахович – актер небольшого, скорее всего, не актерского таланта. Если Стахович обладал «породой» по происхождению и воспитанию, то Качалов постепенно учился играть «породу» (например, в спектакле «На дне» Барона, а затем, уже в зрелые годы актер, действительно, выглядел «породистым», играя, например, чтеца от автора в «Воскресении»).

Каким образом актеры «делили» театральное пространство? К.С. Станиславский отводил каждому из актеров труппы свою отдельную сферу: именитым талантам (на примере Качалова) – сцену, где они могли проявить себя в полной мере, а Стаховичу – преподавание, хозяйствственные и финансовые дела по помощи в управлении театра.

В ходе исследования мы нашли еще яркий пример актрисы «второго плана» Сонечки Голлидэй. Она могла похвастаться только участием в массовых сценах. Единственная роль, сделавшая ее в некой степени известной, роль Настеньки в постановке «Белые ночи»

Ф.М. Достоевского (1918 г.). Успех Голлидэй можно объяснить только одним фактом: *она эту роль не играла, а жила ею. Сонечка слилась со своим образом Настеньки воедино* [9].

Для более детального анализа «неуспешности» актерской судьбы Сонечки мы обратились к дилемме 3 актрис, начинавших свой путь в МХТ под руководством К.С.

Станиславского и В.И. Немировича-Данченко: С.Е. Голлидэй, А.Г. Коонен и М.О. Кнебель. На фоне своих коллег Сонечка выглядела действительно «бедной», как называют ее исследователи Г. Ю. Бродская и Т.С. Злотникова в своих трудах. [см 1,9]

В триаде Коонен – Кнебель – Голлидэй именно Сонечка не смогла «противостоять» судьбе и добиться большего, нежели она имела вначале карьеры.

Поклонники Цветаевой спорят: хорошая ли Софья Евгеньевна Голлидэй была актриса. Говорят – плохая. Говорят – одной роли. Тем не менее, «Белые ночи» в исполнении Софьи Голлидэй вызвали единодушный восторг. «Закончился спектакль очарованием такого обещающего и яркого дарования, каким уже давно не веяло со сцены: я говорю об отрывке из «Белых ночей», прочитанном г-жой Голлидэй. Она так читала (нет – так жила жизнью Настеньки), что хочется верить в этот несомненный талант, сущий большие художественные достижения», вспоминал Юрий Соболев [13]. Ее видели как особенную, но особенную лишь в одной роли, поверив в ее талант, благодаря Настеньке Достоевского.

В истории театра имя Голлидэй упоминают именно как «Сонечка». Это можно объяснить, что к ней относились как к маленькой и ранимой. «Она была бедной-трогательной в силу малого роста, бедной-несчастливой из-за несовпадения своих духовных возможностей и потребностей с доставшимся ей для жизни временем» [1,118]. Исследователь Т.С. Злотникова в свое монографии указывает, что «Сонечка была маленькой не по своим физиологическим данным, а по своей художественной природе, ибо ее не видели режиссеры» [1,119].

Всегда бросался в глаза аристократизм Сонечки. Это результат воспитания в Павловском институте благородных девиц. Она бывшая институтка. Как сама Сонечка говорила Цветаевой: «Я...это глубоко, отродясь все умею, знаю». Как вспоминала А. Зуева – однокашница Голлидэй: «В ней был «аристократизм породы» [11]. Нам представляется, что из-за или благодаря аристократизму она и отличалась от современников. В начале XX столетия в России не осталось аристократов. На этой почве она и нашла общий язык со А.А. Стаковицем, который являлся ее преподавателем манер во Второй студии [11].

Но, в целом, «актерская судьба ее не сложилась. Она не вписалась в театральную реальность 1920-х – начала 1930-х годов. Ее сценически дар остался невостребованным. Это можно объяснить еще и тем, что вначале ее затмевали такие личности, оказавшиеся рядом с ней, как Станиславский, Качалов, Стаковиц, Мчеделов, Кнебель, Коонен, Тарасова – уже во Второй студии. И первые годы пребывания Софьи Евгеньевны в Москве зрители знали лишь одну студентку студии Аллу Тарасову. Смогла она превзойти Тарасову лишь однажды – после премьеры «Белых ночей», а точнее после ухода Тарасовой из студии [см 9,11].

В судьбах всех актрис можно проследить некие параллели, которые, с одной стороны, объединяют их, а с другой, определяют уникальность творческого пути каждой актрисы. Коонен известна как великая трагическая актриса, актриса Камерного театра, единственная и главная муз Тайрова, Кнебель как выдающийся театральный педагог и режиссер, а Сонечка Голлидэй закончила свой творческий путь неожиданно, променяв сцену на любовь. Поэтому особенно важно проследить их путь творческого развития именно на момент работы на сцене Художественного, проанализировать, как данный исключительный опыт позволил развиться им далее, стать Коонен единственной трагической актрисой в русском театре, как ее называли, Кнебель режиссером и педагогом, а Сонечке Голлидэй зайти в творческий и жизненный тупик в отличие от коллег.

Алиса Георгиевна и Мария Осиповна начинали свою карьеру актрис в МХТ с наивных смешных ролей. Тем не менее, впоследствии одна стала новой Рашиль, а другая (Кнебель) – режиссером и выдающимся театральным педагогом. В «Сказке об Иване дураке» «я была занята в сцене ада – играла чертена. Я пыталась создать характер

любопытного чертенка, и когда Станиславский называл меня «любопытный», это переполняло меня гордым счастьем» [14, 23]. «Я показывала Станиславскому Насморк – милую, смешную болезнь, которая выступала в «Синей птице» в облике маленькой девочки», вспоминала Мария Осиповна [14, 25].

Все первые роли Коонен в МХТ были похожи между собой. Это были роли молодых, веселых девушек, которые у нее получались, она чувствовала себя в них комфортно. Об этом свидетельствует факт, имеющий место быть во время постановки «Бориса Годунова»: Лужский назначил Алису на роль двоюродной сестры будущей русской царицы – чопорной и знатной дамы. В итоге Коонен «пришлось отказаться от роли в пользу роли молоденькой, веселой девушкой, т.к. она не могла представить себя польской знатной дамой» [15,49-50].

Возвращаясь к сопоставлению актрис, можно обнаружить, что во время службы в Художественном театре в Коонен и Голлидэй некоторые современники видели нечто большее, чем просто актрисы массовок или «вторых» ролей.

В истории Художественного театра Кнебель была достаточно заметным явлением, т. к. все последующие творческие искания Марии Кнебель возникли на базе ее актерского опыта. Она не преуспела бы как режиссер, если бы не ее актерский опыт, если бы не ее умение «срашиваться» с актером в процессе работы над ролью. Сама Кнебель утверждала, что будущее призвание в ней разглядел ее коллега, режиссер А.Д. Попов [14]. Уже в детстве сама судьба «подсказывала» Кнебель, что она станет режиссером. «Несмотря на то, что я была чуть ли не самой младшей в компании, я почему-то выполняла функции режиссера, то есть распределяла роли, пересказывала и напоминала содержание, а сама, без каких-либо возражений со стороны остальных, играла все роли Чарина» [14].

Хотя актерские работы Кнебель отличались определенной характерностью, подчеркнутым трагикомизмом, ее называли «комиком-буфф». Свой путь она нашла не сразу. Мечтая быть актрисой, отчетливо осознавала ограниченность своих внешних данных, сужающих возможный творческий диапазон. Поэтому в течение многих лет играла роли старух и детей, участвовала в массовках, эпизодах и вводах. Часто в исполнении ролей у Кнебель можно было подметить противоречие: невысоко оценивая свои внешние данные, она намного лучше вживалась в эксцентричные и гротесковые роли. Однако Станиславский снял ее с роли Карпухиной как раз за ее гротеск и игру на публику [14]. Ей одновременно удавалось быть угловатой и грациозной. Еще Михаил Чехов при поступлении сказал Кнебель, что она «некрасива» [14].

В начале своего обучения, первых ролей в Художественном, да и всех девяти лет, в течение которых Алиса Георгиевна служила в театре, она имела несколько прозвищ, характеризовавших, что Алису все воспринимали маленькой, забавной, смешной девочкой, хотя сама Алиса Коонен пыталась доказать в свои неполные 16, что она уже взрослая и серьезная. Это и Аличка, и «Кооненчик», и маленькая глупенькая. История о ее вступительных экзаменах, когда приемную комиссию «повеселила» ее «взрослая» юбка, а также непосредственность и легкость, с которой она держалась на экзамене, «окунувшись» полностью в творчество. Или история знакомства с ее кумиром юности Качаловым, когда Василий Иванович назвал ее «лисочкой». «Я вспыхнула от обиды – почему это вдруг он назвал меня лисой?

– Я не лисочка, а Аличка. А вообще я Алиса» [15,26].

Это можно связать и с тем, что Коонен с юности отличало чувство обособленности, особенности. Она пыталась быть не как все. «Я всегда отличалась остро развитым чувством протеста против общепринятых вкусов» [15,21]. Сложно представить, но во время службы в Художественном будущая актриса трагических и серьезных ролей носила прозвище, которым окрестил ее Станиславский, «Кооненчик» [15,57-58].

Первая крупная роль Алисы Коонен в Художественном – это роль Митиль в «Синей птице» Метерлинка (1908г.) «Роль Митили почти немая, хотя девочка на

протяжении всего спектакля не сходит на сцены. Но постепенно моя роль и из немой становилась говорящей. Во мне словно пробудился мой детский мир, еще не далеко от меня ушедший» [15,66-67]. Режиссеры разрешили Алисе Коонен самой внести текст в свою роль. Это только доказывает, что в роль маленькой девочки, верящей в чудеса и смотрящей на мир своим собственным взглядом, Коонен полностью вжилась. Для актрисы Митиль была некой ниточкой, связывающей ее с чудесным миром детства.

Коонен и Кнебель после определенных фактов в их судьбе смогли выйти на новый творческий этап, тем самым мы можем проследить человеческую борьбу за достойную цель, обретение жизненного смысла у творческой личности [см 16,17].

Мария Осиповна начинала свой творческий путь в противоречивое время, когда рушились традиционные ориентиры, все обернулось хаосом, в том числе, нарушился и личный порядок Марии Кнебель. Обладая аналитическим умом и способностями к математике, после окончания школы она готовилась на математический факультет, подавляя в себе эмоциональные стремления. Именно острый ум и системное представление помогли ей в дальнейшем успешно реализовать себя в режиссерской и педагогической отраслях.

При поступлении Чехов сказал Марии Осиповне: «Я, конечно, не могу поручиться, что из тебя выйдет актриса... Но, так или иначе, ты способна на концентрацию внимания, и у тебя есть воображение» [14,56]. Именно в Художественном она навсегда поняла, что творческая личность педагога – огромная формирующая сила. Но своими учителями в актерском и режиссерском искусстве Кнебель считала Станиславского и Немировича-Данченко.

Как и Коонен, Кнебель не сразу пришла к своему истинному признанию – режиссуре и педагогике, начиная служить в Художественном театре актрисой на мелких выходах. Проанализировав актерскую судьбу Кнебель в МХТ, ее обучение в студии, можно сделать вывод, что все это было в дальнейшем использовано как раз для осознания, донесения, преподавания и пропагандирования системы великого основателя МХТ.

Алиса Коонен и Мария Кнебель репрезентуют яркий пример положительного преодоления внешних и внутренних противоречий. Они прошли путь становления выдающихся личностей театральной жизни XX века, начиная как исполнительницы мелких ролей, чаще всего, смешных, наивных. Обеим в свое время пришлось делать сложный выбор, отказавшись от театральной семьи Художественного театра. Коонен приняла тяжелое для себя решение продолжать творческие поиски в театре у Марджанова, а затем и Камерном у Таирова, а Кнебель – решение, хоть и временное, отказаться от участия в спектакле «Дядюшкин сон» за снятие ее с роли Карпухиной Станиславским [14]. Обе обладали внутренней силой и твердостью характера, что в дальнейшем помогло им добиться высокого признания в своих областях: Кнебель как режиссеру и педагогу, Коонен – как трагической актрисе.

В судьбе Сонечки Голлидэй прослеживалась иная линия. После творческого взлета в жизни Сонечки началась полоса неудач. Будучи слишком яркой индивидуальностью, она не умела вписаться в коллектив, не умела быть, как все. Некоторым старшим коллегам стало казаться, что Голлидэй заболела «звездной болезнью», стала слишком легкомысленно относиться к соблюдению театральной дисциплины.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что начало карьеры в Художественном театре в судьбе каждой актрисы явилось бесценным опытом. Для каждой из них МХТ был семьей. В судьбе Коонен можно проследить много удивительных фактов. Пожалуй, один из самых ярких примеров – это ее становление как актрисы. «Не могу назвать никого, кто, подобно Коонен, начал в театре с девочки, страшившийся метерлинковских «ужасов», и потом достиг высот Федры и Адриенны Лекуврер», вспоминает актер Ларионов [18,7].

Несомненно, актерский опыт МХТ стал основой для дальнейшей деятельности Марии Осиповны Кнебель. Без актерского опыта в МХТ она не стала бы режиссером.

Для Сонечки Голлидэй служение в Художественном являлось самым лучшим временем. После ее ухода из студии спустя много лет сокурсница Голлидэй Вера Редлих пишет, что «с трудом смогла узнать в этой усталой, измученной женщине прежнюю Сонечку – ту пылкую девочку с сияющими глазами, которая блистала когда-то на сцене Второй студии» [13]. О своем безрадостном существовании Сонечка забывала на время в те часы, когда садилась писать письма любимым актерам Художественного театра — В.И. Качалову и А.М. Азарину. Непредсказуемая Сонечка сама выбрала свой путь. Большой сцене предпочла любовь. Но с тоской вспоминала Художественный театр и Москву, где ее все знали [13].

В жизни и судьбе Сонечки театрвед Галина Бродская увидела черты, присущие драматическому произведению, называя жизнь Сонечки драмой о жизни женщины, любившей жизнь и любившей любовь, поломавшей свою судьбу из-за любви к комбригу [9].

Можно сделать вывод, что Сонечка не имела не только большого, но хотя бы эпизодического успеха на сцене, но она все же необходима была для конкретных ролей, например, Насти из «Белых ночей» Достоевского. Но, проанализировав исследования Бродской, мы можем заметить, что для этой роли она была отобрана благодаря своему внутреннего мировоззрению, своей манере держаться в повседневной жизни. Их с Настей объединяет некая открытость людям, доверчивость, надежда на большую любовь в жизни.

Всех трех актрис объединяет не только сцена Художественного театра, но и сами творческие судьбы. «Есть люди, которые принадлежат не одному поколению, а целому веку, вбирают в себя его культуру, становятся живым воплощением его лучших традиций», писала Кнебель [14, 114]. Нам представляется, что эти слова вполне справедливо можно отнести к Алисе Коонен, и к Марии Кнебель, и к Сонечке Голлидэй. Воспитанницы Художественного театра, каждая из них, внесла значительный вклад не только в деятельность родного им МХАТа, но и русскую, а также советскую культуру театральной России.

Безусловно, именитые имена заслоняли актеров «второго ряда», по крайней мере, для массового сознания. Но это не отражает действительности, т к именно объективное признание значимости каждой личности в творческом коллективе является необходимым и актуальным для рассмотрения творческой личности в русской культуре и искусстве.

В ходе исследования была выявлена и доказана значимость каждой творческой личности, каждого актера в коллективе Московского Художественного театра. Как было отмечено, каждая труппа нуждалась в ведущих актерах, громких именах, а также и второстепенных, но необходимых для общего процесса и функционирования театра, артистах. В результате работы мы смогли сделать вывод об индивидуальных особенностях каждой творческой личности МХТ. Каждый актер являлся маленькой, необходимой частичкой огромного механизма.

Как мы выяснили в ходе исследования, любая труппа может содержать как актеров талантливых и великих, так и актеров «второго» плана, незаметных на фоне громогласных имен. Тем не менее, как показывает опыт изучения, например, Художественного театра, они были необходимы режиссерам, труппе, в целом, театру.

Изучение судеб и творчества столь разных актеров обозначает важную проблему истории культуры – проблемы разномасштабности художественных достижений и драматизма личных судеб творцов-современников. Опыт же Художественного театра в период его становления убеждает в том, что ему нужны были разные люди: таланты, деятели, обладающие определенными, специфическими характеристиками. Каждый актер – необходимая и незаменимая составляющая общей структуры творческого коллектива.

Библиографический список

1. Злотникова, Т.С. Часть мира...театр: Очерки теории и истории театра [Текст] /Т.С. Злотникова - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 340 с.

2. Строева, М.Н. Режиссерские искания Станиславского 1998 - 1917 [Текст]/М.Н. Строева – М.: Изд-во «Наука», 1973. – 375 с.
3. Немирович-Данченко, В.И. Собрание сочинений. [Текст]/ В.И. Немирович-Данченко – М. : Изд. Центр «Терра», 1996
4. Пави, Патрис. Словарь театра [Текст] /Пави Патрис – М.: Прогресс, 1991. – 504 с.
5. Орлов, Ю.М. Московский Художественный театр: Легенды и факты (опыт хозяйствования) 1898 – 1917 гг. [Текст] /Ю.М. Орлов – М.: 1994. – 222 с.
6. Полякова, Е.И. Станиславский и Немирович – Данченко [Текст] /Е.И. Полякова – М.: изд-во «Знание», 1961. – 512 с.
7. Агапитова, А.В. Летопись жизни и творчества Качалова [Электронный ресурс]/А.В. Агапитова. Режим доступа: http://lib10.ru/russian_classic/kachalov_vi/a_v_agapitova_letopis_jizni_i_tvorchestva_v_i_kac halova.7041/?page=6, свободный. Проверено 15.02.2017
8. Виленкин, В.Я. Качалов [Текст] / В.Я. Виленкин – М.: «Искусство»; 1975. – 262 с.
9. Бродская, Г.Ю. Сонечка Голлидэй. Жизнь и актерская судьба [Текст] /Г.Ю. Бродская – М.: ОГИ, 2003. – 464 с.
10. Стахович, А.А. Клочки воспоминаний [Текст]/А.А. Стахович – М.: 1904. –369 с.
11. Цветаева, М.И. «Слово Стахович, Стаховича, Стаховиче» [Электронный ресурс]/М.И. Цветаева. Режим доступа: <http://tsvetaeva.lit-info.ru/words/3-STAKHOVICH/tsvetaeva/stahovich-stahovicha-stahoviche.htm>, свободный. Проверено 15.02.2017
12. Цветаева, М.И. Смерть Стаховича [Электронный ресурс]/М.И. Цветаева. Режим доступа:<http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/proza/smert-stahovicha.htm>, свободный. Проверено 15.02.2017
13. Сонечка Голлидэй - муза Марины Цветаевой. Часть 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e11enai.livejournal.com/7871.html>, свободный. Проверено 15.02.2107
14. Кнебель, М.О. Вся жизнь [Текст] /М.О. Кнебель. – М., Всерос. Театр. о-во, 1967. - 587 с.
- 15.Коонен, А.Г. «Страницы жизни» [Текст]/ А.Г. Коонен. – М., 1985. – 447 с.
16. Злотникова, Т.С. Человек. Хронотоп. Культура: введение в культурологию. Учебное пособие. [Текст] /Т.С. Злотникова - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 331 с.
17. Франкл, В. «Основы логотерапии» [Электронный ресурс]/в. Франкл. Режим доступа: <http://log-in.ru/books/osnovny-logoterapii-frankl-viktor-osnovy-psikhoterapii/>, свободный. Проверено 15.02.2017
18. Ларионов, Н. «Синяя птица» [Текст]/ Н.Ларионов. – М., 1968. – 147 с.

В.М. Куимова, Т.С. Злотникова

Архетипические представления о мужском и женском в европейской культуре XX века

Аннотация

Статья посвящена осмыслиению архетипических представлений о мужском и женском в творчестве двух выдающихся личностей – немецкого писателя-психоаналитика Г. Гессе и французской представительницы экзистенциальной философской школы С. де Бовуар. Их искания определили пути развития европейской культуры начиная с 1930-ых годов и до конца XX века. Несмотря на гендерные и ментальные границы, оба автора, пусть и в неравной степени, находятся под влиянием психоаналитической теории. Актуальность исследования объясняется тем, что изучение архетипических представлений является важным шагом в понимании творческого процесса. На интуитивном уровне они воспринимаются как олицетворение базисных возможностей существования, поэтому архетипы удобны для манипуляции массовым сознанием, что имеет особое значение в контексте актуальных культурологических поисков. В статье затрагиваются сразу несколько ключевых моментов для осмыслиения психоаналитического дискурса творчества: трансформация женских архетипов и свойства личности главного героя-мужчины в произведениях Г. Гессе, анализ архетипических и стереотипных представлений о мужском и женском в философской системе и литературном наследии С. де Бовуар. Оригинальность статьи также обусловлена первым сопоставлением опытом двух творцов.

Annotation

The article is concerned with conceptualization the archetypal perceptions of the male and female in terms of two men of outstanding personality works – German writer-psychanalyst Hermann Hesse and French representative the existential school of thought Simone de Beauvoir. Their ideas define the development trends of Europe culture upwards 1930's to the end of XX century. In spite of gender and mental borders, both of authors – albeit unequal – are under the sway of psychoanalytic theory. Problem statement is explained by the fact that the research of archetypal perceptions is the important step in the understanding the process of creation. As far as they are noticeable as picture of essential possibilities for being reference metaphysical possibility on the intuitional level, archetypes are convenient for manipulation of collective consciousness which is particularly significant in the context of currently central culturological researches. Several key insights for understanding the psychoanalytic discourse of creative work are touched upon in the article: female archetype transformation and the main male-hero characteristics in the Hermann Hesse's literary creation, analysis of archetypal and stereotyped perceptions of the male and the female in the Simone de Beauvoir's philosophical system and literary creation. The article originality is also conditioned by the first experience of comparison these authors works.

Ключевые слова

Г. Гессе, С. де Бовуар, З. Фрейд, К. Г. Юнг, европейская культура, интеграция архетипов в творчество, стереотипные представления, психоаналитический дискурс, экзистенциальная философия, творческая личность.

Keywords

G. Hesse, S. de Beauvoir, Z. Freud, CG Jung, European culture, the integration of archetypes into creativity, stereotypes, psychoanalytic discourse, existential philosophy, creative personality.

Культурологический дискурс европейской культуры имеет важный шанс осуществления на основе обращения к аналитической психологии К.Г. Юнга, а именно – к теории архетипов. В данной статье мы обратимся к архетипическим представлениям в рамках творчества Г. Гессе и С. де Бовуар. Выбор персон обусловлен не только их значимостью в контексте европейской культуры XX века, но и полярностью взглядов авторов на психоаналитическую теорию и одновременно с этим склонность к рефлексии в рамках литературного творчества. Так или иначе, архетипы обнаруживаются в творчестве любого писателя. Они являются психосоматической концепцией, которая объединяет в себе телесное и психическое, инстинкт и образ [3]. Архетипы способны на бесчисленное количество вариаций, поэтому удобны для перевоплощения в личность: персонаж становится понятен читателю на бессознательном уровне. Аудитория воспринимает литературных персонажей как олицетворение базисных возможностей существования. Тем не менее, у писателя остаётся возможность сохранить индивидуальное своеобразие персонажа.

Обратимся к Г. Гессе. В творчестве писателя крайне значимы психологически содер жательные женские образы. В целом ряде произведений, а именно в «Гертруде», «Росхальде», «Демиане» и «Степном волке», писатель прибегает к теории об архетипах К.Г. Юнга и подвергает её литературной обработке. Произведения созданы в период с 1910 по 1927 годы.

Если рассматривать становление женского образа в творчестве немецкого писателя в хронологической последовательности, то, в первую очередь, он обращается к архетипу девы. Согласно теории К.Г. Юнга, Кора воплощает в себе отношения с матерью и отношения с мужем как две формы существования, каждая из которых развита до предела и противопоставляется другой: «Одна из форм (дочь с матерью) представляется как жизнь; а вторая (молодая девушка с мужем) – как смерть» [7]. В романе «Гертруда» Г. Гессе использует похожую модель: героиня гибнет рядом с любимым мужем, однако находится в состоянии физического и морального здоровья в отцовском доме. Перед читателем возникает аллегория женской судьбы. Границы Гадеса, согласно концепции К.Г. Юнга [7], представляют собой иносказательные границы потери девственности и жизни в другом статусе. Гертруда, теряя свою необыкновенную чистоту (благодаря этому качеству в неё влюблен главный герой романа Кун), не может смириться с замужеством.

Дважды Г. Гессе обращается к архетипу Деметры, актуализированном в госпоже Адель и хозяйке квартиры в романе «Степной волк». В первом случае у персонажа не реализована функция «хранительницы очага». Архетип трансформируется в особом национальном горизонте. Описание идеальной матери – сильной, безэмоциональной, но, тем не менее, любящей относится, скорее, к немецкой ментальности, нежели античной традиции, в рамках которой работает К.Г. Юнг [7]. Хозяйка квартиры в «Степном волке» тоже представляет собой архетип Деметры, но воплотившей себя в жизни семейной. Г. Гессе осознанно повторно обращается к этому типу для создания образа типичной представительницы мещанской среды. Образ госпожи Евы соотносится с архетипом матери. Изначально имя отсылает нас к авраамическим религиям, где Ева является праматерью всех людей. Натура этого персонажа двойственна. С одной стороны, главный герой Эмиль Синклер чувствует к ней животную страсть. С другой, трепетную нежность в модальности «мать – сын». Это соответствует теории материнского комплекса К.Г. Юнга.

Г. Гессе идёт по пути смены нюансов в воплощении архетипа — от практически безликого женского национального идеала до живого и подвижного персонажа. Им

становится Гермина из романа «Степной волк», которая воплощает в себе Аниму. В героине появляется мужское начало, которое вытесняет морально-нравственные идеалы. Гермина – это женское воплощение главного героя Гарри Галлера. Естественно, в художественно-образной системе продукт коллективного бессознательного трансформируется. Так, каждая из героинь обладает музыкальностью, что особенно важно в контексте понимания фаустовской цивилизации.

Если рассматривать мужские персонажи в творчестве Г. Гессе, то становится понятно, что автор обращается не к мужским архетипам, а собственному мироощущению. Так, возникает универсальная матрица создания главного персонажа. Ключевым становится психологически привлекательный образ волка, вокруг которого Г. Гессе выстраивает повествование.

Как правило, этот образ в творчестве Г. Гессе связывают с романом «Степной волк», однако в первый раз мы встречаем хищника в одном из наиболее ранних рассказов – «Волк», датируемый 1902-1903 годами. В самом начале долгого пути Гессе с пиететом относится к образу волка: автор выделяет его среди других зверей, наделяет животное человеческими чертами. Уже через несколько лет процесс «очеловечивания» в творчестве Гессе меняет свой ракурс: далее волк перестаёт быть животным и становится условным знаком, гранью личности персонажа. Всю свою литературную жизнь Гессе помещает персонажей в специфичную психическую «оболочку», характерную для волка в понимании автора. Правда, Г. Гессе раскрывает карты перед читателем не сразу, а только в позднем романе «Степной волк». Тем не менее, специфичные черты личности, характерные для «человека-волка», присущи главным героям нескольких романов: «Петер Каменцинд» 1904 г., «Гертруда» 1910 г., «Росхальде» 1912 г., «Демиан» 1919 г., «Степной волк» 1927 г. и «Игра в бисер» 1943 г.

Для обозначения характеристик необходимо экстраполировать к героям Г. Гессе методологию психоанализа. В первую очередь, в основе личности главного героя Гессе лежит конфликт: природного начала и общественного долга, животного инстинкта и вытесняющей его силы. Таким образом, происходит повсеместное столкновение разнонаправленных желаний человека. Отталкиваясь от терминологии З. Фрейда, внутренний конфликт волка можно характеризовать как патогенный. В силу внешних ограничений персонажу приходится отказаться от удовлетворения своих желаний и проявления инстинктов [5]. Ограничения связаны с нравственными нормами ненавистного волку мещанства и социальными запретами. Как правило, герой Гессе прибегает к сублимации - погружается в мир искусства. К примеру, переживая свой физический недуг, герой Кун обращается к миру музыки, Петер Каменцинд работает критиком, Верагут – художник, Эмиль Синклер и Гарри Галлер выступают в роли авторов своих историй.

Гессевский волк – интроверт. К.Г. Юнг определял интроверсию как «поведенческий тип, характеризуемый направленностью жизни на субъективное психическое содержание». Также интроверсия героев проявляется в замкнутом и уединённом поведении. Волк – всегда одиночка, который не может найти своё место в мире людей. Согласно теории З. Фрейда, представленной в работе «Неудобства культуры», добровольное одиночество и отдаления от людей являются обычными способами защиты от страданий, возникающих человеческих отношений [4]. Применим к персонажам и термин А. Адлера «комплекс неполноценности» [1]. Его причиной в произведениях Гессе (насколько удаётся приоткрыть завесу детства) становятся физические недостатки («Гертруда», «Степной волк»). Причина также может крыться в чрезмерной родительской опеке или наоборот, отсутствии внимания с их стороны («Петер Каменцинд», «Демиан»). Обращаясь к концепции К. Хорни в рамках творчества Гессе, мы понимаем, что у персонажей развита базовая тревога – чувство беспомощности по отношению к враждебному окружающему миру [6]. Формируются невротические защиты: герои пытаются избавиться от него посредством уединения

(волк – зверь-одиночка). Тревога играет первостепенную роль в формировании психических нарушений. В то же время она является динамическим фактором, мотивирующим достижения конкретной цели.

Таким образом, Герман Гессе создаёт универсальную модель главного героя: мужчина, условным знаком личности которого становится волк. Всегда одиночка, который не может найти своё место во вселенной: он находится между миром маргинальным и буржуазным. В первую очередь, такой подход к созданию литературного персонажа связан с чувством потерянности самого автора. Во-вторых, отчуждённость от остального мира вызвана историческим контекстом. Первая половина XX века – эпоха кровопролитных и жестоких войн, породившая «потерянное поколение».

Рассмотрев архетипические представления о мужском и женском в творчестве писателя-мужчины Г. Гессе, обратимся к писателю-женщине С. де Бовуар. Она, как и другие представители экзистенциализма, отказывается принимать во внимание психоанализ, поскольку эта теория работает в поле телесности, а не духовной организации человека. В случае с де Бовуар мы не можем соотнести женских персонажей с богинями греческого пантеона, которые представляют собой архетипы. Тем не менее, её литературные произведения воздействуют на сознание читателя благодаря своеобразным паттернам — в первую очередь стереотипным представлениям, а не архетипическим образам. Стоит отметить значительную разницу между понятиями, которые, казалось бы, имеют в основе типичную и повторяющуюся ситуацию: архетип является врождённой психической структурой, стереотип – принятой в исторической общности моделью среды. С. де Бовуар сама по себе является разрушителем стереотипов о «тиปично мужском» и «тиปично женском»: она не выходит замуж, не становится матерью, занимает активную политическую позицию, открыто говорит о своей личной жизни в мемуарах и заявляет о бисексуальности, в конце концов, является одним из наиболее популярных французских философов XX века. Де Бовуар выстраивает свою жизнь вокруг женского архетипа Афины – мудрой и мыслящей женщины, самостоятельной и несексуальной, оказывающей посильную помощь мужчинам. Согласно теории К.Г. Юнга, «греческая идея божественности, похоже, впервые освобождается от сексуальности в случае девичества Афины, которая не теряет при этом черт, присущих таким мужским божествам, как Зевс или Аполлон, а именно: интеллектуального и духовного могущества» [7].

В первую очередь нам видится логичным обратиться к «женскому вопросу» в контексте философских воззрений де Бовуар, а именно – ко «Второму полу». Физиологические различия между мужчиной и женщиной вовсе не предопределяют их экзистенциального различия – в качестве субъектов истории, где один является господином, а другой – только рабом. Согласно теории де Бовуар, разделение труда не задано умыслом, а обусловлено вполне определёнными социально-историческими условиями: за мужчиной была сфера «конструирования смысла жизни» – общество и культура, а за женщиной – сфера воспроизводства жизни – семейный институт [2]. Так, на этой основе возникают стереотипы, связывающие мужчину с искусством и разумом, а женщину – с природой. В обыденном сознании он предстаёт как творец и создатель, а она – объект власти [2]. Обратимся к мужским и женским персонажам в творчестве С. де Бовуар. Как это ни парадоксально, женские персонажи в её произведениях строятся вокруг стереотипов о «втором поле». Исключения составляют, пожалуй, две героини — Анна («Мандарины» 1954 г.) и Николь («Недоразумение в Москве», 1966-1967 гг.). Эти персонажи в большей степени воплощают де Бовуар, а события, происходящие с ними автобиографичны.

Анна элегантна и утончённа, окружена вниманием мужчин, которые обращают внимание скорее не на внешность, а на интеллект женщины. Муж Анны Робер Дюбрей остыл к ней в сексуальном плане, и они хранят друг другу «интеллектуальную

верность». Такая модель поведения соответствует отношением Сартра и де Бовуар, однако в романе персонажи женаты и имеют дочь. Автор наделяет Робера лишними годами, в то время как реальные прототипы практически ровесники. Скорее всего, это связано с желанием де Бовуар поставить Сартра выше и скромно обозначить свою роль «подруги». Анна – психотерапевт, Симона – мыслитель и писатель. Обе женщины занимаются интеллектуальным трудом, одарены в своём роде деятельности и осмысляют себя через окружающих. Анна вслед за де Бовуар воспитывалась в религиозной семье, перестала верить в бога, встретила партнёра по взглядам на жизнь. Реальные отношения с писателем Нельсоном Олгреном воплощены в любви героини к американцу Льюису.

Николь представляет собой статную и уже пожилую женщину, находящуюся бок о бок со своим мужем. Они приезжают в СССР, как Сартр и де Бовуар в 1965 году. Автор наделяет героиню своими воспоминаниями о путешествии и пониманием угасающих в любовном плане отношений.

Обе героини – рассудительны и логичны, но в жизненных перипетиях женщин захватывает ревность. Анна ревнует Льюиса к окружающему миру, отказывает признавать, что он её разлюбил и пытается удержать в отношениях. Она поступает точно так же, как и другая героиня романа – Поль, которую Анна поддерживала, но осуждала. В переломный момент героиня хочет покончить с собой, но остаётся в живых ради семьи. Николь ревнует Андре к его дочери – Маше, которая живёт в Москве. Она понимает, что так и не преодолела страх к жизни и не стала счастливой, а внешнее благополучие, скорее, иллюзия.

Два других женских персонажа в романе «Мандарины» – Надин и Поль, оставлены мужчинами и поэтому несчастны, обе по-своему сходят с ума. Надин замкнута, молчалива, борется с влиянием родителей – Анной и Робером, неразборчива в связях. В итоге она обретает внутреннюю гармонию, но не счастье, рядом с писателем и другом семьи Анри. На протяжении всего романа он пытается уйти от другой героини – Поль. Осознав потерю чувств, она пытается удержать Анри с помощью воспоминаний и постоянных истерик. Поль оставила карьеру певицы ради мужчины, поэтому ей так тяжело пережить потерю отношений.

Все женские персонажи этого романа оставлены мужчинами и пытаются заполнить возникшую пустоту. Любовь становится для них разрушительной силой, в то время как мужские персонажи самодостаточны. Женское счастье становится равнозначным семейному благополучию и гармонии в отношениях. Неудивительно, что спасением для Надин становится беременность. К такому же способу выхода из ситуации обращается и Ж.-П. Сартр в романе «Возраст зрелости»: героиня Марсель выходит замуж и обретает счастье благодаря случайной беременности. С. де Бовуар действует в рамках стереотипа: женщина может существовать только в зависимости от мужчины. Автор придерживается этого принципа во всех литературных произведениях. Персонажи реализуют женский архетип в женщине. Регина, героиня романа «Все люди смертны» (1946 г.), только пытается стать бессмертной с помощью актёрского ремесла, в то время как мужчина рядом с ней, герцог Фоска, бессмертен благодаря неизвестному зелью. Неудивительно, что это произведение посвящено Ж.-П. Сартру. Моника, героиня романа «Сломленная» (1967 г.), пытается пережить уход мужа к другой женщине. Она запирается дома и отказывается принять действительность, пытается выстроить свободные отношения, но ревность сводит её с ума. В литературном творчестве де Бовуар неотъемлемой частью становится разрушение отношений, в которых мужчина разлюбил женщину, а она его нет.

С. де Бовуар не ломает традиционные представления о женщине. Она делает их слабыми, зависимыми по отношению к мужчинам, истеричными. Женские персонажи поступают согласно сложившимся в современном обществе стереотипам и соответствуют читательским ожиданиям. В то время как мужские персонажи всегда сильные и независимые, следуют за своим призванием. Они всегда в более выигрышном

положении, чем женщины. В романе «Мандарины» Анри и Робер – признанные во Франции писатели. На первый план выходит общественная жизнь, а не семейное благополучие. Для Робера на первый план выходит политика, для Анри – литературное творчество. Согласно теории В. Франкла, у обоих персонажей есть смысл жизни, который заполняет их экзистенциальную пустоту. Анри разлюбил Поль: она вызывает у него раздражение. Тем не менее, он не может её оставить из-за чувства ответственности. В результате Поль всё-таки остаётся одна, а Анри вынужден жениться на Надин. Несмотря на это, он характеризует себя через творчество, а не отношения. Другой персонаж, Дюбрей, подавляет остальных. Их брак с Анной второстепенен, он сконцентрирован на социально-политической жизни Франции. В произведениях де Бовуар работы становятся для мужчин способом оставить себя в вечности, для женщины таким средством выступает ребёнок. Только героини, имеющие детей, могут смириться с действительностью.

Таким образом, если в жизни С. де Бовуар реализует принципы экзистенциальной философии и предстаёт разрушительницей стереотипов о «тиปично женском» и «тиปично мужском», то в литературном творчестве она придерживается общественных стереотипов, где существует бинарная оппозиция между сильным и слабым полом. Мужчины предстают в виде творцов, женщины становятся побудителем культурных актов, которые могут жить лишь в симбиозе с партнёром. Де Бовуар наделяет героинь комплексом жертвы, стремящихся к зависимому существованию, в то время как мужские персонажи не нуждаются в психологической опоре. Романы становятся отображением сложившихся социальных установок, где женщины соответствуют природному началу, а мужчины – духовному.

Сравнивая Г. Гессе и С. де Бовуар, мы отмечаем полярность в их представлении архетипов. Г. Гессе прибегает к женским архетипам для создания героинь, которые будут восприняты как олицетворение возможностей существования. При этом женские персонажи для писателя служат своеобразным катализатором действий мужских персонажей, не имея самостоятельной линии. Исключение составляет, пожалуй, Гермина, которая представляет архетипы Анимы и выражает женское в главном герое – Гарри Галлере. Автор воплощает себя в мужских персонажах, но произведения воспринимаются не как жизнеописания Г. Гессе, а «биография его души». В свою очередь С. де Бовуар обращается скорее не к архетипам, заложенным в коллективном бессознательном, а стереотипам, продуктам сознания общественного. Центральными в её произведениях становятся страдающие женщины, чья судьба и личное счастье зависят от мужчины. Де Бовуар наделяет героинь чертами своей личности, отражает в произведения события, произошедшие в её жизни. При этом оба автора придерживаются идеи мужчины творца. Писатели отличаются особой философичностью, но Гессе обращается к метафизике, а де Бовуар придерживается экзистенциализма. Оба автора склонны к самоанализу и рефлексии посредством литературы, их объединяет акцентуированный на книгах комплекс. Литература, как чтение, так и создание, для Г. Гессе и де Бовуар становится осознанным путём в вечность. Разнится их обращение к психоанализу: Гессе делает это осознанно, признавая эту теорию как верную для психологии личности, де Бовуар отказывается от восприятия идей З. Фрейда, но идёт на поводу у психоанализа в литературном творчестве. Так или иначе, использование архетипов в литературе делает образы считываемыми аудиторией и понятными на уровне бессознательного.

Библиографический список

1. Адлер, А. Понять природу человека [Текст] / Альфред Адлер — СПб. : Академический проект, 2000. - 256 с.

2. Бовуар, С. де. Второй пол [Электронный ресурс] / Симона де Бовуар. Режим доступа: http://royallib.com/read/de_bovuar_simona/vtoroy_pol.html#0, свободный. Проверено 31.01.2017.
3. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика [Электронный ресурс] / Ирина Германовна Малкина-Пых. Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/psihosomatika_i_malkina-pyh/-1, свободный. Проверено 31.01.2017.
4. Фрейд, З. Неудобства культуры [Текст] / Зигмунд Фрейд – М. : Азбука, 2013. – 192 с.
5. Фрейд, З. «Я» и «Оно» [Текст] / Зигмунд Фрейд. – СПб. : Лениздат, 2014. – 256 с.
6. Хорни, К. Наши внутренние конфликты [Текст] / Карен Хорни - М. : Апрель пресс: Эксмо-пресс, 2000. - 555 с.
7. Юнг, К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов [Электронный ресурс] / Карл Густав Юнг. Режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1022019>, свободный. Проверено 31.01.2017.

УДК 9

Н.А. Бабушкин, Н.В. Дутов

Политические и социально-классовые аспекты террора в Ярославском восстании 1918 года

Аннотация

Целью данной исследовательской работы было определение социально-политических аспектов террора, проводившегося в ярославском восстании 1918 года.

Задачами исследовательской работы было:

- подробно рассматривается репрессивная политика сторон, проводившаяся в дни восстания;
- выявляются классовые и социальные составляющие судебных и внесудебных расправ как белогвардейцев, так и большевиков;
- дифференцируются бессудные и целенаправленные карательные инициативы сторон, анализируются различия в их карательной политике;
- определяется цель как красного, так и белого террора, т.е. объект расправ каждой из сторон;
- анализируется то, как воспринимался террор самим акторами, а также командованием, в каких случаях его применение считалось оправданным;
- рассматриваются меры противодействия террору со стороны красного и белого командования;
- анализируется возможность массового террора со стороны белогвардейцев по отношению к сторонникам советской власти (прямым и заподозренным), обсуждается вопрос о реальной численности жертв белого террора.

Для достижения поставленной цели и задач были использованы документы восставших и большевиков, включающие телеграммы, официальные указы и распоряжения, делопроизводственная документация. Также были задействованы воспоминания участников и свидетелей событий и позднейшие исследовательские работы историков.

Annotation

This work is devoted to those important question in the study of the issue of Yaroslavl rebellion as the repressive politics of the White Guards and Bolsheviks in Yaroslavl. The

author makes a scientific attempt to find background and political and social logics in both of them on the base of historical documents and memoirs of those, who took part in the rebellion itself or those, who suppressed it. The work carefully analyses how the actors of terror perceived their actions and what counteraction measures were accepted by white and red command to prevent the extrajudicial violence.

Ключевые слова

Ярославское восстание, ярославский мятеж, 1918, Перхуров, белый террор, красный террор, белогвардейцы, Гражданская война.

Keywords

Yaroslavl uprising, Yaroslavl mutiny, 1918, Perkhurov, white terror, Red Terror, White Guards, Civil War.

В гражданской войне 1918-1922 гг.¹ в целом можно выделить два измерения – социальное и политическое. Развернувшийся в ходе ярославского восстания 1918 года террор также имел две главные предпосылки – социальную и политическую. Город оказался разделён надвое Ярославским фронтом. В революционной ситуации (частью или продолжением/развитием которой является ситуация гражданской войны), террор – это 1) средство властного субъекта для утверждения себя в качестве единоличной власти на определённой территории и 2) средство самозащиты/самосохранения уже утвердившегося властного субъекта. Естественно, к красному террору в ярославском восстании больше подходит второй аспект применения террора, т.к. на территории города Ярославля действующей властью до восстания и после него была советская власть. Т.о. подвергая террору участников восстания, – ещё пока продолжались боевые действия и уже после них, при помощи органов ВЧК, – советская власть применяла жестокий, но метод «самозащиты».

Применительно же к белому террору, очевидно, больше подходит первый аспект из данного выше определения: белые были заняты именно утверждением себя в качестве действующей власти, и именно с этой целью ими были арестованы все коммунисты и сторонники советской власти, оставшиеся и не успевшие уйти из города к началу вооружённого переворота. Многие ставят это им в заслугу, подчёркивая гуманность такого их обхождения со своими противниками – в отличие от красных, которые расстреляли после победы до 500 участников восстания. Пожалуй, сопоставимое число жертв белый террор навряд ли имел, однако, так или иначе, белогвардейцы также в изрядной степени были заняты самозащитой после успешного захвата центра города. Для этого было необходимо обезвредить всех потенциальных противников – сторонников советской власти.

Под «террором» же (лат. *ужас, страх*) как по действием стоит понимать *устрашение* личности или группы лиц, осуществляемое через физическое насилие, вытекающее либо в физическую расправу, либо в угрозу уничтожения. Цель террора в обоих случаях всегда остаётся *психологической*. Троцкий определял цель террора как моральное подавление противника, вынуждающее его отказаться от активного сопротивления[27]. Именно это и является сутью террора: сломить врага.

Говоря же о терроре в ярославском восстании, мы можем говорить о терроре

1) революционном или контрреволюционном подразумевая под этим политический террор по законам военного времени, по признаку принадлежности к большевистскому или антибольшевистскому лагерю. Был характерен для обеих сторон. Сюда же стоит отнести антиеврейский террор белых (немалая часть известных жертв белого террора – евреи).

¹ Началом здесь считается чехословацкий мятеж (май 1918 г.) – как начало полномасштабных боевых действий в стране, окончанием – 25 октября 1922 г., когда Владивосток был взят частями НРА, Дальневосточная Республика восстановила контроль над всей территорией Приморья.

2) по классовому признаку (на основе социального антагонизма в русском обществе), т.е. по признаку принадлежности к определённому социальному классу. Характерен для красных.

Неизвестно никаких сохранившихся документов, как-то регулирующих карательную деятельность ярославской белогвардейской организации², за исключением двух приказов об арестах, которые мы рассмотрим ниже. И, согласно словам руководителя восстания, полковника А.П. Перхурова, их и не было предусмотрено в плане восстания. Перхуров, как он сам позднее говорил на своём суде, предполагал, что во время арестов коммунистов и их сторонников (в первые дни и в ходе восстания), на которые он отдал своё распоряжение, с коммунистами могла иногда учиняться расправа, но всё же никаких письменных указаний, воспрещающих расправы, им дано не было потому что «всё восстание происходило без письменных документов, но было сказано устно начальникам не учинять расправ[26, с. 329]».

Когда такие расправы всё же были учинены (а, видимо, подлинно известно нам лишь о самых громких), когда Перхуров узнал, что были убиты предгубисполкома и комиссар Ярвоенокруга Нахимсон и предгорисполкома Закгейм, он назначил по этому поводу следствие[26, с. 329]. В итоге убийца Закгейма поручик Перлин за нарушение упомянутого устного приказа был снят со своей должности. По поводу же убийства Нахимсона, расследование которого было поручено коменданту города генералу Верёвкину, то он так и не предоставил Перхурову результатов своего расследования, о чём заявил на суде сам Перхуров[26, с. 344]. Непонятно, велось ли расследование вообще.

В карательных действиях белых, несомненно, была своя, хоть и бессистемная, но целенаправленность. Как уже было сказано, когда 6 июля ими был взят под контроль центр города, группами добровольцев был начат розыск оставшихся в городе большевиков. В своих показаниях на суде в 1922 году участник восстания Теляковский подтвердил, что у белых действительно наличествовала специальная розыскная команда: «Я слышал, был особый отряд для ареста советских служащих и тех, кто взял винтовку и не действовал[26, с. 337]». Примечательно, что розыск проводился по спискам, составленным заранее. Т.о. у белых заведомо имелись адреса почти всех «ненадёжных». На то, что при арестах нередко случались самосудные расстрелы, указывают очевидцы[15].

Всего установленных жертв белого террора – 5³, не считая узников «баржи смерти». Самыми знаменитыми жертвами белогвардейских расстрелов стали евреи-большевики Нахимсон С.М. (военком Ярвоенокруга и предгубисполкома), убитый после ареста во дворе полицейского участка №1, Закгейм Д.С. (предгорисполкома), убитый во дворе собственного дома и Шмидт А.С. (по одной версии, был членом губисполкома, по другой – помощником Большакова Ф.Ф., губернского административного комиссара), который был найден белыми в первые дни на квартире своих друзей и был тяжело ранен. После этого за ним вели уход его друзья, а затем он был переведён в лазарет, где скончался после 2-часовой агонии[5, с. 59; 4, с. 168-169]. По версии же актрисы Барковской В. Шмидт был расстрелян по приговору суда в штабе белых «командиром броневика Прокофьевым». Она же потом упоминает о том, что он скончался в лазарете[10, с. 152].

Кроме этого, жертвами расправ стали коммунист Зелинченко П.А. (первый председатель ревтрибунала и член горисполкома), хотя обстоятельства его смерти не являются до конца ясными[23, с. 170; 2, с. 138], и Лютов М.М. (зав. складом оружия),

² Перхуров именовал свой отряд «Ярославским отрядом Северной Добровольческой Армии», которая находилась в юрисдикции генерала Алексеева[9, с. 28]. Однако, этот статус чисто формален, так как реальной связи у ярославской офицерской организации с генералом Алексеевым не было.

³ На памятнике-обелиске «жертвам белогвардейского мятежа» число жертв – большее, но там перечислены не только жертвы террора, а также – боевых действий.

убитый неизвестным (возможно, это был быв. гардемарин Ермаков) в то время, как он утром 6 июля спешил на помочь красным частям, охранявшим военные склады у ж/д ст. Всполье, которые белогвардейцы попытались захватить первым делом[24, с. 171; 21, с. 186].

О характере арестов, проводившихся белыми уже в разгаре восстания, в частности, сообщает Извещение №4, изданное их штабом⁴, от 11 июля 1918 г. за подписью Перхурова. Помимо прочего там говорится: «В следственную комиссию при штабе Добровольческой армии поступает целый ряд арестованных, среди которых обнаружено расследованием множество большевистских шпионов, провокаторов и главарей советской власти[9, с. 39]».

В одном духе с этим извещением, упоминая также и о шпионах, писал позднее в своих воспоминаниях ближайший помощник Перхурова в дни восстания К.Я. Гоппер: «В первые дни восстания наш штаб наводняла целая масса разных лиц по всевозможным поводам и справкам: не было никакой возможности отделаться от этой толпы <...>. Пользуясь этим, в наш штаб, конечно, проникали красные лазутчики, которые пристраивались даже на должностях в штабе. Один из них, ходивший всё время, обвешанный ручными гранатами, револьверами и кинжалами, случайно потом был изобличён и расстрелян»[6, с. 518-519].

Отсюда можно вынести представление, что в штабе белых в первые дни царил известный беспорядок, что кстати очень напоминает ситуацию в советских ведомствах прямо накануне восстания, где было полно «антисоветского элемента», – шпионов и заговорщиков.

Кроме того, из слов одного из руководителей белых мы видим, что вражеских шпионов белые могли расстреливать – точно так же, как и красные.

Дополнительно тему арестов раскрывает ещё одно объявление штаба Перхурова: «Число арестуемых продолжает увеличиваться. Расследованием причин задержания выяснено, что многие аресты производятся слишком неосмотрительно, без достаточных улик, по одним непроверенным и недоказанным подозрениям и часто лицами, на то неуполномоченными. Приказываю твёрдо помнить, что мы боремся против насильников за правовой порядок, за принципы свободы и неприкосновенности личности. Поэтому я требую: 1) чтобы аресты и обыски производились исключительно уполномоченными на то лицами, за исключением лишь тех случаев, когда преступник явно застигнут на месте преступления. 2) Чтобы аресты и обыски производились с крайней осмотрительностью, когда на то имеются твёрдые данные, а отнюдь не одни непроверенные подозрения. Виновные в производстве неосмотрительных арестов и обысков будут подвергаться строгой ответственности. А. Перхуров, А. Кизнер[9, с. 40]».

При этом есть немало фактов, указывающих на то, что единых критериев кого подвергать аресту, а кого – нет, у белых не было. Т.е. действия проводились «по обстоятельствам». Вот характерный пример «несистемного» ареста. Когда арестованную коммунистку Розанову Е.И. привели под караулом в штаб белых, старший караульный доложил об этом своему начальнику. Начальник, узнав, что та «ни в чём не замечена» и посмотрев её паспорт, сказал: «Свободны» - и ушёл. Офицер-караульный с недоумением посмотрел ему вслед и обратился к другому начальству. А уже там распорядились отвести Розанову в дом Лопатина, где содержались заключённые[22, с. 42].

В приведённом Извещении №4 также упоминается, что при добровольческом штабе имелась следственная комиссия, через которую, якобы, проходили все арестованные. В том числе эта комиссия была призвана, по-видимому, выявить наиболее опасных для белогвардейцев коммунистов, а по одному из имеющихся мнений, именно наиболее опасных для себя коммунистов и сторонников советской власти белые и заключили на знаменитую ярославскую баржу смерти[15]. По-другому объясняет идею создания

⁴ См. Приложение 3.

баржи сам Перхуров: «здесь (в Ярославле – Н.Б.) не было места (для содержания заключённых – Н.Б.), а Волга представляла наиболее безопасное от обстрела место[26, с. 330]». В пользу логичности этого довода свидетельствует то, что решение это было принято вечером 6 июля, и уже только потом, 7 июля, а ещё более – 9, начнётся усиленный обстрел города красными, и баржевики окажутся едва ли не в самом опасном положении.

В своих судебных показаниях Перхуров говорит, что приказал выдавать каждому баржевику по фунту хлеба в сутки. Но в силу всё того же обстрела доставить продовольствие на баржу не удавалось. И всё же была предпринята одна попытка, инициативу взял на себя офицер-латыш, который в ходе выполнения задания был смертельно ранен[26, с. 330 и 346]. В целом из стенограммы судебного процесса над Перхуровым следует, что им действительно был дан такой приказ о доставке на баржу продовольствия, а упомянутая неудачная попытка доставки продовольствия на баржу офицером-латышом была признана на суде баржевиками, допрашивавшимися в качестве свидетелей[36, с. 346].

Но после одной-единственной состоявшейся доставки (7 июля) приказ Перхурова был, как он предположил, кем-то «аннулирован» (возможно, Верёвкиным), и за дело снабжения арестованных взялась, якобы, актриса Барковская. В итоге из-за обстрела, отрезавшего их от суши, узники в течение 13 дней провели в условиях голода.

Также на суде Перхуров упоминает, что «проект» баржи был им принят поскольку тюрьмы для размещения арестованных в зоне контроля восставших не нашлось. Т.о. история с «баржей смерти» выглядит вполне неоднозначно, и может быть расценена как трагическое стечание обстоятельств, окончательным виновником при внимательном рассмотрении которого сделать не удастся ни одну сторону – ни белых, разместивших баржу на открытом пространстве в будущей зоне обстрела советской артиллерии (а такой зоной обстрела был, вообще-то, весь Ярославль), ни красных, сделавших баржу огнём своих артобстрелов неприступной для тюремщиков, а значит – и для снабжения пищей.

Известно также, что у белогвардейцев работал военно-полевой суд. В частности, все заключённые на барже подлежали переводу в ведение начальника комендантской роты «с зачислением за военным судом»[9, с. 54]. Т.е. по замыслу белогвардейцев, предшествующие действия заключённых на барже большевиков на их ответственных должностях должны были быть рассмотрены в судебном порядке. Однако этот замысел так и не был реализован.

О деятельности военно-полевого суда белогвардейцев известно мало. Упоминание о расстреле по судебному приговору есть в показаниях актрисы Барковской [10 с. 152], и, как уже было замечено, здесь, по всей видимости, имеется в виду расстрелянный коммунист Шмидт А.С.

Есть основания полагать, что и с расстрелами в стане белых дело обстояло схожим с арестами образом – без единых критериев и неравномерно.

Второй упомянутый аспект белого террора в ярославском восстании – классовый. Евреев нельзя считать самостоятельным социальным классом, однако анти-еврейский террор белых вписывается как в логику классового террора, так и террора по политической принадлежности (евреи считались сторонниками советской власти):

«Первые почувствовали сладость белогвардейского владычества небогатые и просто бедняки евреи-жители Ярославля. Тёмные личности из белогвардейцев не упускали случая отпускать ругательства и угрозы погромом по адресу этих слоёв населения. Были случаи самочинного расстрела белогвардейцами арестованных ими евреев по дороге в штаб[14, с. 61]».

Можно было бы не заострять внимание на этом свидетельстве, если бы не ряд обстоятельств. Известно, что в белогвардейской среде нередко имелись люди антиевретских взглядов.

Известно, что евреи часто становились ревностными большевиками. К примеру, ярославский председатель горисполкома с говорящей фамилией Закгейм имел отношение к финансово-хозяйственным реквизициям проводившимся в Ярославской губернии. Ярославский же предгубисполкома и военный комиссар Нахимсон С.М., тоже еврей, как говорят некоторые очевидцы, был человеком достаточно жёстким и чуть что, имел обыкновение браться за револьвер. В итоге положение и неоднозначная деятельность этих людей обусловили появление у них множества недоброжелателей.

В частности, в убийстве Нахимсона можно проследить и другие, не менее веские, личные мотивы. Ещё до его назначения на пост председателя ярославского губкома и военкома ярвоенокруга, он с ноября 1917 по январь 1918 занимал должность председателя искосола 12 Северо-западной армии (Рижский фронт), в т.ч. охранявший город Ригу. Благодаря усилиям Нахимсона на этой должности 12-я армия превратилась, по выражению некоторых, в «неуправляемую толпу дезертиров». Именно Нахимсона и Данишевского⁵ генерал Гоппер, будущий участник ярославского восстания, обвинял в предательстве и сдаче Риги немцам в августе 1917 года. Сдачи Риги и предательства ему не простили и коллеги-офицеры. И когда в июле 1918 года его расстреливали в одном из дворов Ярославля, кто-то из стрелявших (а судя по данным ГубЧК это был бывший офицер Никитин К.Ф.) сказал: «Это тебе за 12-ю армию[25]». Впоследствии Никитин был пойман чекистами, опознан свидетелями убийства Нахимсона и расстрелян.

В воспоминаниях одного из участников ярославского восстания, полковника Злуницына П.Ф., при описании событий уже после ухода отряда Перхурова из осаждённого Ярославля мы находим другие примечательные строки: «Мы, всё же, благополучно проскользнули под мостом и остановились у Толжского монастыря. Рассветало, когда мы стали выгружаться. На рассвете мы уже заняли какую-то деревушку, - там был захвачен еврей-комиссар и тут же нами расстрелян»¹², с. 536]. С одной стороны, здесь можно не без основания предположить явный антисемитизм. С другой стороны, так или иначе, комиссар был представителем враждебной силы, и появившихся белых он не замедлил бы выдать, т.о. его расстрел – это наш старый знакомый способ «обезопаситься».

Таким образом, бесцеремонная послеоктябрьская политика большевиков, реквизиции, продразвёрстка, евреи на ответственных должностях и, конечно же, личные счёты – всё это переплеталось между собой, накладывалось одно на другое, пока, наконец, не «прорвало», и не привело в том числе к расправе над Закгеймом и Нахимсоном: «...мы увидели труп с размозжённым черепом... Пробившись вперёд, мы узнали труп тов. Закгейма.

Из толпы были слышны голоса: «Собаке – собачья смерть»^[18, с. 39] – писали очевидцы результата расправы.

Наконец, что касается вопроса массовых расправ белогвардейцев над коммунистами, историк Р.В. Балашов приводил в пользу того, что они имели место, следующее: «Белые расстреливали пленных у каланчи на Сенной площади или у Власьевской церкви, красные – на Городском валу. Как рассказывал И.Н. Миронов [председатель Военно-революционного комитета на ст. Всполье – Н.Б.], после ликвидации восстания – на Сенной площади в одной могиле красноармейцы обнаружили 126 трупов пленных, которые, судя по их телам, были зарыты полуживыми»^[1, с. 100]».

Но надо сказать, что свидетельство Миронова стоит оценить как довольно спорное.

«Ветеран войны и труда, бывший фельдшер военного госпиталя С.В. Никитин вспоминал об истязаниях и расстрелах пленных красноармейцев. Госпиталь находился

⁵ Данишевский К.Ю.Х. (1884-1938), латыш, участник революции, сотрудник "Окопной правды", редактором которой был С.М. Нахимсон.

на набережной Волги в здании, где в наши дни работает Управление Северной железной дороги. «Рядом с ним, на одной из пристаней, – рассказывал С.В. Никитин, – расстреливали красных пленных и всех подозрительных. Расстреливали пачками, десятками[1, с. 101]».

Настало время перейти, собственно, к красному террору. Важным обстоятельством является то, что в ходе восстания лета 1918 года осуществляла террор не ярославская ГубЧК, а командиры и части красной армии, подавлявшие восстание. Губернский же институт ЧК был полностью разложен и подорван накануне восстания – в чём для восставших была большая удача.

Уже было сказано, что в красном терроре в описываемых событиях можно выделить террор революционный (против белых и сочувствующих им) и классовый террор. Более массовым в ходе и после восстания был первый. Стоит подчеркнуть, что массовость красного террора в связи с ярославскими событиями является доказанной, подтверждённой документально, в отличие от массовости белого. Сохранилась часть имён жертв красного террора, однако, до сих пор не было проведено работы, имевшей целью установить поимённый список жертв. Для начала стоит сказать о революционном терроре.

При соотнесении знаменитого декрета «О красном терроре» от 5 сентября 1918 года с красным террором 1918 (и последующим в связи с событиями восстания) в Ярославле стоит оценить декрет по сути лишь как «закрепляющий акт», фиксирующий уже сложившуюся практику, т.к. следующие меры, предусмотренные им, осуществлялись в Ярославле ещё за месяц до официального опубликования декрета: «...подлежат расстрелу все лица, прикосновенные к белогвардейским организациям, заговорам и мятежам[8]». Кроме того, после восстания имело место содержание «классовых врагов» советской власти в концентрационных лагерях, которое также предусматривалось положениями декрета⁶.

Т.о. опыт подавления ярославского восстания, безусловно, явился для советской власти существенным шагом на пути к принятию декрета.

Из приводимых ниже телеграмм, как и из многих других свидетельств, мы можем сделать вывод, что разговор с «контрой» летом 1918 у красных был уже коротким. Первые две из них принадлежат перу председателя Всероссийского бюро военных комиссаров Константина Юренева (Кротовского) – в адрес командующего красными частями на левом берегу Волги А. Геккера:

«Белогвардейское восстание в Ярославле должно быть подавлено беспощадными мерами. Пленных расстреливать: ничто не должно остановить или замедлить суворой кары народной против известных поработителей. Террор применительно к местной буржуазии и её прихвостней, поднимающих голову перед лицом надвигающихся англо-французских империалистов, должен быть железным и не знать пощады[16]».

«...Телеграфируйте Геккеру предписание, чтобы белогвардейцев беспощадно расстреливали, хотя бы их были сотни и более. За мягкое сердечие пойдёт под суд[16]».

Третья телеграмма была направлена народным комиссаром по военным и морским делам Львом Троцким в адрес командующего красными на правом берегу Волги Ю. Гузарского:

«Ваше обращение к центральной власти [с запросом о решении участии пленённых членов штаба городского самоуправления – Н.Б.] преступно... Поступайте с пленниками так, как подсказывает вам революционная совесть и необходимость. Вам известно, как расправляемся мы с врагами рабоче-крестьянской власти. Принять к точному исполнению и об исполнении донести[16]».

⁶ Во время восстания конц. лагеря также имели место в стане красных, однако, в них содержались погорельцы и беженцы из разрушенного Ярославля. А вот классовые враги попросту расстреливались красными.

А вот запись разговора Гузарского с дежурным военно-оперативного отдела наркомата военных дел, передававшим приказ своего начальства:

«Не присылайте пленных в Москву, так как это загромождает путь, расстреливайте всех на месте, не разбирая, кто он. В плен берите только для того, чтобы узнать об их силах и организациях[16]».

После подавления восстания в день 21 июля 1918 года красными сразу же были расстреляны участники штаба восстания. После ок. 2-часового следствия над 73 захваченными в Волковском театре пленниками, проводившегося прямо в ж/д вагоне, 57 из них было расстреляно здесь же, на ст. Всполье.

Вплоть до ноября 1918 года образованной сразу после подавления восстания Особой следственной комиссией по приговору будет приговорено к высшей мере ещё 350 человек. Всё это – революционный террор. Вплоть до декабря 1918 и ещё в 1919 году органы ГубЧК расстреливали скрывавшихся «пособников белогвардейцев».

Но в числе тех 73, захваченных в плен в театре им. Волкова 21 июля находилась и бывшая актриса В.Н. Барковская. Её муж принимал участие и погиб во время восстания, а сама она оказывала помощь раненым добровольцам. Один из главных руководителей подавлением восстания Гузарский, арестовавший членов белого штаба, пожалел бывшую актрису и, вняв её просьбам, взял её с собой в Москву, т.к. после всего пережитого в Ярославле она оставаться не могла[10].

Вот как вспоминал красный террор участник подавления восстания большевик Громов: «В это время приводят жену прaporщика, который участвовал у белых. Этот случай необходимо отметить лишь потому, что женщина, наверное, минуты две как только что родила, ребёнок не вымыт и неодет, как родился. Я запротестовал и не дал расстреливать со словами: «Я кончу работу, если у нас будут так поступать с женщинами. Виновата ли она, что муж ушёл или его мобилизовали». Протест мой имел вес, и солдаты со мной согласились. Я отдал свою порцию консервов и хлеб, и женщина отправилась, но на измученных глазах видна была необытная радость, в лагерь Ярославских беженцев, который располагался вдоль насыпи железной дороги на поле около Ярославской Большой Мануфактуры»[7].

Конечно, такие частные случаи, как два вышеприведённых, не позволяют нам сделать общих заключений, однако, они хорошо отражают общую картину и атмосферу беззакония. Всё указывает на то, что вмешательство Громова и поведение Гузарского были скорее эксцессами, чем общей практикой, и в большинстве конец всех, кто имел отношение к вооружённой контрреволюции, был печален.

Как уже было сказано, со стороны большевиков имел место и классовый террор. Его отличие состояло в том, что он носил качественно иной характер, чем террор белых, т.к. опирался на марксистские в своей основе представления о враждебности «трудовому народу» интеллигентов и буржуазии, как контрреволюционных классов, что фактически служило оправданием убийства неугодных.

«Масса появилась из города беженцев⁷, для чего у меня был организован концлагерь для более ненадёжных, коих я направлял в таковой, но красноармейцы по дороге по рукам судили того или иного беженца, если руки похожие на рабочие, то таковых вели в концлагерь, а непохожие на рабочие, то тех расстреливали[20, с. 441]» – писал начальник Новгородского отряда, принявший деятельное участие в подавлении восстания, А.П. Поляков.

Одним из явно враждебных большевикам классов было в Ярославле было духовенство – известным является факт расстрела после восстания на ст. Всполье вместе с членами белого штаба священника Владимирской церкви, как пулемётчика, стрелявшего с колокольни своей церкви[15, с. 62]. Следует отметить, что духовенство

⁷ Имеется в виду, на второй-третий день восстания, в результате начатого красными артобстрела города со станции Всполье.

изначально активно поддержало восстание. Вот как характеризует роль духовенства в восстании очевидец Д. Малинин:

«Ярославское духовенство с самого начала октябрьской революции было настроено активно контрреволюционно. Ещё в январе 1918 г. ярославские попы пытались устроить опять что-то вроде восстания, но их попытка была быстро подавлена. Уже тогда попы призывали «православных христиан» покаяться и причаститься перед вступлением в бой с большевиками.

Те же самые призывы слышались из уст духовенства и в июльские дни[15, с. 62]». В дни восстания священники также служили молебны «О победе и одолении». Некоторые не ограничивались этим и принимали в вооружённой борьбе активное участие[15, с. 62].

А.П. Поляков, командир Новгородского отряда, также свидетельствует, что в ночь на 8 или на 9 июля одна из церквей была окружена его красноармейцами и «с таковой с пулеметом был снят поп»[20, с. 441].

Результатом данной работы стало выявление предпосылок и логики в карательной политике восставших и большевиков в ярославском восстании. Мы видим, что террор советской власти во время восстания и после его подавления в целом соотносился с постановлениямиенным позднее декретом «О красном терроре» и главным образом касался:

- активных представителей контрреволюции, с оружием в руках выступивших против власти большевиков – систематический террор;
- тех, кто имел отношение к активным контрреволюционерам (родственная связь и проч.) – систематический террор;
- тех представителей не-пролетарских классов, которые имели несчастье попасть под горячую руку (классовый террор) – спонтанный.

Надо сказать, что спонтанный в 1918-1919 годах классовый террор, заложив эту негативную тенденцию, во второй половине 1930-х гг. примет форму систематического, и репрессиям подвергаться будут все, имеющие, как и имевшие в прошлом, отношение к антисоветским классам.

Т.о. в описываемых событиях политика красного террора, за исключением ряда эксцессов, носила главным образом революционно-классовый характер, была чётко организованной, а после восстания вступила в фазу своей монополизации подразделениями ЯрГубЧК.

Политика же террора белогвардейцев в ярославском восстании носила характер несистематизированный, однако, вполне целенаправленный. Нельзя сказать, что карательные инициативы исходили из белого штаба – известен лишь один случай «расстрела по суду», упоминаемый участницей восстания Барковской. Большая часть расстрелов, проводимых белогвардейцами, имела чёткую антибольшевистскую направленность, нередко, по-видимому, носила характер личной мести, и при этом инициатива этих расстрелов исходила как бы «снизу», от людей разного положения из среды восставших и активно сочувствовавших им. Нельзя т.о. возлагать всю вину за бессудные расправы в городе на белый штаб, который, однако, кроме декларативных и формальных вещей, не сумел оказать реального противодействия всей этой бессудной практике «снизу».

Библиографический список

1. Балашов Р.В. Жестокость//Не предать забвению, т. 5. Ярославль: Верхняя Волга, 1993.
2. Балашов Р.В. Памятник-обелиск жертвам белогвардейского мятежа 1918 года.
3. Балашов Р.В. Пламя над Волгой. Ярославль: Верхневолжское издательство, 1984.

4. Беркович А.И. А.С. Шмидт//Шестнадцать дней, Ярославль: Издание Ярославского Губкома Р.К.П., 1924 – с. 168-170.
5. Вл. С-в. Памяти тов. Шмидта//Ярославский сборник, посвящённый годовщине Великой Октябрьской революции и июльским событиям в Ярославле. Ярославль: издание Яр.-й Губ.-й Комиссии по орг.-и празднеств годов.-ны вел.-й революции, 1918 – с. 59.
6. Гоппер К.Я. Четыре катастрофы (выдерж.)//Ярославское восстание 1918. Документы» (сост. Е. Ермолин, В. Козляков), М., 2007 – с. 504-520.
7. Громов А.Я. Воспоминания о ярославском мятеже//Из истории ярославского белогвардейского мятежа, Ярославль: Издательство Ярославского Губернского Комитета Р.К.П., 1922 – с. 22-36.
8. Декрет о красном терроре. Источник: <http://www.hrono.ru/dokum/terror1918.html>.
9. Документы ярославского восстания (белые)//Ярославское восстание 1918. Документы (сост. Е. Ермолин, В. Козляков), М., 2007 – с. 24-62.
10. Допрос участницы восстания Валентины Николаевны Барковской в Московской ЧК 25 июля 1918 г.//Ярославское восстание 1918. Документы (сост. Е. Ермолин, В. Козляков), М., 2007 – с. 148-153.
11. Дутов Н.В. Ярославские слободы, ЯГО ВОО ВООПИиК, Ярославль, 2004.
12. Злуницын П.Ф. Воспоминания//Ярославское восстание 1918. Документы (сост. Е. Ермолин, В. Козляков), М., 2007 – с. 520-538.
13. Кидяров А.Е. Ярославский мятеж 1918 г. и православная церковь, 26.03.2009 (источник: <http://www.hrono.ru/proekty/romanov/2rc27.php>).
14. Королёв В. Под властью белых// Ярославский сборник, посвящённый годовщине Великой Октябрьской революции и июльским событиям в Ярославле. Ярославль: издание Яр.-й Губ.-й Комиссии по орг.-и празднеств годов.-ны вел.-й революции, 1918 – с. 60-62.
15. Малинин А. У белых под пятой//Шестнадцать дней. Ярославль: Издание Ярославского Губкома Р.К.П., 1924 – с. 57-88.
16. Мясников В., Шевяков Ю. Важно все-таки знать погибших//Золотое кольцо//Ярославль, 21.01.1995.
17. Недорезов Б.Н. Погибших было не так много/Золотое кольцо, 09.04.1993.
18. Орлов, Пестов, Хрусталёв. Воспоминания 3-х коммунистов// Из истории ярославского белогвардейского мятежа, Ярославль: Издательство Ярославского Губернского Комитета Р.К.П., 1922 – с. 39-41.
19. Петровичев Г. О днях прошедших//Шестнадцать дней, Ярославль: Издание Ярославского Губкома Р.К.П., 1924 – с. 88-131.
20. Поляков А.П. Воспоминания начальника Новгородского отряда//Ярославское восстание 1918. Документы (сост. Е. Ермолин, В. Козляков), М., 2007 – с. 437-442.
21. Предатели-изменники/Красная Книга ВЧК, 2 изд., М: Политиздат, 1989 – с. 186.
22. Розанова Е.И. Воспоминания коммунистки//Из истории ярославского белогвардейского мятежа, Ярославль: Издательство Ярославского Губернского Комитета Р.К.П., 1922 – с. 41-46.
23. Розанова О.И. Тов. Зелинченко//Шестнадцать дней, Ярославль: Издание Ярославского Губкома Р.К.П., 1924 – с. 170.
24. Розанова О.И. Тов. Лютов//Шестнадцать дней, Ярославль: Издание Ярославского Губкома Р.К.П., 1924 – с. 171.
25. Рябой В. Рыбинские евреи в отечественной истории. Ссылка на источник: <http://www.wid-m-2002.ru/life-confessions/jewishcommunity.html>.
26. Стенографический отчёт о допросе над руководителем ярославского восстания полковником А.П. Перхуровым 15-22 июля 1922 г.//«Ярославское восстание

1918. Документы» (сост.: Ермолин Е.А., Козляков В.Н.), изд.-во «Материк», серия «Россия. XX век. Документы», Москва, 2007 г. – с. 251-412.

27. Троцкий, Л.Д. «Терроризм и коммунизм» // (сверено по Лен. отд. «Госиздат», 1920 г.) – с. 16. Ссылка на материал: <http://proflib.com/ctenie/58822/lev-trotskiy-terrorizm-i-kommunizm-16.php> (время обращения: 21.02.16).

УДК 9

С.И. Киямова, Н.В. Дутов

Павел I и Ярославский край

Аннотация

Целью данной исследовательской работы было выявление основных аспектов деятельности императора, касающиеся Ярославского края. На основании анализа источников дана новая, более объективная оценка деятельности императора. Рассматриваются такие вопросы как: административная реформа императора в Ярославской губернии, деятельность губернаторов Ярославского края «павловской» эпохи, приезд монарха и его семьи, культурные преобразования в губернии. Подробно описан приезд государя и его распоряжения, касающиеся Ярославской губернии, в частности, снос Дворца наместника на Ильинской площади. Автор предлагает свою оценку эффективности императорских реформ в Ярославской губернии.

Annotation

The aim of this research was to identify the main aspects of the Emperor's activities in the Yaroslavl region. In this work we present a new objective assessment of the Emperor's activities based on data analysis. The work considers such questions as: the administrative reform of the Emperor in the Yaroslavl region, the reign of governors in the region, the arrival of the monarch and his family, cultural changes in the area. The article describes in details the arrival of the Emperor, his orders, for example: rebuilt of the Governor's Palace in the Elias area. In the work we can find evaluation of the effectiveness of the Imperial reforms in Yaroslavl region.

Ключевые слова

Павел I, Ярославская губерния, Топографические описания, Дворец наместника, Н.И. Аксаков, Губернская реформа.

Keywords

Pavel I, Yaroslavl Province, Topographic Description, Palace of the Governor, N.I. Aksakov, Provincial Reform.

Император Павел I – одна из самых загадочных и трагических фигур на российском престоле. Правление Павла I с 1796 по 1801г. одни историки называют «непросвещенным абсолютизмом», другие – «военно-полицейской диктатурой», третьи – считают Павла «русским Гамлетом», четвёртые – «романтическим императором». Негативную оценку деятельности императора дают такие историки, как Н.М. Карамзин, Н.Я. Эйдельман, Е.С. Шумигорский и другие. Считают, что его деятельность послужила бы фундаментом для зарождения великой державы профессор Буцинский, князь Н.М. Романов. В советское время появились более сдержаные оценки его деятельности, все больший акцент делался не только на его неудачах, но и на его успехах. Этот правитель России не оценен по праву и достоинству. Клеймо самодура и тирана, в основном, навязано его убийцами, а так же родной матерью, которая стремилась укрепить свою власть.

«Люди не рождаются глупыми или умными, а становятся теми или другими в зависимости от воспитания, то есть от окружающей среды» (К.А. Гельвеций) [6,17]. Детство его прошло в необычных условиях, наложивших резкий отпечаток на его характер. Сразу же после рождения Павла отняла у матери его бабушка – Елизавета Петровна. Воспитывали его няньки, а с 1760 года главным воспитателем стал Н.И. Панин. Будущий император изучал такие дисциплины, как — Закон Божий, естественная история, танцы, музыка и др.[14]. Он много читал. Помимо литературы исторического характера, читал А.П. Сумарокова, М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, Ж. Расина, П. Корнеля, Мольера, М. Сервантеса, Вольтера и Ж.Руссо. Владел латынью, французским и немецким языками, любил математику, танцы, воинские упражнения. Блестящее образование, широкий кругозор, вера в Бога и следование рыцарским идеалам отразились на политической деятельности Павла Петровича.

Административно-территориальные преобразования Павла I в Ярославском крае.

Губернская реформа Павла I. Упразднения Ярославского наместничества.

Правление императора ознаменовалось введением ряда реформ: произошли новые административно-территориальные преобразования.

В целях централизации и укрупнения территориально-административных единиц 12 декабря 1796 года последовал Именной указ, данный Сенату. «О новом разделении Государства на Губернии». Вместо прежних 50 губерний, доставшихся ему в наследство от предшественницы, оставалась 41, плюс Область Войска Донского.

Реформы затронули и Ярославский край. В отношении края были проведены следующие преобразования:

1. В 1796 г. была изменена в сторону упрощения система управления на местах. При Павле I должность генерал-губернатора была упразднена, стало использоваться только наименование «Ярославская губерния» и главным должностным лицом стал губернатор, ранее подчинявшийся наместнику.

2. Число уездов сократилось с 12 до 10. Петровский уезд был присоединен к Ростовскому, а Борисоглебский к Романовскому.

Так же согласно новым правилам губернатор наделялся широкими полномочиями:

1) он мог вмешиваться в судебное разбирательство на любой стадии, так как судебные органы не были полностью отделены от административных.

2) в низших инстанциях губернатор мог приостанавливать рассмотрение дела, а в случае несогласия с палатами уголовного и гражданского суда мог переносить дело в Сенат;

3) губернатор имел право утверждать приговоры палат и низших инстанций.

Таким образом, губернские реформы Павла I несколько упростили систему административного управления на местах, но постоянные кадровые перестановки этого периода очень усложняли ситуацию в губернии.

Реформы императора внесли серьезные изменения в административно-территориальное устройство Ярославского края. К концу века окончательно определилась новая административная единица – Ярославская губерния, которая просуществовала почти полтора века.

Губернаторы Ярославского края времен Павла I.

XVIII столетие отмечено важными событиями в жизни края. Изменился его административно-территориальный статус. На смену уездам допетровской эпохи пришли провинции, а затем впервые была учреждена Ярославская губерния, просуществовавшая до 1917 года. В последней четверти века появляются новые должностные лица – наместники и губернаторы, ставшие действительными хозяевами губернии.

За пять лет правления Павла I в Ярославской губернии сменилось пять губернаторов – Н.С. Урусов, Л.В. Тредияковский, Н.И. Аксаков, его сын М.Н.Аксаков и В.П.Слудин. Судить о деятельности губернаторов нашего края в совокупности довольно трудно, так как срок их пребывания на посту разнится от 3 дней (Михаил Николаевич Аксаков) до 7 лет (Н.С. Урусов).

Подготовка к визиту Павла Петровича

Многие российские императоры в периоды правления часто путешествовали по стране, и Павел I не стал исключением. Эти поездки служили своеобразным смотром верховной власти, экономических и культурных достижений посещаемого края.

В конце февраля 1798 года в Ярославль пришло известие о намерении императора Павла I посетить Ярославскую губернию на обратном пути из Казани в Петербург.

Понятно, что это новость сильно встревожила местную власть. Генерал-прокурор давая знать о таковом намерении самодержца ярославскому губернатору Николаю Аксакову, обязал его принять заблаговременно всевозможные меры, чтобы император нигде не встретил задержки в дороге, согласно избранному им маршруту.

Этот самый маршрут и поставил всех в тупик. Известно было, что государь любил точное, буквальное исполнение его воли, и наказывал за противоречие, хотя бы и маловажное. Между тем везти его, не отступая от указанного им направления представлялось делом более, чем рискованным. Могло случиться ужасное несчастье – император с сыновьями и свитою, могли утонуть в болотах.

Губернатор Аксаков был в замешательстве и поручил решить этот вопрос губернскому правлению, которое отправило землемера найти другую, более безопасную дорогу. Между тем во все уездные города были разосланы указы с известием о предстоящем посещении государя. Начальство требовало, чтобы «каждый из служащих был совершенно исправен к своей должности».

Приезд императора был наиболее памятен для губернии крупными дорожными работами. Крестьяне строили мосты, рыли канавы, чтобы император и его свита смогли проехать по ярославским дорогам. К первым числам июня всё было уложено, и Аксаков успокоился, получив сведения, что новый маршрут утверждён императором.

Вступление высочайшего поезда в пределы Ярославской губернии назначено было сперва 8 июня, но потом, как увидим, срок этот ускорили, ибо император торопился в столицу, где ожидали его обычные занятия. Везде он останавливался только на короткое время. Для станций в Ярославской губернии, после изменения маршрута, были утверждены следующие места: село Туношна, Ярославль, Романов, деревня Киндяки, Рыбинск, Молога, деревня Дубец, село Брейтово и село Горинское.

Высочайший поезд состоял из 4 карет, 37 колясок и 2 кибиток. Сам император и сопровождающие его великие князья Александр и Константин изволили сидеть в разных колясках.

Визит Павла I в Ярославский край

4 июня 1798 года, возвращаясь из поездки в Казань, с сыновьями Александром и Константином Павел I посетил Ярославскую губернию. После прослушивания литургии и молебна в Успенском кафедральном соборе император посетил Архиерейский дом (бывший Спасский монастырь), где также прослушал молебен. Губернатор Н.И. Аксаков преподнес ему в дар топографическое «Описание Ярославской губернии» с двумя картами, сделанными от руки, с красочными изображениями Ярославля. На ночь Павел остановился в Генерал-губернаторском доме.

В Ярославле он дал приказ разобрать дворец наместника. После смерти Екатерины II Павел I отменил наместничества, а дворцы наместников намеревался использовать под нужды военнослужащих. В Ярославле в то время был дворец наместника на Ильинской (ныне Советской) площади, который император также велел

разобрать, поскольку дворец был выстроен некачественно, из кирпичей дворца были выстроены казармы кадетского корпуса, которые теперь составляют часть корпусов Ракетного училища на Московском проспекте.

5 июня 1798 года императорский поезд из 4-х карет, 37 колясок и двух кибиток покинул Ярославль. Маршрут в столицу пролегал через Романовский, Рыбинский и Мологский уезды. В городе Молога император переправился через Волгу в специально доставленном сюда военном катере. За расторопность местный городничий Глебов, представленный Павлу I, был произведен из коллежских асессоров в надворные советники и награжден золотой табакеркой с эмалью.

В Брейтове, где на короткое время остановился императорский поезд, местные крестьяне решили подать Павлу I устную жалобу на помещика И.Я.Мусин-Пушкина, отнявшего у них лучшие земли. Однако царь жалобы не принял, погрозив собравшимся битьем палками. Царский поезд тотчас оставил село, взяв курс на Санкт-Петербург[12].

Суммируя вышесказанное, мы приходим к выводу, что правление императора сильно сказалось на истории Ярославского края. Его реформы оказались весьма продуктивными, поскольку просуществовали вплоть до Советского времени. Как было сказано выше в современной историографии император занимает неоднозначную позицию и споры, о целесообразности деятельности императора идут и по сей день.

Проделав эту работу, я пришла к выводу, что всё же Павел I несправедливо осужден общественностью, он предпринимал попытки прогрессивного реформирования государства, но не все они реализовались по задумке самого императора. Но нельзя однозначно судить о правлении какого-либо императора, в том числе и Павла I. Важно объективно учитывать негативные и положительные результаты его деятельности. Ведь как говорил известный русский философ и публицист Пётр Яковлевич Чаадаев: «Переоценка прошлого необходима не для одной совести. Переоценка истории есть единственная возможность пути».

Библиографический список

1. Аксаков, Николай Иванович // Русский биографический словарь: в 25 томах. – СПб. – М., 1896-1918.
2. П. Андреев, Л. Генкин, П. Козлов, и др. «Ярославль. Очерки истории города», Ярославль, 1954.
3. А.Б. Дитмар «Над старинными рукописями: – Топографические описания Ярославского края XVIII века», Верхневолжское издательство, Ярославль, 1972.
4. В.М. Марасанова «Ярославский край в XVIII веке», Ярославль: [ЯрГУ], 1997.
5. В.М. Марасанова, Г.П. Федюк – «Ярославские губернаторы 1777-1917», Ярославль, 1998.
6. Г. Оболенский «Император Павел I», Москва, 2001.
7. А. Песков «Павел I», цикл «Жизнь замечательных людей», Москва, 2005.
8. Журнал «Русский архив, издаваемый при чертковской библиотеке Петромъ Бартеневымъ», стр. 294-326, 1870.
9. Е.В. Хорватова «Русский Гамлет», Москва, 2011.
10. «Ярославские епархиальные ведомости (часть неофициальная)», №16, от 20 апреля 1893г.
11. <http://www.bibliofond.ru/> (время обращения: 25.12.2015)
12. <http://www.yaroslavskiy-krai.com/> (время обращения: 04.01.2016)
13. http://ria.ru/trend/pavel_the_first/ (время обращения: 10.01.2016)
14. http://www.people.su/84040_2 (время обращения: 13.01.2016)
15. <http://www.runivers.ru/doc/territory/366593/> (время обращения 15.01.2016)

СЕКЦИЯ 4
Общественные и гуманитарные науки: методика преподавания
филологических дисциплин

УДК 370.17

А.Н. Колесова, Н.Н. Иванов

**Интерпретация жанров древнерусской литературы на уроках литературного
чтения: работа с образом-персонажем**

Аннотация

В статье предложены методические варианты анализа и интерпретации обобщения произведений древнерусской литературы – агиографического жанра, былин и некоторых других – для уроков литературного чтения в начальной школе. Автор пытался найти разумное и приемлемое соотношение между тематическим и художественным своеобразием агиографии, с одной стороны, и теми формами чтения, разборов, комментирования и анализа, которые диктуются возрастом читателя, с другой. Автор использовал сложившиеся в литературоведении подходы к произведению литературы; акценты сделаны на мотивном анализе, использованы методики работы с образом-архетипом. Сделана попытка наметить «технологии» развития творческих инициатив учащихся в процессе освоения жанров древнерусской литературы. Работа адресована исследователям, педагогам, преподавателям, студентам.

Annotation

The article is devoted to the problem of religious experience in the structure of emotional responses, reactions, students, arising in the process of perception of works of literature. The article considers the problem of development of student creativity when working with the texts of biblical themes. The article deals with the historical and cultural comment of folklore texts and the methodological peculiarities of this work in literature classes in primary school.

Ключевые слова

Восприятие, интерпретация произведения литературы, анализ, художественного текста, «священные» книги, фольклорные тексты на уроке литературы, литературное развитие школьников.

Keywords

Perception, interpretation of a literary work, analysis, artistic text, "sacred" books, folklore texts in the literature class, literary development of schoolchildren.

Возможности «священных» книг, произведений древнерусской литературы в удовлетворении познавательных, эстетических, нравственных запросов юных читателей огромны. Педагоги предлагают постигать их, например, в целях просвещения (О.В. Кубасова) и духовно-нравственного воспитания школьников (С.Г. Макеева), изучать т.н. христианский миф (И.Г. Минералова), но общепринятых методик их прочтения в начальной школе не выработано.

По мнению Н. Д. Молдавской, восприятие произведения литературы может явиться психическим новообразованием, роль которого в воспитании и обучении огромна. Этот вид деятельности связан с извлечением заложенной в тексте произведения информации, но в восприятии художественного произведения главное – не информация, а связь эмоций и мысли. Такую связь литературоведы называют эстетическим восприятием, или «чувствуемой мыслью», «сердечным мышлением» [1].

Юнг, Фрейд напоминали, что в детстве важные решения принимаются на авторитете мифов, сказок, легенд. Этот ряд можно дополнить и жанрами древнерусской литературы: былины, агиография. Соответствуя подсознательным ожиданиям школьников, они позволяют найти и выразить их растущие, подспудные, пока неоформленные психические силы. С другой стороны, творческие инициативы дают подросткам книгу как универсальный объяснятельный принцип, и тогда восприятие материала уходит в тонкие духовные сферы, направляет бессознательные умозаключения и психические процессы.

Нравственный потенциал указанных жанров древнерусской литературы созвучен запросам детей: душа, малый храм, внутренняя церковь – место встречи с Богом. В цикле уроков по различным темам мы адаптировали приёмы интерпретации типологически близких образов-персонажей. Это персонажи священных книг, былины, сказок и устной не сказочной прозы, мифологические загадки, агиография, русская средневековая повесть («Повесть о Петре и Февронии»). В процессе интерпретации читатели могут конкретизировать художественную типологию: варьируют мотивы, образность, символику изучаемых произведений. На глубину восприятия текста нацелены следующие задания.

1. Запомнить и воспроизвести в словесном описании, иллюстрациях, картах-схемах сюжеты о сотворении земли, неба, небесных светил, растений, животных и человека; используя образ Мирового дерева, показать устройство мира по горизонтали и вертикали, ярусы небесного свода и подземного мира.

2. Выявить и запомнить устойчивые и повторяющиеся действия, события: запрет и его нарушение персонажем, испытание, поединок с чудовищем, превращение, посещение царства мертвых и возвращение к жизни.

3. Рассказать о равновесии мировых сил, о конце мира и его возрождении в новом облике. Привести сюжеты о подвигах героев, сравнить подвиги (очищение земли от чудовищ и злых великанов, спасение обреченных на смерть, добывание чудесных предметов и др.). В результате – осмыслить жизненный путь героя как исполнение воли богов.

4. Сопоставить события в прочитанных текстах: повторы действий, посещение неба и царства мертвых (спуск в царство смерти, граница и перевозчик, стражи и слуги подземного царя).

Перед чтением, создавая эмоциональную и психологическую обстановку, целесообразно включить «живые» впечатления детей, установить аналогии с личным опытом. «Внутренняя наглядность» помогает восприятию образности, способствует вхождению в текст. Учитель мог предложить читателям записать в тетрадь возникшие в ходе чтения вопросы. Восприятие текста родственно словотворчеству, поэтому важно добиться, чтобы школьники проговорили трудные вопросы, подтвердили текстом собственные суждения. Постановка себя на место персонажа мобилизует читателя, вводит его в мир отношений, нравственных ценностей, конкретизирует анализируемые сюжеты и мотивы. Если типовые связи на уровне персонажей и мотивов отработаны, следует уточнить новые смыслы и понятия. Логика интерпретационных схем предусматривает переходы от конкретного к обобщенному через установление и развитие ассоциативных связей. Так, рассуждая на тему «Мировая гора», учащиеся отвечают на следующие вопросы: 1. Назови гору в окрестностях Иерусалима, на которой находится Гефсиманский сад? 2. Вспомни гору, на которой был распят Христос, с каким библейским преданием связано ее название? 3. С каким элементом ландшафта сравнивает Библия трудности в человеческой жизни? Почему?

Детский возраст характеризует тяга и любовь к святости, которая с годами ослабевает, поэтому важно обращаться вместе с детьми к житиям святых, к именам героев отечественной истории. Современные школьники слабо знакомы с именами святых, с персонажами истории.

Чтение, интерпретация произведений былинного эпоса, агиографии помогает формировать добрые чувства, дает достойные для подражания примеры поведения. Былины являются тем элементом устного народного творчества, по которому можно судить о значении фольклора в жизни народа.

Русский эпос насчитывает десятки богатырей: Илья Муромец, Добрыня Никитич, и Алеша Попович, и Садко-купец, и многие другие герои.

Изучение былин входит в программу по литературному чтению в начальных классах. Это объясняется необходимостью нравственного воспитания, приобщения к культуре предков, особенно в наше время. Однако нужно учитывать и другие факторы. Былины в силу особенностей содержания, объединяющего реальность и фантастику, мифологию и конкретные исторические события, сложны для понимания не только младших школьников, но и взрослых. Ребенок из-за недостаточной базы знаний в области истории, небольшого житейского опыта, отсутствия литературоведческой подготовки не в состоянии в полной мере осознать и представить картины исторических событий, происходящих в былине. Кроме того, сам язык былины сложен: насыщен архаизмами, историзмами, нетипичными синтаксическими конструкциями. Чтобы облегчить положение маленького читателя, авторы учебников включают в свои комплекты былины в пересказе известных писателей, таких, к примеру, как И.В. Карнауховой, А.Н. Нечаева и др. Для младших школьников это делать необходимо, т.к. былинные сказки читать ребенку, недостаточно хорошо овладевшему техникой чтения, гораздо легче. Но и былины в их первоначальном виде надо включать в чтение и слушание младшим школьником.

Стратегия интерпретации состоит в том, чтобы работать на полноту «осмыслиения – понимания», на точность и верность восприятия содержания, художественных особенностей произведения. Осмыслиению текста предшествует его анализ. Это квалифицированная работа над произведением литературы как таковым; но еще и целенаправленная работа над развитием способностей, связанных с художественной рецепцией, с творчеством, погружением в текст. И если она отсутствует, то читатель воспринимает лишь основные поступки героев, следит за ходом сюжета (уровень восприятия сюжета в литературоведении), пропускает в произведении более глубокие, надсюжетные смысловые уровни. Такой способ чтения, по наблюдению М.С. Соловейчика, закрепляется и сохраняется даже в зрелом возрасте. Сходные идеи высказывала и О.И. Никифорова, мотивируя появление дефектных механизмов восприятия, когда читатели в подлинно художественном произведении усваивают лишь его сюжетную схему и абстрактные, схематические представления об образах, то есть такие, как при чтении малохудожественных книг. Иначе, когда не воспринимается художественность как таковая. Назовем предварительно эту сторону в обозначении объема анализа, восприятия и осмыслиения знанием о литературе. Вслед за ними отметим функции анализа как «обдумывающее» обучение читателей умению размышлять над книгой, ее содержанием, несложными элементами художественной формы. Укажем и на важность связи логического анализа с эмоциональной стороной достижения художественного произведения, чувствованием в него. В процессе интерпретации произведения формируется адекватность восприятия; это может быть совместное (учитель и ученики) раздумье вслух, что со временем разовьет естественную потребность читателя самому разобраться в книге.

Художественный образ – структура эмоционально-интеллектуального, познавательно-оценочного преобразования реальности. Образный тип мышления в развитии ребенка – ведущий. Детское сознание – ключ к литературному произведению, тексту, оно удивительно напоминает структурированное образное пространство. Художественный тип мышления связан с цельным космогоническим мировоззрением, столь необходимым детям младшего школьного возраста. В художественном мышлении бессознательно отождествлены субъективный мир и объективная реальность, объект, его

имя и мысль о нем. Художественное мышление – переживание тождества с образцом, его присутствие в собственном бытии, что сообщает этому бытию устойчивость и полноту смысла. Художественная реальность для младшего школьника – рассказ о мире и сам мир, в котором живет растущая личность. Мы эти параметры сформулировали. В искусстве, где А (изображаемое) не равно А1 (изображение), существует образ мира. Атрибуты художественного типа мышления значимы для младшего школьника, его стремление к тождеству с архетипом, образом, персонажем порождает бессознательное подражание, самоотождествление с персонажами мифа, фольклора, литературы. Они искренно и часто безыскусно сопереживают, ставят себя на место героя. Внутренний мир литературы – это всегда противостоящее профанному пространству повседневности сакрализованное воплощение идеала, бессознательное отождествление с которым обеспечит человеку сохранение желаемого душевного строя и даст ощущение полноценности жизни. Художественное мышление имеет центр сакрализованного пространства (понятные ребенку мировое древо, мировая гора, жертвенный алтарь, другие). Данный тип мышления преобладает вплоть до возрастного кризиса, связанного с переходом к младшему подростковому возрасту. Основываясь на идеях Юнга, Фрейда, заключим, что жизнь человека порой следует образцам, найденным в мифах, легендах, сказках, т.е. жизненный сценарий человека основывается на решениях, принятых в детстве. В ранние детские годы намечается модель жизненного сценария. Лучшие впечатления, почерпнутые из художественных источников, часто сохраняются навсегда. Благодаря этим впечатлениям ребёнок постепенно заменяет мифических и волшебных, литературных героев своего детского воображения более реальными образами для подражания, и, с точки зрения нравственности, реальная жизнь немногим отличается от художественных фантазий. Созвучие художественных ценностей личному опыту ребенка позволяет преодолевать оппозиции внешнего мира – природы, стихии и культуры.

Важно вместе с детьми выявить и обсудить те критерии, по которым будет определяться успешность выполненных заданий, их художественная ценность. Критерием самооценки литературного творчества становится реакция слушателей: интересно ли им? Есть ли в нём что-нибудь новое для слушателей? Результатом может стать альманах детских произведений, куда будут помещаться тексты, признанные удачными при коллективном обсуждении в классе.

В 3 классе продолжается формирование читателя на более сложных, но доступных текстах, углубляются литературные познания ученика, обогащается его читательский опыт за счет расширения круга знакомства с писателями, новыми жанрами и литературными представлениями. Читательское развитие младшего школьника приобретает большую глубину, а чтение становится более самостоятельным. Между учеником, книгой, автором складываются определенные отношения, вызывающие у третьеклассника личные симпатии и предпочтения.

В 4 классе расширяется круг чтения учащихся. Они знакомятся с новыми жанрами – балладой, мифом, преданием, очерком, легендой, новыми именами писателей и поэтов. Продолжается работа над структурой художественного произведения и сравнением произведений разных жанров. Усложняются и сами произведения.

Методы и приемы, используемые на уроках литературного чтения, могут иметь широкий аспект: комментирование, интерпретация, анализ содержания и формы произведения, проникновение в эмоциональную сферу произведения путем выразительного чтения и творческого воображения учащихся. Навыки интерпретации развивают такие приёмы, как составление различного рода высказываний сравнительного характера, умозаключений, составление пробных, кратких, выборочных рассказов, отзывов о книге, произведении, писателе.

Библиографический список

1.Кузьмичев, И.К. Введение в эстетику художественного сознания [Текст] / И.К.Кузьмичев. – Н.Новгород,1995.

УУД 372.41

Ю.А. Белозерова, Е.Н. Мартынова

Нравственный потенциал обучения чтению

Аннотация

В статье рассматриваются различные аспекты реализации нравственного потенциала обучения грамоте: освоение духовно-нравственного содержания текстов азбуки; организация совместной деятельности учеников с разным уровнем готовности к обучению и наполнение этой деятельности нравственным смыслом.

Annotation

The article discusses the various aspects of the realization of the moral potential of literacy: the development of spiritual and moral content of the text alphabet; the organization of joint activities of students with different levels of readiness to learn and the content of this activity of the moral sense.

Ключевые слова

Обучение грамоте, нравственное воспитание.

Keywords

Literacy, moral education.

В соответствии с ФГОС воспитательная направленность современного образовательного процесса требует при его организации усиления нравственного компонента обучения. В ходе теоретической части исследования мы установили, что понятие нравственности традиционно рассматривается в одном ряду с такими важными понятиями как «воспитание», «развитие», «воспитанность», «духовно-нравственное воспитание» и др. Содержательную основу нравственного воспитания определяют универсальные нравственные категории: любовь к Родине (патриотизм), гражданственность как готовность служить Родине, социально значимые ценности (справедливость, открытость, честность, милосердие и сострадание), семейные ценности (уважение к старшим, заботливое к ним отношение, любовь, верность, преданность), эстетические ценности (стремление к творчеству и красоте), любовь к природе и животным, любовь и уважительное отношение к труду, учебной и научной деятельности, ценности религиозного мировоззрения, вера [4]. Нравственная воспитанность детей обеспечивается не только формированием представлений о нравственных качествах и нравственных нормах, но и воздействием на эмоционально-поведенческую сферу личности ребенка [2].

Обучение грамоте – это обучение первоначальному чтению и письму. В традициях русской классической педагогики и методики этот процесс всегда рассматривался как первая веха на пути к образованию и духовному развитию ребенка. Соответственно отечественные азбуки и буквари традиционно заключали в себе огромный воспитательный потенциал, отражая нравственные основы эпохи. Азбуки И. Федорова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого являются ярким тому подтверждением [6]. Важно, что и современные методисты убеждены: "Не будут в азбуках и букварях заложены основные нравственные принципы и даже добродетели русского народа –

появятся необратимые последствия, с которыми трудно будет справиться последующим поколениям» [1].

Нами осуществлен сравнительный анализ азбук следующих учебно-методических комплектов: Азбука Н.В. Нечаевой и К.С. Белорусец (ОС Л.В. Занкова), Букварь Л.Е. Журовой и А.О. Евдокимовой (ОС «Начальная школа XXI века»), Букварь Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Пронина (ОС "Школа 2100"). Анализ проводился на основе текстового, деятельностного, художественного и коммуникативного критериев:

- материалы и букварные тексты на различные темы, отражающие те или иные нравственные категории;
- художественные тексты нравственного содержания самых разных литературных жанров (рассказы, стихи, пословицы, поговорки, сказки, загадки, считалки, отрывки из литературных произведений и другие) (текстовой критерий);
- иллюстрации, помогающие более легкому и эмоциональному восприятию материалов на нравственные темы, способствующих воздействию не только на когнитивную, но и эмоциональную сферу личности ребенка (художественный критерий);
- задания для стимулирования деятельностной позиции школьника, самостоятельной работы, ведения поисковой деятельности, развития способности размышлять и анализировать, что соответствует современным требованиям деятельностного подхода (деятельностный критерий),
- задания для развития речевой культуры ребенка (коммуникативный критерий).

Проведенный анализ позволил выявить следующие факты:

1. Неоднородность количественного и содержательного дидактического материала по нравственному воспитанию в существующих букварях и азбуках;
2. Отсутствие четких методических направлений его использования;
3. Ограниченност применение или отсутствие специальных материалов, заданий, направленных на развитие самостоятельности ученика и способности работать в коллективе.

Нами была разработана модель формирования нравственности воспитанности младших школьников на уроках обучения грамоте (рис.1) и методические рекомендации по ее реализации. Модель включает в себя принципы, условия, формы и методы работы, а также критерии оценки образовательных результатов. Согласно построенной модели, реализация нравственного компонента уроков обучения грамоте будет возможна при соблюдении следующих условий:

1. ***Максимально полно и разносторонне использовать дидактический (текстовый и иллюстративный) материал азбук и букварей, привлекать детские книги.***

Текстовой материал азбук, как правило, представлен художественными произведениями, которые сообщают знания о моральных качествах, расширяют жизненный опыт ребенка, духовно развивают его личность. По мысли А.А. Бондаренко, именно через тексты азбуки ребенок усваивает нормы морали и поведения, знакомясь с различными сферами общественной жизни (учеба, работа, игра, взаимодействие со старшими и родителями и т.д.) [1]. Для этого предпринимается обсуждение читаемого произведения путем постановки учителем ряда вопросов, преимущественно аналитического характера (почему?, как?, зачем?). В этой ситуации школьник непроизвольно, обучаясь читать, постигает содержание тех или иных нравственных категорий. Работая с текстом, ребенок выполняет важные операции:

- анализирует прочитанное;
- сопереживает героям;
- соотносит свои представления о моральных нормах с поступками героев;
- оценивает героев;

- формирует свою модель поведения.

Также немало времени на уроках в первом классе должно уделяться пословицам. Пословицы в сконцентрированной форме выражают многовековую мудрость народа, его наблюдения над миром, окружающей природой и взаимоотношениями между людьми. Предки словно говорят с нами, отстаивая свою точку зрения на то или иное, поучая нас, делясь жизненным опытом. По своему содержанию пословицы очень разнообразны. Это советы, пожелания, нравоучения, философские обобщения, суждения. Самая большая часть пословиц посвящена нравственной сути человека: добру и злу, правде и кривде, жалости и состраданию.

2. Реализацию нравственного элемента обучения грамоте связывать с организацией разумной деятельности учеников, одновременно серьезной и привлекательной для учеников, способствующей становлению их добрых чувств и стремлений.

Для нравственного воспитания считается важным организовать учение как коллективную деятельность, пронизанную высоконравственными отношениями. Этого можно достичь при выполнении различных заданий учителя, требующих от учащихся взаимодействия. Главное, чтобы задание предполагало сотрудничество детей: подготовиться к совместному чтению (первое слово в цепочке слов читает один, второе – его сосед и т. д.), сообща составить как можно больше слов из отдельных букв, прочитать и отгадать загадку. И оценка работы должна быть общей: «Посмотрим, чья пара оказалась дружнее в работе». Основной целью данной работы является развитие межличностных отношений. Взаимодействуя друг с другом на принципах этики, доверия, взаимопомощи школьники органично усваивают нравственные ценности. Дети учатся быть внимательными друг к другу, вежливыми, вовремя оказывать помощь, достигать результата работы посредством совместных действий. Во время работы в группе дети защищают общее дело и свою работу в частности, чувствуют ответственность за внесенный вклад. Работа в паре как никакая другая работа учит детей договариваться между собой, сотрудничать.

Еще одним способом воспитания у детей умения дружить, помогать друг другу, сопереживать, является такой вид деятельности, как совместное чтение [5]. Однако, зачастую, педагог сталкивается с проблемой неравных стартовых возможностей первоклассников. Но оказать эмоциональную и содержательную поддержку может и сосед по парте, если им окажется более подготовленный ученик, для которого работа в паре станет дополнительной причиной проявления активности. Поэтому педагог должен призывать читающих детей помогать своим одноклассникам. Это побудит каждого из учащихся в паре быть активным в меру своих сил: один сумеет лучше прочитать загадку, но, возможно, другой найдет отгадку [3].

В контексте деятельностного подхода в современном образовании важна идея С.Г. Макеевой о выделении на уроке обучения грамоте этапа самостоятельной работы. По мнению ученого, выстраивание урока от учащегося как субъекта деятельности с учетом его стремлений и возможностей предусматривает его избирательное отношение к учебной деятельности как со стороны содержательной, так и процессуальной. Но для этого учителю необходимо ежедневно подводить учеников к осознанию того, что на уроке нельзя не трудиться, и давать представление о том, какое занятие считается полезным. Сообразуясь с природой ребенка, с его естественным желанием действовать свободно, такой подход обеспечивает подлинную самодеятельность ученика, в которой происходит его личностное становление, и вместе с тем, по выражению Ушинского, "возвышает нравственно" [3].

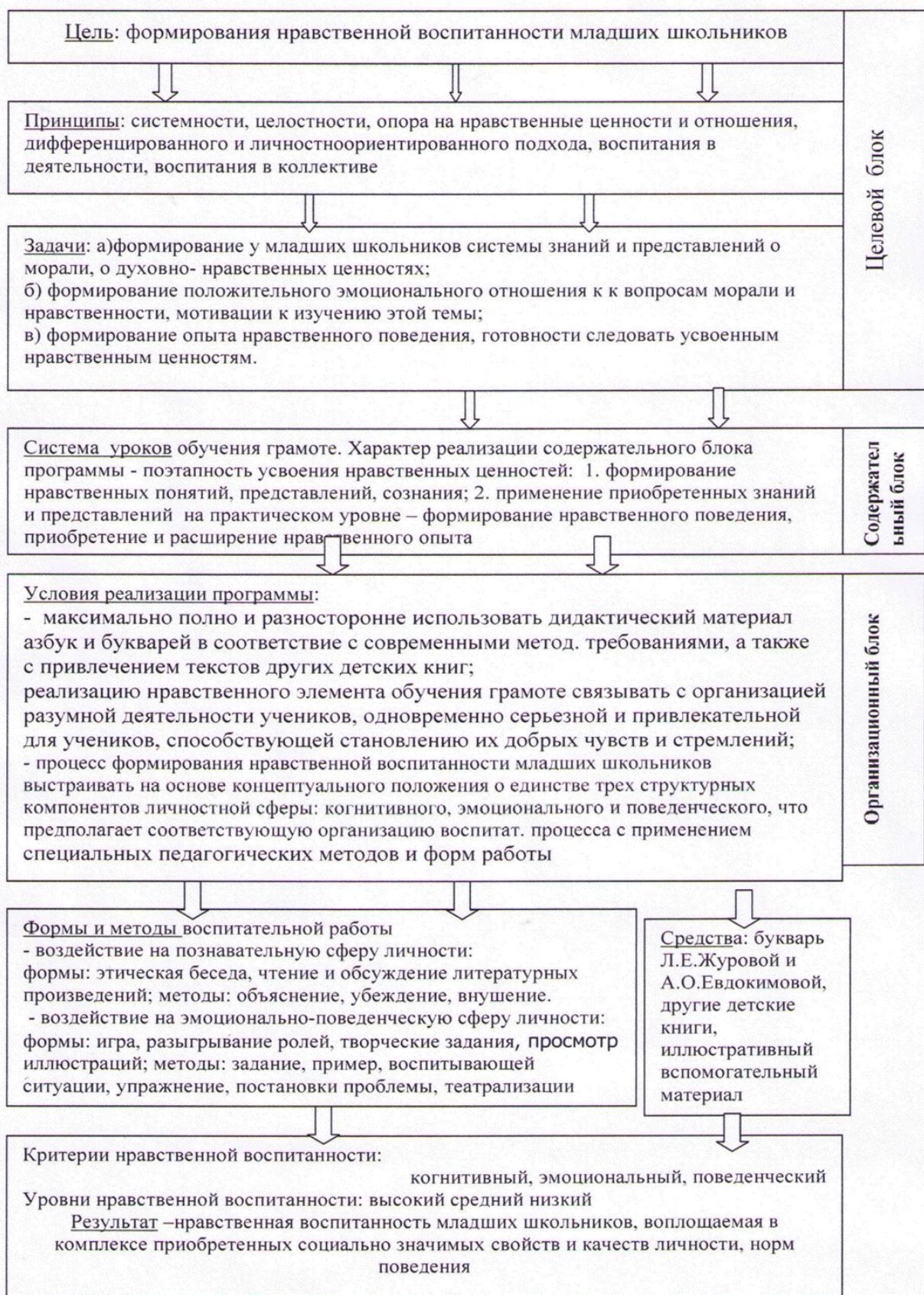


Рис.1 Модель формирования нравственной воспитанности младших школьников на уроках обучения (ОС «Начальная школа XXI века»)

3. Процесс формирования нравственной воспитанности младших школьников выстраивать на основе концептуального положения о единстве трех структурных компонентов личностной сферы: когнитивного, эмоционального и поведенческого,

что предполагает соответствующую организацию воспитательного процесса с применением специальных педагогических методов и форм работы. В связи с этим, по нашему мнению, для диагностики и оценки сформированности нравственной воспитанности младших школьников должен использоваться **комплекс методик**:

1. Когнитивный критерий – методика «Нравственная сфера личности» Л.М. Фридман.
2. Эмоциональный критерий – методика «Сюжетные картинки» Р.Р. Калинина.
3. Поведенческий критерий – методика «Как поступать» Н.Е. Богуславская.

Библиографический список

1. Бондаренко, А.А. Традиции отечественной букваристики в современной азбуке [Текст] / А.А. Бондаренко // Начальная школа. – 2006. – №8. – С. 23-28.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
3. Макеева, С.Г. К вопросу о воспитательном значении родного языка в процессе его изучения [Текст] / С.Г. Макеева // Начальная школа. – 1996. – №2. – С.68-73.
4. Макеева, С.Г. Понятие духовно-нравственного воспитания [Текст] / С.Г. Макеева // Современные тенденции развития начального образования: материалы междунар. конференции 26-27 ноября 2013 г. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С.6-9
5. Мартынова, Е.Н. Воспитательные возможности обучения грамоте [Текст] / Е.Н. Мартынова // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 215-221
6. Мумрикова, Л.И. Духовно-нравственное воспитание в первой русской печатной Азбуке Ивана Федорова [Текст] /Л.И. Мумрикова // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 18-21.

УДК 372.462

А.О. Макарова, И.В. Борисенко

Организация однотемных уроков литературного чтения в малокомплектной школе

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме совершенствования уроков литературного чтения в сельской малокомплектной школе. Специфика организации уроков в классах-комплектах состоит в том, что учащиеся вынуждены много времени на уроке работать самостоятельно. Это негативно сказывается и на формировании навыка чтения (особенно чтения вслух), и на формировании умения правильно воспринимать художественное произведение. Анализ научно-методической литературы, школьных учебников, определение современных школьных проблем организации уроков литературного чтения в малокомплектной школе (анкетирование учителей, анализ и самоанализ уроков), позволил обосновать практически неиспользуемую в школьной практике форму проведения таких уроков – однотемные уроки литературного чтения. В статье описаны результаты исследования, доказывающие эффективность таких уроков.

Автор сформулировал преимущественные характеристики однотемных уроков литературы; выделил основания для объединения литературного материала разных классов; указал на изменения в планирование уроков в 3 и 4 классах, где есть пересечения тем; определил возможное количество однотемных уроков.

В статье описано содержание опытно-экспериментальной работы, результаты которой доказали эффективность однотемных уроков в совершенствовании навыка чтения (особенно в чтении вслух) и в повышении качества восприятия художественного произведения. В заключение даются некоторые методические рекомендации по организации однотемных уроков литературного чтения в МКШ.

Annotation

This article is devoted to the problem of improving literary reading lessons in a rural small school. The specifics of the organization of lessons in the classes-sets is that students are forced to work on their own for a long time in the lesson. This negatively affects the formation of the reading skill (especially reading aloud), and the formation of the ability to correctly perceive a work of art. The analysis of scientific and methodological literature, school textbooks, the definition of modern school problems of organizing literary reading lessons in a small school (questionnaires of teachers, analysis and self-analysis of lessons) allowed to substantiate the practically unused form of conducting such lessons in school practice - one-volume lessons in literary reading. The article describes the results of the study, which prove the effectiveness of such lessons.

The author formulated preferential characteristics of one-volume literature lessons; He singled out the grounds for combining the literary material of different classes; Pointed out changes in the planning of lessons in grades 3 and 4, where there are intersections of topics; Determined the possible number of one-volume lessons.

The article describes the content of experimental work, the results of which have proved the effectiveness of one-volume lessons in improving the reading skill (especially in reading aloud) and in improving the quality of perception of a work of art. In conclusion, some methodological recommendations on the organization of one-volume lessons of literary reading in the MCS are given.

Ключевые слова

Литературное чтение, малокомплектная школа, однотемные уроки, восприятие художественного произведения, совместные формы работы.

Keywords

Literary reading, small-scale school, one-volume lessons, the perception of a work of art, joint forms of work.

Малокомплектная начальная школа – это школа без параллельных классов с небольшим числом учеников. Малокомплектные школы располагаются в тех населенных пунктах, где нет достаточного количества детей для организации начальной школы с полным комплектом классов. Появление и распространение этого типа школ обусловлено неравномерностью расселения людей. Раньше малокомплектные школы открывались только в небольших поселках, временных поселениях, городках, но в последнее время в связи с уменьшением рождаемости и значительной миграцией населения они возникают даже в крупных населенных пунктах. Появилось новое сочетание основной школы с малокомплектной.

Организация образовательного и воспитательного процесса в школах данного типа имеет ряд трудностей. Вопросы его организации и обеспечения мало изучены и скучны. Тем не менее, задачи образования детей в таких школах не сменяются. К результатам усвоения программного материала и формирования УУД по ФГОС для выпускников малокомплектной школы нет поправок или изменений. Однако многие психологи и педагоги признают, что уровень качества образования и воспитания в таких школах ниже, чем в полнокомплектных школах.

Это относится и к такому важному предмету в начальной школе, как литературное чтение, на котором дети учатся правильному восприятию искусства слова.

Над проблемой механизмов восприятия художественного произведения детьми работали и продолжают работать многие исследователи, такие как Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, В.А. Левин, Н.Н. Светловская, М.И. Оморокова, Н.Г. Морозова О.И., О.В. Сосновская, М.П. Воюшина, Л.И. Беленькая и др.

Л.И. Беленькая справедливо замечает, что дети еще не принимают непосредственного участия во многих видах деятельности, формирующих личность, и поэтому художественная литература как своеобразная форма познания действительности играет в жизни ребенка особенно важную роль [1].

Художественная литература способствует целенаправленному литературному развитию личности. В.А. Левин понимает литературное развитие как одно из необходимых условий становления человека современной культуры, самостоятельно строящего свою жизнь и отвечающего за свои поступки перед людьми и совестью [3].

В процессе чтения художественных произведений у ребенка накапливается опыт разнообразных непосредственных читательских переживаний: различно окрашенных читательских эмоций – от восторга до грусти и даже страха; чувств, связанных с восприятием произведений разных жанров, стилей, авторов, исторических эпох. Ребенок обретает привязанности; реализует свои предпочтения, осуществляет читательский выбор; на практике знакомится с системой Мировой Библиотеки [3].

Чтение художественных произведений развивает речь детей: обогащает, уточняет и активизирует словарь учащихся на основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивает умение выражать мысли в устной и письменной форме [4].

Таким образом, качественная организация и проведение уроков литературного чтения помогут учителю в достижении круга задач ФГОС НОО, а учащимся достичь высоких показателей ряда УУД.

Требования ФГОС к результатам освоения младшими школьниками курса литературного чтения не имеют вариантов, однако особенности организации учебного процесса в классах-комплектах создают определенные трудности в достижении планируемых результатов. Специфика организации уроков в классах-комплектах состоит в том, что учащиеся вынуждены много времени на уроке работать самостоятельно. Это негативно сказывается не только на формировании навыка чтения (особенно чтения вслух), но и на формировании умения правильно воспринимать художественное произведение.

Исходя из вышеизложенного, возникает проблема: каковы эффективные формы и методы организации уроков литературного чтения в начальных классах – комплектах?

Проблема обусловила постановку цели исследования: определить эффективность организации однотемных уроков литературного чтения в начальных классах - комплектах.

Цель исследования конкретизируется в следующих задачах:

1. Выяснить психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками.
2. Рассмотреть методику изучения художественных произведений в начальной школе на уроках литературного чтения.
3. Определить возможности школьных учебников литературного чтения для организации однотемных уроков.
4. Обосновать преимущества и возможные недостатки однотемных уроков.
5. Экспериментально доказать эффективность однотемных уроков литературного чтения по сравнению с разнотемными и разнопредметными уроками.

Чтобы доказать эффективность однотемных уроков, мы выдвинули следующее предположение: Восприятие художественного произведения на уроках литературного чтения младшими школьниками в классе – комплекте будет более глубоким при организации однотемных уроков.

Теоретической основой исследования послужили научные труды М.А. Рыбниковой, Н.Д. Молдавской, Т. А. Федоровой, Г. М. Неровных, О. Н. Шадриной, Г. А. Суворовой, Г.Н. Кудиной, М.П. Воюшиной, О.В. Сосновской.

Экспериментальной базой исследования стало МОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Начальная школа – детский сад» п. Красная Горка.

Результаты исследования имеют научный(анализ психологических особенностей восприятия художественной литературы младшими школьниками, теоретическое обоснование преимущественных характеристик однотемных уроков литературы в МКШ), практический (разработка и апробация тематического планирования с включением в него однотемных уроков, разработка и проведение таких уроков, разработка диагностических материалов) и инновационный (новый подход к решению проблемы эффективности восприятия художественной литературы учащимися МКШ с помощью организации однотемных уроков) характер.

В процессе решения поставленных задач были сделаны следующие выводы.

1. Проблема художественного восприятия словесного искусства является мало изученной, нет единой методики проверки качества восприятия художественного произведения.

Одна из существующих, на которую опираемся мы в данном исследовании, – методика Н.Д. Молдавской, согласно которой для детей младшего школьного возраста характерны четыре уровня восприятия (фрагментарный, констатирующий, уровень «героя», уровень «идеи»). Уровень восприятия художественного произведения устанавливается на основе результатов читательской деятельности (ответов на вопросы и постановки вопросов к тексту произведения).

2. Умелое и своевременное применение необходимых приемов, средств, методов, творческих заданий при анализе художественного произведения будет способствовать осознанию его идейного содержания, той основной мысли, которую стремился донести автор до своего читателя, а также выявлению художественной ценности произведения.

Набор таких приемов и методов разнообразен. Однако все эти методы требуют непосредственного участия учителя в работе учащихся. Учитель, работающий в классе - комплекте вынужден заменять многие формы работы, требующие непосредственного руководства со стороны учителя, самостоятельной работой учащихся над произведением, что в целом негативно отражается на качестве восприятия художественного произведения. Нивелировать эту трудность во многом может помочь организация однотемных уроков в МКШ.. Под однотемными уроками мы будем понимать уроки, проводимые в классе-комплекте на одну и ту же тему в обоих классах одновременно, но по разным, в соответствии с программой, художественным произведениям.. На них дети могут рассуждать вслух, слушать и сравнивать ответы товарищей.

Такая организация позволит:

- значительно уменьшить количество самостоятельной работы и увеличить время для работы с учителем, что является важным условием успешности обучения именно в младшем школьном возрасте;
- закрепить ранее полученные знания старшему классу;
- применять литературную пропедевтику в младшем классе;
- использовать на уроке выразительное чтение произведений вслух, фронтальные рассуждения, совместные творческие задания, инсценировки, пересказы, чтение по ролям и т.д.;
- учащимся осуществлять взаимообучение и взаимоконтроль.

3.На первом (констатирующем) этапе опытно-экспериментальной работы были проанализированы учебники 3-х УМК с целью поиска совпадений, пересечений в изучаемых темах курса «Литературное чтение» в 3 и 4 классах. Для этого нами были определены следующие основания для объединения литературного материала в 3 и 4 классах: идеино-тематическая направленность произведений, авторская принадлежность, культурная принадлежность, жанр произведений. Рассмотренные образовательные системы дают возможность организовывать однотемные уроки литературного чтения в 3 и 4 классах, однако максимальное их количество не превышает 30% всех уроков.

4.Опрос учителей, работающих в МКШ, показал, что в основном учителя используют форму однопредметных и разнопредметных уроков.

В качестве трудностей организации уроков литературного чтения в классе-комплекте (разнопредметных и однопредметных, но разнотемных) анкетируемые учителя отметили:

- чтение вслух одним классом отвлекает другой класс;
- обсуждение прочитанного и беседа с учителем одного класса сбивает самостоятельную работу другого класса;
- сложно организовывать творческие задания (инсценирование, чтение по ролям, чтение наизусть и др.)
- избыточное количество самостоятельной работы учащихся;
- низкий темп чтения у учащихся;
- неспособность учащимися самостоятельно работать над художественным текстом.

Учителями отмечено, что однотемные уроки литературного чтения – удобная форма проведения урока, однако требует трудоёмкой подготовки такого урока учителем. Респонденты указали, что практически не применяют форму однотемных уроков, при этом 20% опрошенных впервые узнали о возможности организации таких уроков литературного чтения в классах-комплектах.

Среди существующих проблем организации однотемных уроков в классе-комплекте учителя отмечали (порядок выстроен в соответствии с частотой выборов):

- Недостаточные пересечения в темах курса литературное чтение между классами;
- Отсутствие методических разработок;
- Сложность организации этой формы;
- Нежелание самостоятельно разрабатывать поурочное планирование;
- Дети и родители привыкли работать с учебником по порядку. Из-за перемены последовательности изучаемых тем, может возникнуть непонимание при выполнении домашнего задания.

5.Диагностика качества восприятия учащимися 3-4 класса-комплекта (МОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Начальная школа – детский сад» п. Красная Горка) художественного текста была проведена по методике Н. Д. Молдавской. Были разработаны диагностические материалы (вопросы и задания к каждому из 4-х уровней восприятия) по конкретным произведениям. Входящая диагностика показала невысокие результаты: у большинства учащихся (82%) в восприятии произведения зафиксированы констатирующий уровень и уровень «героя». Двое учащихся воспринимают художественное произведение на фрагментарном уровне. Двое учащихся способны частично воспринимать уровень «идеи» в художественном произведении.

6.На формирующем этапе опытно-исследовательской работы нами были введены поправки в тематическое планирование курса «Литературное чтение» для 3 и 4 классов УМК «Начальная школа XXI века».

Согласно этому планированию, в период сентября-декабря 2016-2017 уч.года были разработаны и проведены однотемные уроки литературного чтения в 3-4 классе – комплекте.

На итоговом этапе формирующего эксперимента нами повторно были продиагностированы уровни восприятия художественного произведения. Получены следующие данные:

- восприятие содержания прочитанного текста остаётся на среднем уровне. Большинство учащихся 3 и 4 класса – комплекта в полной мере не овладели уровнем идеи восприятия художественного произведения. Однако у большинства учащихся (9 из 11) прослеживается положительная динамика в восприятии художественного текста;
- наблюдалось повышение активности учащихся при работе на уроках литературного чтения: проявление заинтересованности в рассуждении по прочитанному тексту, а также желание выразить эмоциональный отклик на прочитанное произведение;
- отмечена позитивная тенденция в совершенствовании навыка чтения, особенно улучшилось качество чтения вслух (правильность, выразительность).

7. Таким образом, организация однотемных уроков литературного чтения в начальной малокомплектной школе дает положительные результаты в формировании полноценного восприятия художественного произведения учащимися, т.к. позволяет увеличить количество времени на уроке на коллективную работу под руководством учителя, что является важным условием для качественного анализа художественного произведения, который, в свою очередь, будет способствовать полноценному восприятию литературного текста.

При организации однотемных уроков литературного чтения учителю следует иметь в виду, что лучших результатов можно достичь, если в класс-комплект объединены близкие по возрасту учащиеся: 1-2 класс, 3-4 класс. Поскольку, к сожалению, количество однотемных уроков остается ограниченным, учитель должен находить как можно больше возможностей для организации совместных форм работы и на разнотемных уроках:

- совместное сравнение жанров, изучаемых на уроке;
- подготовка выразительного чтения и чтения наизусть художественных произведений одним классом для другого;
- взаимопроверка и взаимообучение;
- сравнение творчества писателей и ощущения мира различными авторами;
- формулирование вопросов по прочитанному произведению одним классом для другого и др.

Таким образом, проведенная опытная работа подтвердила правомерность выдвинутой гипотезы; цель исследования достигнута, решены все поставленные задачи.

Результаты могут быть использованы в практике обучения в малокомплектной школе.

Библиографический список

1. Беленькая, Л.И. Ребенок и книга. О читателе восьми – девяти лет [Текст] / Л.И. Беленькая. – М.: Просвещение, 1969. – 167 с.
2. Воюшина, М.П. Анализ художественного произведения на уроках чтения во втором классе четырехлетней начальной школы [Текст] / М.П. Воюшина. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989 – 58 с.
3. Левин, В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем [Текст] / В.А. Левин. – М.: Лайда, 1994. – 192 с.
4. Суворова, Г.Ф. Организация занятий в малокомплектной школе [Текст] / Г.Ф. Суворова // Сельская школа. – 2000. – №6, С.108-117.

Л.Б. Лисичкина, И.И. Мельникова

Использование компьютерных технологий при организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка в малокомплектной школе

Аннотация

Статья посвящена проблемам совершенствования преподавания русского языка в сельской малокомплектной школе, в частности, методике использования самостоятельной работы учащихся с компьютерной поддержкой. Автор обосновывает необходимость специального подбора методического инструментария, позволяющего поэтапно осуществлять подобную работу с учетом специфики русского языка как учебного предмета. Анализ возможных видов самостоятельной работы учащихся приводит автора к выводу о том, что компьютерная поддержка этой работы может быть использована на уроках русского языка в МКШ не ранее 3-4 класса. Задания должны быть направлены преимущественно на закрепление пройденного материала грамматического характера, тренировку грамматических умений и навыков или на контроль и оценку знаний по русскому языку. В условиях сельской МКШ принципиально важно наличие обратной связи в виде правильно выполненного задания, по которому ученик сам сможет проверить свою работу, и сохранение результатов для учителя.

Annotation

The article is focused on the development of the methods of teaching Russian in rural ungraded schools, specifically on using computer technology for organizing individual work in the Russian Language classroom. The author proves the necessity of special methodological research to provide the system of tasks and the set of tools fit to teaching Russian. The analysis of the forms of individual work leads the author to the conclusion that the technology-based tasks can and shall be effectively used not earlier than in 3-4 grades. The most effective among these tasks would seem to be: reviewing, grammar drills and quizzes. It is particularly important for rural ungraded schools, where teacher has to work with the students of different ages, to ensure instant feedback and to save the results for the teacher to revise.

Ключевые слова

Малокомплектная школа, самостоятельная работа учащихся начальных классов на уроке в малокомплектной школе; виды упражнений для самостоятельной работы с компьютерной поддержкой на уроке русского языка.

Keywords

Ungraded school, individual work, primary school students, types of exercises based on using computer technology.

Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что в условиях сельской МКШ самостоятельная работа традиционно занимает очень большое место. Одновременное проведение уроков с 1,2,3 и 4 классами требует от учителя переключения активного внимания на младших и неизбежному увеличению доли самостоятельной работы для старших учеников. Существенным недостатком этой самостоятельной работы является то, что дети лишены возможности своевременно получать обратную связь и помочь со стороны учителя. Однако в связи с активным внедрением в практику обучения компьютерных технологий появляется возможность устранения этих недостатков и повышения дидактического потенциала самостоятельной работы.

Целесообразность использования работы учащихся с компьютером при обучении русскому языку в начальной школе часто подвергается сомнению и является предметом

серьезных методических дискуссий. Однако уже можно считать доказанным, что при соблюдении определенных методических условий, работа с компьютером может быть использована в виде «компьютерной поддержки» традиционных этапов урока 3-4 классе. Мы предположили, что такая поддержка (при условии ее методического обоснования) будет особенно уместна и результативна на этапе самостоятельной работы учащихся сельской малокомплектной школы. Исходя из сказанного, мы определили проблему нашего исследования: как методически грамотно организовать самостоятельную работу учащихся на уроках русского языка в МКШ с использованием компьютерных технологий?

Целью исследования стало обоснование, разработка и апробация методических рекомендаций и дидактических материалов для организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка в МКШ.

Объект исследования - процесс организации самостоятельной работы 3 и 4 классов на уроках русского языка, *Предмет* – методика использования компьютерных технологий при организации этого процесса.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что самостоятельная работа в 3 и 4 классах будет способствовать лучшему запоминанию программных знаний, умений и навыков по русскому языку, если:

- 1) она будет проводиться систематически, начиная с 3 класса, и включать подготовительный этап, формирующий навыки самостоятельной работы с компьютером;
- 2) предлагаемые задания будут носить только тренировочный или контролирующий характер и будут направлены преимущественно на отработку грамматического материала;
- 3) в качестве основы будет использоваться готовая программа, позволяющая включать нужные учителю упражнения, обеспечивать обратную связь в виде правильно выполненного задания и сохранять результат для учителя.

Для достижения цели и проверки выдвинутой гипотезы потребовалось решить ряд задач:

- изучить научную и учебно-методическую литературу по проблеме исследования, определить основные методические требования к организации самостоятельной работы с компьютером на уроках русского языка в условиях МКШ;
- проанализировать содержание программы и учебников по русскому языку по УМК «Гармония» и составить тематическое планирование с использованием самостоятельной работы с компьютером для 3 и 4 класса;
- подобрать подходящую программу и комплекс упражнений для организации этой работы;
- провести апробацию предложенной методики организации самостоятельной работы и дидактических материалов в ходе опытно-экспериментальной работы на базе МОУ Улейминская средняя общеобразовательная школа Угличского района Ярославской области.

Для реализации поставленной цели и выдвинутой гипотезы использовались теоретические и эмпирические методы исследования: анализ литературы, анализ педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа, количественный и качественный анализ полученных данных.

Результаты исследования имеют научный (теоретическое обоснование методики организации самостоятельной работы на уроках русского языка в сельской МКШ), практический (разработка и апробация, тематического планирования, конспектов, рекомендаций и дидактических материалов для организации такой работы по УМК «Гармония») и инновационный (новый подход к решению проблемы эффективности самостоятельной работы учащихся МКШ на уроках русского языка) характер.

В процессе последовательного решения поставленных задач, были получены следующие основные выводы и рекомендации:

1. Проблемы сельской малокомплектной школы разрабатывалась многими отечественными педагогами - Л.С. Дровалевой, Д.А. Новиковым, В.А. Беликовым, Е.Н. Кабановой-Меллер, и др. Существенные результаты по решению проблемы повышения качества обучения в таких школах были получены в исследователями научной лаборатории ЯГПУ под руководством Л.В. Байбординой. В их трудах выявлялись особенности контингента учащихся сельской МКШ, специфика организации учебного процесса в классе-комплекте, изменение арсенала традиционных методических средств. Большое внимание уделяли эти исследователи организации и содержанию самостоятельной работы учащихся.

2. В теории и практике МКШ было создано множество методов и приемов, дидактических материалов для самостоятельной работы учащихся на всех уроках, в том числе, и на уроках русского языка. Среди них выделялось программируемое обучение, в ходе которого учащиеся могут сами осваивать новый материал и осуществлять закрепление и повторение. Традиционным было и использование самостоятельных работ с целью контроля и оценки знаний.

3. Использование компьютера открыло новые возможности для организации самостоятельной работы учащихся, но в то же время обострило проблемы здоровьесбережения и учета специфики разных учебных предметов. В частности, на уроке русского языка в начальной школе возможности организации самостоятельной работы с использованием компьютерных технологий были признаны ограниченными. Специфика учебного материала требует обязательного участия учителя на этапе объяснения нового материала, а среди тренировочных упражнений существует значительная часть, которую необходимо выполнять только традиционным способом, посредством письма в тетради. Это упражнения на формирование орфографического навыка. Таким образом, компьютерная поддержка при организации самостоятельной работы может быть использована на уроках русского языка в МКШ только в 3-4 классе и только при закреплении пройденного грамматического материала или для контроля и оценки знаний. В условиях сельской МКШ принципиальным моментом становится также обязательное наличие обратной связи в виде правильно выполненного задания, по которому ученик сам сможет проверить свою работу. Желательно также сохранение результатов для учителя.

4. Проанализировав содержание программы и учебников по русскому языку по УМК «Гармония», мы обнаружили, что заданий для самостоятельной работы в стандартном конспекте урокадается значительно меньше, чем это требуется для проведения урока в МКШ. Обычно учащиеся работают самостоятельно при актуализации знаний, их закреплении, повторении и систематизации, а также при проведении контроля. Однако, как уже говорилось ранее, не все задания и упражнения, предлагаемые для этих этапов на уроке русского языка, можно проводить с использованием компьютера. Поэтому эмпирическую часть исследования мы начали с составления своего варианта тематического планирования уроков русского языка для 3-4 классов с использованием самостоятельной работы с компьютером на первое полугодие. При составлении планирования мы учитывали тематику уроков в 3 и 4 классе, а также организационные моменты, связанные с пересаживанием учащихся одного или другого класса за компьютеры и возвращением за парты.

5. С помощью учителя информатики на основе программы «Семейный наставник» мы включили в ее структуру необходимые для решения задач конкретных уроков задания, которые учащиеся могли бы выполнять на компьютере самостоятельно. В основном, это были упражнения следующих видов: восстанови правило; выбери правильный вариант грамматического разбора; определи строку, в которой все слова имеют тот или иной грамматический признак (например, являются однокоренными, относятся к 1 склонению и т.п.); выбери слово, которое будет проверочным для данного, и т.п.

6. Прежде, чем проводить уроки с использованием подобранных заданий, нам понадобилось несколько обучающих занятий, поскольку учащиеся еще не имели опыта подобной работы. Дети достаточно быстро освоили новый вид работы, научились проверять себя и быстро пересаживаться из-за парт за компьютеры и обратно. Затем мы перешли непосредственно к реализации составленного планирования и сразу же отметили повышение интереса и мотивации учащихся на уроках русского языка с использованием компьютерной поддержки, а также существенную экономию времени учителя и учащихся. В большинстве случаев работа с компьютерами использовалась для одного класса, и только на одном уроке применялась для двух классов сразу.

7. Для оценки образовательных результатов в конце полугодия мы провели контрольный диктант с грамматическим заданием, аналогичный тому, который писали учащиеся 3-4 класса предшествующего года обучения. Их работы мы использовали для сравнения результатов, так как эти дети обучались у того же учителя и по той же программе. (Содержание контрольной работы для 3 и 4 классов представлено в Приложении 3). Работы анализировались и оценивались в баллах по нескольким параметрам. Для удобства математической обработки и сравнения результатов мы использовали средние баллы по каждому заданию, по каждому ученику и по классу в целом. Проанализировав полученные данные, мы увидели, что средние баллы в классах, участвовавших в опытной работе, выше, чем у предшественников. Количество ошибок снизилось, особенно при выполнении грамматических заданий. Дети в 3 классе стали лучше определять падеж, разбирать слова по составу, а в 4 классе – лучше определять части речи, род, падеж, склонения. Мы объясняем это тем, что именно на грамматику была направлена большая часть заданий при самостоятельной работе с компьютерной поддержкой и доля грамматических тренировочных упражнений была за счет этого существенно увеличена.

Таким образом, проведенная в первом полугодии 2016-17 года опытная работа на базе Улейминской малокомплектной школы подтвердила результативность предложенной методики работы на уроках русского языка и правомерность выдвинутой гипотезы. Полученные результаты позволили нам сделать вывод о том, что все задачи исследования решены, а его цель достигнута.

Библиографический список

1. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. [Текст] / А. Б. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2003. – 616 с.
2. Библиотека нормативных документов ГОСТ, СНиП, СанПиН (СанПиН 2. 4. 2. 1178-02, СанПиН 2. 2. 2/2. 4. 1340-03) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.normativinfo.com>
3. Гужова, З.В. Организация и содержание одновременной работы с разными классами на однопредметных уроках [Текст] / З.В. Гужова // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 62-65.
4. Канакина, В.П. Однопредметные и однотемные уроки русского языка в малокомплектной школе [Текст] / В.П. Канакина // Начальная школа. – 2004. – № 10. – С. 48-50
5. Кондратенков, А. Е. Сельская малокомплектная школа: целевая программа исследования [Текст] / А.Е. Кондратенков, Е.Т. Оссовский // Современная педагогика. – 2007. – № 7. – С. 53–57.
6. Макеева, С.Г. Обучение русскому языку с компьютерной поддержкой в начальной школе [Текст] / С.Г. Макеева, Е.В. Кувакина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 74 с.
7. Малочисленная сельская школа: проблемы, поиски, решения [Текст] / Под ред. Л.В. Байбороевой, А.П. Чернявской, И.Г. Харисовой. – Ярославль, 2008. – 110 с.

9. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пос. / Е.С. Полат – М.: Издательский центр "Академия", 2005 – 272 с

10. Полонский, В.М. Международные сети и базы данных по народному образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский // Педагогика. – 2013. – №3. – С.22-28

УДК 373

М.Н. Ярош, С.Г. Макеева

Формирование духовно-нравственных понятий средствами музейной педагогики

Аннотация

Проблема исследования заключалась в определении возможностей формирования духовно-нравственных понятий средствами музейной педагогики. Построение исследования осуществлялось на принципах гуманистической и культурологической парадигм воспитания. Учитывались возрастные особенности младшего подростка. Исследование опиралось на систему теоретико-методических положений Л.С. Выготского об образовании понятий у детей. В результате следования этапам формирования понятия «благотворительность» было сформировано предпонятие у детей. Значительно расширилось его содержание и объем, о чем говорят диагностические показатели. Основные рекомендации исследования заключаются в следующем. Была рассмотрена интеграция музейной педагогики и педагогики школы. Музейная педагогика может быть использована в школе как одна из инноваций в духовно-нравственном воспитании.

Школьный музей располагает большим потенциалом в формировании духовно-нравственных понятий через использование таких средств музейной педагогики, как экспозиция, экскурсия, собирательскую деятельность, музейное занятие, музейный проект. Потребности школы в присвоении ребенком духовных ценностей может удовлетворять школьный музей, создавая свои программы, разрабатывая занятия внеурочной деятельности, используя экспонаты и другие материалы на уроках и применяя другие музейные технологии. Необходимо использовать опыт зарубежных коллег, как можно больше привлекая в музей детей и учителей в совместной деятельности. Необходимо популяризировать опыт работы с использованием музейных технологий.

Annotation

Building a research carried out on the principles of humanistic and cultural paradigms of education. Were taken into account age features of the younger teen. The study was based on a system of theoretical-methodological provisions of L. S. Vygotsky on education concepts in children. The result of following the stages of formation of the concept of "charity" was formed Preparata in children. Significantly expanded its content and scope, talking about diagnostic metrics. The main recommendations of the study are as follows. Discussed the integration of Museum pedagogy and pedagogy of the school. Museum education can be used in school as one of innovation in the spiritual and moral education. A school Museum has great potential in the formation of moral concepts through the use of such means of Museum pedagogics as exhibition, tour, collecting activities, the Museum, the occupation Museum project. Requirements in assignment child spiritual values can satisfy the school Museum, creating their own program,

developing classes and extracurricular activities using exhibits and other materials in the classroom and applying other Museum technology. You must use the experience of foreign colleagues, as much as possible attracting the children's Museum and teachers in joint activities. Necessary to promote the experience using Museum technologies.

Ключевые слова

Духовно-нравственные понятия, музейная педагогика, младший подросток

Keywords

Moral concepts, Museum education, younger teen

Кризис периода перехода российского общества на рыночную экономику не оставил в стороне образование и воспитание. Его проявления актуализировали значение воспитания в образовательном процессе. Воспитание связывается с гармонизацией интересов личности и общества, культурологическим подходом и признанием менталеобразующей функции образования. Отвечая на потребности российского общества и, опираясь на классические и современные научные исследования, была создана Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников, которая предлагает объединить усилия общества для выхода из духовного кризиса. [9,-] В школе появляются предметы ОРКСЭ и ОДНКНР. Обращается внимание на использование потенциала библиотек и музеев. Происходит сближение музейной и школьной педагогики. Музейная педагогика рассматривается как инновационная педагогическая технология. [8,76-81] Основными посетителями музеев становятся младшие школьники и подростки. Предметный мир музея соответствует их возрастным особенностям, но эта область музейной педагогики менее освоена. Результатом изучения данной проблемы стало выделение следующих **противоречий**:

- между потребностью образовательно-воспитательной практики в современных технологиях духовно-нравственного развития и ограниченностью круга последних вследствие недостаточной аксиологической разработанности гуманистической парадигмы воспитания;
- между новыми предметами «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и недостаточностью опыта их преподавания и методического сопровождения;
- между богатым духовно развивающим потенциалом музея и отсутствием системы теоретико-методических положений по реализации воспитательной функции музея в области формирования духовно-нравственных понятий.

Выделение указанных противоречий послужило причиной проведения настоящего исследования и определило его **проблему**: каковы теоретико-методические основы формирования духовно-нравственных понятий средствами музея в начальной школе? Решение этой проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования: процесс формирования духовно-нравственных понятий у младших подростков средствами музейной педагогики. **Предмет** исследования: средства музейной педагогики.

Гипотеза исследования основана на том предположении, что процесс формирования духовно-нравственных понятий у младших подростков будет осуществляться более эффективно при использовании таких средств музейной педагогики, как экспозиция, экскурсия, собирательская работа, музейное занятие, музейный проект.

Задачи:

1. На основе анализа научной литературы раскрыть особенности музейной педагогики, современные взаимоотношения музея и школы.
2. Проанализировать психолого-педагогическую литературу и определить особенности формирования духовно-нравственных понятий у младших подростков

3. Выявить возможности таких средств музейной педагогики для формирования духовно-нравственных понятий, как экспозиция, экскурсия, собирательская работа, музейное занятие, музейный проект.

4. Разработать метод рекомендации по использованию средств музейной педагогики для формирования духовно-нравственных на примере понятия «благотворительность».

5. Апробировать разработанные методические рекомендации и доказать их эффективность.

Методологическую основу исследования составили:

- философско-психологические положения о сущности человека, его личностном развитии как духовном становлении в культурно-ценостном пространстве, в общении как взаимодействии с миром (И.А.Ильин, А.Н.Леонтьев, А.Я. Данилюк);

- психолого-педагогические положения о закономерностях и детерминантах духовного развития в младшем школьном и подростковом возрасте (Л.И. Божович, Л.С. Выготский);

- основные положения теории воспитывающего обучения (В.В.Краевский, И.Я. Лerner);

- основные положения музейной педагогики (М.Ю.Юхневич, Б.А.Столяров, Е.Г. Ванслова)

База исследований: МОУ СШ №66 г. Ярославля. **Сроки** исследования: 2002-2014гг. – накопление опыта работы школьного музея. 2010-14 гг. – научное и практическое обобщение опыта. 2015-16 гг. – научно-методическое осмысление проблемы формирования духовно-нравственных понятий. 2016 г. – оформление результатов исследований.

Теоретическая значимость исследований: определены теоретико-методологические основы формирования духовно-нравственных понятий средствами музейной педагогики (экспозиция, экскурсия, собирательская работа, музейное занятие, музейный проект). **Практическая** значимость заключается в возможности использовать полученные результаты учителями и музейными работниками для повышения качества профессиональной деятельности, а так же улучшения результативности обучения и воспитания младших подростков. **Новизна** исследования заключается в том, что доказаны возможности использования названных средств музейной педагогики для формирования духовно-нравственных понятий на примере понятия «благотворительность».

Положения, выносимые на защиту:

- Процесс формирования духовно-нравственных понятий у младших подростков будет осуществляться более успешно при использовании таких средств музейной педагогики, как экспозиция, экскурсия, собирательская работа, музейное занятие, музейный проект;

- Экспозиция как средство музейной педагогики способствует формированию конкретизации содержания духовно-нравственных понятий через реальные впечатления;

- Экскурсия способствует формированию духовно-нравственных понятий посредством наглядного воздействия;

- Собирательская деятельность активизирует деятельность учащихся;

- Музейное занятие обобщает проделанную работу;

- Музейный проект – мониторинг усвоения понятий.

- Использование средств музейной педагогики позволяет поднять уровень сформированности духовно- нравственных понятий с уровня синкетров до предпонятий.

Для решения задач и проверки исходных научных исследований использовался комплекс методов: теоретических (изучения и анализа литературы по проблеме в ее историческом развитии, системного анализа); эмпирических (изучения педагогического

опыта, анализа учебной документации и продуктов деятельности учащихся, наблюдения), интервьюирования, анкетирования, контрольно-оценочных заданий (включая поведенческие ситуации на свободный выбор), опытно-экспериментальной работы с качественной и количественной обработкой ее результатов (с применением математической статистики).

Было использовано 63 источника.

Музейная педагогика является развивающейся научной дисциплиной. Меняются взаимоотношения музея и школы. Музеи – (греч. *Museion* место, посвящённое музам, от *musa* муз), учреждения, осуществляющие отбор, научное исследование и хранение памятников культуры и искусства. Музейная педагогика как понятие возникло в XIX веке в Германии. В России первые центры музейной педагогики появились в 70-х гг. XX века. Она прошла путь от теоретического обоснования (ученые русской экскурсионной школы), школы сторонников широкого использования музея в целях образования (создания педагогических, школьных и детских музеев), школы целостной системы эстетического воспитания в художественных музеях до идей гуманизации и гуманитаризации образования через духовные ценности, равноправный диалог с посетителями, дифференцированный к ним подход. Основное внимание сосредоточено на детях и подростках. Появились музейные программы, уделяется внимание воспитанию музейной культуры посетителя, появилась должность музейного педагога, новые формы и методы работы с детьми, осуществляются социально-психологические исследования аудитории, музейной коммуникации.

Музейная педагогика использует понятийный аппарат музееведения, психологии, педагогики. В работе использовано определение музейной педагогики, данное Б.А. Столяровым. Это отрасль педагогической науки и построенная на ее основе научно-практическая деятельность, ориентированная на передачу культурного опыта в условиях музейной среды [17, с.211].

Педагогические функции музеев: образовательная, развивающая, просветительская, воспитательная, профориентационная. Содержание культурно – образовательной деятельности выражается в формах организации работы с музейной аудиторией, взаимодействии с системой образования. В арсенале музея можно выделить до ста различных форм, среди них: лекция; экскурсия; консультация; научные чтения; информационные системы; кружки, студии, клубы; литературные вечера, киносеансы, концерты; встречи с интересными людьми; исторические игры; конкурсы и викторины; клубы; посиделки; праздники; свадьбы, елки, игры, чаепития.

Нетрадиционными считаются формы, заимствованные из других сфер культуры, образования и науки, связанные с развитием новых технологий. Выбор их носит комплексный характер и зависит от цели для создания посетителям условий для удовлетворения интересов и самореализации.

Важную роль в познании мира играют понятия. В условиях кризиса возрастает значение усвоения духовно-нравственных ценностей, а значит и формирования понятий у младших подростков.

Существуют разные точки зрения на содержание понятия. В работе использовано следующее значение. **Понятия** – общие имена, отражающие предметы и явления в их общих и существенных признаках. Понятие, наряду с суждением и умозаключением, является одной из форм мысли. Обобщенность достигается за счет применения в процессе познания при помощи абстракции, идеализации, обобщения, сравнения, определения. Понятия отражают фрагменты действительности, часто передают то, что невозможно представить в виде наглядного образа (духовно-нравственные понятия). Они связаны и переходят друг в друга. Таким образом, при работе с детьми с понятием «благотворительность» необходимо обратить внимание как на общие признаки этой деятельности (бескорыстие, добровольность, пользу для человека и общества) и ее формы (материальная помощь, услуги), так и на отличия от понятий «спонсор» (получение

выгоды от помощи людям и организациям) и «меценат» (помощь в области культуры, сближающееся с понятием благотворительности).

Каждое понятие имеет содержание и объем. Содержание – это совокупность признаков предметов, содержащихся в понятии. Так, признаки благотворительности – это бескорыстная, добровольная деятельность на благо общества, различные формы помощи (не только денежная), Объем – это множество (класс) предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия. Это множество примеров благотворительности. Отсутствие хотя бы одного признака дает другое понятие. Например, если в деятельности на благо социума присутствует корысть, то она будет определяться как спонсорство. Над понятиями могут совершаться операции деления, обобщения, ограничения, а также операции объединения, пересечения, разности, дополнения. Таким образом, в работе над формированием понятия «благотворительность» у младших подростков оправдано использование понятий «спонсорство», «меценатство».

Благотворительность – добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки и регулируется ФЗ от 11.08.95 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», Конституцией (ст.39), Гражданским кодексом.

Благотворительная организация – неправительственная, некоммерческая организация, созданная для благотворительной деятельности в интересах общества в целом или отдельных категорий лиц. Создаются в формах общественных объединений, фондов, учреждений.

Меценат – 1) щедрый покровитель искусств; 2) человека, оказывающий покровительство и моральную поддержку благотворительным проектам в разных областях.

Спонсор – заказчик, организатор, устроитель, подрядчик организациям культуры за плату.

Понятия играют важную роль в науке и в быту. Чувственное познание необходимо для познания отдельных предметов. Формирование понятий – это начальный этап рационального познания. Абстрактное мышление – это процесс оперирования понятиями. У младших подростков еще не сформировано абстрактное мышление, но дети могут освоить этап предпонятий (по Л.С. Выготскому), что важно для дальнейшего развития абстрактного мышления. [19,-] Образование понятий – процесс, опосредованный словом, значения слов (обобщения) развиваются. Результаты исследования были опубликованы в книге «Педология подростка», монографии «Мышление и речь». В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский показывает, что понятия образуются при решении задачи не суммированием признаков и ассоциаций, а как комплексный процесс, имеющий много функций.

Понятия образуются в переходном возрасте, до этого используются слова, имеющие функции и понятия; они формируются через освоенные функции, но совместно работающие по-новому (через качественные скачки); рождают скачок потребности; задачи ставит среда; житейские и научные понятия формируются «противоположными» путями, но связаны.

Развитие спонтанных понятий начинается от конкретности и эмпирии и движется по направлению к высшим свойствам: осознанности и произвольности» [4, с.263-264].

Применяются методы исследования содержания понятий (метод срезов – выражение понятия другими словами, метод исследования глубины понятий – вычленение общего признака и его обобщение). Не использовалось чувственное содержание понятий.

В процессе исследования Л.С. Выготский выделил **три ступени**, из нескольких фаз.

Первая ступень синкремов, где слово обозначает «неупорядоченное множество предметов». Она делится на этапы: 1) этап проб и ошибок; 2) предметы группируются

ребенком на основе случайных пространственно-временных отношений; 3) объединение предметов на основании, что каждый из них представляет одну из синкретических групп, собранных прежде.

Ступень комплексов. Л. С. Выготский выделил пять типов комплексов: 1) **ассоциативный комплекс** (он имеет ядро в виде любого предмета, к нему подбираются другие предметы); 2) **комплекс-коллекция**; 3) **цепной комплекс** (функция образца и принцип отбора предметов в нем сдвигаются от предмета к предмету по цепочке, которой оказываются связанными различные параметры); 4) **диффузный**.



Особая фаза в процессе развития значения слова – **псевдопонятие**, переходная форма от комплексного мышления к понятийному. Внешне оно напоминает понятие, но внутренний механизм обобщения базируется на выделении фактических, а не логических отношений между предметами. Псевдопонятие представляет собой комплекс. В основе псевдопонятия – единый признак, например форма, с единым значением, например, выбираются все треугольники, но этот признак и это значение не вычленяются в качестве идеи, абстракции. С помощью псевдопонятий осуществляется речевое взаимопонимание между ребенком и взрослым (один из них находится на стадии комплексного мышления, а второй мыслит понятиями). Комплексное мышление характерно для детей определенного возраста. Его особенность в совпадении предмета при различии значений [4,-] [5,-][21,-].

Каковы возможности средств музейной педагогики для формирования духовно-нравственных понятий у младших подростков? В данной работе рассматриваются следующие средства музейной педагогики: экспозиционно-выставочная, экскурсионная, собирательская деятельность, музейное занятие, музейный проект. Они взаимосвязаны и влияют друг на друга. Рассмотрим, как средства музейной педагогики решают задачи формирования духовно-нравственных понятий у младших подростков, а также возможности школьного музея на примере работы «Музея интересных коллекций» МОУ СШ №66 г. Ярославля.

Первое, с чем встречается посетитель музея, что отличает его работу от других учреждений культуры и образования – это экспонирование. Экспозиции и тематические выставки имеют концепцию (выделенную цель и задачи), которые решают через разделы экспозиций, экспонаты и музейные комплексы), тексты и этикетаж помогают передать содержание темы без экскурсвода. Они погружают посетителя в нужную эпоху, вызывают чувства и эмоции [22,-].

Музей призван собирать, изучать, хранить и пропагандировать культурные ценности. Таким образом, он соответствует целям и задачам учебных предметов ОРКСЭ и ОДНКИР.

Как музейная экспозиция может передать ценностное содержание?

- Музейные предметы призваны вызывать у посетителей определенные мысли и чувства. Например, экспозиции о Великой Отечественной войне содержат фотографии, иллюстрирующих подвиги, военную технику, символизирующую мощь Красной армии, предметы, говорящие о стойкости людей (пайка ленинградского хлеба, личные вещи героев).

- Экспозиция может не показывать некоторые моменты истории, не обращая внимание посетителей на ряд фактов (фашистское снаряжение, предметы советского периода).

- Национальные ценности могут транслироваться через этнографическую составляющую. Так поступают народы, борющиеся за национальное признание, пережившие периоды колониализма. Напротив, национальности, которые не ставят такой цели, обращают внимание на историю народа, где могут быть показаны негативные ее страницы [20, с.8-25].

- Важно место создания экспозиции. Как неудачный пример можно привести создание в ФРГ в одном из зоопарков африканской деревни с продажей национальных изделий. Это вызвало у эмигрантов из Африки ассоциации колониального прошлого, сравнения с животными. Таким образом, экспозиция может быть средством борьбы, демонстрацией национальной культуры в рамках другой культуры.

Как данное средство может реализоваться в школьном музее. Примером рассмотрения явился Музей интересных коллекций» МОУ СШ №66 г. Ярославля. Разделами экспозиции являются: 1) история коллекционирования в Ярославле; 2) история Ярославля; 3) история школы; 4) современные коллекции. Экспозиция строится на образно-сюжетном и коллекционном принципах. Предметом рассмотрения является музей, коллекционирование и коллекционеры, что раскрывается через портретный ряд создателей ярославских музеев, ученых, меценатов. Созданию образа коллекционера способствует мебель XIX века и вещи этого периода как объект коллекционирования, а так же продолжение направлений коллекционирования, существовавших в XIX веке (декоративно-прикладное искусство XIX века, археологическая коллекция, конфетные обертки, новогодний комплекс, нумизматика).

История Ярославля также была объектом изучения в XIX в. Она представлена фотографиями значимых мест Фрунзенского района, города, его символикой.

Экспозиция размещается по периметру стен комнаты. Стены поделены на 2 части. Нижняя часть оформлена под дерево и должна напоминать о русском доме, прошлом.

Для преподавания ОРКСЭ и ОДНКНР экспозиция может быть интересна при работе над понятиями «ценность», «патриотизм», «благотворительность», «меценат», «толерантность», «национальные ценности», «семья», «любовь», «дружба», «мораль», «нравственность» и др. Экспонаты являются носителями смыслов, передающими необходимое содержание.

Коллекционный принцип подходит для младшего подростка, так как для него характерно наглядно-действенное мышление, интерес к коллекционированию, осваивание окружающего мира и расширение информативного пространства, познание мира через предметы, органы чувств. Экспозиция удовлетворяет возрастные потребности младшего подростка через наглядную и тактильную информацию (предметы можно брать руками).

Другой средством музейной педагогики является экскурсия. Она основана на коллективном осмотре экспозиции или ее частей под руководством экскурсовода по заранее намеченной теме и маршруту. Особенностью ее является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия. В настоящее время музеи выходят за рамки традиций, проводятся экскурсии-исследования, экскурсии-беседы, экскурсии-игры и другие. Используются методы, заставляющие посетителя вступить в действие. Есть обзорные и тематические экскурсии, соответствующие содержанию экспозиции. «Музей интересных коллекций» предлагает следующие экскурсии, через которые происходит знакомство с понятием «благотворительность»: обзорная экскурсия по экспозиции музея; «Как найти клад» (о понятии «ценность», поисково-собирательской деятельности музея); «Об истории Фрунзенского района» (о примерах благотворительности ярославских купцов). Любят дети Деда Мороза и Снегурочки. О них экскурсия по коллекции елочных игрушек.

Экскурсия – это движение. Для младших подростков подходит уже потому, что дети не могут долго заниматься одной деятельностью, им надо двигаться. Современные экскурсии заставляют ребенка быть активным. С коллекцией декоративно-прикладного искусства заставляют знакомиться загадки или игры-квесты. Моторность, зрительное

восприятие, творческая активность, коллективность, тематичность, артистичность, переживание эмоций, воспитание культуры видеть, общение, адресность, дифференцированный подход, вопросно-ответный метод – все это подходит для экскурсии на аудиторию младших подростков. Экскурсия расширяет кругозор, наполняет понятие смыслом[14,-] [18,-][22,-].

В школьном музее поисковой и собирательской работой занимаются дети, они решают, какую коллекцию собирать. Но чтобы собирать, надо многое знать, поиск напоминает приключенческий роман, надо понимать, что такая ценность, надо уметь сравнивать, обмениваться предметами и многое другое. Музей – это новые виды деятельности: поиск в книге и Интернет информации, окаменелостей на берегу рек, интервью, опрос. Школьный музей делает доступной такую деятельность, соответствует практико-ориентированному мышлению младшего подростка, расширяет мотивацию к разным видам деятельности, развивает интересы[14,-] [18,-][22,-]. Огромное поле выбора деятельности предоставляет музейное занятие. Развитие работы с посетителями привело к созданию музеино-педагогических программ. Музеи не придерживаются школоцентричной модели. Таким образом, актуально создавать программы в школьном музее.

Семейные программы являются одним из способов работы с взрослыми, которые не привыкли к музею, испытывают неудобство от собственной деятельности [3,с.71-75].

В проведении занятий используются «не-музейные технологии». Театральные методы принесли в музей использование костюмов, ролевые игры, сценарное построение музейных программ, арт-терапию. Различные виды творчества применяются для лучшего осмысливания, заложенного в музее ценностного содержания, развития творческих способностей личности [2,с.12-13].

В своей образовательной деятельности музеи стремятся находиться вне конфессиоанальной пропаганды, предлагают посетителям межконфессиональные культурологические программы, знакомят с духовными и художественными ценностями. Символ веры выводится за конфессиональные рамки [10, с.32-35].

В современном музее увеличилось число развлекательных мероприятий. Напряженность современной жизни требуют уделять большое внимание привлекательности музея. Развлечения для музея являются средством передачи ценностей [7, с.28-33][11,44-48].

Федеральный государственный стандарт ориентирует музей на организацию внеурочной деятельности школьников. В «Музее интересных коллекций» такие программы созданы для обучающихся начальной школы и представлены клубом «За страницами истории» (4 года обучения), кружком «Краеведение» (3 года обучения). Они отличается системностью. Для начальной школы на базе музея действует кружок «Любителей рисования», а на среднее звено ориентирована программа «Активисты школьного музея». В каждой из них есть место для знакомства с понятием «благотворительность».

Формы и методы занятий разнообразны. В музей пришли мультимедийные технологии. На экскурсиях используются видеофильмы, инсталляции. Недостаток подлинных экспонатов может компенсироваться рассказами-интервью, видеоматериалами. [12, с.14] Компьютерную технику используют от рекламы при входе в музей и аудиогида, до создания фильмов, сайтов, виртуальных выставок и музеев, онлайн-мероприятий, использования социальных сетей[15,с.46-49] [16,с.50-53] [6, с.22-25] [13,с.26-29] [1] [7].

В школьном музее также широко используются мультимедийные технологии, создаются аудио и видео экскурсии, видеоаппаратура используется на традиционных экскурсиях по экспозиции музея, есть опыты проведения онлайн-мероприятий (участие в российской онлайн-конференции, проведение онлайн-мероприятия для родителей). В школьном музее техника стала предметом благотворительности и рассказом о ней.

В образовательном учреждении музей является общественным. В его создании участвуют дети, учителя и родители. Таким образом, поисковая деятельность фондовая работа, научно-исследовательская и информационная деятельность как музейно-педагогические технологии в школьном музее педагогически актуальны.

Музейный проект – это завершение работы с коллекцией, мониторинг деятельности. Он может быть разный. Защита проектов, праздник, экскурсия, мастер-класс, выставка.

В музее МОУ СШ №66 г. Ярославля было проведено опытно-экспериментальное исследование по формированию духовно-нравственного понятия «благотворительность».

Понятие «благотворительность» отражено лишь в учебнике «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики: Основы светской этики. 4 кл.(4-5 кл.): учебник / А.А. Шемшурина, Н.М. Брунчукова и др.; под ред. Т.Д.Шапошниковой.– М.: Дрофа, 2016 в содержании урока №25 с.116-120 «Милосердие». Обращается внимание на словообразование, религиозный и светский смысл понятия. Предлагается домашнее задание по поиску информации о благотворительных фондах. Продолжается работа на уроке №27 и №28, где в тексте рассказывается о Л. М. Рошале, организации «Красный крест», индийском Ордене милосердия, Матери Терезе, сестрах милосердия, Нобелевской премии, жизни Альберта Швейцера. Но для образования понятия не хватает количества обращений к нему. Программа школьного музея поможет в этом.

По методике Л.С. Выготского в школьном музее было разработано 7 занятий, соответствующих (сопровождающих) стадии образования понятий у детей начальной школы.

№ п/п	Методика формирования искусственных понятий Л.С. Выготского – Л.С.Сахарова	Музейные технологии
1.	Ступень синкетов.	
	- Этап проб и ошибок, выбора ребенком предмета наугад. Создание неупорядоченного множества предметов. Называем выбранные предметы. Проверяется словесными методами.	1.Входное анкетирование. Обзорная экскурсия по центральной части экспозиции, знакомство с понятием «благотворительность» на примере деятельности коллекционеров, подарков в музеи, образование музеев.
	- В качестве основания для группировки предметов ребенок выбирает пространственно-временные отношения между предметами, случайно возникшие в процессе эксперимента. Они основаны на впечатлениях. Происходит формирование образов. Необходимо решить задачу при недостаточности прежних слов.	2.Собирательская деятельность. Выдвижение идеи собирать коллекцию, коллективная поисковая и собирательская деятельность. Практические задания по поиску примеров благотворительности, меценатства, спонсорства. Дополнение информации.
	- Этап двойного синкетизма, вторичная классификация, ступень комплексов. Метод искусственных слов. Недостаток – оторванность от жизни.	Промежуточное подведение итогов. Объяснение понятий своими словами.
2.	Ступень образования комплексов. Образование связей, установление отношений между различными впечатлениями, объединение и обобщение отдельных предметов, упорядочение и систематизация опыта	3. Работа с коллекцией собранных материалов. Произвольное ее структурирование (работа в группах) Структурирование по выделенным в группах признакам фронтально

	ребенка.	
	- Ассоциативный комплекс на основе любого выделенного признака	
	- Коллекции. Объединение предметов на основе одного признака. Есть дополняющие группы предметов, нет одинаковых	
	- Цепной комплекс, где один из предметов комплекса может быть ядром другого комплекса	
	- Диффузный комплекс. Обобщения в областях не-наглядного, не-практического мышления. Признаки переходят один в другой.	
	- Образование псевдопонятий, где слова обозначают группу конкретных предметов. Даются ребенком и соответствуют официальным только внешне, применением взрослых слов, но не значением.	4.Добавление информации о меценатах (Меценат, Третьяков П.М., Цветаев И.). Подведение итогов занятий, повторение (вопросно-ответный метод). 5.Практические задания по примеру книги А. Гайдара «Тимур и его команда» с отчетами. 6.Оформление проекта в виде газеты.
3.	Расчленение, анализ, абстракция	
	- стадия потенциальных понятий, употребление слова для обозначения нового предмета. - использование понятия в наглядной ситуации - отрыв понятий от наглядной формы - появление суждений.	7.Итоговое занятие «Праздник дарителей». Задания на применение понятий.
		Использования понятий в речи.

По результатам экспериментального исследования был проведен итоговый «срез», а сравнительные данные были занесены в таблицу.

Что такое благотворительность?

№ п/п	Ответы	Данные констатир. анкетир.	Данные итогового анкетир.	Комментарии
1	Передан смысл понятия полностью	2 (2,2%)	31(34%)	Вопросы комментировались
2	Передан смысл понятия частично	24 (24,24%)	18 (20,45%)	Указывалась добровольность и бескорыстие
3	Передан смысл понятия частично		13 (14,78%)	Дети приводили примеры разнообразия помощи
4	Один пример		14 (15,9%)	
5	Не дали ответ	49 (55,5%)	3 (3,3%)	«Благодарность» и т.д.
6	Не отвечали	13 (14,78%)	2 (2,2%)	

Сравнивая результаты анкетирования, можно отметить, что значительно возросло количество детей, верно передавших смысл понятия (от 2,2% до 34%). Увеличился объем использованной для ответа информации и полнота ответов. Обучающиеся акцентировали

внимание на разных частях определения. Одни на характеристиках добровольности и бескорыстия (20,45%), а другие – на формах помощи (14,78%). Дети приводили разнообразные примеры. Один пример привели 15,9% детей. Не смогли дать определение понятию 3,3% респондентов. Не отвечали на вопрос 2,2% детей, что в 7 раз меньше результатов констатирующего анкетирования. Результаты не расходятся с теорией Л.С. Выготского. Формирование понятий останавливается на стадии предпонятий. Результаты ответов на другие вопросы анкеты похожи и отражены в Приложении.

Проблема исследования заключалась в определении возможностей формирования духовно-нравственных понятий средствами музейной педагогики.

Построение исследования осуществлялось на принципах гуманистической и культурологической парадигм воспитания. Учитывались возрастные особенности детей. Исследование опиралось на систему теоретико-методических положений Л.С. Выготского об образовании понятий у детей. В результате следования этапам формирования понятия «благотворительность» было сформировано предпонятие у детей. Значительно расширилось его содержание и объем, о чем говорят диагностические показатели.

Основные рекомендации исследования заключаются в следующем. Была рассмотрена интеграция музейной педагогики и педагогики школы. Музейная педагогика может быть использована в школе как одна из инноваций в духовно-нравственном воспитании.

Школьный музей располагает большим потенциалом в формировании духовно-нравственных понятий через использование таких средств музейной педагогики, как экспозиция, экскурсия, собирательская деятельность, музейное занятие, музейный проект. Потребности школы в присвоении ребенком духовных ценностей может удовлетворять школьный музей, создавая программы, разрабатывая занятия внеурочной деятельности, используя экспонаты на уроках и применяя музейные технологии. Необходимо использовать опыт зарубежных коллег в организации совместной деятельности детей и учителей в музее, популяризировать использование музейных технологий.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы современного музейного дела: сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика» кафедры музейного дела. Вып.8./Сост. И.М.Коссова – М.: АПРИКТ: ИКАР, 2010.- 146 с.
2. Борисова М. «Не-музейные» технологии в работе музеев с посетителями: плюсы и минусы. //Музей. - №8.- 2010. – С.12-13.
3. Ботякова О. Семья как особая категория музейного посетителя. //Музей.- №12. – 2008. – С.71-75
4. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс – 1999. – 536 с.- (Психология: классические труды)
5. Выготский Л.С. Экспериментальное исследование развития понятий.// Выготский Л.С. Мышление и речь.- изд.5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 109-170.
6. Гиндина Е. Говорит и показывает Эрмитаж. // Музей.- №2.- 2015. – С.22-25
7. Играет или не играет? // Музей.- №2.- 2013.- С.28-33
8. Кетова Н.М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология.//Прикладная культурология и педагогика. – 2012. – С.76-81.
9. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. [Электронный ресурс] URL:http://tgbouspomt.68edu.ru/sites/default/files/articles/kontseptsiya_dukhovno_nravstvennogo_vospitaniya.pdf (Дата обращения 21.11.2015).
10. Мацкевич М. «В чем наша вера?». //Музей. - №12.- 2011.- С.32-35.
11. Медведева Е. «Каждый сам выбирает, как ему помнить свою историю...» // Музей.- №1. – 2013. – С.44-48

12. Медведева Е.Б Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина. Сб. Культурно-образовательная деятельность музеев. М.: ИПРИКТ, Каф. Музейного дела, 1997. – С.14
13. Михайлова А. Музеи в социальных сетях. //Музей.- №2. – 2015. – С.26-29.
14. Основы музееведения: Учебное пособие / Отв. ред. Э.А.Шулепова. – Изд.4-е, стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015 – 432 с.
15. Сапанжа О.С. Основы музейной коммуникации. – Спб.: Союз Музеев России, 2007.
16. Смирнова Т.Музейная экспозиция в эпоху цифровых открытий – LapLambertAcademicPublishing, 2013. – 72 с.
17. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика.- М.: Высшая школа, 2004. – 256 с.
18. Табарданова Т.Б., Аредакова Н.А. Музееведение и музейная педагогика. – Ульяновск: УИПКПРО, 2013.- 114 с.
19. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] URL:http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/952/%D0%9F%D0%9E%D0%9D%D0%AF%D0%A2%D0%98%D0%95 - (Дата обращения 25.10.2015).
20. Шнирельман В.А. Музей и конструирование социальной памяти: культурологический подход // Этнографическое обозрение - №4.- 2010.- С.8-25.
21. Эксперимент Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива - Культурно-историческая психология - 2006.- № 2. [Электронный ресурс] URL: http://psyjournals.ru/kip/2006/n2/Udina_full.shtml- (Дата обращения 15.09.2015).
22. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике. [Электронный ресурс] URL: Портал психологических изданий PsyJournals.ru <http://www.future.museum.ru/lmp/books/archive/Musped.pdf> - (Дата обращения 15.09.2015).

УДК 372.881.116.11

В.В. Зунтова, Е.А. Воробьевы

Нравственный аспект изучения фразеологизмов в начальной школе

Аннотация

Духовно-нравственное воспитание школьников включает в себя развитие в сфере личностных, общественных и государственных отношений. Если мы не будем обращать внимание на состояние души, на духовно-нравственное состояние обучающихся, то при всех самых современных методиках, программах, учебниках мы не сможем получить должного результата.

Фразеологизмы – уникальное явление любого языка. Усвоение фразеологических единиц русского языка младшими школьниками представляет определенные трудности. Обогащение словарного запаса обучающихся с помощью фразеологизмов – это необходимая задача изучения русского языка уже в начальной школе. Оправданное использование фразеологизмов делает речь детей наиболее красивой, яркой, образной, выразительной, живой и эмоциональной.

В статье говорится о нравственном аспекте изучения фразеологизмов в начальной школе. С целью формирования таких нравственных качеств, как любовь к близким, преданность, доброта нами был разработан урок литературного чтения на тему: «Повесть о Петре и Февронии Муромских». Были также разработаны уроки русского языка, на которых учащиеся составляли словарь фразеологизмов. Цель

проведения уроков – вызвать интерес к изучению устойчивых словосочетаний русского языка в связи с составлением фразеологического словаря, а также формирование таких нравственных качеств, как отношение к учебе, труду, дружбе и любовь к родине. Такие уроки дают возможность воспитания у детей бережного отношения к языку, расширения словарного запаса, понимания значения и происхождения отдельных слов и фразеологизмов.

Annotation

Spiritual and moral education of students includes the development in the field of personal, community and government relations. If we do not pay attention to the state of mind, on the spiritual and moral condition of the students, for all the most modern techniques, programs, textbooks, we will not get the proper result.

Idiom - a unique phenomenon in any language. Mastering the Russian language phraseological units younger students presents certain difficulties. Enrichment of the vocabulary of students using of phraseology - a necessary task of studying the Russian language in the elementary school. Justify the use of phraseology makes it the most beautiful children, colorful, imaginative, expressive, lively and emotional.

The article says about the moral aspect of the study of phraseology in elementary school. In order to form such moral qualities as love for others, loyalty, kindness our literary reading lesson was developed on the theme: "The Tale of Peter and Fevronia". They have also been developed Russian language lessons, in which students were Dictionary of phraseology. The purpose of the lessons - to arouse interest in the study of stable combinations of the Russian language in connection with the preparation of phrase book, as well as the formation of moral qualities such as attitude to study, work, friendship and love of country. These lessons allow education in children respect for the language, vocabulary, understanding of the meaning and origin of the individual words and collocations.

Ключевые слова

Фразеологизмы, нравственность, духовно-нравственное воспитание, нравственные качества, начальная школа.

Keywords

Idiom, morality, spiritual and moral education, moral qualities, elementary school.

Нравственность – это внутренние, духовные и душевые качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести, которые проявляются в отношении к людям и к природе, а также этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами. Нравственность представляет собой некую ценностную структуру сознания и поведения человека, общественно необходимый способ регуляции действий человека во всех сферах жизни, включая труд, быт и отношение к окружающей среде. Нравственный облик человека – это поведенческие и качественные положительные характеристики личности.

Духовно-нравственное воспитание как процесс взаимодействия педагогов и воспитанников традиционно является одним из основных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях. По мнению большинства педагогов, нравственность – это ядро человеческой личности. Однако процесс формирования нравственных качеств обучающихся достаточно сложен. Поэтому духовно-нравственное образование личности – одно из основных условий формирования устойчивых этических и эстетических качеств в современном обществе. Наиболее важным этапом развития человека является процесс формирования ценностных ориентаций. Мы считаем именно нравственные общечеловеческие ценности определяющими в процессе формирования гуманной современной личности, так как любой тип ценностных ориентаций, безусловно, имеет нравственную основу. Кроме этого, сформированная нравственная сфера позволяет максимально реализоваться личности не только в современной культуре, но и в дальнейшей жизни.

В Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников приведена система базовых национальных ценностей. Критерием их систематизации, разделения по определенным группам были выбраны источники нравственности и человечности, то есть те области общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям. Так, традиционными источниками нравственности являются: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

Национальная мораль и нравственность находят отражение в устном народном творчестве, богатом средствами образности языка, к которым относятся, в частности, фразеологизмы.

Фразеологизм – это устойчивое сочетание слов, которое характеризуется постоянным лексическим составом, грамматическим строением и известным носителям данного языка мотивированным или немотивированным значением. Это значение воспроизводится в речи в соответствии с исторически сложившимися нормами употребления оборотов. Перевод фразеологических единиц, особенно образных, представляет значительные трудности. Это объясняется тем, что многие из них являются яркими, эмоционально насыщенными оборотами, принадлежащими к определенному речевому стилю и часто носящими ярко выраженный национальный характер.

Обогащение словарного запаса обучающихся с помощью фразеологизмов – это необходимая задача изучения русского языка уже в начальной школе. Оправданное использование фразеологизмов делает речь детей наиболее красивой, яркой, образной, выразительной, живой и эмоциональной.

Однако использование фразеологизмов в речи учащихся отстает от желаемого. Школьники мало знают фразеологических оборотов, часто не понимают их значения, редко и неумело используют их в речи. Использование фразеологизмов в речи учащихся чаще всего носит разговорный характер. Обучающиеся не могут различить синтаксические словосочетания и устойчивые обороты речи.

Любой урок словесности подразумевает нравственный аспект при усвоении единиц языка в целом и при знакомстве с фразеологизмами в частности. Не секрет, что для многих учеников русский язык не является любимым предметом. Этот факт объясняется многими причинами, в том числе и сложностью материала, предлагаемого к изучению. Именно поэтому главной задачей работы мы считаем развитие у школьников интереса к русскому языку.

Педагогами и психологами доказано, что познавательный интерес является основным внутренним мотивом обучения, поэтому развитие познавательного интереса к русскому языку оказывается столь важным для учащихся. Естественно, что развивается он прежде всего на уроках, но несомненно и то, что внеклассная работа предоставляет учителю огромные возможности для того, чтобы вызвать у учеников интерес к своему предмету.

Безусловно, интерес учащихся к получению и дальнейшему совершенствованию лингвистических знаний должен быть пробужден учителем на уроках русского языка и литературного чтения. Лишь тогда школьники смогут почувствовать органическую потребность в расширении и углублении своих лингвистических знаний во внеурочное время.

С целью формирования таких нравственных качеств, как любовь к близким, преданность, доброта нами был разработан урок литературного чтения на тему: «Повесть о Петре и Февронии Муромских». Перед вами фрагмент урока, на котором представлена этап подготовки к восприятию текста:

– Ребята, о чём эти устойчивые словосочетания?

- 1) Без матушки родной и цветы не цветно цветут.
- 2) Каков отец, таков и молоц.

- 3) Где один муж не может, там жена поможет.
- 4) Добрый сын всему свету мил.
- 5) Хороша дочь, как мать хвалит.
- 6) Дети не в тягость, а в радость.
 - Какой темой можно объединить все ответы?
 - Как вы думаете, о чем мы с вами будем говорить на уроке? (Мы будем говорить о семье.)
 - Послушаем стихотворения о семье, которые подготовили ваши одноклассники.

Были также разработаны уроки русского языка, на которых учащиеся составляли словарь фразеологизмов. Цель проведения уроков – вызвать интерес к изучению устойчивых словосочетаний русского языка в связи с составлением фразеологического словаря, а также формирование таких нравственных качеств, как отношение к учебе, труду, дружбе и любовь к родине. Такие уроки дают возможность воспитания у детей бережного отношения к языку, расширения словарного запаса, понимания значения и происхождения отдельных слов и фразеологизмов.

1. Фразеологизмы со значением лень, нежелание трудится:
 - Бить баклужи – праздно проводить время, бездельничать.
 - Гонять балду – бездельничать.
 - Палец о палец не ударить – ничего не предпринять, не приложить ни малейшего усилия.
 - Плевать в потолок - пустяками заниматься; ни на что не обращать внимания, быть равнодушным, беззаботным.
 - Сидеть сложа руки – бездействовать, не принимать участия в каком-либо деле.
 - Спустя рукава – делать что-либо небрежно, кое-как.
 - Считать ворон – ротозейничать, быть рассеянным, невнимательным.
 - Тянуть кота за хвост – нудно и медленно говорить.
2. Фразеологизмы о дружбе и взаимоотношениях:
 - Бок о бок – совсем рядом, близко друг к другу.
 - Верному другу цены нет.
 - Водой не разольешь - очень дружны, неразлучны, всегда вместе.
 - Два сапога пары – один к другому подходят, один другого стоит (о согласии).
 - Дружба – как стекло: разобьешь – не сложишь.
 - Друзья познаются в беде.
 - Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
 - Один за всех и все за одного.
 - Плечом к плечу – в непосредственной близости, рядом с кем-либо.
 - Старый друг лучше новых двух.
3. Фразеологизмы о трудолюбивом человеке:
 - Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.
 - Дело мастера боится.
 - Засучив рукава – не жалея сил, много и усердно, старательно, энергично, с большим энтузиазмом.
 - Золотые руки – мастер, искусный в своём деле.
 - Ломовая лошадь – тот, кто много и тяжело работает.
 - Мастер на все руки – человек, умеющий все делать, искусный во всяком деле.
 - Не покладая рук – трудиться, работать без перерывов, не переставая, с усердием.
 - Работать как часы – точно, чётко, бесперебойно (работать, действовать и т. п.).
 - Спустя рукава – работать; делать что-либо; относиться к делу небрежно, без усердия, не стараясь, кое-как.
 - Труд человека кормит, а лень портит.

4. Фразеологизмы, выражающие отношение человека к родине:

- В гостях хорошо, а дома лучше.
- В родном доме и стены помогают.
- В своем болоте и лягушка поет.
- Где родился, там и пригодился.
- Где хорошо, там и родина.
- Глупа та птица, которой свое гнездо не мило.
- Родина – мать, умей за нее постоять.
- Тяжело Афонюшке на чужой сторонушке.
- У чужой еды и вкус другой.
- Человек без родины – соловей без песни.

5. Фразеологизмы, выражающие отношение человека к учебе:

- Век живи – век учись.
- Голова дырявая – о человеке с плохой памятью, рассеянном и забывчивом.
- Ни в зуб ногой – совершенно ничего не знать, не понимать, не смыслить в чем-нибудь, абсолютно не разбираться в чем-нибудь.
- Одна голова хорошо, а две лучше.
- Повторение – мать учения.
- Ученье – свет, а не ученье – тьма.
- Хоть кол на голове теши – что ни говори, как ни старайся что-либо сделать, предпринять, всё бесполезно.

Такая работа способствует обогащению словарного запаса обучающихся фразеологизмами, его уточнению и активизации, а также формированию умения составления и использования фразеологического словарика и формированию определенных нравственных качеств.

Таким образом, важным источником накопления нравственных знаний выступает знакомство младших школьников с произведениями русской литературы и русскими фразеологизмами. Следует отметить, что формирование нравственных понятий и качеств – это очень сложный и длительный процесс. Он требует постоянных усилий, систематической и планомерной работы по формированию чувств и сознания детей.

СЕКЦИЯ 5

Общественные и гуманитарные науки: педагогика, психология

УДК 37.013.83

М.А. Безухова, К.О. Олимова, Е.Н. Лекомцева

Дополнительная общеобразовательная программа для студентов педагогического вуза «Педагогическая мозаика»

Аннотация

Студенчество – начало активной деловой жизни, самая плодотворная и творческая ее часть. Разработав дополнительную общеобразовательную программу «Педагогическая мозаика», мы предлагаем использовать это время для приобретения дополнительных знаний, умений и навыков, которые помогут найти себя и послужат началом удачной профессиональной карьеры и творческого роста. Студенты – будущие молодые специалисты и мы считаем, что важно помочь им в становлении профессионалами.

Программа предоставит студентам возможность усвоить специальные компетенции на более высоком и практикоориентированном уровне, расширит их учебный кругозор и поможет определиться с профессиональной ориентацией в педагогической деятельности.

Annotation

Students - the beginning of active business life, the most productive and creative part. Develop additional general education program "Teaching mosaic", we propose to use this time to acquire additional knowledge and skills that will help to find themselves and serve as the beginning of a successful professional career and creative growth. The students - future young professionals and we believe that it is important to help them in the development of professionals. The program will provide students the opportunity to learn specific competence on a higher level of practice-and, expand their academic horizons and will help to determine the professional orientation in teaching.

Ключевые слова

студенты, студенчество, бакалавры, дополнительная общеобразовательная программа, анализ, будущие специалисты, навыки, творческие способности.

Keywords

students, college students, bachelors, more comprehensive program analysis, future professionals, skills, creative abilities.

«Без надежды на юношество человеком овладел бы леденящий ужас при мысли, что мир останется навеки таким, каков он есть». И.Ф. Гербарт

«Не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни!» П.П. Блонский

Тенденции развития современного отечественного общества отмечены качественно новыми явлениями и процессами. Радикальные изменения в научно-технической, экономической, социальной и культурной сферах актуализировали потребность в творческих специалистах, готовых к инновационной созидательной деятельности, к самообразованию и саморазвитию. Решение этой важной задачи определяется уровнем субъектности всех социальных групп, их включенности в преобразовательную деятельность. Реализация общественной роли молодежи непосредственно зависит от заинтересованной и целенаправленной политики государства по обеспечению эффективной деятельности всех институтов социализации.

Социальный заказ системе профессионального образования, определенный Законом Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктриной образования в России на период до 2025 г.», «Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования», ориентирует высшие образовательные учреждения на повышение качества профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, способных к новаторству и творчеству, владеющих организаторскими навыками и лидерскими способностями. Однако нельзя только в рамках аудиторной деятельности развить творческий потенциал личности студента, его организаторских способностей так как сложно в полной мере создать необходимые для этого условия. Поэтому одна из главных задач вуза заключается не только в выполнении требований Государственного образовательного стандарта, но и в том, чтобы развить организаторские способности будущего специалиста, что ставит высшую профессиональную школу перед проблемой поиска дополнительных резервов.

Специфика дополнительного образования дает возможность создать условия для формирования самосознания, самоопределения и самореализации человека в его успешной социализации в нынешней и будущей жизни. Причем процесс опосредован творчеством, творческой деятельностью в коллективе. Занятия по дополнительной общеобразовательной программе, при создании определенных педагогических условий, может способствовать адаптации личности студентов, развитию их организаторских способностей. Проблема исследования развития творческого потенциала будущих специалистов является одной из важнейших в теории и практике современной системы образования. Ее значимость обусловлена ролью педагогического творчества в организации педагогической и досуговой деятельности, потому что педагогическое творчество представляет собой наиболее существенную характеристику педагогического труда. Творчески инициативное отношение будущих педагогов к профессиональной деятельности формируется в различных условиях и под влиянием различных обстоятельств. Вместе с тем, поиск способов реализации энергии, объективно свойственной молодым людям, их интересы, притязания и амбиции повысили значимость такого института, как общественные объединения, являющихся непременным элементом гражданского общества. Особое место, на наш взгляд, в развитии творческого потенциала и организаторских способностей будущих специалистов играет дополнительное образование.

Потребность образовательных учреждений в новом педагоге, который не только «учит», но и организует учащихся для выполнения запланированных видов учебной деятельности, создает условия для запуска процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у обучающихся, педагоге, владеющем навыками профессиональной организаторской деятельности, остро ощущается в настоящее время. А отсюда следует, что актуальной для каждого образовательного учреждения становится проблема формирования организационной компетентности педагога, включающей в себя владение организаторскими навыками - целеполагания, планирования, организации, мотивирования, принятия решений, контроля и оценивания для более эффективно решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся; комплексную систему способностей применять знания организаторской науки в своей профессиональной деятельности и готовности к реализации организаторских функций.

Актуальность дополнительной общеобразовательной общеобразовательной программы определяется нормативно-правовыми документами федерального уровня:

- Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 года № 273-ФЗ);
- «Концепцией развития дополнительного образования детей» (утв. распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014 года № 1726-р);

- «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 29.08.2013 года № 1008)
 - Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 года № 295);
 - «Федеральной целевой программой развития образования на 2016-2020 годы (Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 года № 497);
 - «Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (Распоряжение Правительства РФ от 8.12.2011 года № 2227-р);
 - «Национальная доктрина образования в России на период до 2025 г.»;
 - «Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования»

Большой вклад в исследование проблемы развития организаторских способностей как одной из составляющих профессиональной компетентности студентов, внесли Т.Г. Браже, В.Г. Рындак, Т.Е. Климова, О.В. Лешер, Н.Д. Долгополова, Т.А. Саламатова, М.М. Поташник и др.

Разработанная дополнительная общеобразовательная программа «Педагогическая мозаика» рассчитана на студентов педагогических вузов 1,2 и 3 курсов и может быть реализована на ФСУ ИПП.

Цель программы – создать условия для формирования профессиональных компетенций студентов в рамках реализации дополнительной общеобразовательной программы.

Дополнительная общеобразовательная программа «Педагогическая мозаика» направлена на формирование следующих компетенций:

- СК-1 «Готовность планировать и организовывать массовые досуговые мероприятия для обучающихся разного возраста» – готовность выпускника к осуществлению функции планирования организации массовых досуговых мероприятий для обучающихся разного возраста в сфере дополнительного образования.
- СК-2 «Готовность проводить массовые досуговые мероприятия для обучающихся разного возраста» – готовность выпускника к осуществлению профессионального проведения различных массовых мероприятий и самосовершенствованию в данном виде деятельности.
- СК-6 «Способность анализировать организацию досуговой деятельности и отдельных мероприятий и осуществлять оценку ее качества» - готовность выпускника к анализу организации и оценке качества досуговой деятельности и отдельных мероприятий.

Задачи программы

Обучающие:

- обучить планировать, организовывать и проводить массовые досуговые мероприятия для обучающихся разного возраста;
- обучить анализировать организацию досуговой деятельности и отдельных мероприятий и осуществлять оценку ее качества;
- обучить различным технологиям и формам организации досуговой деятельности.

Развивающие:

- формировать профессиональные компетенции в рамках требований ФГОС.

Воспитательные:

- формировать личностные качества студентов.

Социально-педагогические задачи:

- профориентация студентов на педагогическую деятельность;
- адаптация в обществе, студенческой жизни;

- организация досуга студентов.

Ожидаемые результаты:

Обучения:

- знание основ планирования, организации и проведения массовых досуговых мероприятий для обучающихся разного возраста;
- умение анализировать организацию досуговой деятельности и отдельных мероприятий и осуществлять оценку ее качества;
- владение различными технологиями и формами организации досуговой деятельности.

Развития:

- формирование профессиональной компетентности педагога в рамках требований ФГОС.

Воспитания:

- формирование внимательности, дисциплинированности, доброжелательности, исполнительности, коммуникабельности, креативности, мотивации, ответственности, самостоятельности, уверенности;
- формирование культуры ведения здорового образа жизни, культуру речи, поведения, коммуникативной культуры.

Программа реализуется на основе принципов:

- принцип целостности образовательного процесса, основанный на представлении о единстве процессов развития, обучения и воспитания;
- принцип непрерывности и преемственности образования, где образование рассматривается как процесс неразрывности программы с учебными дисциплинами, с опорой на предыдущий опыт и ориентацией на прогнозируемый результат;
- принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами, он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов;
- принцип многоуровневости предполагает образование на нескольких взаимосвязанных уровнях с учетом образовательных возможностей студентов;
- принцип дифференциации и индивидуализации направлен на создание условий для полного проявления и развития способностей каждого студента.

Дополнительная общеобразовательная программа регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по педагогическим направлениям подготовки и включает в себя: учебный план, темы и модули и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Обучение включает в себя овладение специальными знаниями, умениями, навыками, формирование нравственных принципов педагога, овладение основами педагогической культуры, формирование у студентов научно-обоснованного понимания и восприятия действительности, развития таких личностных качеств и способностей, которые способствуют самостоятельному овладению профессиональными компетенциями.

Результаты освоения дополнительной общеобразовательной программы определяются приобретаемыми студентом компетенциями, т.е. его способностью применять знания, умения и сформированные навыки, в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Дисциплины учебного плана бакалавриата направлены на формирование различных общекультурных, профессиональных и специальных компетенций. История, культурология, социология и философия направлены на формирование общекультурных компетенций. Профессиональные компетенции формируются на таких дисциплинах, как:

методика дополнительного образования, проектная деятельность, этика, история педагогики и образования. В нашей программе мы хотим уделить особое внимание формированию специальных компетенций, которые помогут в становлении будущих специалистов – педагогов дополнительного образования.

Основные формы организации образовательного процесса: групповая, парная и индивидуальная.

Методы обучения: активное обучение, решение проблемных ситуаций, кейс-стади, проектирование квестов, игра, упражнение.

Программа краткосрочная, рассчитана на проведение занятий 1 раз в неделю по 2 академических часа в течение 6 месяцев.

Начало реализации программы – ноябрь 2016 года. По прошествии 2 месяцев был проведен диагностический срез, целью которого было выяснить мотивацию студентов к обучению, а также проследить динамику формирования специальных компетенций.

Нами была использована методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана, В.А. Вакунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой по следующим шкалам: учебные мотивы – коммуникативные, избегания, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы.

Анализ результатов исследования показал, что средний показатель по группе по коммуникативным мотивам – 12 баллов из 20, по мотивам избегания – 14 баллов из 25, по мотивам престижа – 19 баллов из 25, по профессиональным мотивам – 22 балла из 30, по мотивам творческой самореализации – 8 баллов из 20, по учебно-познавательным мотивам – 21 балл из 35, по социальным мотивам – 15 баллов из 25. Мы видим, что более высокий уровень мотивации по мотивам престижа и профессиональным мотивам, и низкий уровень – мотивы избегания и творческой самореализации.

Метод наблюдения осуществляется за группой студентов, в течение 6 месяцев 1 раз в неделю. С целью выявления уровня сформированности компетенций в процессе усвоения дополнительной общеобразовательной программы, на протяжении 6 месяцев проводилось открытое, невключченное наблюдение.

По результатам наблюдения, после первого занятия, средний показатель по сформированности компетенций составлял 1 балл. Максимум за каждую компетенцию составлял 3 балла. После 6 занятий был также проведен текущий срез, и средний показатель по группе составлял 2,5 баллов.

Итоговая диагностика будет проведена по окончании программы, в мае 2017 года.

Библиографический список

1. Бахтурина Т.А. Новый стандарт по библиографическому описанию: (к внедрению ГОСТа 7.1 - 2003) [Текст] / Т.А. Бахтурина // Библиография. – 2004. – № 1. – С. 23-36.
2. Большой энциклопедический словарь в 2 томах [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. – М., 1991.
3. Буйлова, Л.Н. Дополнительное образование в современной школе [Текст] / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова // Библиотека журнала «Директор школы». – М., 2005.
4. Буйлова, Л.Н. Как организовать дополнительное образование детей в школе? [Текст]: практическое пособие / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова. – М.: АРКТИ, 2005. – 288 с.
5. Буйлова, Л.Н. Как разработать авторскую программу? [Текст]: рекомендации педагогу дополнительного образования по программированию учебно-воспитательного процесса / Л.Н. Буйлова. – М., 1999.
6. Буйлова, Л.Н. Как разработать программу дополнительного образования детей [Текст] / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова // Практика административной работы в школе. – 2004. – № 4. – С.47-51.
7. Буйлова, Л.Н. Педагог дополнительного образования [Текст]: методические рекомендации по организации работы / Л.Н. Буйлова. – М., 2001.

8. Дополнительное образование детей [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М., 2000. – 119 с.
 9. Золотарева, А.В. Концептуальные и организационные основы дополнительного образования детей [Текст]: учебное пособие / А.В. Золотарева, Н.А. Мухамедьярова, А.Л. Пикина, Н.Г. Тихомирова, под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 419 с.
 10. Золотарева, А.В. Управление развитием учреждения дополнительного образования детей [Текст]: учебно-методическое пособие / А.В. Золотарева. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2010. – 314 с.
 11. Лекомцева Е.Н. Структура организационно-управленческой компетентности педагога, работающего с талантливыми обучающимися [Текст] / Е.Н. Лекомцева, Н.А. Мухамедьярова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №2. – С.245-248
 12. Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. – 138 с.
 13. Яковлев, Д.Е. Дополнительное образование детей [Текст]: словарь-справочник / Д.Е. Яковлев. – М.: АРКТИ, 2002.
- Электронные ресурсы:
1. А. Я. Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи. URL: <http://azps.ru> (дата обращения: 16.02.2017).
 2. Кавера Виктория Анатольевна Современные педагогические технологии в системе дополнительного образования детей // Труды СПбГУКИ. 2013. №. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 16.02.2017).
 3. Львова Лариса Семеновна Дополнительное образование детей и взрослых в федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Научные исследования в образовании. 2013. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-i-vzroslyh-v-federalnom-zakone-rossiyskoy-federatsii-ot-29-dekabrya-2012-g-273-fz-ob-obrazovanii-v> (дата обращения: 16.02.2017).
 4. Нечепуренко Вера Валентиновна Мониторинг образа жизни детей как условие повышения профессиональной компетентности педагогов в области педагогики здоровья // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №109. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-obraza-zhizni-detey-kak-uslovie-povysheniya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-v-oblasti-pedagogiki-zdorovya> (дата обращения: 16.02.2017).
 5. Рожков М.И.. Развитие самоуправления в детских коллективах (методическое пособие). URL: <http://www.yarcd.ru/page-210> (дата обращения: 16.02.2017).
 6. Шестакова М. В. Профессиональный портрет педагога дополнительного образования детей: проблемы, перспективы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №76-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-portret-pedagoga-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-problemy-perspektivy> (дата обращения: 16.02.2017).

К.О. Олимова, М.А. Безухова, Е.Н. Лекомцева

Формирование универсальных учебных действий у студентов

Аннотация

Целью современного образования является подготовка личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предпримчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию. Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском и правовом обществе, но и создавать их.

Студенческий период жизни обозначает переход от зависимости к самостоятельности, человеку необходимо уметь самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая организацию усвоения, то есть уметь учиться. А, как известно, «умение учиться» равнозначно понятию «универсальные учебные действия».

Annotation

The purpose of modern education is to prepare the citizen, oriented in the traditions of national and world culture in the modern system of values and needs of modern life, capable of active social adaptation in society and making independent life choices, capable of employment and continuing professional education, of self-educating and self-improvement. Developing modern society needs educated, moral, enterprising people who can make their own decisions in a situation of choice, able to co-operate, characterized by mobility, dynamism, constructiveness, readiness for intercultural interaction. The system of education should prepare people who can not only live in a civil and lawful society, but also to create them.

Student life period represents the transition from dependence to independence; a person must be able to independently acquire new knowledge, skills and competence, including the organization of assimilation that is ability to learn. As you know, "learning to learn" is equivalent to the concept of "universal educational activities."

Ключевые слова

универсальные учебные действия, личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, студенты, формирование.

Keywords

universal educational actions, personality, regulatory, cognitive, communicative, students, formation.

В отдельную социально-психологическую возрастную категорию студенчество было выделено в науке лишь в середине двадцатого века ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева. Студенчество, как возрастную категорию, соотносят с этапами развития взрослого человека. Эта фаза перехода от созревания к зрелости, определяется как «поздняя юность – ранняя взрослость» (18-25 лет).

И.А. Зимняя выделяет некоторые основные характеристики студенческого возраста, которые отличают его от других групп населения: в первую очередь – это

высокий образовательный уровень и высокая познавательная мотивация, также – наивысшая социальная активность, немаловажно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости. «Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов» [2].

Студенческий возраст является тем самым периодом, в котором наиболее активно развиваются нравственные и эстетические чувства, стабилизируется характер, происходит овладение полным комплексом ролей взрослого человека.

Рассмотрим некоторые психологические характеристики студенческого возраста. Студенчество – завершающий этап созревания и формирования личности. Становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа "Я", то есть целостного представления о самом себе. Образ "Я" включает 3 компонента [3]: первым является – познавательный – знание себя, представление о своих качествах и свойствах, далее – эмоциональный – оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и так далее и последнее – поведенческий – практическое отношение к себе. Человек в этом возрасте страстно хочет знать, кто он такой, чего он стоит, на что он способен.

Говоря о социально-психологических характеристиках, мы будем опираться на результаты исследования, проведенного авторами [1], на основании анализа социально-педагогической и социологической литературы, анализа исследований лаборатории сервиса Имхонет, ВЦИОМа и своего собственного исследования. Итак, как показало наше исследование, современное студенчество, несмотря на многие сложившиеся в последние годы негативные тенденции в обществе, сохраняет присущий ему творческий потенциал, веру в добро и в людей, готовность служить российским идеалам гуманизма, культуры, образования и науки. Можно утверждать, что по сравнению с прошедшими веками студенты в этом не изменились.

Современные студенты – это, в основном, незамужние и неженатые молодые люди, отличающиеся стремлением к новым знаниям, заинтересованностью в учебе, сделавшие осознанный выбор специальности и стремящиеся вперед. Они много читают, участвуют в общественной жизни и стараются проявить себя в различных сферах: фотографируют, рисуют; занимаются спортом, готовят кулинарные блюда, танцуют и прочее.

Современные студенты исключительно социальные существа, свободное время они с удовольствием посвящают общению с друзьями и родственниками, совместным походам в кино, прогулкам и служению людям и обществу посредством волонтерской деятельности.

Встречаются среди студентов и оригиналы, увлекающиеся оригами и скрапбукингом.

Что касается музыкальных предпочтений, то это рок, однако классика, хип-хоп и эрп тоже находят свое место в плейлистиках студентов.

Студенты – яркие личности! Среди них можно встретить представителей таких субкультур, как хиппи, отаку, готы, хипстеры и панки, что позволяет им более разнообразно проявить свою индивидуальность.

Из результатов проведенного исследования мы можем видеть, что нынешние студенты – люди активные, творческие, креативные и в меру голодные. Можно заметить, что с 4 века до н.э. образ студента поменялся незначительно. В разные отрезки времени какие-то качества студентов выражаются более ярко, какие-то уходят на второй план, но основные черты остаются неизменными на протяжении всего периода существования студенчества: целеустремленность, веселое время препровождения, стремление к знаниям, творческое начало и сплоченность».

Поскольку студенческий период жизни обозначает переход от зависимости к самостоятельности, человеку необходимо уметь самостоятельно усваивать новые знания,

умения, включая организацию усвоения, т.е. уметь учиться. Как мы уже отмечали выше, «умение учиться» равнозначно понятию «универсальные учебные действия».

Анализ современной учебной и научной литературы, посвященной проблеме овладения универсальными учебными действиями, показывает, что проблеме формирования универсальных учебных действий у студентов не уделяется внимания. Существует много методик, помогающих дошкольникам и ученикам начальной школы, постигнуть совокупность способов действий, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. Несомненно, овладение универсальными учебными действиями крайне важно на этапе первого и второго периода детства (Классификация АПН СССР (1965)), однако умение учиться значимо и на последующих возрастных этапах: подростковый, юношеский и средний возраст.

Универсальные учебные действия делятся на 4 типа: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. О каждом из них расскажем подробнее.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

- самоопределение – личностное, профессиональное, жизненное;
- смыслообразование, т.е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом;
- нравственно-этическая ориентация – нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию их учебной деятельности. В старшей школе и студенческом возрасте формируются рефлексивные действия, такие как – умение представить себя на месте другого, определять причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия, учитывать действия других в своих поведенческих стратегиях, умение работать в группе (самоопределение в рабочей группе, умение следовать задаче, поставленной в группе, принимать ответственность за происходящее в группе)

Познавательные универсальные учебные действия включают общеучебные (самостоятельное выделение и постановка познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний и другое), логические учебные действия (анализ, синтез, выбор оснований и критериев, установление причинно-следственных связей и другое), а также действия по постановке и решению проблемы (формулировка проблемы, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера).

Умение правильно воспринимать информацию и сообщать её другим – основа для активной мыслительной деятельности учащихся. Отсутствие речевого действия при освоении понятий часто приводит к формированию ложных представлений у ученика, следовательно, коммуникативные умения, в совокупности с уже перечисленными универсальными учебными действиями, необходимы для полноценного процесса усвоения содержания учебных предметов. Успешность обучения зависит от качества коммуникации участников занятий, от умения человека работать с разными типами текстов (письменными и устными), прежде всего с ними ученику приходится сталкиваться в процессе обучения.

Основными функциями универсальных учебных действия являются: в первую очередь, обеспечение обучающегося возможностью самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства

и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности, также обеспечивают создание условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Универсальные учебные действия способствуют усвоению учебного содержания и формированию способности обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, что крайне важно именно в студенческий период жизни человека.

Для определения уровня сформированности всех четырех типов универсальных учебных действий, нами был проведен анкетный опрос среди студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Исследование проводилось в период с 23 марта 2016 года по 27 апреля 2016 года. Анкета состоит из 29 вопросов (Приложение 1), из которых 5 вопросов направлены на определение сформированности личностных универсальных учебных действий, 3 – регулятивных универсальных учебных действий, 6 – познавательных универсальных учебных действий и 8 – коммуникативных универсальных учебных действий, 4 вопроса направлены на определение потребностей в формировании умений в университете. Также в анкете присутствуют 3 вопроса, направленных на определение социальных характеристик респондентов. Основную структуру опросника составляли закрытые вопросы с вариантами ответов.

Объем выборки: 400 человек.

Паспортичка выборки:

1. Эмпирический объект – студенты ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в возрасте от 18 до 22 лет;
2. Исследование выборочное;
3. Генеральной совокупностью выступает российское студенчество;
4. Используется квотная неслучайная выборка;
5. Единицей наблюдения выступает отдельный студент.

Данное исследование проводилось в 3 этапа:

1. Подготовка инструментария.
2. Сбор социологической информации методом индивидуального анкетного опроса.
3. Обработка полученных данных.

Полученные результаты (Приложение 2) позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Самым сформированным типом универсальных учебных действий среди респондентов является личностный. Большинство студентов осознанно выбрали специальность, на которой обучаются; считают себя сформировавшимися личностями и расставляют жизненные приоритеты.

2. Регулятивные универсальные учебные действия развиты значительно меньше: больше половины студентов не могут поставить себя на место другого человека; не умеют и не любят работать в команде, не могут примерять на себя различные социальные роли.

3. Познавательные универсальные учебные действия сформированы на том же уровне, что и регулятивные. В связи с техническим прогрессом респонденты в основном пользуются Интернетом, как основным источником информации. Большинству респондентов легко работать с различной информацией. Выбирая самый удобный для себя стиль информации, респонденты остановились на художественном и публицистическом. Студенты умеют выделять полезную для себя информацию. Однако существуют большие проблемы с трансформацией информации в графический и алгоритмический вид. Также респонденты оценивали себя по 10 балльной шкале в умении пользоваться теоретическими методами исследования: в основном результат был выше

среднего (то есть более 5 баллов), однако в большинстве случаев оценка варьируется от 5 до 7, что недостаточно для данного возраста, особенно у учеников высших учебных заведений.

4. Самые низкие показатели сформированности оказались у коммуникативных универсальных учебных действий. Многие студенты не умеют вести диалог. Во время обсуждения каких-либо вопросов часто или время от времени отвлекаются на посторонние темы. Боятся свободно высказывать свое мнение, при этом не считаются с чужим.

5. Большинство студентов рассчитывают, что за годы обучения в университете они научатся правильно общаться, спокойно и уверенно выступать перед публикой, корректно и грамотно выражать свои мысли, находить правильный подход к детям, доступно объяснять и отстаивать свою позицию. Студенты хотят развивать своих универсальные учебные действий (в большей степени коммуникативные) и надеются, что в вузе будут созданы условия для удовлетворения их потребности. Следовательно, развитие универсальных учебных действий – это личностный социальный заказ студентов.

Социальный заказ играет важную роль в создании системы образования. Ведь социальный заказ должен учитывать не только интересы государства, должен не только выполнять запросы организаций и учреждений, но и восполнить потребности детей и их родителей к максимальной мере.

Для определения социального заказа на формирование универсальных учебных действий в студенческой среде, мы провели фокус-группу среди преподавателей ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В исследовании приняли участие 7 преподавателей, в том числе 1 заведующий кафедрой, 3 старших преподавателя кафедры, 2 ассистента кафедры, 1 доцент кафедры.

Данное исследование проводилось в 3 этапа:

1. Подготовка инструментария.
2. Сбор социологической информации методом «фокус-группы» 30 апреля 2016 года.
3. Обработка полученных данных.

Время проведения фокус-группы 30-60 минут.

В состав фокус-группы входило 7 человек.

Модератором фокус-группы была магистрантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского ФСУ ИПП кафедры дополнительного и технологического образования Олимова Карима Олимжоновна.

Ассистентом модератора фокус-группы была магистрантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского ФСУ ИПП кафедры дополнительного и технологического образования Безухова Мария Александровна.

Описательный отчет по результатам фокус-группового исследования
(Приложение 3).

Прежде всего, нас интересовало: как преподаватели определяют понятие «социальный заказ»? Из полученных ответов можно сделать следующие выводы:

Все респонденты дали верные определения понятия «социальный заказ». Были представлены такие варианты:

1. Это конкретная общественная потребность, актуальная для общества в целом или определенной его части

2. Это определенный заказ общества и государства на продукты, услуги в социальной, трудовой, экономической, и других сферах

3. Это требования общества и государства, определенный запрос на услуги, который помогает контролировать качество уровня жизни

Это дает понять, что преподаватели хорошо знакомы с данным термином.

Также нами были заданы следующие вопросы:

- Проводится ли в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского изучение социального заказа?

- Участвуете ли Вы каким-либо образом в изучении социального заказа?

Из полученных ответов можно сделать вывод, что изучение социального заказа в вузе происходит только на уровне проектов, в которых и участвуют преподаватели.

Вопрос: «Какой из уровней социального заказа наиболее важный (государственный, общественный, личностный)?» не вызвал затруднений, мнение респондентов было однозначным: на первое место преподаватели поставили личностный социальный заказ, однако уточнили, что государственный социальный заказ может формироваться на основе личностного. При ответе на следующий вопрос: «Отличается ли государственный и личностный социальный заказ? Если да, то чем?», респонденты выделили следующие отличия: государственный заказ – глобальный, общий, в то время как личностный более конкретный; государственный заказ закреплен в нормативных документах; государственный заказ опирается на потребности государства, а не личности.

Все респонденты считают, что образовательные учреждения должны изучать социальный заказ.

Следующий блок вопросов был направлен на изучение отношения преподавателей к универсальным учебным действиям: уровень сформированности УУД у студентов, необходимости формирования УУД.

Нами были заданы следующие вопросы:

- Знаете ли Вы, что такое универсальные учебные действия?
- В достаточной ли мере формируют универсальные учебные действия у школьников?
- Какой вид универсальных учебных действий наименее сформирован у современных студентов?
- Нужно ли формировать универсальные учебные действия на базе вуза?

Полученные ответы позволяют нам прийти к выводу, что в современном мире уровень сформированности универсальных учебных действий у студентов, по мнению преподавателей вуза, ниже среднего. Студенты, особенно первокурсники, не умеют публично выступать, формулировать свою точку зрения и отстаивать ее, не умеют держать себя в руках, отвечать на вопросы. По мнению респондентов самым не развитым видом универсальных учебных действий у студентов является коммуникативный. И, поскольку в школе универсальные учебные действия формируют не в полной мере, этим стоит заниматься на базе вуза.

Как мы уже говорили, умение правильно воспринимать информацию и сообщать её другим - основа для активной мыслительной деятельности учащихся. Однако, полученные результаты указывают на то, что именно с этим аспектом жизни у студентов возникают самые большие проблемы. Возникает вопрос: каких специалистов будет выпускать ВУЗ, если у них отсутствуют умения коммуникации?

Проблема заключается в том, что все универсальные учебные действия должны быть освоены человеком в период обучения в школе. Но, как показывают результаты исследования, это не так. Поэтому, как нам кажется, следует продумать систему мер, направленных на формирование универсальных учебных действий у школьников и студентов. Для этого мы предлагаем примерные формы и методы работы для развития УУД у студентов через исследовательскую работу (Приложение 4), а также модель развития универсальных учебных действий (Приложение 7).

На основе проведенного исследования, нами был разработан тест в электронном формате, позволяющий выявить уровень сформированности универсальных учебных действий. (Приложение 5, Приложение 6).

Студенческий возраст – это особый период, в котором происходит овладение полным комплексом ролей взрослого человека. Студенчеству присущи следующие характеристики:

- высокий образовательный уровень

- наивысшая социальная активность
- студенты – яркие личности
- заинтересованность в учебе
- целеустремленность
- творческое начало

Данные особенности говорят о том, что студентам необходимо овладевать универсальными учебными действиями. Однако результаты проведенного исследования показывают, что существуют значительные проблемы в сформированности у студентов всех типов универсальных учебных действий, кроме личностных. А без них невозможно всестороннее развитие студентов, невозможно получить качественные знания в вузах.

Мы считаем, что проблеме сформированности универсальных учебных действий у студентов должна быть определена особая роль в системе высшего образования.

Библиографический список

1. Безухова М.А., Лекомцева Е.Н., Малышев С.И., Олимова К.О. «Социальный портрет современного студента» - научный журнал "GLOBUS" психология и педагогика, сборник научных публикаций, VII международная научно-практическая конференция, «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ» (20 марта 2016г.) – Санкт Петербург, 2016
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480с.
3. Шагаева Т.Н. Формирование личности, социально-психологические особенности развития в современных условиях. Электронный ресурс. Режим доступа свободный. URL <https://infourok.ru/formirovanie-lichnosti-socialnopsihologicheskie-osobennosti-razvitiya-v-sovremennih-usloviyah-503030.html> (дата обращения – 23.04.2016)

УДК 159.93

К.М. Малинина, С.Н. Воронина

Особенности сенсомоторной координации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Аннотация

В статье описывается апробация диагностической методики, направленной на выявление уровня сенсомоторной координации ребенка- дошкольника. Отличием нашей работы от большинства подобных является то, что диагностируется не готовый двигательный навык, а навык, в процессе его формирования.

Для изучения сенсомоторной координации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, мы использовали тренажер, который представляет из себя «машинку-каталку». Дети должны были выполнить упражнения на тренажере с «прямым ходом», т.е. когда руль тренажера поворачиваешь на право, колеса машинки поворачиваются также направо. И упражнения на тренажере с «обратным ходом», т.е. когда руль тренажера поворачиваешь на право, колеса машинки поворачиваются налево. Измерялось время выполнения упражнения с помощью секундомера.

Для апробации методики были отобраны 3 группы детей 5-6 лет (дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с нарушениями слуха и нормально-развивающиеся дети), всего 30 человек

Сравнение выделенных групп испытуемых по показателям диагностической

методики с помощью *U-критерия Мани-Уитни* показало значимые различия в формировании двигательного навыка ориентировки в пространстве.

Результаты исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу, что у детей с ДЦП будет наблюдаться замедленное формирование двигательного навыка ориентировки в пространстве. Специфика сенсомоторной координации ребенка заключается в том, что зрение и движения руками становятся основным источником познания ребенком окружающей его действительности. Основываясь на актуальности нашей работы, мы можем предположить, что она нуждается в дальнейшем исследовании условий и средств формирования сенсомоторной координации у детей с ДЦП дошкольного возраста, а средством формирования может служить инверсированный двигательный тренажер

Ключевые слова

Апробация, сенсомоторная координация, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, инверсированный двигательный тренажер.

Проблема ранней реабилитации детей с церебральным параличом всегда была актуальной задачей и в медицине, и в коррекционной педагогике. Детский церебральный паралич – это стабильное, мало прогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее те его отделы, которые отвечают за двигательную активность и координацию положения тела. Заболевание приобретается на ранних этапах развития головного мозга[3]. Основами формирования познавательной функции, общего умственного развития больного ребёнка является сенсомоторика, взаимокоординация моторных и сенсорных частей деятельности. В основе любого движения лежат механизмы деятельности физиологических систем.

Учение об анатомо-физиологических механизмах движения получило углубленную разработку в работах следующих авторов П.К. Анохина, Э.А. Асратян, Н.А.Бернштейна. Их работы, посвященные процессу перестройки нервных импульсов и образованию функциональных систем, показали, что всякий моторный акт является результатом работы не раз и навсегда фиксированной группы мышц и совокупностью всегда одних и тех же импульсов, а очень подвижной, легко перестраивающейся функциональной системой, включающей импульсы, связанные иногда с территориально различными участками [5]. И.М.Сеченовым еще в 19 веке был установлен принцип «согласования движения и чувствования» [5]. В современной физиологии понятие о единстве сенсорики и моторики стало одним из определяющих.

Двигательные расстройства при ДЦП являются ведущим симптомокомплексом, однако они, как правило, сопровождаются нарушениями ощущения, восприятия, познания, общения и поведения, эпилепсией, а также вторичными изменениями опорно-двигательного аппарата. На основе ряда исследований детей с ДЦП (Р. Хольц, 2006; А.А. Катаева, Т.А. Басилова, Е.Л. Гончарова, 1989; Э.С. Калижнюк, 1990; О.Г.Приходько, 2008) выявлено: различные нарушения чувствительности – у 50-94% детей, судороги – у 14-65%, нарушение интеллекта – у 30-35%, у 25-30% детей со спастической формой ДЦП наблюдаются речевые расстройства, чаще по типу псевдобульбарной дизартрии, реже – моторной азалии[6].

Важной причиной моторной недостаточности детей с ДЦП являются сенсорные нарушения. К.А. Семенова отмечает изменение сложных форм кожной чувствительности (астереогноз) у детей рассматриваемой категории. [7].

Автор полагает, что обнаруженные изменения как кинестезии, так и сложных видов чувствительности играют существенную роль в патогенезе двигательных нарушений. Особенно это сказывается на качестве самоконтроля ребенка за расположением частей тела в пространстве. Несомненно, что искаженное представление о собственных движениях и позах, в соответствии с имеющимся нарушением моторики, является одной из существенных причин так часто отмечаемых у этих детей различных проявлений нарушений пространственных представлений [9].

Поэтому поиск психолого-педагогических инструментов, позволяющих изучать и развивать сенсомоторную сферу у детей с церебральным параличом, является актуальной задачей.

Объект исследования – сенсомоторная координация детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – особенности формирования двигательного навыка ориентировки в пространстве у детей с ДЦП.

Цель данной работы изучить особенности формирования двигательного навыка ориентировки в пространстве у детей с ДЦП.

Гипотеза: Мы предполагаем, что у детей с ДЦП будет наблюдаться замедленное формирование двигательного навыка ориентировки в пространстве.

Методический аппарат исследования

Для изучения сенсомоторной координации у детей, мы использовали тренажер, который представляет из себя «машинку-каталку».

Дети должны были выполнить упражнения на тренажере с «прямым ходом», т.е. когда руль тренажера поворачиваешь на право, колеса машинки поворачиваются также направо. И упражнения на тренажере с «обратным ходом», т.е. когда руль тренажера поворачиваешь на право, колеса машинки поворачиваются налево. Измерялось время выполнения упражнения с помощью секундомера.

Упражнение 1. Проехать прямо 20 метров.

Упражнение 2. Проехать змейкой 30 метров, обезжая препятствия.

Упражнение 3. Заехать в гараж передней частью машинки.

Упражнение 4. Заехать в гараж задней частью машинки.

Результаты их обсуждения

Для изучения особенностей сенсомоторной координации детей с ДЦП мы исследовали три группы детей 5-6 лет: нормально- развивающиеся дети (КГ), дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ЭГ1) и дети с нарушениями слуха (ЭГ2). В исследовании приняли участие 30 детей (4 девочки и 6 мальчиков нормально развивающихся, 7 девочек и 3 мальчика с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 4 девочки и 6 мальчиков с нарушениями слуха).

Исследования проводились на базе МДУ детский сад № 100, МДОУ детский сад № 145 и школа- интернат № 7 г. Ярославля.

Для изучения формирование двигательного навыка ориентировки в пространстве, мы просили детей выполнить упражнения с тренажером.

Для анализа результатов мы посчитали среднее количество времени (в секундах) выполнения каждого упражнений у детей всех трех групп.

Результаты исследования с использованием тренажера (прямой ход).

Таблица 1

Средние результаты выполнения упражнений (1-4) на тренажере (прямой ход) детьми

Номер упражнения	Контрольная группа	Экспериментальная группа 1	Экспериментальная группа 2
1.	13,2	19,4	15,2
2.	12	19	28,3
3.	7,5	27,2	25,2
4.	42,9	55	101,8

Качественная оценка результатов показала, что дети контрольной группы при выполнении упражнений не имеют трудностей. Четко понимают инструкцию и хорошо сотрудничают со взрослыми. Также наблюдается интерес к заданиям. Дети способны сосредоточено, без отвлечения работать 10-15 минут. Хорошо ориентируются в пространстве.

Дети экспериментальной группы 1 имеют некоторые трудности при выполнении упражнений. Наблюдалось частичное соскальзывание с предложенной инструкции. Огорчаются при неудаче. Работоспособность не высокая 8-10 минут. Формирование пространственных представлений нарушено, и имеет свои особенности, связанные с поражением головного мозга и особенностями развития этих детей- ребенок сложно воспринимает такие понятия, как «справа», «слева», «спереди», «сзади» и др.

Дети экспериментальной группы 2 имеют большие трудности в выполнении упражнений. С трудом понимают инструкцию, в силу своих возможностей. У них отсутствуют навыки произвольного контроля за собственной деятельностью. Часто нуждаются в помощи взрослых. Низкая переключаемость при смене упражнения. Поражение функции слухового анализатора отрицательно оказывается на деятельности двигательного анализатора. Работоспособность низкая 5-7 минут.

Применение критерия Манни-Уитни выявило значимые различия между группами КГ и ЭГ1 в следующих упражнениях. Упражнение 1 $U_{эмп}=20$, упражнение 2 $U_{эмп}=14$, упражнение 3 $U_{эмп}=15$, упражнение 4 $U_{эмп}=33$. Между группами КГ и ЭГ2 в следующих упражнениях. Упражнение 1 $U_{эмп}=28$, упражнение 2 $U_{эмп}=46,5$, упражнение 3 $U_{эмп}=39,5$, упражнение 4 $U_{эмп}=41,5$.

Из таблицы 1 видно, что дети КГ достаточно быстро освоили вождение машинки-каталки и со 2-м упражнением (Змейка) справились лучше, чем с первым. Детям ЭГ1 в среднем потребовалось столько же времени на выполнение 2 упражнения, сколько и на выполнение 1-го, а детям ЭГ2 в среднем потребовалось времени в 2 раза больше. Также необходимо отметить, что дети всех групп испытывали трудности при выполнении упражнения 4 (Заехать в гараж задней частью машинки).

Результаты исследования с использованием тренажера (обратный ход). Для выполнения упражнений на тренажере с обратным ходом, детям необходимо было перестроиться на инверсированное движение тренажера. Теперь при повороте руля направо, колеса поворачивали налево и наоборот.

Таблица 2
Средние результаты выполнения упражнений (1-4) на тренажере (обратный ход) детьми

Номер упражнения	Контрольная группа	Экспериментальная группа 1	Экспериментальная группа 2
1.	58,9	64,2	101
2.	68,2	108,7	146
3.	30,3	110,8	146,8
4.	32,4	146,7	180

Из данных таблицы 2, мы видим, что для выполнения упражнений на тренажере с обратным ходом, детям всех групп потребовалось гораздо больше времени, чем для выполнения упражнений на тренажере с прямым ходом.

Дети контрольной группы освоили вождение машинки- каталки только к 3 упражнению. У детей ЭГ1 и ЭГ2 временные показатели к 3-му упражнению не улучшились. Это говорит о ригидности и инертности в формировании нового двигательного навыка.

Применение критерия Манни-Уитни выявило значимые различия между группами КГ и ЭГ1 в следующих упражнениях. Упражнение 1 $U_{эмп}=12$, упражнение 3 $U_{эмп}=19,5$, между группами КГ и ЭГ2 в следующих упражнениях. Упражнение 2 $U_{эмп}=7,5$.

Концепция Н. А Берштейна исходит из ряда фундаментальных принципов научения. Во-первых, это принципы упражняемости. Н. А. Берштейн заметил, что, в то время как технические устройства изнашиваются от многократного выполнения того или иного действия, живые организмы характеризуются улучшением каждого следующего

исполнения действия по сравнению с предыдущим. Во-вторых, речь идет о принципе «повторения без повторения», заключающемся в том, что каждое новое действие – не слепое копирование предшествующего, а его развитие. По мнению Н. А. Берштейна, живое движение – это постоянно совершенствующаяся система, и поэтому его нельзя описывать в механистических терминах «стимул- реакция». В-третьих, Н. А. Берштейн говорил о том, что каждый новый навык – это двигательная задача, которую организм решает при помощи всех наличных средств с учетом внешних и внутренних обстоятельств.

Суть выработки навыка заключается в открытии принципа решения двигательной задачи. В решении двигательной задачи существует несколько этапов.

На первом этапе происходит разделение на смысловую структуру и двигательный состав действия. Пример: смысловой структурой может быть желание плыть, а двигательным составом – способ исполнения этого замысла.

На втором этапе происходит выявление и описание («прощупывание») сенсорных коррекций. Одной из значительных услуг Н. А. Берштейна стало то, что он отказался от понятия «рефлекторная дуга», выработанного еще Декартом, и перешел к понятию рефлекторное кольцо. Суть этого перехода заключается в том, что навык не может быть стереотипной последовательностью выученных действий, на всем его протяжении требуется постоянная сверка движения с наличными условиями. Постоянную координирующую информацию, которую наш сенсорный аппарат получает по ходу разворачивания навыка, Н. А. Берштейн и назвал сенсорные коррекции.

Разница между определением двигательного состава и «прощупыванием» сенсорных коррекций заключается в том, что на первом этапе учащийся устанавливает, как выглядят те движения, из которых складывается навык с позиции наблюдателя. А на втором – пытается ощутить эти движения изнутри. На этом этапе необходимо максимальное количество повторений, каждое из которых будет не механическим возобновлением движения, а его модификацией. Работа с навыком осуществляется здесь на сознательном уровне. Человек старается разобраться в движении и подобрать уже готовые двигательные автоматизмы из своего личного репертуара движений. А может быть и создать новые.

Как пишет Н. А. Берштейн: «Секрет освоения движения заключается не в каких-то особых телодвижениях, а в особого рода ощущениях. Их нельзя показать, а можно только пережить».

На этом этапе формирования навыка новое звучание приобретает проблема «переноса» навыка. Феномен переноса навыка заключается в том, что овладение навыком выполнения одной задачи может улучшать результаты выполнения другой задачи.

На третьем этапе формирования происходит «развертка фонов», т.е. автоматизация двигательного навыка. Сформированные на предшествующем этапе сенсорные коррекции покидают сознание и начинают выполняться автоматически. Постепенно все большая часть навыка становится практически независимой от сознания.

Задачей четвертого этапа является срабатывание фоновых коррекций. Все компоненты навыка интегрируются в единое целое.

Пятый этап – это этап, на котором происходит стандартизация навыка. Навык делается устойчивым, каждое новое его исполнение все более похоже на предшествующее.

И, наконец, шестой этап – это этап стабилизации. Навык становится устойчивым к помехам, осуществляется будто бы сам собой.

Преимущество концепции Н. А. Берштейна перед всеми описанными выше интерпретациями научения заключается в том, что здесь навык представляется иерархически организованной системой. Формирование процедурной системы памяти включает в себя и наблюдение, и инсайт, и выработку реакций. Только взятые в совокупности все «элементы» научения приводят к успешному освоению навыка.

Таблица 3
Средние результаты выполнения упражнений (1-4) на тренажере (прямой и обратный ход) детьми контрольной группы

В таблице 3 можно отметить значительную разницу в выполнении упражнения 1, 2, 3 прямого и обратного хода. Детям потребовалось гораздо больше времени на выполнение

Номер упражнения	Прямой ход	Обратный ход
1.	15,2	101
2.	28,3	136,5
3.	25,2	146,8
4.	101,8	162

задания проехать прямо, выполнить змейку и заехать в гараж передней частью на машинке с обратным ходом. По результатам исследования видно, что дети справились с заданием заехать в гараж задней частью на машинке с обратным ходом намного лучше, что говорит о быстром формировании двигательного навыка ориентировки в пространстве.

Применение критерия Манни-Уитни выявило значимые различия между тренажерами в следующих упражнениях. Упражнение 1 $U_{ЭМП}=3$, упражнение 2 $U_{ЭМП}=0$, упражнение 3 $U_{ЭМП}=4,5$.

Таблица 4
Средние результаты выполнения упражнений (1-4) на тренажере (прямой и обратный ход) детьми экспериментальной группы 1.

В таблице 4 представлены результаты, которые свидетельствуют о том, что детям этой группы понадобилось значительно большего времени по выполнению упражнений на

Номер упражнения	Прямой ход	Обратный ход
1.	19,4	64,2
2.	19	108,7
3.	13,6	110,8
4.	55	146,7

тренажере с обратным ходом. Наиболее удачно дети справились с упражнением 1. К концу выполнения заданий показатели не улучшились. Это также говорит о ригидности и инертности в формировании нового двигательного навыка.

Применение критерия Манни-Уитни выявило значимые различия между тренажерами в следующих упражнениях. Упражнение 1 $U_{ЭМП}=6$, упражнение 2 $U_{ЭМП}=1$, упражнение 3 $U_{ЭМП}=6$, упражнение 4 $U_{ЭМП}=19,5$.

Таблица 5
Средние результаты выполнения упражнений (1-4) на тренажере (прямой и обратный ход) детьми экспериментальной группы 2.

Дети экспериментальной группы 2 смогли справиться только с тренажером прямого хода, за исключением 1 упражнения на тренажере обратного хода. В упражнении

Номер упражнения	Прямой ход	Обратный ход
1.	13,2	58,9
2.	10,4	67,4
3.	7,5	30,3
4.	40,1	32,4

1 и 3 тренажера с прямым ходом больших затруднений не наблюдалось. Дети поняли инструкцию и самостоятельно выполнили задание. В 4 упражнении у детей наблюдалась медлительность, они задумывались, как заехать в гараж задней частью машинки.

Применение критерия Манни-Уитни выявило значимые различия между тренажерами в следующих упражнениях. Упражнение 1 Уэмп=18, упражнение 2 Уэмп=7, упражнение 3 Уэмп=10,5, упражнение 4 Уэмп=25.

В ходе написания нашей работы нами были подробно рассмотрены особенности сенсомоторной координации детей с дошкольного возраста.

В процессе исследования мы пытались выяснить, насколько сформирована сенсомоторная координация у детей с ДЦП, и пришли к выводу, что она развивается намного медленнее, чем у нормально- развивающихся детей.

Результаты исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу, что у детей с ДЦП будет наблюдаться замедленное формирование двигательного навыка ориентировки в пространстве.

Специфика сенсомоторной координации ребенка заключается в том, что зрение и движения руками становятся основным источником познания ребенком окружающей его действительности.

Основываясь на актуальности нашей работы, мы можем предположить, что она нуждается в дальнейшем исследовании условий и средств формирования сенсомоторной координации у детей с ДЦП дошкольного возраста.

Опираясь на наши положения и выводы, мы сможем подготовить коррекционно- развивающуюся программу для детей с нарушениями ОДА, с помощью инверсированного двигательного тренажера.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период)/ Е.Ф. Архипова. – М.:АСТ -Астрель, 2009. – 130с.
2. Айрес Д. А. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2009.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М., 2014.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. – М., 2009.
5. Гуревич М. Компоненты психомоторики. // Психология аномального развития ребенка. / Под ред. В.В.Лебединского, М.К. Барышевской. В 2 – х томах: Т. 1. – М., 2012.
6. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
7. Лекотека как новая форма социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Первая Лекотека г. Новосибирска/Авторы-составители: Пискун О. Ю., Есипова Т. П., Жмуррова Е. Л., Бутько Е. Ю. – Новосибирск , 2011.
8. Лисина М. И.Проблемы онтогенеза общения. – М., 2016.
9. Потапчук А.А. Воздействие иппотерапии на организм ребенка с церебральным параличом // Сборник докладов и выступлений на 5-й международной всероссийской иппотерапевтической конференции "Коны и люди - дети земли". М., 2008. С. 13-14.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Academia, 2002.
11. Beckung E, Hagberg G. Neuroimpairments, activity limitations, and participation restrictions in children with cerebral palsy. DevMedChildNeurol. 2002;44:309-316.

И.А. Лебедева, Н.В. Боченкова, А.М. Смирнова, С.Н. Воронина, А.Э. Симановский

Особенности гендерных установок у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация

В научном проекте рассматривается проблема развития социально – нравственных и гендерных установок у детей с нарушением интеллекта. Авторы проекта связывают нравственное и гендерное развитие ребенка с постепенным развитием социальных потребностей. Также предлагается уровневая концепцию развития социальных потребностей, которая формируется в онтогенезе и включает четыре основные стадии. Переход от одной стадии развития к другой связан с расширением осмыслиения актуальной ситуации социального взаимодействия.

На основе данной концепции основано изучение содержания социальных и гендерных установок у дошкольников с нарушением интеллекта. Для сравнения были взяты три группы дошкольников: с нормальным развитием, с задержкой психического развития (ЗПР), с лёгкой степенью умственной отсталости. Социальные нравственные и гендерные установки выявлялись на основе оценки ребенком социального поведения персонажей мультфильма. Таким образом, было выяснено, что дети с нарушением интеллекта оценивают гендерную составляющую образа персонажа только по внешним признакам, тогда как дошкольники с нормальным развитием соотносят поведение героев мультфильма с поведением окружающих взрослых: мужчин и женщин, абстрагируясь от внешних половых признаков персонажа. При этом мальчики с задержкой психического развития в своих оценках более походили на детей с умственной отсталостью, а оценки девочек с ЗПР были близки к оценкам детей с нормальным развитием.

При выборе персонажа, поведением похожего на себя, дети с нарушением развития интеллекта и мальчики с ЗПР выбирали персонажа, с поведением самого примитивного уровня социальных потребностей, тогда как нормальные дети и большинство девочек с ЗПР, выбирали персонажа, который демонстрировал более высокие уровни социальных потребностей.

Annotation

In this scientific project is considered problem of development of social, moral and gender settings of children with intellectual disabilities. Authors of project involve moral and gender development of children with gradual development of their social needs. There is also proposed leveled conception of development of social needs, which is forming in ontogenesis and includes four main stages. Transition from one stage of development to another is involved with expansion of understanding of actual situation of social contact.

On this conception is based the research of content of social and gender settings of preschool children with intellectual disabilities. For comparison were taken three groups of preschool children, with normal development, with delay of mental development (CRA) and with mild mental retardation. Social, mental and gender settings were defined by child's estimate of behaviour of cartoon's characters. As a result it was noticed, that children with intellectual disabilities are estimating the gender component of image of character only looking at the external signs, while the preschool children with normal development comparing the behaviour of cartoon's characters with behaviour of adult people, that surrounding them: men and women, not thinking about external gender signs of a character. Wherein, boys with delay of mental

development in their remarks were more similar to children with mental retardation, while remarks of girls with CRA were more close to remarks of children with normal development.

Choosing the character, with behaviour similar to their behaviour, children with intellectual disabilities and boys with CRA chose the character with the most primitive level of social needs, while children with normal development and majority of girls with CRA chose the character, that demonstrated the higher level of social needs.

Ключевые слова

Диагностика, социально-нравственное и гендерное развитие, дети-дошкольники, мультипликация.

Keywords

diagnostics, social and moral development, and gender, children, preschoolers, cartoon.

Проблема формирования психического и социального пола ребенка является одной из важнейших проблем психологии и смежных с нею наук (социологии, педагогики, медицины). Актуальность этой проблемы определяется тем, что правильно сформированные социально-нравственные и гендерные установки у детей и подростков способствуют успешному освоению социальных ролей и социализации в целом в сферах производственных, семейных и межличностных отношений [1].

Социально-нравственных и гендерных установок стоит при воспитании детей с интеллектуальными отклонениями и задержкой психического развития [2].

Зачастую такие дети обращают внимание лишь на внешнюю сторону гендерной роли, ассоциируя гендерное поведение с биологически детерминированным половым поведением. Поскольку такое примитивное с нравственной точки зрения половое поведение, как правило, встречает осуждение и санкции со стороны социума, такие дети и подростки, вырастая, достаточно часто становятся социальными изгоями, не способными удовлетворить свои основные социальные потребности адекватным для человека образом. Это приводит к неспособности создавать нормальную семью, воспитывать детей, вести длительный и успешный бизнес, иметь друзей.

С нашей точки зрения, диагностика и коррекция социально-нравственных и гендерных установок у таких детей и подростков наиболее продуктивно с использованием мультипликации и кино, что позволяет, на основе специально подобранных кинофрагментов проанализировать нравственные и гендерные модели поведения на примере поведения конкретных киногероев и оценить степень их эффективности в социальных взаимоотношениях. Мультильмы и кино также может быть эффективным средством коррекции нравственных и гендерных установок, учитывая то, что кинофрагменты позволяют эмоционально вовлечь клиента в ситуацию, использовать его сопереживание с героями фильма. Поэтому она может быть эффективна и для лиц с задержкой психического развития, аналитические способности которых могут быть несколько снижены.

Таким образом, идея использовать фрагменты фильмов для диагностики и коррекции развития гендерных установок базируется на фундаментальных законах гендерной социализации человека и будет способствовать формированию четких критериев и показателей гендерного развития ребенка [3].

Фундаментальной также является цель выявления гендерных стратегий удовлетворения основных *социальных потребностей* человека. Создание типологии таких стратегий необходимо для подбора кинофрагментов и их анализа в диагностическом и коррекционном процессе.

Мы исходим из идеи уровневого строения социальных потребностей. Нами было выделено четыре уровня социальных потребностей, которые формируются в онтогенезе последовательно, друг за другом, определяя направление социальной активности человека в процессе социальной адаптации. Потребности на каждом уровне комплиментарны, то есть дополняют друг друга и образуют социальную систему взаимодействия. Системность организации взаимодействия между людьми с актуализированными потребностями

одного уровня означает, что это взаимодействие безконфликтно может существовать долгое время. Переход от одного уровня к другому обусловлен постепенным расширением границ актуальной ситуации в связи с растущими когнитивно – мыслительными возможностями субъектов потребностей.

1 уровень потребностей – это базовые физиологические потребности, удовлетворение которых опосредуется взаимодействием с взрослыми. Этот уровень социальных потребностей формируется в младенческом возрасте по причине полной зависимости ребенка от взрослого.

2 уровень – потребность в общении и взаимодействии. Уже к концу младенческого возраста дети выделяют близких взрослых и бурно реагируют на их появление. Благодаря присутствию взрослого и непосредственно-эмоциональному общению с ним у ребенка формируется желание находиться рядом с взрослым, взаимодействовать с ним. Эти потребности можно охарактеризовать, как потребности в любви и поддержке. Постепенно это отношение переносится и на сверстников.

3 уровень определяется дальнейшим расширением границ актуальной осмысливаемой ситуации. Он возникает в связи с осмыслением возможных ролевых сценариев, которые разворачиваются во времени. Таким образом, осознание временной перспективы, как связи прошлого, настоящего и будущего расширяет границы ситуации и дает возможность прогнозировать будущие варианты развития событий. На этом уровне формируются уже социально-ролевые предпочтения, которые могут варьироваться в двух направлениях: пассивность-активность и руководство-подчинение.

4 уровень потребностей – знаково-символический. Он формируется вследствие того, что ролевое поведение зачастую заменяется его символическими формами. Постепенное усложнение знаково-символических форм приводит к необходимости их познания и интерпретации для улучшения социальной адаптации в обществе [3].

Объект исследования: гендерные установки у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: особенности гендерных установок у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования: изучить особенности гендерных установок у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза исследования: у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья будет наблюдаться замедленное развитие всех компонентов гендерной идентичности, а именно, гендерный стереотип будет конкретен, а также будут наблюдаваться трудности гендерной идентификации.

Методический аппарат исследования

Для изучения особенностей гендерных установок у дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития мы отобрали три группы детей 5-8 лет: дети с нарушением интеллекта, дети с задержкой психического развития и нормально развивающиеся дети. В исследовании приняли участие 60 детей (10 мальчиков и 10 девочек с нарушением интеллекта и 10 мальчиков, 10 мальчиков и 10 девочек с задержкой в развитии и 10 девочек с нормой в развитии).

Исследование проводилось на базе МДОУ детский сад компенсирующего вида №56 г.Рыбинска, на базе школы-интерната №86 г.Ярославля, на базе МДОУ детских садах комбинированного вида №158, 215, 78 г.Ярославль и на базе МДОУ детский сад №99 г.Рыбинск.

Для выявления гендерных установок у детей с ограниченными возможностями здоровья нами было предложено использовать оценку персонажей мультипликационных фильмов. Такой подход, позволяет вовлечь ребенка в ситуацию социального взаимодействия, а также на основе идентификации себя с одним из персонажей, выявить уровень его гендерного развития.

Для этого мы отобрали кинофрагменты из мультфильмов, которые отражали определенные уровни развития потребностей (А.Э. Симановский) [3].

1 уровень потребностей – это базовые физиологические потребности, удовлетворение которых опосредуется взаимодействием со взрослыми. Этот уровень социальных потребностей формируется в младенческом возрасте по причине полной зависимости ребенка от взрослого. Окружающие люди воспринимаются ребенком как источник удовлетворения своих физиологических потребностей. На этом уровне формируется манипулятивные формы отношений с социальным окружением. Мультфильм "Яблоко" (Производство киностудии «Союзмультфильм» Москва, 1974 год). В мультфильме 4 героя (заяц, ворона и ёжик, медведь – проявляет потребность второго уровня (стремится помирить, кооперировать действия участников)). Раскрывается тема: мое и наше. Хозяин леса, медведь, помог лесным зверюшкам разделить яблоко, с которым они не хотели друг с другом делиться.

2 уровень потребностей – потребность в общении со взрослыми, уже к концу младенческого возраста дети выделяют близких взрослых и бурно реагируют на их появление. Благодаря присутствию взрослого и непосредственно-эмоциональному общению с ним у ребенка формируется желание находиться рядом со взрослым, взаимодействовать с ним. Эти потребности можно охарактеризовать как потребности в любви и поддержке. Общение с близкими людьми становится самоценным для ребенка. Мультфильм "Раз, два, дружно" (Производство киностудии «Союзмультфильм» Москва 1967год) - 3 героя (муравей, ёжик и лось). История начинается с того, что в результате сильной грозовой бури, на большого лося обрушилось дерево, и ему не хватило сил самостоятельно из-под него выбраться. Когда все стихло, вышло солнце, ежик, что проходил мимо, увидел бедного лося, но одному ежику было не справится и к нему на помощь пришел маленький муравей, что проходил. И так благодаря помощи крохотного муравья они спасли взрослого, сильного лося. Методика проводится в два этапа. На первом исследуем когнитивный компонент установки, а на втором – эмоциональный.

1 этап. Детям показывают кинофрагмент. После просмотра задают вопрос относительно поведения героев. Например, «Медведь ведет себя как кто? Мужчина (дядя) или женщина (тетя)?» И так по каждому герою.

2 этап. Задаем вопрос: «Поведение какого героя похоже на твое поведение? Или какой герой по своему поведению похож на тебя?»

Результаты работы

На первом этапе для количественной оценки результатов в каждом кинофрагменте мы посчитали процент присвоения черт феминности и маскулинистики героям. В исследовании участвовали: мальчики и девочки с задержкой психического развития, мальчики и девочки с нарушением интеллекта и мальчики и девочки с нормальным развитием интеллекта.

Таблица 1
Сравнительная таблица выбора героев по маскулинным (м) и феминным (ф) качествам

Герои	Норм. Мальчики		Норм. Девочки		ЗПР мальчики		ЗПР девочки		Нар.интел. мальчики		Нар.интел. девочки	
	м	ф	м	Ф	м	Ф	м	ф	м	ф	М	Ф
Первый уровень потребностей												
Заяц	50%	50%	70%	30%	80%	20%	80%	20%	80%	20%	70%	30%
Ворона	50%	50%	70%	30%	80%	20%	100%	0%	80%	20%	70%	30%
Ёжик	60%	40%	90%	10%	100%	0%	80%	20%	80%	20%	70%	30%
Второй уровень потребностей												
Медведь	10%	90%	10%	90%	80%	20%	80%	20%	90%	10%	90%	10%

Муравей	90%	10%	80%	20%	70%	30%	80%	20%	80%	20%	90%	10%
Ежик	50%	50%	20%	80%	80%	20%	90%	10%	80%	20%	100%	0%
Лось	40%	60%	40%	60%	90%	10%	70%	30%	80%	20%	80%	20%

Применение критерия Фишера выявило значимые различия между группами в присвоения гендерных черт персонажу Медведь. Мальчики с задержкой психического развития показали значимо меньший процент присвоения маскулинных черт по сравнению с мальчиками с нормальным развитием $\phi_{эмп.}=2,238 > \phi_{крит.} 1,62$. Мальчики с задержкой психического развития, мальчики с недоразвитием интеллекта и девочки с недоразвитием интеллекта показали значимо меньший процент присвоения андрогинных черт по сравнению с детьми с нормальным развитием $\phi_{эмп.}=1,781 > \phi_{крит.} 1,62$. Этот факт можно объяснить тем, что дети с нарушением интеллекта при оценки гендерного стереотипа прежде всего ориентируются на внешние признаки персонажа. Другие персонажи обращаются к нему как к мужчине (в мужском роде), его называют мужским именем Михаил Иванович, он говорит мужским голосом. Многие дошкольники с нормальным развитием (особенно мальчики) в медведе, напротив, видят и феминные и андрогинные черты поведения. Они объясняют это тем, что обычно мамы (воспитательницы) милят детей. Таким образом, старшие дошкольники с нормальным интеллектом уже способны абстрагируясь от внешних половых признаков оценивать поведение на соответствие гендерной роли, а большинство детей со сниженным интеллектом, не способны оценить гендерную составляющую поведения персонажа, ориентируясь только на внешние признаки пола.

Применение критерия Фишера выявило значимые различия между группами в присвоения гендерных черт персонажу Лосю. Мальчики с задержкой психического развития показали значимо больший процент присвоения маскулинных черт лосю по сравнению с мальчиками с нормальным развитием $\phi_{эмп.}=2,52 > \phi_{крит.}=1,64$. Этот факт можно объяснить тем, что у детей с задержкой психического развития ориентировка при оценке гендерного стереотипа прежде всего идёт на внешние признаки персонажа. Они объясняют это тем, что данный персонаж говорит мужским голосом, он большого размера, а именно эти признаки они относят к мужчине. В то время как мальчики с нормальным развитием в лосе, напротив, видят феминные черты поведения. Объясняют они это тем, что в данной ситуации лося, попавшего в беду, они видят слабым, беспомощным, беззащитным, т.е. они приписывают ему все те качества, которые, по их мнению, относятся к девочкам. Таким образом, старшие дошкольники с нормальным интеллектом уже способны абстрагируясь от внешних половых признаков оценивать поведение на соответствие гендерной роли, а большинство детей со сниженным интеллектом, не способны оценить гендерную составляющую поведения персонажа, ориентируясь только на внешние признаки пола.

На втором этапе мы посчитали как дети идентифицируются с тем или иным героям.

Таблица 2
Сравнительная таблица результатов идентификации героев по уровням потребностей

Герои	Норм. Мальчики	Норм. Девочки	ЗПР мальчики	ЗПР девочки	Нар.интел. мальчики	Нар.интел. Девочки
Первый уровень потребностей						
Медведь	80%	100%	30%	30%	10%	0%
Заяц	0%	0%	50%	10%	40%	30%
Ворона	0%	0%	0%	40%	20%	50%
Ежик	20%	0%	20%	20%	30%	20%
Второй уровень потребностей						
Муравей	70%	70%	30%	50%	30%	10%

Ежик	10%	20%	70%	0%	70%	0%
Лось	20%	10%	0%	50%	0%	90%

Качественная оценка результатов показала, что дети с нормально развивающимся интеллектом дают смысловую оценку компонентам гендерной роли. Они понимают, что в жизни на месте героев из кинофрагментов могут находиться мальчики и девочки, имея определенные поведенческие особенности. Так же у детей отмечается высокий уровень когнитивного развития освоения гендерной роли. То есть, дети хорошо фиксируют свое внимание на внешних половых признаках, осознавая коммуникативные и психологические отличия героев из кинофрагментов.

У детей с задержкой психического развития смысловой уровень оценки компонентов гендерной роли минимальный. Наиболее важными для них являются внешние признаки пола и чуть менее значимые поведенческие особенности.

У детей с нарушением интеллекта еще более интересная ситуация. Для них так же наиболее значимыми являются внешние признаки пола, а взаимоотношения и поведения героев мультфильма и тем более их психологические гендерные качества их не волнуют вообще. Многие не способны увидеть проявления гендерной роли в главных героях кинофрагментов. Для них в поведении животных нет признаков пола. Это говорит о конкретности в их мышлении. Дети не могут отвлечься от образа животных и увидеть в них внешние половые, коммуникативные и поведенческие признаки: для них зайчик – это зайчик, медведь – это медведь, кот – это кот.

Так же у детей с задержкой психического развития и у детей с нарушением интеллекта отмечается поляризация при усвоении гендерной роли, то есть они усиливают значение феминных и маскулинных признаков, не уделяя внимания андрогинным характеристикам ролевого поведения.

Девочки и мальчики с ограниченными возможностями здоровья идентифицируют себя с героями, которые им больше понравились или по внешним признакам. А дети с нормальным развитием интеллекта выбирают героев, которые совершают правильные поступки. Так, например, в первом мультфильме большинство мальчиков (50% и 40%) с ограниченными возможностями здоровья считают, что они ведут себя как заяц, а девочки (40% и 50%) как ворона. Девочки (100%) и мальчики (80%) с нормальным развитием интеллекта считают, что они ведут себя как медведь. Медведь в мультфильме находит конструктивное решение проблемы, примиряет конфликтующих, мудро поступает. Во втором мультфильме большинство мальчиков с ограниченными возможностями здоровья (70% и 70%) считают, что они ведут себя как ежик, а девочки (50% и 90%) считают, что они ведут себя как лось, объясняя это тем, что у лося в мультфильме большие ресницы, как у девочек. Девочки (70%) и мальчики (70%) с нормальным развитием интеллекта считают, что они ведут себя как муравей. Муравей в мультфильме сумел войти в контакт с животными, смог проявить активность в поиске своих друзей.

Результаты нашего исследования однозначно указывают на то что, у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья наблюдается замедленное развитие всех компонентов гендерной идентичности, а именно, гендерный стереотип конкретен, а также наблюдаются трудности гендерной идентификации.

Необходимо искать пути и средства развития гендерной идентичности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Специфика гендерных установок ребенка позволяет считать правомерной работу по половому воспитанию уже в дошкольном возрасте и требует продолжения на других этапах развития ребенка.

Работа в этой области, основываясь на ее актуальности, нуждается в дальнейшем продолжении исследования условий и средств формирования гендерных установок у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Необходимо внедрение программы для формирования гендерных установок в процессе воспитания детей дошкольного возраста в образовательных учреждениях, так как полоролевое воспитание предполагает целенаправленную педагогическую

деятельность в ходе жизни ребенка, его воспитания, взаимоотношений с противоположным полом.

Библиографический список

1. Татаринцева, Н.Е. О полоровом воспитании мальчиков и девочек [Текст] / Н.Е.Татаринцева // «Дошкольное воспитание». –2009. –№6. – С. 22-32.
2. Исаев, Д.Н. Половое воспитание детей [Текст] /Д.Н.Исаев, В.Е. Каган. –М.: Медицина, 1988, - 154 с.
3. Симановский, А. Э. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами мультиликационной анимации / А. Э. Симановский, С. Н. Воронина // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №2 – 173-178 с.; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2014_2pp/33.pdf(15.12.16).
4. Симановский, А. Э. Особенности гендерной социализации детей с ОВЗ. Материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015.

УДК: 378.184

И.А. Шмаков, Н.В. Чиликова, К.М. Царькова

Взаимодействие с обучающимися общеобразовательных организаций как средство развития субъектной позиции студента

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития субъектной позиции студентов как важной составляющей становления профессионала, а также возможности взаимодействия с обучающимися общеобразовательных организаций для ее решения.

Annotation

In the article the problem of development of subject position of students as an important component of becoming a professional is considered, as well as the possibility of interaction with students of general education organizations for its solution.

Ключевые слова

Субъектная позиция, взаимодействие, социально-значимая деятельность.

Keywords

Subject position, interaction, socially significant activity.

В условиях модернизации системы подготовки кадров особую значимость приобретает формирование профессионально компетентной, самостоятельной, творческой личности будущего специалиста. Основной задачей педагогического вуза становится создание условий для развития субъектной позиции студента и формирования у него на этой основе нравственных убеждений, социальной ответственности, готовности к профессиональной деятельности [3].

На основе анализа психолого-педагогической литературы под *субъектной позицией* мы понимаем устойчивую систему отношений человека к определенным сторонам действительности, способствующая успешной реализации целей профессиональной деятельности и проявляющаяся в соответствующем поведении.

Л.В. Байборо́дова в коллекти́вной монографии «Индивидуализация образовательного процесса в вузе» акценти́рует внимание на то, что «субъектная позиция студента характери́зуется: осознанием и принятием целей деятельности; способностью действовать целенаправленно и самостоятельнo; адекватностью самооценки своих возможностей и способностей, критичностью по отношению к себе и окружающим,

потребностью в самоконтроле; готовностью принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их реализацию; активностью и заинтересованностью студента в организации деятельности, инициативностью, в достижении положительного результата; потребностью в самоопределении и самореализации; способностью анализировать деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру» [3].

Мотивация к непрерывному образованию, универсальные и профессиональные компетенции становятся необходимым ресурсом личности для успешного включения в трудовую деятельность. Решение этой задачи осуществляется через поиск форм, содержания и методов обучения, обеспечивающих широкие возможности развития и самореализации личности.

Одним из способов развития субъектной позиции студентов в процессе образовательного процесса в педагогическом Вузе мы считаем их взаимодействие с обучающимися общеобразовательных организаций. Под взаимодействием в отечественной социальной психологии обычно понимается не только влияние каких-либо людей друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность. Само же взаимодействие в данном случае выступает как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей [2].

В качестве примера форм работы рассмотрим реализацию студенческого проекта «Рост.Успех.Молодежь».

Цель проекта: формирование профессионально важных качеств у студентов в процессе освоения опыта организации социально-значимой деятельности обучающихся общеобразовательных организаций.

Важнейшими условиями, которые обеспечили организаторы проекта на первом этапе для формирования субъектной позиции студентов, являются следующие:

- разъяснение важности и значимости предстоящей деятельности, возможностей личного вклада в общий результат;
- обеспечение заинтересованности студентов в планируемой деятельности;
- включение в процесс планирования и целеполагания;
- овладение умениями организации проектной деятельности (в рамках семинаров);
- предоставление студентам возможности самостоятельно принимать решения по вопросам выбора домашнего задания, направлений деятельности, баз практики;
- привлечение студентов к анализу деятельности, организация рефлексии (по результатам домашнего задания) [1].

Формированию субъектной позиции на втором этапе способствует педагогизация внеучебной деятельности, что означает передачу функций руководителей социальных проектов в школах самим студентам.

На третьем этапе планируется создание условий для возможности оценивания студентами своей деятельности, достижений других.

Таким образом, целью обучения, и взаимодействия с обучающимися в частности, становится развитие активной позиции студентов в деятельности (в мотивах деятельности, в способности личности к целеполаганию, в свободе выбора цели деятельности, способов и средств ее реализации), что способствует подготовке будущих специалистов к успешной профессиональной работе.

Библиографический список

1. Индивидуализация образовательного процесса в вузе[Текст]: коллективная монография / Под ред. Л.В. Байгородовой - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2011. – 134 с.
2. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания[Текст] / ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М. – Тверь: ООО «ИПФ «ВИАРТ», 2004. – 336 с.

Т.С. Колышницина, Е.Н. Лекомцева

Технологии интеграции учебной и внеучебной деятельности в работе с одарёнными младшими школьниками

Аннотация

В проекте представлен опыт сопровождения развития одаренных учащихся начальной школы в процессе интеграции учебной и внеучебной деятельности при изучении английского языка. Автором разработана и обоснована технология «crafts», которая базируется на стратегии обучения одаренных детей, получившей название «обогащение». Она предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области изучаемого предмета и расширение изучаемой области знаний за счет дополнительного материала к основному курсу. Автор опирается на положения феноменологического подхода в педагогике, ориентированного на персональное обучение и гуманистическую направленность воспитания и образования.

Материалы проекта раскрывают потенциал технологии «crafts» в работе с одаренными учащимися, проявляющийся в специфике межпредметных связей в преподавании английского языка и технологии как школьных предметов, что рассматривается автором как важнейшее условие для поддержания устойчивого интереса к обучению у одаренных учащихся. Разработанные рекомендации учитывают компетенции, формируемые у младших школьников на внеурочных занятиях, и будут востребованы учителями иностранного языка в начальной школе и педагогами дополнительного образования.

Annotation

The project presents the experience of supporting the development of gifted elementary school students in the process of integrating curricular and co-curricular activities while studying English. The author developed and proved technology "crafts", which is based on the strategy for education of gifted children, called "enrichment". It suggests a more rapid advance to higher educational levels in the field of the subject study and extension of study area knowledge at the expense of additional material to the main course. The author relies on the provisions of the phenomenological approach to pedagogy focused on the individual training and humanistic orientation of education.

Project materials reveal the potential of technology "crafts" in the work with gifted students, which is manifested in the specifics of interdisciplinary connections in teaching English and technology as school subjects that the author considers as an essential condition for sustained interest in learning from gifted students. The recommendations take into account the competences formed at primary school pupils in extracurricular sessions, and will be demanded by teachers of foreign languages in the primary school and teachers of supplementary education.

Ключевые слова

интеграция учебной и внеучебной деятельности, психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся, начальная школа, младший школьник, межпредметные связи, методика преподавания английского языка, педагогическая технология, технология «crafts», методические рекомендации.

Keywords

integration of curricular and co-curricular activities, psychological and pedagogical support of gifted students, elementary school, junior schoolchild, interdisciplinary connections, methods of teaching English, educational technology, technology "crafts", methodical recommendations

Внедрение нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования способствовало тому, что организация внеурочной работы стала неотъемлемой частью образовательного процесса в начальной школе. Безусловно, реализация данного положения вызвала ряд сложностей у современной школы, оказавшейся не в полной мере готовой к созданию системы дополнительного образования. К настоящему времени основные организационные трудности решены, однако актуальной, на наш взгляд, остается проблема разобщенности учебной и внеучебной деятельности, их рассогласованность.

Потенциал внеурочной деятельности в начальной школе колоссален, ведь именно она призвана объединить все виды деятельности младших школьников. Организация внеучебной деятельности способствует выявлению и развитию способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе социальной практики. Внеучебная деятельность ориентирована на раскрытие творческих способностей учащихся, их самореализацию, формирование у обучающихся на ступени начального общего образования ценностных ориентаций общечеловеческого содержания, активной жизненной позиции. Все перечисленные ориентиры столь же важны в учебной деятельности. От успешности интеграции учебной и внеурочной деятельности, таким образом, зависит эффективность образовательного процесса в целом.

Одной из технологий интеграции учебной и внеучебной деятельности является разработанная автором технология «crafts»(от англ. *craft* – ремесло, искусство, мастерство, умение, поделки), предполагающая реализацию программы внеурочной деятельности по английскому языку в начальной школе. Особенностью данной технологии можно назвать включение в содержание программы иностранного языка и технологии как школьных предметов, а также ИЗО, окружающего мира, литературы, истории, географии, музыки. На наш взгляд, данная технология интеграции учебной и внеучебной деятельности, базирующаяся на межпредметных связях, способствует повышению интереса младших школьников к учебе. Поддержание интереса к познанию окружающего мира, возможность применить знания на практике чрезвычайно важны для одаренных учащихся [3. С. 32].

Работа педагога с одаренными учащимися требует особого подхода как в учебной, так и внеурочной деятельности. Во внеучебной работе наибольшие сложности возникают в планировании работы, в установлении контактов с одаренными детьми, стимулировании их познавательных и творческих достижений, в использовании различных форм деятельности. В этой работе встречаются трудности, связанные с осуществлением принципа индивидуализации. В то же время специалистами доказано, что ранее обучение иностранному языку не только ускоряет процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и в свою очередь положительно влияет на общее развитие ребенка (Н.А. Горлова, Е.Н. Панов и др.). Обладая высокой пластичностью функций мозга и психики, младший школьник имеет большие потенциальные возможности развития, реализация которых зависит от непосредственного влияния окружающих взрослых, от воспитания и обучения.

Исследованию технологий интеграции учебной и внеучебной деятельности в ходе обучения одаренных младших школьников английскому языку уделяют внимание отечественные и зарубежные ученые. Наиболее полно в науке раскрыт такой аспект проблемы, как организация и методика преподавания английского языка в школе (Б.В. Беляев, И.Н. Верещагина, Н.А. Горлова, Е.А. Маслыко, Е.Н. Панов, И.В. Рахманов, Г.В. Рогова; S. Brumfit, K. Johnson, H.G. Widdowson и др.). Сопровождение развития одаренных младших школьников нашло отражение в исследованиях И.Н. Андреевой, Д.Б.

Богоявленской [1], А.В. Жигайлова, Н.С. Лейтеса [1] и др. Различным аспектам организации внеурочной деятельности младших школьников посвящены исследования В.А. Горского, Д.В. Григорьева, Б.В. Куприянова, П.В. Степанова, Д.В. Смирнова, А.А. Тимофеева и др. Теоретические основы интеграции учебной и внеучебной деятельности представлены в работах Т.С. Горбуновой, Н.М. Назаровой, М.П. Никитской, М.С. Перевозчиковой, Г.Ф. Федорца и др.; общего и дополнительного образования – в исследованиях Л.Н. Буйловой, М.В. Груздева, Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой [2; 5], Н.В. Кленовой, Е.Н. Лекомцевой [5; 7], Д.С. Молокова [8; 9], М.В. Прожериной и др.

Несмотря на многочисленность научных трудов, все же можно сделать вывод о недостаточной изученности технологий интеграции учебной и внеучебной деятельности в ходе обучения одаренных младших школьников английскому языку, что обуславливает теоретическую актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения развития одаренных младших школьников во внеурочной деятельности. Добавим, что выбор феноменологического подхода (Х.-Г. Гадамер, Э. Гуссерль [1], В. Дильтей, М. Шелер, А. Шюц, М. Хайдеггер, К. Ясперс) в качестве методологического ориентира при изучении проблемы позволяет получить новые для науки результаты. Данный подход предполагает описание внешне наблюдаемых, изменчивых характеристик интеграции учебной и внеучебной деятельности, ориентирован на персональное обучение и гуманистическую направленность воспитания и образования.

Цель проекта – обоснование технологий интеграции учебной и внеучебной деятельности в ходе обучения одаренных младших школьников английскому языку.

Задачи исследования:

- 1) определить теоретические основы интеграции учебной и внеучебной деятельности в ходе обучения одаренных младших школьников английскому языку;
- 2) охарактеризовать методы, приемы и формы интеграции учебной и внеучебной деятельности, используемые в начальной школе в работе с одаренными школьниками;
- 3) обосновать технологию «Crafts» как средство интеграции учебной и внеучебной деятельности в ходе обучения одаренных младших школьников английскому языку;
- 4) разработать методические рекомендации по использованию технологии «Crafts» в работе с одаренными учащимися начальной школы.

Теоретические методы исследования: анализ, синтез, обобщение, систематизация, абстрагирование и конкретизация, сравнение, контент-анализ, моделирование, изучение литературы и школьной документации. **Эмпирические методы исследования:** наблюдение, опрос (беседа, анкетирование), социометрия, тестирование, изучение опыта, диагностические ситуации.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем обобщены технологии интеграции учебной и внеучебной деятельности в ходе обучения младших школьников английскому языку; разработана и обоснована технология «Crafts» как средство интеграции учебной и внеучебной деятельности в ходе обучения младших школьников английскому языку и определены условия, при которых эта технология будет являться успешным средством психолого-педагогического сопровождения развития одаренных учащихся начальной школы.

База исследования – муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №80 с углубленным изучением английского языка» г. Ярославля. Испытуемые – учащиеся 2-4 классов (8-10 лет) в количестве 150 человек.

Определение наиболее эффективных технологий интеграции учебной и внеучебной деятельности является актуальной задачей, призванной усовершенствовать образовательный процесс. В этой связи современной школе особенно важно технологически обеспечить интеграцию учебной и внеучебной деятельности, что означает:

- взаимопроникновение педагогических средств, используемых в урочной и внеурочной деятельности;

- связь содержания урочной и внеурочной деятельности, закрепление знаний, умений, навыков, полученных на уроках, во внеурочной работе (так называемая «горизонтальная интеграция» учебной и внеучебной деятельности);
- взаимосвязь общего и дополнительного образования;
- гибкий характер организации учебного процесса, включающий в себя формы и методы внеурочной деятельности детей, неформальные способы взаимодействия педагогов и учащихся;
- введение новых интегративных курсов, предметов, создание творческих коллективов;
- объединение ряда педагогических средств урочной и внеурочной деятельности в особые воспитательные комплексы (разновозрастные и интегрированные занятия, занятия на природе, предприятиях, в культурных учреждениях и др.) [2,с.112].

Готовы ли учителя-предметники, привлекаемые для организации внеурочной работы, успешно решать выше названные задачи? Владение технологиями интеграции учебной и внеучебной деятельности, представление о наиболее эффективных технологиях интеграции и использование их в своей профессиональной деятельности, - приведут педагогов к результату, ориентированному на ребенка, на учет и развитие его интересов и потребностей, стирание четких граней между учебной и внеучебной деятельностью, интеграции целей, задач, форм и содержания учебных дисциплин и внеучебной деятельности.

Можно с уверенностью утверждать, что интеграция должна быть целостной, охватывать всю систему образования в школе, при организации педагогического процесса возможны большая гибкость и мобильность. Такое построение образовательного процесса вполне соотносится с идеями нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Планируемые результаты освоения образования являются одним из важнейших механизмов реализации Требований к результатам освоения основных образовательных программ. Интеграционные процессы являются одним из условий достижения планируемых результатов, так как использование интегративных средств способствует формированию у детей целостного представления об окружающем мире, обеспечению связи между теорией и практикой, достижению гармонии в формировании личности школьника и построении образовательного процесса, совершенствованию профессионального мастерства учителей и классных руководителей, развитию сотрудничества всех участников педагогического процесса, взаимодействия школы со своими социальными партнерами.

Применение феноменологического подхода к изучению проблемы интеграции учебной и внеучебной деятельности в работе с одаренными младшими школьниками обусловлено следующими обстоятельствами. Во-первых, данный подход, отвлекаясь от существующего, рассматривает *сущности*, под которыми понимаются возможности, познание которых должно предшествовать изучению действительности [1,с.69-70]. Сопоставление возможностей с одаренностью позволяет сосредоточиться на раскрытие потенциальных сверхспособностей младших школьников. В данном случае мы исходим из положения о том, что большинство людей одарены с рождения [9,с.13], и если не развивать способности в детском возрасте, произойдет угасание одаренности. Описанная ниже технология «crafts» ориентирована на развитие способностей младших школьников в различных сферах: в области технологии (развитие художественной одаренности), взаимодействия со сверстниками, развития лидерских качеств (социальной одаренности), развитие мелкой моторики руки (физическая одаренность) и др.

Во-вторых, феноменологический подход предполагает описание внешне наблюдаемых, изменчивых [13,с.680] характеристик интеграции учебной и внеучебной деятельности, ориентирован на персональное обучение и гуманистическую направленность воспитания и образования.

При выявлении одаренных детей следует учесть, что раньше других можно обнаружить художественную одарённость детей (в области музыки, затем – в рисовании). Признаки необычных способностей у ребёнка неотделимы от возраста: они во многом обусловлены темпом созревания и возрастными изменениями. Одной из наиболее адекватных форм идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка является *психологопедагогический мониторинг* [5, с.97]. Психологопедагогический мониторинг, используемый с целью выявления одаренных учащихся, должен отвечать целому ряду требований. К этим требованиям относятся и комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности учащегося, что позволяет использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей; и экспертная оценка продуктов деятельности (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения задач и пр.).

Необходимо подчеркнуть, что диагностическое обследование желательно проводить в ситуации реальной жизнедеятельности ребенка, приближая его по форме организации к естественному эксперименту, например, посредством метода проектов, предметных и профессиональных проб и т.д. Также можно использовать такие предметные ситуации, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют учащемуся проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности. В процессе выявления одаренности детей важное место отводится *самоактуализации* – стремлению человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [11, с. 243].

Особую роль в сопровождении одаренных детей играет сфера внеучебной деятельности [9, С. 63]. Связано это с тем, что школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех учащихся, кто сильно отличается от среднего уровня в сторону больших способностей. Именно дополнительное образование способно расширить сферу творчества одаренного ребенка. Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские дают возможность реализовывать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

Именно внеучебная деятельность может компенсировать недостаток учебной нагрузки в различных творческих мастерских и объединениях. В них ребенок начинает развитие специальных способностей, формирует специальную одаренность. Работа с одаренными детьми трудна, но богата развивающими идеями – не только для воспитанников, но и для педагога. Дополнительное образование детей ориентировано на освоение опыта творческой деятельности в интересующей ребенка области практических действий на пути к мастерству.

Следует помнить, что как бы ни был одарен ребенок, его нужно учить [4, с.133]. Важно приучить к усидчивости, приучить трудиться, самостоятельно принимать решения. Одаренный ребенок не терпит давления, притеснений, окриков, что может вылиться в проблему. У такого ребенка трудно воспитывать терпение, усидчивость и ненавязчивость. Необходима огромная загрузка ребенка, с дошкольного возраста его следует приобщать к творчеству, создавать обстановку для творчества. Меняется и сам преподаватель, который работает с этими детьми. При работе с одаренными детьми преподаватель чаще спрашивает мнение самих детей, меньше объясняет, больше слушает.

Существуют разные стратегии обучения одаренных детей, которые могут быть воплощены в разные формы. Для этого разрабатываются специальные учебные программы. К основным стратегиям обучения детей с высоким умственным потенциалом относят *ускорение* и *обогащение* [9, с.63]. Первая ориентирована на количественные изменения и увеличение темпа усвоения учебной информации. Вторая – на качественные изменения и дополнение содержания образования, расширение кругозора одаренных учащихся. Так или иначе элементы обеих стратегий обучения нашли отражение в разработанной технологии «crafts».

Хороший учитель для одаренных – прежде всего прекрасный учитель-предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет. В дополнение к этому он должен обладать

такими качествами, которые существенны в общении с любым одаренным школьником. Наконец, учителю необходимы особые качества, связанные с определенным типом одаренности (интеллектуальной, творческой, социальной, психомоторной, художественной). Ярославские ученые-психологи М.М. Кашапов и А.А. Зверева ввели новое понятие - «абнотивность» - для обозначения комплексной профессиональной способности, направленной на восприятие, осмысление и понимание педагогом креативных учащихся, способностиказать им необходимую психолого-педагогическую поддержку в актуализации и реализации творческого потенциала. Авторы разработали методику, позволяющую проводить диагностику уровня развития этой способности у учителей [6, с.46].

Интеграция учебной и внеучебной деятельности создает условия для развития одаренного младшего школьника и обеспечивает развитие познавательных, творческих, коммуникативных способностей обучающихся. В начальной школе интеграция общего и дополнительного образования имеет свою специфику, которая учтена в разработанной авторской **педагогической технологии «crafts»**, ориентированной на интеграцию не только учебной и внеучебной деятельности, но и английского языка и технологии как учебных предметов. Данный курс предполагает создание условий для творческого развития младшего школьника, расширение его кругозора, формирование практических умений в рукоделии.

Изучение опыта использования технологии «crafts» в работе с одаренными учащимися начальной школы позволило сформулировать некоторые положения, при соблюдении которых оно создает наиболее благоприятные условия для развития их одаренности:

- поддержание интереса к внеучебным занятиям;
- создание необходимых условий для раскрытия творческого потенциала и самовыражения каждого ученика;
- активизация субъектной позиции учащихся;
- оптимальный выбор различных методов, форм и средств работы;
- различные уровни сложности заданий;
- психологическая совместимость педагогов с одаренными младшими школьниками;
- возможность применить полученные во внеучебной деятельности знания в жизни.

Особо следует подчеркнуть, что содержание программы отражает идею **«горизонтальной интеграции»** учебной и внеучебной деятельности [8, с. 226]. Суть этой идеи заключается в учете изучаемого на уроках учебного материала в ходе организации кружковой работы. Так, при изучении темы «Рождество в Великобритании» школьники на уроке знакомятся с традициями англичан отмечать этот праздник, отрабатывают новые слова, тематические блоки, совершенствуют навыки письма. Во время занятия в кружке они своими руками изготавливают рождественские открытки, сани Санта-Клауса с оленями, ангелов и рождественские колокольчики. При изучении темы «Моя семья» на уроках вводятся новые лексические единицы, связанные с членами семьи, а во время внеурочных занятий учащиеся изготавливают пальчиковые игрушки, разучивают песни о семье и разыгрывают мини-диалоги. Таким образом, изучение темы продолжается во внеучебной деятельности, и у учеников есть возможность не только закрепить полученные на уроке знания, но и научиться чему-то новому, ознакомиться с культурой, традициями и обычаями стран изучаемого языка, попробовать себя в новой социальной роли, приобрести ценный жизненный опыт.

На внеурочных занятиях в большей степени реализуются межпредметные связи. Содержание таких предметов, как английский язык, технология, ИЗО, окружающий мир, литература, история, география, музыка в той или иной мере находит отражение в

тематике курса «crafts». Все это позволяет утверждать, что данная технология ориентирована на реализацию компетентностного подхода в образовании. На внеурочных занятиях у обучающихся формируются следующие **ключевые компетенции** [11, с. 246]:

- коммуникативные качества;
- умение сотрудничать и работать в группе;
- умение организовать свою работу;
- развитие творческих способностей;
- общекультурные, социокультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции.

Занятия в кружке проходят в неформальной обстановке, характеризуются творческим подходом и свободой выбора учителем и учениками тематики, содержания и видов деятельности. Выбор последних определяется как интересами школьников, так и способностью руководителя кружка быстро освоить новую для себя технику. К **видам деятельности**, используемым в технологии «crafts», можно отнести:

- рисование и раскрашивание;
- копирование, обводка шаблонов и трафаретов;
- бумагопластика (оригами, айрис фолдинг, квиллинг, скручивание, обрывание и скатывание бумаги, создание объемных и полуобъемных фигур и пр.);
- изготовление аппликаций, панно и коллажей;
- лепка (пластилиновые иллюстрации и объемные фигуры);
- работа с природными материалами (осенними листьями, шишками, желудями, сухой травой);
- изготовление поделок с использованием бытовых предметов (пуговиц, ткани, пайеток, ниток, ватных дисков, пластиковых пробок, бутылок, газет и др.).

Технологию «craft» отличает сочетание коллективной, групповой и индивидуальной **форм работы**. Отметим, что с первыми двумя у одаренных младших школьников часто возникают трудности, поэтому чрезвычайно важно обучать их навыкам совместной работы. В ходе *коллективной* деятельности учащиеся выполняют задания по обобщению материала (например, готовят коллаж или стенгазету по изученным ранее достопримечательностям Великобритании). При разбивке *на группы* школьники распределяют обязанности по изготовлению части большой работы. Например, для создания пейзажей Англии в различные времена года класс делится на 4 группы в соответствии со временем рождения. Каждая группа готовит пейзаж с использованием крашеных макаронных изделий и природных материалов. *Индивидуальная* работа строится на самостоятельности учащихся.

Средства, используемые в кружковой работе, весьма разнообразны и зависят от отобранных технологий и видов деятельности. Классифицировать средства работы можно следующим образом. В группу *аудиальных* средств входят аудиозаписи (музыкальные произведения, песни, сказки). К группе *визуальных* средств относятся предметы, макеты (готовые поделки), карты (географические, контурные карты англоязычного мира), слайды. Группу *аудиовизуальных* средств составляют кинофильмы, видеоролики, видеофрагменты, ИКТ-презентации. Таким образом, и дети-визуалы, и кинестетики могут в оптимальной для себя форме воспринимать информацию. Для одаренных младших школьников наиболее важна возможность изготовить поделки своими руками и буквально «прикоснуться» к изучаемому материалу (чего они чаще всего лишены в рамках проведения урочных занятий).

Занимательность и новизна содержания, форм и методов работы должны постоянно варьироваться [7, с. 215]. От этого зависят эффективность и результативность внеурочной работы. Структура внеурочных занятий не имеет такой четкости, как урочные, но тем не менее включает определенные **этапы**:

- подготовительный;

- основной;
- заключительный.

На первом этапе происходит антиципация (предвосхищение, предугадывание) с использованием аудиофрагментов или картинок, а также демонстрацией готовых поделок (когда ученики догадываются, какие материалы и техники будут использоваться для ее изготовления).

Для второго этапа характерна непосредственная работа над поделкой. Здесь же вводится материал для разучивания песен или демонстрируются видеофрагменты по теме.

На третьем этапе у школьников есть возможность применить поделку в игре и повседневной жизни. Они разыгрывают мини-диалоги, обмениваются мнениями, оценивают свои работы и поделки одноклассников (рефлексия), поют песни, играют с объемными фигурками, дарят своим родным сделанные открытки и поделки.

Курс «Crafts» целесообразно подразделять на **уровни**, которые учитывают специфику одаренности младших школьников и их общий уровень развития. На *первом уровне* (2 класс) учащиеся изучают названия материалов и инструментов для изготовления поделок на английском языке (ножницы, клей, бумага, картон и пр.), а также действий, связанных с работой (клейть, вырезать, сгибать). Школьники учатся следовать инструкциям на английском языке, знакомятся с фольклором англоговорящих стран, изготавливают поделки, связанные с временами года, национальными праздниками, обычаями и традициями. На *втором уровне* (3 класс) учащиеся получают возможность ознакомиться с материалами по страноведению Великобритании и США, изготавливают объемные и полуобъемные фигуры. На *третьем уровне* (4 класс) материалы по страноведению расширяются и охватывают Канаду и Австралию. Ученики чаще работают в группах и коллективе, сами придумывают инструкции к демонстрируемой поделке на английском языке, а также готовят краткие сообщения по изучаемой тематике.

В 5 классе курс «crafts» может быть продолжен проектной деятельностью, изготовлением своими руками коллажей, стенгазет, брошюр, компьютерных презентаций или письменных сообщений.

Перспективой развития данной технологии можно считать привлечение школьников среднего звена к занятиям в кружке, создание разновозрастных групп. Это будет способствовать развитию организаторских и коммуникативных способностей, а также дружеских, товарищеских отношений среди детей. Подобные занятия имеют также большой воспитательный потенциал, и способствуют социализации одаренных учащихся.

Опыт показал, что с введением курса «crafts» у школьников лучше развивается мелкая моторика рук. По выражению немецкого философа И.Канта, «рука – вышедший наружу мозг» [12,с. 99], а известный педагог **В.А.Сухомлинский** сказал: «Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев» [12,с.212]. Учащиеся становятся более аккуратными, творчески подходят к заданиям по технологии, легче осваивают лексику и больше узнают о жизни и традициях в странах изучаемого языка, применяют полученные знания на уроках.

Научные результаты исследования заключаются в обосновании феноменологического подхода к изучению проблемы интеграции учебной и внеучебной деятельности в работе с одаренными младшими школьниками; обосновании технологии «crafts» как средства интеграции учебной и внеучебной деятельности в работе с одаренными учащимися начальной школы (определенны формы и виды деятельности, а также уровни и средства, позволяющие развивать способности одаренных учащихся).

Практическими, инновационными результатами применения технологии «crafts» в работе с одаренными младшими школьниками являются:

1. в образовательной сфере – развитие у одаренных школьников познавательных способностей, расширение кругозора; развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания;

умение проектировать собственную деятельность; расширение словарного запаса; овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения; увеличение объема используемых лексических единиц; развитие навыков оперирования языковыми единицами; развитие способности выполнять различные трудовые действия (рисовать, лепить, вырезать, конструировать и др.);

2. в воспитательной сфере – развитие у одаренных школьников коммуникативных качеств, умения организовать свою работу, развитие творческих способностей; художественно-эстетическое воспитание, формирование толерантности;

3. в сфере социализации – умение сотрудничать и работать в группе, коллективе (в чем обычно одаренные младшие школьники испытывают серьезные сложности); формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка; приобщение к культуре англоязычного мира; принятие системы ценностей отечественной культуры, осмысление особенностей собственной культуры через изучение культуры других народов.

4. в профориентационной сфере – освоение нового для одаренного ребенка опыта ручного труда; совершенствование умения работать в команде; освоение новых социальных ролей; приобретение новой информации о различных сферах деятельности.

Педагогическая технология «crafts» является эффективным средством интеграции учебной и внеучебной деятельности, позволяющим совершенствовать компетенции и способности одаренных младших школьников. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы учителями английского языка в начальной школе и педагогами дополнительного образования.

Библиографический список

1. Гуссерль, Э. Картезианские размышления [Текст] / Э. Гуссерль. – Спб: Наука, 2001.
2. Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования [Текст]: коллективная монография / под ред. А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - 300 с.
3. Колышницина Т.С., Хитрова Г.В. Интеграция учебной и внеучебной деятельности в ходе преподавания английского языка в начальной школе (на примере технологии «Crafts») [Текст]/ Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 450 с. – С. 32-40.
4. Колышницина Т.С., Молоков Д.С. Сопровождение развития одаренных детей и подростков: сравнительно-педагогический анализ [Текст]// Edukacja Otwarte, 2015. - №2. - Płock: Szkoła Wysza im. Pawła Włodkowica w Płocku. - S. 133-145.
5. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст]: монография / под ред. А.В. Золотаревой, Н.А. Гусевой, Е.Н. Лекомцевой и др. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 228 с.
6. Креативность как ключевая компетентность педагога[Текст]: монография / под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. – Ярославль, 2013.
7. Лекомцева, Е.Н. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности[Текст]: Методические рекомендации - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», 2011. - 305 с.
8. Молоков Д.С. Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей [Текст] // Ярославский педагогический вестник, 2013. – Том 2. - №1. – С. 225-231.
9. Молоков Д.С. Зарубежный опыт тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и

профессионального образования[Текст] // Ярославский педагогический вестник, 2014. – Том 2. - №1. - С. 62-66.

10. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. и др. – 2-е изд., расшир. и перераб. – М., 2003.

11. Хитрова Г.В., Гусева Е.И., Тихомирова Л.Ф. Психолого-педагогические условия развития лингвистических способностей младших школьников [Текст] // Ярославский педагогический вестник, 2014. – Т. 2. - №4. – С. 242-248.

12. Энциклопедия Великие ученые[Текст] / Т.Д. Пономарева. – М.: АСТ, 2004. – 390 с.

13. Tymieniecka A.-T. Phenomenology world-wide: foundations, expanding dynamisms, life-engagements: a guide for research and study. - Springer, 2002. - 740 p.

УДК 159.922

М.А. Давидонис, Е.Г. Изотова

Гендерный аспект формирования межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности

Аннотация

Младший школьный возраст наименее изучен с точки зрения гендерного аспекта формирования межличностных отношений и остается открытым периодом в генетической линии развития этих отношений.

На современном этапе Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Внеклассическая деятельность объединяет все виды деятельности школьников в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации детей.

К сожалению, в системе образования существует мало специальных развивающих программ, которые способствовали бы оптимизации гендерного общения и формированию гендерной идентичности. Наиболее интересной, на наш взгляд, является «Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста» И. Ткаченко, которая направлена на формирование межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста, однако данная программа требует адаптации в каждом конкретном случае.

Таким образом, возникает проблема: как формировать межличностные отношения между учащимися младшего школьного возраста во внеурочной деятельности средней общеобразовательной школы.

Планируя данное исследование, мы предполагали, что его замысел будет реализован через решение вышеупомянутых задач с помощью теоретических и практических методов исследования, таких как социометрия, диагностика, наблюдение, беседа.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МОУ СОШ № 44 г. Рыбинска. В исследовании принимали участие учащиеся 4 «А» (который являлся контрольным) и 4 «Б» (экспериментальный).

После проведения серии занятий с использованием программы развития гендерного общения младших школьников в 4 «Б» классе повысился уровень межличностных отношений между младшими школьниками. Мальчики стали относиться к девочкам заботливее, девочки стали выделять в мальчиках их характерные качества (сила,

храбрость, помочь слабому полу). При сравнении результатов исследований до и после реализации серии занятий можно констатировать: отношение учащихся между друг другом изменились в положительную сторону, то есть достигнута цель исследования, решены поставленные задачи.

На опытно-экспериментальной работе мы смогли частично реализовать во внеурочной деятельности программу И. Ткаченко, которая положительно повлияла на межличностные отношения между младшими школьниками. Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы для дальнейшей профессиональной деятельности преподавателей начальных классов, так как наши результаты смогли показать, что действительно взаимоотношения между мальчиками и девочками очень важны в младшем школьном возрасте.

Annotation

Junior school age is the least studied from the point of view of the gender aspect of the formation of interpersonal relations and remains an open period in the genetic line of development of these relations.

At the present stage, the Federal State Educational Standard of the new generation, the organization of extracurricular activities of children is an integral part of the educational process in the school, and upbringing is seen as an educational mission, as a value-oriented process. Extracurricular activities unites all types of activities of schoolchildren in which it is possible and appropriate to solve the problems of the upbringing and socialization of children.

Unfortunately, in the education system there are few special development programs that would promote the optimization of gender communication and the formation of gender identity. The most interesting, in our opinion, is the "Program and training of gender development of children of primary school age" I. Tkachenko, which is aimed at the formation of interpersonal relations among pupils of primary school age, but this program requires adaptation in each specific case.

Thus, the problem arises: how to form interpersonal relations between students of primary school age in after-hour activities of the secondary general education school.

In planning this research, we assumed that his intention would be realized through solving the above-mentioned problems with the help of theoretical and practical research methods such as sociometry, diagnostics, observation, conversation.

Experimental and experimental work was organized on the basis of the School No. 44 of Rybinsk. The study involved students 4 "A" (which was a control) and 4 "B" (experimental).

After conducting a series of classes using the program for the development of gender communication among junior schoolchildren, the level of interpersonal relations between younger schoolchildren in the 4th grade B has increased. The boys began to treat the girls more carefully, the girls began to distinguish their characteristic qualities (strength, courage, help to the weaker sex) in boys. When comparing the results of studies before and after the implementation of the series of studies, one can state: the attitude of students between each other has changed in a positive way, that is, the goal of the research has been achieved, the tasks have been accomplished.

On experimental work, we were able to partially implement the after-hours program of I. Tkachenko, which positively influenced the interpersonal relations between younger schoolchildren. The results of the experimental work can be used for the further professional work of primary school teachers, as our results could show that the relationship between boys and girls is really important in the younger school age.

Ключевые слова

Гендер, межличностные отношения, младшие школьники, ,внеклассическая деятельность

Keywords

Gender, interpersonal relationships, junior schoolchildren, after-hours activities

Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания. Основополагающая значимость проблемы взаимоотношений детей в последнее время особенно привлекает внимание психологов и педагогов. Изучение вопроса межличностных отношений имеет не только первостепенное теоретическое, но и практическое значение. Исследование этой проблемы во многом связано с более глубоким психолого-педагогическим изучением ребенка, проникновением в область многообразных контактов детей со взрослыми и сверстниками.

Проблему межличностных отношений младших школьников разрабатывали: А.А. Бодалёв, Т.Н. Липкина, Н.А. Лошкарева, А.Н. Лутошкин, М.А. Цебрук и другие. Вопросы воспитания мальчиков и девочек, начиная с древнейших времен и заканчивая настоящим временем изучали философы (Аристотель, Платон, О. Вейнингер, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков), педагоги (Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменский, Е.А. Курдяяцева, Т.А. Репина, Л.П. Стрелкова, Н.Е. Татаринцева) и психологи (И.С. Кон, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Д.В. Колесов).

В ходе многочисленных исследований в этой области накоплено большое количество данных применительно к дошкольному и подростковому возрастам.

Младший школьный возраст наименее изучен с этой точки зрения и остается открытым периодом в генетической линии развития межличностных отношений.

Поскольку ведущей в этом возрасте традиционно считается учебная деятельность, то исследования, касающиеся данного возрастного периода, были направлены преимущественно на изучение психологических способностей, связанных с ней: познавательных способностей ребенка, компонентов учебной деятельности, рефлексии и т.п. Общение и отношения со сверстниками исследовались в основном в рамках учебной деятельности, как эффективные средства ее организации [5].

Также в условиях основной школы образовательного учреждения среда воспитания и развития учащихся включает урочную, внеурочную деятельность. Помимо общения на уроке, младшие школьники вступают в достаточно сложные межличностные отношения между собой во внеурочной деятельности, и психологические особенности этих отношений остаются менее изученными.

На современном этапе Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) нового поколения организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Внеурочная деятельность объединяет все виды деятельности школьников(кроме учебной деятельности на уроке),в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации детей [3].

В начальных классах основную объединяющую роль играет учитель. В первые годы школьной жизни дети в основном ориентируются на его мнение; авторитет учителя очень высок, – именно поэтому учителю важно знать и учитывать закономерности межличностных отношений учащихся.

К сожалению, на сегодняшний день в системе образования существует необоснованно мало специальных развивающих программ, которые способствовали бы оптимизации гендерного общения и формированию гендерной идентичности. Наиболее интересной, на наш взгляд, является «Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста» И. Ткаченко, которая направлена на формирование межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста, однако данная программа требует адаптации в каждом конкретном случае [18].

Таким образом, возникает **проблема**: как формировать межличностные отношения младших школьников во внеурочной деятельности средней общеобразовательной школы.

Объект нашего исследования – межличностные отношения младших школьников в СОШ.

Предмет исследования – гендерный аспект формирования межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности

Цель исследования: реализовать методическую разработку И. Ткаченко «Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста», направленную на формирование межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности

Цель исследования обусловила постановку следующих **задач**:

1. Изучить теоретические подходы к проблеме формирования межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности.
2. Рассмотреть методы и приемы формирования межличностных отношений между учащимися в начальных классах во внеурочной деятельности.
3. Провести опытно-экспериментальную работу по формированию межличностных отношений между учащимися в 4 классах средней общеобразовательной школы.

Гипотеза: если целенаправленно и систематично использовать специально подобранные психологические упражнения и учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей младшего школьного возраста, то это будет способствовать развитию межличностных отношений младших школьников.

Таким образом, выявление зависимости между использованием психологических упражнений и развитием межличностных отношений младших школьников легла в основу нашего исследования. Планируя данное исследование, мы предполагали, что его замысел будет реализован через решение вышеупомянутых задач с помощью теоретических и практических методов исследования, таких как социометрия, диагностики, наблюдение, беседа. Теоретическая основа исследования – научные труды: В.Н. Куницыной (о понятии межличностного общения), И.Н. Евтушенко (о гендерном подходе в образовании), М.И. Лисиной (об общении, личности и психике ребенка), Я.Л. Коломинского (об особенностях межличностных отношений в группе сверстников младшего школьного возраста), Н.А. Лошкаревой (об изучении межличностных отношений учащихся начальной школы), Ю.С. Митиной (о формировании гуманных отношений между мальчиками и девочками в начальной школе), Е.П. Варфоломеева (о формировании межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности), И. Ткаченко (о методах формирования межличностных отношений между мальчиками и девочками в начальных классах).

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, беседа, социометрическое исследование, диагностика, коррекционно-развивающие методы, метод математической статистики.

В ходе теоретического анализа научной литературы мы выяснили, что в начальной школе необходимо включать во внеурочную деятельность совместную работу мальчиков и девочек, так как именно в младшем школьном возрасте формируются первые навыки общения и взаимопомощи. Мы обосновали возможность решения данной задачи посредством апробации отдельных мероприятий, предложенных И. Ткаченко в «Программе гендерного развития детей младшего школьного возраста».

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МОУ СОШ № 44 г. Рыбинска. В исследовании принимали участие 4 «А» класс, который являлся контрольным: 23 человека – 11 мальчиков и 12 девочек, 4 «Б» класс, который являлся экспериментальным: 25 человек – 12 мальчиков и 13 девочек.

Опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов:

1. Первичная диагностика межличностных отношений между мальчиками и девочками в 4 классах.

А) Проведение социометрического исследования 4 «А» и 4 «Б» класса МОУ СОШ № 44 с целью выяснения уровня развития межличностных отношений в классе:

- количество предпочтений у каждого учащегося в классе;
- наиболее популярные члены группы, менее популярные, непопулярные, изгои;

- обоюдные либо односторонние симпатии или антипатии, в частности, между мальчиками и девочками.

Б) Беседа с родителями 4 «А» и 4 «Б» классов с целью выяснения их отношения к реализации задач опытно-экспериментальной работы и опрос на тему «Межличностные отношения между мальчиками и девочками в классе».

В) Проведение ряд диагностик на 4 «А» и 4 «Б» классе:

- опросник Л.Г. Почебут (тест агрессивности)
- методика изучения личностного поведения ребёнка Т.В. Сенько
- методика «Рукавички» Г.А. Цукерман

2. Реализация серии занятий во внеурочной деятельности только на 4 «Б» классе с постановкой задач развития межличностных отношений между мальчиками и девочками и гендерного развития детей младшего школьного возраста.

3. Проведение повторного социометрического исследования и ряда диагностик на 4 «А» и 4 «Б» классе, статистическая обработка результатов с целью определения результативности опытно-экспериментальной работы.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы с целью выяснения отношений в классах мы провели социометрическое исследование и составили социоматрицу.

На основании анализа данных социометрии мы установили, что взаимных положительных выборов между противоположными полами в 4 «А» классе - 11 % от общего числа выборов, наблюдается некоторая тенденция к положительной динамике развития отношений между мальчиками и девочками.

Девочки в 4-м «А» классе выбирают мальчиков (20%), а мальчики больше склоняются на выбор мальчиков, и при этом редко наблюдается отрицательное отношение у мальчиков к девочкам, его почти нет, но у девочек ярко выражено негативное отношение к мальчикам (40%).

Отметим и тот факт, что в 4 «А» классе достаточно немало несовместимых выборов (41%). Так же в классе есть один ярко выраженный лидер и изгой.

Также был проведён ряд диагностик, по которым было выявлено, что у учащихся 4 «А» класса активно развита работа в парах (мальчик-девочка), ребята умеют слушать друг друга, сотрудничать.

По результатам беседы с классным руководителем можно сделать вывод о том, что в классе достаточно позитивные межличностные отношения между мальчиками и девочками.

В 4 «Б» классе мы провели социометрическое исследование и тот же ряд диагностик, который был проведён на параллельном классе. На основании анализа данных социометрии в 4 «Б» классе мы установили, что взаимных положительных выборов между противоположными полами - 10 % от общего числа выборов, что является достаточно положительной динамикой в данном классе.

Девочки в 4-м «Б» классе выбирают мальчиков (14%), а мальчики также больше склоняются на выбор мальчиков. Негативного положения у девочек к мальчикам выражено не ярко.

В 4 «Б» классе достаточно совместимых выборов (34%). Так же в классе есть один ярко выраженный лидер и изгой.

По результатам социометрии и диагностик в данном классе можно сделать вывод о том, что в классе достаточно положительные отношения между мальчиками и девочками. Все общаются между собой не только в школе, но и во внеурочное время, но к сожалению не все мальчики уступают девочкам, редко, но бывает, что мальчики обижают девочек. Класс осуждает такие поступки, т.е. результаты социометрии подтвердились.

Для более качественного анализа мы провели статистическую обработку данных.

Анализируя количественные данные по контрольному классу, мы можем констатировать, что у 63% учеников в поведении не наблюдалась перечисленные

признаки, либо их было меньше 8. У 37% учеников в их поведении были обнаружены признаки агрессии, они набрали от 4 до 5. Ни у кого из детей не наблюдалось больше 5 признаков

Анализируя количественные данные по экспериментальному классу, мы можем констатировать, что у 81% учеников в поведении не наблюдалось перечисленные признаки, либо их было меньше 6. У 19% учеников в поведении были обнаружены признаки агрессии, они набрали от 4 до 5. Ни у кого из детей не наблюдалось больше 5 признаков.

Анализируя количественные данные контрольного класса по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман, мы можем констатировать, что у 40% учеников средний уровень поведенческой активности, у 60% детей высокий уровень поведенческой активности, и низкого уровня в классе нет.

Основным результатом анализа является установление ведущей формы отношения ребенка к окружающим людям: доминирование (положительное и отрицательное) и подчинение (положительное и отрицательное).

Анализируя количественные данные экспериментальной мы можем констатировать, что у 70% учеников средний уровень поведенческой активности, у 30% детей высокий уровень поведенческой активности, и низкого уровня в классе нет.

Основным результатом анализа является установление ведущей формы отношения ребенка к окружающим людям: доминирование (положительное и отрицательное) и подчинение (положительное и отрицательное).

На основании результатов первичной диагностики мы составили перспективный план опытно-экспериментальной работы по формированию межличностных отношений между учащимися именно в 4 «Б» классе.

Таким образом, мы провели первичную диагностику учащихся, результаты которой свидетельствуют о целесообразности проведения серии занятий по внеурочной деятельности, с внедрением упражнений из программы И.Ткаченко «Гендерного развития детей младшего школьного возраста» на развитие межличностных отношений между мальчиками и девочками; составили перспективный план мероприятий и занятий, направленных на формирование межличностных отношений между учащимися в 4 «Б» классе.

Для достижения поставленной цели с учетом полученных данных диагностики мы разработали и реализовали серию занятий во внеурочной деятельности «Путешествие по стране этикета» по развитию межличностных отношений между учащимися 4 «Б» класса в школе № 44 г. Рыбинска. Данный курс внеурочной деятельности посещает полностью весь 4 «Б» класс.

Первое занятие мы провели на тему «Образ русского человека (мужской и женский)». На занятии была реализована не только творческая работа, но и опираясь на те методы и приёмы, которые нам предлагает программа И. Ткаченко была также включена этическая беседа, на тему мужского и женского образа на Руси. - Каким он был? Какой он сейчас? Как он изменился? Что является важным во внешнем виде мужчины и женщины? – такие вопросы мы задавали детям. Так же на доске были написаны строки из русских народных сказок [18].

Все учащиеся вели себя активно, задавали уточняющие вопросы, помогали друг другу в создании своего представления о мужском либо женском образе. Советовались между собой. Мальчики и девочки спрашивали друг у друга про характерные отличия каждого образа, понимая то, что девочки больше знают про женский образ, а мальчики про мужской. Было видно, как ребята заинтересовались данной темой, полностью погрузились в работу, были воодушевлены.

Атмосфера на занятии была спокойная, дружеская. Учащиеся вели себя дисциплинированно, замечаний не было, так как ребята были полностью погружены в работу, и в течение всего занятия у них была высокая работоспособность. В процессе

всего занятия было заметно, как учащиеся взаимодействовали между собой. Очень хорошо, что в данном классе мальчик сидит за партой с девочкой, так как именно это положительно влияет на формирование межличностных отношений между полами, ведь в начальной школе учащиеся чаще всего общаются с соседом по парте. Также это положительно повлияло на реализацию нашей работы. При работе в парах меньше времени уходит на распределение мальчик- девочка и также наблюдение за их совместной деятельностью и общением во внеурочной деятельности.

Все работали очень активно, оживленно в течение всего занятия. Мы не оставили ни одного учащегося без внимания, отвечали на все вопросы, помогали и советовали как сделать лучше. Мы владели собой и ребятами, в процессе всего урока был взаимный контакт с ними. Выделилось несколько ребят, которые были более активны, именно они участвовали в беседе в начале занятия, добавили много новых знаний и представлений о мужском и женском образе при этом, помогая своим одноклассникам в создании своего образа. Даже присутствовал момент обсуждения мнений друг друга, к критике в классе все относятся нормально.

Нашей целью было рассказать особенности внешнего образа каждого пола, но и учитывая внутренние характерные качества. Цель была достигнута, задачи решены. Так же в конце занятия подведением итогов являлась выставка рисунков на доске. У каждого ученика была индивидуальная работа, каждый вложил именно своё понимание, представление об образе мужчины и женщины.

Выставка показала, что ребятам понравилось занятие, им была интересна данная тема по воплощению своего представления об образе каждого пола, так же с занятия ребята ушли с положительными эмоциями.

Второе занятие «Знакомство с волшебными странами». В программе И.Ткаченко представлена сказка «Гиациндия и Розалиндия», целью знакомства учащихся с данным произведением это: сформировать представления о сходстве и различии мальчиков и девочек, научить эмоциональному принятию ребенка противоположного пола, оптимизировать взаимодействие между детьми разных гендеров. Знакомство со сказкой происходило в несколько этапов, также одновременно вводились психологические упражнения [18].

После прочтения первой части, было проведено упражнение «Сборный портрет», ребятам был предложен список качеств, характерных для идеального мальчика и девочки. Учащиеся справились с этим заданием очень быстро, так как на первом занятии мы проводили беседу на тему: «Мужской и женский образ». С занятия учащиеся ушли в хорошем настроении и в ожидании следующей нашей встречи для того, чтобы узнать продолжение волшебной сказки и выполнении новых упражнений. **Третье занятие** мы начали с упражнения «Сороконожка», главная цель это: научить взаимодействовать со сверстниками. Несколько участников (5-10 человек) встают друг за другом, держась за талию впередистоящего. По команде ведущего «сороконожка» начинает сначала просто двигаться вперед, затем приседает, прыгает на одной ножке, проползает между препятствиями и выполняет другие задания. Главная задача играющих – не разорвать единую цепь [18].

После провели упражнение «Встречи». При ходьбе участники встречаются и касаются друг друга, бессловесно знакомятся или приветствуют друг друга [18]. И завершающим этапом третьего занятия стала игра «Щепки на реке» [18]. Главной целью игры является это: создание спокойной, доверительной атмосферы классе. Участники встают в два длинных ряда, один напротив другого (мальчики напротив девочек). Это – берега реки. Расстояние между рядами должно быть больше вытянутой реки. Один из желающих должен «проплыть» по реке. Он сам решит, как будет двигаться: быстро или медленно. Участники игры – «берега» – помогают руками, ласковыми прикосновениями, движению щепки, которая сама выбирает путь: она может плыть прямо, может кружиться, может останавливаться и поворачивать назад. Когда Щепка проплынет весь путь, она

становится краешком противоположного берега и встает рядом с другими. Участники делятся своими ощущениями, возникшими у них во время «плавания», описывают, что они чувствовали, когда к ним прикасались ласковые руки, что помогало им обрести спокойствие во время выполнения задания.

Мы считаем, что такие задания нам помогают повышать интерес к межличностной деятельности между мальчиками и девочками, ведь учащиеся устают от однообразных заданий. С помощью подобных заданий с использованием таких методов, как практические мы вызываем положительную мотивацию на совместную работу между мальчиками и девочками.

Чтобы подтвердить результат своего наблюдения, мы попросили учащихся написать на отдельном листочке свое отношение к происходящему на занятии, и на каком этапе занятия им было интереснее и почему. Проанализировав ответы учащихся, мы сделали вывод о том, что большинству ребят было интереснее на этапе завершающей игры, так как происходило межличностное сотрудничество. Домашним заданием на следующее занятие: рисунок жителей Гиациндии.

Четвёртое занятие было проведено в нестандартной форме, в виде викторины по группам. Ребята были разделены на группы и самостоятельно закончили знакомство с волшебной сказкой «Гиациния и Розаландия» [18]. Было дано задание для каждой группы. Рисунок обеих стран и ряд вопросов: «Что или кто их соединяет?», «Зачем им нужно жить мирно?», «Почему мы изучили эту сказку?», «Чему нас научили две волшебные страны?». На все эти вопросы учащиеся совместными силами написали эссе от каждой группы. В процессе этого занятия мы наблюдали за тем, как учащиеся работают и взаимодействуют в группах. Включение в совместную работу мальчиков и девочек является одним из главных и важных аспектов программы гендерного развития И. Ткаченко. Группы были составлены по принципу «половина мальчиков, половина девочек». В начале занятия было дано задание выбрать капитана команды, ярко проявлялось то, что мальчики настаивали на том, чтобы капитанами были девочки.

Обстановка на данном занятии была доброжелательной, и мальчики и девочки были активны. Так же мы выделили положительное общение в группе между полами, каждый член группы прислушивался друг к другу, не было разделения только мальчики отвечают, либо только девочки, именно работали все, что нас сильно порадовало. Уже в младшем школьном возрасте учащиеся понимают, какими качествами должен обладать человек. Честность, доброта, уступчивость, самостоятельность.

Была выделена команда победителей, но ученики сами сказали, что всё равно победила дружба. В конце занятия ребят ожидал сладкий приз. Они были очень рады такому сюрпризу.

После проведения данного занятия мы выяснили, что отношения в классе стали более доброжелательными, так как уже долгое время у них не проводилось подобных занятий, в которых присутствовала работа и взаимосвязь в группах для достижения победы. Взаимоотношения между мальчиками и девочками стали уважительные, особенно это было заметно на переменах и на уроках физкультуры, учащиеся начали понимать, что общение с противоположным полом приносит не только положительные эмоции, но и даёт хороший успех в какой-либо деятельности.

Завершающим пятым занятием в нашей опытно – экспериментальной части являлось проведение занятия на тему «Зачем нужна дружба между мальчиками и девочками?», эта тема так же включена в программу гендерного развития младших школьников И. Ткаченко [18].

Учащимся был задан ряд вопросов. Была проведена активная этическая беседа-обсуждение на тему взаимоотношений в семье, в обществе, в дружбе. Необходимо отметить, что учащиеся показали достаточно высокий уровень рассуждений в данной области, каждый смог выразить своё мнение. Далее было проведено одно из упражнений программы И. Ткаченко, упражнение «Перевоплощение».

- Девочки, вообразите, что вы стали мальчиками. Вы должны ощутить себя другими. Закройте глаза и представьте, что вы делаете, как вы живете, о чем думаете и чего вам очень хочется.

Девочки рассказывают о своих впечатлениях.

Вика Ш.: «Я бы хотела побывать своим папой. Потому что у него очень интересная профессия, мой папа работает в полиции. Каждый день он ловит преступников и борется со злыми людьми».

Маша К. «Я вижу себя в роли моего одноклассника Ромы Мурашёва, потому что он очень умный, добрый, скромный. Он хоккеист. Он очень сильный. И всегда защищает девочек, если нас обижают».

Даша Б.: «Я представляю себя Электронником. Потому что он очень умный, сильный, очень быстро бегает. Я вообще бы лучше любого калькулятора» и т.д.

- А теперь, мальчики, расскажите, чего вам очень хочется?

Матвей Т. «Если бы у меня была возможность быть кем-то другим... Я бы стал своей сестрой. Если честно, я ей даже немного завидую, потому что она учится на «отлично», она мастер спорта по акробатике. А летом она даже работала вместе с мамой. Я горжусь ей!».

Артём З.: «Я хотел бы стать Машей К. (одноклассница) Почему именно Машей? Да потому что Маша всегда добивается своей цели! Она весёлая, умная и доброжелательная. И она просто очень красивая!»

Рома М.: «Лично я себя представляю своей мамой. Она очень вкусно готовит. И быстро прибирается дома. Мама любит чистоту и порядок. Да и просто потому что она самая лучшая на свете!» и т.д.

Нам удалось спросить каждого в классе, было очень интересно послушать, как девочки представляют себя мальчиками и как мальчики представляют себя девочками. Даже были случаи, когда рассказывали про свой идеал, образ будущего мужа или жены. Ученики учитывали все качества, которые присущи каждому полу.

После проведения упражнения «Перевоплощение» можно сделать вывод о том, что каждый представляет по-своему противоположный пол, но основные характерные качества остаются те же. Для девочек мальчики: сильные, красивые, умные, храбрые, добрые, честные, защитники. Для мальчиков девочки: красивые, нежные, ласковые, трудолюбивые, любящие.

Далее было дано задание на листочках, ответить на вопрос «Зачем нужна дружба между мальчиками и девочками». Уже в младшем школьном возрасте ребята давали взрослые и серьезные ответы. В основном учащиеся делали акцент на будущее, что дружба между полами нужна для общения с профессиональной сферой, для создания отношений, для создания семьи, для продолжения рода.

Целью завершающего занятия являлось подведение итогов по частичной реализации программы гендерного развития младших школьников. Выяснить как понимание ребят изменилось о противоположном поле, как теперь они будут взаимодействовать между друг другом. Мы смогли донести до ребят то, что дружба между мальчиками и девочками действительно занимает важную роль в жизни.

Результаты опытно-экспериментальной работы

Целью нашей опытно-экспериментальной работы была разработка и реализация серии занятий в экспериментальном 4 «Б» классе с использованием программы развития гендерного общения младших школьников.

С целью определения результативности опытно-экспериментальной работы мы провели повторное социометрическое исследование и ряд диагностик на обоих классах. Также вновь выполнили статистическую обработку данных для более качественного анализа.

После статистической обработки данных мы обнаружили, что наша работа повлияла на обстановку в 4 «Б» классе в положительную сторону. Выделилось больше

взаимных выборов уже около 47%, мальчики стали выбирать девочек, девочки мальчиков. В классе уже выделился не один лидер, а несколько.

Анализ социометрического исследования и диагностики в 4 «А» классе остался на том же уровне, изменений нет. Также была проведена консультирующая беседа с классным руководителем по формированию межличностных отношений между младшими школьниками.

Так же мы выяснили и приняли к сведению мнения учащихся о том, как можно проводить занятия во внеурочной деятельности, в какой форме им более интересно получать новый материал, используя коллективную работу, работу в парах. Ведь мнения ребят для нас имеет немаловажное значение, так как мы считаем, что учителю нужно всегда прислушиваться и учитывать желания и мнения в первую очередь своих учеников.

После проведения опытно-экспериментальной работы, мы пришли к мнению, что «Программа гендерного развития младших школьников» И. Ткаченко является результативной и может быть включена во внеурочную деятельность.

Таким образом, после проведения серии занятий на внеурочной деятельности с использованием программы развития гендерного общения младших школьников в 4 «Б» классе повысился уровень межличностных отношений между мальчиками и девочками. Мальчики стали относиться к девочкам заботливее, стали помогать в какой-либо деятельности, девочки стали выделять в мальчиках их характерные качества (сила, храбрость, помочь слабому полу), хвалить их за что-либо. Это показали результаты повторной социометрии (ответы учащихся), диагностики, и так же наблюдения за мальчиками и девочками в классе на уроках, на переменах и на внеурочной деятельности всех направлений. При сравнении результатов до и после реализации серии занятий можно констатировать: отношение учащихся между друг другом изменились в положительную сторону.

Межличностные отношения детей в классном коллективе – это форма реализации социальной сущности каждого ребенка, психологическая основа для сплочения детей. В коллективе у младшего школьника реализуется потребность в социальном соответствии: желание соответствовать социальным требованиям, выполнять правила общественной жизни, быть общественно полноценным.

Гендерный подход имеет большое значение в обучении и воспитании младших школьников, так как именно в этом возрасте появляется опыт общения между полами, что помогает увидеть и понять различия между мальчиками и девочками. Кроме того, это даёт большой плюс для самих детей, ведь общение и благоприятные межличностные отношения помогают им чувствовать себя комфортно в любом обществе.

При изучении особенностей межличностных отношений между младшими школьниками, мы выяснили, что именно детский коллектив активно формирует межличностные отношения, т. к. дети в младшем школьном возрасте очень эмоциональны, заинтересованы во всём, что их окружает. Отношения между мальчиками и девочками нуждаются в постоянном внимании и корректировке, ими следует разумно управлять, не полагаясь на то, что они будут правильно развиваться сами по себе.

Мы считаем, что развитие гендерного общения следует проводить целенаправленно и участвовать в нем должны педагоги и психологи. Среди существующих программ развития гендерного общения младших школьников наиболее интересной, на наш взгляд, является «Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста» И. Ткаченко, которая содержит весь спектр методов воспитательной работы (под методом автор понимает вышеуказанную Концепцию СПБЮА) и при этом данная разработка соответствует принципу систематичности и последовательности действий.

Именно поэтому мы решили реализовать во внеурочной деятельности программу И. Ткаченко и проследить, как изменяются межличностные отношения между младшими школьниками после её реализации .

После проведения занятий с использованием программы развития гендерного общения младших школьников повысился уровень межличностных отношений между мальчиками и девочками. Мальчики стали относиться к девочкам заботливее, девочки стали выделять в мальчиках их характерные качества (сила, храбрость, помочь слабому полу). Это показали результаты повторной социометрии (ответы учащихся) и так же наблюдения за мальчиками и девочками в классе, как на уроках, так и на переменах.

На опытно-экспериментальной работе мы смогли частично реализовать во внеурочной деятельности программу И. Ткаченко, которая по нашим результатам положительно повлияла на межличностные отношения между мальчиками и девочками в младшем школьном возрасте. Все поставленные задачи были успешно решены. Мы смогли провести всё, что было запланировано.

Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы для дальнейшей профессиональной деятельности преподавателей начальных классов, так как наши результаты смогли показать, что действительно взаимоотношения между мальчиками и девочками очень важны в младшем школьном возрасте.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 369 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК,2001. –320 с.
3. Варфоломеева Е.П. //журнал «Педагогика и психология образования»,выпуск № 1/2015 год
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В. - М.: Просвещение, 1973.–97 с.
5. Евтушенко И.Н. Гендерный подход в образовании // Начальная Школа До и После, 2011.- № 9. – с. 9-11.
6. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки: два разных мира. СПб.: Тускарь, 2000.– 244 с.
7. Каплунович И.Я. О различиях в математическом мышлении мальчиков и девочек // Педагогика, 2001. - № 10. – с.12-18.
8. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности).– Минск: Тетра Системс, 2000. – 432 с.
9. Красоткина И. Однаково ли думают мальчики и девочки // Дошкольное воспитание, 2003. - №12. – с. 44–52.
10. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка: Учебно-методическое пособие. - М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2001. – 400 с.
12. Лошарева Н. А. Рекомендации о развитии общих умений и навыков школьников. Методические рекомендации для ФПК директоров и завучей школ. – Киев:Российское образование, 1984. –71 с.
13. Митина Ю. Формирование гуманных отношений между мальчиками и девочками в начальной школе // Лучшие страницы педагогической прессы, 2002. – № 3. - с. 59-65.
14. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отчество: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 456 с.
15. Попова Л.В. Одаренные мальчики и девочки // Начальная школа, 2000. - № 3. – С.58-65.
16. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: «Аспект Пресс», 2001. – 459 с.
17. Столяренко Л.Д. Основы психологии.- Ростов н/Д.:Феникс, 2003. – 672 с.

18. Ткаченко И. Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста // Школьный психолог, 2004. - № 14. – 302 с.
19. Элианор Э. Маккоби. Два пола: растем порознь, живем вместе. – М.: АСТ-Пресс, 2002. - 337с.
20. Юрищева Т., Чубарова С. и др. Опыт создания условий воспитания и развития личности // Развитие личности, 2005. - № 2. – с.171—187.
21. <http://festival.1september.ru> / Лошкарева Н.А. Изучение межличностных отношений учащихся начальной школы.
22. <http://zdd.1september.ru/article.php?ID=200700412>.
23. www.psychologos.ru / Психологос – энциклопедия практической психологии.
24. <http://1september.ru/> «Школьный психолог» Издательский дом «Первое сентября».
25. <http://.genderstudies.info/> Методики развития гендерного развития самосознания детей.
26. <http://www.mylect.ru/> Методы воспитания и их характеристика
27. <http://bono-esse.ru/> Нарушение психосексуального развития у детей

СЕКЦИЯ 6

Общественные и гуманитарные науки: методика преподавания математических и экономических дисциплин

УДК 372.851

Е.А. Манцурова, Т.В. Вакина, Т.Н. Карпова

Развитие интереса к математике через интегрированные уроки

Аннотация

Развитие интереса к учебной и познавательной деятельности является важнейшим элементом в обучении. Без сомнения, деятельность равнодушного ученика необходимо постоянно стимулировать. Познавательный интерес - один из наиболее значимых мотивов учения. Для построения учебного процесса очень актуальна задача формирования познавательных интересов, т. к. именно в школе закладывается стремление ученика к самообразованию, к саморазвитию, к расширению своего кругозора. Математика присутствует почти во всех областях деятельности человека, и поэтому так важно заботиться о математической подготовке подрастающего поколения. Развитие интереса к математике является важной целью учителя. Нестандартные методы и схемы подачи материала всемерно способствуют удовлетворению потребностей и запросов школьников, проявляющих интерес, склонности и способности к математике. В своей работе мы рассматриваем интегрированные уроки как средство развития интереса к математике. Представлен разработанный фрагмент урока в форме квест-игры, основными достоинствами которого являются: выявление межпредметных связей, активная роль каждого из учащихся и непосредственно развитие интереса к математике и учебе в целом.

Annotation

The development of interest in educational and cognitive activity is an essential element in learning. Cognitive interest is one of the most important motives of learning. Math is present in almost all fields of human activity. And so it is important to take care of mathematical preparation of students. The development of interest in mathematics is an important goal of the teacher. Unconventional methods of material supply and help meet the needs and demands of students showing interest, inclination and aptitude for mathematics. In his article, we consider the integrated lessons and quest game as a means of developing interest in mathematics.

Ключевые слова

Интерес, математика, обучение, познавательная деятельность, урок, интеграция, игра, квест.

Keywords

Interest, math, learning, cognitive activity, lesson, integration, game, quest.

Задача формирования познавательных интересов очень актуальна для построения учебного процесса, т. к. школе необходимо привить ученику стремление к постоянному пополнению своих знаний с помощью самообразования, содействовать побуждениям, расширять свой общий и специальный кругозор.

Математика присутствует почти во всех областях деятельности человека. И поэтому так важно заботиться о математической подготовке подрастающего поколения.

Развитие интереса к математике является важной целью учителя. Нестандартные методы и схемы подачи материала всемерно способствуют удовлетворению потребностей и запросов школьников, проявляющих интерес, склонности и способности к математике.

Важнейшей побудительной силой к познанию окружающего мира являются интересы.

Интерес – это специфическая форма проявления познавательной потребности, которая направляет личность к осознанию целей деятельности. [1] Субъективно интерес проявляется в эмоциональном фоне, сопровождающем познавательный процесс или внимание к конкретному объекту. Одной из ключевых характеристик интереса является тот факт, что его удовлетворение приводит не к угасанию интереса, а, наоборот, к появлению новых интересов, которые будут соответствовать уже более высокому уровню познавательной деятельности.

Познавательный интерес – это интерес к учебной деятельности, к приобретению знаний, к науке. Возникновение познавательного интереса зависит, с одной стороны от уровня развития ребёнка, его опыта, а с другой стороны, от способа подачи материала.

Наиболее эффективным в формировании мотивации учебной деятельности школьников является обучение, не ограничивающееся сообщением знаний и многократным повторением учебного материала, а направленное на развитие у них познавательных интересов и их творческой активности.

Активизировать мышление обучающихся можно на протяжении всего хода урока самыми различными приёмами и средствами, такими как созданием ситуации успеха, реализацией метода проблемного обучения, заданиями поискового характера, разноуровневыми задачами (дифференцированный подход), докладами обучающихся, задачами с практическим содержанием, нетрадиционными уроками (урок – путешествие, урок – турнир, урок – соревнование и другие), интегрированными уроками.

В практической части нашей работы мы совместили сразу три метода развития познавательного интереса к математике: интегрированный урок, урок в форме квест-игры и использование информационных технологий. Рассмотрим каждый из методов.

Интеграция – в общем смысле, это объединение разрозненных частей, взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале знаний в той или иной области.

Интегрированный урок – это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов. Направлен такой урок на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, восприятия учащимися исследуемого вопроса. При этом интегрированный урок гармонично сочетает в себе методы различных наук и имеет практическую направленность.

Интегрированное обучение является одновременно и целью, и средством обучения. Как цель обучения интеграция помогает школьникам целостно воспринимать мир, познавать красоту окружающей действительности во всем ее разнообразии. Интеграция как средство обучения учащихся способствует приобретению новых знаний, представлений на стыке традиционных предметных знаний, является высшей формой воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени.

Интегрированный урок позволяет решать ряд задач, которые трудно реализовать в рамках традиционных подходов проведения уроков.

Примеры таких задач:

- повышение мотивации учебной деятельности за счет нестандартной формы урока (это необычно, значит интересно);
 - рассмотрение понятий, которые используются в разных предметных областях;
 - организация целенаправленной работы с мыслительными операциями: сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез и т.д.;
 - показ межпредметных связей и их применение при решении разнообразных задач.

Преимущества интеграции для учителя:

- Более эффективное использование учебного времени;

- Увеличение времени на отработку практических умений и навыков;
- Использование современных форм обучения;
- Повышение роста профессионального мастерства учителя.

Нами были разработаны следующие интегрированные уроки:

- 1) Интегрированный урок по математике и русскому языку «Число. Имя числительное», 6 класс
- 2) Интегрированный урок по математике и литературе «Математика в сказках», 5 класс
- 3) Интегрированный урок по математике и географии «Температура воздуха», 6 класс
- 4) Интегрированный урок по математике и физике «Применение линейной и квадратичной функции к решению физических задач», 9 класс
- 5) Интегрированный урок по математике и истории «Обыкновенные дроби», 5 класс
- 6) Интегрированный урок по математике и биологии «Здоровье в процентах. Табакокурение», 5-б класс
- 7) Интегрированный урок по математике и информатике «Графическое представление статистических данных», 9 класс
- 8) Интегрированный урок алгебры, геометрии и физики в форме квест-игры, 9 класс

Для развития интереса к математике часто используются нетрадиционные уроки, одной из форм которых является урок-квест (квест от английского “quest” - поиск). Как такового определения урока-квеста нет. Квест-игра обладает всеми признаками дидактической игры: наличие игровой ситуации, преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата, игра формализована: имеются четкие правила, система оценок, предусмотрен порядок действий.

Образовательный квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой могут использоваться информационные ресурсы.

Актуальность методики квест-урока связана с инновационными направлениями образования, в которых информационно – коммуникативные технологии выступают в качестве научно-исследовательской основы занятия.

Итак, суть квеста в последовательном выполнении каких-либо заданий, которые, в свою очередь, помогают добраться до некой цели. Каждое задание – это ключ к следующей точке и следующему заданию.

Одно из преимуществ квест-игры в том, что она построена на коммуникационном взаимодействии между игроками. Не общаясь с другими игроками невозможно достичь индивидуальных целей, что стимулирует общение и служит хорошим способом сплотить участников игры. Квесты помогают обучающимся наладить взаимодействие в команде, прочувствовать и сформировать взаимовыручку, научиться разделять обязанности, научиться быстро решать нестандартные задачи.

В квестах присутствует элемент соревнования, они способствуют развитию аналитических способностей. Использование квестов, безусловно, расширяет рамки образовательного пространства. В этом и заключается развивающая роль квестов. Также обучающийся приобретает такие навыки как умение формулировать проблему и планировать свою деятельность, направленную на ее разрешение, способность взвешивать различные мнения, самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за их реализацию, происходит развитие критического мышления,

Урок-квест в большинстве случаев реализуется при помощи ИКТ технологий, использование которых также позволяет развивать у учащихся интерес к предмету.

Положительные основы использования информационных технологий на уроке:

1. повышение познавательной активности учащихся;
2. наглядность материала;

3. увеличение объема выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза;
4. обеспечивается высокая степень дифференциации обучения;
5. возможность формирования навыков исследовательской деятельности;
6. обеспечивается доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам.

Использование информационных технологий возможно на разных этапах урока: объяснение нового материала (электронные учебники, видеоролики, презентации), закрепление изучаемой темы (обучающее тестирование), во время проведения практических заданий (интерактивные схемы), при контроле знаний (проверочные тесты, кроссворды).

Разработанный нами фрагмент урока представляет собой квест-игру для 9 класса в среде MacromediaFlesh, рассчитанную примерно на 70 мин. Цель этого урока – повышение интереса учащихся к изучению математики и физики, показ межпредметных связей, развитие логического мышления. Квест состоит из трех локаций, которые помогают нам осуществить интеграцию – показать связь алгебры, геометрии и физике на примере темы «квадратные уравнения». Во время этого урока преподаватель выполняет функции тьютора. Тьюторская деятельность – это деятельность по сопровождению обучающегося, направленная на создание для него условий, обеспечивающих возможность личностного развития.

Учащиеся делятся на 2 группы, дают названия своим командам и выбирают капитанов. Для ответа на вопрос к доске выходят по одному ученику из каждой команды (отвечающих выбирает капитан команды). Каждый выполняет задание на своей половине доски, затем ответы сравниваются. Остальные члены команды также решают задания на местах, чтобы помочь отвечающему, в случае возникновения затруднений.

Критерии выставления баллов: балл получает команда, которая дала верный ответ (с верным подробным решением) за более короткое время. При правильном ответе на каждое задание, учащимся дается одна из цифр кода, который им пригодится в конце игры.

Наша квест-игра, как говорилось ранее, состоит из трех локаций. В первой локации представлены задачи с практическим содержанием.

Пример задачи: Предприниматель приобрел акции одинаковой стоимости на 110000 рублей. Если бы он отложил покупку на год, то сумел бы приобрести на эту сумму на 20 акций меньше, так как цена одной акции возросла за год на 50 рублей. Сколько акций приобрел предприниматель?

Во второй локации представлены геометрические задачи. Пример задачи: В прямоугольном треугольнике один катет больше другого на 7 см, а гипотенуза больше меньшего катета на 8 см. Найдите стороны треугольника. Ответы запишите через точку с запятой в порядке возрастания.

В третьей локации представлены физические задачи. Пример задачи: Тело брошено вертикально вверх с начальной скоростью v_0 м/с. В какой момент времени тело окажется на высоте 240 м, если за 2 с оно поднялось вверх на 140 м? Если ответов несколько, то записать их через точку с запятой в порядке возрастания.

На наш взгляд, основными достоинствами разработанного нами фрагмента урока в форме квест-игры являются: выявление межпредметных связей, активная роль каждого из учащихся и непосредственно развитие интереса к математике и учебе в целом.

Работа учителя по активизации познавательной деятельности учащихся наиболее эффективна, а качество знаний учащихся выше, если при проведении уроков используются приемы и средства, активизирующие их познавательный интерес. В своей работе следует использовать приемы, методы, которые позволяют вовлечь учащихся в активную, познавательную, творческую деятельность.

Библиографический список

1. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
2. Пустовалова Е. В. Приёмы развития познавательных интересов на уроках математики [Текст] / Е. В. Пустовалова, О. А. Шалимова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 94-97.
3. Теория и методика обучения математике в средней школе: учеб.пособие для студентов вузов / И. Е. Малова и др. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 445 с.: табл.
4. Уткина Светлана Николаевна. Активизация познавательной деятельности учащихся при обучении математическим дисциплинам: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Екатеринбург, 2007 175 с., Библиогр.: с. 156-169 РГБ ОД, 61:07-13/2857

УДК 373.51

Т.Ю. Егорова, Л.Ю. Кошелева, Н.Ю. Толстова, Т.Н. Карпова

Игровая деятельность на уроках математики

Аннотация

Задача формирования познавательных интересов очень актуальна для построения учебного процесса, так как одной из задач, стоящих перед школой сегодня, является привитие ученику стремления к постоянному пополнению своих знаний с помощью самообразования, содействовать побуждениям расширять свой общий и специальный кругозор. Забота о создании, поддержании и развитии интереса к предмету, к процессу познания – важнейшая задача, стоящая перед каждым учителем.

Наиболее плодотворно обучение протекает тогда, когда учитель и ученик являются субъектами деятельности, когда их деятельность дополняет и обогащает друг друга. Саморегулируемая деятельность не требует постоянных внешних воздействий, она способствует проявлению все новых мотивов, потребности деятельности приобретают внутренний смысл и внутренние источники. Ученик испытывает приятные ощущения от успешно выполненной работы, от достижения объективно значимой цели. Игра на уроке является средством обучения, развития и воспитания.

Что касается содержания школьного предмета математики, то оно таинственно и романтично, увы, не для всех учащихся. Для многих учеников математика кажется сухой наукой, поэтому не следует упускать возможность сделать ее ярче и привлекательнее.

В работе представлены некоторые виды игровой деятельности, такие как: урок-путешествие для 5 класса на тему «Обыкновенная дробь», обобщающий квест-урок математики для 8 класса на тему: «Иррациональные числа», проект «Арифметика двенадцатеричной системы счисления», дидактическая игра «Домино».

Основная цель данной работы – продемонстрировать пути активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики, развития любознательности и глубокого познавательного интереса к предмету через игровую деятельность.

Annotation

© Егорова Т. Ю., Кошелева Л. Ю., Толстова Н.Ю., Карпова Т.Н., 2017

The task of forming cognitive interests is very important for the construction of the educational process, because one of the tasks facing the school today is to inculcate the student with the desire to constantly replenish his knowledge with the help of self-education, to encourage impulses to expand his general and special horizons. Care for the creation, maintenance and development of interest in the subject, the process of cognition is the most important task facing every teacher.

The most fruitful training occurs when the teacher and student are the subjects of activity, when their activities complement and enrich each other. Self-regulatory activity does not require constant external influences, it promotes the manifestation of ever new motives, the needs of the activity acquire inner meaning and internal sources. The pupil feels pleasant sensations from successfully executed work, from achievement of objectively significant purpose. Playing at the lesson is a means of learning, development and upbringing.

As for the content of the school subject of mathematics, it is mysterious and romantic, alas, not for all students. For many students, mathematics seems like a dry science, so you should not miss the opportunity to make it brighter and more attractive.

In the work some kinds of game activity are presented, such as: lesson-journey for the 5th class on the topic "Ordinary fraction", generalizing the quest-lesson of mathematics for the 8th class on the theme: "Irrational numbers", project "Arithmetic of the twelve-digit number system", didactic game The Domino.

The main goal of this work is to demonstrate ways of activating cognitive activity of students in mathematics lessons, developing curiosity and deep cognitive interest in the subject through gaming.

Ключевые слова

игра, игровая деятельность, урок, проект

Keywords

Game, game activity, lesson, project

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим людям использовали с древности. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- 1) в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- 2) как элемент более обширной технологии;
- 3) в качестве урока или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- 4) как технология внеклассной работы.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства. В учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Игра – воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая с целью отдыха, развлечения и обучения. Игры являются одним из важных средств обучения и воспитания учащихся, имеют большие педагогические и образовательные возможности. При умелой организации математические игры способствуют расширению кругозора, закреплению школьных знаний, полученных на уроках математики. Степень воспитательной и образовательной полезности дидактической игры зависит от методики и

качества ее организации. Математические игры могут способствовать развитию навыков исследовательской работы и математической культуры.

Классифицировать игры можно по разным основаниям:

по возрасту (для младших, старших школьников),

- по числу участников (массовые, групповые, индивидуальные),

- по направленности (умственные, физические),

- по происхождению (разработанные взрослыми, детьми),

- стихийные и организованные...

Различают два типа игр:

- игры со скрытыми правилами (сюжетно-ролевые),

- с фиксированными правилами (подвижные, дидактические, интеллектуальные).

В настоящее время наиболее популярными математическими играми, проводимыми в школе во внеурочное время, являются: "Умники и умницы", "Счастливый случай", "Брейн-ринг", "Математический бой", «Своя игра» и др. Игра "Математический бой" проводится как в одной школе, так и между учащимися разных школ, городов.

Спектр целевых ориентаций:

Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие обще учебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазий, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности.

Задачи имеют очень широкий диапазон трудностей: от доступных иногда двух - трехлетнему малышу до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослоти). Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Итоги игры выступают в двойном плане – как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

При проведении уроков в игровой форме, изучаемый учебный материал представлен в необычной форме, увлекателен и сам процесс игры, повышается уровень самостоятельности. Учащиеся учатся общаться друг с другом, работать в команде, проявить себя при решении разных задач, требующих смекалки, логического мышления, фантазии, творчества. Используемые активные методы обучения способствуют лучшему запоминанию изучаемого материала, повышают их общий культурный уровень, способствуют развитию мышления, творческих способностей, веры в свои силы.

Примером применения игровой технологии могут служить: урок математики в 5 классе на тему «Обыкновенная дробь», проект «Арифметика двенадцатеричной системы счисления», обобщающий урок математики в 8 классе на тему: «Иррациональные числа», дидактическая игра «Домино».

Урок математики в 5 классе на тему «Обыкновенная дробь» проводится в форме игры-путешествия. Учащимся предлагается путешествие с остановками на различных станциях для выполнения заданий.

Урок начинается с ответов учащихся на различные вопросы по теме «Обыкновенная дробь». Выполнение этого задания необходимо для активизации деятельности учащихся и актуализации знаний, необходимых для проведения урока. Результатом задания является приобретенные в кассе билеты для начала путешествия.

С целью повторения всего изученного материала по теме «Обыкновенная дробь» учитель подготовил различные задания, располагающиеся на различных остановках путешествия. Класс был разбит на 4 группы по 5 человек.

Учащиеся, проходя каждую станцию, отправлялись на следующую. Задания, подготовленные учителем, уже были использованы на уроках при изучении данной темы, для некоторых заданий вначале было приведено решение однотипной задачи, в результате чего учащиеся самостоятельно решали похожую задачу с измененными данными.

По окончании работы, учащиеся представили карточку с пройденными станциями и баллами, полученными на каждой остановке. В результате работы, учащиеся повторяют и обобщают полученные знания.

Проведение рефлексии: учащиеся должны распределить смайлики. Учащимся необходимо пояснить, что если они выберут локомотив поезда, то это означает, что весь материал пройденный на уроке ими освоен и понят, задания не вызывали затруднений и в целом своей работой они довольны. Первый вагон означает, что большая часть заданий была выполнена, и затруднения вызвали лишь некоторые задания. Второй вагон показывает, что задания вызывали большие затруднения и своей работой они не довольны.

Обобщающий урок математики в 8 классе на тему: «Иррациональные числа» проводится в форме квест-игры. Учащимся предлагается отправиться в загадочную комнату. Учитель делит класс на 4 группы, каждая из которых будет выполнять задания самостоятельно. В каждой группе учащиеся должны выбрать капитана и придумать название команды. Капитан будет руководить, и выбирать, кто из ребят будет давать ответ.

Урок начинается с актуализации знаний. На доске перед учащимися появляется загадочная комната. Чтобы начать разгадывание тайн, необходимо найти ключ и открыть дверь загадочной комнаты.

Ключ спрятан в небольшом сундуке, который можно открыть, развернув свиток с заданием, находящийся возле этого сундука. Для каждой команды имеется свой свиток. На каждом свитке указано, где находится следующая подсказка.

Свиток №1.

- 1) Дайте определение иррационального числа.
- 2) Назовите примеры иррациональных чисел из отрезка $[0; 1]$.
- 3) Вычислите площадь прямоугольника со сторонами $\sqrt{3}$ и $\sqrt{11}$.

Свиток №2.

- 1) К какому веку относится первое упоминание об иррациональных числах?
- 2) Назовите примеры иррациональных чисел больших 1.
- 3) Вычислите площадь квадрата со стороной $\sqrt[3]{4}$.

Свиток №3.

- 1) Кто создал теорию иррационального и действительного числа?
- 2) Назовите примеры иррациональных чисел меньших 1.
- 3) Вычислите объем куба со стороной $\sqrt[6]{18}$.

Свиток №4.

- 1) Кем было предложено первое доказательство существования иррациональных чисел?

2) Назовите примеры иррациональных чисел из интервала $(-1; 0)$.

3) Вычислите объем прямоугольного параллелепипеда со сторонами $\sqrt{3}$, $\sqrt{7}$ и $\sqrt{4}$.

Следующая подсказка хранится в шкафу со стеклянными дверцами.

Ответив на вопросы, учащиеся «открывают дверь в загадочную комнату». После чего идет этап закрепления изученного материала. Учитель предлагает разгадать тайны загадочной комнаты.

Подсказка №1

Перед вами возникла своеобразная мишень. Но мишень не простая, а с зависимостью. Выполните задание, которое указано на свитке рядом с мишенью.

Задания:

1. Вычислите:

$$1) \sqrt{12} \cdot (\sqrt{12} + \sqrt{3})$$

$$2) (0,4 \cdot 1,25 - 2,25) : 0,5 - \frac{1}{2}$$

$$3) \left(\frac{5}{9} - 1 \frac{1}{6} \cdot 0,5 \right) : \frac{5}{9} - \frac{1}{3}$$

$$4) \left(\frac{2}{5} \sqrt{5} - 5\sqrt{0,3} \right)^2$$

2. Разгадайте эту зависимость

3. Отметьте на ней результаты вычислений

Следующую подсказку вы найдете в маленькой коробочке для хранения драгоценностей, ценных бумаг и других ценных предметов.

За правильное выполнение данного задания учащиеся получают в качестве подсказки букву «О».

Подсказка №2

Золотой треугольник

Рассмотрим прямоугольный треугольник с катетами 1 и 2. По теореме Пифагора его гипотенуза равна $\sqrt{5}$. Этот треугольник был хорошо известен в древнем мире под именем «Золотой треугольник».

Отношение его сторон легко найти:

$$\frac{BC}{AC} = \frac{1}{2}, \frac{AB}{CB} = \frac{\sqrt{5}}{1}, \frac{AB}{AC} = \frac{\sqrt{5}}{2}, \frac{AB+BC}{AC} = \frac{\sqrt{5}+1}{2}.$$

Разберитесь с помощью рисунка, как построена точка D.

В домашней работе найдите отношение $\frac{AD}{CD}$ и $\frac{AC}{AD}$ и докажите, что эти отношения равны.

Следующая подсказка находится в глиняном сосуде.

За правильное выполнение данного задания учащиеся получают в качестве подсказки букву «С».

Подсказка №3

Добавьте несколько лепестков «ромашке». Все ли лепестки упали с этой ромашки?

$$(\sqrt{5^n})^n; (\sqrt{-5})^2; (\sqrt{|-5|})^2; \sqrt[4]{5^4}; (\sqrt{5^2})^3; \sqrt[3]{125}; \sqrt[3]{5} \cdot \sqrt[3]{25}.$$

Следующая подсказка - на верхней полке книжного шкафа за книгой, считая от окна.

За правильное выполнение данного задания учащиеся получают в качестве подсказки букву «Л».

Подсказка №4

«...взгляды путников перенеслись на остров, который был им виден как на ладони.... Посреди безбрежного океана он не казался особенно большим.... На восточной стороне, то есть там, где высадились потерпевшие крушение, берег имел

форму широкого полукруга, края которого окаймляли обширную бухту; на юго-западе она оканчивалась острым мысом, которого Пенкроф не увидел во время своей первой экспедиции, так как он был закрыт выступом берега. С северо-запада бухту замыкали два других мыса, между которыми проложил себе дорогу узкий залив, похожий на раскрытую пасть огромной акулы».

Вопрос: найти радиус полукруга, являющегося берегом восточной стороны острова, если площадь этой части острова равна 48 000 кв.м.

Следующая подсказка вас ждет под мягким предметом.

За правильное выполнение данного задания учащиеся получают в качестве подсказки букву «Ч».

Подсказка №5

Вот и настало самое важное задание. Перед вами открывается пример, при решении которого вы узнаете последнюю букву кодового слова. Сопоставьте полученный ответ при решении с буквой, которая соответствует данному ответу. Желаем вам удачи.

Зная, что $\sqrt{3} \approx 1,732$, вычислите сумму с точностью до 0,01:

Таблица 1

Таблица кодировки

<i>A</i>	<i>Д</i>	<i>Ч</i>	<i>Я</i>	<i>П</i>
	$-\sqrt{38}$			0
<i>M</i>	<i>И</i>	<i>О</i>	<i>В</i>	<i>Г</i>
19,0	-19,05	18,9	-18,05	17,05
<i>У</i>	<i>П</i>	<i>Р</i>	<i>Л</i>	<i>С</i>
$\frac{\sqrt{14}}{5}$	$\sqrt{\frac{5}{2}}$	$\frac{\sqrt{2}}{5}$		$\sqrt{\frac{2}{5}}$
<i>Л</i>	<i>В</i>	<i>Е</i>	<i>Б</i>	3
4,5	1,5	5,5	3,05	2,5

Теперь введите получившееся слово в кодовый замок.

За правильное выполнение данного задания учащиеся получают букву «И».

После выполнения всех заданий, учащиеся «открывают» новый зал с невероятными сокровищами всего Земного шара.

На этапе подведения итогов ведется подсчет заработанных баллов и поздравление команды победителей.

Ответив на вопросы, учащиеся «открывают» дверь в загадочную комнату». После чего идет этап закрепления изученного материала. Учитель предлагает разгадать тайны загадочной комнаты.

После выполнения всех заданий, учащиеся «открывают» новый зал с невероятными сокровищами всего Земного шара.

На этапе подведения итогов ведется подсчет заработанных баллов и поздравление команды победителей.

Рефлексия так же представлена в интересной форме. Учащимся предлагается выбрать иррациональное число на числовой оси, которое им подходит. Числовую ось можно разместить на доске. Учащимся необходимо пояснить, что выбрав число $\pi \approx 3,14$, они подразумевают, что весь материал пройденный на уроке ими освоен и понят, задания не вызывали затруднений и в целом своей работой они довольны. Число Эйлера $e \approx 2,72$ означает, что большая часть заданий была выполнена, и затруднения вызвали лишь некоторые задания. И число Золотого сечения $\Phi \approx 1,6$ показывает, что задания вызывали большие затруднения и своей работой они не довольны.

Проект на тему «Арифметика двенадцатеричной системы счисления» представляет собой путешествие. Класс разделен на 3 группы, каждая команда готовит свой конкретный материал.

- команда №1 презентует историческую справку о двенадцатеричной системе в Древнем Шумере и представляет решение задачи про крестьян с использованием пальцев руки;
- команда №2 презентует историческую справку о двенадцатеричной системе в Древнем Риме и представляет решение задачи об имуществе римлянина, а также задачи о перекладывании монеты;
- команда №3 рассказывает о достопримечательностях Лондона и денежной системе Великобритании, представляет решение задачи о данных достопримечательностях, а также решение задач про Гуливера.

На организационном этапе учитель рассказывает о системах счисления.

На этапе мотивации учитель предлагает учащимся начать путешествие в машине времени, которая дана классу в распоряжение всего на 12 часов. Первая остановка в Древнем Шумере. По пути в Шумеры первая команда рассказывает историческую справку о двенадцатеричной системе в этой цивилизации. По прибытию в Древние Шумеры, учитель предлагает ребятам задачу, которую необходимо решить несколькими способами. 1 команда решает с использованием пальцев руки, 2 команда – алгебраическим способом, 3 команда - геометрическим.

На этапе изучения нового материала учащиеся «отправляются» в Древний Рим и «попадают» в древнеримскую школу. Вторая команда демонстрирует задачу о имуществе. Далее учитель предлагает ребятам задачу на переливание.

«Теперь мы отправимся с вами в средневековую Англию на поезде, но, чтобы добраться до поезда, мы должны пройти через рынок. Проходя через рынок, мы увидели такую картину: Три человека купили сосуд, полностью заполненный 24 унциями бальзама и три пустых сосуда объемом 5, 11 и 13 унций. Но у них возникла проблема: как теперь поделить бальзам на равные части, используя эти четыре сосуда? Давайте поможем трем крестьянам поделить бальзам».

После решения задачи на переливание класс «отправляется» на поезд до Англии. В поезде учащиеся «ожидает» еще одна задача на перекладывание монет, которую подготовила вторая команда.

Во время остановки в Великобритании третья команда рассказывает о достопримечательностях и денежной системе Лондона и предлагает решить задачу о достопримечательностях Лондона, используя знания о существующей денежной системе.

Учитель формулирует логическую задачу: Стакан лимонада, 3 бутерброда и 7 бисквитов стоят 1 шиллинг 2 пенса.

Стакан лимонада, 4 бутерброда и 10 бисквитов стоят 1 шиллинг 5 пенсов. Найти, сколько стоят: 1) стакан лимонада, бутерброд и бисквит; 2) 2 стакана лимонада, 3 бутерброда и 5 бисквитов.

Ответ: 1) 8 пенсов; 2) 1 шиллинг 7 пенсов.

Далее учащиеся демонстрируют подготовленные задачи про Гуливера.

После решения задач класс «отправляется» на корабле в Россию. По пути ребята узнают много нового о двенадцатеричной системе, например, что звездное небо разделено на 12 созвездий - сегментов, каждый в 30 градусов в соответствии с определенным знаком Зодиака - по нему измеряется прямое восхождение небесных тел. Стол накрывается на 12 персон. И опять же это связано с тем, что в столовый сервис, как правило, входят 12 глубоких, 12 мелких и 12 маленьких тарелок, а в чайный – 12 чашек, 12 блюдец и т.д. Во многих странах и сейчас некоторые товары, например, вилки, ножи, продают дюжинами.

На этапе закрепления знаний капитан корабля предлагает решить арифметические задачи, чтобы корабль ускорился.

На этапе подведения урока ребятам предлагается творческое домашнее задание.

При проведении уроков в игровой форме, изучаемый учебный материал представлен в необычной форме, увлекателен и сам процесс игры, повышается уровень самостоятельности. Учащиеся учатся общаться друг с другом, работать в команде, проявить себя при решении разных задач, требующих смекалки, логического мышления, фантазии, творчества. Используемые активные методы обучения способствуют лучшему запоминанию изучаемого материала, повышают их общий культурный уровень, способствуют развитию мышления, творческих способностей, веры в свои силы.

Урок-путешествие для 5 класса на тему «Обыкновенная дробь» и обобщающий квест-урок математики для 8 класса на тему: «Иrrациональные числа» были апробированы в рамках педагогической практики в гимназии №2 города Ярославля, а также в школе №33 города Ярославля.

Проект на тему «Арифметика двенадцатеричной системы счисления» и Дидактическая игра «Домино» были апробированы в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского на физико-математическом факультете. С проектом «Арифметика двенадцатеричной системы счисления» был проведен мастер-класс с учащимися 5-7 классов школ г. Ярославля в рамках Фестиваля науки Ярославской области 2017 года.

Данные мероприятия имели большой вес и значимость для учащихся и оказали только позитивное влияние на каждого ученика и коллектива в целом.

Технология игровой деятельности – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Библиографический список

1. Виноградова Л. В. Методика преподавания математики в средней школе: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 252 с.
2. Гельфман Э.Г., Вольфенгаут Ю. Ю. и др. Действительные числа. Иррациональные выражения: Учебное пособие по математике для 8 класса. – Томск: Изд-во Том. Ун-та. – 234 с.
3. Герасимова Т. Умные уроки с интерактивной доской: в компьютерном классе// Математика. – 2014. – №7-8. – 38-44 с.
4. Депман И.Я., Виленкин Н.Я. За страницами учебника математики: Пособие для учащихся 5-6 кл. – М.: Просвещение, 1999. – 288с;
5. Детская энциклопедия. Академия педагогических наук РСФСР. Москва, 1959. Том 3;
6. Занько С. Ф. и др. Игра и ученье. – М., 1992.
7. Кострикина Н. П. Задачи повышенной трудности в курсе алгебры 7-9 классов (книга для учителя). – М.: Просвещение, 1991.
8. Кэрролл Льюис. История с узелками. – Альфа-книга, 2010. – 50с;
9. Макарычев Ю. Н., Миндюк Н. Г., Нешков К. И., Суворова С. Б. под ред. С. А. Теляковского – М. /Алгебра 8 класс: учебник для 8 кл. общеобразоват. учреждений: Просвещение, 2013. – 287 с.
10. Малинин А.Ф. Руководство алгебры и собрание алгебраических задач для гимназий, реальных училищ и учительских институтов: Составили А. Малинин и К. Буренин. – М.: Издание братьев Салаевых, 1875. – 416с;
11. Перельман Я. И. Занимательные задачи и опыты, Государственное Издательство Детской Литературы Министерства Просвещения РСФСР, Москва 1959, стр. 266-279;
12. Успенский Я.В. Избранные математические развлечения. – М.: Книга по требованию, 2012. – 264с;
13. Шуба М. Ю. Занимательные задания в обучении математике (книга для учителя). – М.: Просвещение, 1994.

А.А.Андронова, Т.Ю.Егорова, Л.Ю.Кошелева, Н.Ю.Толстова, Т.Н. Карпова

Графический метод решения уравнений, содержащих знак модуля, в основной школе с использованием ИКТ

Аннотация

Как известно, процесс усвоения содержания образования, развития интеллекта не является непосредственным отражением педагогических воздействий. Педагогические внешние воздействия преломляются через внутренние условия субъекта обучения, через его личность. Важнейшей характеристикой личности является его отношение с окружающими условиями, его интересы.

Познавательный интерес – один из самых значимых мотивов учения.

Одним из способов повышения интереса к математике является усиление ее практической направленности. На примере использования новейших технологий учащиеся будут убеждаться в значении математики для различных сфер деятельности человека, увидят широту возможных приложений, поймут ее роль в современной культуре.

Компьютерные технологии завоевывают все большее доверия и симпатии школьников и учителей математики. Программа по математике «GeoGebra», заменяет все математические программы и является самой популярной в мире. Удивительна простота и доступность этой программы, в ней не надо мучиться при наборе формул функций, при построении геометрических фигур и.т.д.

При изучении темы «Уравнения, содержащие знак модуля» мы остановимся на графическом методе решения, который можно наглядно продемонстрировать с помощью программы «GeoGebra».

Annotation

As is known, the process of assimilation of the content of education, the development of intelligence is not a direct reflection of pedagogical influences. Pedagogical external influences are refracted through the internal conditions of the subject of learning, through his personality. The most important characteristic of a person is his attitude to the surrounding conditions, his interests.

Cognitive interest is one of the most important motives of the teaching.

One way to increase interest in mathematics is to strengthen its practical focus. Using the latest technologies, students will be convinced of the importance of mathematics for various spheres of human activity, will see the breadth of possible applications, will understand its role in modern culture.

Computer technologies are gaining more confidence and sympathy for schoolchildren and mathematics teachers. The mathematics program "GeoGebra" replaces all mathematical programs and is the most popular in the world. Amazing is the simplicity and accessibility of this program, it does not have to suffer from typing formulas of functions, when constructing geometric figures, etc.

When studying the topic "Equations containing the sign of the module" we will dwell on the graphical method of solution, which can be visually demonstrated using the program "GeoGebra".

Ключевые слова

ИКТ, уравнения, графический метод, модуль

Keywords

ICT, equations, graphical method, module

Познавательный интерес – один из самых значимых мотивов учения. В общей структуре мотивации познавательной деятельности этот мотив раньше других осознается учеником, который, не задумываясь, может указать на интересный и неинтересный ему школьный предмет.

Важно показать учащимся, что математика – это не какая-то сухая, неинтересная, скучная наука, она таинствена и романтична, увлекательна и красива, она с нами везде и повсюду рядом, надо только хорошенько присмотреться и откроется ее удивительный мир, поэтому не следует упускать возможность сделать уроки математики ярче и привлекательнее.

Компьютерные технологии завоевывают все больше доверия и симпатии школьников и учителей математики. В условиях научно-технического прогресса проблема графического представления информации приобретает особое значение. В современном мире постоянно увеличивающийся информационный поток нуждается в новых способах обработки и передачи. В связи с этим графическая культура обретает роль «второй грамотности», становясь центральным феноменом общей культуры человека, в которой все шире используется представление информации в виде графических зависимостей как наиболее экономичных, наглядных и содержательных.

Графические навыки и умения необходимы человеку не только, например, на производстве, где работу без применения чертежей представить невозможно, но и в повседневной жизни. Чертеж, график, рисунок являются тем средством, с помощью которого мысли передаются в виде графических изображений, что значительно упрощает трудовую деятельность человека. В связи с этим огромное значение отводится формированию графической культуры учащихся.

Была поставлена цель: разработать методический проект обучения учащихся основной школы графическому решению уравнений, содержащих знак модуля, с использованием ИКТ.

Изучив методическую и учебную литературу по теме исследования, были выделены особенности использования графического метода решения уравнений с использованием ИКТ, составлен набор заданий по теме исследования по возрастанию уровня сложности, сделана попытка показать процесс поиска решения задач графическим способом, раскрыть красоту и творческий характер процесса решения задач, привлекая информационные технологии, сочетая графический и аналитический способы решения уравнений, содержащих знак модуля.

GeoGebra позволяет визуализировать математику, проводить эксперименты и исследования при решении математических задач не только геометрического характера. GeoGebra позволяет создавать на экране компьютера чертежи, которые можно использовать на разных стадиях изучения учебного материала, от живых плакатов до исследовательских чертежей. Особенно поучителен сам процесс создания соответствующего рисунка.

В работе показаны возможности программы GeoGebra при изучении темы «Уравнения, содержащие знак модуля» в основной школе.

Интерфейс программы GeoGebra (ГеоГебра) напоминает классную доску, на которой можно рисовать графики, создавать геометрические фигуры и т.п. В окне программы будут наглядно отображены производимые изменения: если вы измените уравнение, кривая перестроится, изменится масштаб или ее положение в пространстве, уравнение, написанное рядом с кривой, автоматически будет скорректировано, согласно новым значениям.

Программу GeoGebra широко используют в мире миллионы пользователей для обучения алгебре и геометрии. Процесс обучения нагляден благодаря визуальной форме использования приложения.

Возможности программы по математике не ограничиваются только построением графиков. Программу GeoGebra можно будет использовать для интерактивных чертежей

при решении геометрических задач. Программа GeoGebra обладает мощными и функциональными возможностями, которые позволяет наглядно и просто обучаться математике.

Приложение включает в себя геометрию, алгебру, есть возможность совершать арифметические операции, создавать таблицы, графики, возможна работа со статистикой, работа с функциями, поддерживается создание анимации и т.д.

В программе GeoGebra можно будет создавать различные 2D и 3D фигуры, интерактивные ролики, которые затем можно будет размещать в интернете. У программы богатые возможности работы с функциями за счёт команд встроенного языка (который, кстати, позволяет управлять и геометрическими построениями).

Одной из целей изучения математики в школе является развитие графической культуры учащихся. В школьных учебниках по математике содержится немало графиков, рисунков, чертежей. Графическое представление учебного материала дает возможность передать большой объём информации, используя при этом принцип наглядности, доступности, воздействия на органы чувств.

Под графической культурой в широком значении понимается «совокупность достижений человечества в области создания и освоения графических способов отображения, хранения, передачи геометрической, технической и другой информации о предметном мире, а также созидательная профессиональная деятельность по развитию графического языка» [4].

А.В. Костюков в своей диссертационной работе говорит о том, что в узком значении графическая культура рассматривается как уровень совершенства, достигнутый личностью в освоении графических методов и способов передачи информации, который оценивается по качеству выполнения и чтения чертежей [3].

Графический способ решения уравнений применяется нечасто и не особо любим школьниками. Но существует достаточно много задач, в которых его применение целесообразно. Например, при нахождении количества корней уравнения или при решении «смешанных» уравнений. Рассмотрим схему решения уравнения $f(x) = g(x)$ графическим способом:

1. Построим графики функций, соответствующих левой и правой частям уравнения: $y = f(x)$ и.
2. Найдем точки пересечения полученных графиков функций.
3. В результате получим: количество точек пересечения – это число корней уравнения. Абсциссы точек пересечения есть (приближенные) корни данного уравнения, которые для проверки подставим в исходное уравнение.

Рассмотрим применение этого способа к решению следующих примеров.

1) Решить уравнение: .

Построим графики функций $y = 3\sqrt{x+3}$ и $y = 7 - x^2$ в одной координатной плоскости (рис.1) и найдем точки пересечения этих графиков.

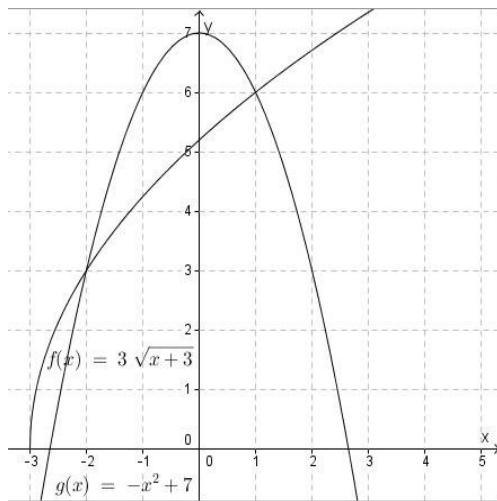


Рис. 1.

Графики пересекаются в двух точках, т.е. данное уравнение имеет два решения. Находим абсциссы точек пересечения: $x_1 = -2$ и $x_2 = 1$. После подстановки в уравнения убеждаемся, что они являются корнями уравнения. Отметим, что при аналитическом решении данного уравнения мы получим кубическое уравнение и нужно выполнить проверку всех полученных корней, т.к. при возведении в квадрат обеих частей уравнения могли появиться посторонние корни.

2) Найти количество корней уравнения: $x^3 - x - 2 = 0$. Построение кубической функции в данном виде затруднительно для учащихся основной школы, поэтому преобразуем данное уравнение к виду: $x^3 = x + 2$. Построим графики функций: кубическую параболу $y=x^3$ и прямую $y = x + 2$ в одной системе координат (рис. 2), и найдем точки пересечения этих графиков.

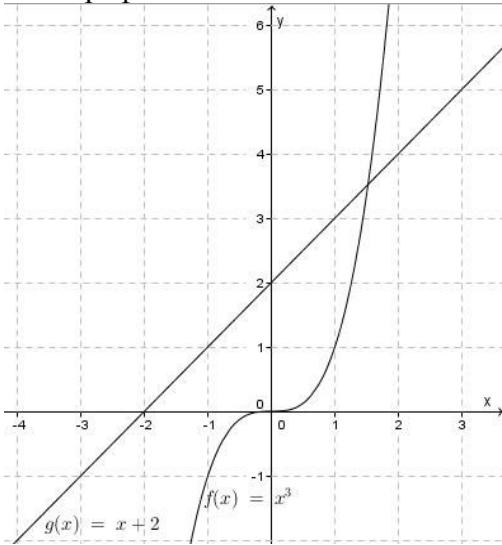


Рис. 2.

Видим, что, графики пересекаются в единственной точке. Следовательно, уравнение имеет один действительный корень. Значение этого корня мы можем найти только приближенно. Графический способ применим не только к решению уравнений, но и решению систем уравнений, можно его использовать и при решении неравенств.

Плюсы графического метода:

во-первых, наглядность, которая позволяет найти точное или приближенное значение корней;

во-вторых, иногда график дает возможность сформулировать аналитически необходимые и достаточные условия для решения поставленной задачи;

в-третьих, ряд теорем позволяет на основании графической информации делать вполне строгие и обоснованные заключения о количестве решений, об их границах и т.д.

Минусы графического метода: при использовании графического метода возникает вопрос о строгости решения. Требования к строгости должны определяться здравым смыслом. Если результат, полученный графическим методом, вызывает сомнения, его необходимо подкрепить аналитически.

Не всегда в рамках листа школьной тетради можно изобразить графики функций и определить координаты точек пересечения.

Учащиеся школы знакомы с графиками ограниченного числа элементарных функций, что тоже не позволяет иногда использовать в школе этот метод, если нет программы GeoGebra.

Бывает очень трудно установить количество и координаты точек пересечения графиков, если обе функции одного характера монотонности.

Обычно уравнения со знаком модуля решают методом интервалов, но на нашем занятии мы покажем, как использование графика значительно сокращает вычислительную работу. Наглядное представление решения часто помогает уйти от сложных и громоздких преобразований при решении уравнений, систем, содержащих модули. Изображение на координатной плоскости множества решений уравнения позволяет «увидеть» промежуток, где находится решение и, значит, уменьшить количество рассматриваемых вариантов раскрытия модулей. Этот подход значительно ускоряет нахождение ответа.

Итак, начнем.

Задача 1. Решите уравнение любым удобным для вас способом

$$||x - 1| - 1| = x^2 - 4.$$

Решение. Если решать уравнение аналитическим способом, для решения этого уравнения потребуется решить еще два новых уравнения с модулями, каждое из которых в свою очередь дает еще по два квадратных уравнения. Решение получается интересным, но очень объемным. В свою очередь мы предлагаем вам решить это уравнение графическим способом.

Рассмотрим графики функций $y = x^2 - 4$ и $y = ||x - 1| - 1|$.

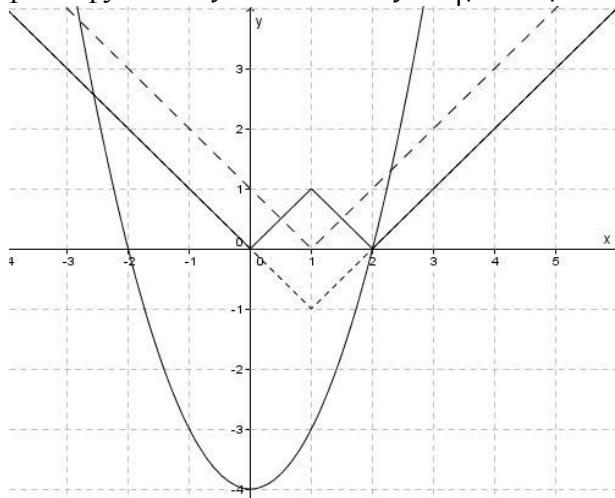


Рис. 3.

Видно, что графики пересекаются только в двух точках (рис. 3).

Одна из них имеет абсциссу $x = 2$, а другая – абсциссу, меньшую нуля. Чтобы найти второе значение абсциссы, решим уравнение $-x = x^2 - 4$, причем $x < 0$: $x^2 + x - 4 = 0$; $D = 17$;

$$x_1 = \frac{-1 - \sqrt{17}}{2}, x_2 = \frac{-1 + \sqrt{17}}{2}.$$

$$\text{Ответ: } \frac{-1 - \sqrt{17}}{2}; 2.$$

Хотя один из корней данного уравнения является иррациональным числом, этот корень можно «увидеть» графическим способом, а потом аналитически его вычислить.

Видно, что данный способ оказался проще и короче, для данного уравнения он является более рациональным.

Задача 2. Решите уравнение любым удобным для вас способом

$$\sqrt[3]{x} = |0,5x - 1| + |0,5x - 3| - 2.$$

Решение. Решая это уравнение аналитическим способом, переходим к решению двух уравнений третьей степени. Это сопряжено с определенными трудностями, поэтому попробуем решить это уравнение по-другому – графическим способом.

Построим в одной и той же системе координат графики функций

$$y = \sqrt[3]{x} \text{ и } y = |0,5x - 1| + |0,5x - 3| - 2.$$

Функцию $y = |0,5x - 1| + |0,5x - 3| - 2$ запишем в виде

$$y = \begin{cases} 2 - x, & \text{если } x < 2, \\ 0, & \text{если } 2 \leq x \leq 6, \\ x - 6, & \text{если } x > 6. \end{cases}$$

Графики пересекаются только в двух точках: $(1; 1)$ и $(8; 2)$, значит, уравнение имеет два корня: $x_1 = 1$ и $x_2 = 8$ (рис. 4)

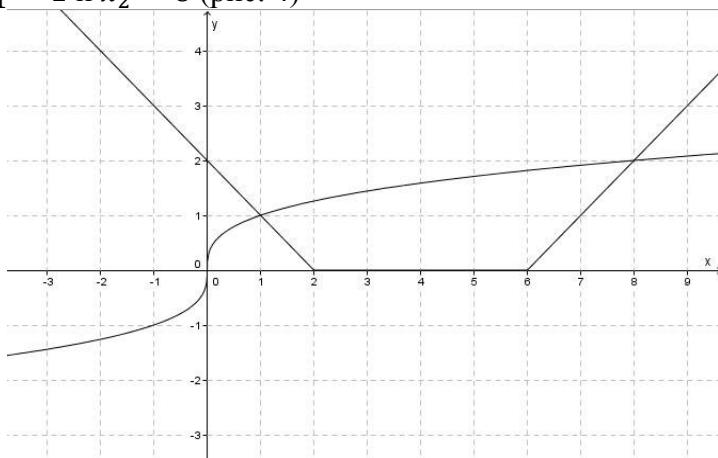


Рис. 4.

Ответ: 1;8.

Очевидно, что для этого уравнения рациональным оказался графический способ решения, который позволил увидеть, что уравнение имеет два корня.

Рассмотрим решение линейных уравнений, содержащих знак модуля. Для этого напомним, полученный ранее алгоритм построения графиков линейных функций, содержащих знак модуля.

1. Найти значения x , при которых модули, участвующие в записи функции обращаются в 0. Для каждого из них найти соответствующие значения функции. Записать координаты полученных точек.

2. Построить найденные точки и соединить их ломаной линией.

3. В интервалах, где график не был построен (в самом левом и самом правом) выбрать произвольно по одному значению x , вычислить соответствующие им значения функции и провести лучи из концов построенной ранее ломаной через полученные точки.

Задача 3. Решите уравнение: $|x - 2| + |x + 2| - 3|x - 4| + |x| = -3x$

Решение. Модули, входящие в уравнение, обращаются в 0 при $x_1 = -2, x_2 = 0, x_3 = 2, x_4 = 4$. Теперь для каждого из них найдем соответствующие значения функции, получим точки со следующими координатами: $M_1(-2; -18), M_2(0; -8), M_3(2; 6), M_4(4; 24)$. В самом левом интервале выбираем точку $x = -3$, значение функции в данной точке равно -21 . В самом правом интервале выбираем точку $x = 5$, значение функции в данной точке равно 27 . С учетом произведенных вычислений строим график функции (рис.5).

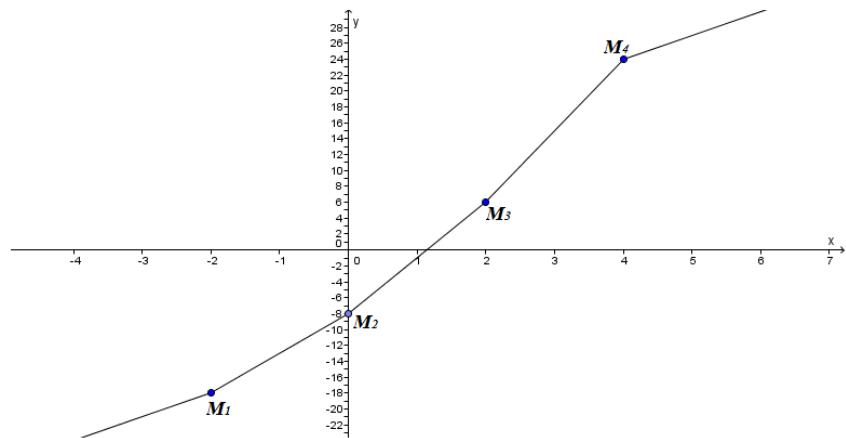


Рис. 5.

По графику видно, что у данного уравнения будет единственное решение, находящееся на отрезке $[0; 1]$. Раскроем модули на этом промежутке по определению, получаем следующее уравнение:

$$-x + 2 + x + 2 + 3x - 12 + x + 3x = 0;$$

$$7x = 8;$$

$$x = 1\frac{1}{7}.$$

Ответ: .

Задача 4. Решите уравнение:

$$|x + 3| - 2|x + 2| + 2|x| - |x - 1| + 3|x - 2| - 6|x - 3| = 3x - 12.$$

Решение. Значения x , при которых модули обращаются в ноль:

$x_1 = -3, x_2 = -2, x_3 = 0, x_4 = 1, x_5 = 2, x_6 = 3$. Для каждого из них найдем соответствующие значения функции, получим точки с координатами: $M_1(-3, 0), M_2(-2, 2), M_3(0, -2), M_4(1, 0), M_5(2, 0), M_6(3, 6)$.

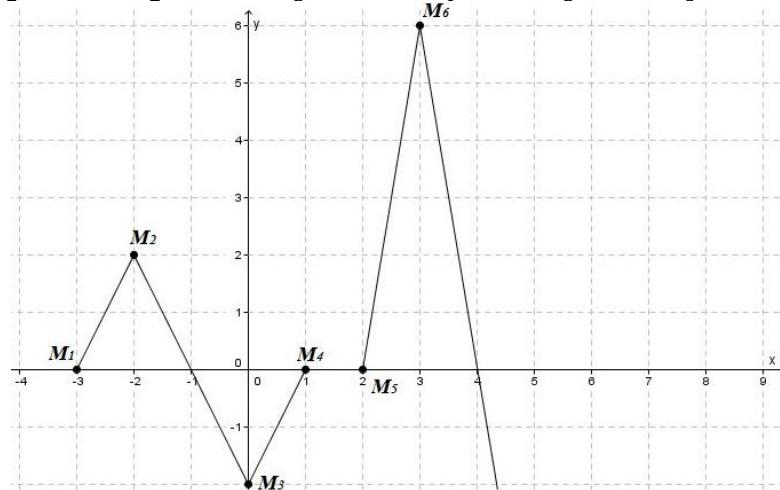


Рис. 6.

График соответствующей функции показан на рисунке 6. По графику мгновенно определяем, что любое число из промежутков $(-\infty; -3]$ и $[1; 2]$ – корень уравнения, также мы видим, что левый луч пересекается с осью абсцисс в точке 4, которая также будет являться решением уравнения.

Ответ: .

Рассмотрим теперь несколько математических задач, для решения которых компьютерная помощь оказывается весьма эффективной. Незаменимы построения на координатной плоскости при решении задач с параметрами.

Задача 5. В зависимости от значений параметра, a определить количество корней уравнения

$$|x - 2| + |x - 5| + 1 = a$$

Решение. Решим данную задачу графическим способом с помощью программы GeoGebra. Приведем уравнение к виду: $|x - 2| + |x - 5| = a - 1$.

Построим графики функций $y = |x - 2| + |x - 5|$ и $y = a - 1$. с помощью программы GeoGebra(рис. 7), выберем ответ в зависимости от параметра a .

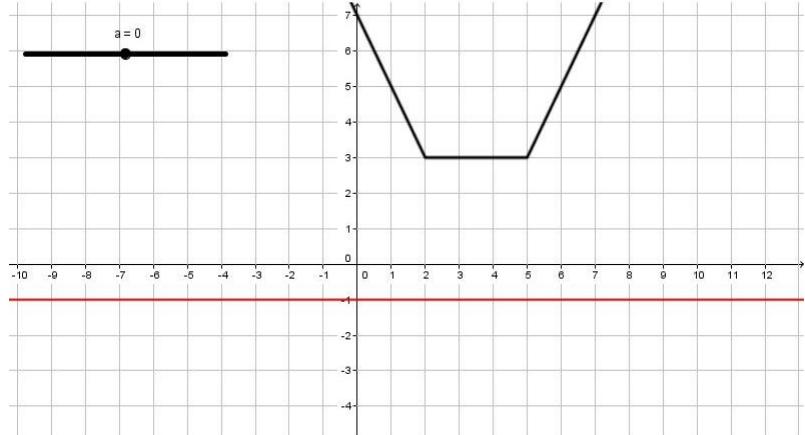


Рис. 7.

Перемещая график линейной функции вручную или с помощью инструмента «Анимировать», нетрудно заметить следующее.

1) При $a \in (-\infty, 4)$ графики не пересекаются, следовательно, уравнение не имеет решений.

2) При $a = 4$ имеет бесконечное множество решений принадлежащих $[2, 5]$.

3) При $a \in (4, +\infty)$ уравнение имеет два решения.

Задача 6. Решите уравнение $||x| - 1| - x = b$ с параметром b . Решить двумя способами.

Решение. 1 способ (графический).

Представим заданное уравнение в виде: $||x| - 1| = b + x$. Полезно начать решение графическим методом, построив графики левой и правой части равенства: $y = ||x| - 1|$ и $y = b + x$. Первое равенство не зависит от параметра и задает *конкретную функцию*, следовательно, ее график занимает на плоскости постоянное положение. Второе равенство зависит от параметра и задает *семейство функций*, следовательно, положение конкретного графика из семейства зависит от соответствующего значения параметра. Для решения уравнения придется решить вопрос о взаимном расположении графиков. Построим эти графики.

Первый график можно построить с помощью инструмента GeoGebra, задав в строке ввода равенство $y = \text{abs}(\text{abs}(x) - 1)$. Он состоит из двух лучей и двух отрезков, каждый из которых параллелен одной из биссектрис координатных углов, первого или второго.

Второй график представляет собой прямую линию, параллельную биссектрисе первого и третьего координатных углов. Параметр b является начальной ординатой, то есть ординатой точки пересечения прямой с осью Oy . Для построения графика с помощью инструмента GeoGebra нужно ввести ползунок b , выбрав значения по умолчанию, а затем в строке задать равенство $y = b + x$.

Перемещая график линейной функции вручную или с помощью инструмента «Анимировать», видим::

1) При $b \in (-\infty, -1)$ графики не пересекаются, следовательно, уравнение не имеет решений.

2) При $b = -1$ правый луч первого графика целиком лежит на прямой, следовательно, уравнение имеет бесконечно много решений. Более точно, любое число $x \in [1, +\infty)$ является решением.

3) При $b \in (-1, 1)$ прямая пересекает правый отрезок первого графика в единственной точке, следовательно, уравнение имеет одно решение. Желающие могут найти его после лекции.

4) При $b = 1$ левый отрезок первого графика целиком лежит на прямой, следовательно, уравнение имеет бесконечно много решений. Более точно, любое число $x \in [-1, 0]$ является решением.

5) При $b \in (1, +\infty)$ прямая пересекает левый луч первого графика в единственной точке, следовательно, уравнение имеет одно решение..

2 способ (аналитический).

Разумеется, данная задача имеет **чисто алгебраическое решение**, которое не апеллирует ни к геометрии, ни к компьютеру. Мы не будем приводить его целиком, однако попытаемся оценить его сложность.

Во-первых, очевидно, что в уравнении $||x| - 1| = b + x$ левая часть неотрицательна, следовательно, правая часть тоже неотрицательна, т.е. $x \geq -b$. Это означает, что какое бы решение мы ни нашли в дальнейшем, нам придётся проверить неравенство $x \geq -b$.

Во-вторых, нам придётся раскрыть модули, сначала внутренний, а потом внешний. Каждый раз при раскрытии модуля придётся рассматривать два случая в зависимости от того, какой знак имеет выражение под знаком модуля. В итоге нам придётся рассмотреть четыре случая и в каждом из них проверить условие $x \geq -b$.

В итоге можно сказать, что для выполнения чисто алгебраического решения нам придётся проделать объёмные вычисления, подчинённые изощрённой логике. Казалось бы, они не нужны, потому что мы уже имеем краткое и изящное решение. Тем не менее, полезно проделать это. Вспомните сюжет «Гибкость»: математику надо уметь переключаться с одних действий на другие, а это возможно только тогда, когда он владеет разнообразными способами действий.

Более сложные уравнения получаем, если они содержат не один, а два и более параметра.

Задача 7. Определите количество решений уравнения $||x| - 1| = b + ax$ в зависимости от параметров a и b . Закрасьте координатную плоскость bOa в соответствии со следующим правилом: точки $P(b_1, a_1)$ и $Q(b_2, a_2)$ имеют один цвет, если уравнения $||x| - 1| = b_1 + a_1x$ и $||x| - 1| = b_2 + a_2x$ имеют одинаковое количество решений.

Для ответа на поставленные вопросы задачи, сначала определим, сколько цветов нам потребуется для закрашивания плоскости. Прооведя несложные рассуждения, получаем, что для закрашивания плоскости нам потребуется **шесть** цветов. Понятно, что изучение всей координатной плоскости bOa потребует большой по объёму и аккуратной работы. Тем не менее, такая работа вполне посильна для учащихся, поскольку базируется на выполнении ряда простых действий в рамках используемой программы. Задача предполагает решение под руководством учителя, и ряд этапов выполняется самостоятельно.

Представленный в новой форме учебный материал концентрирует внимание учащихся, заставляет их по-другому оценить предлагаемую информацию. Применение цвета, графики, анимации позволяет моделировать различные ситуации, экономя время на уроке и увеличивая объем воспринимаемой информации. Это позволяет усилить мотивацию учащихся к учебе, повысить результативность обучения.

На таких уроках обычно царит атмосфера доброжелательности, участия, взаимного уважения. Только творчески работающий учитель, имеющий широкие и глубокие знания по своему предмету и владеющий новыми технологиями обучения, может в полной мере реализовать цели и задачи занятия, показать процесс поиска решения задач, раскрыть красоту решения задачи, а также познакомить с приемами составления задач. Все это способствует организации учебно-исследовательской, творческой деятельности ученика и

учителя. У учащихся возникает потребность творчески подходить к учебному материалу для того, чтобы овладеть новыми знаниями.

Мы согласны с высказыванием профессора Александра Григорьевича Мордковича: «... надо сместить акценты, считать функционально-графический метод первым методом в любых типах уравнений. И будет достигнут двойной успех: во-первых, ученики получат мощный и активный метод решения уравнений, во-вторых, они перестанут со страхом произносить слова «построим график функции». Здесь чистая психология; если график функции не цель обучения, а средство, то работа с ним происходит без натуги, естественно».[6]

Использование графического метода при решении разнообразных задач формирует графическую культуру учащихся. Навыки построения графиков, эскизов графиков функций и нефункциональных зависимостей, «чтение» графиков, умение находить закономерности встречающихся в жизни процессов и наглядно представлять их нужно в самых разных профессиях.

Библиографический список

1. Азлецкий С. Л. Решение уравнений с модулем с помощью графика / С.Л. Азлецкий // Математика для школьников. – 2014. – №6. – С.15-17.
2. Глухова, А. Поиск оптимального решения уравнения с модулями / А. Глухова // Математика. – 2011. – №3.– С.16-20.
3. Костюков А. В. Теоретические основы и практика формирования графической культуры у студентов технических вузов в условиях модернизации высшего профессионального образования (на примере начертательной геометрии и инженерной графики): дис. ...д-ра пед. наук: Оренбург, 2004. - 328 с.
4. Лямина А.А. Графический язык – международный язык общения: мат-лы XI регион. науч.-техн. конф. «Вузовская наука – Северо – Кавказскому региону». Т. 2. Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. 168 с.
5. Мордкович А. Г. Алгебра. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А.Г.Мордкович А. Г., Л. А. Александрова, Т. Н. Мишустина, Е. Е. Тульчинская, П. В. Семенов – М: Мнемозина, 2010.
6. Мордкович А.Г. Беседы с учителями математики: учебно-метод. пособие/ А.Г.Мордкович.–2-е изд., доп. и перераб. –М.:ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. –336 с.

УДК 378.147

А.В. Харламов, Н.Л. Будахина

Экономическая олимпиада как метод стимулирования обучающихся заниматься научной деятельностью

Аннотация

Данная олимпиада представляет собой систему заданий по отбору наиболее одаренных и наиболее настроенных на учебы студентов.

Олимпиада проводится в 3 этапа, каждый из которых сложнее и ориентированнее на практику, чем предыдущий.

1. Тесты
2. Решение кейсов
3. Написание бизнес-плана

Теоретическая значимость данной олимпиады состоит в том, что проведя ее, мы

получаем статистику по знаниям и успехам студентов в выбранной области знаний – экономике.

Практическая ценность данной работы состоит в том, что получив на руки теоретические результаты, мы можем влиять на студентов в их исследовательской и учебной деятельности, мотивируя их различными вещами (стипендия, грамоты и т.д.)

Annotation

This Olympiad is a system of assignments to select the most gifted and most attuned students.

The Olympiad is held in 3 stages, each of which is more complex and more practice-oriented than the previous one.

1. Tests

2. Solution of cases

3. Writing a business plan

The theoretical significance of this Olympiad is that by conducting it, we get statistics on the knowledge and success of students in the chosen field of knowledge - the economy.

The practical value of this work is that having obtained theoretical results, we can influence students in their research and educational activities, motivating them with various things (scholarships, letters, etc.)

Ключевые слова

Олимпиада, кейсы, бизнес-план.

Keywords

Olympiad, cases, business plan.

Каждый учебный год проходит множество научных конференций, и, нужно сказать, что участвуют в них далеко не все студенты.

Соответственно возникает потребность решить данный вопрос и привлечь новых студентов для участия.

Я предлагаю свой вариант решения – подготовить и провести экономическую олимпиаду для студентов первого курса экономического направления.

В чем ее суть: участники, решившие ряд заданий, о которых речь пойдет позже, и занявшие призовые места, получают дополнительную научную стипендию как приз.

А для того, чтобы продолжать получать данную стипендию, студентам будет необходимо и дальше участвовать в научных исследованиях.

Олимпиада направлена на выявление наиболее талантливых студентов и их поддержку. Важной составляющей олимпиады является пропаганда научных экономических знаний среди молодого поколения.

Участие в олимпиаде – это реальная возможность сделать первый шаг к своей карьере. Участникам олимпиады предстоит выполнить задания в области экономики, продемонстрировать свои умения анализировать тенденции развития современного российского общества в сфере экономических отношений.

Основными целями разработки олимпиады являются:

- Формирование общекультурных и профессиональных компетенций у студентов (обозначение компетенций взяты из Стандарта обучения по специальности: «Профессиональное обучение: экономика и управление»)

- владеет культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОК-18);

- владеет технологией научного исследования (ОК-19);

- владеет процессом творчества (поиск идей, рефлексия, моделирование и др.) (ОК-28);

- способен организовывать учебно-исследовательскую работу (ПК-11);

- готов к анализу и организации экономической, хозяйствственно-правовой деятельности в учебно-производственных мастерских и на предприятиях (ПК-26);

- Выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научной деятельности

- Поддержка одаренной молодежи
 - Повышение образовательного уровня обучающихся
 - Популяризация экономических и предпринимательских знаний среди молодежи
- Основными задачами разработки олимпиады являются:

- Разработать практико-ориентированные задания для олимпиады
- Разработать систему ранжирования заданий по уровню сложности
- Разработать систему оценки заданий
- Группировать формы организации труда участников

Задания олимпиады поделены на несколько категорий:

1. Задачи и тесты.

Тесты поделены на 3 категории – поставить «Да/Нет», выбрать один верный из нескольких вариантов и выбрать несколько верных из нескольких вариантов ответа. Так же присутствуют 4 ситуационные задачи.

2. Решение кейсов.

Участникам будут предоставлены несколько проблемных экономических ситуаций, из которых им необходимо будет найти выход.

3. Написание бизнес-плана.

Участникам будет необходимо написать бизнес-план по заранее предоставленному плану.

Как результат, подготовлена программа олимпиады, которую можно использовать для отбора наиболее заинтересованных в исследовательской работе студентов.

По всей проделанной работе можно подвести выводы:

- Разработана система практико-ориентированных заданий по отбору заинтересованных в исследовательской работе студентов
- Разработана система ранжирования заданий и оценок
- Установлена четкая связь между решаемыми заданиями и применяемыми в жизни ситуациями

Но, так как эта олимпиада еще не увидела свет, то рекомендуется провести апробацию.

Библиографический список

1. Автономов В.С. Введение в экономику. – М.: Вита-Пресс, 1998.
2. Акимов Д.В., Дичева О.В., Щукина Л.Б. Решения задач по экономике: от простых до олимпиадных. М.: Вита-Пресс, 2010 (и др. издания)
3. Акимов Д.В., Дичева О.В., Щукина Л.Б. Задания по экономике: от простых до олимпиадных. М.: Вита-Пресс, 2008 (и др. издания)
4. Липсиц И.В.. Экономика. В 2-х книгах . -М.: Вита-Пресс, 2000
5. Любимов Л.Л., Раннева Н.А.. Основы экономических знаний. - М.: Вита-Пресс, 2000.
6. Матвеева Т.Ю. «Введение в макроэкономику» М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008.
7. Мицкевич А.А. Сборник заданий по экономике. - М.: Вита-Пресс, 2004.
8. Нуреев М. Курс микроэкономики. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 2002.
9. Савицкая Е.В., Евсеева А.О. Самостоятельные и контрольные работы по экономике: пособие для 10-11 кл. – М.: Вита-Пресс, 2010.
10. Савицкая Е.В., Евсеева А.О. Решения самостоятельных и контрольных работ по экономике. – М.: Вита-Пресс, 2010.
11. Фридман А.А., Бусыгин В.П., Акимов Д.В. Экономика. Всероссийские олимпиады. Выпуск 1. – М.: Просвещение, 2012.

12. Д.В. Ливанов. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)», 2015г.

УДК 33

Т.С. Козлова, А.Ю. Кравчук

Сравнение мерчандайзинговой деятельности сети магазинов «Дикси» и «Магнит»

Аннотация

За последние годы развития маркетинга, всё большее внимание стали уделять таким инструментам, которые лишь с недавнего времени начали признаваться как полноценные и эффективные способы воздействия на поведение потребителей тех или иных товаров. К таким инструментам относится мерчандайзинг.

Для российской практики понятие мерчандайзинга является относительно новым. Однако вопросам организации мерчандайзинговой деятельности как эффективной маркетинговой технологии увеличения продаж розничных сетей в нашей стране уделяется всё больше внимания. Этому способствует общая ситуация на рынке розничной торговли, связанная с ростом сетей, увеличением количества новых торговых марок, а также с изменением потребительских предпочтений.

Annotation

In the last years of marketing development, more and more attention has been paid to such tools, which only recently began to be recognized as full-fledged and effective ways to influence the behavior of consumers of certain goods. These tools include merchandising.

For Russian practice, the concept of merchandising is relatively new. However, the organization of merchandising activities as an effective marketing technology to increase sales of retail networks in our country is paying more attention. This is facilitated by the general situation in the retail market, related to the growth of networks, the increase in the number of new brands, as well as the change in consumer preferences.

Ключевые слова

Мерчандайзинг, анализ, «Дикси», «Магнит»

Keywords

Merchandising, analysis, "Dixie", "Magnet"

Мерчандайзинговая деятельность – это процесс активного отношения субъекта к действительности розничного торгового предприятия и поведению посетителей торгового зала, в ходе которых происходит достижение им целей мерчандайзинга[3].

Актуальность темы заключается в том, что на протяжении всей истории товарно-денежных отношений продавец каждый раз старался выделить свой товар, сделать его привлекательнее. Сегодня задача заключается в том, чтобы товар был востребован, чтобы он обладал такими свойствами, которые необходимы потребителю.

Основной целью исследования является сравнение систем мерчандайзинга сети магазинов «Дикси» и «Магнит».

Обе торговые точки имеют сильные и слабые стороны. Не смотря на разный объем торговых площадей, они страдают от практически идентичных недостатков.

В ходе проведенного анализа были выявлены следующие недостатки мерчандайзинга в торговых залах сети магазинов «Дикси» и «Магнит».

Таблица 1
Недостатки мерчандайзинга сети магазинов «Дикси» и «Магнит»

Элемент мерчандайзинга	Недостатки	
	Дикси	Магнит
Интерьер	В целом у интерьера практически отсутствуют недостатки, среди них можно выделить практически отсутствующий фирменный дизайн в отделе замороженной продукции	В целом в интерьере можно заметить один недостаток, отсутствие фирменного стиля внутри магазина.
Расположение отделов	Расположение отделов местами нелогичное и у покупателя может возникнуть проблема с ориентацией по торговому залу. Некоторые товары повседневного спроса расположены неудобно, вдали от основного коридора.	Расположение отделов достаточно удобное для тех клиентов, которые уже не первый раз оказались в торговом зале крупного супермаркета, отделы следуют друг за другом, отсутствует их разбросанность по разным точкам зала.
Информативные знаки и рисунки	Объявления, размещаемые в торговом зале для посетителей заметны, читаемы. Вывески крупные, для данной сети магазинов характерен оранжевый цвет.	В основном объявления размещены в начале зала или на дверях, характерный недостаток – мелко указан режим работы магазина.
Вывески и указатели в торговом зале	В целом вывески и указатели плохо помогают покупателю ориентироваться в торговом зале.	Вывески отсутствуют.
Ценники на товар	Крайне редко возникают ситуации, когда товар отсутствует на полке, а ценник остается.	Ценники периодически не соответствуют продукции, возникают ситуации, когда товар отсутствует на полке, а ценник остается. Существенное преимущество-различие цветов ценников при наличии акций.
POS - материалы	Рекламные материалы в торговом зале отсутствуют, что не способствует созданию визуальных образов, а также не формирует импульсные покупки.	Рекламные материалы в торговом зале практически отсутствуют, редкие, небольшие информационные стенды.
Цвет	Отличительный цвет данной торговой сети-оранжевый, это ярко выражено в торговом зале.	Фирменные цвета-красный и белый, что также ярко выражено в торговом зале.

Освещение и световые эффекты	Свет мягкий, теплый. При таком освещении продукция выглядит пестрой и привлекательной	Недостаточное освещение в отделах с непродовольственной продукцией и наоборот, чрезмерной в отделах с продуктами питания.
Запахи	Торговая точка отличается едким запахом, не понятно откуда он возникает, возможно из-за испорченности овощей и фруктов	Слабые запахи по всей территории торгового зала, которые способствуют импульсивным покупкам. Однако в зоне, где расположены овощи и фрукты часто присутствуют испорченный продукт, который не сразу убирают, следовательно, возникает запах.
Торговый персонал	Функции мерчандайзинга выполняют продавцы – консультанты, продавцы – кассиры, однако на кассе зачастую присутствует один человек.	Функции мерчандайзинга выполняют продавцы – консультанты (их часто можно встретить в торговом зале), продавцы – кассиры, однако на кассе зачастую присутствует один-два человека, в магазине часто создаётся большая очередь. Администратор зала всегда находится на своём месте.
Наличие парковки и близость к остановке общественного транспорта	«Дикси» расположена в непосредственной близости к остановке общественного транспорта, парковка присутствует, однако небольшая.	«Магнит» не имеет парковочных мест, есть небольшая территория, прилегающая к магазину, где паркуются машины, однако асфальт там разбит, неудобный въезд из-за высоких бордюров. Остановка находится в непосредственной близости к магазину.

Предложения по совершенствованию систем мерчандайзинга в торговых сетях магазинов «Дикси» и «Магнит»

Цель любого предприятия – получение прибыли, поэтому важным этапом является стимулирование, как торгового персонала, так и самих покупателей.

Важно заинтересовать персонал в дополнительной прибыли и при этом использовать экономический метод мотивации. Покупателей тоже необходимо побуждать делать дополнительные покупки и за это тоже вознаграждать его.

Двигаясь вдоль стеллажей, покупатели хуже замечают товары, находящиеся в конце каждого ряда. Значит, на таких полках должны находиться товары в яркой, обращающей на себя внимание упаковке. Здесь же целесообразно поместить рекламную информацию на плакатах, выложить кусочные буклеты и листовки. Товары разных

производителей, имеющие одно функциональное предназначение, необходимо выкладывать вертикальным методом размещения на полке[5].

Главное, чтобы полки не были пусты. Из-за нерационального размещения и нестабильной выкладки товара магазин теряет своих покупателей, так как пустые полки наталкивают их на мысль, что у данного магазина не хватает средств на закупку товаров. Пополнение стелажей следует проводить не только до открытия и перед закрытием магазина, но и в течение дня, так как необходимо помнить, что заполненность полок товарами должна быть равномерная, все товары комплексно выложены и занимают своё место и все без исключения являются важными для потребителей.

При оформлении интерьера торгового зала следует исходить из создания оптимальных условий для демонстрации товара. Для лучшей ориентации покупателей в торговом зале устанавливаются информационные указатели о размещении отдельных товарных групп.

Размещение товаров на торговых стеллажах по мере возрастания цены является очень популярным даже в крупных торговых сетях. Тем не менее, чтобы увеличить продажи, следует размещать «новинки» в ассортименте на самых видных местах[4].

Также следует поступить и не только с новыми товарами, выводимыми на рынок известными производителями, но и с только что появившимися и зарекомендовавшими себя брендами.

Таким образом, проведя анализ мерчандайзинговой деятельности двух супермаркетов в сравнении можно сделать вывод, что знание основ мерчандайзинга и его практическое внедрение позволяет вывести бизнес розничных торговых предприятий и систему обслуживания покупателей на качественно новый культурный и деловой уровень.

Библиографический список

1. Розничная сеть «Магнит». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magnit-info.ru/>
2. Группа компаний «Дикси». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dixy.ru/>
3. Правила мерчандайзинга: невидимый, но полезный. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://in-scale.ru/blog/pravila-merchandajzinga.html>
4. Корзун А.В. Методика оценки эффективности мерчандайзинга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marketing.by/mnenie/metodika-otsenki-effektivnosti-merchandayzinga/>
5. Масляева М. Мерчандайзинг – современный двигатель торговли / Масляева М. // Экономика и жизнь. Издательский дом «Экономическая газета». – 2010. № 11 – с.19

СЕКЦИЯ 7

Общественные и гуманитарные науки: филология, лингвистика

УДК 82-3

М.Ю. Третьякова, Т.Г. Кучина

Оптическая образность в русскоязычной прозе В.Набокова

Аннотация

Влияние различных «зрелищных» видов искусства свидетельствует о синтетическом характере набоковских произведений. Заимствование основных приемов создания образа из живописи, фотографии, искусства театра и кино позволяет выбрать объектом нашего исследования именно визуальный мир романа. Автор ориентирован больше на визуальное воздействие на читателя, нежели на вербальное. Поэтому визуальные образы произведений В. Набокова можно расценивать как основной прием создания персонажей, изображения их внутреннего мира. Научная новизна нашего исследования заключается в том, что мы сосредоточили свое внимание на тех оптических иллюзиях, которые возникают в результате визуальных aberrаций героев, и передаются через призму их восприятия.

Актуальность работы обусловлена тем, что исследование механизмов построения оптических иллюзий позволяет предложить новые аспекты интерпретации текста.

Апробация работы: Диплом за первое место в секции «Актуальные вопросы изучения литературы рубежа XIX-XX вв. и прозы русского зарубежья» 71 студенческой научной конференции «День науки».

Диплом третьей степени, призер открытого регионального конкурса научно – исследовательских, прикладных работ и инновационных проектов обучающихся «Шаг в будущее – 2016»

Annotation

The influence of various "spectacular" art forms testifies to the synthetic nature of Nabokov's works. Borrowing the basic methods of creating an image from painting, photography, theater and cinema art allows us to choose the object of our research is the visual world of the novel. The author focuses more on the visual impact on the reader than on the verbal. Therefore, visual images of V. Nabokov's works can be regarded as the main device for creating characters, images of their inner world. The scientific novelty of our research is that we focused our attention on those optical illusions that arise as a result of the visual aberrations of the characters, and are transmitted through the prism of their perception.

The urgency of the work is due to the fact that the study of the mechanisms of constructing optical illusions allows us to offer new aspects of the interpretation of the text.

Approbation of work: Diploma for the first place in the section "Actual issues of studying literature at the turn of the XIX-XX centuries. And the prose of the Russian Abroad "71 students' scientific conference" Day of Science ".

Diploma of the third degree, the winner of the open regional competition of research, applied works and innovative projects of students "Step into the future - 2016"

Ключевые слова

Набоков, визуальная aberrация, оптическая перспектива, «Отчаяние», «Король, дама, валет».

Keywords

Nabokov, visual aberration, optical perspective, Despair, King, Queen, Jack.

На то, что художественное пространство романов Набокова представляет собой определенный визуальный или оптический строй, уже обращали внимание в своих работах некоторые исследователи. Например, М. Гришакова в своей статье «*Визуальная поэтика В. Набокова*» говорит о влиянии на его творчество искусства живописи, направлений импрессионизма и сюрреализма. «*Изобразительное искусство – один из важнейших источников аллюзийности в произведениях Набокова*» [8], – отмечает О. Ю. Уиллис.

М. Гришакова делает акцент на важности «физического» зрения в художественном пространстве В. Набокова: «*У Набокова внимание сосредоточено на самом акте зрения или визуализации и на тех оптических эффектах, что возникают в пространстве между наблюдателем и наблюдаемым: для него важно именно «соучастие» мира и наблюдателя*» [3]. Через преломляющий взгляд героя строится визуальная аберрация, которая мотивирует развитие сюжета и служит инструментом авторской игры с читателем, так характерной для Набокова.

В. Набоков был не единственным писателем, уделявшим внимание визуализации в своих произведениях. Например, автобиографический герой А. Ремизова обладал особой спецификой зрения: «*Подстриженными* глазами я смотрю на мир. Тут мое счастье – мое богатство и моя бедовая доля» [6, с. 340]. Ремизов высказывает мысль: близорукость – это особый способ познания мира, созворчество, особый дар видеть то, что скрыто от других. Герой Л. Добычина тоже близорук, но не знает об этом, он воспринимает видимый мир как объективно существующий, а надев очки – разочаровывается: «*Я стал думать о том, что до этого все, что я видел, я видел неправильно*» [5, с. 296]. Близорукие герои-наблюдатели Л. Добычина и А. Ремизова воспринимаются как творцы нового, особого мира.

Герои В. Набокова, за некоторым исключением, не имеют физических недостатков зрения. Но они многое не видят, что часто заканчивается для них катастрофой. Все иллюзии и аберрации мотивированы мировоззрением, замкнутостью, эгоизмом. Автор эксплуатирует эту особенность своих героев для игры с читателем. Его персонажи могут выступать либо в роли ненадежного повествователя (Герман из «Отчаяния»), либо в роли носителя точки зрения (герои романа «Король, дама, валет») и с легкостью провести доверчивого читателя и обмануться самим.

Рассмотрим роман «Король, дама, валет». В заглавие романа вынесено три ключевых образа главных героев: Король – Драйер, муж дамы – Марты, и его племянник, любовник его жены валет – Франц. Они, как и герой-рассказчик романа «Отчаяние» – Герман – обладают своей спецификой видения, и читатель, получая информацию через призму их искаженного зрения, сталкивается с искаженным изображением.

Франц – двадцатилетний провинциал, который впервые в жизни едет в столицу, в Берлин. Образ города в романе мы встретим несколько раз, данный через призму сознания Франца, но образы это будут совершенно разные. В первый раз, еще в экспрессе, Берлин приснился ему таким, каким он видел его на открытках.

Взгляд Франца на мир интересен ввиду нескольких обстоятельств: во-первых, он молодой и неопытный юноша из глубинки, наивен и полон всяческих ожиданий, мечтаний и восторгов, во-вторых, он близорук. Два эти фактора мешают ему адекватно оценить происходящее, и читатель, смотря через призму его искаженного зрения, также получает искаженное изображение.

Например, когда он входит в купе второго класса и видит там впервые Драйера и Марту, у Драйера он отмечает «подстриженные, желтые усы» [1, т.2, с. 134], а по внешнему виду принимает его за иностранца, и повествователь напрямую говорит нам о том, что Франц допустил ошибку: «*Господин, верно, иностранец, оттого что воротничок мягкий, и вообще...* Однако Франц ошибся» [1, т.2, с. 134]. Франц восторгается обстановкой в купе: «*Сиденье было так мягкое, так уютно торчал у виска полукруглый выступ, отделяющий одно место от другого, так изящны были снимки на стене: какой-*

то собор, какой-то водопад» [1, т.2, с.134] Его привлекает внешнее, вещественное, роскошное, не свойственное его миру. Отсутствие названий у водопада и собора говорит в пользу того, что купе дано именно глазами Франца, так как его узкий кругозор не позволяет ему определить названия этих мест и объектов.

Первое знакомство четы Драйеров и Франца происходит через зрительный контакт. Герои рассматривают друг друга, но не вступают в диалог. Сама ситуация поездки в одном купе ставит героев в условия вынужденного соседства, они принужденно сосредотачивают внимание друг на друге. В Франце Марта не увидела своего будущего любовника, а Драйер не смог предположить, что этот юноша его племянник. Это очень значимый эпизод, он пророчит дальнейшую замкнутость героев в себе и их не способность разглядеть ближнего. Ситуация неузнавания сообщает читателю о том, что герои многого не видят и ошибаются.

Драйер – наблюдатель: Марта кажется ему «холодноватой», но это качество он ставить ей скорее в плюс, нежели в минус: «*Быть может, вся прелесть Марты именно в том, что она так холодна. Есть холодок в ощущении счастья*» [1, с. 244]. Эрика, бывшая его подруга, более проницательная, предполагает, что жена ему изменяет (и оказывается права), она единственный персонаж в тексте, кто видит его таким, каким он есть: «*Ты сажаешь человека на полочку и думаешь, что он будет так сидеть вечно, а он сваливается, - а ты и не замечаешь, – думаешь, что все продолжает сидеть, и в ус себе не дуешь*» [1, с. 245].

Драйеру не удается увидеть истину. «*Наблюдательный, остроглазый Драйер переставал смотреть зорко после того, как между ним и рассматриваемым предметом становился приглянувшийся ему образ этого предмета, основанный на первом остром наблюдении*» [1. С. 199]. Его расследование алкогольных пристрастий шоfera заканчивается внезапной трагедией и гибелью водителя. Марта тоже умирает, а Драйер остается в неведении, что двое самых близких людей предали его и готовили на него покушение.

Герман, рассказывая свою повесть, постоянно твердит о сходстве его и Феликса. «*Наше сходство казалось мне игрой чудесных сил*» [2, с. 404]. Ему удается убедить читателя в том, что Феликс действительно его двойник, но только до тех пор, пока его повествование не выходит из-под контроля. Ни сам Феликс, ни лакей, ни служащие гостиницы, ни полиция и даже жена Германа этого не увидели, что и стало катастрофой для его идеальной криминальной повести. С. Давыдов в своей монографии «Тексты-матрешки» Владимира Набокова» отмечал: «*Самосозерцанием созданный внутренний мир Германа – это замкнутый солипсический космос Нарцисса, непричастного к окружающему миру*» [4, с. 107]. Герман видит только образ предмета, составленный его сознанием. Он буквально заставляет читателя увидеть удивительное подобие между ним и Феликсом: «*Читатель, ты уже видишь нас. Одно лицо!*» [1, т.3, с. 406].

Герман всех вокруг себя считает дураками: свою жену, ее брата-художника, Орловиуса и несчастного Феликса. Точная копия – наивысшая художественная ценность для Германа в мире двойников. Всюду ему мерещатся одинаковые люди и предметы, например, в табачной лавке над дверью «*был натюр-морт Ардалиона: трубка на зеленом сукне и две розы*» [2, с. 438], который на самом деле оказался работой племянницы торговки: «*...что за дичь, - подумал я. - Ведь нечто очень похожее, если не точь-в-точь такое я видел у него*» [2, с. 438]. Копия картины, копия лакея, «*Медного всадника*», копия себя самого – все это говорит о неумении героя увидеть истину. С ним в полемику вступает Ардалион, который отрицает двойничество: «*Всякое лицо – уникум*» [2, с.421]. Его слепота при отсутствии физических недостатков и гипертрофированный эгоцентризм позволяют сопоставить его с Драйером.

Но отличие от Германа Драйер успешный коммерсант, разбогатевший волей случая. Судьба вообще на его стороне, именно благодаря ее непредсказуемому повороту он спасен от смерти. Он любит жизнь и все, что к ней относится. Он мечтает стать

путешественником, лыжником, примеряет роль сыщика (пусть и в неудавшемся расследовании) и вместе с «синещеким» изобретателем создает «живых» кукол. Ему претит мысль о смерти, тем более об убийстве, при посещении криминального музея он разглядывает лица бесчисленных преступников и заключает: «*каким нужно быть нудным, бездарным человеком, тупым однодумом или дураком-истериком, чтобы попасть в эту коллекцию*»[1, т.2, с. 264]

У Марты провалился чудесный замысел убийства. Ее точка зрения основана на том, что видимое либо соответствует ее представлению и ожиданиям, тому, как это должно быть, и тогда это хорошо, либо не соответствует, и тогда это плохо. «*Жизнь должна идти по плану, прямо и строго, без всяких оригинальных поворотиков*» [1, с. 137]. Планируя убийство Драйера, Марта и Франц не приняли во внимание тот фактор, что он живой, и, не зная об их планах, он может действовать не по сценарию: «*незаметно для него самого Драйер раздвоился. Был Драйер, опасный, докучливый, который ходил, говорил, хохотал, и был какой-то, отклеившийся от первого, совершенно схематический Драйер, которого и следовало уничтожить*» [1, с. 246]. В самый неподходящий момент Драйер заговорил о выгодном деле, чем спас себе жизнь.

Герман – герой собственной повести. Он безумец, зацикленный на двойничестве и самолюбовании. В поисках вечных копий и повторений он утрачивает связь с жизнью, которая движется стихийно, где все устроено волей случая. Его концепция будущего мира чудовищна, как и замысел, который он воплощает. Совершив преступление против жизни, Герман терпит крах и навсегда остается из неё вырванным, превращаясь в отвратительную «лжесобачку». Терпит крах и его произведение. Он не заметил палку, оставленную Феликсом в машине, что изначально было гарантией провала (даже если бы Феликс был на него похож). В одиннадцатой главе, где идет смещение точки зрения: из газетных статей, письма Аралиона читатель видит иной взгляд на произошедшее, повесть становится романом. В финале все кажется герою лжебытием, дурным сном, но проснуться ему не удается.

Специфика видения героев и составляет визуальный мир романов. Их точки зрения сменяют друг друга, и каждый герой получает право голоса. Художественный мир, увиденный и переданный глазами набоковских героев, является плодом их слепоты и ограниченности, узкого мировоззрения. Истинная картина мира искажается через призму сознания героев, вытекая в визуальную аберрацию. Субъективное мировосприятие оказывается в оптической перспективе романов. Повествователь – главенствующая сила, доминирующая в повествовании. В финале читателю неявное становится очевидным, герои оборачиваются жертвами собственной слепоты и разрушенных иллюзий, а вездесущий автор вершит их судьбы.

Библиографический список.

1. Набоков, В.В. Русский период. Собрание сочинений в 5 томах. Том 2 / В.В. Набоков. Сост. Н. Артеменко-Толстой. Предисл. А. Долинина. Прим. М. Маликововой, В. Полищук, О. Сконечной, Ю. Левинга, Р. Тименчика. – СПб.: Симпозиум, 2004.
2. Набоков, В.В. Русский период. Собрание сочинений в 5 томах. Том 3 / В.В. Набоков. Сост. Н. Артеменко-Толстой. Предисл. А. Долинина. Прим. М. Маликововой, В. Полищук, О. Сконечной, Ю. Левинга, Р. Тименчика. – СПб.: Симпозиум, 2004.
3. Гришакова М. О визуальной поэтике В. Набокова. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/document/404860.html>.
4. Давыдов, С. «Тексты-матрешки» Владимира Набокова [Текст]. / С. Давыдов. – Мюнхен : Otto Sagner, 1982.
5. Добычин Л. И. Город Эн [Текст]. – М. : Эксмо, 2007. – 304 с.
6. Долинин А. Истинная жизнь писателя Сирина: Работы о Набокове [Текст]. – Спб.: Академический проект, 2004.
7. Ремизов А.М. Собрание сочинений. Т. 8. Подстриженными глазами. Иверень [Текст]. – М. : Русская книга, 2000. – 700 с.

8. Уиллис О. Ю. Поэтика городского пейзажа в прозе В. В. Набокова русского периода творчества. Дисс. ... к. ф. н. - М. : Московский государственный университет им. Ломоносова, 2008.

УДК 82-1

О.А. Сластенина, Т.Г. Кучина

Принципы музыкальной композиции в стихотворениях Б. Пастернака

Аннотация

Статья посвящена выявлению в лирике Б. Пастернака композиционных приемов, которые восходят к законам музыкальной формы. Стихотворный цикл «Тема с вариациями» представляет собой целостное и законченное произведение, которое построено в соответствии с канонами одноимённой музыкальной формы. Вариативность заявленной темы первого стихотворения прослеживается в трансформации образов и мотивов отдельно взятых стихотворений цикла. На примере разбора фонетической структуры стихотворения «Импровизация» показано, что доминирование одного-двух опорных звуков на том или ином отрезке текста, регулярные звуковые повторы, рекомбинации согласных и гласных формируют «акустический сюжет» произведения, который может прочитываться в системе музыкальных категорий. Наибольшую значимость в нем получают такие аспекты музыкальной формы, как «остинатный бас», динамические оттенки (форте, пиано и др.), особенности мелодической артикуляции (музыкальные штрихи – стаккато, легато) Структура стихотворения «Определение поэзии» также не лишена влияния раннего увлечения музыкой Пастернаком. В его основу лег приём акцентуации отдельных фраз, который сформирован за счет анафорических повторов и особым образом организованного ритмического рисунка стиха. Данный приём схож с музыкальным штрихом синкопа.

Annotation

The article is devoted to the identification in the lyrics of B. Pasternak of compositional techniques that go back to the laws of musical form. The poetic cycle "Theme and Variations" is a complete and complete work that is built in accordance with the canons of the same musical form. Variability of the declared theme of the first poem can be traced in the transformation of images and motifs of separately taken poems of the cycle. On the example of the analysis of the phonetic structure of the poem "Improvisation" it is shown that the dominance of one or two reference sounds on one or another segment of the text, regular sound repeats, recombinations of consonants and vowels form the "acoustic plot" of a work that can be read in the system of musical categories. Such aspects of the musical form as "ostinatny bass", dynamic shades (forte, piano, etc.), features of melodic articulation (musical strokes - staccato, legato) are the most important in it. The structure of the poem "Definition of poetry" is also not devoid of the influence of early fascination Music by Pasternak. It was based on the accentuation of individual phrases, which was formed due to anaphoric repetitions and a specially organized rhythmic drawing of the verse. This technique is similar to the musical touch of a syncopate.

Проблема взаимосвязи музыки и художественного текста (в частности поэтического) является объектом научных интересов как литературоведов, так и многих музыковедов, так как оба эти вида искусства имеют общую природу, они находились на стадии синкретизма в фольклорном творчестве и, несомненно, взаимодействуют и влияют друг на друга и после их обособления. К тому же для тенденций развития искусства XX века характерно такое понятие, как синтез искусств, что отражается и в поэзии, в том

числе в поэтических текстах Б. Л. Пастернака. Обостряет интерес к изучению данного аспекта в поэтике Пастернака и его биографические факты. Поэт родился и жил в условиях, благоприятных для развития музыкальных талантов, прежде чем прийти к литературному творчеству, он прошёл школу композиторства.

Творчество Б. Л. Пастернака с точки зрения взаимодействия словесного искусства и музыки рассматривается многими исследователями. Работа М. А. Авериной [1] обращена к проблеме музыкальности лирики Б. Пастернака как к одному из способов творческого мышления, воплощённого в его поэтическом языке. Одним из авторитетных исследований роли музыки в творческом опыте Пастернака является книга Я. Платека «Верьте музыке!» ([5]; глава «Страна без соседей») – однако в большей степени монография полезна музыковедам, а не литературоведам. К сожалению, работ, обращённых к анализу музыкальных форм в поэзии Б. Л. Пастернака, не так уж и много. К их числу относятся статьи В. Баевского [2], Б. Каца [3], А. Фэвр-Дюпэрг [6,7]. Именно проведенные А.Фэвр-Дюпэрг сопоставления стихотворений Пастернака и их музыкальных «претекстов» легли в основу данной работы.

В названии стихотворного цикла Б. Л. Пастернака «Тема с вариациями» заявлен термин, обозначающий музыкальную форму произведения, в которой первоначально изложенная тема неоднократно повторяется, но в изменённом виде. Эти тематические повторы в музыке именуются вариациями. Анализируемый цикл состоит из семи стихотворений, первое из них называется «Тема» – оно задаёт основные образы и мотивы цикла, его тематику; другие шесть обозначены как вариации.

В «Теме» заявлен главный образ цикла – Пушкин, с ним связаны образы моря и сфинкса. Морская стихия поглощает всё внимание автора в этом стихотворении. Лирический герой подчинён силам природного мира, он находит в них отражение собственных переживаний. Образ сфинкса представлен в воображении Пушкина в качестве его предка. А тем временем морская буря достигает масштабных размеров: она заглушает и заполняет всё вокруг.

Образ моря получает своё развитие во второй «Оригинальной» вариации: здесь стихия наделена разрушающей силой, что передано за счёт выразительных характеристик деталей пейзажа («*шабаш скал*», «*выбросы волн*», «*седые мостки*», и др.), некоторые из них обладают мощной психологической нагрузкой («*волны сбегаются с пеной у рта*», «*белое бешенство петель*»). Морская стихия в этой части цикла приобретает реалистические черты. А образ Пушкина сопоставим по величине своего дарования с древним истуканом сфинксом, а в отношении к стихии он сам море. В итоге разыгравшаяся буря олицетворяет творческий процесс гения.

В «Подражательной» вариации образ Пушкина осмысливается как великий творец, равный Петру I, поэтому стихотворение начинается с точной цитаты начальных строк «Медного всадника». Созидающее начало Пушкина раскрывается в творчестве, характер которого соизмерим с яростью бушующего моря. Творчество – это масштабное стихийное действие, оно черпает себя из мира природы («...он погрузился в чтенье Евангелья морского дна»).

В третьей вариации изображён сам творческий процесс. Тема творчества маркирована лексемами-концептами море, означающее плодотворность; атмосфера ночи у Пастернака связана с вдохновением; тишина. С завершением ночи из-под пера поэта выходят «черновики «Пророка».

В четвёртой вариации предметом изображения становится сюжет пушкинской поэмы «Цыгане». Взгляд всего живого и неживого обращён в небо («*Табор глядит исподлобья // В звёзды мониста вперив*», «*задраны к небу оглобли*»), и ревность, месть, самоубийство или бегство, на которые решается Алеко, теряют смысл перед силами природы.

В пятой вариации морской образ перекликается с образом кочующего странника, напоминающего Алеко, бежавшего от цивилизации и искавшего свободы в природе. Странник находит эту свободу в морском штурме.

Финальная часть нейтрализует бурную динамику предыдущих стихотворений затиханием и замиранием ночной степи, что отражено при помощи глаголов с семантикой завершения действия, процесса («охладевал», «истлела»). Это стихотворение логично завершает композицию всего цикла.

В стихотворении «Импровизация» в качестве принципа музыкальной композиции выступает форма остинатного бассо, основанная на принципе многократного повторения неизменяемой темы в басу при меняющихся верхних голосах. Она проявляется на звуковом уровне. Основную звуковую тему составляют три звука [к], [л], [р], которые настойчиво повторяются в продолжение всего стихотворения. Музыка как стихийное и творческое начало в стихотворении Пастернака взаимодействует с темой любви и творчества.

В первом стихе представлены разнообразные комбинации звуков [к], [л], [р], причём четверостишие перенасыщено ими:

1. Я клавишей стала кормил с руки
2. Под хлопанье крыльев, плеск и клёкот.
3. Я вытянул руки, я встал на носки,
4. Рукав завернулся, ночь тёрлась о локоть.

К четвёртой строке увеличивается концентрация этих звуков, а с ними усиливается фонация первого стиха до forte. Звуковое повышение тона во второй строфе подкрепляется использованием лексем, с семантикой порождения шума или звука («хлопанье», «плеск», «клёкот»).

Нагнетание диссонансных сочетаний первого кратена нейтрализуется за счёт введения ассонансной линии, в т.ч. повторов союза «и». По количественному отношению роль остинатного бассо выполняет звук [р], который в сочетании с другими согласными разрабатывает свою тему. В созвучии с лабиализованными гласными [о] и [у] рельефность произношения выбрата гармонизируется в 5 и 6 строке, что обусловлено введением темы любви. Однако в седьмой и восьмой строках снова возобновляется нагнетание звуков [к], [л], [р], и драматизм вновь набирает обороты. Любовь здесь тесно связана с гибелью: ей на смену приходит тема смерти, намеренно тавтологически подчёркнутая («скорей умретвят, чем умрут»). В третьем кратене звук [р] остаётся как опорный, но главенствует в нём звук [л]. Этот согласный в сочетании со взрывными [б] («был», дважды «было»), [п] («плыли», «полуночным»), [г] («обглодано»), [т] («у лодки»), [к] («у локтя») создают своеобразные звуковые акценты, похожие на стаккато. Звук [л] во взаимодействии с другими согласными залиговывает отрывистость взрывных. Этот звук меняет мелодию произведения, приём *legato* придаёт ей в третьем четверостишии плавности, а звучание можно охарактеризовать как *mezzopiano* (умеренно тихо). Но к концу строфы связные звуковые переходы и тишина разрушаются возвращением к резким созвучиям [дк], [гр], [кт], которые снова усиливают громкость звучания за счёт напряжённости артикуляции.

И в четвёртом кратене по мере приближения к финалу всё плотнее нанизываются остинатные [к], [л], [р], поэтому усиливается акустическое звучание стихотворения до *fortissimo* (очень громко). Так, в тринадцатом стихе первым из остинатных появляется звук [л] («полоскалась»), с одной стороны логично завершая свою партию, с другой – подготавливая почву для введения остальных: остинатных [к], [р] и нового не менее звучного [г] («И ночь полоскалась в гортанях запруд...»). Последний, аккомпанируя [р], как бы подкрепляет нарастающее forte. В четырнадцатой строке ещё один из основных звуков проявляет себя – [к] («Казалось, покамест птенец не накормлен...»), [л] и [р] сопутствуют ему. В пятнадцатом стихе происходит смена [к] на [р]: «Самки скорей умретвят, чем умрут...». Вместе с тем вводится повтор фразы из седьмого стиха, в которой сделан акцент на смерти. На этот раз гибель приносят не «криклиевые, чёрные,

крепкие клювы», а рулады. Но это не виртуозный пассаж, его исполняет «крикливое, искривленное горло», поэтому общее звучание сводится к истощенному, отчаянному выкрику. Тому в подтверждение последняя строка заключительными оглушающими аккордами даёт цепочку из звуковых комбинаций рл–кркл–крл–рл, которую можно назвать кодой этого произведения.

Музыкальное начало проявилось и в тех стихотворениях, в которых отсутствует тематическая связь с музыкой, например, в стихотворении «Определение поэзии». Б. Пастернак в этом произведении выразил своё понимание природы поэтического творчества. Он излагает его в семи тезисах первого и второго квадрена:

1. Это – круто налившийся свист,
2. Это – щелканье сдавленных льдинок.
3. Это – ночь, леденящая лист,
4. Это – двух соловьев поединок.
5. Это – сладкий заглохший горох,
6. Это – слезы вселенной в лопатках,
7. Это – с пультов и с флейт – Figaro
8. Низвергается градом на грядку.

Поэзия в представлении Пастернака является выражением всего сущего в единстве и бесконечности. Неотделима от поэзии и музыка. Данное стихотворение не исключение. Музыкальность проявлена в ритмической организации произведения. Упомянутые ранее семь тезисов о поэзии имеют специфическую синтаксическую структуру. Они представляют собой номинативные конструкции. Эти конструкции семь раз подряд начинают свой стих с анафорического повтора лексемы «это», акцентируя на себе при этом внимание читателя. Кроме того, выделение этого слова усиливается за счёт нетрадиционного для пунктуации и синтаксиса русского языка употребления тире: этот знак препинания стоит в постпозиции по отношению к анафоре и создаёт продолжительную паузу в произнесении стиха. Всё это способствует созданию особого ритмического и интонационного рисунка стихотворения. Намеренное обособление данной лексемы схоже с принципом музыкальной акцентуации слабых долей такта – синкопы. Слово находится в слабой артикуляционной позиции, но благодаря настойчивой обособленности сила голоса при произношении переносится на него и совершает небольшую передышку в интонировании стиха. Благодаря этой паузе создаётся впечатление мгновенного воспроизведения мысли: лирический герой задумался на секунду и тут же выдаёт меткие определения.

Таким образом, музыкальная структура в лирических произведениях Б. Л. Пастернака отражена на всех текстовых уровнях. В лирике поэта происходит синтез двух видов искусств.

Библиографический список

1. Аверина, М. А. Музыкальность как способ поэтического мышления Бориса Пастернака [Текст] / М. А. Аверина // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы XXVI Международной заочной научно-практической конференции [5 августа 2013 г.] / СибАК. – Новосибирск : СибАК, 2013. – 135 с.
2. Баевский, В. С. Музыкальный подтекст стихотворного текста: Б. Пастернак. «Баллада» («Бывает, курьером на борзом...») [Текст] / В. С. Баевский // Баевский В. С. Учебный материал по теории литературы. – Таллин, 1982. – С. 49–52.
3. Кац, Б.А. Еще один полифонический опыт Пастернака (О музыкальных истоках стихотворения «Раскованный голос») [Текст] / Б. Кац // Известия АН. Серия литературы и языка. – 2003. – Т. 62 – № 4. – С. 23–34.
4. Пастернак, Б. Л. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе [Текст] / Б. Л. Пастернак. – М., 2015. – 1279 с.
5. Платек, Я. М. Верьте музыке! [Текст] / Я. М. Платек. – М., 1989. – С. 190–246.

6. Фэвр-Дюпэр, А. Пастернак и Брамс: остинатная форма в сборнике «Второе рождение» [Текст] / А. Фэвр-Дюпэр // Вестн. Пермск. ун-та. – 2012. – Вып. 1 (7). – С. 257–270.

7. Фэвр-Дюпэр, А. Пастернаковская «Баллада» 1916 года: импровизация в поисках подходящей формы [Текст] / А. Фэвр-Дюпэр // Вестн. Пермск. ун-та. – Вып. 1 (17). – С. 180–193.

УДК 82-3

К.Д. Взацкая, Т. Г. Кучина

Темы и мотивы творчества И.А Бунина в прозе Дмитрия Новикова

Аннотация

Работа посвящена выявлению и анализу сквозных тем и мотивов творчества Новикова, которые формируют устойчивый комплекс идей и мотивов.

Первая часть работы обращена к характеристике сквозных тем и мотивов творчества И.А Бунина. Опираясь на работы отечественных ученых, мы выявили, что в сюжетной организации текста Бунин уходит от традиционных приемов: в его безэкспозиционной манере письма важно не событие, а то как об этом повествуется. Обратили внимание на повествовательную организацию: Бунин вводит местоимения второго лица, размывает границы между «я», «ты» и «он», между субъектом и объектом. Система персонажей отражает присущее Бунину нетрадиционное понимание психологизма: психика человека есть нечто фрагментарное, а не целое, что приводит к внешне нелогичному поведению бунинских героев.

Вторая часть работы посвящена анализу рассказов Дмитрия Новикова. Рассказы отобраны так, чтобы отразить в исследовании принципы преломления основных идей творчества И.А Бунина в прозе Новикова. Нами был выявлен "архисюжет" рассказов Новикова, который может быть соотнесен с основными темами и мотивами творчества Бунина. Разработка этого «архисюжета» связана одновременно и с разработкой целой группы сквозных мотивов: это смерть, любовь, вечность, красота, память-прапамять, одиночество. Бунинские темы переносятся в повседневную жизнь современных людей. Тема любви звучит уже не так поэтично – скорее это будни среднестатистической семьи, не исключающие и семейные ссоры («Там, где зимуют тритоны»). Бытовое время у Новикова отходит на второй план – на первый выходит вечность, где не существует смерти («Муха в янтаре»). Однако такое характерное для Бунина острое чувство жизни с синестетическим изображением сенсорной сферы остается неизменным. Подобно И.А. Бунину, Дмитрий Новиков способен уловить самые пронзительные моменты жизни, бережно удерживаемые памятью на протяжении всего отпущеного человеку срока.

Annotation

The work is devoted to the identification and analysis of the cross-cutting themes and motives of Novikov's creativity, which form a stable set of ideas and motives.

The first part of the work is aimed at characterizing the cross-cutting themes and motives of IA Bunin's creativity. Relying on the work of Russian scientists, we found out that in the story organization of the text, Bunin departs from traditional techniques: in his caseless manner of writing, it is not an event that is important, but how about it is narrated. Have paid attention to the narrative organization: Bunin introduces the second person pronouns, blurs the boundaries between the "I", "you" and "he", between the subject and the object. The character system

reflects Bunin's unconventional understanding of psychology: the human psyche is something fragmentary, not the whole, which leads to the outwardly illogical behavior of Bunin's heroes.

The second part of the work is devoted to the analysis of Dmitry Novikov's stories. The stories are selected in such a way as to reflect in the study the principles of refraction of the basic ideas of IA Bunin's creativity in Novikov's prose. We have identified the "arhisuzhet" stories Novikov, which can be correlated with the main themes and motivations of Bunin's work. The development of this "arhisuzheta" is linked simultaneously with the development of a whole group of end-to-end motifs: death, love, eternity, beauty, memory-memory, loneliness. Bunin themes are transferred to the everyday life of modern people. The theme of love sounds no longer so poetic - it's rather the everyday life of the average family, not excluding family quarrels ("Where the Newts Winters"). Household time in Novikov is receding into the background - the first goes forever, where there is no death ("The fly in amber"). However, such an acute sense of life characteristic of Bunin with the synesthetic image of the sensory sphere remains unchanged. Like I.A. Bunin, Dmitry Novikov is able to catch the most piercing moments of life, carefully kept by memory throughout the period of time allowed to a person.

Ключевые слова

Бунин, Дмитрий Новиков, мотив, память, архисюжет.

Keywords

Bunin, Dmitry Novikov, motive, memory, arhisuzhet.

Бунин – крупнейшая и совершенно особая фигура в литературе. Бунин был писателем, сформировавшимся на границе двух эпох, когда происходило изменение основных, фундаментальных представлений о человеке и мире. Неверие в историю стало определяющим фактором его разрыва с традицией русского реализма XIX в., который, однако, нельзя признать полным, поскольку есть принципы, которым Бунин остался верен [4, 56]. Бунин – автор, который соединяет две эпохи в своем сознании. Отнесем творчество Бунина к неореализму – художественному явлению сложной, двойственной, промежуточной эстетической природы, синтезу модернизма с реализмом. Выделим в творчестве Бунина некоторые особенности, которые являются модернистскими и ярко проявились в его творчестве:

1) Уход от традиционной сюжетной организации текста. «Эффект тумана» – безэкспозиционная манера, часто начало и конец событий не совпадает с началом и концом текста, развязка в начале текста, важно не событие, а то, как об этом повествуется.

2) Трансформация повествовательной организации: Бунин вводит местоимения второго лица, размывает границы между «я», «ты» и «он». Феноменологический принцип повествования – устранение дистанции между субъектом и объектом, когда субъект не говорит об объекте как о чем-то независимо от него существующим, а преподносит свое восприятие как единственную возможную данность.

3) Уход от традиционного понимания психологизма: наша психика нам не принадлежит, в нас проявляется некое внеличное сознание. Психика человека есть нечто дискретное, фрагментарное, а не целостное. Это приводит к нелогическому поведению бунинских героев с точки зрения традиционного психологизма.

4) Двухслойность мышления: собственно мышление занимает в человеке мало места. По Бунину, в нашем мозге переплетаются сознательное и бессознательное, непосредственное восприятие и воспоминание.

Таким образом, творчество Бунина – это сплав реализма и модернизма. В раннем творчестве автор более тяготеет к реализму как к главенствующему направлению эпохи. В более позднем творчестве проявляются черты модернизма.

В ходе анализа произведений И.А Бунина были выявлены ключевые темы и мотивы, которые переходят из текста в текст:

Природа как действующее лицо: пейзаж у Бунина никогда не пейзаж, а, скорее, действующее лицо. Тайна бытия и связанная с нею трагическая антиномичность жизни вызывают у героя-мальчика одновременно «сладкие и горестные чувства», заставляют

испытывать печаль в радости, а в самые экстатические минуты тот «горестный восторг», который будет вдохновлять лучшие творения Бунина. Бунинская природа утончена и человечна от того, что в ней растворен человек.

Смерть: Отношение к смерти у Бунина неоднозначное. Смерть есть, люди умирают, но память вечна. С другой стороны, смерть – избавление от душевных мук, освобождение («Холодная осень»). Порой тема смерти становится близка к теме любви («Митина любовь») – она словно наваждение.

Любовь: Трагизм любви – в сокрушительности, неумолимости вызываемых ею чувств, которые часто не вмещаются в рамки обычного существования, разрушают его, ибо превосходят возможность духовной «нормы». Но именно в этой огромности жестоко-прекрасных переживаний – и великое счастье, даруемое человеку любовью, и в этом весь смысл любви по Бунину. Бунинские герои любят так, словно забывают обо всем, но в этом и есть проявление настоящей любви, которая чаще всего заканчивается трагедией. Влюбленные всегда расстаются, но чувство они сохраняют в своем сердце навсегда и вспоминают об этом с упоением («Солнечный удар», «Холодная осень», «Чистый понедельник» и др.). Смерть, любовь и преображающая сила искусства, подводящего обыденность к вечности и придающего существованию смысл, займут центральное место в творчестве Бунина.

Одиночество: Наиболее странным, пожалуй, представляется то, что еще в детские годы Бунин познал столь сложное чувство, как одиночество, –не в смысле отсутствия кого-то рядом, а одиночество, так сказать, онтологическое, экзистенциальное, одиночество как неизбежное, непреодолимое и неустранимое ни при каких условиях состояние человеческой души. Это мучившее его ощущение полного одиночества в мире Бунин передает в удивительном сюрреалистическом описании сна.

Золотой век в прошлом: Подобно тому, как выход из детства рассматривается как выход из блаженного райского состояния, так и в жизни всего человечества – утрата первозданной райской простоты и естественности рассматривается как выход из блаженного состояния. Человечество пошло по неверному пути, по пути механического прогресса и бездушной (и бездуховной) цивилизации, все далее и далее уходя от истоков жизни, и следовательно, все более отчуждаясь от смысла ее, от радости и безмятежности. В эпоху безраздельного доминирования теории прогресса Бунин придерживался «теории» регресса. На лозунг прогрессистов: «Идти вперед!» – Бунин отвечал вопросом: «Вперед? Куда это?» Для него, как для древних, золотой век был не впереди, а позади.

Память-прапамять: Память, по Бунину (и ее более загадочная разновидность – прапамять) есть та невещественная, духовная, психологическая и одновременно вещественная, биологическая связь со столь же таинственными духовно-вещественными основами бытия. Эти «отпечатки», передаваемые непостижимым, таинственным путем, есть то, что не умирает, и одновременно то, что связывает с Единым Всебытием, в котором материальное и духовное сливаются, то есть память противостоит не только времени, но и пространству. Отсюда недоверие Бунина к рационализму и ко всякого рода теориям, предпочтение, оказываемое им интуиции. Отсюда и остановка в молчании перед тайной и непостижимостью бытия. А излюбленные герои его – это не те, что несут мудрость разума, а те, что носят в себе первобытную мудрость инстинктов.

Красота: Категория красоты у Бунина становится по существу ключевым понятием, возвышающимся над этикой, хотя и не как ее противоположность. И потому его эстетизм – не естество. «Будем служить людям земли и богу вселенной – богу, которого я называю Красотою, Разумом, Любовью. Красота, открывающая данный ряд, видится венцом жизни, высшим итогом духовных устремлений. А высшее – это «соприкосновение со всем живущим». В преодоление отчуждения «я» от мира и возникает, по Бунину, чувство прекрасного. Представление о высшей духовности как «телесно воплощенной» и красоте как ее выражению особенно близко Бунину. Красота

всегда проявлена у Бунина, она существует на земле, ее нужно уметь видеть. Сочетание прекрасного и вечного» как воплощение красоты.

Таким образом, мы определили основные идеи творчества И.А Бунина, которые нашли свое отражение и ярко проявились в ранних рассказах Дмитрия Новикова. Являясь последователем творчества Бунина, Дмитрий Новиков на материале современной жизни отразил темы и идеи творчества Бунина. В каждом рассказе заявлено сразу несколько идей и некоторые из них переходят из одного в другой: любовь, природа, вечность, острое чувство жизни, память.

«Муха в янтаре»

Творчество Дмитрия Новикова – это в большей степени жанр рассказа – воплощение «сгустка жизни»: в одном, небольшом по объему, рассказе отразить все грани человеческого бытия. Дмитрия Новикова отнесем к наследникам творчества И.А Бунина: он апеллирует к «архисюжету», соединяющему память-прапамять, красоту, смерть-вечность, острое чувство жизни, одиночество. Чтобы проследить, как эти мотивы отражены в творчестве Новикова, обратимся к рассказу «Муха в янтаре» (из одноименной книги, вышедшей в 2003 году).

Во-первых, обратим внимание на то, как у Новикова сюжет становится не важен, уходит на второй план. Матросы отправились на берег, чтобы «получить на складах имущество для медицинской службы», но сказано ли нам, что они выполнили поручение? Ни одного упоминания. Для Новикова нужна была мотивировка выхода на землю, чтобы там произошли все важные для них события, переживания, чувства, эмоции.

Важным элементом острого чувства жизни в рассказе является символ именно мухи в янтаре: «...некоторые, порой самые незначительные, моменты жизни запечатлеваются в мельчайших подробностях, вплоть до ощущения теплого морского ветерка на коже лица, и дарят потом, через много лет, ощущения счастья и полноты, незрячности жизни. И происходит это на уровне даже не подсознания, а низших рефлексов, присущих даже насекомым» [1].

Здесь же автор затрагивает такие вечные темы, как смерть-вечность. В качестве примера все та же муха – она не просто умирает, она остается в вечности, навсегда здесь в этом качестве: « ...последний момент всегда появляется знание - смерти нет, а есть лишь окружающий тебя, невыразимо прекрасный мир, и ты в нем пребудешь вовеки, совсем не важно в каком качестве»[1].

В сферу вечности автор переводит и ощущения человека, его состояние и чувства. Вечная тема смерти звучит и из уст Компы, который произносит на краю обрыва, у моря: «А вдруг смерти вообще нет, или, если есть, она какая-нибудь не мрачная и ужасная, а смешная и незначительная», – сказал внезапно, ни к кому не обращаясь, Компа»[1].

А природа неподвижна, она вечна: «”Нет смерти, нет”, – стрекотали кузнечики. «Нет времени, ничто никуда не несется» – вторили им раскаленные, струящие жар камни. «Великая Мать качает нас в своих нежных руках и ни за что не даст нам упасть», – радостно пела какая-то степная пичуга, и белые облака согласно кивали своими крутолобыми головами»[1]. По Новикову, смерти нет: человек не умирает, он переходит в вечность.

Время у Новикова сливается, эпохи налагаются друг на друга: «Но одновременно берег пугал, как наверно когда-то пугал он экипаж Колумба»; «Они знали множество легенд про трехголовое, недружелюбное чудовище: Патруль»; «Ведь миллионы раз проходили они здесь, так же, как сейчас, здесь и везде, мучаясь теми же вопросами и наслаждаясь такими же чувствами, проходили, когда были рядовыми римскими манипуляриями»; «Так же цеплялись колючки за стремена, когда они скакали к морю на своих быстроногих скифских лошадях»; «Так же шли они к морю, забросив «шмайсеры» за спину, чтобы смыть с себя копоть многодневных боев»[1].

Герои ощущают все, что когда-то было; возможно, их тоже скоро не станет, а эта степь будет здесь всегда, ветер вечен. Если смерти нет, то время отменено («Время,

которое мчится мимо и сквозь тебя с огромной скоростью, безостановочно, пробивая в тела и душах миллиарды дыр и унося с собой отлетающие обломки»[1]).

Не менее интересно раскрыта в рассказе тема любви и, прежде всего, красоты. Герои рассказа рассуждают об этом, исходя из своего опыта и культуры. Среди остальных выделяется Пекка, который рассказывает о «искре» любви в его жизни: «...знаете, эдакая незаконченность, недосказанность, чувство навсегдающей утраты, взгляд ее последний и мои переживания об этом - есть ведь какой-то особый кайф»[1] (отметим бунинское предпочтение утраты медленному угасанию чувств в жизненной рутине).

Нельзя не отметить, с каким воодушевлением описана у Новикова и красота природы. Природа здесь, как и у Бунина не просто пейзаж, а действующее лицо. Герои умеют замечать и запоминать ее красоту: «...с запахом степи и моря, свежим порывистым ветром, шумом прибоя, ревущего вдали»; «...когда солнце еще только обозначило лучами свой царственный выход из моря, когда легкий плеск волн о борт тяжелого авианесущего крейсера лишь оттенял лежащую кругом тишину и умиротворенность...»; «Было южное утро, нагретый ласковым солнцем причал, пять живописных фигур на нем, которые, казалось, само небо обнимало, лаская своей синевой...»[1].

Бунинские мотивы памяти – неотъемлемая часть рассказа. Герои помнят ощущения: вкус, запах, эмоции. Память запечатлеет все до мелочей: о чем говорили, что пили, какой вкус был у копченой тюльки. Память возвращает момент ощущения жизни здесь и сейчас. Память многокомпонентна: «...каждого из них преследовал в воспоминаниях этот божественный вкус, этот вид маслянисто лоснящейся горки маленьких рыбешек...»; «У портвейна был вкрадчивый, успокаивающий вкус...»; «...запах степи и моря, свежий порывистый ветер, шум прибоя...»[1].

Иначе реализуются бунинские мотивы в рассказе «Там, где зимуют тритоны». С первого взгляда здесь незамысловатый сюжет: один день из жизни обычного среднестатистического человека, который не может найти работы, нуждается в деньгах и постоянно ссорится с женой.

В начале рассказа мы сразу знакомимся с главным героем и его женой – здесь появляется характерная для Бунина идея гибели любви в рутине семейной жизни. Интересное сравнение отношений между мужчиной и женщиной: она – марсианка, он – незлобивый и сентиментальный обитатель Земли. Он избирает тактику и молчаливо подчиняется, а она командует и, как ей кажется, главенствует в отношениях, но где здесь любовь? Ни одного слова о ней.

Теперь обратим внимание на прием синестезии в повествовательном строем рассказа. Как и у Бунина, герой одновременно видит, слышит, ощущает все до мелочей: чувствует невидимую «ткань» природы, слышит, как «трепещет» полиэтиленовый пакет, видит женщину, у которой в сумке крутилась детская вертушка, чувствует порыв ветра, видит «мужичка» и его взгляд, в котором было «грустное знание жизни», слышит хруст первого льда. Герой погружен в жизнь и ощущает каждое ее мгновение[3].

Примем во внимание еще одну бунинскую тему – золотой век в прошлом. Герой в прошлом сам был лучше, и жилось ему лучше, а в будущем его ничего не ждет, он будет с каждым годом все «отстойнее и приблуднее»[3]. И сочинить сказку о будущем не выходит, ведь сказка должна закончиться хорошо, а он уверен, что этого не будет: «За себя прошлого, подающего надежды и вынашивающего замыслы. За себя будущего, устало мудрого, когда придется смиряться, что с каждым годом будешь становиться все более отстойным и приблудным. Потом, под конец борща, я выпил третью рюмку, стал придумывать сказку и заплакал»[3].

Не обошел внимание Новиков и тему природу, которую он связывает с вечностью: «...проносились эта самая осень, умирающая, но исполненная тех тонких ниточек, которые сплетаются в неповторимую, изменчивую, не зависящую ни от каких людских потрясений и мнений ткань»[3].

Тема памяти-прапамяти так же затронута в рассказе в нескольких эпизодах. Герой не помнит ответа на детский вопрос – он не смог вспомнить, где зимуют тритоны. Вообще, не помнить, по Бунину, значит не существовать. Я считаю, что главный герой как раз не существует.

В рассказе «Предвкушение» находим сходные принципы восприятия внешнего мира и построения воспоминания о нем. Маленький Гриша мечтает попробовать виноград («Гроздь виноградная была ярка, светилась изнутри, словно состояла из нескольких десятков маленьких электрических лампочек, выкрашенных зеленкой в светло-изумрудный цвет»[2]; «Виноград был иногда сладкий, как чай, куда за спиной отвернувшейся мамы можно было насыпать сахару по вкусу, иногда покислее, но всегда вкусный»[2] – обычное для Бунина соединение зрительных и вкусовых ощущений повторяется и в рассказе Новикова).

В рассказе можно проследить еще один мотив творчества И.А Бунина – любовь: хотя Новиков рассказывает о первой детской влюбленности, и сама эта любовь комична, она все же рушится и дети разлучаются.

Но главное – совершенно бунинское переживание счастья. На пляже, играя с Мариной, купаясь в море и ощущая его «соленую воду»[2], Гриша чувствует «сырой»[2] песок, ощущает, как песок с водой струйкой лился сквозь ладони, чувствует, как песок спадает с тела, как греет солнце и дует ветер. К этому добавился вкус персиков – и все составляющие его ощущений складываются в счастье, которое, как ему кажется, не закончится никогда.

Возвращаясь домой, к виноградной грозди, он чувствует, что счастье вот-вот настигнет его – но мечта обманывает: «Счастливо улыбаясь, надавил зубами. Рот наполнился жгучей, едкой кислотой. Гриша сморщился от горечи, от боли, от обиды»[2].

Таким образом, в прозе Дмитрия Новикова реализуются бунинские темы и идеи. Среди них – смерть-вечность, время, прапамять. Каждый рассказ синестетически передает сферу ощущений человека. Но Дмитрий Новиков не только заимствует идеи Бунина, но и преломляет их. «Архисюжет» перенесен на современную жизнь повседневных людей. Время отменено и переходит в вечность, где не существует смерти, а вот острое чувство жизни в комплексе с синтезом разных ощущений человека остается неизменным.

Библиографический список

1. Новиков, Д. Муха в янтаре [Текст] / Д. Новиков // Дружба народов. – 2002. – №12.
2. Новиков, Д. Предвкушения [Текст] / Д. Новиков // Дружба народов. – 2005. – №1.
3. Новиков, Д. Там, где зимуют тритоны [Текст] / Д. Новиков // Дружба народов. – 2002. – №12.
4. Кучеровский, Н.И. Бунин и его проза (1887-1917) [Текст] / Н.И. Кучеровский. – Тула, 1980.

УДК 82-31

Д.М. Иванова, Т.Г. Кучина

Мотив времени в романах «Письмовник» Михаила Шишкина и «Лавр» Евгения Водолазкина

Аннотация

Данная работа посвящена сопоставительному анализу мотива времени в романах

© Иванова Д.М., Кучина Т. Г., 2017

«Письмовник» Михаила Шишкина и «Лавр» Евгения Водолазкина. Выбранная нами тема является актуальной, так как на примере произведений двух лауреатов премии «Большая книга» показывается тенденция современной русской прозы уходить от четко заданных временных координат, отдавая предпочтение вневременному повествованию. Научная новизна работы определяется тем, что в ней впервые дан сопоставительный анализ романов «Письмовник» М. Шишкина и «Лавр» Е. Водолазкина с точки зрения отражения в них мотива времени.

Несмотря на то, что действие текстов локализовано в определенных эпохах (Средневековая Русь в «Лавре», начало и конец XX века в «Письмовнике»), по ходу развития сюжета происходит стирание временных границ. Эпоха уходит на второй план, оставляя место вневременному измерению. В результате анализа произведений мы выяснили, что подобный эффект достигается авторами благодаря использованию сходных приемов.

Стирание временных границ становится возможным тогда, когда частные истории героев поднимаются на уровень мотивных формул. Одинаковые мотивные ходы, перекликаясь друг с другом, проишают ткань повествования и объединяют различные временные пласти текста. Эффект разрушения границ подчеркивается вкраплением фантастических элементов в реалистическое повествование, метафорой времени, представленной в текстах повествователями, соотнесением мотива времени с мотивом бессмертия, достигающимся посредством слова. Преодоление линейного времени необходимо авторам для того, чтобы иметь возможность поднимать в произведениях вечные проблемы, актуальные для любой эпохи: любви и веры, жизни и смерти.

Annotation

This work is devoted to the comparative analysis of the motive of time in the novels "The Letter" by Mikhail Shishkin and the "Lavr" by Evgeny Vodolazkin. The theme chosen by us is relevant, as the example of the works of two winners of the "Big Book" award shows the tendency of modern Russian prose to depart from clearly defined time coordinates, giving preference to timeless narrative. The scientific novelty of the work is determined by the fact that for the first time a comparative analysis of the novels "The Letter" by M. Shishkin and the "Lavr" by E. Vodolazkin is made from the point of view of reflecting the motive of time in them.

Despite the fact that the effect of texts is localized in certain epochs (Medieval Russia in the "Lavra", the beginning and the end of the XX century in the "Letter"), in the course of the development of the plot, the time boundaries are erased. The epoch recedes into the background, leaving room for a timeless dimension. As a result of the analysis of the works, we found out that this effect is achieved by the authors thanks to the use of similar techniques.

The erasure of time boundaries becomes possible when the private histories of heroes rise to the level of motivational formulas. Identical motive moves, echoing with each other, sew the fabric of the narrative and unite the various temporal layers of the text. The effect of the destruction of borders is emphasized by the interspersing of fantastic elements in the realistic narrative, the metaphor of time represented in the texts by narrators, the correlation of the motive of time with the motive of immortality achieved through the word. Overcoming linear time is necessary for the authors to be able to raise in the works the eternal problems that are relevant for any era: love and faith, life and death.

Ключевые слова

Мотив, время, Шишкин, Водолазкин, Письмовник, Лавр, слово, повествовательная организация.

Keywords

Motif, time, Shishkin, Vodolazkin, Writer, Laurus, word, narrative organization.

Проблема временной организации двух романов-лауреатов премии «Большая книга» «Лавр» Е. Водолазкина и «Письмовник» М. Шишкина на сегодняшний день является дискуссионной. Разные исследователи по-разному понимают сущность мотива времени в текстах, акцентируя внимание либо на связи романного времени с эпохой, либо

на принципиальном несоответствии или же вторичности исторического времени. Например, в статье «Традиции древнерусской литературы в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр» [49] Н. В. Трофимова дает развернутое сопоставление произведения с текстами житий и приходит к выводу: несмотря на то, в тексте присутствуют элементы, придающие ему современный облик, черты средневековой литературы составляют фундамент повествования. Исследователи А. В. Жучкова и И. Р. Музаярова в работе «Концепция времени в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр» [11], напротив, обращают внимание на полифоничность времени: для того, чтобы дать объективную оценку жизни человека, необходимо посмотреть на нее в совокупности, подняться над линейным ходом времени. Анализируя сложную временную организацию романа «Письмовник», О. А. Колмакова отмечает, что соединение в тексте различных временных пластов, скорее, подчеркивает хаос в сюжете, нежели возносит повествование над временем [13]. Так или иначе, мнения исследователей сводятся к одному – время в обоих текстах неоднородно и нелинейно. Возникает вопрос, для чего авторам необходимо выстраивать столь сложную временную организацию и каким образом удается достичь эффекта многомерности времени?

Цель данной работы – определить, как проявляется мотив времени в повествовательной организации романов «Лавр» Е. Водолазкина и «Письмовник» М. Шишкина и как соотносятся взгляды авторов на категорию времени, в чем ее понимание оказывается схожим, а в чем, наоборот, разнится.

Действие в обоих текстах локализовано в определенной эпохе. Сюжет «Лавра» разворачивается в XV веке, на что указывают многочисленные даты, разбросанные по тексту. Так, Арсений родился 8 мая 1440 года, а умер – 18 августа 1520 года, то есть жизнь героя вполне укладывается в четко обозначенные временные рамки. Часть романа герои ожидают Конец Света, который, по их подсчетам, должен прийтись на 1492 год. Ко времени Средневековой Руси отсылают и детали быта героев, их речь, выстроенная по законам языка XV века, отношение к вере. Кроме того, роман организован по принципу жития: на протяжении всего текста описывается жизненный путь святого, его подвиги и чудеса.

Определить время в романе «Письмовник» труднее. Несмотря на то, что произведение строится на переписке героев, влюбленных Саши и Володи, возникает ощущение, что они пишут друг другу из разных эпох. Но если время, в котором живет Володя, еще можно определить – герой участвует в русско-китайской войне, приходившейся на начало XX века – то об эпохе Саши мы можем только догадываться. Историческое время будто проходит мимо нее, на протяжении своей жизни героиня сталкивается с проблемами вневременного масштаба: семья, любовь, потеря ребенка, смерть родителей.

Несмотря на то, что в обоих текстах присутствуют приметы эпох, историческое время уходит на второй план. Герои воспринимают время нелинейно, улавливая связи между явлениями, относящимися к разным эпохам, и соединяя их в единое вневременное измерение.

Стирание временных границ становится возможным благодаря тому, что в обоих текстах частные истории героев поднимаются на уровень мотивных формул. Например, в «Письмовнике» формула «встреча возлюбленных после долгого расставания» проигрывается в сюжетной линии мужа Саши художника Чарткова и его первой жены Ады. В мечтах Ады бросивший ее муж должен непременно вернуться назад («Ведь все на свете должно заканчиваться так – мужчина, пройдя испытания, возвращается к любимой и кладет ей голову на колени») [2, с. 237]. Об этом мечтает и измученный войной Володя («Мне нужно прийти и положить голову тебе на колени») [2, с. 308]. В финале романа Саша вместе со слепленной из снега дочкой едут на трамвае к «точке схода», и героиня ждет этого долгожданного финала («Там будет один человек, не удивляйся, он положит мне голову на колени») [2, с. 409].

Формула «остановившееся время» имеет материальное воплощение в виде часиков маленькой Саши, которые всегда показывали «без десяти два» [2, с. 48], а затем перекочевывают в рассуждениях Володи об устройстве мироздания («Просто, наверное, люди делятся на тех, кто понимает, как это возможно, что вот я иду чайку попить и в те же без десяти два Земля вертится...») [2, с. 93]. Впоследствии уже взрослая, умудренная опытом Саша, читая газету, рассуждает: «А часы все только и могут, что верещать, как кузнечики, показывают кто во что горазд, тогда как давно известно, что без десяти два» [2, с. 288].

В «Лавре» мотивные ходы также соединяют временные пласти повествования. Формула «мужчина, женщина и ребенок» возникает в истории Арсения, когда возлюбленная героя Устина и ее новорожденный сын умирают, затем, когда Арсений попадает в дом мальчика Сильвестра и его матери Ксении и едва не остается в их семье. В finale романа Лавр принимает роды у Анастасии, которую он приютил, когда деревенские выгнали девушку, полагая, что она носит в чреве дите дьявола. Рожденного малыша Лавр воспринимает как собственного сына (на воскрешение ребенка указывает и имя его матери). В таких же обстоятельствах оказывается Христофор: его молодая жена погибает от удара молнии, оставив герою маленького ребенка. Та же ситуация повторяется в сюжете из будущего: ученый-историк Строев едет в командировку в Псков и встречает там женщину по имени Александра, к которой начинает испытывать нежные чувства. У Александры так же, как и в предыдущих случаях, есть сын. Однако теперь мистическая, одухотворенная любовь отсутствует: налет современности искажает историю вечной любви.

Эффект стирания черт эпохи усиливается благодаря фантастическим элементам, использующимся в текстах. Прошлое и будущее смешиваются в едином пространстве в эпизоде из «Лавра», когда Арсений вместе с Устиной гуляют в лесу и видят: «из-под снега полезла вся лесная неопрятность – прошлогодние листья, потерявшие цвет обрывки тряпок и потускневшие пластиковые бутылки» [1, с. 82]. Чудесным образом валяющиеся пластиковые бутылки из будущего перекочевали в XV век. Или момент, когда итальянского провидца Амброджо перед смертью посещает видение, как в Петербурге промышленный альпинист ставит на шпиль Петропавловского собора ангела с крестом. В этот момент альпинисту «было видно, как в далекой Палестине не позолоченный, а вполне реальный ангел возносит к небу душу итальянца Амброджо Флекки» [1, с. 352]. Прошлое и будущее сосуществуют в одном измерении и наблюдают друг за другом со стороны.

То же смешение прошлого, настоящего и будущего происходит в finale «Письмовника», когда Саша вместе со своей выплеченной из снега дочкой едет в трамвае к Володе и встречает умершего отца. Фантастическая дочка Саши – тот ребенок, который должен был появиться на свет много лет назад, но не появился и теперь воскрес в будущем.

Смешение временных пластов становится возможным потому, что, в соответствии с установками обоих авторов, линейного времени не существует. «Письмовник» начинается с образа «первоарбуза», в который, как в кокон, завернулась Вселенная («Причем все, якобы, существовало уже до взрыва – и все еще не сказанные слова, и все видимые и невидимые галактики») [2, с. 7]. «Первоарбуз» треснул, и все сущее разлетелось по миру, по временам и пространствам, поэтому теперь задача человека – восстановить эти утерянные связи. При обыденном взгляде на действительность их невидно, но если хорошенько приглядеться, связи начинают реконструироваться. Так, во время прогулки Саша отчетливо видит, как «трамвайные рельсы идут к невидимому гвоздику, на котором держится мир» [2, с. 176]. Умирающей Сонечке Саша объясняет, что после смерти каждый вернется в ту точку схода, тот гвоздик: «сначала ты, потом Донька, потом твои папа и мама – это не так важно, кто первый» [2, с. 279]. Чартков, муж Саши, объясняет

дочке Сонечке перспективу в живописи («Смотри, перспективой держится мир, как картина веревочкой, подвешенной к гвоздику») [2, с. 149].

Если в «Письмовнике» события представляют собой пучок лучей, тянувшихся к единой точке, то в «Лавре» время спиралевидно. Поэтому маленький Арсений, сидя в доме Христофора у печи, «видел там порой свое лицо. Его обрамляли седые волосы, собранные в пучок на затылке» [1, с. 33]. Ребенок уже видит свой облик в будущем. То же происходит в финале романа, когда герой, уже приобретя имя Лавр, видит в озере лицо Христофора, давно умершего, но, тем не менее, не покинувшего внука («Лавр вспомнил, наконец, где видел лицо, отразившееся в озере. Это было лицо Христофора. От деда внуку в день старости его») [1, с. 408]. Но спираль не замыкается в себе - она подвержена вторжениям из других эпох, мелькающих в тексте не только в эпизодах, действие которых происходит непосредственно в будущем, но и в цитатах из произведений, созданных спустя несколько веков после описываемых событий. Например, пребывая на грани жизни и смерти, Арсений выживает благодаря корове, которая кормит его своим молоком. Герой смотрит на качающееся вымя коровы, и в его сознании возникает фраза «Что в вымени тебе моем?» [1, с. 170], отсылающая к известному произведению Пушкина. К Пушкину отсылает и фраза, сказанная юродивым Фомой: «Так ведь русский человек – он не только благочестив. Докладываю вам на всякий случай, что еще он бессмыслен и беспощаден, и всякое дело может у него запросто обернуться смертным грехом» [1, с. 194]. Как и в «Письмовнике», разные времена сосуществуют, они взаимопроникаемы и открыты друг для друга.

Структура времени, которую демонстрируют оба автора, напрямую связана с бесконечностью мира и бессмертием каждого человека в нем. По мнению писателей, телесная кончина неизбежна, поэтому главные герои романов (Володя в «Письмовнике», Арсений в «Лавре») умирают. Но телесная смерть оттесняется на второй план и меркнет перед бессмертием, реализующимся в произведениях через мотив слова. Слово связывает времена и пространства, встраивает героев в бесконечную цепь жизней. Всё, что происходит с ними сейчас, уже когда-то существовало в «книге бытия», уже проживалось другими.

Слово способно пережить человека. Оставаясь в мире после его смерти, оно тем самым обеспечивает ему бессмертие. Саша рассказывает о том, что после побега ее кошки из дома, коллеги утешали на работе: «одни знакомые все время заводят кошку, а она убегает, тогда они заводят новую, а называют ее так же <...>. Кошачье бессмертие» [1, с. 294]. Получается, что у хозяев уже совершенно новое существо, но, нарекая его как предыдущее, они тем самым продлевают жизнь тому, что исчезло. То же самое мы видим и в семье Саши. В одном из писем она рассказывает о старшем брате, который умер еще до ее рождения. Брата также звали Саша, и для родителей дочь – это продолжение сына, попытка воскресить умершего ребенка. Свою слепленную из снега дочку Саша называет «зайкой» так же, как когда-то в детстве мама называла саму Сашу.

Посредством слова пытается воскресить умершую возлюбленную и Арсений. Акт наречения себя Устином для героя – принятие судьбы возлюбленной, попытка прожить за Устину жизнь, тем самым воскресив ее.

Таким образом, романы «Лавр» Е. Водолазкина и «Письмовник» М. Шишкина имеют сложную временную организацию. Несмотря на то, что эпоха, в которой происходит действие сюжета, обозначена в обоих текстах, впоследствии она уходит на второй план, уступая место универсальному времени. В обоих случаях повествовательная организация текстов подчеркивает авторское видение категории времени: линейного времени нет, прошлое настоящее и будущее сосуществуют и влияют друг на друга. Поднимаясь на уровень такого вневременного измерения, авторы получают возможность говорить о вечном: жизни и вере, любви и смерти.

Библиографический список

1. Водолазкин Е.Г. Лавр [Текст]. – М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2015. – 440 С.
2. Шишкин М.П. Письмовник [Текст]. – М.: АСТ: Астрель, 2012. – 412 С.
3. Безрукавая М.В. Романы М. Шишкина: человек как жизнь и слово [Текст] // Вестник академии знаний, 2014. – №3. – С. 47-53.
4. Бем А. Л. К уяснению понятия историко-литературного влияния: (По поводу статьи А. С. Полякова "Пушкин и Пнин") [Электронный ресурс]. // Пушкин и его современники: Материалы и исследования / Комис. для изд. соч. Пушкина при Отд-нии рус. яз. и словесности Имп. акад. наук. – Пг., 1916. – Вып. 23/24. – С. 23-44. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/psr/psr2023-.htm>
5. Благой Д. Мотив [Текст] // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. – М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. Т. 1. А-П. – Стб. 466—467.
6. Бучилина Ю. Н. К вопросу о соотношении сюжета и мотива как структурообразующих элементов в словесном творчестве [Текст] / Ю.Н. Бучилина // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2009. – №2. – С.236-241.
7. Веселовский А.Н. Историческая поэтика [Текст]. – М.: Высшая школа, 1989. – С.301-305.
8. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века [Текст]. – М.: Наука, 1993. – 304 С.
9. Гримова О.А. Онтологизм ключевых смыслообразов в диалогической структуре романа М. Шишкина «Венерин волос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?ReportId=974>.
10. Жолковский А.К., Щеглов Ю.К. Работы по поэтике выразительности: Инварианты – Тема – Приемы – Текст [Текст] / Предисловие М.Н. Гаспарова. – М.: АО Издательская группа «Прогресс», 1996.
11. Жучкова А.В., Музафярова И.Р. Концепция времени в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр» [Текст] // ФИЛОLOGOS, 2014. – №4. – С. 35-40.
12. Иванова Д.М. Время и безвременье в романах «Письмовник» М. Шишкина и «Лавр» Е. Водолазкина [Текст] // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации: сборник материалов Всероссийского научного форума молодых исследователей. Часть 1. – М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2016. – С. 55-59.
13. Иванова Д.М. Мотивная структура рассказа «Урок каллиграфии» и романа «Письмовник» М. Шишкина [Текст] // Вестник студенческого научного общества. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 190-196.
14. Кирдянова Е.Р. Категория лейтмотива в историческом освещении: интерпретация категории лейтмотива в научном дискурсе [Текст] / Е.Р. Кирдянова // Вестн. Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. История, 2003. – №2. – С. 171–183.
15. Колмакова О.А. Поэтика деструкции в прозе М. Шишкина [Текст] // Вестник Кемеровского государственного университета. Филология, 2014. – №3. – С.171-173.
16. Краснов Г.В. Мотив в структуре прозаического произведения. К постановке вопроса [Текст] // Вопросы сюжета и композиции. – Горький, 1980. – С. 69-82.
17. Краснов Г.В. Сюжеты русской классической литературы [Текст]. – Коломна: Изд-во КПИ, 2001. – 144 С.
18. Краснов Г.В. Сюжет, сюжетная ситуация [Текст] // Литературоведческие термины (материалы к словарю). – Коломна, 1997. – С 48.
19. Кубасов А.В. На подступах к эстетическому кредо Михаила Шишкина (эссе-трактат «Спасенный язык») [Текст] // Уральский филологический вестник, 2015. – №2. – С. 33-45.

20. Курицын В. Н. Русский литературный постмодернизм. [Электронный ресурс] / В.Н. Курицын. – М.: ОГИ, 2000. – 286 С. Режим доступа: <http://www.guelman.ru/slava/postmod/0.html>
21. Кучина Т.Г. Мотивная структура повествования в произведениях Михаила Шишкина [Текст] // Известия Южного федерального университета. Филологические науки, 2013. – №3. – С.28-33.
22. Кучина Т.Г. Поэтика «я»-повествования в русской прозе конца ХХ-начала ХХI века [Текст]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 269 С.
23. Лашова С.Н. Мотив воскрешения в прозе М. Шишкина [Электронный ресурс] // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/motiv-voskresheniya-v-proze-m-shishkina>.
24. Лашова С.Н. Мотив истории в прозе М. Шишкина [Текст] // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты, 2011. – №2. – С. 109-112.
25. Литературный энциклопедический словарь [Текст] / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. Редкол.: Л. Г. Андреев, Н. И. Балашов, А. Г. Бочаров и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 752 С.
26. Литературная энциклопедия терминов и понятий под ред. А.Н. Николюкина [Текст]. – М.: Интелфакс, 2001. – С. 594.
27. Лотман Ю.М. Семиосфера. Культура и взрыв внутри мыслящих миров. Статьи, исследования, заметки [Текст]. – Спб.: Искусство-СПб, 2000. – 704 С.
28. Лотман Ю.М. Структура художественного текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_Index.php.
29. Макеенко Е.В. К вопросу о трансформации жанра эпистолярного романа в современной русской литературе (Михаил Шишкин, «Письмовник») [Текст] // Сибирский филологический журнал, 2013. – №3. – 175-179.
30. Минеева О.Е. Ассоциативно-текстовые ряды лексических единиц как способ выражения мотива воскрешения в тексте романа М. Шишкина «Венерин волос» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки, 2013. – №5. – С. 147-151.
31. Моисеева В.Г. Эволюция прозы М. Шишкина [Текст] // Русская литературы ХХ-ХХI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения): Материалы IV Международной конференции (Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 4-5 декабря 2014 года). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. – С. 316-320.
32. Оробий С. П. «Вавилонская башня» Михаила Шишкина: опыт модернизации русской прозы [Текст]. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. – 161 С.
33. Оробий С. П. «Словом воскреснем»: истоки и смысл прозы Михаила Шишкина [Электронный ресурс] // Знамя, 2011. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2011/8/or14.html>
34. Пантина М. Вопрос о месте художественного творчества М. Шишкина в ряду современной постмодернистской прозы [Текст] // Восьмая международная летняя школа по русской литературе, статьи и материалы. – Kaukolempialä (Цвелодубово): Свое издательство, 2012. – С. 274-279.
35. Пропп В.Я. Морфология «волшебной» сказки [Текст]. – М.: Лабиринт, 2001. – 192 С.
36. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура. Монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philo/putilov/7.html>.
37. Рогова Е.Н. Некоторые аспекты художественной целостности романа М. Шишкина «Письмовник» [Текст] // Вестник Томского государственного университета. Филология, 2014. – №5. – С.105-118.
38. Рогова Е. Н. Мотив каллиграфии в творчестве Дж. Джойса и М. Шишкина [Текст] // Дергачевские чтения – 2014: русская литература: типы художественного

сознания и диалог культурно-национальных традиций. Материалы XI Всероссийской научной конференции с международным участием, 2015. – С. 338-342.

39. Рогова Е.Н. Традиции Д. Джойса в романе М. Шишкина «Письмовник» (Сопоставительный анализ мотивов) [Текст] // Сюжетология и сюжетография, 2014. – №2. – С. 141-150.

40. Рогова Е.Н. Элегические мотивы в романе М. Шишкина «Письмовник» [Текст] // Лингвоторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты, 2015. – №20. – С. 130-132.

41. Руднев В. Мотивный анализ [Текст] // Руднев В.П. Словарь культуры XX века. М., 1997.

42. Рытова Т.А., Щипкова Е.А. Проблемы исследования мифологизма и сюжета мифа как элемента сюжетной структуры в русской прозе конца XX – начала XXI в. [Текст] // Вестник Томского государственного университета. Филология, 2012. – №4. – С. 115-128.

43. Силантьев И.В. Мотив как проблема нарратологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nsu.ru/education/virtual/cs5silantev.htm>.

44. Силантьев И.В. Поэтика мотива [Текст]. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 296 С.

45. Силантьев И.В. Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике: очерк историографии. [Электронный ресурс] / И.В. Силантьев. Научное издание. Новосибирск: Издательство ИДМИ, 1999. – 104 С. Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/silantiev1.htm>

46. Силард Л. Орнаментальность / орнаментализм [Текст] // Russian Literature. – 1986. – Т. XIX – вып. 1. – С. 65-78.

47. Скафтымов А. П. Нравственные искания русских писателей: Статьи и исследования о русских классиках [Электронный ресурс] / Сост. Е. И. Покусаева, вступит. ст. Е. И. Покусаева и А. А. Жук. М.: Художественная литература, 1972. – Режим доступа: <http://teatr-lib.ru/Library/Skaftimov/nravstv/>

48. Скотницкая А. Мотив ребенка и семьи в прозе М. Шишкина. Постановка вопроса [Текст] // Уральский филологический вестник. Русская литература XX-XXI веков: направления и течения, 2014. – №4. – С. 77-90.

49. Теория литературы в 2-х томах под ред. Н.Д. Тамарченко. Том 1 [Текст]. – М.: Академия, 2004. – С. 193-202.

50. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика [Текст]. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 180-186.

51. Трофимова Н.В. Традиции древнерусской литературы в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр» [Текст] // RHEМА, 2016. – №2. – С. 4-20.

52. Тюпа В.И. Словарь мотивов как научная проблема (на материале пушкинского творчества) [Текст] // Словарь-указатель сюжетов и мотивов русской литературы: Экспериментальное издание. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. – Вып. 1. – С. 170-197.

53. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра [Текст]. – М.: Лабиринт, 1997. – 448 С.

54. Фрейденберг О.М. Система литературного сюжета [Текст] // Монтаж: Литература. Искусство. Театр. Кино. М., 1988. С. 216-237.

55. Хализев В.Е. Теория литературы [Текст]. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 172-174.

56. Целкова Л.Н. Мотив [Текст] // Введение в литературоведение под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высшая школа, 2004. – С. 230-236.

57. Шалыгина С.Г. Понятие «мотив» и его интерпретация в теории литературы и музыке [Текст] // Социально-экономические явления и процессы, 2012. – №1. – С. 250-255.

58. Шатин Ю. В. Мотив и контекст [Текст] // Роль традиции в литературной жизни эпохи: сюжеты и мотивы: Сб. науч. тр. / Рос. АН, Сиб. отд-ние, Ин-т филологии; Отв. ред. Е. К. Ромодановская, Ю. В. Шатин. – Новосибирск : Ин-т филологии РАН СО, 1995. – С. 5-16.
59. Шкловский В.Б. О теории прозы [Текст]. – М.: Федерация, 1929. – 267 С.
60. Шмид В. Нarrатология [Текст]. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 С.
61. Шмид В. Проза как поэзия: Пушкин. Достоевский. Чехов. Авангард: [пер.] 2-е изд., испр. и расш. [Текст]. – СПб.: ИНАПРЕСС, 1998.
62. Шор Р. Мотив [Текст] // Литературная энциклопедия: В 11 т. — [М.], 1929—1939. Т. 7. — М.: ОГИЗ РСФСР, гос. словарно-энцикл. изд-во "Сов. Энцикл.", 1934. — Стб. 518—519.
63. Щербак Т.В. Литературный архетип Дафниса и Хлои в романе М. Шишкина «Венерин волос» [Текст] // Вестник ТГГПУ. Филологические науки, 2011. – №3. – С. 221-225.
64. Щербак Т.В. К проблеме литературных архетипов в романе М. Шишкина «Венерин волос» [Текст]. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Вопросы изучения современной литературы, 2001. – №10. – С. 151-154.

УДК 81'367.5

А.П. Ушакова, Е.Н. Лагузова

Структурно-семантические особенности синтаксических фразеологизмов в современном русском языке

Аннотация

Описаны и проанализированы структура и семантика продуктивных в современном русском языке синтаксических фразеологизмов, их распространение факультативными элементами.

Annotation

The structure and semantics of the syntactic phraseological units that are productive in modern Russian are described and analyzed, and their dissemination by facultative elements.

Ключевые слова

Синтаксический фразеологизм, схема, структура, опорный и переменный компоненты, десемантизация, оценка.

Keywords

Syntactic phraseology, scheme, structure, support and variable components, desemantization, evaluation.

Синтаксические фразеологизмы – предложения с индивидуальными отношениями компонентов и с индивидуальной семантикой. В этих предложениях словоформы связываются друг с другом идиоматически, не по действующим синтаксическим правилам функционируют в них частицы, междометия, служебные слова [5, § 2585].

Синтаксические фразеологизмы являются связанными синтаксическими конструкциями с определенными ограничениями в грамматических формах компонентов, порядке слов, интонации, в коммуникативных функциях [1]. Таким образом, построения имеют стандартные фразеологические признаки: *устойчивость, воспроизведимость, структурно-семантическая целостность, идиоматичность и экспрессивность*, а также специфическими признаками:

- двукомпонентность (наличие постоянного и временного компонента);
- способность реализовывать предметное и модусное значение;
- обладание предикативностью;
- десемантизация обязательного опорного компонента;
- асимметричность между означаемым и означающим;
- сниженная стилистическая маркированность.

Используя Национальный корпус русского языка, можно получить приблизительные сведения о первом употреблении в художественных текстах некоторых синтаксических фразеологизмов.

Синтаксические фразеологизмы, построенные по схемам «что за + *N₁*», «стану + *Pron* + *V_{inf}*», «чем не + *N₁*», употреблялись ужев 18 веке:

Чтоза странное утешение, рассуждая по первой мысли, на ум всходящей! (В.К Тредиаковский. Слово «О терпении и нетерпеливости» Фонтенелево, получившее награждение за красноречие (1743)); — «Вотъ,» сказалъ мнѣ съ насыщкою государь, «стану я равнять такого-то съ такимъ-то!» (А. С. Шишков. Записки (1780–1814)); *Право! А я чем не племянник? Ай, сестра!* (Д.И. Фонвизин. Недоросль (1782)).

Синтаксические фразеологизмы, построенные по схемам «буду + *Pron* + *V_{inf}*», «нет чтобы + инфинитив», «хорош + *N₁*», употребляются в русском языке с середины 19 века:

Четыре из девушки бросились также к руке Саломеи Петровны; но одна, едва воздерживаясь от смеху, выбежала в другую комнату. – Чего вы боитесь, миленькая? – сказал Дмитрицкий, кинув на нее грозный взгляд. – Вот тебе раз! буду я руку целовать! – тихо проговорила девушка (А.Ф. Вельтман. Приключения, почерпнутые из моря житейского. Саломея (1848)); *Видишь, солнышко какое хитрое: приманит, пригреет, а нет, чтобы от дождя защитить!* (В.Ф. Одоевский. Сказки дедушки Иринея (1841)); *Как я заглянула в карету-то, и там живого места нет — все съедено, все источено, а где сидень-то, там гнезда с крысятами, и дух такой, что способу нет; а в шишках-то наверху воробы гнезда натаскали. Ну, хороши присмотр! Уж есть за что сказать спасибо Феклистычу!* (Ф. В. Ростопчин. Ох, французы! (1812)).

Рассмотрим некоторые продуктивные модели построения синтаксических фразеологизмов.

Синтаксические фразеологизмы, построенные по модели «Хорош + *N₁*» включают в свой состав неизменяемый компонент, выраженный кратким прилагательным *хорош*, и переменный именной компонент, в качестве которого может выступать лексически свободное имя существительное в именительном падеже.

Зафиксировано употребление краткого прилагательного *хорош* в качестве ‘выражения иронического отношения к кому-чему-нибудь, пренебрежительно-неодобрительной оценки кого-чего-нибудь (разг.)’: *Хороша история* [6]. В составе синтаксического фразеологизма его лексическое значение нейтрализуется, компонент приобретает значение негативной оценки или отрицания. «Оценочный характер данной лексемы направлен не на отдельный элемент описываемой ситуации, а на всю ситуацию в целом» [4, с. 175]. «Находясь в препозиции к имени оно употребляется для отрицательной оценки. Реализуется «обратное значение» («плохой», «некоторый»), прилагательное служит для отрицания значения последующего существительного» [1, с. 321]. Таким образом, фразеологизированные конструкции данного типа выражают «отсутствие у того, кому (чему) приписывается предикативный признак, свойств, качеств, характерных для называемого; это значение обычно сочетается с иронической оценкой» [2, с. 100]. Ср.: *Список организаций-врагов тоже хорош: Посольство России в Эстонии, агентство Регнум, «Мир без нацизма», ГРУ ФСБ, СВР и учения «Запад-2013»...* (Комсомольская правда, 2014).

Фразеологизированная конструкция многозначна. Различают 2 типа синтаксических фразеологизмов со словом *хорош*.

1. Конструкция способна выражать значение негативной оценки предмета речи, который формально оценивается положительно, в сочетании с неодобрением, порицанием, возмущением: *Хорош свидетель, на основании показаний которого Ликуся загремела за решетку!* (Д. Донцова). Прослеживается имплицитная антонимия слов. Предмет и ситуация, изначально и формально представленные как «хорошие», приобретают отрицательную коннотацию.

2. Значение несогласия, отрицание факта, который формально утверждается и положительно оценивается, в сочетании с недоверием, неодобрением, пренебрежением, насмешкой: *Это чисто джентльменский договор. «Хорош джентльмен!» – подумал я, сжимая кулак в узком кармане кожаных брюк.* (В. Запашный). За внешним утверждением «скрывается насмешливое отрицание» [1, с. 312].

Схема построения таких синтаксических фразеологизмов претерпевает изменения: из нее исключается именной компонент. Одновременно построение может включать другой элемент, усиливающий отрицательное значение – *нечего сказать* (эмоциональное выражение несогласия, недовольства, возмущения кем-либо или чем-либо) [7]. Подобная модификация схемы построения конструкции достаточно продуктивна: *Уехал в день решающего матча? Хорош, нечего сказать! А Медузия, надеюсь, здесь?* (Д. Емец). – *Хорош, ничего не скажешь, этот Верховный Совет, если его фашисты охраняют!* (А. Моторов). *Степаша запаздывал, а матушка его несла что-то с Дону, с моря... занимала время. Тоже хороши, ничего не скажешь. Та ещё штучка* (А. Волос). При наличии подобного элемента схема представляет собой лишь опорный компонент, выраженный полнознаменательным словом. Значение негативной оценки сохраняется.

Модель синтаксического фразеологизма может меняться путем перестановки компонентов: *Ромео и Джульетта – чердачный вариант. И комandanте тоже хороши... «Давай дружить!» ...* (Г. Башкуев). Переменный компонент *комandanте* занимает препозицию по отношению к опорному, также имеется лексема, дистанцирующая компоненты друг от друга. Такое явление достаточно продуктивно в русском языке. Ср.: *А ты тоже хороши: чего не остановил-то меня?* (А. Маринина); *И пока не сделаешь – чтобы духу твоего здесь не было. И ты, Стасис, тоже хороши!* – *Нет, Надежда Игоревна, вы не правы, – мужественно вступил за товарища Роман, – Антон тут ни при чем, в первые сутки мы с Геной вдвоем работали, это мы с Геной недосмотрели, а Антон уже потом подключился* (А. Маринина).

Синтаксические фразеологизмы, построенные по схеме «*буду, стану + V_{inf}*», имеют постоянный компонент, выраженный формой будущего времени глагола *быть* и личным местоимением, и свободно лексически варьируемый второстепенный компонент, представленный инфинитивом спрягаемого глагола: *Стану я время терять! Достаточно сходить на дюжину свиданий, чтобы узнать о мужчинах все* (Д. Емец); *Ни в какой комитет комсомола я, разумеется, не пошла – еще чего? Буду я доносить! Дала отпор – и прекрасно* (Звезда, 2002).

Синтаксические фразеологизмы рассматриваемой модели реализуют значение отрицательного отношения говорящего к ситуации и предмету речи. Слова *стану, буду*, выражющие твердое намерение, в ироническом употреблении означают ‘совершенно не намерен’. Ср.: *Стану я время терять! Достаточно сходить на дюжину свиданий, чтобы узнать о мужчинах все* (Д. Емец). Ср.: *Я не стану терять время...* Значение реализуется без использования отрицательных средств (*не буду, не стану*). Внешне реализуя утверждение, они имеют значение иронического отрицания.

В синтаксических фразеологизмах, построенных по модели «*буду, стану + V_{inf}*», заложена оценочная информация, выражается отношение субъекта к предмету речи. При этом субъект оценки (личное местоимение) представлен эксплицитно. Ср.: *Причем, когда мне предложили, реакция была такая: еще чего, буду я со сковородкой ходить, слишком многоного захотели эти птицеделы* (Комсомольская правда, 2001); *После 10-часового перелета будет он с вами лясы точить!* (Комсомольская правда, 2003); *А он: «А будем*

она мне еще тут наводить тень на белый день» (Комсомольская правда, 2006). В представленных примерах в качестве переменного компонента вместо инфинитива употребляются устойчивые сочетания лясы *точить* (прост. *неодобр.* ‘болтать, пустословить; сплетничать’) [8], *наводить тень на белый день* (в исходном варианте – *наводить тень на ясный день / на плетень – разг. шутл.-ирон.* ‘намеренно запутывать, делать неясным что-либо, сбивать с толку кого-либо’) [8].

Зафиксировано употребление данных синтаксических фразеологизмов и в измененном виде. Ср.: *А то будет он мне – нельзя да нельзя* (А. Геласимов); *Вот тех двух, которые до дому пока не доехали, дождется и начнет их прессовать. – Вот еще, – буркнул Зарубин, – буду я!.. Я ему и не сказал ничего* (А. Маринина). В подобных построениях отсутствует переменный компонент (инфinitив).

Возможно употребление подобных конструкций в условных предложениях. Ср.: *Как вы думаете, молодой человек, – (всё-таки не удержался!) – стал бы я при всём честном народе вручать ей отравленную пилюлю, а потом вдруг отсоветовать её принимать?!* (В. Белоусова); *Стал бы я тогда всё свое состояние вкладывать в спорт, который не приносит прибыли?* (Известия, 2012). В данных примерах глагол *стал бы* имеет значение ‘не стал бы’. Чаще эта конструкция употребляется в восклицательных предложениях или в риторических вопросах, в которых заключено уверенное экспрессивно окрашенное отрицание [5, § 2624].

Усиление экспрессивного значения в синтаксических фразеологизмах может наблюдаться за счет включения в их структуру слов со сниженной стилистической окраской. Ср.: 1) – *крикнула Нонна. – Буду я еще общаться со всякими... – Она вовремя сообразила, что начала говорить что-то не то, и замолчала* (Н. Леонов, А. Макеев); 2) – *Это был не инсульт, – возразил Каплевич, для него слова заведующей звучали так: «Буду я еще для какого-то старишишки безродного надрываться, нашли дуру* (В. Валеева). В первом предложении употреблены слово *всякий – разг.* ‘о человеке, не заслуживающем внимания, не пользующемся авторитетом’ [9], а также глагол *крикнула*, свидетельствующий об эмоциональности суждения. Во втором предложении употреблены следующие стилистически сниженные слова: *старишишка* (разг. уничиж. к сущ. *старик*) [10], *дура* (бранино. ‘глупая, тупая женщина’) [9]. Словарные пометы *разг., простореч., бранно* – показатели отрицательной оценки. Лексемы *крикнула, возразила, надрываться* – индикаторы агрессивного речевого поведения.

Модель построения синтаксических фразеологизмов «**Чем не + *N₁(?)!***» включает постоянный именной компонент – местоимение *чем*, и переменный лексически варьируемый компонент – существительное в форме именительного падежа: *Как ни странно, а первым, кого пришлось бы расстрелять, оказался бы Кирнос. Чем не диктатор, дай только волю!* (Г. Владимов); *Чем не выход из положения, даром что наша девушка уже закончила университет только что, две недели назад* (Л. Петрушевская) и т.п.

Синтаксические фразеологизмы, построенные по схеме «**Чем не + *N₁(?)!***», имеют значение «полного соответствия предмета представлению о нем» [5]. Предложения выражают а) высокую степень уверенности говорящего в наличии положительных качеств у предмета речи, б) удивление или ироническое неодобрение. Ср.: а) **Чем не дело?..** *Завести знакомство на товарняках...* (В. Маканин); б) **Пройдитесь по улицам Лондона да Нью-Йорка, азиаты торгуют и убирают, русские и африканцы крутят бараки авто... Чем не роботы? Или рабы (Комсомольская правда, 2014).**

В структуру фразеологизированных предложений включаются и другие факультативные элементы – указательное местоимение *это* или личное местоимение второго лица в дательном падеже. Местоимение *это*, разделяющее постоянный и переменный компоненты синтаксического фразеологизма, указывает на предмет речи, которому приписывается тот или иной признак: *Даешь ежедневно стране угля, мелкого, но много, а не упираешься, как стахановец, один раз для рекорда, – ну и чем это не*

подвиг? (А. Слаповский); Этот заиндевелый темный вагон перед нами – чем это не молот Тора, брошенный в неведомого врага! (В. Пелевин).

Личное местоимение второго лица в форме дательного падежа (*вам, тебе*) указывает на адресата речи: *Да и телерепортаж по ЦТ чем тебе не доказательство?!* (Комсомольская правда, 2013); *А еще через несколько месяцев астрономы обнаружили, что у 2003UB313 тоже есть свой спутник. Ну чем вам не новая планета?* (Комсомольская правда, 2016).

Синтаксические фразеологизмы, построенные по схеме «**Что за + *N₁***», имеют в своём составе постоянный компонент *что за* и переменный компонент.

Синтаксические фразеологизмы выражают положительную оценку предмета речи: одобрение, похвалу, восхищение. Ср.: – **Что за кот!** – продолжал женский голос. – Чудо просто! (Л. Петрушевская); *А в тоннеле горняки, как ни банально, «крестьянской сметкой и хваткой» продолжают проходку. Что за терпение у народа? Хорошо сказал горный мастер Юрий Широких: «Японцы нашу работу за нас не сделают»* (Труд-7, 2000). Синтаксические отношения неактуальны, но мотивированы вопросительной или восклицательной конструкцией.

В современном русском языке преобладают синтаксические фразеологизмы, выражающие негативную оценку предмета речи: неодобрение, порицание, возмущение. Ср.: *И вообще – что за дозорный и что за постовой, если он без окрика вдруг выскакивает на дорогу и целит тебе прямо в лоб* (В. Маканин); *Нас за это осуждают, дескать, что за бесчувственность* (Комсомольская правда, 2014); *Что за народец, не только мальчишки, но и девчонки, собраны были под одной крышей – это нужно было видеть!* (Комсомольская правда, 2014); *Наши умники, посмотрев работы некоторых финалистов ISEF, посмеивались: «Что за детский сад?»* (Комсомольская правда, 2014). Переменный компонент представлен существительным в именительном падеже (*дозорный, постовой, бесчувственность, народец*) и составным наименованием (*детский сад* – ‘проявление чьей-либо наивности, непонимание простых вещей’ (разг., ирон. или пренебр.) [9].

Рассматриваемая схема имеет омонимичную модель, продуктивную в ответных репликах, структура которой может быть распространена дополнительными элементами: **что еще за; что это еще за; что это за + *N₁***: Все недоумевают: что это еще за нововведение?! (Комсомольская правда, 2014); – *Что могло случиться? Дела.../ – Что еще за дела?* (С. Довлатов); *Одна из них с досадой выговорила: – Что это за фенькин номер? Мастер пошла, а деньги кончились?* (С. Довлатов). В качестве переменного компонента выступает сочетание *фенькин номер* (‘что-либо непредвиденное’) [11], (жарг., угол., арест. ‘бесполезное ухищрение’) [8].

Структура синтаксических фразеологизмов может видоизменяться в условиях контекста. В нее могут добавляться дополнительные компоненты. Ср.: «*Я напишу письмо Джимми Картеру. Что это, мол, за безобразие?!* Даже не позвонили...» (С. Довлатов). Конструкция разорвана вводным компонентом *мол*, указывающим на передачу чужой речи. Конструкция может распространяться за счет компонентов, называющих субъект состояния или обладания. Ср.: *Мне все говорили: «Ну что у тебя за бардак на голове* (Труд-7, 2010). Компоненты могут меняться местами: – *Я ухожу с Рональдом Маневичем. Так надо. / – Это еще что за новости?* (С. Довлатов). Дополнительный компонент занимает препозицию по отношению к синтаксическому фразеологизму.

Синтаксические фразеологизмы, построенные по схеме «**Как не + *V_f***», имеют опорный компонент (вопросительное местоименное наречие + отрицательная частица *не*) и переменный лексически варьируемый компонент, выраженный инфинитивом.

В этих предложениях выражается значение утверждения какого-либо факта, о котором спрашивается, в сочетании с неодобрением, порицанием, возмущением: – *Понимаю, – сказал Андрей. – Как не понять. Слушай, а ты когда-нибудь думал, откуда мы едем?* (В. Пелевин); *Голову он держит так грациозно, что, глядя на него, как не*

вспомнить лошадку? (А. Голяндин). Переменный компонент лексически варьируем, выражен инфинитивом (*понять, вспомнить*).

В схему построения могут включаться факультативные элементы, распространяющие структуру синтаксического фразеологизма. Ср.: «Как + <же> + не + V_{inf} »: – *Как же не слыхать, я ведь их меньшего сына Виктора нянчила...* (Д. Гранин); *Но позвольте, а как же не запечатлеть себя, любимого, на фоне «Провала»?!* (Комсомольская правда, 2012) – частица **же** в структуре опорного компонента. «Как + <тут, здесь> + не + V_{inf} »: *Как тут не вспомнить белые штаны Великого комбинатора, который так и не добрался до города своей мечты и пляжей Копакабаны* (Известия, 2014); – *Мне произведения Куприна понравились – как здесь не согласиться?* (Известия, 2014) – факультативные элементы **здесь, тут** употреблены в переносном значении (‘в этот момент’ (разг.)) [9].

Возможно распространение схемы построения сразу несколькими элементами («Как + <же> + <тут, здесь> + V_{inf} »): *И как же тут не воспеть освобождение, которое днесь для меня наступает?* (Е. Водолазкин); – *Как же тут не кричать, скажи на милость?!* (В. Шукшин); – *Я сама шестилетней девчонкой испытала войну, так как же тут не помочь!* (Комсомольская правда, 2008). Структура может варьироваться за счет включения факультативного элемента со значением объекта, по отношению к которому совершается действие: *Да как же на них не кричать – они же выведут кого угодно!* (Комсомольская правда, 2014).

Модель синтаксических фразеологизмов **«Нет чтобы + V_{inf} »** включает постоянный компонент **нет чтобы**, всегда расположенный в абсолютном начале конструкции, и переменный компонент, лексически варьируемый, чаще всего представляющий собой инфинитив.

Синтаксические фразеологизмы исследуемой модели реализуют значение «осуждения, недовольства по поводу того, что делается нечто, противоположное необходимому и естественно ожидаемому» [5]: *Затея на первый взгляд совершенно дурацкая – нет чтобы просто применить электронагреватель* (Комсомольская правда, 2013). Вторая часть предложения (синтаксический фразеологизм) содержит информацию о предлагаемом выходе из сложившейся ситуации. В контексте приобретается иное значение – ‘ожидаемое действие’. Наблюдается асимметрия между структурой и значением. В предложении в целом реализуется оценочное значение. Оценивается не отдельный элемент описываемой ситуации, а вся ситуация в целом. Предмет речи и ситуация представлены в синтаксическом фразеологизме как «плохие» (имеется отрицание – **нет чтобы**), в контексте же они приобретают коннотацию желательности.

Переменный компонент характеризуется вариативностью лексического наполнения, однако грамматически он является устойчивым – представляет собой инфинитив. Ср.: *Нет чтобы дать людям попраздновать, а потом разбираться!* (Комсомольская правда, 2012); *Очаровательное воплощение всего французского. Нет чтобы сыграть какую-нибудь отъявленную мошенницу!* – *А вы разве не поняли, что я совсем не такая?!* (Комсомольская правда, 2013); *Поздновато спохватилось наше финансовое ведомство – нет, чтобы принять такую программу в разгар кризиса, когда для поддержания на плову отечественной экономики в частные компании вбухивались немалые государственные «вспомоществования»* (Комсомольская правда, 2013).

В зависимости от характера оценки, заключенной в синтаксическом фразеологизме, можно выделить два типа предложений.

1) В предложении отрицается факт, который формально утверждается, содержится оценка предмета речи как предпочтительного, желаемого, но не осуществившегося. Иногда подобные конструкции сопровождаются удивлением, неодобрением, осуждением. Ср.: *Показал Изольде, мол, смотри, какую печатают ерунду, просто фотографии с подписями, нет чтобы издать что-нибудь человеческое* (М. Шишкин); *Воздух там*

сперты, дышать нечем. *И нет чтобы сразу уйти!* Стало жалко, что столько денег заплатили за билет! (М. Шишкин).

2) В предложении утверждается факт, который формально отрицается, выражается оценка предмета речи как предпочтительного, желаемого, но не осуществившегося: – **Нет чтобы не ворчать! Так еще больше заводится!**.

Исследуемые синтаксические фразеологизмы имеют различия в пунктуационном оформлении. Ср.: **Нет, чтобы просто сказать – возьми там-то – и всё** (Е. Гришковец); **А ты такой безответный...такой выслушаешь и промолчишь?.. Нет, чтобы остановиться вовремя** (Е. Гришковец). Мы полагаем, что примеры с запятой в составе опорного компонента этимологически ближе к исходному свободному производящему предложению (*нет того, чтобы...*), т.к. выделяют *чтобы* как подчинительный союз. Они широко распространены в разговорной речи и «в отражающих эту речь жанрах художественной литературы и публицистики» [12, с. 80]. Наиболее продуктивны синтаксические фразеологизмы без запятой внутри опорного компонента. Ср.: – **Нет чтобы учиться, так они только кляузничат...** (Комсомольская правда, 2012); **Показал Изольде, мол, смотри, какую печатают ерунду, просто фотографии с подписями, нет чтобы издать что-нибудь человеческое** (М. Шишкин).

В современном русском языке модель синтаксических фразеологизмов «*нет чтобы* + *V_{inf}*» может распространяться дополнительными элементами синтаксической структуры, переменный компонент может выражаться другой частью речи (не инфинитивом), сочетанием слов, прямой речью. Возможна элиминация переменного компонента (инффинитива): *Можно поймать представителя авиакомпании, дозвониться в головной офис, да хоть самому большому начальнику – никто ничего конкретно не скажет. Нет чтобы:* «*Граждане пассажиры рейса 555! Мы задержали ваш вылет, потому что иллюминатор треснул, а в левом двигателе хомут полетел...*» (Комсомольская правда, 2012) (Ср.: *Нет чтобы сказать «Граждане...»*).

Анализ семантики, структуры, особенностей функционирования и варьирования схем синтаксических фразеологизмов позволяет составить примерные словарные статьи, которые в перспективе могут составить учебный словарь синтаксических фразеологизмов. Например:

Хорош + *N₁*. Ирон. 1. Негативная оценка предмета речи, который формально оценивается положительно, в сочетании с неодобрением, порицанием, возмущением. *Хорош свидетель, на основании показаний которого Ликуся загремела за решетку!* (Д. Донцова). 2. Несогласие, отрицание факта, который формально утверждается и положительно оценивается, в сочетании с недоверием, неодобрением, пренебрежением, насмешкой. Это чисто джентльменский договор. «*Хорош джентльмен!*» – подумал я, сжимая кулак в узком кармане кожаных брюк (В. Запашный).

Хорош + «ничего сказать (ничего не скажешь)». Уехал в день решающего матча? *Хорош, нечего сказать!* (Д. Емец). Тоже хороша, ничего не скажешь. Та еще штучка (А. Волос).

***N₁* + <може> + хороши.** А ты тоже хороши: чего не остановил-то меня? (А. Маринина).

Хорош гусь. ♦ О нечестном, ненадёжном человеке. *Хорош гусь, неча сказать. Измаял песнями да еще всякой иной музыкальной дребеденью доконать хочет* (Б. Евсеев). Следует учитывать, что опыт составления словаря синтаксических фразеологизмов уже имеется. В 2013 году вышел в свет «Синтаксический фразеологический словарь русского языка» В.Ю. Меликяна [13]. Стоит заметить, что составленные словарные статьи требуют доработки, необходимо включение в них информации о предположительной семантике вариативных компонентов, а также о частеречной принадлежности слов, входящих в постоянный компонент, так как при его десемантизации возникает трудность его соотнесения с той или иной частью речи.

Употребление синтаксических фразеологизмов обусловлено тенденцией к демократизации русского языка, сближением устной и письменной речи. Продуктивность данных конструкций свидетельствует о влиянии устной и разговорной речи на письменную и, как следствие, усиление экспрессивного начала в письменных текстах.

Библиографический список

1. Шмелев, Д. Н. Избранные труды по русскому языку [Текст] / Д. Н. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 887 с.
2. Шведова, Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи [Текст] / Н. Ю. Шведова // РАН Институт русского языка. – М.: Азбуковник, 2003. – 378 с.
3. Меликян, В. Ю. Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения [Текст]: уч. пособ. / В. Ю. Меликян. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. – 288 с.
4. Меликян, В. Ю. Современный русский язык. Синтаксическая фразеология [Текст]: уч. пособ. / В. Ю. Меликян. – М.: Флинта, 2014. – С. 232.
5. Русская грамматика [Текст]. – В 2 т. Т. 2. Синтаксис / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М., 1980.
6. Толковый словарь русского языка [Текст] / под. ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1935–1940.
7. Фразеологический словарь русского литературного языка [Текст] / под ред. А. И. Фёдорова. – М.: Астрель, АСТ, 2008.
8. Большой словарь русских поговорок [Текст] / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М.: Олма Медиа Групп, 2007.
9. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998.
10. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000.
11. Елистратов, В. С. Словарь русского арго (материалы 1980–1990 гг.) [Электронная версия] / В. С. Елистратов. – 2002. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovarei/argo/>.
12. Кайгородова, И. Н. Проблемы синтаксической идиоматики (на материале русского языка) [Текст] / И. Н. Кайгородова. – Астрахань, 1999.
13. Синтаксический фразеологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / В. Ю. Меликян. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 400 с.

Сведения об авторах

Бабошина Анна Викторовна – студентка 2506 группы, e-mail: babosh270796@mail.ru

Бабушкин Никита Анатольевич – студент 1501 группы, e-mail:N1ck1ch@yandex.ru

Безухова Мария Александровна – студентка 9697 группы, e-mail:mariyka.bezukhova@inbox.ru

Олимова Карима Олимжоновна – студентки 9697 группы, e-mail:Karinka0412@yandex.ru

Белозерова Юлия Александровна – студентка 65-м группы, e-mail:narap15@yandex.ru

Борисенко Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, e-mail:borisir10@yandex.ru

Бочагова Мария Владимировна – студентка 1501 группы, e-mail:bochagova.maria@mail.ru

Будахина Надежда Леонидовна – к.пед.н., доцент кафедры экономики и управления, e-mail:mnbudakhina@yandex.ru

Вакина Татьяна Вадимовна – студентка 2204 группы, e-mail:vakina.tw@yandex.ru

Манцurova Екатерина Андреевна – студентка 2204 группы, e-mail:ekaterinamancurova@yandex.ru

Веракса Анна Сергеевна – студентка 2506 группы, e-mail:a.veraksa@yandex.ru

Взацкая Ксения Дмитриевна – студентка 7327 группы, e-mail: yarkseni@mail.ru

Воробьева Елена Александровна – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, e-mail:e.a.vorobiewa@yandex.ru

Воронина Надежда Евгеньевна – аспирант 2 год, e-mail: nadezhda.voronina.7@mail.ru

Воронина Светлана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, e-mail:clairenv@mail.ru

Громова Алёна Алексеевна – студентка 1401 группы, e-mail:gromowa1995@yandex.ru

Гущин Алексей Геннадьевич – д.м.н., профессор кафедры безопасность жизнедеятельности, e-mail: a.gushchin@yspu.org

Давидонис Мария Александровна – студентка 65П группы, e-mail:totose4ka@mail.ru

Дутов Николай Владимирович – кандидат исторических наук, доцент, e-mail:Kafedra313@yandex.ru

Егорова Татьяна Юрьевна – студентка 2204 группы, e-mail:tatyan.a.egorova.1994@mail.ru

Кошелева Любовь Юрьевна – студентка 2204 группы, e-mail:diamondlove_95@mail.ru

Толстова Наталья Юрьевна – студентка 2204 группы, e-mail:tolstova.nataliya2015@yandex.ru

Андронова Анастасия Алексеевна – студентка 2504 группы, e-mail:nas-andronova-00@mail.ru

Ельцов Артем Александрович – студент 2207 группы, e-mail:atom-9999@yandex.ru

Жихарева Ольга Игоревна – ассистент кафедры физической географии, e-mail:alnh68@mail.ru

Злотникова Татьяна Семёновна – доктор искусствоведения, профессор, профессор кафедры культурологии, e-mail:liotina@yandex.ru

Зунтова Виктория Викторовна – студентка 613м группы, e-mail:vvmaketi@rambler.ru

Иванов Николай Николаевич – доктор филологических наук, профессор, e-mail:Claus758@yandex.ru

Иванова Дарья Михайловна – студентка 712м группы, e-mail:mirandasha@mail.ru

Игнатов Александр Сергеевич – студент 314м группы, e-mail:sania-ignatov@mail.ru

Игнатьева Алена Дмитриевна – студентка 2506 группы, e-mail:Alenka_ign@mail.ru

Изотова Елизавета Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, e-mail:vetas_143@mail.ru

Карпова Татьяна Николаевна – к.п.н., доцент кафедры математического анализа, ТиМОМ, e-mail:karpovafmf@mail.ru

Киямова Сабина Ильхамовна – студентка 1501 группы, e-mail:kiyamova.2014@mail.ru

Козлова Татьяна Сергеевна – студентка 2348 группы, e-mail:tanya220395a@gmail.com

Колесова Анна Николаевна – студентка 6423 группы, e-mail:colecova.altna.2016@yandex.ru

Колышницина Татьяна Сергеевна – студентка 915м группы, e-mail:corazonx@mail.ru

Корнилов Петр Анатольевич – к.ф-м н., доцент к.т и м. обучения информатике, e-mail:kornilovpa@yandex.ru

Кравчук Александр Юлианович – кандидат эк. наук, доцент, зав.каф. эк. и упр., e-mail:keu08@yandex.ru

Куимова Владислава Михайловна – магистрант 1 курса, e-mail:kuimava.vladislava@mail.ru

Кучина Татьяна Геннадьевна – д.филол.н., профессор, зав. кафедрой иностранных языков и литературы, e-mail:tgkuchina@mail.ru

Лагузова Евгения Николаевна – доктор филологических наук, профессор, e-mail:laguzova.e@mail.ru

Лебедева Ирина Алексеевна – студентка 8339 группы, e-mail:vampirella08@mail.ru

Боченкова Наталья Вадимовна – студентка 8339 группы, e-mail:natalia.bochenkowa@yandex.ru

Смирнова Александра Михайловна – студентка 8339 группы, e-mail:alexandrasmi@yandex.ru

Лекомцева Елена Николаевна – к.пед.н., доцент, заведующая кафедрой дополнительного и технологического образования, e-mail: lencom23@mail.ru

Летина Наталья Николаевна – доктор культурологии, доцент, e-mail:liotina@yandex.ru

Лисичкина Любовь Борисовна – студентка 65-м группы, e-mail:starodubova.luba@yandex.ru

Макарова Анастасия Олеговна – студентка 65-П группы, e-mail:anastasiisus@mail.ru

Макеева Светлана Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, e-mail:vvmaketi@rambler.ru

Малинина Ксения Максимовна – студентка 8339 группы, e-mail:xenia.malinina2014@mail.ru

Мартынова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, e-mail:martlen2009@yandex.ru

Мельникова Инна Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, e-mail:in-na-mel@yandex.ru

Миронова Анна Николаевна – студентка 3311 группы, e-mail:annamironova08@mail.ru

Перов Николай Иванович – к.ф-м н., доцент, e-mail:perov@yarplaneta.ru

Петрова Алёна Леонидовна – студентка 7514 группы, e-mail:petrova.dfaser@yandex.ru

Федотовская Мария Сергеевна – студентка 7514 группы, e-mail:mashafedotovraya@mail.ru

Пискунова Ольга Александровна – студентка 7328 группы, e-mail:piskunovaolya@mail.ru

Салов Дмитрий Сергеевич – студент 2506 группы, e-mail:dimka-s95@mail.ru

Симановский Андрей Эдгарович – кандидат психологических наук - доктор педагогических наук, e-mail:simanovsky@yandex.ru

Сластенина Оксана Александровна – студентка 7595 группы, e-mail:fairyrozabelverde@yandex.ru

Суворова Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, e-mail:doc_suv@rambler.ru

Таланов Сергей Львович – кандидат социологических наук, доцент, e-mail:talanov_sergei@mail.ru

Третьякова Мария Юрьевна – студентка 712м группы, e-mail:mari.tretyakova.94@mail.ru

Ушакова Алина Павловна – аспирант 2 года, e-mail: ushakowalina@yandex.ru

Федотова Анна Александровна – к.ф.н., ст. пр. каф. русской литературы, e-mail:gry_anna@mail.ru

Харламов Александр Владимирович – студент 2348 группы, e-mail:avkharlamov1@yandex.ru

Хрящева Инна Александровна – студентка 7328 группы, e-mail: cij_yar@mail.ru

Царькова Кристина Михайловна – кандидат педагогических наук, e-mail:tsarkovakm@mail.ru

Чувагина Виктория Владимировна – студентка 2406 группы, e-mail:chuvaginavika@gmail.com

Шмаков Илья Александрович – студент 9462 группы, e-mail:ilia_8909@mail.ru

Чиликова Наталья Викторовна – студентка 9462 группы, e-mail:chilikova.natalia@yandex.ru

Шныркова Алёна Александровна – студентка 3351 группы, e-mail:shnyrckova.altna@yandex.ru

Ярош Марина Николаевна – студентка 624м группы, e-mail:marinayarosh@yandex.ru